

KOMPAKT

April 2004

SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

KOMPAKT auch online lesen unter
www.katholische-kindergaerten.de

Das kompetente Kind

Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik
Impulse zur Umsetzung der Bildungsvereinbarung NRW

Dokumentation
der Fachtagung
im November 2003



Begrüßung	4
<i>Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband</i>	
Was Kinder brauchen, was Kinder geben!.....	5
Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit	
<i>Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwerpunkte Sozialisationsforschung und Elementarerziehung), Bildungsreferentin und Projektleiterin, Hamburg</i>	
„Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern“	
Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen	
<i>Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, SPI Köln</i>	
„Denken macht Spaß“	
Kognitive Entwicklungsförderung in der Tageseinrichtung	
<i>Hanna Vock, Pädagogin, M.A., Bildungsreferentin, Bonn</i>	
„Rhythmus und Improvisation erfahren“	
Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern	
<i>André Eigenbrod und Ralf Müller, Musikpädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach,</i>	
„Freiräume schaffen – Kreativität fördern“	
Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden	
die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern	
<i>Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin, Kunstpädagogin und -therapeutin, Bildungsreferentin, Köln</i>	
„Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“	
Sexualerziehung in Tageseinrichtungen	
<i>Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin, Bergisch Gladbach</i>	
„Religion als Qualitätsmerkmal“	
Religiöse Entwicklung als Fundament ganzheitlicher Erziehung	
<i>Dr. Peter Beer, Pfarrer, München</i>	
„Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft“	
Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung	
<i>Carina Deuster, Diplom-Sportlehrerin, Motopädagogin, Erfstadt</i>	
„Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch“	
Sprachfördermaßnahmen in Tageseinrichtungen für Kinder	
<i>Birgit Mayer-Koenig, Referentin für pädagogische und psychotherapeutische Bildung, Krefeld</i>	
„Natur und Umwelt“	
Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik	
<i>Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und Spielraumplanung, Hohenahr</i>	
Humor in der Erziehung.....	
<i>Willibert Pauels, Diakon und Größe des rheinischen Karnevals, Wipperfürth</i>	
Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen.....	
<i>Gisela Wedding, Markus Linden-Lützenkirchen, DiCV, Köln</i>	
Text der Bildungsvereinbarung NRW.....	

Impressum

Herausgeber

Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln e.V.
Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder
Georgstr. 7, 50676 Köln
Tel.: 0221/2010-272
Fax.: 0221/2010-395

Redaktion

Markus Linden-Lützenkirchen

Verantwortlich

Matthias Vornweg

Layout und Satz

Alexander Schmid Grafikproduktion

Schutzgebühr 5 €

Liebe Leserin,
lieber Leser,

seit Sommer 2003 gibt es eine Bildungsvereinbarung für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen. Die Träger der Kindertageseinrichtungen und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW haben eine Vereinbarung unterzeichnet, in der die wichtigsten Bildungsziele beschrieben sind und Hinweise zur Förderung und Anregung der Kinder gegeben werden. Im Rahmen der Fachtagung „Das kompetente Kind“, die am 18. November 2003 mit über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Maternushaus in Köln stattfand, wurden die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder diskutiert und beschrieben. Der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. hat damit eine Vorreiterrolle in der konkreten Umsetzung dieser Vereinbarung übernommen.

Die Veranstaltung schloss sich inhaltlich an die ebenfalls von der Abteilung durchgeführte Fachtagung „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick – der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Jahr 2001 an.

Im Anschluss an den Eröffnungsgottesdienst war die Fachtagung in zwei Abschnitte gegliedert:

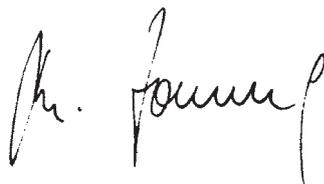
- Am Vormittag konnte der Vortrag von Frau Anke Steenken aus Hamburg in die Weiten und Tiefen der aktuellen Bildungsdebatten einführen.
- Anschließend wurden in 9 Foren unterschiedliche Bereiche und Aspekte des ganzheitlichen Bildungsauftrages bearbeitet und konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet.

„Eine gelungene Einführung in ein kompliziertes Thema. So sind Fachtagungen nicht nur lehrreich sondern auch höchst kurzweilig“. Die meisten der fast 400 TeilnehmerInnen zeigten sich sehr zufrieden mit dem gebotenen Programm und der gelungenen Organisation.

Die nun vor Ihnen liegende ausführliche Dokumentation der Fachtagung ist der fachkundigen, engagierten und zügigen Mitarbeit aller Referentinnen und Referenten zu verdanken. Alle Beiträge stellen die Inhalte der Tagung hervorragend da und falten sie zum Teil noch erheblich aus. Durch die einheitliche Darstellung der Bildungsbereiche in Tabellenform können Sie in der Praxis die einzelnen Ausführungen wieder wunderbar für Ihre Praxisreflexion oder konzeptionelle Arbeit zusammen führen. Zusätzlich stellen wir Ihnen den Originaltext der Vereinbarung zur Verfügung und geben Ihnen vielfältige Hinweise zum Thema „Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen“.

Unseres Erachtens ist somit ein äußerst aktuelles Grundlagenwerk zum Thema „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ entstanden. Es würde uns außerordentlich freuen, wenn so die Diskussion vor Ort belebt und angeregt wird und sowohl in Konzeptionen als auch im alltäglichen erzieherischen Handeln Eingang findet.

Sollten Sie an weiteren Exemplaren dieser Dokumentation interessiert sein, können Sie uns gerne anrufen (0221 / 2010 – 272).



Matthias Vornweg
Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder
im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

8:30 – 9:15 Uhr **„Unsere Zeit in Gottes Händen“**

Eucharistiefeier in der Kirche des
Priesterseminars
Zelebrant: Jochen Koenig,
Stadtdechant, Neuss

anschließend: Anmeldung und Stehkafee im Foyer
des Maternushauses

10:00 Uhr **Begrüßung**

Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder im
Diözesan-Caritasverband

10.15 – 11:00 Uhr **Was Kinder brauchen, was Kinder**

geben! Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit
Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwer-
punkte Sozialisations-forschung und Elementar-
erziehung), Bildungsreferentin und
Projektleiterin, Hamburg

11:00 – 11:15 Uhr **Pause**

11:15 – 12:45 Uhr **Foren**

**Forum I: „Bildungsprozesse erkennen, begleiten und
herausfordern“**

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in
Kindertageseinrichtungen
Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, Köln

Forum II: „Denken macht Spaß“

Kognitive Entwicklungsförderung in der
Tageseinrichtung
Hanna Vock, Pädagogin, M.A.,
Bildungsreferentin, Bonn

Forum III: „Rhythmus und Improvisation erfahren“

Kreative Konzepte in der musikalischen
Erziehung mit Kindern
André Eigenbrod und Ralf Müller, Musik-
pädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach

Forum IV: „Freiräume schaffen – Kreativität fördern“

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen
Methoden die kreative Entwicklung von
Kindern planvoll fördern
Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin,
Kunstpädagogin und -therapeutin,
Bildungsreferentin, Köln

Forum V: „Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen
Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin,
Bergisch Gladbach

Forum VI: „Religion als Qualitätsmerkmal“

Religiöse Entwicklung als Fundament
ganzheitlicher Erziehung
Dr. Peter Beer, Pfarrer, München

**Forum VII: „Behinderung der Sinne – Aufwachsen in
einer modernen Gesellschaft“**

Die Bedeutung der Psychomotorik für eine
umfassende Entwicklungsförderung
Helga Kühn-Mengel, MdB, Berlin

**Forum VIII: „Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Aysel
lernen Deutsch“**

Sprachfördermaßnahmen in
Tageseinrichtungen für Kinder
Birgit Mayer-Koenig, Referentin für
pädagogische und psychotherapeutische
Bildung, Krefeld

Forum IX: „Natur und Umwelt“

Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum
als Lernort einer innovativen Pädagogik
Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und
Spielraumplanung, Hohenahr

12:45 – 14:00 Uhr **Mittagspause**

14:00 – 15:30 Uhr **Foren**

(Wiederholung vom Vormittag)

15:45 – 16:00 Uhr **Humor in der Erziehung**

Willibert Pauels





*Matthias Vornweg,
Leiter der Abtei-
lung Tageseinrich-
tungen für Kinder
im Diözesan-Ca-
ritasverband*

*Sehr geehrte Herren Pfarrer,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Als Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln möchte ich Sie ganz herzlich zu unserer diesjährigen Fachtagung begrüßen und als Gäste willkommen heißen. Es freut mich sehr, dass wieder so viele von Ihnen kommen konnten.

In guter Tradition wurde unsere Fachtagung durch eine Eucharistiefeier eröffnet. Das Leitwort „Unsere Zeit in Gottes Händen“ stimmte uns bereits spirituell auf den heutigen Tag ein. Dem Zelebranten, Herrn Stadtdechant Jochen Koenig aus Neuss, an dieser Stelle ein ganz herzliches „Danke schön“. Ein Dankeschön an dieser Stelle auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unserer Abteilung, die mit Mühe, Fleiß und Engagement diese Tagung so vorbereitet und gestaltet haben.

„Das kompetente Kind“ – Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik Ein ansprechender und zugleich herausfordernder Titel der Fachtagung, wie weit über 500 Anmeldungen zeigen. Warum hat der Bildungsbegriff aktuell „Konjunktur“? Haben wir nicht schon immer die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ gemeinsam benannt, wenn es um den gesetzlichen Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder ging? Haben wir nicht schon seit vielen Jahren den Begriff des „ganzheitlichen Bildungsverständnisses“ fast wie ein Glaubensbekenntnis in unsere Konzepte geschrieben?

Es scheint, als habe nun auch die Politik diese Hinweise erkannt. Allerdings bleibt zu hoffen, dass am Anfang der politischen Auseinandersetzung mit Bildung nicht Sparen gleichwie, sondern Beziehung und Personalität stehen.

Bereits unsere letzte Fachtagung hat deutlich gemacht, dass es sich lohnt und span-

nend ist, an dieser Stelle etwas in die Tiefe zu gehen. Haben wir uns damals mit dem Bildungsverständnis verschiedener Ansätze der Elementarpädagogik beschäftigt, so wollen wir diesmal die einzelnen Aspekte und Teilbereiche dieses Bildungsverständnis aus der Perspektive des Kindes betrachten. Somit wird Ihnen diese Tagung viele weitere Anregungen auch für die konkrete Umsetzung der gerade erst vorliegenden Bildungsvereinbarung NRW geben.

Diskussionsthemen, die gerade Konjunktur haben, verselbstständigen sich manchmal und werden schnell als Projektionsfläche genutzt, um berechnete aber auch unberechtigte Kritik zu äußern. Daher macht es noch einmal Sinn, auf die Ursprünge der Diskussion zu schauen. Seit der Jahrtausendwende erschienen mehre Dokumente, die sich in unterschiedlicher Weise auf Bildungsaufgaben bezogen:

Die Veröffentlichung der PISA-Studie (PISA 2000) löste eine Debatte über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems aus, die weit über fachpolitische Kreise hinausreicht. Wenn auch das Schulsystem im Zentrum dieser Debatte steht, so kann die Frage nach der Qualität von Bildung nicht am Kindergarten vorbeigehen und wird von seinen Vertretern auch im Zusammenhang mit PISA aufgegriffen. Nur, es kann nicht um eine Art der „Schuldverschiebung“ nach unten gehen, vielmehr müssen gemeinsame Anstrengungen her, die in der Kooperation verschiedener Bildungssysteme und Verständnisse zeitgemäße und zukunftsweisende Konzepte und Strategien hervorbringen, die vor allem die Kinder und Erziehenden mit deren Zukunft in den Blick nehmen. Allein die jüngsten Kürzungen im Sachkostenbereich und die in Aussicht gestellte Abschaffung der Horten sind Entwicklungen, die deutlich in die falsche Richtung gehen.

Den Thesen des Forums Bildung (2001) liegt ein vergleichbarer Bildungsbegriff zugrunde; die meisten der 12 Thesen richten sich explizit und implizit auch an den Kindergarten. In seiner Rede anlässlich der Vorstellung dieses Papiers hob auch Bundespräsident Rau die Bedeutung des Kindergartens für die Bildung hervor.

Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2001) fordert, die in der Jugendhilfetradition seit 1922 geltende Trennung von Bildung und Jugendhilfe aufzuheben. Im Mittelpunkt der Streitschrift steht die

Forderung, das Bildungspotential des Kindergartens anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Als ein aktuelles Dokument bestätigen dies auch die „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion“ (2002). Sie betonen, dass Bildung mehr und anderes bedeutet als das, was in der Schule (und damit in nur einem gesellschaftlichen Sektor) als Vermittlung von Wissensbeständen stattfindet und markieren zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems, die in der These münden „Bildung ist mehr als Schule“.

Als ein Ergebnis dieser bundesweiten Anstöße entwickeln sich nun in vielen Bundesländern Diskussionen über die Ausgestaltung des Bildungsauftrages. Mancherorts rückt dabei eine curriculare Bildungsverplanung in den Mittelpunkt andernorts die Eigendynamik und Aktivität des Kindes. Über den Verlauf dieses spannenden Prozesses bieten wir im nächsten Jahr ein bildungspolitisches Forum an. Hierzu sind Sie bereits jetzt herzlich eingeladen.

Aus meiner persönlichen Sicht ist es für uns alle wichtig, dass wir uns an diesen Diskussionen mit unserer Praxiserfahrung und unserem Fachwissen aktiv beteiligen. Dabei ist es mir ein Anliegen, auf einige Missverständnisse hinzuweisen, die immer wieder zu falschen Vorwürfen führen und eine Abwehrhaltung auslösen:

1. „Der Kindergarten soll zur Schule werden.“
2. „Wenn sich Kinder selber bilden, werden Erzieherinnen überflüssig.“

Wenn wir aber genau das nicht meinen und zulassen dürfen, so müssen wir motiviert sein, unsere eigene Vorstellung zu entwickeln. Anregungen dazu wird uns Frau Steenken in ihren Ausführungen geben, ihr möchte ich nicht vorgreifen. Es geht also darum, die neuen Akzente und Erkenntnisse der Bildungsdiskussion aufzugreifen und in unserer Arbeit für Kinder nutzbar zu machen.

Gestatten Sie mir nun noch ein paar Worte zum heutigen Tag zu sagen: Es freut mich ganz besonders, dass wir so fachlich profilierte und erfahrene Referentinnen und Referenten aus der gesamten Republik gewinnen konnten. Ihnen ein herzliches Dankeschön. Ich bin sicher, dass wir einen spannenden Vortrag erleben werden und wünsche Ihnen einen spannenden und ereignisreichen Tag.

Herzlichen Dank!

Was Kinder brauchen, was Kinder geben

Aufmerksamkeit - Offenheit - Zeit

Zu meinem Hintergrund: Wenn wir über Kinder sprechen, sprechen wir auch über uns selbst. Im Nachdenken über die Beziehung zwischen den Generationen können wir unsere eigene Geschichte und unsere eigene Position in der Gesellschaft nicht abstreifen wie ein aus der Mode gekommenes Kleidungsstück. Deswegen möchte ich Ihnen zunächst einige Informationen über den Hintergrund meiner Gedanken zu unserem Thema geben. In diesen Informationen sehe ich selbst eine Art Geburtsstätte meiner Überlegungen, die schließlich nicht „vom Himmel gefallen“ sind. Im Vergleich mit Ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten werden Sie bestimmt andere Aspekte entdecken, vielleicht andere Gewichtungen betonen, sodass wir im Austausch, auch im Ein- und Widerspruch, einen weiteren Horizont für diese Konferenz eröffnen können, als es dem Referat einer einzelnen Person möglich ist. Seit 1992 bin ich Lehrerin an der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg-Altona. Mein Schwerpunkt liegt in der Erzieherinnen-Ausbildung für Einwanderinnen. Im Kontakt mit den Migrantinnen, die hauptsächlich aus der Türkei kommen, aber auch aus Afghanistan, Iran, Südamerika, Afrika, aus Russland und Polen, aus Italien und Frankreich, erlebe ich die Begegnung der Kulturen, auch der Erziehungskulturen hautnah. Manchmal habe ich den Eindruck, in einen vielfach gefalteten Spiegel zu sehen und dabei die Relativität meiner eigenen Position zu erfahren. Die begleitende Empfindung dabei gleicht manchmal einer Achterbahn der Gefühle: mal verunsichert bis ins Mark, dann wieder klar sehend, bis zur nächsten Irritation. Es hat eine Weile gedauert, bis ich diese Situation als „gute Schule“ akzeptieren konnte. Gut nenne ich diese „Schule“ aus zwei Gründen:

1. sie lässt keine Vorurteile zu; wer an Vorurteilen starrsinnig festhält, kann in einer Situation der Kulturvermischung nichts lernen und nichts lehren. Mit sozusagen eingefrorenen Denkweisen ist keine Verständigung über elementares Lernen und kein Entwurf einer Elementarpädagogik auf der Höhe der Zeit möglich.

2. Die Situation von Unsicherheit und Suche, geleitet von einem nicht klein zu kriegenden Wunsch, einen guten Weg zu finden, gleicht der Situation kleiner Kinder, die dabei sind, sich in eine für sie immer wieder neue Welt einzuleben. „Anfänger“ sein müssen und können, das ist eigentlich ein Privileg. Mit den Kindern auf eine Augenhöhe kommen, sich in einem Lern-Bündnis zu befinden – ich fühle mich dabei „in guter Gesellschaft“.

1988 habe ich als Mitglied der Elterninitiative Hamburger Kindergärten und Kindertagesstätten die Ausstellung aus Reggio Emilia (Italien) mitorganisiert. In der Begegnung mit der Reggio-Pädagogik habe ich gefunden, wonach ich

schon während meines Studiums gesucht habe: wie Kinder als kompetente Lerner gesehen, gehört und unterstützt werden können, wie eine ganze Stadt hinter ihren Kindergärten stehen und sie tragen kann, wie eine neue Verbindung zwischen Familien und öffentlicher Institution möglich ist, wie „Kindheit“ neu gedacht und gestaltet werden kann in einer Zeit rasanten Wandels, die Kinder ebenso wie Erwachsene vor Herausforderungen stellt, für die es keine Lösungskonzepte im Muster überlieferter Traditionen und Konventionen mehr gibt. Ich war verblüfft, als ich erfuhr, dass Loris Malaguzzi, der Begründer der pädagogischen Erfahrung von Reggio, „unseren“ Fröbel als seinen „hero“ (Held) bezeichnete. Haben wir Fröbel vergessen? Warum?

In dem Projekt „Weltwissen der Siebenjährigen“ von Donata Elschenbroich habe ich mitgearbeitet. Mich faszinierte ihr Mut, auf einer Liste exemplarische Bildungsgelegenheiten aus dem Alltag und einem „klassischen“ Bildungsgut verbindlich zu definieren und diese Definitionen zugleich zur Diskussion mit Menschen allen Alters, aller Berufs-, Bildungs- und Herkunftshintergründe zu stellen. Endlich, dachte ich, jetzt wird's konkret, jetzt kommt eine öffentliche Diskussion in Gang, jetzt wird es einen Sprung geben heraus aus den üblichen Papier-Gutachten und Experten-Gremien. Das Thema „frühes Lernen“, einmal demokratisch zur Sprache gebracht, wird eine eigene Dynamik entfalten, deren Dreh- und Angelpunkt die Kinder sind, und die ebenso zwingende wie friedliche, ja freundliche Herausforderung der Gesellschaft der Erwachsenen, sich ohne Ideologie und Eiferei auf ihre „Generativität“ (Erik H. Erikson) zu besinnen. Auch im Buch von Donata Elschenbroich kommt



ein Großer aus der Reihe deutscher Pädagogen vor, Comenius, und ein abgerissener Faden in unserem pädagogischen Geschichtsbewusstsein, vielleicht auch Selbstwertgefühl, wird wieder geknüpft. Die Rekonstruktion (Erinnerung) unserer pädagogischen Tradition und unseres Selbstwertgefühls ist aus meiner Sicht ein notwendiger Schritt der Selbst-Besinnung, um ein nutzloses Gegeneinander („Schattenboxen“) zu vermeiden. Die Erinnerung ist wenig schmeichelhaft, und im Denken an die Zeit des Faschismus in Deutschland ausgefüllt von Entsetzen und Schande. Allerdings käme es einer Art negativer Bestätigung dieses Zivilisationsbruchs gleich, würden wir in Zerknirschung verfallen. Welche Fäden einer guten Tradition wurden vom Faschismus ganz zerrissen, in welchen Verkettungen, Irrtümern und Irrwegen ging verloren, was Fröbel begonnen hat? Fröbels Kindergärten wurden im Prozess der Gründung des Deutschen Reichs unter Bismarck im Rahmen der „Sozialistengesetze“ gesetzlich verboten. Verbot der SPD, Einführung der Sozialversicherung, Verbot der Kindergärten. Eine seltsame Verkettung, die uns heute immer noch zu schaffen macht, weil immer noch politisch darum gerungen werden muss, die Kindergärten heute nicht als Sozial(hilfe)einrichtungen, sondern als Bildungsorte für alle Kinder anzusehen und entsprechend zu organisieren und auszustatten.

Ich habe für mich den Eindruck, dass der schwankende Boden, auf dem unsere pädagogischen „Ansätze“ in den vergangenen Jahrzehnten nacheinander, übereinander und durcheinander irgendwie stolperten, wieder etwas fester wird, aber das mag ein subjektives Gefühl sein, zugehörig zu einer unruhigen Generation, die noch im Krieg geboren wurde, und die nicht wusste, nicht wissen konnte, „wie ihr geschah“. Eine wirklich pädagogische Perspektive musste sich in meinem Denken erst einen Platz erobern – neben der Soziologie (Hauptfach), Geschichte und Psychologie (Nebenfächer) meines Studiums. Pädagogik war mein Wahlfach, aber auch darin herrschte die soziologische Perspektive vor: der Vergleich der Bildungssysteme in „BRD“ und „DDR“. Das Kind selbst,

das wirkliche Kind mit seiner wirklichen Familie war zwar im Blick, in einem soziologischen und politischen Blick, aber eigentlich, so denke ich heute, ohne eigene, wirkliche Stimme. Ungehört, unerhört – im Wortsinn! Von Reggio wird eine Veröffentlichungsreihe herausgegeben über ihre Projekte. Die gemeinsame Überschrift lautet: „Die ungehörten Stimmen der Kinder“. Der Grundgedanke ist so nahe liegend wie einfach, dass es eigentlich zum Lachen ist (wenn das politische Chaos nicht so drastisch wäre): DIE KINDER HABEN ETWAS ZU SAGEN. HÖREN WIR IHNEN ZU. Oder in den Worten einer Kita-Pädagogin aus Hamburg: „Die Kinder spielen uns den Ball vor die Füße. Wir brauchen bloß zu hören, was sie sagen.“ Ihre Kita gehört zu den vier Kitas der „Vereinigung“ (der städtische Kita-Träger von Hamburg), in dem ein einjähriges Projekt „Kinder als Naturforscher“ stattfindet, das ich leite. Die Projekt-Kinder der erwähnten Kita erforschen „Die Wiese“, ein Grundstück hinter der Kita. Sie erkunden dieses Öko-System unter vielen Perspektiven. Als eines Morgens ihre Wiese in Raureif gehüllt war, bekam das Thema „Frost“ einen besonderen Akzent in der Wahrnehmung der Kinder. Das Glitzern, der sofortige Zerfall in der warmen Hand, und auch: „Guck mal, mein Atem friert in der Luft“. Reichlich Gesprächsstoff bieten die Kinder an, viele Impulse für didaktische Phantasie: wie wäre „die glitzernde Wiese“ zu malen; welche Materialien würden sich eignen für ein Modell; welche Experimente in der Kita könnten den Kindern mehr Erfahrungen mit „frierendem Atem“ ermöglichen? Wie kommen sie selbst dem dahinter wirkenden Naturgesetz auf die Spur?

Der Titel unserer Tagung lautet: „Das kompetente Kind. Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik“. Ich betrachte diesen Titel lange und immer wieder. Bis ich das für mich Interessante „sehe“: das Wort „zwischen“. Das Wort „zwischen“ bezeichnet aus meiner Sicht keine Nische oder schmale Lücke, in die das kompetente Kind gewissermaßen eingeklemmt ist. Das „zwischen“ bekundet für mich den Mut der Veranstalter und Teilnehmer dieser Tagung, selbst nachzu-

denken über das Angebot, das uns Kinder mit ihrem ganzen Dasein machen, und uns gemeinsam, in einer Form von Gemeinsinn, der Herausforderung einer Elementarpädagogik in der heutigen Zeit zu stellen. Dazu möchte ich einige Thesen vortragen, die der Gliederung meines Textes folgen, den Sie in der Tagungsmappe bei sich haben. Ich spitze die Thesen manchmal absichtlich etwas ketzerisch zu. Es sind so viele wohltonende Wörter im Umlauf, Nebelwerfer-Wörter bzw. Wörter auf tönernen Füßen, und mir kommt es darauf an, dass wir miteinander in einer eigenen Sprache reden und uns kein x für ein u vormachen lassen und auch nicht vormachen.

1. Lebendige Wörter – echte Sprache

Es sagt sich so leicht dahin: „Das Kind annehmen, wie es ist“. Wie ist es denn? Wollen und können wir es kennen lernen? Projizieren wir auf Kinder ein „Bild“, das von Traditionen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Diskussionen „gezeichnet“ ist, auch von eigenen, oftmals unbewussten Wünschen, lauter Kräften, die das wirkliche Kind vielleicht gar nicht sehen und hören, die zwischen ihm und uns wie eine Wand stehen können?

Was wir zunächst brauchen, ist eine neue Aufmerksamkeit für Kinder. Ein prinzipiell absichtsloses Interesse an ihnen, eine Neugier, wer uns da entgegenkommt, eine Bereitschaft, stets „zum Guten auszulegen“, wie Hartmut von Hentig es in seinem „Pädagogischen Eid“ formulierte, welchen Entwicklungsweg dieses Kind mit sich bringt, soweit wir es erkennen können. Wir brauchen uns gegenseitig für diese Deutung „zum Guten“, erstens, weil jeder Einzelne immer nur Ausschnitte, nie „das Ganze“ wahrnehmen kann, und zweitens, weil es schwer ist, den eigenen Prägungen und dem jeweiligen mainstream des Denkens „über“ Kinder zugunsten des wirklichen individuellen Kindes einen beweglichen Spielraum zu verschaffen. Die Atmosphäre des Optimismus, die das Kennenlernen der Kinder erfordert, ist nicht leicht herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Worin sollte sie gründen? Woraus sich ernähren? Ich glaube nicht, dass es eine

einzigste Antwort auf diese grundlegende Frage gibt. Ich kann nur berichten, wo, wann und wie es mich immer wieder „erwischt“: wenn ich mir Zeit nehme und mich darauf einlasse, Kindern zuzusehen und ihnen zuzuhören: was tun sie da? was meinen sie? worauf wollen sie hinaus? Und wenn ich mit Eltern und KollegInnen über Beobachtungen und Erfahrungen reden kann, die auch gern beschreiben, was sie bei den Kindern entdecken, wie sie umgehen mit frohen und leidigen Erfahrungen, die, ausgesprochen oder unausgesprochen, über den bloßen Schein hinauswollen, sozusagen angeschlossen an die Vitalität, die jedes Kind auf seine Art verkörpert und einbringt in unsere Welt. In einer solchen Atmosphäre werden Geschichten erzählt, echte Geschichten, in denen das Privileg der Kindheit voll ausgenutzt wird, in denen einfach gilt: der Mensch ist sich selbst letzter Zweck, und niemandem ist es erlaubt, ihn für irgendwas, kein noch so „hohes“ Ziel zu instrumentalisieren.

In der pädagogischen Debatte heute ist viel von „Perspektivenwechsel“ die Rede. Das Kind wird in seiner Subjektivität anerkannt. Für Pädagogen ist dieser Standpunkt überhaupt nicht neu; wie also kam das Wort in aller Munde? Vielleicht klärt ein Blick auf die „Nebewörter“ auf, was gemeint ist. Man soll ja immer auf den Kontext achten, darin zeigt sich das Motiv oder der Geist, die Absicht der Redewendung genauer.

Die Rede ist von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Schon auf den ersten Blick sperrige, unsinnliche, irgendwie „verschraubte“ Wörter, über deren inhaltliche Bestimmung auch endlos (und folgenlos) gestritten werden kann – weit weg von den Kindern. Um es ketzerisch zu sagen: Der Bezug auf Kompetenzen und später benötigte Schlüsselqualifikationen wie personale, soziale, methodische und Problemlösungskompetenz als angeblich neuer Blick auf das Kind ist der alte Versuch, das Kind unter Kontrolle zu bringen auf hohem Niveau. Die „Kompetenz-Sprache“, vorgedrungen bis in Regierungskreise, wo von „Kompetenz-Teams“ die Rede ist, gibt sich den Anschein gehobener Professionalität, sodass man schon gar nicht mehr nachfragen mag, was denn eigentlich

gemeint ist. Das Kind als sowieso „kompetent“ anzusehen hat zur Konsequenz, sich auf eine echte Beziehung mit ihm einzulassen, es als EBENBÜRTIG anzuerkennen und verstehen zu wollen, woran es interessiert ist und wie es lernt.

Fähigkeiten entwickeln sich bei Kindern wie bei allen Menschen: durch Tätigkeit. „Woran“ Kinder tätig werden können, hängt natürlich davon ab, „wozu“ wir ihnen einen Zugang eröffnen. Unsere Vermittlerrolle zwischen Kind und Welt – von allen Naturscheinungen und Dingen bis zu allen kulturellen Gütern und Techniken – ist unverzichtbar. Zur immer wieder gestellten Frage, woher ein Thema in der Elementarpädagogik kommt, ob „es“ wirklich vom Kind kommt etc, möchte ich sagen: die Frage führt in eine Sackgasse, weil sie die Dreierbeziehung Kind – Welt – Erwachsener künstlich reduziert auf eine weltlose Zweierbeziehung. Ich vermute, dass diese chronische Frage eine Scheinfrage ist, getragen von einer bewussten oder unbewussten Abwehr irgendeiner nicht ausgesprochenen „Weltsache“, die der oder die Fragende aus dem Kindergarten undiskutiert raushalten bzw. sich selbst vom Leib halten will. In der Diskussion um die Weltwissen-Liste von Donata Elschenbroich war es z.B. eine Zeit lang „das chinesische Schriftzeichen“, das den Kindern vorenthalten werden sollte. Als ob sie (noch) nicht wissen sollten, dass es auf der Welt andere Kulturen, andere Schriften gibt als „bei uns“. Schlimmer noch: als ob Kinder keinen Sinn für etwas außerhalb ihres bisherigen Horizontes hätten. Diese Ansicht sieht das Kind natürlich nicht als kompetent an, nicht mal als neugierig. Entscheidend ist, ob Kinder an einer Sache „warm“ werden können, ob sie Gelegenheit erhalten, die Sache zu ihrer zu machen, sie zu erforschen und zu gestalten (das sind 3 Seiten des gleichen Prozesses, den wir Lernen nennen), ob sie einen Vertrauensvorschuss der sie begleitenden Erwachsenen erhalten, dass sie schaffen können, was sie sich vorgenommen haben, ob die Erwachsenen ihnen die Mittel geben, mit denen sie die Oberfläche der Erscheinungen durchdringen und zu feineren, genaueren Einsichten und Fragen vordringen können.

Sehen Sie zum Beispiel aus dem Fenster: den Nebel (umgekehrt gelesen: Leben). Ein Phänomen, nicht zu fassen. Doch in Gedanken und Händen der Kinder ein mögliches und vielschichtiges Thema. Was ist das, Nebel? Gibt es auch Nebel, wenn die Sonne scheint? Und nachts? Woraus besteht Nebel? Gibt es Wolken, wenn draußen Nebel ist? Kann man Nebel in eine Schachtel tun und mitnehmen in die Kita? Riecht er? Wie fühlt er sich auf der Haut an? In einem Gespräch mit Kindern darüber können wir ihr Wissen, ihre Theorien, ihre Erfahrungen und Fragen hören. Damit hätten wir den Rohstoff für ein Projekt, vielleicht innerhalb eines größeren Projekts zum Thema Wetter oder des noch größeren Themas Klima. Wetter ist ein reichhaltiges, verlässliches Thema; Wetter ist immer, erlaubt tägliche Beobachtungen, Messungen, Erzählungen.

Mit 2 Folien möchte ich diesen Punkt abschließen. In der Zeitschrift „Spektrum der Wissenschaft“ sind diese Aufnahmen aus dem Gehirn abgebildet. Sie sehen die feine Verteilung und Verästelung der Nervenzellen und Nervenbahnen, die im Bild an eine Art Wald erinnern, nicht undurchdringlich, aber „vom Feinsten“. In diesem Gebilde werden die Informationen aus der Außenwelt und dem Körperinneren verarbeitet, und mit diesem Verarbeitungsprozess bildet sich das Gebilde im Rahmen genetischer Steuerungsmöglichkeiten um. Ein Gebilde von solcher plastischen Komplexität, dass die Hirnforscher selbst die Frage stellen, wonach suchen wir, wenn wir wissen wollen, was Bewusstsein ist und wie Lernen funktioniert? Die Bescheidenheit, die uns angesichts der Fülle dessen, was wir nicht wissen, zukommt, ist eine gute Grundlage für jede pädagogische Debatte. Dass aber die Hände beim Lernen eine wichtige Rolle spielen, ist von dem umfangreichen Platz her zu vermuten, den ihre Steuerung im Gehirn beansprucht. Möglichst viel dem Zugriff der Kinder bereitzustellen ist wahrscheinlich eine viel versprechende Lehrstrategie.

2. Respekt für die Eltern – Interesse für das Elternhaus

Der schon genannte „Perspektivenwechsel“ bezieht auch die Eltern stärker mit

ein, als das bisher der Fall war. Häufig werden sie als „Kunden“ bezeichnet, was einem Selbstverständnis der Kita als Dienstleistungsunternehmen entspricht. Ich finde dieses Verständnis irreführend, weil Bildung keine Ware ist. Es ist aber auch ein Einschnitt in eine abgehobene und selbstgefällige Vorstellung von Trägern und Kita-Teams, als sei „ihre“ Einrichtung und „ihr“ Konzept der kritischen Befragung und Beeinflussung von außen grundsätzlich entzogen. Diese Verwechslung von Privattraum und Öffentlichem Raum tut der Kita-Entwicklung nicht gut. Jede Kita ist ein öffentliches Unternehmen und sollte grundsätzlich als Bürgerunternehmen geführt werden. Natürlich haben die Pädagogen eine fachlich-professionelle Rolle darin. Aber sie müssen bereit und fähig sein, ihre Arbeit transparent und diskutierbar zu machen; sie dürfen sich nicht abschotten. In der Reggio-Pädagogik werden Eltern als untrennbar zugehörig zu den Kindern und als „kritisches Gewissen“ der Pädagogen bezeichnet.

Die Beziehung zwischen Pädagogen und Eltern ist manchmal schwierig. Das kann nicht anders sein, und niemand hat „Schuld“ daran. Ich glaube, dass diese Beziehung umso besser gelingt, je mehr sich beide Seiten ihr Augenmerk darauf richten, wie Kinder lernen. Nicht nur „das eigene Kind“, sondern Kinder, Menschen überhaupt. Der Lernprozess im Zentrum, dann ist die persönliche Betroffenheit nicht so brennend, und für alle gibt es die Möglichkeit, etwas zu erfahren, was man vorher noch nicht wusste.

Eltern als Mit-Gestalter und Mit-Lerner in Projekten der Kinder können sich selbst in einer neuen Rolle erleben, und auch für sich und ihre Kinder neuen Respekt entwickeln. Zu diesem Ziel führt ein einfacher Weg. Ich kenne Kitas, die ihn „Hausaufgaben“ nennen. Eltern werden z.B. gebeten, von ihren Reisen mit den Kindern Sand mitzubringen. Die Sandproben bringen Reisegeschichten in die Kita, und ein großes Thema: die verschiedenen Formen und Farben von Sand, seine Nähe zu Erde, Matsch usw., zu Steinen und Bergen usw.

In einer Kita, die ich mitgegründet habe, inspiriert von der Reggio-Pädagogik, kam

es über den „Wunschzettel an den Weihnachtsmann“ zu einem „Postprojekt“. Briefe wurden geschrieben, bis zu 100 Stück am Tag. Die schon von Maria Montessori beschriebene „Schreibwut“ brach auch in dieser Kita aus, nachdem die Kinder das Mittel des Briefes als Möglichkeit zu intimer Mitteilung kennen gelernt haben. Die Geheimnisse von Adresse und Absender waren für die Kinder schwer zu entschlüsseln. In einem Theaterstück der ErzieherInnen, in dem der Erzieher den „Dummen“ spielte, haben die Kinder schnell gelernt, wie es geht. Das Theaterspiel von Erwachsenen für Kinder, in dem die Erwachsenen die Rolle des Nicht-Könnens übernehmen, erlaubt den Kindern überhaupt ein köstliches Lernen. Sie amüsieren sich königlich, wenn die Großen nicht schaffen, was ihnen selbst nicht gelingt. Ihr Triumph als Zuschauer, den sie im Lachen weidlich ausleben, entlastet sie von dem Gefühl, „zu klein“ zu sein und „nichts“ zu verstehen. Sie sind auch irritiert über die plötzliche Einbuße der Autorität bei den Eltern oder Erziehern, über diese Veränderung ihrer bisherigen Wahrnehmung von „klein“ und „groß“. Das Lachen und die Irritation bringt ihr Denken in Schwung, und ihr Mut zu weiteren eigenen Versuchen, ein Problem zu lösen, wächst.

In unserer K.I.D.S.-Kita (Kinder in der Stadt e.V.) „schrieben“ die Kinder schließlich Briefe an ihre Eltern, die sie richtig zum Briefkasten brachten. Nebenbei wurde in diesem Projekt auch das Thema von Zeit, Ort, Weg und Ereignis virulent. Zuhause warteten die Kinder und Eltern auf den Brief, den das Kind geschrieben hat, und in der Kita warteten die Kinder auf den Brief, den ihre Eltern ihnen zurückgeschrieben haben, und die vom richtigen Postboten gebracht und verteilt wurden. In diesem Spiel waren die Eltern also unmittelbar einbezogen. Sie erfuhren, wie „scharf“ die Kinder aufs Schreiben waren, welche Bedeutung symbolische Ausdrucksweisen für sie haben, wie übungseifrig sie zuhause Notizblöcke aufbrauchten, wie sie hinter Schriftstücken aller Art hinterher waren. Die Eltern erfuhren also, was „Kompetenz“ der Kinder bedeutet, was mit „Lernpotenzialen“ gemeint ist, was sie

selbst ohne großen Aufwand dazu tun können, um das Kind in seiner Weltbegehung zu unterstützen und seinen Stolz mitzupflegen. Die unverzichtbare Bahn: das positiv mitschwingende Gefühl in einem Lernprozess, nicht nur in einem individuell Einzelnen, sondern in einer Gruppe, die ein klares Bildungsziel im Auge hat: damit ist eine starke Lern- und Leistungsmotivation grundgelegt, die beides enthält: kognitive und emotionale Intelligenz. Ob das denn sein muss, mit dem Schreiben, schon im Kindergarten, das war natürlich eine Frage auf einem Elternabend. Wir hatten eine kontroverse Diskussion darüber, und eine fruchtbare Auseinandersetzung über didaktische und methodische Fragen, z.B. darüber, ob auch eine von der Mutter geschickte Kassette als „Brief“ gewertet werden kann. Ich finde: ja.

„Mit unseren Eltern geht das nicht“ – solche und ähnliche Sätze höre ich manchmal in Kitas. Ich schwöre: mit Euren Eltern geht das auch. Sobald ihr ein Projekt zusammen mit den Kindern habt, und wenn der Weg als Spiel gestaltet wird, eines ernstesten Spiels, heiter gespielt. Ist erst mal eine Brücke gebaut zwischen Kita und Eltern, kann die Zusammenarbeit ausgebaut werden, und dann sind die Eltern mehr als wohlmeinende Unterstützer, sie sind dann wirklich dabei.

3. Eine vielfältige Gesellschaft – eine haltende Umwelt

Mir ist bewusst, dass ich hier eine recht tollkühne Idee vertrete. Sie ist mir aber ganz ernst. Unsere Zeit lässt immer weniger Raum für Kinder; es wird für Eltern immer schwieriger, Kinder großzuziehen und selbst den Anschluss nicht zu verlieren. Soziologen sprechen von Desintegration; auch Zeichen von Anomie (Gesetzlosigkeit; Zerfall) sind nicht zu leugnen. Dennoch gilt, was Hartmut von Hentig in einem Vortrag in Hamburg vor einigen Jahren sagte: „eine Gesellschaft, die ihre Kinder nicht braucht, und sie das auch noch wissen lässt, ist verloren“.

Um diese haltende Umwelt für Kinder zu schaffen, brauchen wir eine Strategie. Das Argumentieren, Vorrechnen und die Appelle an Gewissen und Vernunft reichen nicht aus. Ich möchte, in dieser Hinsicht



schamlos, die Strategie der Verführung vorschlagen. Sie hat ihre Berechtigung in ihrem Motiv, dem Motiv einer erweiterten Humanität, das die alte Humanität verteidigt und ihr den weiteren Aspekt aus Notwendigkeit und aus Lust hinzufügt: ohne Kinder geht es nicht weiter, ohne Kinder verlieren Menschen leicht die Fähigkeit, neu anzufangen; letztlich sind es Kinder, insbesondere die kleinen, und sei es in Form der Erinnerung an die eigenen Anfänge, die die Erwachsenen am und im Leben halten.

Mit einer Strategie der Verführung meine ich das subversive Arbeiten in aller Öffentlichkeit.

Konfrontieren wir die Gesellschaft mit dem, was Kinder tun, was sie können, was in ihnen stecht. Mit einfachen, lebendigen Mitteln:

- die Gestaltung von Schaufenstern kitanaher Geschäfte mit Dokumentationsmaterial von Projekten der Kinder,
- öffentliche Plätze aufsuchen und Projektarbeit dort durchführen,
- von anderen Ländern abgucken: in Frankreich z.B., auch in Japan, werden Lernereignisse in Schulen und Kindergärten im Fernsehen gezeigt, das können wir dahin weitersagen, wo wir Kontakte haben,

- Medien und Politiker individuell einladen, sie sollen ihre Frauen gern mitbringen; Gastfreundschaft praktizieren, ohne missionarischen Eifer und ohne Jammerton, nicht nur reden, auch zuhören wollen. Die eigene Arbeit mit Freude an der Sache präsentieren. Das genügt, das ist mehr als genug
- „Highlights“ aus der Kita unter Menschen bringen, durchaus auch verkaufen. Ich habe zum Beispiel eine CD aus der Kita Mozartweg in Apolda (bei Weimar) mit Geschichten, original ausgedacht und erzählt von Kindern. Eine darin ist dermaßen ansteckend komisch, dass sie als echtes Antidepressivum durchgehen kann: „Was eine Rakete auf ihrem Flug durchs All erlebt“.

4. Der Kindergarten – eine neue Kultur der Kindheit

Noch werden Kindergärten vorrangig als Instrumente des Arbeitsmarktes und der Familienpolitik betrachtet und politisch gemanaged. Mit „Pisa“ ist wieder Bewegung in dieses Feld gekommen, aber die Gefahr technokratischer Übergriffe ist nicht klein. In Hamburg erleben wir gerade einen Irrsinn mit der Kita-Card, für den man sich nur noch schämen kann. Eltern müssen jetzt bei der Behörde ihren! Betreuungsbedarf nachweisen, und dafür bekommen sie „Stunden“ zugestanden. Entsprechend sind nicht mehr Kinder in den Kitas, sondern 4-, 6- oder 8-Stunden-Kinder. Letztere sind begehrt, sie sichern Personalstunden, und damit Arbeitsplätze. Kinder, die bisher den ganzen Tag da waren, deren Mütter ein weiteres Kind erwarten oder gerade geboren haben und deswegen zuhause sind, „verlieren“ ihren Ganztagsplatz und müssen plötzlich mittags vor dem Mittagessen nachhause gehen. Eine Ende dieses haarsträubenden Unfugs ist nicht absehbar.

Trotzdem, oder gerade deswegen: vom Kindergarten aus, selbstbewusst, „hartnäckig und zäh die Kinder ehren“ (Loris Malaguzzi), mit Konferenzen wie unserer heute, das ist der richtige Weg. Deswegen möchte ich Ihnen zum Abschluss meines Vortrags eine Premiere zeigen: Bilder aus dem Naturforscherprojekt der

„Vereinigung“ in Hamburg, ein Projekt „im Projekt“, zur Amaryllis in der Kita Fabriciusstraße in Hamburg-Bramfeld, begleitet von der Erzieherin Elke Grätschus. Eine Blume, von den Kindern gepflanzt, gepflegt, beobachtet, gemessen, gemalt. Sie hören dazu das Lied „Amarilli“, gesungen von Cecilia Bartoli, von der CD IF YOU LOVE ME Se tu m’ami.



Zauberhafte Verwandlungen

Nachdem die Teilnehmerinnen des zweijährigen Zertifizierungskurses „Zauberhafte Verwandlungen“ bewegt und spielerisch gelernt hatten, Kinder zum Theaterspiel anzuleiten und sich auf der Bühne zu präsentieren, standen sie nun selbst im Rampenlicht der Öffentlichkeit. Und das gleich vor 350 BesucherInnen der Fachtagung „Das kompetente Kind“.

E-R-Z-I-E-H-U-N-G war das Schlagwort und die Vorgabe. E wie Einziehen, R wie Rausziehen, Z wie Zuziehen, I wie ich, E wie Entziehen, H wie Hochziehen, U wie Umherziehen, N wie Nachziehen und G wie Gleichziehen. Alles Tätigkeiten, die im Alltag von ErzieherInnen an der Tagesordnung sind. Mit viel Lust und Freude entstand an einem Nachmittag die dargestellte Szenenabfolge, in der zehn der dreizehn Fortbildungsteilnehmerinnen sich als Schauspielerinnen darboten. Es war der krönende Abschluss des zauberhaften Verwandlungskurses.

Amina Ch. Karge



Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen

Ausgehend von der Bildungsvereinbarung NRW wurde der Fokus in diesem Workshop auf die Rolle der Erzieherin gelegt. Bildungsprozesse zu erkennen, zu begleiten und herauszufordern stellt hohe Anforderungen an die Erzieherin und umfasst ein komplexes Aufgabenspektrum. Auf der Grundlage ihres Fachwissens, der sensiblen und geschulten Wahrnehmungsfähigkeit, der verlässlichen und interessierten Beziehung zum Kind und der Reflexion ihres eigenen Verhaltens bietet sie dem Kind einen Rahmen, der seine Selbstbildungspotenziale bestmöglich zum Tragen kommen lässt.

1. Selbstbildungs-Potenziale und Grundorientierungen: Bewertungsgesichtspunkte zur professionellen Gestaltung von Bildungsbereichen in Kindertagesstätten

Die Berücksichtigung von Selbstbildungspotenzialen des Kindes und die Grundorientierungen einer professionell handelnden Fachkraft stellen übergeordnete Kategorien zur Ausformulierung eines offenen Bildungsplanes dar. Hier sind Grundlagen zur Begleitung und Herausforderung von Bildungsprozessen angesprochen, die trägerübergreifend Geltung haben.

Zum Hintergrund des Konzepts:

Von den Selbstbildungspotenzialen des Kindes für die Gestaltung von Bildungsbereichen auszugehen trägt den schon längst nicht mehr neuen Forschungserkenntnissen Rechnung: das Kind bildet sich selbst, es kann nicht gebildet werden. Zu den Selbstbildungs-Potenzialen des Kindes zählen:

Selbstbildungs-Potenziale

- ▶ Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung
 - Fernsinne,
 - Körpersinne,
 - Gefühle
- ▶ Innere Verarbeitung
 - Eigenkonstruktion
 - Fantasie
 - Sprachliches Denken
 - Naturwissenschaftlich-mathematisches Denken
- ▶ Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
- ▶ Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- ▶ Forschendes Lernen

Die Selbstbildungsprozesse des Kindes kommen jedoch nur in dem Maße zur Entfaltung, in dem die Kinder auf Erzieherinnen und Eltern stoßen, die wissen, wie sie die Entwicklung des Kindes bestmöglich begleiten, anregen und herausfordern können. Die Frage nach dem „Wie?“ bei der Gestaltung von Bildungsbereichen im Elementarbereich verweist auf das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung,



aber auch auf Grundorientierungen, die einem Bildungskonzept zu Grunde liegen sollten. Jedes pädagogische Handeln ist bewusst oder unbewusst von Orientierungen geleitet. Für die Gestaltung von Bildungsbereichen geht es darum, dass die Erzieherin sich jene Orientierungen zu Eigen macht, die das Kind bestmöglich bei seinen Selbst-Bildungsprozessen unterstützt. Professionelles Handeln geht folglich in allen Bildungsbereichen einher mit der reflektierten Einbindung von Grundorientierungen in alltägliches Handeln.

Folgende Grundorientierungen sind dabei zentral:

Grundorientierungen

- ▶ Anerkennung der subjektiven Weltansicht des Kindes
- ▶ Berücksichtigung der Lebensweltorientierung und des Alltags der Kinder
- ▶ Gestaltung einer vorbereiteten, bildungsfördernden Umgebung
- ▶ Beobachtende Wahrnehmung und Verständigung
- ▶ Partizipation und Partnerschaftlichkeit
- ▶ Berücksichtigung der Selbstregulierung von Kindern
- ▶ Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz
- ▶ Wahrnehmen und Berücksichtigen des regionalen Bedarfs

Mit Hilfe der Verschränkung von Selbstbildungspotenzialen (linke Spalte – Schaubild s.u.) und Grundorientierungen (rechte Spalte – Schaubild s.u.) mit elementaren Bildungsbereichen (mittlere Spalte s.u.) wird es möglich zu beschreiben, wie Bildungsprozesse von Kindern systematisch

gefördert werden können. Dabei zielt der Begriff „systematisch“ nicht auf eine funktionsorientierte Förderung ab. Vielmehr ist hier gemeint, dass Grundorientierungen und Selbstbildungs-Potenziale systematisch, im Sinne eines „roten Fadens“, in allen Bildungsbereichen aufgegriffen werden sollten.

Die Qualität der Gestaltung von Bildungsaufgaben zeigt sich also darin, inwieweit es den ErzieherInnen gelingt, in allen Bildungsbereichen sowohl die Selbstbildungs-Potenziale als auch Grundorientierungen zu berücksichtigen.

2. Anforderungen an die Rolle der Erzieherin

Für die Gestaltung der alltäglichen Arbeit ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

Wahrnehmende Beobachtung

Die wahrnehmende Beobachtung des Kindes ist die Voraussetzung zum Erkennen, Begleiten und Herausfordern von Bildungsprozessen. Sie dient der Erzieherin dazu, etwas über die kindlichen Vorstellungen, seine Denk- und Problemlösungswege zu erfahren. Gleichzeitig sensibilisiert sie sich selbst in ihrer Wahrnehmung für die (Forschungs-)Fragen der Kinder. Darüber hinaus hilft die Auswertung der Beobachtung beim Überdenken konzeptioneller Routinen, etwa wenn es sich um Fragen des Tagesablaufs oder der Raumgestaltung handelt:

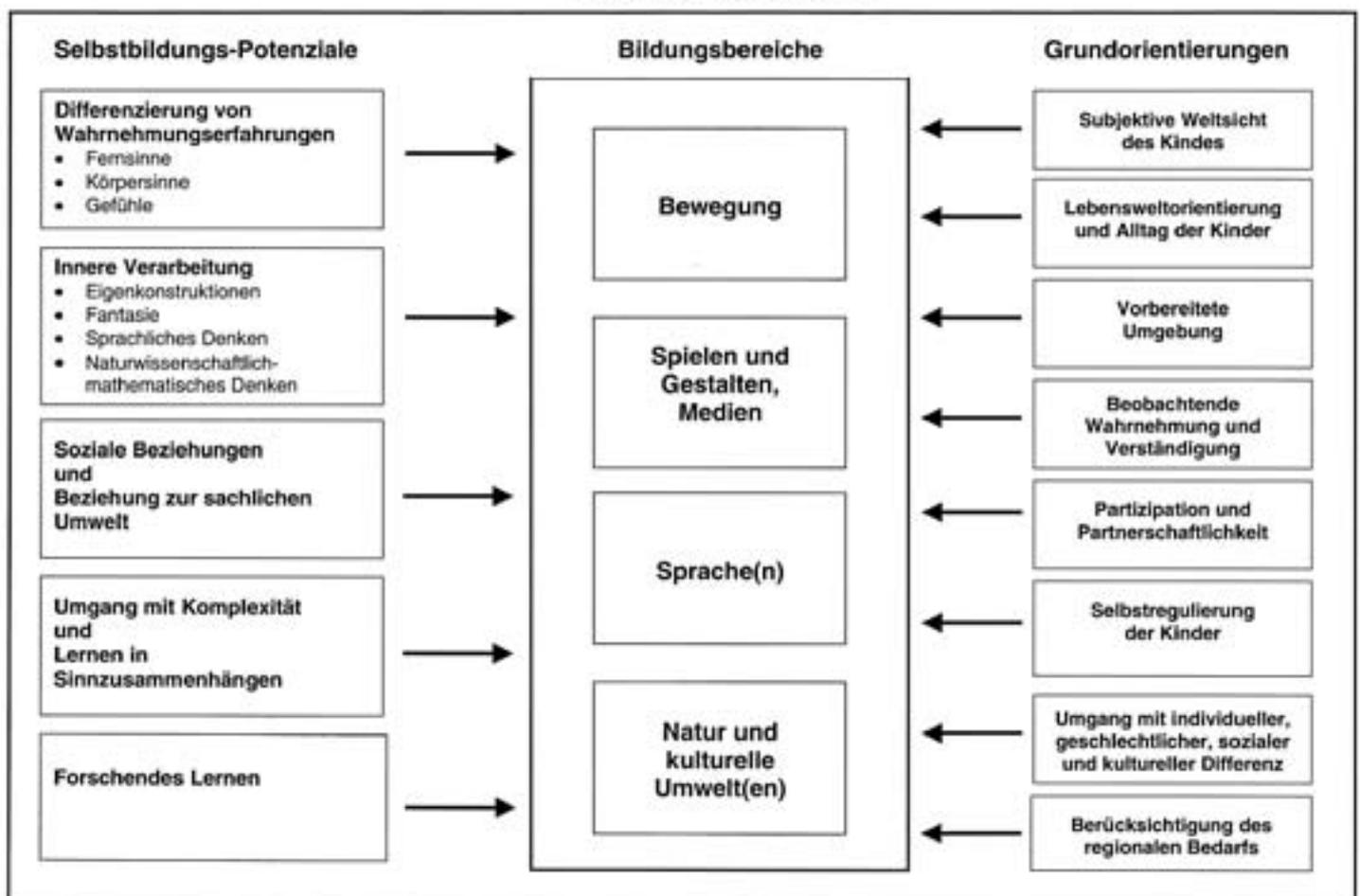
Was hat sich bei der Gestaltung des Tagesablaufs förderlich, was hat sich hemmend auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt? Oder: Was könnte sich bei der Raumgestaltung und Materialauswahl günstig und was könn-

te sich ungünstig auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt haben?

Eine geschulte und sensibel beobachtende Wahrnehmung ist damit Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns. Dabei sind folgende Aspekte für die Erzieherin zentral:

- Die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen / Phänomenen durch Kinder als gleichwertig zur eigenen Wahrnehmung zu betrachten,
- sich von den Sichtweisen der Kinder für die eigene Wahrnehmung sensibilisieren zu lassen,
- Beobachtung als alltäglichen Bestandteil in den Alltag zu integrieren und
- konzeptionelle Konsequenzen aus der wahrnehmenden Beobachtung zu ziehen.

BILDUNGSAUFGABEN



© Projektgruppe „Bildungsvereinbarung NRW“, Köln

Begleitung, Förderung und Herausforderung von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten und herauszufordern, bedeutet für die Erzieherin,

- die Selbstbildungs-Potenziale von Kindern zu erkennen und für die Gestaltung des Alltags, der Angebote und Projekte zu nutzen,
- sich von der Rolle des Vordenkens für Kinder und des starren Vorplanens von Angeboten zu verabschieden,
- die Kinder mit ihren Fragen, Ideen, Konstruktionen zu achten, wertzuschätzen und anzuerkennen (Prozess wechselseitiger Anerkennung),
- die Fragen der Kinder wahrzunehmen und sie herauszufordern, neuen Fragen auf die Spur zu kommen,
- die Kinder dabei zu unterstützen, vielfältige Wege auszuprobieren, um selbst Antworten auf ihre Fragen zu erhalten,
- die Bereitschaft zu einem ernsthaften Austausch mit den Kindern über deren Sichtweisen und Ideen,
- nicht einzelne Funktionen zu fördern, sondern die Selbstbildungs-Potenziale der Kinder in für sie sinnvollen Kontexten herauszufordern (z.B. in Form von Projektarbeit).

Reflexion der eigenen Biografie

Sich auf die Selbst-Bildungsprozesse von Kindern einzulassen, geht mit einer respektvollen, gleichwertigen Haltung dem Kind gegenüber einher. Dies ist eine Haltung, die viele ErzieherInnen in ihrer eigenen Bildungsbiografie nicht erfahren durften. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig

- das eigene Aufwachsen in hierarchischen Lern- und Lehrverhältnissen und die möglichen, mitunter subtilen Auswirkungen auf die Haltung zum Kind zu reflektieren und die
- die Motivation zur Berufswahl zu bedenken, z.B. im Hinblick auf ein Helferverständnis, das der Entfaltung von Selbstbildungs-Potenzialen der Kinder im Weg stehen könnte.

Schließlich sollte auch der eigene Ethnozentrismus, also das Aufwachsen innerhalb der eigenen Kultur und seine Auswirkungen

auf die Wahrnehmung von Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden.

Ressourcen eines Unterstützungssystems für die Bildungsarbeit nutzen

Um die Bildungsprozesse von Kindern bestmöglich zu fördern, ist die Erzieherin auf die Zusammenarbeit und Mitwirkung eines „Unterstützungssystem“ angewiesen.

Hierzu gehören

- die Zusammenarbeit im Team
- die Information, Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern
- die Gemeinwesenorientierung
- die Öffentlichkeitsarbeit
- die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen
- die Zusammenarbeit mit dem Träger
- die Zusammenarbeit mit der Fachberatung, der Fachschule und der Wissenschaft.

Aufgabe der Erzieherin ist es hier, die Ressourcen dieses Unterstützungssystems wahrzunehmen, zu sichern und Übergänge zwischen den Subsystemen zu Gunsten des Kindes, seiner Familie und der Einrichtung zu ermöglichen. Dem Kind werden so über die Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung hinaus kontinuierliche

und verlässliche Rahmenbedingungen zur Entfaltung seiner Bildungsprozesse ermöglicht.

Literatur:

Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsvereinbarung NRW vom 01.08.03*

Praktische Beispiele zur Gestaltung der vier Bildungsbereiche in Kindertagesstätten:

Angelika von der Beek; Ragnhild Fuchs; Gerd E. Schäfer; Rainer Strätz: *Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten*. In: Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Zur beobachtenden Wahrnehmung: Steudel, Antje: „*Beobachtendes Wahrnehmen*“ – was heißt das? Grundlagen für zielgerichtete Bildungsarbeit. In: Kita aktuell NRW 11/2003, S. 220 - 223



Denken macht Spaß

Kognitive Förderung in der Tageseinrichtung für Kinder

Was ich gern tue, tue ich gut. Den Kindern den Spaß, die Freude am eigenständigen Denken zu erhalten und sie bei der Entwicklung ihrer Denkfähigkeiten zu unterstützen, ist eine wichtige und faszinierende Aufgabe für Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung. Nebenbei kann das auch zum späteren Schulerfolg der Kinder beitragen.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Respektvolles Interesse am Denken der Kinder als pädagogische Grundhaltung.	Das Denken der Kinder ist nicht von außen sichtbar. Wir können davon ausgehen, dass sich jedes Kind jeden Tag interessante Gedanken macht.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für die Ideen, Gedanken und Themen der Kinder Interesse zeigen, danach fragen. ▶ Dem Gespräch mit den Kindern viel Zeit und Raum geben.
	Die eigenständigen Gedanken der Kinder als wichtigen Ausdruck ihres Lernens, ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt auffassen. Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss über ihren Entwicklungsprozess.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das eigenständige Denken der Kinder Ernst nehmen und Wert schätzen. ▶ Wenn Kinder ihre Ideen und Gedanken äußern, können wir sie mit unseren Förderimpulsen „da abholen, wo sie stehen.“ ▶ Die Ideen der Kinder aufgreifen, sie mit ihnen diskutieren und ihnen helfen, sie zu verwirklichen. ▶ Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss darüber, wie gut sie das Geschehen in der Tagesstätte und in ihrer sonstigen Umwelt verstehen. ▶ Die geäußerten Gedanken des Kindes in die Entwicklungsdiagnostik einbeziehen.
	Zugang zu den Gedanken der Kinder finden, heißt zu erfahren, was sie kognitiv und emotional bewegt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die emotionalen Anteile und die kognitiven Anteile der geäußerten Gedanken beachten. ▶ Den Kindern respektvolle Rückmeldungen geben. Sich durch Rückfragen vergewissern, ob sie richtig verstanden wurden.
2. Gute kognitive Förderung braucht Humor.	Denken macht Spaß, wenn es nicht angestrengt und verbissen geschieht, sondern leicht und locker. Angst behindert das Denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fehler machen muss erlaubt sein. ▶ Niederlagen, Misserfolge, Irrtümer bringen keine Schelte ein, sondern Trost. ▶ Als Erzieherin mit eigenem Nichtwissen, mit Irrtümern oder Misserfolgen ohne Verlegenheit vor den Kindern umgehen.
	Nicht alles schon vorher wissen wollen. Denken und Forschen haben immer ein offenes Ende; Überraschungen sind möglich und machen einen großen Teil des Reizes aus.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für viele Fragen und Probleme gibt es verschiedene gute Antworten und Lösungen. Keiner kennt sie alle. Offen bleiben! ▶ Spaß am Entdecken zulassen und nach Möglichkeit selber empfinden.
	Denken ist lustig, wenn wir beim Denken lustig sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eine Atmosphäre schaffen, in der gutmütige Scherze und Witze ihren Platz haben. Gute Scherze und Witze schulen das Denkvermögen. Einen Witz zu verstehen oder sogar auszudenken, setzt voraus, das Unerwartete, das Groteske, das Lustige an einer Situation zu erfassen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Das Äußern von Gedanken braucht eine vertrauensvolle Atmosphäre.	Auch schüchterne und noch unsichere Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken zu äußern. Dazu braucht das Kind stabiles Vertrauen zu den Zuhörern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Auslachen und abwertende Bemerkungen nicht zulassen. ▶ Kindern beim Ausdrücken ihrer Gedanken durch Aufmerksamkeit, Ruhe, Geduld und behutsames Nachfragen helfen. ▶ Die Aussage des unsicheren Kindes positiv wiederholen. ▶ Schüchterne Kinder zum Sprechen auffordern, wenn die Vermutung besteht, dass sie jetzt im Moment etwas beitragen könnten.
	Auch ungewöhnliche, vom Mainstream abweichende Gedanken dürfen geäußert werden. Dazu braucht das Kind das Vertrauen in die Erzieherin, dass sie auch solche Gedanken wichtig findet.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abweichende, unkonventionelle Gedanken herausfordern. ▶ Häufig fragen: Könnte es auch noch ganz anders sein, könnten wir es auch anders machen? ▶ Gute ungewöhnliche Ideen bestätigen.
4. Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln.	Kinder können ihre Gedanken nur äußern, wenn sie über angemessene Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Die Kommunikation, das Gespräch, der Ideen- und Gedankenaustausch zwischen Kind, Gruppe und Erzieherin ist um so reicher, je differenzierter die Ausdrucksmöglichkeiten sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Förderung der Lautsprache. (<i>Siehe Forum VIII der Tagung.</i>) ▶ Förderung der Körpersprache, der Mimik und Gestik. ▶ Förderung der Mal- und Zeichen-Fähigkeiten.

1.2 Lernbedingungen für die kognitive Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
5. Die kognitive Förderung ist eingebettet in ganzheitliches Tun der Kinder.	Jedes Spiel, jede Arbeit, jede Tätigkeit hat kognitive Anteile.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ins Spiel versunkene Kinder, aktiv und begeistert spielende Kinder, nachdenkende Kinder nicht stören. Sie lernen intensiv. ▶ Kindern große, unzerteilte Zeiträume zum freien Spielen sichern. ▶ Kindern helfen, ihre eigenen Ideen umzusetzen.
	<p>Jedes Spiel, jede Aktivität hat verschiedene Phasen, die geistige Tätigkeit verlangen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufkommen des Spielwunschs und erste Spielidee. – Evtl. Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und Werbung für die Idee. – Aushandeln und Konkretisieren der Idee, Aushandeln von Regeln und / oder Rollen. – Beschaffung von Material. – Aufstellen eines Planes, Festlegen einer Geschichte. – Spielhandlung. – Überwinden von Schwierigkeiten. – Einbringen neuer Ideen. – Bewertung dieser Ideen, Entscheidung. – Spielhandlung. – Beendigung des Spiels (im Einvernehmen oder im Streit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beobachten, wie die Kinder die unterschiedlichen Phasen meistern. ▶ Beurteilen, woran gute Spielideen (immer wieder?) scheitern. Diese Phasen mit den Kindern bearbeiten, mit ihnen über die beobachteten Schwierigkeiten sprechen, mit ihnen gemeinsam nachdenken; evtl. konkrete Hilfestellung geben. ▶ Darauf hinarbeiten, dass die Kinder sich insgesamt möglichst viele Erfolgserlebnisse erspielen (= schöne Spielsituationen, die die aufgewendete Mühe Wert waren und zum Weiterspielen reizen.)

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<p>– Individuelle Bewertung des Spiels (war schön / war doof.) Eine Bewertung findet immer statt, auch wenn sich das Kind nicht dazu äußert.</p> <p>– Begründung dieser Bewertung (evtl. ohne Äußerung).</p> <p>– (Innere oder äußere) Schlussfolgerung für weitere Spiele. („Mit dem Spiel ich nicht mehr.“ „Das kann ich nicht.“ „Das Spiel ist langweilig.“ usw.)</p> <p>Viele Impulse geben sich die Kinder gegenseitig. Dies reicht aber für die Kinder nicht aus, um sich selbst und ihre Umwelt hinreichend zu begreifen. Die Aufgabe der Erzieherin ist auch und in starkem Maße, zusätzliche und gut überlegte Impulse für die kognitive Entwicklung der Kinder zu geben.</p>	<p>► Begabungsunterschiede beachten: Besonders begabte Kinder können in der Gruppe in die Lage geraten, dass die Spielideen, die Spielverläufe und die Spielergebnisse sie nur sehr selten befriedigen. Dies mindert ihre Lust, sich auf gemeinsames Spiel einzulassen. Sie brauchen wenigstens zeitweise adäquate Spielpartner.</p> <p>► Angebote und Projekte mit hohem kognitivem Anteil sind wichtig.</p> <p>► Experten einbeziehen (Eltern, Großeltern, Vertreter diverser Berufe und Hobbies).</p> <p>► Materialien zur kognitiven Förderung bereitstellen: Denk- und Strategiespiele, Experimentiermaterial, Sammlungen interessanter Dinge, Bücher, Nachschlagewerke, Internet, Geschichten, Rätsel, Spiele mit Buchstaben, Zahlen, abstrakten Formen...</p>
<p>6. Erzieherinnen erfassen und planen die kognitive Förderung als spezifischen Förderbereich.</p>	<p>Kognitive Entwicklung passiert nebenbei. Die kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern, erfordert aber, diesem Bereich besondere Beachtung zu schenken. Die „Denkwerkzeuge“ entwickeln sich durch Benutzung.</p> <p>Zur kognitiven Förderung gehört die Unterstützung beim Wissenserwerb (Fakten- und Erfahrungswissen) und die Entwicklung der Denkfähigkeit. Beides ist wichtig.</p> <p>Die Kinder erreichen im Vorschulalter sehr unterschiedliche Denkniveaus und ein sehr unterschiedliches Allgemeinwissen. Dies kann auf unterschiedliche Anregung und Förderung in der Familie und/oder auf Begabungsunterschiede zurückzuführen sein.</p> <p>Für den Alltag in der Kindertagesstätte Elemente entwickeln, die besonders zur kognitiven Förderung geeignet sind.</p>	<p>► Die Kinder immer wieder zum Nachdenken über Erlebtes, zum kritischen Hinterfragen, zum Ideen ausspinnen, zum Lösen von schwierigen Aufgaben und Rätseln motivieren.</p> <p>► Die kognitiven Anteile von Spielen, Aufgaben und anderen Aktivitäten daraufhin prüfen, welches neue Wissen die Kinder erwerben können und inwieweit sie ihr Denken üben können. Spiele und Spielideen mit zusätzlichen kognitiven Anreizen anreichern, zum Beispiel Regeln variieren, Geschichten nicht bis zum Schluss vorlesen, sondern von den Kindern einen möglichen Schluss ausdenken lassen.</p> <p>► Für jedes Kind feststellen, ob sein Allgemeinwissen besonders gering oder auch besonders umfangreich ist. Den Eltern Rückmeldungen und Tipps zur Förderung geben.</p> <p>► Für jedes Kind erforschen, welche Denkebenen es beherrscht. (Siehe Leitlinie Nr. 7.)</p> <p>► Entwicklungsziele formulieren.</p> <p>► Regelmäßiges Bilderbuchbetrachten und Geschichtenerzählen in kleinen Gruppen. Die Bilder und Geschichten als Gesprächsgrundlage nutzen und in den Gesprächen unterschiedlich schwierige Fragen zu den Inhalten stellen.</p> <p>► Häufig in der Gruppe oder in Kleingruppen Gespräche zu bestimmten Themen anregen. Beispiele: „Was ist eigentlich Schnee?“ „Wo kommen die Eier her?“ „Was wünscht ihr euch zu Weihnachten?“</p>

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßig und ausführlich in der Gruppe und in Kleingruppen über Erlebnisse in der Kindertagesstätte sprechen. ▶ Zu Vorhaben und Erlebnissen, die in der Zukunft liegen, ausführliche Informationen geben, damit die älteren Kinder sich im Geiste eine Vorstellung davon machen können, die sie dann mit den realen Erlebnissen vergleichen können. ▶ Kinder über ihre Tätigkeiten berichten lassen. „Wie hast du das gemacht?“ „Warum hast du das so gemacht?“ Das verlangt vom Kind, sein Tun nachträglich noch mal geistig zu verarbeiten. ▶ Regeln für das Sprechen in der Gruppe erarbeiten.
7. Kognitive Förderung umfasst verschiedene Ebenen des Forschens, Denkens und Erkennens:	Wissen und Erfahrungen ansammeln.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleine oder größere Projekte, die auf ein Ergebnis hinzielen, bieten beste Gewähr dafür, dass sich Wissen und Erfahrungen miteinander verbinden. Wissen wird als anwendbar erlebt. Erwerb von neuem Wissen erscheint sinnvoll, um die eigenen Vorhaben zu verwirklichen. ▶ Projekte sollten genutzt werden, nach allen Seiten zu fragen und zu denken und neues Wissen zu suchen.
	Logische Zusammenhänge verstehen. Ursachen und Wirkungen trennen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In allen möglichen Situationen nachfragen. Haben die Kinder Ursache und Wirkung verstanden? ▶ Haben sie wirklich verstanden, warum etwas so und nicht anders (gekommen) ist? Oder warum das so sein muss?
	Ursachen und Wirkungen des eigenen Verhaltens und des Verhaltens Anderer verstehen lernen. Strategisch denken lernen. (Was kann / muss ich tun, um ein Ziel zu erreichen?)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In Kinderversammlungen über Konflikte, über Verhalten und seine Wirkungen sprechen. Erklärungsmuster anbieten, die die Kinder nachvollziehen können. ▶ Darauf achten, ob ein Kind schon den Blickwinkel seines Gegenübers einnehmen kann. ▶ Beispiel: Warum hat Lisa jetzt keine Lust mehr, mit Tina zu spielen? Haben beide das auch kognitiv verstanden? ▶ Mit Kindern Strategien beraten: Was könnte ich (Tina) tun, damit Lisa morgen doch wieder mit mir spielt?
	Dinge und Vorgänge (kritisch) bewerten. Die Bewertung begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Bewertungen und Urteile von Kindern Ernst nehmen, ihre Urteilskraft Wert schätzen. ▶ Kinder zum Abgeben von Bewertungen ermutigen. ▶ Kinder müssen ihre Bewertungen nicht immer begründen, aber sie sollten lernen können, es zu tun. Es erhöht ihre Einflussmöglichkeiten, sie wirken kompetent, wenn sie es gut können.
	Fantasie einsetzen; eigene Ideen entwickeln. Kreativ und divergent denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Am Anfang eines kreativen Denkprozesses steht oft eine gute Frage oder eine gute Geschichte. Fragen stellen, die zum Denken anregen. ▶ Fantasiereisen machen. ▶ Spielsituationen, Geschichten ausdenken. ▶ Variationen finden: Lieder neu texten, Geschichten verändern. ▶ Rollenspiel und Theaterspiel zur Fantasieentwicklung nutzen.
	Eigene Ideen, Geschichten, Ergebnisse präsentieren, zur Diskussion stellen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Um zu erleben, dass Andere ihre Ideen gut finden, sollten die Kinder lernen, sie gut darzustellen. Manche Kinder haben dafür ein Naturtalent, andere brauchen viel Ermutigung und Übung. ▶ Auf verständliche, präzise Ausdrucksweise achten, den Kindern dabei helfen. ▶ Selbstbewusstes Auftreten üben (Körperhaltung, Blickkontakt, Stimmeinsatz...) ▶ Sich kurz fassen, das Wesentliche sagen. ▶ Den Kindern helfen, Angst vor Versagen oder Blamage zu überwinden. Ein gutes Mittel: kleine Erfolgserlebnisse organisieren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	Immer komplexer denken lernen. Mehrere Merkmale von Situationen komplex erfassen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In vielen Situationen Sätze gebrauchen wie: „Das könnte aber auch daher kommen.“ „Und was hat das damit zu tun?“ „Aber es ist doch auch wichtig, was sich das Kind dabei gedacht hat.“ „Und der Wind, kann der dabei auch wichtig sein?“ ▶ Spiele spielen, bei denen mehrere Merkmale (z.B. Farbe, Form und Größe) gleichzeitig berücksichtigt werden müssen.
8. Kognitive Förderung gelingt am besten an Inhalten, die die Kinder interessieren.	Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die für das Leben der Kinder aktuell bedeutsam sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vieles was mit dem Kindergartenbesuch zusammenhängt, ▶ mit Ereignissen in der Familie, ▶ mit der bevorstehenden Einschulung, ▶ mit Freundschaften, Konflikten, Unzufriedenheiten unter den Kindern ▶ und viele andere.
	<p>Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die von Anderen (Kindern oder Erwachsenen) gekonnt und spannend dargebracht werden.</p> <p>Kinder können an jedem beliebigen Thema / Wissensgebiet ihre Denkfähigkeiten weiterentwickeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen verstehen, begreifen, ausprobieren, nachahmen, Neues erfahren. ▶ Die Erzieherin sollte sich in ihrer Arbeit mit den Kindern auf Dinge und Themen konzentrieren, die sie selbst faszinieren. Dann kann sie auch die Kinder mitreißen. ▶ Geeignete Experten suchen, eine Expertenkartei anlegen. Geeignet sind Experten, die ihre Tätigkeit, ihr Feld sicher beherrschen, selbst begeistert sind, gut und einfach erklären können, Humor haben, mit Kindern gut in Kontakt kommen, den Kindern sympathisch sind. ▶ Auch Kinder, die etwas können, was die anderen interessiert, und die es den anderen Kindern zeigen / beibringen können und wollen, sind Experten.
9. Kognitive Förderung bedeutet auch: Kinder daran teilhaben lassen, wie Andere Probleme durch Nachdenken lösen.	Die Kinder lernen von anderen Kindern der Gruppe und von den Erzieherinnen, wie diese ihre „Denkwerkzeuge“ benutzen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eigene Denkprozesse für die Kinder erfahrbar machen. Die Erzieherin erklärt, wie sie zu einer Schlussfolgerung oder Entscheidung gekommen ist. „Erst hatte ich vor, das so zu machen, aber dann habe ich gemerkt, dass es so gar nicht geht, und da musste ich weiter überlegen...“ ▶ Die Kinder ermutigen, auch ihre Denkvorgänge nach außen zu lassen: „Wie bist du darauf gekommen?“ „Wie hast du dir das gedacht?“ „Woher weißt du das?“ ▶ Die Erzieherin lässt die Kinder wissen, woher sie selbst ihre Informationen (zum Beispiel zu einem Projektthema) bezogen hat. „Das habe ich aus diesem Buch.“ „Ich habe bei der Feuerwehr angerufen, und da hat mir der Mann am Telefon erzählt...“
10. Kognitive Förderung umfasst das Vermitteln und Entwickeln von kognitivem „Handwerkzeug“:	Dinge untersuchen und erforschen.	▶ Vielfältiges Material und Werkzeuge bereit stellen. Auch immer wieder Dinge (ausrangierte Geräte von Eltern oder vom Sperrmüll), die auseinander genommen werden dürfen. Sicherheit der Kinder bedenken!
	Werkzeuge und Geräte sinnvoll benutzen.	▶ Die Kinder anleiten, zum Beispiel mit Stiften, Schere und Klebstoff, aber auch mit vielen anderen Geräten sinnvoll und geschickt umzugehen, z.B. mit Waagen, mit dem Telefon, mit Hammer und Zange...
	Vermutungen aufstellen und überprüfen, experimentieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder auffordern, Vermutungen anzustellen, zum Beispiel darüber, welche Gegenstände schwimmen können und welche nicht, und woran das liegen könnte. ▶ Einfache naturwissenschaftliche oder technische Experimente durchführen. Vermutungen aufstellen, die man im Experiment überprüfen kann.
	In die Zukunft denken; planen und planvoll vorgehen. Risiken abwägen.	▶ Gemeinsam überlegen, was getan werden kann / muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und in welcher Reihenfolge es getan werden sollte. Überlegen, wer was am Besten tun kann.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Überlegen, was schief gehen könnte, was schwierig werden könnte, und was man dann tun kann. ▶ Überlegen, was man vorbeugend tun kann, um Pannen zu vermeiden.
	Wissen und Ideen austauschen, zusammentragen, diskutieren, abstimmen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem Thema, einer Aufgabe, einem Problem alles Wissen zusammentragen. Motto: Zusammen wissen wir mehr. ▶ Brainstorming als Methode kennen lernen. Alle Ideen werden erst mal gleichberechtigt angehört, auch die scheinbar verrückten und seltsamen. Erst danach wird überlegt und entschieden, welche Ideen verwirklicht werden sollen.
	Fragen stellen, Wissen sammeln.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es ist gut für die Kinder, wenn sie erleben, wie die Erwachsenen sich durch Fragen stellen schlau machen (Vorbildwirkung). ▶ Kinder sollten früh damit vertraut gemacht werden, dass man nicht alles wissen muss, dass es aber gut ist, wenn man Strategien kennt, um sich Wissen gezielt zu verschaffen. (Andere Fragen, Experten fragen, in Büchern nachsehen.)
	Festhalten von Ideen und Ergebnissen. Pläne zeichnen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erste Erfahrungen im Zeichnen von Plänen machen: was es alles im Freigelände gibt und wo das steht; wie die Räume hintereinander liegen; der eigene Weg zum Kindergarten. ▶ Spielpläne und Hinkelkästchen malen. ▶ einen Tischdienstplan oder Ähnliches so gestalten, dass Kinder ihn „lesen“ können. ▶ Mit Kästchen, die angekreuzt werden können, aufzeichnen, wie viele Tage es noch sind bis zur Übernachtung im Kindergarten oder bis zu anderen Höhepunkten des Kindergartenjahrs. ▶ Aus einer von Kindern selbst erdachten Geschichte gemeinsam ein Bilderbuch erstellen, das immer wieder zur Hand genommen werden kann und so der Geschichte einen großen Wert beimisst. ▶ Vor dem Plätzchenbacken das Rezept aufmalen, so dass die Kinder sich selbstständig orientieren können.
	Frühes Rechnen, Lesen und Schreiben aktiv unterstützen. Es sind wichtige kognitive Werkzeuge, und manche Kinder streben aus eigenem Antrieb früh danach, sich diese Werkzeuge anzueignen. Es frustriert besonders begabte Kinder, wenn Eltern und Erzieherinnen aus Angst, etwas falsch zu machen, diese Bereiche aus der Förderung ausklammern. Von der Schule muss man erwarten können, dass sie sich auf unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern einstellt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Buchstaben und Zahlen aus verschiedenen Materialien (Holz, als Puzzle, als Magnetfiguren ...) für die Kinder zugänglich halten. ▶ Worte und Sätze, die im Kindergartenalltag wichtig sind und die Kinder interessieren könnten, in großen Blockbuchstaben schreiben. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, die Namen der Buchstaben sagen und erklären, für welchen Laut sie stehen. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, Wörter aufschreiben oder Zähl- und Rechenaufgaben stellen. ▶ Das Malen von Buchstaben und Zahlen genauso positiv bestätigen wie das Malen von z.B. Blumen oder Raketen. ▶ Reimspiele machen. ▶ Wörter suchen, die mit A, O, D usw. beginnen. ▶ Kinder, die schon lesen können, lesen lassen. Sie wollen die neu erlernte Fähigkeit nutzen und ausbauen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
11. Innere Differenzierung muss möglich sein.	Sowohl intensive Gespräche wie auch bestimmte Angebote und Projektarbeiten sind am besten zu verwirklichen, wenn Personalbesetzung und Räume es erlauben, dass kleine Gruppen ungestört zusammen spielen und lernen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleingruppenarbeit machen, wenn immer es möglich ist. ▶ Bei Angeboten und Projektarbeiten unterschiedliche Gruppensammensetzungen unterstützen: nach Interesse, nach Fähigkeiten, nach Sympathie, nach Vorwissen...
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders langsam und mühevoll (und vielleicht schon ungern) denken und Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie für sich Erfolge erzielen und den Spaß am Denken nicht verlieren (oder vielleicht auch wiederfinden).
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders schnell, leicht und effektiv denken und neues Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie genügend herausgefordert werden und den Spaß am Denken nicht verlieren. ▶ Keine Scheu vor besonders anspruchsvollen Angeboten; zum Beispiel anspruchsvolle Rollen beim Theaterspiel, schwierige Experimente, Geburtstagsfeier selbstständig organisieren, je nach den Talenten der Kinder.
12. Das Erkunden der weiteren Umwelt muss möglich sein.	Der Stadtteil, das Dorf, die umgebende Natur, der nächste Wald bieten unerschöpfliche Anregungen zur kognitiven Förderung der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Viele Ausflüge und Erkundungsgänge machen. ▶ Über das Gesehene und Erlebte intensiv und humorvoll reden. ▶ Aus dem Erlebten Anregungen für weiteren Wissenserwerb ziehen: Was haben wir nicht verstanden? Was wollen wir noch rausfinden? Wen können wir fragen? ▶ Die Umgebung der Kita ist voller Experten; viele von ihnen erklären den Kindern gerne, was sie da grade tun, wenn man hingehet und freundlich fragt. (Der Waldarbeiter mit der Baumrodungsmaschine; der Steinmetz neben dem Friedhof; die alte Frau, die den Bürgersteig fegt; die Floristin, die Blumensträuße bindet...)
	Erkundungsgänge mit einigen Kindern („Mal gucken, was wir entdecken!“) sollten spontan und ohne Schwierigkeiten möglich sein.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Eltern sollten wissen, dass das Rausgehen auch ohne Vorankündigung zum Konzept der Einrichtung gehört. ▶ Gelegenheiten sollten spontan genutzt werden können. („Ich habe gesehen, dass auf der Baustelle grade das Dach gedeckt wird.../ ...dass der Bauer grade die Kartoffeln aus der Erde holt. Wir können Kartoffeln aufsammeln gehen und nachher kochen...“)
13. Zusammenarbeit mit den Eltern ist wichtig.	Die Eltern von Kindergartenkindern haben eine überragende Bedeutung für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder. Was im frühen Alter versäumt wird, ist später kaum noch aufzuholen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eltern sollten, falls nötig, immer wieder auf die Bedeutung täglicher ausführlicher Gespräche mit ihren Kindern hingewiesen werden. ▶ Eltern sollten immer wieder Tipps erhalten, was sie ihren Kindern beibringen und erklären können/müssen. ▶ Bücher und Spiele aus dem Kindergarten können von Eltern ausgeliehen werden.
	Im Kindergarten erleben wir nur einen Ausschnitt der kognitiven Fähigkeiten und Interessen der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Im Gespräch mit den Eltern können Erzieherinnen das Bild vom Kind und seinen kognitiven Interessen ergänzen. Manche Kinder verbergen bestimmte kognitive Fähigkeiten (zum Beispiel Lesen können) oder auch bestimmte Interessen, weil sie glauben, dass dafür im Kindergarten kein Raum ist.

2. Literaturtipps

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

Lück, Gisela: *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg 2003.

Friedrich, Gerhard; Streit, Christine: *Was sich im Kopf abspielt. Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Elementarpädagogik*. In: *Kindergarten heute* 9/2002.

Vock, Hanna: *Hochbegabung im Kindergarten*. In: *kita aktuell*, Ausgaben für NRW und für Hessen/Rheinland-Pfalz, Oktober 2003.

Literaturempfehlungen Antje Steudel:

Damasio, Antonio, R.: *Descartes Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München Deutscher Taschenbuch Verlag 2000.

Dornes, Martin: *Der kompetente Säugling*, Frankfurt a. M., Fischer, 1999.

Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor – Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin, Berlin Verlag, 2001.

Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew: *Forschergeist in Windeln – Wie ihr Kind die Welt begreift*, München: Ariston, 2000.

Hobson, Peter: *Wie wir denken lernen – Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle*, Düsseldorf/Zürich: Patmos/Walter Verlag, 2003.

Laewen, Hans-Joachim/Andre, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Neuwied; Berlin: Luterhand, 2002.

Schäfer, Gerd. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz, 2003.

Spitzer, Manfred: *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin, Spektrum Akademischer Verlag, 2002.



Rhythmus und Improvisation erfahren

Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern

Rhythmisch-musikalische Erziehung ist eine pädagogische Arbeitsweise, die Musik und Bewegung sinnvoll verbindet und durch den wechselseitigen Einfluss Lernprozesse in Gang bringt.

Bewegung spielt für die kindliche Entwicklung eine zentrale Rolle. Kinder lernen über Bewegung und gewinnen so Sicherheit in ihrem Umgang mit der Welt. Vertreter der Psychomotorik, die mit der Disziplin der Rhythmik eng verwandt ist, sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ein Zuwachs an Bewegungsmöglichkeiten eine Bedingung für selbstbewusstes Handeln und Entscheiden ist, aber auch

der Bewusstwerdung der eigenen Grenzen dient.

Rhythmische Erziehung meint darüber hinaus besonders die Förderung der Sinneswahrnehmung über das Hören, Sehen, Tasten und die Körpererfahrung (Affekte, Emotionen). Erst eine intensive Wahrnehmung ermöglicht vitales Erleben und Agieren.

Rhythmisch – musikalische Erziehung arbeitet mit den Elementen instrumenteller Musik (Klängen), Bewegung, Stimme, Sprache, Bild und Materialien, die den Kindern einen großen Freiraum für das spontane phantasievolle Handeln lassen. In diesem Zusammenhang sollte besonders dem Experiment, dem forschenden Spiel, der Gestaltungsphantasie und dem Gruppengeschehen Aufmerksamkeit ge-

schenkt werden. Auf diesen Ebenen zeigen sich die Kompetenzen der Kinder und geschieht kreatives Handeln. Die Aufgabe der Leitung besteht in der Hauptsache darin, diese Kompetenzen zu erkennen und die rhythmisch - musikalischen Inhalte darauf abzustimmen.

Vom Experiment und Spiel ist der Weg zur Improvisation nicht weit. In der Improvisation geschieht allerdings schon ein Mehr an Gestaltung und bewusster Interaktion. Es bilden sich musikalische Formen bzw. Bewegungsmuster, die beliebig weiterentwickelt werden können und von hoher Authentizität sind. Die ErzieherInnen sollten dabei unbedingt in der Lage sein, die Qualität der Ergebnisse zu erkennen und die Kinder in ihrer Tendenz zur Selbstentfaltung zu unterstützen.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegungsentwicklung und Bewegungsausdruck	Bewegungserziehung erweitert Verhaltens- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten. Bewegung erschließt Freiheitsräume durch u.a. Selbstbegründungslernen, zunehmende Ausdrucksfähigkeit, Ausbau der Interaktionsfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklung elementarer Bewegungsmöglichkeiten zu Musik: gehen, laufen, rennen, trippeln, rollen etc. ▶ Entwicklung v. Bewegungsspielen aus der Gruppe Bewegung im szenischen Spiel. „Wie schleicht ein Räuber, wie schleicht eine Wildkatze“ ...
Elemente von Bewegung und Musik	Die Elemente: Zeit, Kraft, Raum Form (s. Anlage) werden in Musik und Bewegung erforscht.	Instrumente werden auf ihr Klang- bzw. Bewegungspotential erforscht und eingesetzt. Bsp.: Klanghölzer: eckige, maschinelle Bewegung. Trommel: z.B. alle Grundbewegungsarten. Der Raum wird in seinen Dimensionen erschlossen: Diagonale, Geraden, oben, unten Bsp.: Es werden Seile gelegt, die einen Weg durch den Raum zeigen. Die Kinder gehen nach der Musik, z.B. Triangel den gelegten Weg nach (vorwärts, rückwärts etc.)
Improvisation	Rhythmische und freie Improvisationen am Instrument und in der Bewegung	Gehen, laufen, schleichen etc. auf dem Xylophon Melodische Improvisationen (Pentatonik, 5-Ton Raum etc.) Improvisationen nach einem „Hörbild“

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Gruppe spielt einen festen Rhythmus auf Trommeln, ein Kind improvisiert frei dazu auf einem Melodieinstrument. ▶ Ein Instrument führt die Bewegung Körperpercussion
Spiel	Bewegung und Ausdruck gewinnen im Spiel deutlich an Intensität und Gestalt. In ihren phantasierten Rollen gewinnen Kinder oft den nötigen Mut zum selbstbewussten Handeln. Im Spiel geschieht Wagnis, Freiheits- und Lustgewinn.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder äußern ihre Phantasien zu einem Klang und setzen sie in Bewegung um. Die Leiterin bleibt überwiegend in einer beobachtenden Position und unterstützt die Kinder in der Spielentwicklung und Spielgestaltung.
Wahrnehmung	Schulung der Körperwahrnehmung (Sensomotorik), differenzierte Sinneserfahrung und Sinnessensibilisierung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ein Reifen wird gedreht. Die Kinder ahmen die Bewegung des Reifens mit dem ganzen Körper nach ▶ Ein Kind zeichnet eine einfache Form auf den Rücken eines anderen Kindes, das die Form anschließend mit der Hand oder dem ganzen Körper nachahmt.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
ErzieherInnenkompetenz	Schulung der eigenen rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die ErzieherInnen lernen ihr persönliches Bewegungsspektrum kennen und entwickeln es weiter. ▶ Die ErzieherInnen erwerben grundlegende Kenntnisse in der musikalischen Improvisation. Damit ist neben rhythmischen Grundkenntnissen besonders der experimentelle Umgang mit den Instrumenten gemeint.
ErzieherInnenrolle, ErzieherInnenverhalten	Die ErzieherInnen unterstützen die Kinder in ihren Bemühungen, ihr Bewegungsspektrum und ihre Ausdrucksfähigkeit selbstbewusst zu entwickeln (Psychomotorik). Sie ermöglichen den Kindern ein breites Erfahrungsspektrum.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Während der Experimentierphase beobachtet die Leiterin die Gruppe. Oft entstehen gerade in dieser Phase Bewegungsideen und musikalische Aktionen von großer Spontaneität. Sie bilden den Ausgangspunkt für die weiteren Gestaltungen. Im weiteren Verlauf werden die Bewegungs- bzw. Musikaktionen in der Gruppe durchgespielt und vertieft
Räumlichkeiten, Material, Zeiten	Rhythmisch-musikalische Erziehung gehört als regelmäßiges Angebot in die Kindergärten. Darüber hinaus können Gestaltungselemente der Rhythmik auch in anderen Tätigkeitsbereichen der Kinder zur Geltung kommen (Spiel, Sprache, Bewegung)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stellen. Die Instrumente sollten besonders zur Improvisation und zur Bewegungsinittierung anregen ▶ Der Raum sollte für Bewegungsaktionen geeignet sein



1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Fortbildung	Grundsätze der rhythmisch-musikalischen Erziehung müssen von den ErzieherInnen in der Praxis kennen gelernt und geübt werden. Gerade das komplexe Zusammenspiel von musikalischer Aktion und Bewegungsgestaltung fordert ein hohes Maß an Eigenerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßige Fortbildungen mit verschiedenen Schwerpunkten. Hier sollte besonders die Gruppenarbeit im Mittelpunkt stehen (Improvisationstechniken, gruppendynamische Prozesse etc.)
Kooperation	Kooperationen mit anderen Einrichtungen z. B. aus dem therapeutischen Bereich, Musikpädagogik (Musikschulen) Elternarbeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bei Bewegungsstörungen und anderen Entwicklungsauffälligkeiten wird ggf. die Zusammenarbeit mit therapeutischem Fachpersonal gesucht. ▶ Die Eltern werden über den Entwicklungsstand ihrer Kinder regelmäßig informiert und bei Bedarf beraten (Elternabende, Dokumentationen etc.)

2. Anlagen

**Die Elemente von Bewegung und Musik:
Zeit – Kraft – Raum – Form**

	Bewegung	Musik
Zeit	Bewegungsdauer beschleunigen – langsamer werden schnell – langsam hüpfen/springen	Dauer der Musik accelerando – ritardando allegro – lento punktierte Rhythmen
Kraft	Spannung/Lösung lauter/leiser werden laut – leise schwer – leicht	akzentuiert/unbetont crescendo/decrescendo forte – piano Taktarten
Raum	Bewegungsraum oben – unten – Mitte aufwärts – abwärts vorwärts- rückwärts weit – eng	Tonraum hoch – tief – Mittellage ansteigend – abfallende Melodielinie Intervalle/Klänge
Form	Bewegungsmotiv/ Bew.abschnitt Bew.form/Tanzform	Musikalisches Motiv/ Phrasierung Musik.Form: Rondo, ABA etc.

3. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Witoszinsky, Schindler, Schneider: *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Pädagogischer Verlag, Wien 1993

August Flammer: *Entwicklungstheorien*, 2. überarbeitete Auflage. Verlag Hans Huber, Bern 1996

Hrsg.: Huber, Rieder, Neuhäuser. *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik*, Verlag modernes Lernen, Dortmund 1990

Jesper Juul: *Das kompetente Kind*, RoRo Verlag, 2003

Fritz Hegi: *Improvisation und Musiktherapie*, 4. Aufl. Junfermann Verlag, Paderborn 1993

Freiräume schaffen – Kreativität fördern

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern

Der Titel des Forums „Freiraum schaffen, Kreativität fördern“ ist zugleich ein aktuell diskutiertes Bildungsprinzip. Er verweist darauf, dass es bei der Förderung der Kreativität nicht darum geht, „etwas in das Kind hineinzutragen“ (Schäfer), sondern seine Eigentätigkeit zu fördern. Die Frage ist, wie können wir gute Bedingungen zur Entfaltung dieses Selbstbildungsprozesses in Kindertagesstätten schaffen und innere und äußere Bedingungen so gestalten, dass die natürlichen Ressourcen des Kindes, seine Fähigkeit zum Ausdruck, Kommunikation und Weltaneignung über das bildnerische Medium sich entfalten können.

Kinder kommen mit der Fähigkeit zum schöpferischen, bildnerischen Ausdruck auf die Welt. Wenn sie sich mit Farben, Formen, plastischen Medien ausdrücken, dann intensiviert diese Praxis die Entfaltung der Vorstellungskraft, der Imagination und die existentiell wichtige menschliche Fähigkeit auf „symbolischer Ebene zu kommunizieren“. Kinder machen sich zeichnend, malend, plastizierend ein „Bild von der Welt“ und sie finden und erfinden Bedeutung, Konstruktion und Dekonstruktion. Sie kommunizieren auf diesem Wege mit sich selbst, den eigenen Emotionen und Einstellungen und mit anderen Kindern und mit uns Erwachsenen.

Diese Erfahrung machen Kinder in gestalterischen Prozessen ganz unabhängig davon, ob „themenzentriert“ oder „frei“ gearbeitet wird, solange wie wir ihnen ermöglichen, das Eigene, das Subjektive, das Individuelle zum Ausdruck zu bringen, zu gestalten. Jeder Gestaltungsprozess beinhaltet ein komplexes Erleben. Vor allem die ästhetischen Erfahrungen,

die Erfahrungen der Sinne sind für den schöpferischen Prozess zentral. Im Zustand „innerer Achtsamkeit“ wird ein besonderes Wissen für das schöpferisch tätige Kind zugänglich, das Wissen darum, wie das Werk, das Bild oder die Plastik genau weiter zu entwickeln ist und das Wissen darum, wann „es“ fertig ist und was „es“ genau auszusagen vermag.

Die entscheidende Instanz für diesen gesamten Prozess ist das gestaltende Kind selbst. Durch diese Beteiligung der ganzen Person entfaltet sich in gestalterischen Prozessen automatisch ein intensiver ganzheitlicher Selbstbildungsprozess. In diesen Prozess kann jedes Kind mit subjektiven Einstellungen und individuellen Möglichkeiten - ungeachtet von Talent oder Beeinträchtigungen - eintreten, wenn wir ihm die Freiheit lassen, selbst Gestalter zu sein. Es wird oft unterschätzt, welche kognitiven Verknüpfungen durch bildne-



rische Praxis entstehen, als hätte musische Erziehung keinen Anteil an der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Aus der Erforschung der Kinderzeichnung wissen wir, dass dem nicht so ist, dass vielmehr die Entwicklung der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit parallel und in wechselseitiger Beeinflussung mit kognitiven, motorischen, sensuellen und emotionalen Entwicklungsprozessen stattfindet.

Das Besondere der kreativen bildnerischen Erfahrung mit ästhetischen Medien

Kunst/Kreatives Arbeiten ist ähnlich wie das Spiel für Menschen, ein besonderer Erfahrungsraum, der neben der Tageswirklichkeit besteht. Ein besonderer Bewusstseinszustand kommt darum zur Entfaltung. In ihm wird ein existentielles menschliche Bedürfnis, das Bedürfnis nach Darstellung, Ausdruck, Kommunikation befriedigt.

Das Besondere an der Arbeit mit bildnerischen Medien ist, dass sie zugleich eine Form der Aneignung von Wirklichkeit als auch den Ausdruck subjektiven Erlebens ermöglicht. Der kreative Prozess ist beglückend, weil er für das Kind in spezifischer Weise die Erfahrung ermöglicht „Gestalter“ zu sein. Hohe Konzentration und selbstvergessenes Tun sind ein Glücksfaktor (flow).

Das „Ästhetische“, alles was über die Sinne von der Welt aufgenommen wird, ist sehr zentral für das kindliche Bewusstsein, denn Kinder erleben die Welt im Unterschied zu uns Erwachsenen in besonderer Weise auf der Grundlage der „ästhetischen Wahrnehmung“.

Im kreativen Prozess, durch Umgang mit ästhetischen bildnerischen Medien kann diese spezifische Art die Welt wahrzunehmen frei und individuell verarbeitet werden. Dabei wird der „Grundzug jeder Erfahrung“ konkret durch die ästhetischen Medien, Farben und Formen abgebildet. Für diesen Prozess gelten besondere Regeln.

Besonderheiten der Kommunikation mit einem nicht-sprachlichen Medium

Ausdrucksprozesse mit bildnerischen Medium weisen bestimmte Merkmale auf, die gerade den Ausdruck sinnlicher

Erfahrungen und subjektiver emotionaler Inhalte ermöglichen. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Wir könnten hinzufügen, es sagt auch etwas anderes. Bildhaftes ist nicht 1 zu 1 in Worte zu übersetzen. Es bewegt sich auf einem eigenständigen Kommunikationskanal. Charakteristisch für diese Kommunikation ist, dass sie stets mehrdeutig und der Interpretation bedarf, diese einfordert und sie ist frei von den Gesetzen der Logik.

Freiheit und das Unbekannte als Ausgangspunkt und Zielrichtung bildnerische Prozesse

Das Unbekannte, Ungewohnte, ist die Zielrichtung jeder Form von Kreativität. Deshalb können wir, wenn es um deren Förderung geht, nicht das Produkt planen. Wir können noch nicht einmal den Weg vorhersehen, den das schöpferisch aktive Kind gehen wird. Kreativität zielt auf die Entdeckung des Neuen. Hierbei sind zwei Prozesse zu unterscheiden:

- dem Prozess, in dem das einzelne Individuum, das einzelne Kinde etwas Neues, Unbekanntes erringt
- denjenigen Prozessen, in denen Errungenschaften entwickelt werden, die für die gesamte Gesellschaft bedeutsam sind.

Wenn wir also Kinder anregen wollen, kreativ bildnerisch zu arbeiten, geht es vor allem darum „den Charakter des Abenteurers“, den Aufbruch ins Unbekannte, das Erleben des Neuen, das Experimentieren lebendig zu halten und es gilt darauf zu achten, welche Inhalte und Medienerfahrungen für das individuelle Kind neu und unbekannt sein könnten.

So manche Expedition ins Unbekannte ist schon gescheitert. Wir müssen uns darin üben, zuzulassen, dass kreative Prozesse ins Stocken geraten, dass Krisen und Frustrationen entstehen, mit denen Kinder umzugehen lernen und an denen sie wachsen können. Auch wenn es die Werbung uns vielfach vorzugaukeln versucht, die kreative Erfahrung, die sich durch Ausdruck und Gestaltungsprozesse entfaltet, ist nicht immer bequem und befriedigend. Aber gerade darin zeigt sich, ob genügend Freiraum für die Eigentätigkeit des Kindes geschaffen worden ist, wenn der Weg

das Ziel ist. Toleranz gegenüber den anderen ästhetischen Werturteilen von Kindern zu üben ist ganz besonders wichtig und für Erwachsene manchmal gar nicht so einfach.

Freiheit zu und Freiheit von ermöglichen

Ausdruck braucht einen Raum der „frei ist von den Zwängen des Lebens“, eine Atmosphäre, die Kreativität stimuliert. Die Frage ist hier, wie kann ich als Erwachsene eine Atmosphäre schaffen, damit sich die Kinder mit den eigenen Erfahrungen über ein Medium eigenständig auseinandersetzen wollen.

Wir wissen aus der Erforschung der Entwicklung des Säuglings, dass der erste Impuls der Kreativität aus einer psychischen Notwendigkeit heraus entsteht. Eine frustrierende Erfahrung ist zu verarbeiten. Mit der Kraft der Imagination befreit sich der Säugling aus einer als äußerst unangenehm, ja bisweilen bedrohlich erlebten Einsamkeit, die entsteht, weil die primäre Bezugsperson nicht zur Verfügung steht.

Der Säugling imaginiert im so genannten „Übergangsobjekt“. Das Zusammensein mit dieser Person verleiht diesem Objekt die magische Kraft, Trost zu spenden. Wir wissen, dass es Kindern dann gelingt diese Prozesse zu entfalten, wenn sie in einer ausreichend liebevollen Beziehung zur Bezugsperson leben, wenn diese Person Anteil an ihren Erfahrungen nimmt, wenn es gelingt für das Kind eine Atmosphäre der Geborgenheit entstehen zu lassen, in der es aber auch Autonomie erfahren kann.

Um es pointierter zu sagen:

Erst die Balance zwischen Geborgenheit und Freiheit nährt den kreativen Impuls.

Beziehungsfreiraum zu schaffen heißt daher, dem Kind die Freiheit zu geben innerhalb eines bestimmten Rahmens selbst tätig zu werden. Dabei soll es sich wertgeschätzt und angenommen fühlen. Die Gefahr besteht ansonsten, dass aus dem Gestaltungsprozess ein Akt unter Leistungsdruck wird, dem Druck, den Erwartungen von außen zu genügen. Kinder brauchen die Möglichkeit sich ungestört mit sich selbst zu beschäftigen, um zu spü-

ren, die Aufmerksamkeit nach Innen zu nehmen, sich auf etwas noch Unsichtbares zu konzentrieren, etwas zu erfinden, was noch nicht da war und dabei keine Konventionen beachten zu müssen.

In der Kunst geht es darum, die Freiheit zu haben, dem auf die Spur zu kommen, was ich selbst spannend, schön, anziehend und erregend finde und dabei spontan zu sein. Ausdruck und Gestaltung sind Selbstzweck, sind selbstbildende Prozesse, in denen sich Kinder mit sich selbst, den eigenen Haltungen, Ideen und Vorstellungen identifizieren können. Sie sind insofern identitätsstiftende Prozesse, auf der Basis der Freiheit „Ich selbst zu sein/ Ich selbst zu werden“. Und dies sind befriedigende Erfahrungen, wenn ich frei bin vom Druck, frei dazu etwas hervorbringen, das meinem eigenen Impuls entspricht.

In Gestaltungsprozessen darf Realität auf phantastische Weise umgestaltet (Winnicott) werden. Und hier kann auch der Raum entstehen für „verbotene Impulse“, für die Darstellung und Ausdruck von „schwierigen“ Emotionen. Daher gehören zum kreativen Akt auch für uns Erwachsene oftmals schwer nach vollziehbare „zerstörerische Aktionen“ zum Potential. In diesem Sinne steht das bildnerische Arbeiten im Dienste der Organisation der inneren psychischen Ordnung und nimmt somit direkten positiven Einfluss auf die seelischen Gesundheit des Kindes. Wenn es gelingt diesen Raum in der Beziehung zu schaffen, wird ein Akt der Kommunikation mit sich selbst und der Welt möglich, der vom schöpferisch tätigen Individuum ausgeht und die anderen mit ein bezieht, der heilsam und gesund ist.

Freiraum dafür zu schaffen heißt, die eigenen Erwartungen gegenüber den Produkten bewusst auszuschließen und dem gestaltenden Kind Sicherheit zu geben. Wichtig hierbei ist es, den gestalterischen Prozess vor Bewertung zu schützen, unangebrachtes Lob ist ebenso schädlich wie Nichtbeachtung. Akzeptanz und echtes Interesse seitens der Erwachsenen sind extrem förderliche Haltungen. Durch sie können kreative Impulse reifen und Prozesse, die ins Stocken geraten sind, weiterentwickelt werden. Wir müssen dem Kind aktiv zeigen, dass wir Interesse an

seinen Imaginationen haben und diese respektieren.

Eine in dieser Weise kindzentrierte pädagogische Praxis ist kein *laissez-faire*. Sie beinhaltet vielmehr eine Synthese aus Freiraum und Impulsen für selbst bestimmte Prozesse und aus Vorschlägen, die die Erzieherin für Gestaltungsprozesse macht, und die das Kind mit der Möglichkeit und der Notwendigkeit einer eigenen Wahl konfrontieren. Die Erforschung der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit zeigt, dass Kinder sehr von Anregungen profitieren. Die Rede ist hier von Anregungen, Vorschlägen, die auch vom Kind zurückgewiesen werden können.

Wir sind GeburtshelferInnen des Ausdrucksprozesses, setzen als Hebammen Impulse und unterstützen. Die Geburt aber liegt in den Kräften des Kindes selbst. Freiraum für Kreativität zu schaffen, muss auch bedeuten, dass der Raum für eigenes Tempo gegeben wird, dass kein Zeitdruck entsteht. Hierzu gehört auch die größtmögliche Freiheit im Umgang mit Medien und Materialien zu ermöglichen.

Die Fähigkeit flexibel mit Materialwirkung und Gestaltungsidee umzugehen, zu improvisieren, erfinderisch zu sein in der Verwendung von Medien, Farben und

Material sinnlich zu erfahren, sind zutiefst bildende Erlebnisse, die im Kind Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und die Empfindungsfähigkeit wecken, von der es auch im ganz normalen Leben profitiert.

Wie können angemessene Vorschläge für gestalterische Prozesse entstehen?

Zwei Prinzipien sind hier zu nennen

- Themen aus der Beschäftigung des Kindes aufgreifen. Die Erzieherin folgt dem Kind in der Beobachtung und bietet spezifische Medien an, respektiert dabei aber den Eigensinn der Kinder. Wertschätzung und Respekt der Individualität eines jeden Prozesses sind dabei unverzichtbar.
- Impulse setzen durch Methoden aus der eigenen Praxis. Das Erfahrungswissen mit gestalterischen Medien und Operationen in die Vorschläge sind mit einzubeziehen.

Die Bedeutung biografischer Erfahrungen für die Rolle als AnleiterIn

Ein Plädoyer für die kreative Erfahrung der ErzieherIn: Sich rück zu beziehen und zu besinnen auf das eigene Wissen, eigene Erfahrungen, das Bewusstsein über diese Zusammenhänge zu schaffen, ist ein

wesentlicher Faktor der pädagogischen Arbeit im Dienste der Förderung der Kreativität von Kindern. Denn Erfahrungswissen in die pädagogische Arbeit einzubringen ist immer besser als der Theorie nachzuarbeiten. Die eigenen kreativen Erfahrungen spiegeln sich in den Erfahrungen mit den Kindern.

Was wir fördern, wenn wir Kindern die Gelegenheit geben zu intensiven bildnerischen Erfahrungen (vgl. Guilford, Lowenfeld)

- die Fähigkeit zu non-konformem Denken, dazu ungewöhnliche Antworten und ungewöhnliche Fragen zu entwickeln
- die Fähigkeit zur Umgestaltung und dazu eigenen Impulse auf der Suche nach neuen eigenen Ideen nachzugehen. Analytische Fähigkeiten; das Detail und das Ganze in sinnvolle Beziehungen zu setzen.
- die Fähigkeit, Synthesen zu bilden, aus Verschiedenem etwas neues Ganzes zu konstruieren, zusammenzufügen

Untersuchungen der Kreativitätspsychologie haben ergeben, dass wichtigen beglückenden und frustrierenden Erfahrungen von Fähigkeiten zu non-konformem Denken, von der Fähigkeit zur Synthese, von der Fähigkeit zu Empfinden, Empfänglich zu sein für Farben, Materialien und Formen, die im gestalterischen Prozessen entwickelt werden, Spuren im Bewusstsein zurückbleiben, die es dem Individuum ermöglichen, dem Leben mit all seinen Veränderlichkeiten und seiner Komplexität angemessen zu begegnen.

Fazit

Wenn Kunst selbst als Methode der Pädagogik verstanden wird, finden sich durch die konkrete Beschäftigung mit ihr, mit kultureller und der natürlichen Umwelt, aber auch durch intensive Besuche in Museen, Galerien und in KünstlerInnenateliers ein breiter Weg, auf dem wir Kinder zu eigenen gestalterischen Erfahrungen leiten und die Verarbeitung von Welterfahrung ermöglichen können.



Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen für Kinder

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung



Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Entwicklung der kindlichen Sexualität beginnt am Tag der Geburt	Kinder haben von Geburt an eigene sexuelle Empfindungen. Für die Entwicklung des Kindes ist der offene Umgang mit dem Körper, das Sprechen und Erleben von Körpergefühlen, genauso wichtig wie das tägliche Essen.	
2. Berücksichtigung entwicklungsbedingter Faktoren	Siehe Pkt. 2.: Übersicht: Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung	
3. Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Bedingungen	Unterschiedliche Faktoren beeinflussen die Kinder in ihrer Entwicklung: z. B. Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Kultur, Geschwisterreihe, Lebensform...	Diese Faktoren wirken individuell unterschiedlich auf die Kinder und bestimmen neben den entwicklungsbedingten Faktoren das pädagogische Handeln.
4. Soziales Lernen	Sexualerziehung ist Teil der Sozialerziehung. Sie soll situationsorientiert in den Alltag von Mädchen und Jungen integriert sein. Sie ist im Rahmen der Gesamterziehung zu sehen, eingebettet in eine umfassende Persönlichkeitsbildung und -erziehung.	Sexualerziehung beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Erziehung zur Liebesfähigkeit ▶ Behutsamkeit, Zärtlichkeit, Rücksichtnahme lernen ▶ Akzeptieren des eigenen Körpers ▶ Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenverhalten ▶ Kindgemäße Informationen Zur Aufklärung gehört auch, dass Sexualität nicht nur der Fortpflanzung dient, sondern Ausdruck von Liebe und Zuneigung ist, getragen von Verantwortung und Partnerschaft
5. Ziele einer aufgeschlossenen Sexualerziehung	Kinder sollten: Eine angstlose, schuldgefühlsfreie und informierte Einstellung zur Sexualität entwickeln Gleichmaßen als Mädchen und als Junge ein körperliches Selbstwertgefühl entwickeln	(Mit-) Erzieher/innen könnten ihnen zur Erreichung dieser Ziele helfen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ▶ den kindlichen Gefühlen Beachtung schenken ▶ respektvoll mit ihren Gefühlen von Angst und Sicherheit, Scham und Intimität, Wut und Freude, etc. umgehen (Gefühle sagen dem Kind, wo ihre Grenzen verletzt werden).

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<p>Ein kritisches Geschlechtsrollenbewusstsein bilden</p> <p>Kindgemäße Formen körperlicher Begegnung (streicheln, schmusen usw.) als natürliche Möglichkeit der Kommunikation empfinden</p> <p>Gefühle wahrnehmen und sie zum Ausdruck bringen</p> <p>Beziehungsreiche Begriffe und Bezeichnungen, Worte und Sprache für Sexualität lernen und anwenden</p> <p>Informiert sein über biologische Fortpflanzungsprozesse</p> <p>Sexualität als Kommunikationsmittel kennen und angemessen darauf reagieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ stark genug sind, den Kindern Grenzen aufzuzeigen. Nur so finden Kinder eine verlässliche Orientierung ▶ stark genug sind, sich mit dem NEIN der Kinder auseinander zusetzen, Konflikte auszutragen ▶ stark genug sind, Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen (auch wenn's länger dauert und vielleicht mehr Arbeit bedeutet) ▶ um ihre „Rechte/ Bedürfnisse“ wissen und ihnen Beachtung schenken, damit sie den Kindern ein Vorbild sein können in Punkto „Selbst(be)-achtung“ ▶ den Mut haben, sich den Kindern realistisch darzustellen. Ihre machtvolle Position kann dazu verleiten, dass Kinder sich macht- und hilflos erleben. Fehler macht jeder, sie sind dafür da um zu lernen wie es anders gehen kann. Je bereiter Erwachsene sind ihre Fehler zu erkennen und sie ihren Kindern einzugestehen, desto realistischer können Kinder Erwachsene einschätzen und sich von ungunen Einflüssen abgrenzen ▶ Rituale einführen, die wertschätzend die Entwicklungsübergänge markieren und würdigen.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Es ist anders...	Die meisten Erwachsenen gehen davon aus, dass die sexuellen Äußerungsformen von jungen Kindern mit den gleichen Empfindungen, Gefühlen, Leidenschaften usw. verknüpft sind, wie das bei den Erwachsenen der Fall ist. Das ist aber höchst unwahrscheinlich.	<p>Die Bedürfnisse, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten junger Kinder unterscheiden sich grundlegend von denen Erwachsener. So sind die sexuellen Körperspiele junger Kinder spontan, spielerisch, sinnlich, neugierig, usw. Hingegen sind sexuelle Aktivitäten von Erwachsenen bewusst, zielgerichtet, leidenschaftlich u. a. m.</p> <p>Kinder empfinden keine Erotik, aber ein großes Gefühl für Sicherheit, Wohlbehagen und Wohlempfinden.</p>
2. ...und betrifft alle Kinder		<p>Leitsätze für die Wissensvermittlung...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ wenn ein Kind reif ist für eine Frage, ist es auch reif für eine Antwort! ▶ Fragen werden in der Regel sofort beantwortet! ▶ Antworten müssen kindgemäß sein! ▶ Antworten müssen immer wahr und klar sein! ▶ Antworten ja, Vorträge nein! ▶ Wenn ein Kind nicht fragt, selber beginnen!
3. Selbstreflexion der Erzieher/in	Der Umgang mit kindlicher Sexualität fällt schwer. Die Reflexion der eigenen Haltung, die Wahrnehmung der persönlichen Unsicherheiten, Grenzen und Möglichkeiten als Erziehende/r ist Grundlage für das pädagogisch sinnvolle Handeln.	<p>Wenn der Erwachsene mit dem Interesse des Kindes an Sexualität konfrontiert wird, sei es durch Fragen, Berührungen, Körperspiele, so werden bei ihm gleichzeitig verschiedene Erfahrungs- und Gefühlsebenen angesprochen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Der „Kopf“: Das Wissen über die Bedeutung kindlicher Sexualität, sowie eine Vorstellung von pädagogisch sinnvoller Handlungsweise. 2. Das „Gefühl“: Eigene negative oder positive Kindheitserfahrungen mit der Situation und evtl. auch noch die Reaktionen der eigenen Mutter oder des eigenen Vaters. 3. Der Bauch: Aufkommende Gefühle, die die eigene Sexualität berühren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
4. Der/die Erwachsene als Modell – Basis für eine wertschätzende Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Erwachsenen	Eine kindgemäße annehmende Sexualerziehung bietet eine Grundlage für soziale Kompetenz, emotionale Stabilität und positive Identität. Vielfältige Erfahrungsbereiche werden aufgegriffen: „rollenoffene“ Geschlechtsidentität, Freundschaften und Gefühle, Bedürfnisse und Körperlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kinder sollten bis zu einem Alter von 3 Jahren wissen, dass die Kinder im Bauch der Mutter wachsen (Mythen „aufräumen“: Klapperstorch adé, etc.) ▶ 4-5 Jahren den Unterschied zwischen Frau und Mann kennen ▶ 5-6 Jahren die weiblichen und männlichen Geschlechtsmerkmale kennen und richtig benennen können, ▶ 6-7 Jahren wissen, wie Kinder gezeugt werden, ▶ 7-11 Jahren alle anderen Informationen erhalten haben.
5. Körperspiele (Doktorspiele) gehören zur kindlichen Entwicklung	Ab dem Alter von 4-5 Jahren sind Körperspiele oft sehr interessant. Doktorspiele sind (Körper-) Spiele die dem natürlichen Neugierverhalten entspringen. Der gemeinsame Toilettengang ist ebenso sehr reizvoll.	<p>Regeln mit den Kindern aufstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Jedes Kind bestimmt selbst, wann und mit wem es „Doktor“ spielen will. ▶ Kinder untersuchen und streicheln sich nur so viel, wie es für sie selbst und die anderen schön ist. ▶ Kein Kind darf dem Anderen wehtun. Gegenstände sind selbstverständlich nicht erlaubt. ▶ Große Kinder und Erwachsene haben beim „Doktorspielen“ nichts zu suchen ▶ Auf homogene, gleich starke Kindergruppen achten, damit ein Kind sofort aus der Situation heraus kann. Oder auch mal wieder alleine auf die Toilette gehen kann. <p>Der Erwachsene mischt sich aktiv zum Schutz von Schwächeren ein, wenn sich z.B. einzelne Kinder nicht an diese Regeln halten und sich die anderen Kinder nicht in der Lage sehen, sich allein oder als Gruppe zu wehren.</p>
6. Wissende Kinder sind besser geschützt	Im Rahmen der Prävention von sexuellem Missbrauch ist eine emanzipatorische Sexualerziehung ein wesentlicher Baustein. Aufklärung heißt Wissen. Wissen macht Mut. Mut macht stark.	Kinder, die ihren eigenen Körper kennen, gut informiert sind, schöne und schlechte Gefühle unterscheiden können, eine Sprache über sexuelle Inhalte gefunden haben, sind am Besten vor sexuellen Übergriffen geschützt und/ oder am ehesten in der Lage, anderen darüber zu berichten und sich Hilfe zu holen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Selbstreflexion der Erzieher/innen	Siehe Pkt. 1.2.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wann sind sie aufgeklärt worden? ▶ Was war für sie hilfreich oder was hinderlich? ▶ Was fällt Ihnen zur eigenen Sexualaufklärung auf
2. Auseinandersetzung im Team	<p>Kommunikation: Neben Aufklärung der sachlichen Aspekte, ist die miteinander gepflegte Sprachgewohnheit von zentraler Bedeutung. Wie ist der Umgang miteinander?</p> <p>Gibt es einen gemeinsamen Nenner/ ein gemeinsames Verständnis von Sexualerziehung im Team?</p> <p>Einsatz von Materialien: Sind sie bekannt?</p> <p>Frei zugänglich und einsetzbar, je nach Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßiger Austausch und Fachgespräche im Team ▶ Thematische Teamsitzung evtl. mit Fachstellen von außen, eigene Weiterbildung organisieren ▶ Möglichkeit der Fortbildung auch außerhalb der Teamstruktur ermöglichen ▶ Treffen von gemeinsamen Vereinbarungen zur Sexualerziehung in der Einrichtung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Rahmenbedingungen	Sexualerziehung wird in den gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen nicht (direkt) ausgeschlossen, doch im Gegensatz zu anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen vernachlässigt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Handlungssicherheit und Orientierung für den Umgang mit Sexualität gegenüber den Kindern, Eltern und Träger bietet das pädagogische Konzept der Einrichtung, in dem auch der Umgang mit sexuellen Themen und Fragestellungen vorhanden ist. ▶ Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen können zu einer sexualfreundlichen und Intimität gewährenden Atmosphäre beitragen (Kuschelecke).
4. Einbindende Eltern(mit)arbeit	Der Auftrag der Tageseinrichtung für Kinder ist die familienunterstützende Erziehung, von daher hat sie die Aufgabe, die Sexualerziehung in der Familie zu unterstützen. Demnach ist die Unterscheidung von sexueller Erziehung in der Familie und in der Einrichtung nur theoretisch. Gegenseitige Beeinflussung sind in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Die Umsetzung erfordert eine qualifizierte Kooperation und vertrauensvolle Zusammenarbeit, insbesondere mit den Eltern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Frühzeitige Einbindung der Eltern bei der Planung von sexualpädagogischen Projekten ▶ Thematische Elternabende z.B. Geschlechterrollen, kindliche Sexualentwicklung evtl. mit Referenten/innen. Transparenz fördert vertrauensvolle Atmosphäre. ▶ Gesprächsangebote, auch kurzfristige, für Eltern in „geschützter“ Atmosphäre

2. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Ausdrucksformen kindlicher Sexualität – Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Aus: Kindergartenbox, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher BZgA, 2003, S.21

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
1. Lebensjahr	Vertrauen versus Misstrauen; erste psychosomatische Eigenleistung; saugen, verdauen, schlafen; die erste psychische Leistung ist es, zu erkennen, dass die Mutter eine andere Person ist; durch die Art der Versorgung entsteht Urvertrauen oder Misstrauen.	Orale Phase; Die Welt mit dem Mund begreifen; Feuchtwerden der Vagina bei Mädchen; Erektion bei Jungen	Saugen an der Brust oder Flasche; Berührung bewirkt Körpererfahrung, Nähe, Vertrauen, Wohlgefühl, Besonders beim Nacktsein; ausgeprägter Tast-Fühl-Sinn der Haut; lustvolles Erleben durch Berührung der Geschlechts- und Sinnesorgane.	Kind nimmt Berührungen, Körperkontakt, Nähe, Wärme, Geborgenheit, Zärtlichkeit wahr
2. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Entstehung von ersten „Machtkämpfen“; das Kind entdeckt die Macht über seinen Körper verbunden mit dem Zweifel, ob es in Ordnung ist, sich gegen die Eltern zu wehren; Gefühle von Scham entstehen	Anale Phase; Beherrschung des Schließmuskels; Beginn der Sauberkeitserziehung; bei Mädchen kann ein „Penisneid“ entstehen	Genitalien erforschen; die Afterzone wird als Quelle der Lust entdeckt (bewusst Loslassen und Festhalten des Stuhlgangs); Selbstbefriedigung; Erlernen der Prinzipien männlich – weiblich; Interesse an den Genitalien anderer, auch der Erwachsenen	Kind stellt Fragen zu Geschlechtsunterschieden. Geschlechtszuordnungen werden richtig vorgenommen, ohne dass diese begründet werden können; Kind kennt Begriffe für die Geschlechtsorgane

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
3. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Größenwahn-Fantasien; geschlechtsspezifische Unterschiede werden im Spiel deutlicher; sexuelle Neugier als Wettkampf	Anale Phase; Erkennen und Festlegung der Geschlechtsidentität; Stolz auf Eigenleistung (Kot und Urin); Sauberkeitserziehung; Trotzphase; Einsetzen des Schamgefühls; Wunsch, den Vater oder die Mutter zu heiraten, verbunden mit Eifersucht (ödpale Phase)	Schau- und Zeigelust; „bewusste“ Selbstbefriedigung mit Orgasmusfähigkeit; Warum-Fragen; Neugier-Verhalten und Ausprobieren; Interesse an Sprache und Büchern; Verfestigung der Geschlechterrolle; Vater-Mutter-Kind-Spiele	Geschlechtszuordnungen werden mit äußeren Merkmalen begründet
4. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl; das Kind beherrscht seinen Körper und kann ihn kontrollieren; es entsteht ein Drang, die Welt zu erobern; das Kind entdeckt den Geschlechtsunterschied	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o.	Schau- und Zeigelust; Sexuelle Neugier im Forschen (Doktorspiele), im Ausprobieren (Geschlechtsverkehr spielen), im Wissen (Warum-Fragen); Wunsch, den gegengeschlechtlichen Elternteil zu heiraten.	Kind stellt Fragen zu Schwangerschaft und Geburt; Kind hat vages Wissen über intrauterines Wachstum und den Geburtsweg
5. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o. Bewusstsein über Geschlechtsidentität; verstärkte Identitätsentwicklung; Beginn des „ersten“ Ablösungsprozesses“, stark ausgeprägtes Schamgefühl	Ausprobieren; natürliches Neugierverhalten; z.B. Doktorspiele, Rollen ausprobieren, den eigenen Körper und der anderen erforschen; Entstehung inniger Freundschaften, die mit Liebesgefühlen und dem Bedürfnis nach Wärme und Geborgenheit verbunden sein können.	Geschlechtszuordnungen werden (in Abhängigkeit vom Stimulationsmaterial) mit genitalen Unterschieden begründet; Kind hat Kenntnis über den Geburtsweg via Vagina oder via Sectio
6. Lebensjahr	Werksinn/ Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl; die spielerische Phase des Erkundens der Welt wird beendet; der „Ernst des Lebens“ (Schulzeit) beginnt; Erlernen von Kulturtechniken; Abnabelung von der Familie	Latenzzeit; Kind erkennt Regeln und Grenzen; weiterhin Interesse an Körperlichkeit; Verfestigung der Geschlechtsidentität, meist verknüpft mit der Ablehnung des anderen Geschlechts; Wechsel der Freundschaften	Provokation, besonders verbal durch sexualisierte Sprache, Ausprobieren von Rollen und Extremen (z.B. Kleidung, verkleiden)	Weiterführende Fragen zur Geburt, aber auch zu Empfängnis und Zeugung und über sexuelle Verhaltensweisen der Erwachsenen

3. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

...für Erziehende

Becker: *Sexualerziehung im Kindergarten*, Brandes&Apsel, 2001 (1988), Fundierte Theorie und anschauliche Praxis.

Biddulph: *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*, BEUST Verlag, 1998.

Warum sie anders sind – und wie sie zu

ausgeglichenen, liebevollen und fähigen Männern werden. Die wichtigsten Entwicklungsstadien der Jungen – von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. Lebensnah und klar beschrieben. Ratgeber für Eltern und Erziehende.

Braun: *Ich sag' NEIN*, Verlag an der Ruhr, 1992. Arbeitsmaterialien und Informationen gegen den sexuellen Missbrauch an Jungen und Mädchen. Viel praktische Vorschläge zur Präventionsarbeit im Erziehungsalltag. Kindertagesstätte und Grundschule.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003, *Entdecken, schauen, fühlen, Kindergartenbox*. Materialien und Medien zur Körpererfahrung und Sexualerziehung, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher

Eichmanns: *Sexualerziehung*, Verlag an der Ruhr, 1990. Arbeitsmaterialien Freiarbeit-Kartei, Elternarbeit Kindertagesstätte und Grundschule

Etschenberg: *Sexualerziehung in der Grundschule*. Cornelsen Scriptor Lehr.-Bücherei, 2000. Didaktisch-pädagogische Überlegungen Beispiele für die Klassen 1-4.

Kleinschmidt, u.a.: *Lieben, Kuschneln, Schmusen*, Ökotopia Verlag, 1994. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität im Vorschulalter.

Mayle: *Wo komm ich eigentlich her?* Pro Familia, Video. Sexualerziehung: Aufklärung. Einstieg Elternabend Kindertagesstätte. Kinder von 4-8 Jahre.

Müller: *Wir müssen uns für gar nichts schämen*, Burckhardt-Laetare Verlag, 1998. Sexualität im Vorschulalter. Antworten, auch auf schwierige Fragen (z.B. sexuelle Gewalt, AIDS in der Kindergruppe) spielerischer Umgang mit kindlicher Sexualität. Auch für Eltern.

Rohrmann, u.a.: *Jungen in Kindertagesstätten*, Lambertus Verlag, 1998. Dieses Handbuch bietet eine aktuelle, fundierte und praktisch nutzbare Materialsammlung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung und Pädagogik. Eine vielseitige Arbeitshilfe für ErzieherInnen und andere PädagogInnen in der alltäglichen Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen.

Sanders, u.a.: *Lieben, Lernen, Lachen*, Verlag an der Ruhr, 1992. Sexualerziehung für 6-12 jährige

Stoppard: *Kann Papa Kinder kriegen?* Mosaik Verlag, 1997. Die wichtigsten Kinderfragen und wie Eltern liebevoll darauf eingehen können. Passende Antworten für 4 Altersstufen (Kinder von 2-11 Jahren).

Walter: *Kinder vor Gewalt schützen* Kreuz Verlag, 1998. Vorbeugen, Erkennen, Eingreifen. Ein Ratgeber für Eltern.

Praxishilfen...

Boßbach, u.a.: *Mama, wie bin ich in deinen Bauch gekommen?* Weltbild Verlag, 1998. Zum Vorlesen und Erzählen – mit Anmerkungen für Erwachsene. Ab 4 Jahre.

Doef, u.a.: *Vom Liebhaben und Kinderkriegen*, Annette Betz Verlag, 1998. Mein erstes Aufklärungsbuch. Ab 6 Jahre.

Doney: *Vater, Mutter + ich*, Brunnen Verlag, 1998 (1987). Ein Aufklärungsbuch mit verständlichem Text und klaren, einfachen Zeichnungen. Bettdecken verdecken als heikel angesehene Situationen. Zu beachten ist, dass die Verfasser vor einem religiösen Hintergrund argumentieren. Ab 4 Jahre.



Enders u.a.: *Wir können was, was ihr nicht könnt!* Anrich Verlag, 1996. Bilderbuch über Zärtlichkeit und Doktorspiele. Das „Doktorspiel“ in der Geschichte orientiert sich an klare Regeln. Es begleitet Mädchen und Jungen bei der Entdeckung ihrer eigenen lustvollen Sexualität, fördert das Vertrauen der Kinder in die eigene sinnliche Wahrnehmung und stärkt ihre Widerstandskraft gegen sexuelle Übergriffe. Ab 5 Jahre.

Fagerström, u.a.: *Peter, Ida und Minimum*, Verlag Ravensburg, 1979. Klassiker. Hier finden Eltern Hilfe, ihr Kind behutsam und offen, ohne zu viel Wissensballast aufzuklären. Neben der aufklärerischen Funktion spielen das gefühlsmäßige Familienleben und die soziale Umwelt eine wichtige Rolle. Comicgeschichte ab 5 Jahre.

Hebert, u.a.: *Auf die Welt kommen*, Lappan Verlag, 1996 (1987). Auf humorvolle und spielerische Weise wird erzählt, wie Kinder auf die Welt kommen. Eine Broschüre für Eltern gibt Tipps, wie Fragen über Schwangerschaft und Zeugung mit den Kindern besprochen werden können. Ab 5 Jahre..

Holzwarth, u.a.: *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, Peter Hammer Verlag, 1996. „Anale Geschäfte“ humorvoll aufgegriffen. Vermittelt das Recht, Unmut zu äußern und sich gegen Übergriffe durch Größere zu wehren. Ab 3 Jahre.

Kreul: *Ich und meine Gefühle*, Loewe Verlag, 1996. Mit einfachen Texten und ausdrucksstarken Bildern wird zum Gespräch über die eigenen Gefühle eingeladen. Ab 4 Jahre.

Langreuter: *Hier mein Bauchnabel*, ArsEdition, 1999. Lustige Geschichte rund um den Bauchnabel. Ab 3 Jahre.

Lenain, u.a.: *Hat Pia einen Pipimax?* Oetinger Verlag, 2002. Das Buch vom kleinen Unterschied. Ab 3 Jahre.

Löffel, u.a.: *Ein Dino zeigt Gefühle*, Donna Vita Verlag, 1996. Fühlen, Empfinden, Wahrnehmen. Mit ausführlichem pädagogischen Ratgeber (Kopier- und Bastelvorlagen) Ab 3 Jahre.

Mai: *Vom Schmusen und Liebhaben*, Loewe Verlag, 1998. Warum – Spannende Antworten auf neugierige Kinderfragen- Hilfreich bei der Suche nach eigenen Antworten. Ab 5 Jahre.

Moost, u.a.: *Knuffel wächst in Mamas Bauch*, Thienemann Verlag, 2001.

Rübel: *Wir entdecken unseren Körper*, Ravensburger, 1998. Was kleine Kinder wissen wollen! Sachbilderbuch. Viele Klappen und Stanzungen ermöglichen Einblicke in den menschlichen Körper. Ab 4 Jahre.

Schneider: *Woher die kleinen Kinder kommen*, Ravensburger Verlag, 1995. Bildersachbuch. Eltern und Erzieher/innen bietet dieses Buch Gelegenheit, über Sexualität und alles, was damit zusammenhängt, humorvoll und gelassen mit den Kindern zu besprechen. Ab 5 Jahre.

Religion als Qualitätsmerkmal

Worauf man unter heutigen Bedingungen bei religiöser Erziehung besonders achten sollte

In zukünftigen Konzeptionsentwicklungen religionspädagogischer Handlungsmodelle gilt es verstärkt zu berücksichtigen: der Umgang mit Pluralität und eng damit zusammenhängend mit Diversität (= Verschiedenheit), das Verständnis von Wissen und Lernen, sowie die Einordnung pädagogischen Handelns in den „normalen“ Lebensvollzug.

Ein erstrebenswertes Diversitätskonzept berücksichtigt sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ernst nehmen will. Unterschiede sollen in Kitas gemeinsam erlebt und gelebt werden können, ohne dass alles gleich sein muss sowie Unterschiede als absolut unüberbrückbar erscheinen. Wir können nicht mehr darauf bauen, als Christen bzw. Katholiken die einzigen religiösen Menschen in unserer Gesellschaft zu sein und Unterschiede verleugnen. Wir können aber genauso wenig den Anspruch aufgeben, dass der

christliche Glaube in seiner Eigenart eine Bedeutung für uns selbst sowie für andere Menschen hat. Es darf nicht alles in einem unbestimmten Einheitsbrei versinken. Dennoch müssen wir miteinander in unserer Verschiedenheit auskommen, um den globalen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Lernmethodische Kompetenz und Wissen werden nicht um ihrer selbst willen hoch eingeschätzt, sondern wegen des gesellschaftlichen Kontextes und den daraus sich ergebenden Erfordernissen. Der einzelne Mensch kann nicht mehr darauf vertrauen in ein stabiles einheitliches System von Handlungsnormen und Weltanschauungen eingebettet zu sein. Er begegnet einer Fülle von schnell wechselnden Problemlagen und muss sich in der heutigen Pluralität zurecht finden. Dazu braucht er Wissen als Information und die Fähigkeit, dieses Wissen zu erweitern und adäquat anzuwenden. Das sind Erfordernisse, die auch für den Bereich der Religion zutreffen. Wird darauf nicht

schon in frühen Kindertagen eingegangen, besteht der nicht unbegründete Verdacht, dass sich auch der spätere Erwachsene in einer religiös pluralen Umwelt nicht zurechtfindet und/oder auf dem einmal erreichten Niveau kindlichen Glaubens stehen bleibt.

Nachhaltige Erziehung und Bildung müssen einen engen Bezug zum „normalen“ sprich alltäglichen Lebensvollzug haben. Dem kann sich religiöse Bildung und Erziehung nicht verschließen. Dies gibt den Anstoß darüber nachzudenken, wie sich das heutzutage nach dem Empfinden der Menschen fremde religiöse Leben in kirchlicher Prägung mit dem Alltagsleben verbinden kann. Für das Thema Religion in Kitas bräuchten diesbezügliche weiterführende Überlegungen einen großen Vorteil. Religion erschiene nicht als etwas zu den übrigen „lebensnahen“ Förderschwerpunkten wie z. B. Medienbildung, technische Bildung oder Umweltbildung nachträglich hinzugefügtes. Religion wäre wahrscheinlich in der öffentlichen Wahr-



nehmung durch seinen unmittelbaren Lebensbezug deutlicher und selbstverständlicher Bestandteil von Bildung.

Wie religiöse Lernziele bestimmen?

In unserer Zeit ist das Verhältnis der Menschen zur Religion zwiespältig. Einerseits spricht man von der Wiederkehr der Religion. Andererseits verschwindet Religion zunehmend aus dem öffentlichen Leben und taucht in der Privatsphäre des Einzelnen unter. Es braucht daher nicht zu verwundern, wenn die Einbeziehung von Religion in den gesellschaftlich relevanten Bereich von Bildung und Erziehung nicht widerspruchlos von statten geht. Religion hat nicht automatisch oder selbstverständlich ihren Platz im Rahmen der Bildungsplanung. Sie muss sich im Hinblick darauf erst rechtfertigen und zeigen, welchen gemeinnützigen Beitrag sie leistet. Der Sachverhalt lässt sich kurz in der Frage zusammenfassen „Wozu ist Religion gut?“

Um dies zu verdeutlichen sind die Lernziele religiöser Erziehung so zu beschreiben, dass sie auf die Bedürfnisse sowie Fähigkeiten aller Kinder eingehen. Dabei können schwerpunktmäßig vier Beobachtungen aus Soziologie wie Entwicklungspsychologie leitend sein.

1. Kinder begegnen ob wir es wollen oder nicht religiösen Phänomenen. In der KiTa treffen sie beispielsweise mit muslimischen Kindern zusammen, deren Eltern demonstrativ ihre Religionszugehörigkeit leben. Auf der Strasse sehen sie Wegkreuze oder gehen an Kirchengebäuden vorüber. Zu-



hause hören sie die Kirchenglocken etc. Sollen Kinder nicht mit einengenden Verdrängungen aufwachsen müssen, gehört es zu einem offenen Umgang mit der Wirklichkeit auch mit vorfindlicher Religiosität umgehen zu können.

2. Wenn es stimmt, was die Entwicklungspsychologie feststellt, dass nämlich Kinder Ko-Konstrukteure von Wirklichkeit und damit „Bauherren“ an ihrem eigenen Weltbild sind, dann gilt es die Fähigkeit zu fördern, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben.

3. Wenn für die elementare Bildung und Erziehung das Prinzip der ganzheitlichen Förderung Ausschlag gebend ist, dann ist beim Umgang mit kindertypischen Sinn- und Bedeutungsfragen die Sensibilität für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge von besonderer Bedeutung.

4. Kinder entdecken im Laufe ihres Aufwachsens in zunehmendem Maße ihre Um-

welt. Sie Handeln dabei trotz ihrer sozialen Bindungen auch autonom mit eigenem Willen und eigenen Zielsetzungen. Dabei entwickeln sich bestimmte Wert- und Orientierungsmuster. Verantwortliche Erziehung und Bildung unterstützt diesen Prozess und hilft den Kindern sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst zu sein und Orientierungspunkte zu entdecken.

Beispiel

Neuer Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

Im neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wurde versucht, den Förderschwerpunkt „ethische und religiöse Bildung und Erziehung“ gemäß den gerade angedeuteten vier Lernzielen aufzubauen. Nachfolgend eine kurze Zusammenfassung.

1 Mit vorfindlicher Religiosität umgehen können

Teilziele:

- Wahrnehmung von Unterschieden bei gleichzeitiger Verortung
- Klarheit über Stellenwert und Bedeutung von Glaube / Religion / Religiosität
- Unvoreingenommen begegnen
- Kenntnis zentraler Elemente

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Mitbringen von „heiligen“ Gegenständen aus den Familien (z. B. Rosenkranz, Buddha-Figur, Namen-Gottes-Schnur) • Eltern, Erzieherinnen, Gäste erzählen von ihrer Religion • Einrichtung einer Meditations- und Gebetsecke • Beschäftigung mit zentralen Symbolen der Religionen (Kreuz, Davidstern, Halbmond), die von Mitgliedern der Kindertagesstätte repräsentiert sind • „Gemälde-Galerie“ Religion: Kinder malen ihre Erfahrungen mit Religion und Glauben • Suche nach Spuren

von Religion, Glauben und Religiosität in der näheren Umgebung • als Ausdruck gemeinschaftlicher Anliegen: interreligiöses Gebet um Frieden und Gerechtigkeit mit Vertretern unterschiedlicher Religionen • Zeichnung von Gottesbildern • Photos von Gottesdiensten bei Familienfeiern (z. B. eigene Taufe der Kinder) • Gebete aus den in der Kindertageseinrichtung repräsentierten Religionen, die zur aktuellen Lebenssituation der Kinder passen und diese zum Ausdruck bringen

2 Sensibel sein für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge

Teilziele:

- Vertrautheit mit Leben strukturierenden Ritualen
- Kenntnis über und Erfahrungsoffenheit für sakrale Räume
- Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit im Rahmen liturgischer Vollzüge, Feste und Feiern
- Selbsterkenntnis in / über und Offenheit für Tradierungsformen (Kunst, Literatur)

Pädagogische Handlungsbeispiele

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge, Tempel • Meditation • Mandala malen • Den Festkreis der eigenen Religion sowie Festkreise anderer Religionen kennen lernen; gemeinsame Erstellung eines Festkreis-Kalenders • Bewusster Tagesbeginn und Abschluss mit Besinnung, Gebet • Segensfeiern als Ausdruck des Sich-gegenseitig-Gutes-Wünschens • Geschichten aus den heiligen Schriften der Religionen, in denen Gott als Wegbegleiter, Beschützer und Hoffnungstifter zugänglich wird • Gestaltung kleinerer (liturgischer) Feiern anlässlich einschneidender Lebenserfahrungen von Kindern (z. B. Eintritt in eine Kindertagesstätte) • Bild-Betrachtungen mit dem Schwerpunkt vertieften emotionalen Erlebens des Dargestellten

3 Fähig sein, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben

Teilziele:

- Grundhaltungen des Staunens, Dankens und Bittens
- Selbstbewusstsein hinsichtlich eigener Welterklärungsmodelle
- Sensibilität für die unterschiedlichen Sichtweisen auf Welt- und Lebensphänomene
- Fähigkeit zu basaler Argumentation
- Anfanghaftes Bemühen um eine kongruente Persönlichkeit

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Philosophieren mit Kindern • Einüben von Gesprächsregeln • „Frageminuten“: fest vereinbarte Zeiteinheit, in der Fragen thematisiert werden können, die sich im Laufe eines Tages ergeben haben • Erfahrungen des Werdens und Vergehens von Leben in der Natur • Schöpfungsgeschichten der Religionen • Offene Geschichten: Kinder führen teilweise erzählte Geschichten in der eigenen Phantasie weiter • Bilderbücher zum Thema Sterben und Tod

4 Sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst sein und Orientierungspunkte entdecken

Teilziele

- Bewusstsein über eigene Gefühle
- Wissen um unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten
- Ausgewogenheit bezüglich Individualität und Sozialität
- Vertrautheit mit Repräsentanten bestimmter Wertordnungen
- Konflikt- und Kompromissfähigkeit
- Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung des Alltags

Pädagogische Handlungsbeispiele

Kinderkonferenz • Beschäftigung mit Heiligen der Religionen • Helden- und Heldinnen-Figuren in Märchen und Geschichten • ethische Überzeugungen und Taten der Religionsstifter • Versöhnungsfeiern • Übernahme von Diensten in einer Kindertageseinrichtung durch die Kinder • Bewusster Umgang mit Essen, mit Natur • Dilemma-Geschichten • Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde • Solidaritätsaktionen für mittellose Kinder im näheren Lebensumfeld • Einladung an Kinder aus sozial benachteiligten Familien • Empathie-Übungen • Spiele zum Einüben von Regeln und Frustrationstoleranz

Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft

Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung



Zunächst erscheint es mir sinnvoll, die Bedeutung des Begriffes „Psychomotorik“ bezüglich des folgenden Beitrags zu klären: hier verstehe ich unter „Psychomotorik“ ein ganzheitliches und erlebnisorientiertes Konzept der Erziehung (und Bildung) durch Bewegung (...), wie es von E.J Kiphard in Deutschland entwickelt und u.a. von Professor Dr. Renate Zimmer für den Bereich der „Elementarpädagogik“ ausdifferenziert wurde. Das Konzept wird sowohl im pädagogischen Bereich (Motopädagogik) als auch im therapeutischen Bereich (Mothotherapie) eingesetzt und von verschiedenen Berufsgruppen in

deren Arbeitsfelder integriert. Seit vielen Jahren besuchen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen Fortbildungen und Zusatzqualifikations-Kurse, um sich in Psychomotorik / Motopädagogik weiterzubilden und die Ideen in die eigene Arbeitsweise zu integrieren. Dabei sind sie von dem Ziel geleitet, das Kind in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und der Aneignung von Handlungskompetenz zu fördern. Das didaktisch-methodische Konzept der Psychomotorik unterscheidet hier drei Ebenen, nämlich die Ich-Kompetenz, die Sach-Kompetenz und die Sozial-Kompetenz. Entsprechen-

de psychomotorische Inhalte / Angebote werden in die Bereiche Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung gegliedert. Methodische Prinzipien wie Entwicklungsorientiertheit, Freiwilligkeit, Entscheidungsfreiheit, Offenheit, Erlebnisorientiertheit und andere werden dabei berücksichtigt. Psychomotorische Angebote beinhalten die umfassende Beobachtung der Kinder. Strukturierte Beobachtungsverfahren wie „Die Abenteuer der kleinen Hexe“ bieten den PädagogInnen gezielt Hilfe und verstehen sich als Ergänzung zur beobachtenden Wahrnehmung im Alltag.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegung und Wahrnehmung gehören zusammen	Bewegung und Wahrnehmung bedingen sich gegenseitig (Gestaltkreis) vielseitige Reize für die „körpernahen Sinne“: vestibulär, taktil und kinästhetisch	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eigene Sensibilisierung für diese Zusammenhänge ▶ vielseitige Stimulierung des Gleichgewichtsorgans, des Tastsinnes und Körpererfahrung zum Thema Spannung / Entspannung sowie Körperbild/Körperschema
Kinder lernen durch Bewegung (siehe Anlage)	<p>motorischer Lernbereich</p> <p>emotionaler Lernbereich</p> <p>kognitiver Lernbereich</p> <p>sozialer Lernbereich</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aneignung und Verbesserung vielseitiger Bewegungsgrundformen und erster Bewegungskombinationen, ▶ Angebote zur Förderung von Koordination, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit ▶ Gefühle wie Freude, Angst, Frustration, Mut, erleben und ausdrücken ▶ Sprachverständnis, Raumwahrnehmung, Regeln, eigene Grenzen ▶ Gruppenregeln lernen und einhalten, kooperatives und faires Verhalten, eigene Ideen einbringen und vor anderen vertreten, Helfen und sich helfen lassen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegte Kindheit	Kinder sind immer und überall in Bewegung, wenn wir sie lassen. Sie haben einen natürlichen Bewegungsdrang. Die kindliche Umwelt, auch in der Kindertagesstätte, bietet zum Ausleben dieses Bewegungsdrangs oft zu wenige Möglichkeiten	▶ Bewegungsräume (auch draußen) erschließen, welche vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen zulassen bzw. hierzu herausfordern.
Positives Selbstkonzept entwickeln	Kinder entwickeln ihr Selbstkonzept über erfolgreiches Bewegungshandeln	▶ Methoden wählen, durch welche jedes Kind entsprechend seinen Möglichkeiten aktiv, freudvoll und erfolgreich mitmachen kann

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Kinder sind immer in Bewegung	Während des gesamten Tagesablaufes Bewegung ermöglichen, sowohl in den Räumen als auch draußen.	▶ Wenige Tische im Gruppenraum; Bewegungsmöglichkeiten auch in Flur und/oder Nebenraum; Bewegungsbaustelle drinnen oder draußen einrichten; Bewegungsangebote auch im Gruppenraum
Methodische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Entwicklungsorientierung • Erlebnisorientierung • Ganzheitlichkeit • Offenheit • Handlungsorientiertheit • Entscheidungsfreiheit • Lernorientiertheit • Kommunikationsorientiertheit • Kindorientiertheit 	▶ Sich als ErzieherIn immer wieder überprüfen, ob die ausgewählten Prinzipien in der eigenen Arbeit angewandt werden.
Offene Bewegungszeiten und -räume	Den Bewegungsraum und das Freigelände während der gesamten Öffnungszeiten der Einrichtung nutzen. Zunächst werden die Kinder an die einzuhaltenden Regeln herangeführt. Dabei begrenzt Material zur Verfügung stellen. Materialauswahl z.B. von Woche zu Woche variieren.	▶ Bewegungsraum in Zeiten ohne „Gruppenbelegung“ von einer begrenzten Anzahl Kindern nutzen lassen; ggf. in einem weiteren Raum oder draußen eine „Bewegungsbaustelle“ einrichten; ggf. offene oder teiloffene Arbeitsweise mit Funktionsräumen
Angeleitete Bewegungsangebote, in Turnhallen / Bewegungsräumen und auch draußen	Mindestens einmal wöchentlich für jedes Kind ein einstündiges angeleitetes Bewegungsangebot (in Sportkleidung). Dabei wird auf die Vielseitigkeit der Angebote geachtet. Für Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen und übergewichtige Kinder ggf. weitere Angebote machen, um gezielt Defizite auszugleichen /zu kompensieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Spiele zur Raum- und Körperorientierung und zur Reaktionsschulung ▶ Spiele zu Körperkoordination/ Gleichgewicht ▶ Aufgabenstellungen zum Problemlösen in der Gruppe ▶ Training von Ausdauer und Beweglichkeit ▶ Wechsel von Spannung und Entspannung ▶ Spiele und Bewegungsaufgaben mit Musik, Alltagsmaterialien und/oder Kleingeräten ▶ Üben und Festigen der verschiedenen Bewegungsgrundformen und ihrer Kombinationen ▶ Kleine Regelspiele (Lauf-, Fang- und Kampfspiele)

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Personelle Bedingungen	Das gesamte Team sollte über eine Grundausbildung in (kreativer) Bewegungserziehung verfügen. Dabei ist es erforderlich, die eigene Sportsozialisation und die eigenen Ängsten bezüglich Verletzungsgefahren im Sport kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus sollten 1-2 KollegInnen die Koordination des Bewegungsbereiches (Räume, Materialien, Spezifische Angebote, Elternarbeit) übernehmen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fort- und Weiterbildung von einzelnen KollegInnen oder des gesamten Teams (in der eigenen Einrichtung). Bei neuen KollegInnen auf Fachkompetenz achten. ▶ Im Team auf ein ausgewogenes Interessensspektrum achten. ▶ Im Team gemeinsam Spaß an der Bewegung erleben, z. B. durch kleine Bewegungspausen während der Teamsitzungen.
Räumlich-materielle Ausstattung	Bewegungsraum mit viel freier Fläche Materialien möglichst in einem Nebenraum oder Schrank außer Sichtweite unterbringen Eher einfach strukturierte Materialien, welche vielseitig einsetzbar sind Die Raumhöhe ausnutzen Schaukel-, Wipp und Drehbewegungen durch Materialangebot ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ defekte und ungenutzte Materialien / Geräte regelmäßig aussortieren ▶ Ausreichende Anzahl von Bällen, Reifen, Seilen, Tüchern, Matten, etc. ▶ Bälle, Seile und Reifen auch für draußen ▶ Sprossenwand, Schaukelgestell, zweite Ebene einbauen ▶ Im Außengelände Hügel anschütten ▶ Vielseitig nutzbare Fahrzeuge ▶ Alltagsmaterialien von Eltern sammeln lassen
Elternarbeit	Informieren über die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung Transparent machen, was die Kinder in der Einrichtung tun, erleben und lernen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bewegter Elternabend ▶ Eltern-Mitmach-Bewegungs-Nachmittage ▶ Fotowände mit Bewegungssituationen ▶ Projekte mit anschließenden Präsentationen, ▶ Elternabend mit FachreferentIn oder Videofilm (z. B. „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“)
Kooperation mit Sportvereinen	Es bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit den ortsansässigen Sportvereinen zu kooperieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Anerkannte Bewegungskindergärten	Der LandesSportBund NRW vergibt seit einigen Jahren das Zertifikat „Anerkannter Bewegungskindergarten“	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder	Das gemeinsame Spiel behinderter und nichtbehinderter Kinder ist für alle Beteiligten eine große Bereicherung. Es ergeben sich ergänzende Lernmöglichkeiten, über Körper-, Material- und Sozialerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen beim Träger und seinen Fachberatungen.

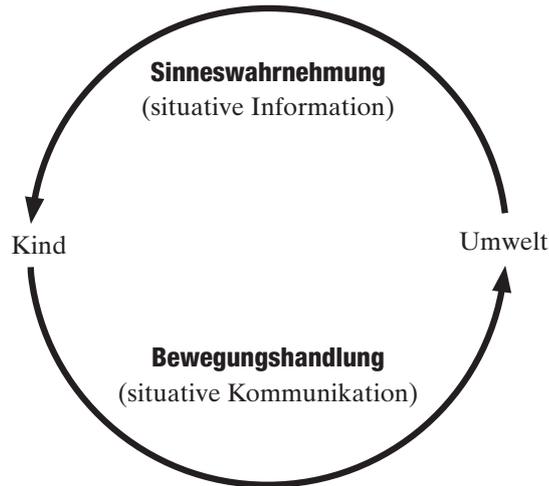
Manchmal ist es hilfreich, sich einmal einer ganz ungewohnten Fragestellung zu widmen: So haben die Forum-TeilnehmerInnen im Rahmen eines Brainstormings Stichworte gesammelt zur Frage: „Was muss ich (als ErzieherIn) tun, damit sich die Kinder so wenig wie möglich bewegen?“ Da die Methode alle Antworten

erlaubt, hatte die Phantasie freien Lauf: alles voll stellen, nie raus gehen, Verbote, Medikamente, Fesseln.... eine lange Liste kam zusammen. Im nächsten Schritt betrachteten wir die Ideen und stellten fest, dass viele Aspekte (im übertragenen Sinne) auch in den Einrichtungen oft (noch) Realität sind. So hindern z.B.

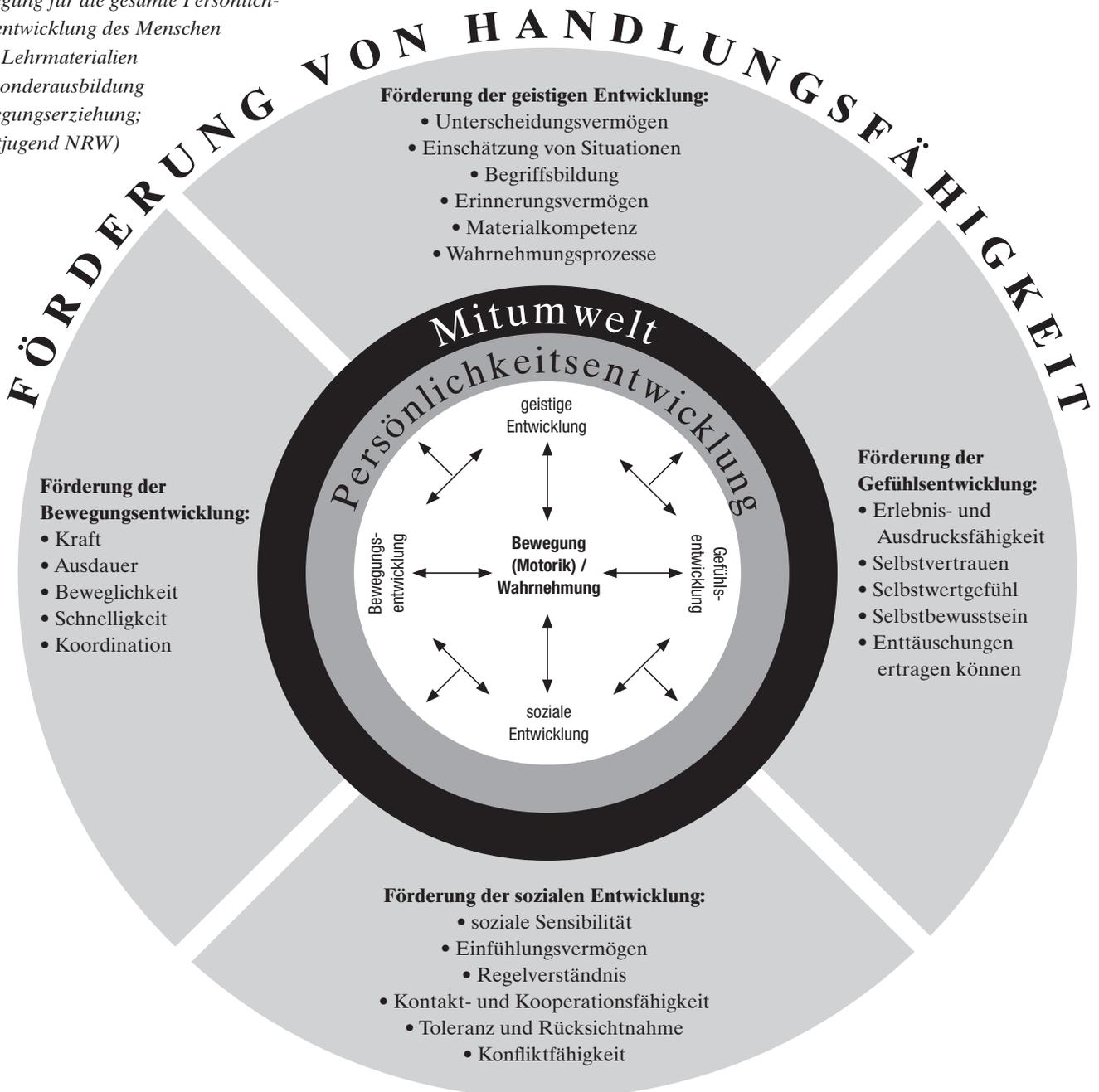
auch Kleidung und Schuhwerk viele Kinder an den notwendigen Körper-, Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Auch in der Elternarbeit hat sich diese Methode bewährt, die uns durch die Hintertür zeigt, welche Voraussetzungen wir zur Förderung einer sinn-vollen Entwicklung schaffen könnten.

2. Anlagen

Grundmodell des Gestaltkreises nach v. Weizsäcker
(aus: Motopädagogik, E.J. Kiphard)



Die Bedeutung von Wahrnehmung und Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen
(aus: Lehrmaterialien zur Sonderausbildung Bewegungserziehung; Sportjugend NRW)



3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

In Kapitel 1.1 wurde bereits auf die Bedeutung der Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen. Dabei bezieht sich die Psychomotorik auf namhafte FachvertreterInnen wie Piaget, Montessori, Ayres, v. Weizsäcker. Besonders in dem bereits erwähnten Videofilm „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“ wird deutlich gemacht, warum Körper- und Sinneserfahrungen so bedeutsam auch für das Erlernen der Kulturtechniken sind. So ist die Voraussetzung, um subtrahieren (also „Rückwärts rechnen“) zu erlernen, dass sich das Kind auch im Raum selbst rückwärts bewegen kann. Eine sichere Orientierung im Raum ist ebenso Grundlage für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Im Rahmen der Gehirnforschung wird diskutiert inwieweit „Überkreuz-Bewegungen“, wie z.B. Krabbeln, die Zusammenarbeit von rechter und linker Gehirnhälfte fördern.

4. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Inzwischen sind in den diversen Fachverlagen zahlreiche Bücher erschienen, welche das Thema des Forums betreffen. Um sich bei der Vielfalt des Angebotes besser orientieren zu können, empfehle ich die Kommentierte Medienübersicht „Bewegungsförderung im Kindergarten“, (Reihe: Gesundheitsförderung konkret, Band 1) welche über die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Ostmerheimer Str. 220; 51109 Köln; Tel: 0221 / 8992-0; www.bzga.de) kostenlos erhältlich ist. Zum Thema Psychomotorik / Sinneswahrnehmung in Praxis und Theorie sind die folgenden Literaturtipps und Adressen nützlich (Stand: Januar 04):

Bücher

Ernst J. Kiphard: *Motopädagogik*, verlag modernes lernen

Renate Zimmer: *Handbuch der Psychomotorik*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Bewegungserziehung*, Herder

Renate Zimmer / Hans Cicurs: *Psychomotorik*, Hofmann, Schorndorf

Regina Naschwitz-Moritz (Hrsg.): *Die Psychomotorische Idee*, Meyer & Meyer

Dr. Klaus Balster: *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen* (Band 1-4), Sportjugend NRW (Hrsg.)

Inge Hauke u.a.: *Psycho-Motorik-Kartei*, borgmann

S. Schönrade/G. Pütz: *Die Abenteuer der kleinen Hexe*, borgmann

Jean Ayres: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, Springer

Videofilme

Reinhard Kahl: *Kindheit heute – Das Schwinden der Sinne*, NDR (Ausleihe über Bildstellen)

Renate Zimmer: *Immer in Bewegung*, Meyer & Meyer

Zeitschriften

Praxis der Psychomotorik, 4xjährlich, verlag modernes lernen

Motorik, 4xjährlich, Verlag Hofmann Schorndorf

Forum Psychomotorik, Internet-Zeitschrift, www.ibp-psychomotorik.de

Haltung und Bewegung, 4xjährlich, BAG f. Haltungs- und Bewegungsförderung

Vereine / Institutionen

Aktionskreis Psychomotorik e.V. • Kleiner Schratweg 32 • 32657 Lemgo
Tel: 05261 / 970971 • Fax: 970972 • Internet: www.psychomotorik.com

Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. • Wernher-von-Braun-Str. 3 • 53113 Bonn
Tel. 02 28 / 21 61 61 • Fax: 21 61 20 • Internet: www.psychomotorik-bonn.de

BAG für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. • Friedrichstr. 14 • 65185 Wiesbaden • Tel. 06 11 / 37 42 09 • Fax: 910 07 06

Fachschulen für Motopädie (NRW):

Berg.-Gladbach, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg, Köln-Rodenkirchen

Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch

Ist das Birgit Mayer-Koenig?

Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

Sprachförderung ist keine – und schon gar nicht zeitlich begrenzte – sonderpädagogische Maßnahme speziell für ausländische Kinder, sondern ein großes Mosaiksteinchen im Rahmen der interkulturellen Erziehung. Es bedeutet also mehr noch als im herkömmlichen Sinne einen „Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten“ durchzuführen. Interkulturelle Pädagogik heißt Verinnerlichung des Bewusstseins, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, sich ihren Anforderungen zu stellen und in der Kulturbegegnung die Chance der gegenseitigen Bereicherung nicht nur zu erkennen, sondern zu verwirklichen. Grundvoraussetzung für pädagogisches Fachpersonal ist das Hinterfragen der eigenen interkulturellen Grundhaltung.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Interkulturelle Pädagogik als Grundhaltung	Gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen Verständnis entwickeln und Toleranz fördern	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Infragestellung eigener Einstellungen ▶ Interkulturelles Basiswissen überprüfen ▶ Erwartungen der Familien von Tageseinrichtungen und Grundschule überprüfen ▶ Verinnerlichung des Bewusstseins in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben
	Gemeinsames Leben und Lernen für interkulturelle Erfahrungen des Lernprozesses nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem gleichberechtigten Zusammenleben von Fremden und Einheimischen erziehen ▶ Kinder unterschiedlicher Kulturen und deren Familien zu Kommunikationsfähigkeit erziehen ▶ Menschen unterschiedlicher Kulturen dazu befähigen, Konflikte Friedlich und nach akzeptierten Regeln zu bewältigen
	Offenheit und ein hohes Maß an Sensibilität entwickeln – auch wenn Normen und Wertvorstellungen möglicherweise weit von denen entfernt sind, die Pädagogen selbst erlernt und zunächst einmal als richtig erkannt haben	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrnehmen ▶ Seine Lebenswirklichkeit realisieren

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
2. Erwerb der Muttersprache und der Zweitsprache	Die Erst- oder Muttersprache ist die Sprache, die man als Kind zuerst erlernt, weil sie von den Hauptbezugspersonen als einzige oder erste Sprache gesprochen wird. Es handelt sich also um die Sprache, mit deren Hilfe die Persönlichkeitsentwicklung gesteuert wird	▶ Das Sprechen der Muttersprache wird gewünscht und ggf. in der Tageseinrichtung und Grundschule gesteuert.
	Die Muttersprache ist das Bindeglied zur Familie und zu deren tradierten Ursprüngen, die, auch wenn die Familie schon in der 3. Generation in Deutschland lebt, immer noch grundlegend die Identität des Kindes prägen können	▶ Eltern über die Bedeutung der Muttersprache informieren
	Die Muttersprache ist Lerngrundlage für den Erwerb der Zweitsprache	▶ Entwicklungen dokumentieren und mit den Eltern darüber sprechen
3. Berücksichtigung der außersprachlichen Faktoren	Berücksichtigung aller Einflüsse, damit das Kind gute Voraussetzungen antrifft, um überhaupt Deutsch als Zweitsprache erlernen zu können	▶ Wissen darum, dass das Kind möglicherweise bisher eine andere pädagogische Grundhaltung erfahren hat ▶ In vielen Ländern ist der Elementarbereich dem Primarbereich zugeordnet und somit wesentlich curricularer orientiert
	Außersprachliche Faktoren haben primär nichts mit Sprache zu tun	Können auch sein: ▶ Krankheiten ▶ Veränderte Familiensituationen ▶ Etc.
4. Berücksichtigung der sprachlichen Faktoren	Die Stadien des Lernens an sich	▶ Kenntnisse über die Entwicklungsstufen der Erstsprache vertiefen ▶ Gleiche Toleranz den Zweitsprache lernenden Kindern, wie den muttersprachlichen Kindern entgegenbringen
	Die Ausprägung der Muttersprache	▶ Leitlinie 2
	Zeitpunkt und Dauer des Zweitspracherwerbs	▶ Nach dem Grundwortschatz in der Muttersprache muss das Kind in der Zweitsprache in nur 3 Jahren den Wortschatz erwerben, für den ein deutsches Kind sechs Jahre Zeit hat
	Die Divergenz zwischen Mutter- und Zweitsprache	▶ Besonderheiten der jeweiligen Herkunftssprache berücksichtigen ▶ Kenntnisse über das Sprachsystem der jeweiligen Muttersprache aneignen
5. Sprache als Produkt von Sinnes-, Bewegungs- und sozialen Umwelterfahrungen	Spracherwerb ist mehr als die reine Sprachaneignung	▶ Alle Sinne inklusive der Motorik und der sozialen Umfeldeinflüsse berücksichtigen
	Sprache ist immer eingebunden in andere Bereiche und abhängig vom Entwicklungsstand	▶ Bewusste und kindorientierte Fördermaßnahmen unter Einbeziehung aller Sinne planen ▶ Bewegungsräume für Kinder schaffen – Sprache und Motorik gehören zusammen ▶ Spracherwerb im Tun realisieren ▶ Handelnd sprechen

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
6. Sprachförderung betrifft grundsätzlich alle Kinder	Sprachförderung ist für alle Kinder von elementarer Bedeutung – auch für deutsche Kinder	▶ Aktivitäten in sprachstandshomogenen Gruppen anbieten
	Kinder benötigen eine Vielfalt von Materialien, die den natürlichen Entdeckungsdrang fördern und jederzeit zur Verfügung stehen	▶ Wechselndes Material und Räumlichkeiten müssen sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren ▶ Kinder benötigen Material für alle Bildungsbereiche ▶ Bereitstellung von Material, das die vielfältigen Entwicklungsstände berücksichtigt ▶ Bereitstellung von Material, das alle Sinne einbezieht
	Alle Handlungen müssen mit Sprache begleitet werden	▶ Vertrauensverhältnis aufbauen – Lernen ist kaum möglich, wenn nicht eine positive Identifikationsmöglichkeit des Kindes mit der pädagogischen Kraft vorhanden ist ▶ Alltägliche Gegebenheiten mit Sprache begleiten ▶ Ausgangssituationen für Sprachanlässe finden ▶ Zeit nehmen – Zweitsprachlernen zwischen Tür und Angel funktioniert nicht
7. Mit Sicherheit zum Sprachvorbild	Das Ziel, Sprachförderung zu betreiben, beginnt mit dem Vertrauen in sich selbst und dem Wunsch, den zugewanderten und den deutschen Kindern die ersten Schritte in unsere Gesellschaft durch Sprache zu ermöglichen	▶ „Auch ein Marathonlauf beginnt mit dem ersten Schritt...“
	Erst durch die Authentizität wird es gelingen, Kontakt zu dem Kind aufzubauen	▶ Die Entscheidung treffen, zweitsprachfördernd tätig zu werden Die pädagogische Kraft hat Sprachvorbildfunktion ▶ Kinder spiegeln das Verhalten des Erwachsenen wieder und bringen damit zum Ausdruck, dass es „im Kontakt“ ist
	Vorbildfunktion:	▶ Fragen, die sich jede pädagogische Kraft u.a. stellen muss: ▶ Ist meine Sprache fehlerfrei? ▶ Spreche ich kurze, einfache und für Kinder verständliche Sätze? ▶ Benutze ich für ein und denselben Gegenstand immer nur ein Wort? ▶ Begleite ich meine Handlungen mit Sprache? ▶ Etc.
8. Sprachförderung – ein ständiger und auch alltäglicher Prozess	Sprachförderung findet ständig statt	▶ Zwischen dem Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte im Alltag und sogenannten bewusst herbeigeführten sprachfördernden Situationen darf möglichst kein qualitativer Unterschied bestehen
	Sprachförderung im normalen Alltagsgeschehen	▶ In jedem sich entwickelnden Gespräch ist die pädagogische Fachkraft Sprachvorbild ▶ Gesprochen wird immer und diese Chance der Sprachförderung sollte nicht ungenutzt verpasst werden
	Sprachförderung in bewusst herbeigeführten Fördersequenzen	▶ Alltägliche Aktivitäten nutzbar machen für eine geplante Sprachförderung ▶ Fördermaßnahmen strukturieren ▶ Fördermaßnahmen dokumentieren

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
9. Von der Sprachstandserfassung bis zur Evaluation	All das, was man tut, sollte auch standardisiert, gemessen und im günstigsten Fall in nachvollziehbare Zahlen ausgedrückt werden	
	Weil Sprache und Sprachgebrauch stets mit subjektivem Wollen und Erleben verbunden sind, gaben sog. Messwerte nur einen begrenzten Erklärungswert	▶ Aussagen über den Spracherwerb können allenfalls dazu dienen, längerfristige Informationen über die eigene Praxis der Sprachförderung zu erlangen
	Die Erfassung von Sprachstände müsste neben deutschen Fachkräften auch von kompetenten Muttersprachlern durchgeführt werden	▶ Feststellung in welchem Maße die Kinder die Erstsprache beherrschen
	Der Versuch, eine mögliche Basis zu schaffen, von der aus Sprachförderung in jedem einzelnen Fall betrieben werden kann	▶ Erhebung zur Einschätzung der Sprachstände ▶ Entwicklungsprotokoll ▶ daraus resultierende Förderbogen ▶ Reflexion zu den bewussten Sprachfördersequenzen
10. Elternarbeit	Ohne Eltern geht es nicht	▶ Vertrauensbildende Maßnahmen ergreifen ▶ Familienverhältnisse kennen lernen ▶ Aufklärung über die Bedeutung des Zweitspracherwerbs ▶ Entwicklungsgespräche führen ▶ Transparenz der pädagogischen Arbeit herstellen
	Die häuslichen Lebensbedingungen der Kinder müssen berücksichtigt werden	▶ Essgewohnheiten ▶ Kleidungsvorschriften ▶ Rolle von Mann und Frau ▶ Geschlechtsspezifische Erziehung ▶ etc.
	Sprachkurse für Eltern	▶ an die Tageseinrichtung für Kinder und oder Grundschulen anbinden
11. Kooperationspartner und ihre Bildungsaufträge	Die interkulturelle Arbeit als Querschnittsaufgabe aller am Erfahrungs- und Lernprozess beteiligten Institutionen sehen	
	Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen forcieren	▶ Vergleich der Bildungsaufträge
	Fehlende Kooperation kann sich nachhaltig auf die Entwicklungsmöglichkeiten auswirken	▶ Heraus führen aus der Isolation, damit eine Verbindung zum sozialen, politischen und räumlichen Umfeld möglich wird

2. Anlagen

Sprachförderung wird ständig betrieben, mal bewusst und geplant, mal in alltäglichen Situationen. Der Aufbau der nachfolgender Arbeitshilfen ist ein erster Schritt in die Bewusstheit der Sprachförderung. Name der Fördersequenz

3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Im Wesentlichen läuft beim Kleinkind der Zweitspracherwerb genau so ab wie der Erstspracherwerb, jedoch wesentlich geraffter. Je mehr ein Kind dabei auf in der Muttersprache bereits gefestigte Sprachstrukturen zurückgreifen kann, desto schneller wird es die Zweitsprache erlernen. Natürlich spielen hierbei auch andere Faktoren eine Rolle, wie etwa allgemein die geistige Entwicklung des Kindes. Ein ausländisches Kind, das beispielsweise ab dem dritten Lebensjahr in einer Tageseinrichtung für Kinder die Zweitsprache erwirbt und zu Beginn des Schulalters ebenfalls über einen Wortschatz von ca. 3000 Wörtern verfügen möchte, muss eine hohe Leistung vollbringen. Hier ist auch zu beachten, dass ggf. das Kind nur die Zweitsprache in der Tageseinrichtung für Kinder erlernt. Das heißt: es sind nur einige Stunden am Tag. Ferien und Krankheitstage müssen auch noch abgezogen werden. So minimiert sich der Lernrahmen in diesen drei Jahren noch um ein Weiteres.



1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ziel des Unterrichts					
Beteiligte (Name, Vorname, Geburtsdatum)			Art der Übung (z.B. Gruppenarbeit, Einzelarbeit)		
Materialien und Medien					
Beschreibung der Fördersequenz (z.B. Projektarbeit)					
Literaturangaben (z.B. Name, Titel, Verlag, Erscheinungsjahr)					

Diese Bilder sind nicht lesbar. Gibts davon noch die Originale?

4. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Berghoff, W. / Mayer-Koenig, B.: *Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch*, Hohengehren 2003

Hammes-Di Bernardo, E.: *Bilingual-bikulturelle Erziehung als Weg zum interkulturellen Zusammenleben*, in: KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“, S. 37-41.

Jungk, R. / Müllert, N.: *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, München 1989.

Militzer, R.: *Interkulturelle Erziehung – eine Herausforderung für die Kindertagesstätte*, in: Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen. Konzepte – Wandel – Zukunft, hg. v. Sozialpädagogischen Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Info-Post Nr. 4 der Abteilung I (Kinder) Dezember 1997, S. 12-22.

Militzer, R. / Demandewitz, H. / Fuchs, R.: *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*, hg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Düsseldorf 2001.

Ulich, M.: *Woher kommen die Bilder im Kopf? Unsere Vorstellungen von ausländischen Familien*, in: kiga heute 4/94, S. 3-9.

Wagner, P.: *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*, in: KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“, S. 13-17.



Natur und Umwelt

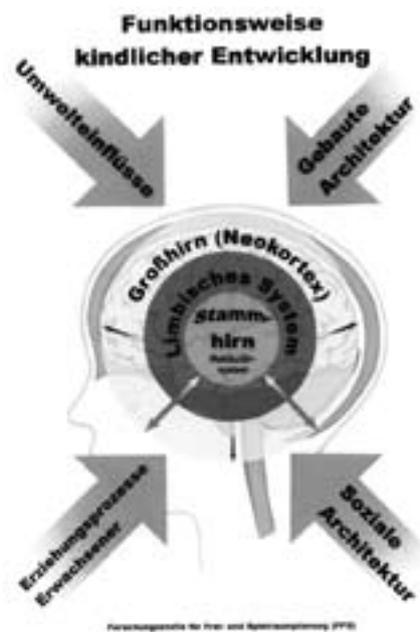
Der naturnahe Spiel- und Begegnungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik

Auszug aus der FFS-Konzeption

Das FFS-Konzept geht von den Grundüberlegungen aus, dass es sich beim Menschen um ein hochkomplexes „Soziales Wesen“ handelt, der in seinem Verhalten und seinen Reaktionen bei Planungsaufträgen im Rahmen von Freiraumspiel ganzheitlich betrachtet werden sollte. Spiel sehen wir dabei als „Zentrale Lebensäußerung des Menschen“, die neben prophylaktischer, also präventiver Wirkung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch heilende bzw. ausgleichende Funktionen übernehmen kann. Immer steht der Mensch und hier das Kind bei dieser Konzeption und bei allen Planungsüberlegungen im Mittelpunkt, da man sich bei Freiraumkonzeptionen ganz konkret auch mit Fragen der kindlichen Entwicklung beschäftigt – ganzheitlich!

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen, Spiel als ernsthafte Tätigkeit für Kinder, um gesund die Welt der Erwachsenen verstehen und in diese hineinwachsen zu können, braucht vor allem eines: Vertrauen und ganzheitliche Spielgelegenheiten. Mehr als Dreijahrzehnte, beginnend mit der ersten, breit und fakultätsübergreifend angelegten Spielplatzdiskussion in unserem Land, Mitte der 60er Jahre, mussten vergehen, um kindliche Entwicklung und Spiel durch Ergebnisse aus der Hirnforschung*) erklären zu können. Erst dadurch wurde sichtbar, dass Spiel weit mehr ist als nur ein „Kinderspiel!“ und dieser Vorgang, keinesfalls isoliert, sondern nur ganzheitlich funktionieren und somit auch nur im Gesamtzusammenhang verstanden werden kann. Eingeschlossen ist hierbei auch der soziale Aspekt, der unter anderem Spielpartner aus anderen Generationsgruppen wie der von Kindergruppen einfordert. Konkret hat das mit Lernen zu tun. Alles Informationen, die man zu früheren Zeiten außer Acht gelassen hatte.

Demnach ist der Kinderspielplatzgedanke, als Gerätespielplatzkonzeption verstanden, aus heutiger Sicht sicherlich weniger bedeutsam in seiner qualitativen, die Entwicklung von Kindern betreffenden Bewertung. Er ist und bleibt verinselt, zu starr und nach kurzer Zeit gering motivierend in einer urbanen Umgebung, die im Grunde der Ort sein müsste, wo Spiel in seiner allumfassenden Qualität stattfinden sollte.



Das vorgestellte Schaubild möchte hierbei verdeutlichen, mit welchen Instrumenten Kinder ihre gebaute und soziale Umwelt erfassen und warum naturnahe Spielraumkonzepte dem Gerätespielplatz weit überlegen sind. Es möchte aber auch verdeutlichen warum es so wichtig ist, dass Frei- und Spielraumplanung im Kindergarten, in der Kindertagesstätte sowie im Hort- und Schulpausenhofbereich mehr sein sollte als die Verteilung von bunten Katalogspielgeräten nach sicherheitsrelevanten Fragestellungen auf unstrukturierten Böden bzw. asphaltierten oder zu betonierten Flächen mit den bekannten



Sandkisten, die keinesfalls zu anregendem Spielen, bauen und experimentieren geeignet sind. Quo vadis Kind und kindliche Entwicklung? Spiel braucht dringend ganzheitliche, unsere Sinne stimulierende Anregungen, die auch unsere Emotionen positiv in Schwingung versetzen. Eine Forderung, die inzwischen bei Spieltheoretikern, bei Psychologen, Verhaltens- und Freizeitforschern, Soziologen, Hygienikern, Pädagogen, Philosophen und insbesondere aktuell auch bei Hirnforschern gestellt wird.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundsätzliches

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen braucht Bedingungen, welche unsere Sinne und Emotionen ganzheitlich und positiv in Schwingung versetzen bzw. anregen. Demnach sollte man Freiraumkonzepte nicht nach Einzelaspekten planen und umsetzen, keinesfalls museal betrachten, sondern ganzheitlich, also vernetzt. Um die einzelnen Aspekte im Verbund berücksichtigen zu können, bedarf es einer Konzeption, die weit mehr leistet als das in der Vergangenheit favorisierte Gerätespielplatzkonzept, das von seiner Kompetenz kaum über die Förderung von motorischen Fähigkeiten hinaus kommt.



Ganz anders beim naturnahen Spielraumkonzept. Lehrmeister ist hier die Natur und somit der Schöpfungsgedanke, der auch Bewahrung und Erkenntnis von Naturzusammenhängen einschließt. Da es sich bei dieser Spielraumplanung um Räume handelt, die für Kinder gedacht sind und in denen sie sich gesund, nachhaltig und optimal entwickeln sollen, bedarf es bei

der Planung auch gewisser Überlegungen, die sich mit dem Menschen als „homo ludens“ auseinandersetzen. Demnach geht es nicht nur um die Gestaltung naturnaher Freiräume sondern auch darum, wie über das Kinderspiel innerhalb dieser Räume kindliche Entwicklung ganzheitlich gefördert werden kann. Die nachfolgend beschriebenen Aspekte sollen hierbei als Leitlinie dienen und künftig Eingang finden bei der Sanierung und Neugestaltung der Außenspielgelände. Es handelt sich dabei um einen bedeutsamen Beitrag innerhalb der aktuell geführten Bildungsdiskussion, da dieser Planungsansatz einen Beitrag leisten kann, Lernen in seiner allumfassenden Form neu zu beleben und anzuregen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Überprüfung des vorhandenen Spielgeländes entsprechend der nachfolgend aufgeführten Aspekte <ul style="list-style-type: none"> • Generationsübergreifender Aspekt • Sozialer Aspekt • Emotionaler Aspekt • Kognitiver Aspekt • Grob- und Feinmotorik • Sensomotorischer Aspekt • Sprachförderung 	Informieren, Sammeln, Diskutieren Konsens finden (im Team, bei den Eltern, beim Träger) Kinder in den Prozess einbinden Transparenz bereits im Vorfeld gegenüber dem Träger herstellen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Literaturselektion ▶ Exkursionen zu Einrichtungen mit Erfahrungen zu naturnahen Spielräumen ▶ Infragestellung eigener Einstellungen – Vergleiche herstellen zu einer naturnah ausgerichteten Pädagogik ▶ Eltern in diese Prozesse einbinden
2. Sammlung von Ideen und Wünschen zur Veränderung, Ergänzung, Neuanlage des Spielbereiches (Brainstorming)	Kindern die Alternativen vermitteln (Bilddokumentationen, Exkursionen, Walddtage etc.) Wünsche und Ideen sammeln (verbal, Zeichnungen etc.) Elternarbeit (Information zum Thema kindliche Entwicklung und ganzheitlicher Ansatz; Kompetenzen der Eltern nutzen und bündeln)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prozess innerhalb des Teams und mit den Kindern und deren Eltern in Gang setzen ▶ Sammlung der Wünsche und Ideen (auch von außen) ▶ Ausstellung ▶ Informationsveranstaltungen (noch intern in der Einrichtung) ▶ Erstellen eines aktuellen Bestandsplanes (Freigelände) ▶ Grundsatzentscheidung für oder gegen ein naturnah ausgerichtetes Konzept. Zuvor Konsequenzen einschätzen. Unter Umständen über einen Pädagogischen Tag durchführen. Qualifizierten Rat von außen einholen. ▶ Grundsatzentscheidung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Vorentwurf (HOAI*), Leistungsphase 2 erstellen, Beteiligungsmodell favorisieren *) Honorarordnung für Architekten und Ingenieure	<p>Information zu den Zielsetzungen einer gemeinsam erarbeiteten Planung erstellen.</p> <p>An alle Beteiligten weiter leiten (Team, Eltern, Träger, fachliche Hilfestellung). Termin für eine Planerrunde (PL) festlegen, dann durchführen. Zuvor Methode der Planerrunde (PL) bestimmen.</p> <p>Danach professionelle Ausarbeitung nach DIN EN 18 034 und DIN EN 1176-1177 etc.</p> <p>Kostenschätzung erarbeiten</p> <p>Objektbeschreibung (Langfassung und Kurzfassung für ggf. Sponsoringkonzept inkl. der auf das Freiraumkonzept abgestimmten spielrelevanten Zielsetzungen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ausnutzen der Elternkompetenzen ▶ Projektgruppe bilden (auch hier Einbindung der Eltern) ▶ Suchen einer fachlichen Begleitung (Angebote und vor allem nachprüfbar Referenzen einholen) ▶ Geeigneten Zeitpunkt und Durchführungsort zuvor mit allen an der Planung Interessierter rechtzeitig abstimmen. ▶ Einladungen rechtzeitig versenden ▶ Organisation des Planertages festlegen ▶ Geeignete Medien bereit stellen (Planertisch, Flipchart, Overhead, Beamer, Verlängerungskabel etc. jeweils nach Absprache mit der fachlichen Leitung) ▶ Verbindliche Absprachen treffen (wie geht es weiter und wann?)
4. Überprüfung der Ergebnisse aus der Planerrunde. Grundsatzentscheidung auf verschiedenen Ebenen	<p>Professionell ausgearbeiteten Vorentwurf aus der Planerrunde (PL) überprüfen.</p> <p>Baugremium bestimmen. Erste differenzierter betrachtete Aufgabenverteilung an geeignete Eltern übertragen.</p> <p>Grundsatzentscheidung zu Gunsten der Ergebnisse im Vorentwurf herstellen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Suchen nach geeigneten Berufsgruppen bei den Eltern. ▶ Aufgabenverteilung nach Bauberufen, Kontakte zu möglichen Sponsoren herstellen, Sponsoringmappe ausarbeiten (Berufsgruppen aus Grafikdesign, Textdesign) ▶ Persönliche Vorstellung der Konzeption (Vorentwurf als modifizierbare Planung) beim Träger
5. Erweitertes Partizipationsmodell in Gang setzen. 1. Vom Vorentwurf zum Entwurf 2. Vorbereitung Bau 3. Umsetzung	<p>Vorstellung der Ergebnisse aus der Planerrunde (PL) bei den verschiedensten Akteursgruppen (Kinder, Eltern, Öffentlichkeit)</p> <p>Sammlung neuer Ideen und Impulse</p> <p>Zeitliche Festlegung der erweiterten Partizipation</p> <p>Modifizierung der Planung und Erarbeitung eines Entwurfs (Leistungsphase 3 / HOAI)</p> <p>Technische Planung und Vorbereitung Bau.</p> <p>Umsetzung im Rahmen von Bürgerbeteiligungsmodellen. Zuvor Festlegung der Methode bei der Umsetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presse- und Medienarbeit ▶ Elternabende ▶ Gruppenarbeit mit Kindern ▶ Tag der offenen Tür etc. ▶ Informationsabend vor der Bauphase ▶ Verbindliche Festlegungen (Werkzeugbedarf, Baumaschinen, Materialbeschaffung inkl. Materiallageplan, Anzahl der HelferInnen, Verpflegung, Bauleitung, Zeitpunkt etc.) ▶ Nachbetreuung ▶ Festlegung der künftigen Nutzung im Rahmen einer auf den Außenbereich abgestimmten Pädagogischen Konzeption / unter Einschluss von Pflege und Wartung als Teil der Pädagogischen Konzeption

2. Aspekte für die Freiraumplanung

2.1 Der generationsübergreifende Aspekt

Kinder brauchen im Rahmen ihrer Entwicklung auch praxisnahen Zugang zu Erwachsenen. Diese bedeutsamen Erfahrungen können heute in der Regel nicht mehr alleine in den gegebenen Familienstrukturen gemacht, eingeübt und kontrolliert

werden. Demnach besteht der Bedarf, auch mit anderen Generationsgruppen in dauerhaften Kontakt treten und von diesen lernen zu können. Das hat konkret mit dem Einüben von „Sozialkompetenzen“ zu tun. Gleiches gilt aber auch für die

Erwachsenen und insbesondere für die Menschen der „Dritten Generation“. Je geringer zum Beispiel die Kontaktmöglichkeiten zu Kindern werden, umso stärker bilden sich dort Eigeninteressen aus, die sich dann automatisch gegen die Kinder,

unsere Zukunftsgeneration, richten. Ein Prozess, der vorprogrammiert ist, da die ständige Einübung fehlt, Kinderinteressen im Bewusstsein verloren gehen und Überlagerungen im eigenen Verhalten statt finden, die zwangsläufig zu Generationskonflikten führen müssen. Diese Sachverhalte, inhaltlich nur angedeutet, sind auf alle anderen Generationsgruppen übertragbar. So zum Beispiel auch auf das Jugendalter, das bis heute noch immer kaum differenzierter betrachtet wird und man dabei signifikante Verhaltensstrukturen von Mädchen und Jungen eher vernachlässigt. Klassische Beispiele sind die Bolzplatzkonzeptionen im öffentlichen Raum, welche das Freiraumverhalten von Mädchen praktisch unberücksichtigt lassen (siehe hierzu Aussagen des Deutschen Jugendinstituts (1993) – Mädchen in der Stadtlandschaft).

Demnach empfehlen wir bei allen Planungsüberlegungen für Freiraumkonzeptionen die selektierte Denkweise aufzugeben und Räume anzubieten, die als Orte der Begegnung für jung und alt definiert werden können, welche sich auch dafür eignen. Diese ganzheitliche, generationsübergreifende Betrachtungsweise sorgt nicht nur für synergetische Effekte bei den Bürgerinnen und Bürgern, den Eltern der Kinder, der Verwaltung, dem Träger von Kindereinrichtungen und im politischen Raum, sie ist auch ökonomisch orientiert, da man ganz nebenbei eine Vielzahl von Kompetenzen bündeln und somit enorme Kosten im Rahmen der Sanierung einsparen kann.



2.2 Sozialer Aspekt

Menschen haben das Grundbedürfnis, sich miteinander austauschen, also kommunizieren zu wollen. Sie suchen dabei die Interaktion untereinander. Mangel es

hierbei an den entsprechenden Angeboten, stellt sich zwangsläufig Isolation, also Rückzug und „Eigensinn“ ein. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich noch auf dem Weg zur „Erwachseneninsel“ befinden, ist insbesondere auch der soziale Aspekt ein Teil bedeutsamer Entwicklungs- und Lernerfahrungen. Hier wird gegenseitiger Respekt, Toleranz und Achtung vor anderen Mitmenschen eingeübt. Mit diesen Sozialkompetenzen, die eng auch mit Wertevermittlungen zu anderen Bereichen einher gehen, lebt eine demokratische Gesellschaft. Daneben stehen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen Sozialerfahrungen auch in enger Interdependenz mit Lernen, da die individuellen Kompetenzen anderer beobachtet, erfahren und auf eigene Verhaltens- und Lernmuster übertragen werden können.

Alles findet dabei intrinsisch motiviert statt. Findet man geeignete „Gebrauchsmuster“, die ganzheitliche, aber auch emotional positiv geprägte Sozialerfahrungen zulassen, übt man automatisch auch Teamfähigkeit ein. Eine bedeutsame Voraussetzung im heutigen Berufsleben, aber auch in der zwischenmenschlichen Kontaktpflege und zuvor in einer repräsentativen Gestaltung im Bildungsbereich.

2.3 Kognitiver Aspekt

Die heutige Zeit ist stark davon geprägt, Lernen und Denken eher theoretisch und weniger in der Praxis zu vermitteln. Ein Beleg dafür ist die Wissensvermittlung nur einer Tagesausgabe der „Times“. Diese bietet heute den Lesern in der Summe aller abgedruckter Inhalte mehr Informationen an, als die Menschen vor 500 Jahren in ihrem gesamten Leben aufgenommen und verarbeitet haben. Dieser Augenblick, von damals zu heute, im Rahmen unserer fortschreitenden Evolution, deckt jedoch nur einen Bruchteil dessen ab, was der einzelne, mit den verschiedensten Kompetenzen ausgestattete Mensch heute aufnehmen, verstehen und insbesondere verarbeiten kann. So kommt es, dass wir heute Spezialistentum favorisieren, das die ganzheitliche praxisorientierte und sich über kleine Bausteine ausgerichtete bzw. aufbauende kognitive Lernerfahrung zunehmend vernachlässigt. Im menschlichen



Gehirn baut man demnach auf Sand auf und nicht auf festem Fundament. Lernen durch Erfahrung wird auf ein Minimum reduziert. Wissen wird konsumiert, eher oberflächlich erfasst und demnach so auch im Großhirn*) mit den entsprechenden Folgen verankert.

Betrachtet man diesen Sachverhalt im Rahmen der kindlichen Entwicklung und hinterfragt die Instrumente, mit denen Kinder ihre soziale und gebaute Umwelt heute überwiegend erfahren, kommt man zu einem dringend reformbedürftigen Schluss. Man beginnt zu begreifen, warum sich bei dieser Generationsgruppe zunehmend mehr Verhaltensauffälligkeiten und Lerndefizite einstellen und man inzwischen eher von einer sogenannten „Spaßgesellschaft“ sprechen muss, welche sich weniger in der Tiefe, um so mehr jedoch im Verhalten und den Zielsetzungen an der Oberfläche bewegt. Man beginnt auch zu verstehen, warum globale Zusammenhänge nicht mehr ausreichend hinterfragt werden und aus welchen Gründen zwischenmenschliche Beziehungen an Wert verlieren.

Einer der Gründe für diese gesellschaftlichen Trends, die wir inzwischen als signifikant ansehen, ist der zunehmende Mangel an emotionalen und sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die nicht mehr im Einklang mit der Natur stehen. Wir sind jedoch ein Teil davon. Hierbei ist anzumerken, dass es jedoch bei Kindern bis etwa zum 10. Lebensjahr, also bis zum Ende des Grundschulalters, die Emotionen und die Sinne sind, welche das Grundinstrument darstellen, Umwelten erfahren zu können. In diesem prägenden Lebensabschnitt sind diese jungen Menschen noch nicht ausreichend in der Lage, so wie Erwachsene denken und handeln

zu können. Ein Anspruch, den wir jedoch in Unkenntnis einfordern und im Gegenzug Ausgleiche reduzieren, die sich unter anderem seit 50 Jahren im „Kinderspielplatzgedanken als Gerätespielplatzkonzept“ und in der Wohnumfeldgestaltung bis hin zum Schulpausenhof sowie dem Kindertagesstättenbereich und dessen Freiraumgestaltung widerspiegeln. Das hat wenig mit optimierten Lernorten zu tun, die auf die Instrumente von Kindern eingehen und durchaus auch noch für das Jugendalter gelten. Es darf angenommen werden, dass diese Sachverhalte, da im Kindesalter geprägt, inzwischen auch für die anderen, hier nicht speziell aufgeführten Generationsgruppen gelten. Angereichert

haben sich im Großhirn, „unserer Festplatte“ durch mangelnde Lernerfahrungen elementare Defizite. Es fehlen entscheidende Zusammenhänge innerhalb der komplexen und ganzheitlich ausgerichteten Funktionsweise des Menschseins, die in unserem Verhalten und unseren Reaktionen Folgen zeigen.

2.4 Emotionaler Aspekt

Jeder Mensch hat Gefühle. Wir zeigen dies durch Stimmungen und Affekte. Es ist ein Teil von uns, der angenehme und weniger angenehme Situationen erträglich macht. Es handelt sich dabei aber auch um Schutzmechanismen, durch die wir unser immer wiederkehrendes, durch äußere Einflüsse

verursachtes „Inneres Chaos“ begleiten, verarbeiten, steuern und in verarbeitbare Bahnen lenken können. Demnach handelt es sich bei der Emotionalität um ein Instrument, das der Mensch zwingend akzeptieren, pflegen und einüben sollte. Mangelt es an solchen Möglichkeiten, wird Emotionalität zudem noch fehlgesteuert und unter Umständen in der prägenden Lebensphase unserer Kinder falsch interpretiert und beeinflusst, kommt es zwangsläufig zu Störungen, die eng mit dem Verlust von Urvertrauen einhergehen und nicht selten neben psychischen Störungen auch noch zu physischen Krankheiten führen.



Hängemattenschaukel – eine Alternative zu bekannten herkömmlichen Doppel- oder Einerschaukeln.

Hier können viele Menschen miteinander spielen, sich spüren und Vertrauen aufbauen.

*) Führend in der aktuellen Diskussion zum Thema Lernen und Intelligenzentwicklung ist unter anderem der Medizinprofessor Manfred Spitzer (Diplompsychologe, Professor für Psychiatrie und Philosoph). Er war einer der ersten, der das Lernen nach PISA auch für Nichthirnforscher verdeutlichte und aufzeigte, dass man weniger in der Schule, jedoch eine ganze Menge im Leben lernt (u. a. Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2002). Die Priorität liegt demnach weniger beim Büffeln und Pauken, sondern eher beim Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man zum Leben braucht. Lernen sieht er als eine nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung des menschlichen Gehirns. Dieser Ansatz wird heute als bedeutsam von der Mehrheit der Wissenschaften anerkannt. So gehen die Neurobiologen (hier u. a. Prof. Dr. Gerald Hüther, Universität Göttingen) heute beim menschlichen Gehirn davon aus, dass sich die Nervenzellverschaltungen im Gehirn eines Menschen verändern, wenn er neue Erfahrungen macht, also Neues hinzu lernt. Einzig und weitestgehend ausgereift sind diejenigen Gehirnzellverschaltungen zum Zeitpunkt der Geburt, welche dem Überleben des Neugeborenen dienen. Diese liegen im Stammhirn, dem älteren Hirnbereich des Menschen. Es geht dabei unter anderem um die Regelkreise für die Steuerung von Organfunktionen, Netzwerke für die Verarbeitung von sensorischen Wahrnehmungen, Aktivierung von primitiven Notfallreaktionen oder um die Koordination bestimmter Bewegungen. Erkennbar wird das zum Beispiel beim Fallen eines Kleinkindes. Automatisch streckt es die Arme aus um sich beim Fallen abzustützen. Niemand hat es zuvor dem Kleinkind beigebracht. Dieses Phänomen begleitet uns jedoch nicht zwangsläufig ein Leben lang. Alles was wir in uns tragen oder gelernt haben müssen wir auch gebrauchen. Fehlt diese Handlung, wird sie

nicht ständig neu eingeübt, verkümmert diese. Das ist auch der Grund, warum zunehmend immer mehr Kinder zum Beispiel auf dem Pausenhofgelände fallen, sich teilweise schwerst verletzen, da der angeborene Reflex, die Arme beim Fallen auszustrecken, inzwischen zu spät kommt, da Körperkoordination mangels wechselnder Bodenbeläge und dem nicht mehr vorhanden sein von „hoch und runter“ etc. nicht mehr in dem notwendigen Maße eingeübt werden kann. Neben den angeborenen, in den älteren Hirnbereichen angelegten Nervenzellverschaltungen, gibt es nur noch die vorhandene Fähigkeit aufrecht gehen, sprechen, lesen, rechnen, Fahrrad fahren oder zum Beispiel schwimmen lernen zu können. Diese dafür erforderlichen Verschaltungen in unserem Gehirn entstehen jedoch nicht von alleine. Sie entstehen nur dann und nur allmählich, wenn man als Kind Gelegenheiten bekommt, diese Fähigkeiten selbst zu erlernen und einzuüben. Theoretisch oder über das Fernsehen bzw. anderweitige Medien wird das nicht gelingen. Das gilt für Einzelaspekte gleichermaßen wie auch und insbesondere für vernetzte Zusammenhänge. Ist es nun richtig, dass die nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung unseres Gehirns das Lernen ist, müssen wir ihm auch die entsprechenden Reize anbieten – ganzheitlich und alle unsere Sinne und Emotionen betreffend! Das betrifft auch die sogenannten „Nichtmateriellen Kräfte“, die gleichfalls entscheidende Einflüsse auf die Strukturierung des menschlichen Gehirns haben. Hier geht es um den sozialintegrativen Aspekt, um Vorbilder, um Menschen verschiedenster Generationen, um Weltanschauungen, Ideen, Werte, die man nur mit und von anderen Generationsgruppen erlernen und im Gehirn strukturieren kann. Diese Erfahrungen, als „innere, überlieferte Bilder“ werden dann für die weitere Lebensgestaltung genutzt und sind zuständig dafür, inwieweit Alt und Jung künftig noch miteinander kommunizieren und füreinander eintreten können bzw. wollen.

Auch zu diesem Aspekt muss dringend angemerkt werden, dass die Ursachen zu emotionalen Mangelerscheinungen vorrangig im Kindesalter angesiedelt werden müssen. Dort findet Prägung, der Aufbau des Fundaments für das spätere Leben als Erwachsener statt. Belegt wird diese Aussage durch das Kinderverhalten selbst, sofern man in der Lage ist, deren emotionales Verhalten auch beobachten und verstehen zu wollen. Erleben wird man ein „Wechselbad der Gefühle, Affekte und Stimmungen“. Sie sind dabei mit ihrem angeborenen Neugierverhalten auf der ständigen Suche nach Antworten auf die vielen Lebensfragen, mit denen sie ständig und überall konfrontiert werden. Der emotionale Aspekt ist dabei einer der „Lehrmeister“ mit dieser Flut von ankommenden Informationen besser fertig zu werden.



2.5 Grob- und feinmotorische Aspekte

Dass Kindern Bedingungen angeboten werden müssen, die sie befähigen, ihren Körper sicher zu beherrschen, ist inzwischen überall unbestritten. Weniger bekannt scheint jedoch zu sein, dass sich Feinmotorik dauerhaft nur dann prägen kann, wenn sich zuvor Grobmotorik geprägt hat.

Es ist jedoch in unseren urbanen Räumen immer weniger möglich, dass Kinder Grobmotorik in der ganzen komplexen Tragweite auf natürliche Art und Weise einüben können. Es fehlen die wegbegleitenden Mauern, die wechselnden Bodenbeläge beim Gehen, das Balancierholz, welches nachgibt oder das hoch und runter, bei dem man seine Sprungkraft trainieren kann. Insgesamt fehlen zudem noch Möglichkeiten, seine bisher erlernten Kompetenzen prüfen und danach ausweiten zu können. Alles ist fertig. Nichts mehr ist veränderbar. Längst haben Erwachsene alles nach DIN geplant und gebaut. Mehrheitlich scheint es so, dass Erwachsene für sich eine Erwachsenenwelt bauten und dabei die Generation ausgrenzten, die später ihre Zukunft sichern soll. Was verinselt geblieben oder speziell geschaffen wurde, sind „Ersatzplätze für verbaute Wohnumwelten“, der Kinderspielplatz mit seinen statisch ausgerichteten Spielgeräten.

Dort handelt es sich nicht um aufregende Orte für Abenteuer, welche in der Lage sind die Fantasie zu stimulieren und das Bauen und Experimentieren ermöglichen. Es sind nicht die geheimen Orte, die Rückzug erlauben und Rollenspiele ermöglichen. Es sind eher die technisch ausgerichteten Plätze, welche legitim keine Veränderungen gestatten und wo der jeweilige Spielzweck über das Spielgerät vorgegeben wird. Es sind aber auch die Orte, welche in nur ganz geringem Maße

grob- und feinmotorische Aspekte fördern helfen und parallel dazu führen, dass durch schnell eintretende Langeweile mangels anhaltenden und fehlenden Herausforderungen der Bewegungsdrang verkümmert. In diesem Zusammenhang soll auf die jeweiligen Untersuchungen und erschreckenden Ergebnisse hingewiesen werden, die sich mit Fettleibigkeit, Koordinationsstörungen bis hin zu den ständig zunehmenden Herz-Kreislauf-Erkrankungen industriationengeschädigter Kinder und Jugendlicher beschäftigt haben

2.6 Sensomotorischer Aspekt

Bereits angesprochen wurde das funktionierende, dem Menschen angeborene Instrument, was Kinder in die Lage versetzt, die gebaute und soziale Umwelt verstehen zu lernen. Es geht um die Fähigkeit, unsere Sinne dabei als „Hilfsmittel“ nutzen zu können. Es geht folglich um das Training, unsere Augen und Ohren dabei ständig zu fordern. Zu riechen, tasten und zu schmecken. Es geht aber auch um das Greifen, ganz einfach um zu „begreifen!“.

Wir unterscheiden kalt und warm. Spüren den Wind. Erfrischen uns an Düften und nehmen dabei den Wohlklang von Naturgeräuschen wahr. In Erde wühlen wir, wie auch im Sand. Ertasten Steine und beginnen diese zu untersuchen. Ganz nebenbei werden wir angeregt durch deren Formen und Vielfalt. Gestillt wird unser Neugierverhalten, indem wir beginnen zu experimentieren und zu bauen oder lassen uns ein auf die vielen „Naturwunder“, welche uns Pflanzen und Tiere tagtäglich und überall anbieten.

Leider empfinden wir nur noch ganz selten einen so beschriebenen Einklang in und um uns herum. Ganz andere sinnliche Wahrnehmungen dominieren unser Leben. Wir sind umgeben von Asphalt,



Beton und Blech. Hektik bestimmt unser Leben. Gesteuert von Werbung, TV mit Fernsehhopping. Auf die vielen anderen Belastungen sowie Umweltprobleme oder die zunehmenden Lärmbelastigungen, das Arbeiten und Wohnen in „Schachteln“, hauptsächlich geprägt durch rechte Winkel und vieles mehr, was unseren Lebensalltag prägt, braucht sicherlich nicht weiter eingegangen werden. Tatsache ist jedoch, dass diese Umgebungen gleichfalls sinnlich wahrgenommen sowie unauslöschlich in unserem Gehirn abgespeichert werden. Diese sich daraus resultierende Apokalypse dürfte spätestens jetzt erkennbar werden, wenn wir nicht bald gegen steuern und Ausgleiche schaffen, die dem Menschen und seiner Natur eher entsprechen.



2.7 Sprache und Sprachförderung

Alle Menschen auf der Erde benutzen Sprache als Medium um sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Es geht konkret dabei um „Mitteilung“. Ein Urbedürfnis, das nicht nur mit Wissensvermittlung zu tun hat. Wir alle kennen ja auch die Symbolik der Körpersprache und die damit in Einklang gehende Emotionalität. Darin liegt übrigens auch der Beleg, dass der Mensch ganzheitlich angelegt ist. Harmonisiert unsere Umgebung mit unseren Bedürfnissen, fühlen wir uns wohl. Das zeigt sich auch im Sprachverhalten und den damit oftmals verbundenen Gesten. Gibt es Diskrepanzen, zeigt sich das natürlich auch. Der Lärmpegel steigt oder wir beginnen uns introvertierter zu verhalten. Rückzug ist angesagt. Ein häufiges Phänomen bei behinderten bzw. psychisch gestörten Menschen. Immer sind es Signale, die wir bei kreischenden und lärmenden Kindern eher als negatives Verhalten bestimmen. Gleiches gilt für „Zeichen“ des klassischen Hospitalismus.

Vielleicht sollten wir Erwachsene dabei eine andere Einschätzung einnehmen und bedenken, dass es weniger an der Erziehung liegt als vielmehr an der Tatsache, dass die Umgebung solche uns störende Verhaltensweisen bzw. Verhaltensmuster produziert. Finden Kinder sinnlich anregende, deren Fantasie fördernde Umwelten, tauchen sie in eine Welt ein die geprägt ist von Forschungsdrang und Neugierde. Ihr Sozialverhalten ist dabei kooperativ ausgerichtet und die Sprache eher ruhebetont. Natürlich gibt es auch Augenblicke, wo sich Erfolg und somit Freude breit macht. Hierbei wird das Mitteilungsbedürfnis erhöht.

3. Literaturempfehlung

Colberg-Schrader, H. u.a.: *Soziales Lernen im Kindergarten*. DJI. Kösel, 1991

Dreisbach-Olsen, J. / Haas-Krumm, S. /Phillipps-Prenzel, M.: *Nischen, Höhlen, Hängematten*. KiTa-Räume verändern sich. Luchterhand, 2001

Flammer, A.: *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Huber, 2003

Fthenakis, W. E. u.a.: *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder, 2003

Gründler, E.C. und Schäfer, N.: *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume planen – bauen – gestalten*. Beltz, 2000

Hohenauer, P.: *Spielplatz Gestaltung. Naturnah und kindgerecht*. Bauverlag, 1995

Janssen, U. und Steuernagel, U.: *Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt*. DVA, 2003

Kleinod, B.: *Erlebnispark für Kinder planen und gestalten*. Ulmer, 2002

Krenz, A.: *Was Kinder brauchen – Entwicklungsbegleitung im Kindergarten*. Luchterhand, 2001

Kunz, T.: *Weniger Unfälle durch Bewegung*. Hofmann, Reihe Motorik Bd. 14, 1993

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder*. Luchterhand, 2001

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Sand, Wasser, Steine. Spiel-Platz ist überall*. Beltz, 2002

Ministerium für Umwelt und Forsten Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Wasser und Natur erleben. Ökologisch orientierte Spiel- und Erlebnisräume*. Mainz, 1997

Oberholzer, A. und Lässer, L.: *Gärten für Kinder*. Ulmer, 1991

Pappler, M. und Witt, R.: *NaturErlebnis-Räume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze*. Gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen planen, bauen und pflegen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2001

Schönrade, S.: *Kinderräume – KinderTräume oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinn-voll ist*. Modernes Lernen, 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume*. Handbuch für Planung und Gestaltung (mit CD ROM), 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Kostengünstige Natur-Spiel-Räume und die Umsetzung durch Bürgeraktionen. Spiel-Raum für alle Generationen*. Ein Praxisbuch für mehr Ökologie in Stadt und Land. Selbstverlag, 35644 Hohenahr 1996

Seeger, C. und Seeger, R.: *Gemeiner Löwenzahn*. Hotel Löwenzahn – Kolping Gruppe, 2000

Simonis, Ch.: *Mut zur Wildnis*. Beltz, 2001

Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag, 2002

Wagner, R.: *Naturspielräume gestalten und erleben*. Ökotopia, 1995

Walden, R. und Schmitz, I.: *Kinder-Räume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht*. Lambertus, 1999

Zimmer, R.: *Schafft die Stühle ab!* Herder, 1996

Zimmer, R.: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Herder, 1996



Humor in der Erziehung

Wie begrüßt man einen der bekanntesten und beliebtesten Büttenredner des rheinischen Karnevals? Richtig – mit einem Klatschmarsch! Spätestens, als der in einem dreifachen Tusch aufging, war allen klar: Es darf gelacht werden! Willibert Pauels – im Nebenberuf Diakon – konnte auf einzigartige Weise den Bogen von katholischer Glaubenslehre und erzieherischer Praxis in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder spannen. „Alle Bildungsbemühungen, die nicht auch von Humor und Lachen begleitet sind, bleiben weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Ohne Lachen klappt doch kein ‚pädagogischer Bezug‘ auch wenn er noch so bemüht ist“, so eine seiner Thesen. Nicht zuletzt das diesjährige Motto des Kölner Karnevals brachte es auf den Punkt: „Lach doch ens, et weed widder wäde!“ Tusch!



Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen

Seitdem die Bildungsdebatte rund um die Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren aufgeflammt ist, verkünden alle 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 uns bekannten Konzeptionen einer Tageseinrichtung für Kinder eine ähnliche Aussage.

Dieses Apostolat der Elementarerziehung findet auch seinen Niederschlag 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 aber 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 der pädagogischen Praxis haben viele bisher zu sehr auf ihre fachliche Ausbildung und ihre 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 Formen der Beobachtung und Dokumentation sind unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu leisten?

Wie gelingt wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten?

Angeregt durch eine Ausarbeitung der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Paderborn möchten wir einige zentrale Punkte benennen. Die Beobachtungen

- sollen „als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes“ schriftlich festgehalten werden,
- sollen der Planung und der Reflexion der pädagogischen Arbeit dienen,

- können Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern sein und
- können bei der Gestaltung des Überganges in die Grundschule eine Rolle spielen.

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 darauf an, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen und seine vorhandenen Kräfte und Stärken zu wecken und zu fördern. (Literaturtipps: „Bildung von Anfang an“ in www.katholische-kindergaerten.de/aktuelles und „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick“ in www.katholische-kindergaerten.de/publikationen)

Ziele von Beobachtungen

Die „beobachtende Wahrnehmung“ der Kinder dient

- der Feststellung und Erfassung von Interessen, Talenten, Vorlieben der Kinder
- der Erfassung von Veränderungen, von Handlungsweisen und Kompetenzen der Kinder
- der Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Sichtweisen der individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien der Kinder
- als Grundlage für die Planung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern
- der Befähigung zu konkreten Aussagen über das einzelne Kind
- der Erstellung der Bildungsdokumentation für das einzelne Kind

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 unsere begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit steht einer objektiven Beobachtung im Wege, sondern auch unsere Einstellung und Haltung gegenüber dem Kind und der Beobachtungssituation.

Die Gefahr, in Beobachtungsfällen zu geraten, besteht bei allen Beobachtungen, besonders bei

- unklarer Frage- / Zielstellung,
- zu geringer Beobachtungshäufigkeit,
- mangelndem Beobachtertraining und
- ungenauer Aufzeichnung.

Prinzipien der Beobachtung

Eine hilfreiche Komponente bei der Beobachtung ist das Team. Beobachtungsmaterialien, mögliche Vorgehensweisen und Umgang mit den Aufzeichnungen sollten miteinander abgestimmt werden. Hospitationen von KollegInnen und der Austausch mit Einzelnen und im Team vergrößern den eigenen Blickwinkel und lassen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen. Regelmäßiges, systematisches Beobachten hilft, ein Gespür für die individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien eines Kindes zu erhalten.

Da auch die Person des Beobachters 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 fest zu stellen, 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.

- 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.

Beobachtungsbogen sind dabei nur ein Medium in dem Prozess des Wahrnehmens der Veränderungen und Entwicklungen beim Kind. Schlussfolgerungen bei der Auswertung von Beobachtungen sind als Entwürfe zu betrachten. MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen haben auch andere Methoden zur Verfügung, um möglichst differenzierte Erkenntnisse über das Kind zu erhalten:

- freie Notizen,
- Videosequenzen,
- Fotografien,
- Bilder und andere Werke von Kindern,
- Gespräche mit den Eltern,
- 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 Bildungsdokumentation.

Kriterien zur Auswahl von Beobachtungsverfahren

Bei der Auswahl von Beobachtungsverfahren sollte man das Ziel der Beobachtung und den Verwendungszweck beachten. 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 sind, die Komplexität von Bildungsprozessen bzw. wie sich die Bildungsvereinbarung ausdrückt: „die individuelle Vielfalt ...[der] Handlungen, Vorstellungen, Ideen und Problemlösungen“ von Kindern festzuhalten. Die Versuchung ist groß, angesichts des Handlungsdrucks seitens der Kommunen, der Schule und der Politik auf Beobachtungsbogen oder Einschätzungsskalen zurückzugreifen, die sich nur auf Ausschnitte kindlicher Entwicklungslinien konzentrieren, die jedoch die eigentliche Bildungsleistung des Kindes nicht beschreiben können. Davor möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich warnen.

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

Erst ZDF – dann ARD

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. Beobachtungsverfahren sollten im Alltag der ErzieherIn gut einsetzbar sein, aber dennoch möglichst viele Verhaltens- und Entwicklungsbereiche erfassen.

In vielen Einrichtungen wird von den MitarbeiterInnen derzeit intensiv versucht, ein realisierbaren und effektiven Weg für die Beobachtung der Kinder und die Bildungsdokumentation zu finden. Häufig führt dieses Suchen und Ausprobieren zu Anfragen an die Fachberatung und Fortbildung unserer Abteilung. Wir haben daher Verfahren ausgewählt, die unseres Erachtens für die Praxis in der Gruppe sehr hilfreich sein können. Drei Verfahren stammen ursprünglich aus ei-

ner Publikation unter Mitwirkung des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin. Wir haben sie als Kopiervorlage an diesen Artikel angehängt. Auch die anderen dort dargestellten Anregungen und Hilfsmittel sind für die Praxis äußerst hilfreich und interessant. Die Anschaffung lohnt sich.

Hinweisen möchten wir auch auf die Leuener Engagiertheitskala, dieses Verfahren wird bereits seit einigen Jahren von einer Reihe von Einrichtungen im Erzbistum Köln erfolgreich angewandt. Für die systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung empfehlen wir „sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“, die erste und beste Alternative zu klassischen Sprachtests. Sehr interessant auch der Vorschlag für einen Entwicklungsordner für jedes Kind – auch bekannt als „Könnernmappe“. Mit Eltern über die Entwicklung der Kinder ins Gespräch kommen – auch das eine interessante Frage, hierzu gibt es einen empfehlenswerten Leitfaden des Caritasverbandes für die Diözese Trier.

Datenschutz

Vierorts ist die Frage entstanden, ob gesammelte Daten an Dritte weiter gegeben werden können – z.B. an die zukünftige Klassenlehrerin. Bitte beachten Sie: Ohne Einwilligung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter dürfen Informationen über ein Kind nicht an Dritte weitergegeben werden. Jede Aufzeichnung über ein Kind ist nach seiner Betreuungszeit zu vernichten bzw. die Bildungsdokumentation soll den Eltern übergeben werden.

Gisela Wedding,
Markus Linden-Lützenkirchen



Kleine Literaturliste

Susanne Schmidt (Hrsg.): *Miteinander spielen, voneinander lernen, Kinder mit und ohne Behinderung im Kindergarten*, Herder Verlag

Peter Thiesen (Hrsg.): *Beobachten und Beurteilen in Kindergärten, Hort und Heim*, Sozialpädagogische Praxis Band 4, Beltz Verlag

Heinz-Lothar Fichtner: *Auffällige Kinder im Spiel Beobachten – Verstehen – Handeln*, Carl Link Verlag

Rainer Strätz, Helga Demandewitz: *Beobachten – Anregungen für Erzieher im Kindergarten*, Votum Verlag

Kindergarten heute spezial: *Wahrnehmungsstörungen bei Kindern – Hinweise und Beobachtungshilfen*

KiTa spezial: *Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen*, Sonderausgabe Nr.1/2003

Kindergarten heute: *Hinsehen allein genügt nicht! Was man über Beobachtung und Wahrnehmung wissen muss*, Ausgabe 2/2003, S.6 - 14

KiTa aktuell NRW: *Aufgaben im Bildungsprozess*, Ausgabe 4/2002, S.88

KiTa aktuell NRW: *Professionalisierung frühkindlicher Bildung – Ein Projekt zur Bildungsarbeit im Elementarbereich*, Ausgabe 9/2003, S. 175

Ludger Pesch u.a.: *Materialien zur Qualitätssicherung*, Bezug über Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e.V. (Tel.: 0 40 / 4 21 09-103)

F. Laevers: *Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder LES-K*, Bezug über Fachkolleg Erkelenz (Tel: 02431-4058)

Michaela Ulich, Toni Mayr: *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*, Herder Verlag

DiCV Trier: *Entwicklungsgespräche – Ein Leitfaden für Kindertageseinrichtungen*, Bezug über DICV@caritas-trier.de

Beobachtungsbogen: Tagesablauf eines einzelnen Kindes

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Sie können selbst entscheiden, welches Kind Sie heute beobachten. Bitte merken Sie aber in Stichworten auf dem Bogen an, warum Sie gerade dieses Kind ausgewählt haben. Auf dem Bogen finden sie in der linken Spalte Zeitangaben. Es wäre gut, das Kind in den vorgesehenen regelmäßigen Abständen zu be(ob)achten. Allerdings müssen Sie sich nicht stur an die genaue Uhrzeit halten: Wenn Sie z. B. um 10.00 Uhr in einem Gespräch mit einem anderen Kind oder mit einer Kollegin sind, verschieben Sie die Beobachtung auf das Ende des Gespräches. In der Spalte „Raum für Notizen“ können Sie besondere Eindrücke festhalten, so z. B. ob das Kind konzentriert oder begeistert bei der Sache ist oder ob es sich eher langweilt, ob es die Tätigkeit gut beherrscht oder ob es etwas ausprobiert... Vielleicht fällt Ihnen aber auch noch ganz ande-

res auf, bitte notieren Sie es. Beschreiben Sie zunächst einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare einfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zum Tagesablauf einzelner Kinder kann Ihnen dazu dienen, die Kinder und deren Tätigkeitsspektrum besser kennen zu lernen. Er kann als Grundlage für Teamgespräche oder für das Gespräch mit den Eltern des Kindes hilfreich sein. Verschiedene ausgefüllte Beobachtungsbogen können aber auch Grundlage für eine kritische Diskussion dazu sein, was in der Einrichtung an Anregungen und Aktionsmöglichkeiten für Kinder vorhanden ist und in welchen Bereichen etwas zusätzlich angeboten werden müsste.

Name des Kindes	Alter
-----------------	-------

Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
-------	-----------------------	-------------

Warum habe ich dieses Kind ausgewählt?

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Wo ist das Kind?	Was tut das Kind?	Mit wem ist es zusammen?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Beobachtungsbogen: Gesellungsformen der Kinder

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Bitte verschaffen Sie sich in regelmäßigen Abständen einen Überblick darüber, welche Kinder in Ihrer Gruppe selbstgewählt etwas mit anderen tun: Gespräche, Spiele, Bewegungsspiele, Auseinandersetzungen u. a. m. Notieren Sie in dem Bogen, um welche Kinder es sich handelt und was sie an welchem Ort tun. Notieren Sie auch, wenn Ihnen dabei etwas auffällt, so z. B. ob ein Kind die anderen eher mitzieht, ob alle das Spiel oder die Tätigkeit beherrschen, ob Sie selbst Aktivitäten der Kinder schätzen oder womöglich störend finden ... Beschreiben Sie zunächst

einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare anfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zu Gesellungsformen der Kinder kann Ihnen Hinweise dazu liefern, inwieweit einzelne Kinder mit dem Angebot offener und/oder gruppenübergreifender Arbeit umgehen können, was sie daraus selbstorganisiert machen, welche Kontakte sie bevorzugen; aber auch, welchen Kindern es schwer fällt, sich zurechtzufinden und Kontakte mit anderen zu finden.

Name des Kindes		Alter
Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
Gruppe / Bereich		

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Kinder, die etwas zusammen tun	Ort, Raum	Was tun die Kinder?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Reflexion des Beobachtungsbogens „Tagesablauf eines Kindes“

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Wählt das Kind sich selbst Tätigkeiten und bleibt einen längeren Zeitraum dabei?

Welche räumliche Umgebung sucht das Kind bevorzugt auf?

In welcher Spielumgebung findet das Kind zu ausgedehnten Spielen?

In welcher Umgebung erlebt es eher Einschränkungen?

Zu welchen Kindern und Erwachsenen nimmt das Kind von sich aus Kontakt auf?

Beschäftigt sich das Kind eher alleine oder zusammen mit Spielgefährten?

Was interessiert das Kind besonders?

Was sind aktuelle Themen des Kindes?

Welche Spiele spielt das Kind?

Mit welchen Gegenständen kann es sich konzentriert beschäftigen?

Wählt das Kind typische Mädchenaktivitäten bzw. typische Jungenaktivitäten?

Lässt sich das Kind auf unbekannte Situationen ein?

Spiegeln sich in den Tätigkeiten der Kinder Erlebnisse aus ihrem Alltag wider?

Erkundet, experimentiert das Kind gern? Findet es in seiner Umgebung etwas zum Entdecken und Ausprobieren?

In welcher Situation, welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war die Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert? Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes? Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Reflexion des Beobachtungsbogens „Gesellungsformen der Kinder“

Überlegungen mit Blick auf ein einzelnes Kind

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Findet das Kind leicht Anschluss bei anderen Kindern oder tut es sich schwer, sich in eine Spielgruppe einzufäden?

Nimmt das Kind immer dieselbe Rolle ein (z. B. dominieren, mitlaufen, sich unterordnen) oder wechselt dies je nach Gruppierung?

Spielt das Kind eher mit gleichgeschlechtlichen Kindern oder eher in Gruppen von Jungen und Mädchen?

Spielt das Kind eher in altershomogenen oder eher in altersgemischten Gruppen?

Mit wem spielt das Kind gerne zusammen?

Bei welchen Tätigkeiten?

Mit wem gerät es leicht in Konflikt? Bei welchen Tätigkeiten?

Kann das Kind produktiv streiten oder verstrickt es sich leicht in Konflikte, die es selbst nicht lösen kann?

Hat das Kind gute Freunde? Wer zählt dazu?

Gibt es Kinder, die dieses Kind ablehnen?

In welcher Gruppenkonstellation, in welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind und seine kommunikativen Möglichkeiten mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war Ihre Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung?

Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes?

Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Überlegungen mit Blick auf Kindergruppen

Warum haben Sie diese Gruppe zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es häufig zusammen spielende Kinder sind?
- Weil es eine Gruppenkonstellation mit besonderen Schwierigkeiten ist?
- Weil diese Gruppenzusammensetzung Ihnen heute erstmals aufgefallen ist?

Sind die Kinder altersgemischt oder gleichaltrig?

Sind Jungen und Mädchen beteiligt oder ausschließlich Jungen bzw. ausschließlich Mädchen?

Mit was beschäftigen sich die Kinder dieser Untergruppe? Selbst erdachtes Spiel? Strukturiertes Spiel? Beschäftigung mit bestimmten Material? Gespräch? Aushandeln von Ideen und Positionen? Anderes?

Welche für die Kinder wichtigen Themen werden in der Gruppenaktivität behandelt?

Verlassen einige Kinder diese Gruppe während der gemeinsamen Aktivität? Welche? Warum?

Kommen andere Kinder während der Gruppenaktivität dazu? Welche?

Welche unterschiedlichen Rollen übernehmen die einzelnen Kinder?

Welche Konflikte treten auf? Wie werden sie gelöst?

Wie war Ihre Einschätzung der beteiligten Kinder vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken/Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Wobei brauchen einzelne Kinder gezielte Unterstützung/Förderung?

Bildungsdokumentation

Name des Kindes

Alter

Datum

Name der Beobachterin

Einrichtung

Ichkompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Soziale Kompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Sachkompetenzen

(Beachten Sie insbesondere die einzelnen Bildungsbereiche ihrer Konzeption oder der Bildungsvereinbarung)

Besonderheiten

Haben Sie wahrgenommen, dass das Kind in den letzten Monaten besondere Schwierigkeiten (z. B. Krankheit, Krisen in der Familie, Probleme mit anderen Kindern oder mit einer Erzieherin) zu bestehen hatte und wie hat das Kind diese Situation bewältigt?

Gab es Ereignisse oder Erlebnisse, die das Kind in besonderer Weise vorangebracht haben, die einen Schub in seiner Entwicklung bedeutet haben?

Zielsetzung

Welche konkreten Ziele setzen Sie für die Förderung dieses Kindes im nächsten Halbjahr?

Welche konkreten Maßnahmen (*Angebote, Unterstützungen, Kontakte mit Eltern*) planen Sie mit Blick auf diese Ziele für die nächsten Monate?

Anleitung für die Bildungsdokumentation

Tageseinrichtungen für Kinder haben die Aufgabe, Kinder in ihren ersten Lebensjahren in ihrer Entwicklung zu begleiten und sie zu fördern. Die Vorstellung von Kindern als aktive kompetente Wesen, die daran interessiert sind, sich ihre Welt anzueignen und von früh an mitzugestalten, ist eine wesentliche Grundannahme. Heute gehört dieses Verständnis zum vertrauten Wissensbestand und wird durch zahlreiche Belege der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Forschung gestützt.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Förderung von Kindern nicht in einem einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang begriffen werden kann. Das Lernen von Kindern geschieht über selbstgesteuerte Entdeckungen. Bildungsziele und -anregungen sind in ihrer Umsetzung also darauf angewiesen, dass die einzelnen Kinder diese in ihre je individuellen

Lerngeschichten aktiv einbeziehen können. Für die Gestaltung von Lernprozessen durch ErzieherInnen bedeutet dies, dass auf der Basis von verlässlichen Beziehungen möglichst anregungsreiche Lernumwelten gestaltet werden, in denen Kinder ihre Selbstlern- und Selbstgestaltungskräfte entfalten können.

Deshalb ist es zur Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse unerlässlich, dass die Erwachsenen versuchen, die Sicht des Kindes zu verstehen, ihre Fragen wahrzunehmen und einen Blick für die jeweils anstehenden "Entwicklungsaufgaben" der einzelnen Kinder entwickeln. Die Bildungsdokumentation soll dazu beitragen, dass ErzieherInnen in regelmäßigen Zeitabständen ihre Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Kindes formulieren und sich dazu im KollegInnenkreis verständigen. Das Ziel dieser Dokumentation ist, sich ein genau-

eres Bild über die Ergebnisqualität der eigenen Arbeit - nämlich die Förderung der einzelnen Kinder - zu machen und auf dieser Basis begründete Zielvereinbarungen für das nächste Halbjahr zu treffen. Ziel ist auch, eine nachvollziehbare Basis für die Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des jeweiligen Kindes zu haben.

Die Einschätzung der Entwicklung wird in den drei Bereichen "Ichkompetenzen", "Soziale Kompetenzen" und "Sachkompetenzen" vorgenommen. Auf der folgenden Seite werden diese Kompetenzbereiche anhand konkreter Merkmale beschrieben. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist dann, für das jeweilige Kind unter Berücksichtigung seines Alters und seiner ganz individuellen Lerngeschichte zu beschreiben, welche Entwicklung sie bei dem Kind wahrgenommen haben und welche Ziele sie anstreben.

Anregungen zum Ausfüllen der Bildungsdokumentation und zum Anlegen eines Kinder-Begleitordners

- Füllen Sie diesen Bogen möglichst in regelmäßigen Zeitabständen (z. B. einmal pro Halbjahr) für jedes Kind Ihrer Gruppe (oder für jedes Kind Ihrer Kindergemeinschaft, für das Sie zuständig sind) aus.
- Auf den folgenden Seite finden Sie zu Ihrer Orientierung typische allgemeine Merkmale für Ichkompetenzen, soziale Kompetenzen und Sachkompetenzen. Beschreiben Sie in der Bildungsdokumentation bitte Ihre Wahrnehmungen sehr konkret mit Blick auf das einzelne Kind und unter Berücksichtigung seines Alters, Geschlechts und seiner besonderen Situation. Vielleicht können Sie dabei typische Spiele; Vorlieben, ggf. auch wörtliche Äußerungen des Kindes beschreiben.
- Es ist sinnvoll, wenn Sie die Berichte für die einzelnen Kinder zunächst individuell ausfüllen. Dann aber ist es sehr hilfreich, wenn Sie sich mit Ihren Kollegen verständigen und in der gemeinsamen Betrachtung die Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes aus verschiedener Sicht ergänzen.
- Bitte formulieren Sie Ihre Einschätzungen so, dass der Bogen auch für Eltern verständlich ist und von ihnen gelesen werden kann, denn damit haben Sie eine gute Basis zur Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes. Vielleicht haben auch einzelne Mütter oder Väter dann Interesse, mal selbst einen solchen Bogen für die Situation des Kindes zu Hause auszufüllen und ihre Wahrnehmungen mit den Ihren auszutauschen.
- Legen Sie bitte einen Ordner für jedes Kind an, in dem Sie Beobachtungsdokumentationen, Kurznotizen, Einschätzungen von Eltern, Fotos (Videosequenzen), Malbilder und Kunstwerke von Kindern u.a.m. sammeln. Auch gelegentliche kleine Eintragungen über Fragen, Bemerkungen oder Wünsche des Kindes können die Sammlung bereichern. So entsteht dann ein lebendiges Begleitbuch für jedes Kind in der Einrichtung. Den Eltern wird so anschaulich vermittelt, dass ihr Kind in der Einrichtung in seiner Besonderheit be(ob)achtet und gewürdigt wird. Die Kinder werden "ihr" persönliches Buch sicher auch bald mit Interesse und Stolz wahrnehmen, sie werden selbst Material (Bilder, Fotos, wichtige Gegenstände, Texte) beisteuern und den Ordner zu Ende ihrer Kita-Zeit sicher gerne mitnehmen.

Ichkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Selbstgewissheit von Kindern hindeuten:

Kinder äußern ihre elementaren biologischen Bedürfnisse

Beim Essen, beim Trinken, beim Schlafen,

wenn sie sich bewegen wollen,

wenn sie ihre Ruhe haben wollen.

Sie entscheiden, was und wie viel sie jeweils wollen.

Kinder organisieren ihren Alltag selbstständig

Sie nehmen sich Zeit und Raum für ihre selbst gewählten Spiele,

sie machen Vorschläge, äußern Wünsche, wie sie den Tag verbringen wollen,

sie treffen Absprachen mit anderen Kindern und Erwachsenen in der Kita.

Kinder entscheiden über Inhalt und Ort ihrer Tätigkeit und über die Wahl des Partners

Sie wählen selbst ihre Tätigkeit und bleiben für einen längeren Zeitraum dabei,

sie nutzen Spiel- und Tätigkeitsmöglichkeiten in verschiedenen Räumen (drinnen und draußen; innerhalb und außerhalb der Einrichtung),

Kinder wählen sich Partner aus der eigenen und aus verschiedenen Gruppen.

Soziale Kompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf soziale Kompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder übernehmen Verantwortung für andere Kinder

Kinder wissen über einander Bescheid, kennen die Geschichte der anderen Kinder,

Kinder nehmen Eigenheiten und Unterschiedlichkeiten anderer Kinder und Erwachsener wahr und können damit umgehen,

Kinder nehmen wahr, wie es anderen Kindern und Erwachsenen aktuell geht,

Kinder zeigen Eigenständigkeit im Zusammenleben und eine größere Unabhängigkeit von Erwachsenen, Kinder tragen Konflikte untereinander aus.

Kinder planen mit

Kinder entwickeln Ideen für das Gruppenleben,

Kinder tauschen sich über ihre Vorhaben aus und verabreden gemeinsame Aktionen.

Kinder erarbeiten Regeln und Normen für das Gruppenleben

Kinder teilen sich gegenseitig Erwartungen zum Verhalten unter einander mit und diskutieren diese,

sie machen sich gegenseitig auf Regeln und Normen aufmerksam,

Kinder verabreden mit einander und mit der Erzieherin Regeln und Normen.

Sachkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Sachkompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder erwerben das für ihre Handlungsfähigkeit notwendige Wissen und Können

Kinder beteiligen an der Auswahl von Lerninhalten,

sie bleiben länger bei einem Thema, entwickeln Ideen und Aktivitäten zur Bearbeitung des Themas,

Kinder äußern Fragen zu sie interessierenden Sachverhalten.

Kinder bringen ihre Vorerfahrungen in das Gruppenleben ein

Erlebnisse und Kenntnisse aus ihrem Alltag spiegeln sich in ihren Spielen und Tätigkeiten wider

sie kennen Erwachsene aus ihrem Wohngebiet,

sie machen Vorschläge, Kontakte zu diesen aufzunehmen,

sie kennen Orte ihrer Wohnumgebung, sie machen Vorschläge, diese aufzusuchen,

sie berichten von besonderen Ereignissen (aus ihrem Umfeld, durch Medien vermittelt) und interessieren sich für Zusammenhänge.

Kinder äußern ihre Interessen und zeigen Neugier

Kinder lassen sich auf unbekanntes Situationen ein,

Kinder erkunden, experimentieren und probieren aus,

sie haben besondere Interessen und entwickeln individuelle Neigungen,

sie zeigen Durchhaltevermögen bei Tätigkeiten oder bei dem Erforschen von Zusammenhängen,

sie geben bei Misserfolgen nicht gleich auf und suchen nach neuen Lösungswegen.

Fundament stärken und erfolgreich starten

Bildungsvereinbarung NRW

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt vereinbaren die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und die kommunalen Spitzenverbände als Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse von Tageseinrichtungen für Kinder, das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster, die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen und die Lippische Landeskirche sowie das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder als Oberste Landesjugendbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen folgende trägerübergreifenden Grundsätze über die Stärkung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen.

Präambel

Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuerst ihnen obliegende Pflicht; sie haben das Recht, die Erziehung und die Bildung ihrer Kinder zu bestimmen. Ergänzend führen die Tageseinrichtungen für Kinder die Bildungsarbeit mit Kindern aller Altersgruppen im Rahmen des eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach dem Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder als Elementarbereich des Bildungssystems durch. Dabei orientieren sie sich an den in Artikel 7 der Landesverfassung verankerten Werten.

Das Kind ist während seines gesamten Aufenthaltes in der Tageseinrichtung bildungsfördernd zu begleiten. Dabei bauen die nachfolgend vereinbarten Grundsätze auf dem Bildungsangebot auf, das in vielen Tageseinrichtungen erfolgreiche alltägliche Praxis und ein Hauptbestandteil der Arbeit ist. Die eigenständige Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen steht in der Kontinuität des Bildungsprozesses, der im frühen Kindesalter beginnt, sie orientiert

sich am Wohl des Kindes und fördert die Persönlichkeitsentfaltung in kindgerechter Weise.

1. Ziel der Vereinbarung

Diese Vereinbarung verfolgt das Ziel, vor allem die Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zur Einschulung zu stärken und weiter zu entwickeln. Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Dies ist ein Beitrag zur Erlangung von Schulfähigkeit.

2. Bildungsziele

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. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses.

Kinder werden in einem solchen Bildungsverständnis auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt. Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Entwicklungspotenziale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren. Diese Bildungsarbeit leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen.

3. Bildungskonzept

Tageseinrichtungen führen die Bildungsarbeit nach einem eigenen träger- oder

einrichtungsspezifischen Bildungskonzept durch. Die Orientierung an der beigefügten Handreichung zu Bildungsprozessen erleichtert den Alltag. Die Handreichung greift Themen als Aufgabenstellungen für die pädagogischen Fachkräfte auf, die für Kinder interessant und herausfordernd sein können und soll Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Weiterentwicklung sein.

4. Bildungsbereiche

Unter Beachtung trägerspezifischer Bildungsbereiche, wie religiöser Bildung, verständigen sich die Partner der Vereinbarung auf ein Konzept zur Gestaltung von Bildungsaufgaben, dem insbesondere nachfolgende Bildungsbereiche und Selbstbildungs-Potenziale - entsprechend der beigefügten Handreichung - zu Grunde liegen:

Diese Bildungsbereiche sind

- Bewegung,
- Spielen und Gestalten, Medien,
- Sprache(n) sowie
- Natur und kulturelle Umwelt(en).

Die Selbstbildungs-Potenziale sind

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle,
- innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken,
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt,
- Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- forschendes Lernen.

5. Beobachtende Wahrnehmung

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..

Dazu wird angestrebt, dass Beobachtung und Auswertung von der pädagogischen Fachkraft notiert und als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes dokumentiert werden, wenn die Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten sich damit in dem Vertrag über die Aufnahme des Kindes in die Tageseinrichtung schriftlich einverstanden erklärt haben.

Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten wird bei der Aufnahme des Kindes ein Merkblatt ausgehändigt, in dem ihnen Sinn und Zweck der Bildungsdokumentation erläutert werden und ihnen das Recht eingeräumt wird, der Dokumentation zu widersprechen. Sie sind darauf hinzuweisen, dass ihnen aus der Weigerung oder dem Widerruf der Einwilligung keinerlei Nachteile entstehen. Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten steht jederzeit das Recht zu, Einblick in die Dokumentation zu nehmen und ihre Herausgabe zu fordern. Ohne ihre Einwilligung dürfen Informationen in der Dokumentation nicht an Dritte weitergegeben werden. Wenn das Kind die Einrichtung verlässt, wird die Dokumentation den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten ausgehändigt.

6. Gestaltung des Übergangs in die Grundschule

Da Kinder, die in die Schule kommen, in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse stehen, ist es notwendig, dass die Tageseinrichtung und die Grundschule zusammenarbeiten und gemeinsam Verantwortung für die beständige Bildungsentwicklung und den Übergang in die Grundschule übernehmen.

Für die Zusammenarbeit mit der Grundschule sind wesentlich:

- die den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten Bildungsdokumentationen,
- regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen,
- gemeinsame Weiterbildungen der pädagogischen Kräfte der Tageseinrichtungen und des Lehrkörpers der Grundschulen,
- gemeinsame Einschulungskonferenzen.

In Zusammenhang mit den regelmäßigen gegenseitigen Besuchen und Hospitationen werden schriftliche Notizen über einzelne Kinder oder Erziehungsberechtigte nur verfasst, wenn die unter Nr. 5 ausgeführten Grundsätze beachtet werden.

7. Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter

Die Tageseinrichtungen stimmen sich in Fragen von Erziehung und Bildung mit den Eltern oder den anderen Erziehungsberechtigten ab und berücksichtigen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Mit den Erziehungsberechtigten wird eine Erziehungspartnerschaft angestrebt. Dieses partnerschaftliche Zusammenspiel soll die elterliche Erziehungskompetenz stärken und stützen.

8. Evaluation

Die Begleitung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse bedarf eines kontinuierlichen Evaluationsverfahrens. Dieses trägt zur Reflexion, Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Tageseinrichtungen bei. Qualitätskriterien in Tageseinrichtungen müssen Aussagen über die Begleitung, Förderung und Herausforderung frühkindlicher Bildungsprozesse enthalten.

Die Grundsätze dieser Vereinbarung dienen auch als Grundlage zur Evaluation der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen. Die Partner der Vereinbarung werden diese Grundsätze der Bildungsarbeit bei Bedarf aktualisieren.

Die Träger evaluieren die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen intern nach den Grundsätzen dieser Vereinbarung.

Zur Grundlage für die interne Evaluation gehören mindestens:

- eine schriftliche Konzeption der Arbeit der Tageseinrichtung, in der Leitlinien für die Arbeit und ein eigenes Profil formuliert sind,
- ein träger- oder einrichtungsspezifisches Bildungskonzept und
- Bildungsdokumentationen über jedes einzelne Kind (sofern eine Zustimmung der Eltern oder Erziehungsberechtigten vorliegt).

Die Umsetzung dieser Vereinbarung erfordert eine Weiterqualifizierung der pädagogischen Kräfte in den Tageseinrichtungen. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden von den Trägern in eigener Verantwortung durchgeführt.

9. Vereinbarungsgrundlage

Diese Vereinbarung wird unter Beachtung der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Tageseinrichtungen und auf der Grundlage des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder, auf der Basis der Verordnung zur Regelung der Gruppenstärken und über die Betriebskosten nach dem Gesetz über die Tageseinrichtungen für Kinder (Betriebskostenverordnung - BKVO) sowie der Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte vom 17. Februar 1992 (Personalvereinbarung) jeweils in der zum Unterzeichnungsdatum gültigen Fassung geschlossen. Für die Tageseinrichtungen für Kinder in öffentlicher Trägerschaft gilt die Personalvereinbarung nur insoweit, als die die Betriebsurlaubnis erteilenden Stellen die Personalvereinbarung aus Gründen der Gleichbehandlung auf alle Einrichtungen anwenden müssen.

Die Partner dieser Vereinbarung gehen davon aus, dass diese Vereinbarung ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen ist, dass aber darüber hinaus Konzepte beispielsweise zu diagnostischen oder entwicklungsstandüberprüfenden Verfahren gemeinsam entwickelt werden.

10. Geltungsbereich

Diese Vereinbarung gilt für alle Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, deren Träger den nachgenannten Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse angehören.

11. In-Kraft-Treten

Diese Vereinbarung tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Düsseldorf, den 18. Juli 2003

Unterzeichner

Die Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Aachen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Essen

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Münster

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Paderborn

Diakonisches Werk der Ev. Kirche im Rheinland

Diakonisches Werk der Ev. Kirche von Westfalen

Diakonisches Werk der Lippischen Landeskirche

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Mittelrhein

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Niederrhein e. V.

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Westliches Westfalen e. V.

Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e. V.

Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Nordrhein-Westfalen e. V.

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Nordrhein

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Westfalen-Lippe

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Nordrhein

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Westfalen

Städtetag Nordrhein-Westfalen

Landkreistag Nordrhein-Westfalen

Städte- und Gemeindebund NRW

*Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen
Kommissariat der Bischöfe in NW in Vertretung für das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster*

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Protokollnotiz

Die Oberste Landesjugendbehörde wird sicherstellen, dass die Grundsätze dieser Vereinbarung vom überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der Betriebserlaubnisverfahren nach §§ 45 ff SGB VIII auch gegenüber den anderen Träger von Tageseinrichtungen Geltung erlangen.

KOMPAKT

April 2004

SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

KOMPAKT auch online lesen unter
www.katholische-kindergaerten.de

Das kompetente Kind

Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik
Impulse zur Umsetzung der Bildungsvereinbarung NRW

Dokumentation
der Fachtagung
im November 2003



Begrüßung	4
<i>Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband</i>	
Was Kinder brauchen, was Kinder geben!.....	5
Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit	
<i>Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwerpunkte Sozialisationsforschung und Elementarerziehung), Bildungsreferentin und Projektleiterin, Hamburg</i>	
„Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern“	
Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen	
<i>Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, SPI Köln</i>	
„Denken macht Spaß“	
Kognitive Entwicklungsförderung in der Tageseinrichtung	
<i>Hanna Vock, Pädagogin, M.A., Bildungsreferentin, Bonn</i>	
„Rhythmus und Improvisation erfahren“	
Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern	
<i>André Eigenbrod und Ralf Müller, Musikpädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach,</i>	
„Freiräume schaffen – Kreativität fördern“	
Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden	
die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern	
<i>Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin, Kunstpädagogin und -therapeutin, Bildungsreferentin, Köln</i>	
„Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“	
Sexualerziehung in Tageseinrichtungen	
<i>Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin, Bergisch Gladbach</i>	
„Religion als Qualitätsmerkmal“	
Religiöse Entwicklung als Fundament ganzheitlicher Erziehung	
<i>Dr. Peter Beer, Pfarrer, München</i>	
„Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft“	
Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung	
<i>Carina Deuster, Diplom-Sportlehrerin, Motopädagogin, Erfstadt</i>	
„Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch“	
Sprachfördermaßnahmen in Tageseinrichtungen für Kinder	
<i>Birgit Mayer-Koenig, Referentin für pädagogische und psychotherapeutische Bildung, Krefeld</i>	
„Natur und Umwelt“	
Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik	
<i>Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und Spielraumplanung, Hohenahr</i>	
Humor in der Erziehung.....	
<i>Willibert Pauels, Diakon und Größe des rheinischen Karnevals, Wipperfürth</i>	
Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen.....	
<i>Gisela Wedding, Markus Linden-Lützenkirchen, DiCV, Köln</i>	
Text der Bildungsvereinbarung NRW.....	

Impressum

Herausgeber

Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln e.V.
Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder
Georgstr. 7, 50676 Köln
Tel.: 0221/2010-272
Fax.: 0221/2010-395

Redaktion

Markus Linden-Lützenkirchen

Verantwortlich

Matthias Vornweg

Layout und Satz

Alexander Schmid Grafikproduktion

Schutzgebühr 5 €

Liebe Leserin,
lieber Leser,

seit Sommer 2003 gibt es eine Bildungsvereinbarung für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen. Die Träger der Kindertageseinrichtungen und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW haben eine Vereinbarung unterzeichnet, in der die wichtigsten Bildungsziele beschrieben sind und Hinweise zur Förderung und Anregung der Kinder gegeben werden. Im Rahmen der Fachtagung „Das kompetente Kind“, die am 18. November 2003 mit über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Maternushaus in Köln stattfand, wurden die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder diskutiert und beschrieben. Der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. hat damit eine Vorreiterrolle in der konkreten Umsetzung dieser Vereinbarung übernommen.

Die Veranstaltung schloss sich inhaltlich an die ebenfalls von der Abteilung durchgeführte Fachtagung „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick – der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Jahr 2001 an.

Im Anschluss an den Eröffnungsgottesdienst war die Fachtagung in zwei Abschnitte gegliedert:

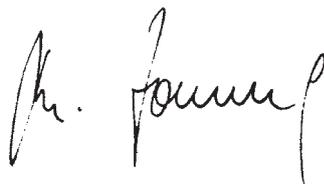
- Am Vormittag konnte der Vortrag von Frau Anke Steenken aus Hamburg in die Weiten und Tiefen der aktuellen Bildungsdebatten einführen.
- Anschließend wurden in 9 Foren unterschiedliche Bereiche und Aspekte des ganzheitlichen Bildungsauftrages bearbeitet und konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet.

„Eine gelungene Einführung in ein kompliziertes Thema. So sind Fachtagungen nicht nur lehrreich sondern auch höchst kurzweilig“. Die meisten der fast 400 TeilnehmerInnen zeigten sich sehr zufrieden mit dem gebotenen Programm und der gelungenen Organisation.

Die nun vor Ihnen liegende ausführliche Dokumentation der Fachtagung ist der fachkundigen, engagierten und zügigen Mitarbeit aller Referentinnen und Referenten zu verdanken. Alle Beiträge stellen die Inhalte der Tagung hervorragend da und falten sie zum Teil noch erheblich aus. Durch die einheitliche Darstellung der Bildungsbereiche in Tabellenform können Sie in der Praxis die einzelnen Ausführungen wieder wunderbar für Ihre Praxisreflexion oder konzeptionelle Arbeit zusammen führen. Zusätzlich stellen wir Ihnen den Originaltext der Vereinbarung zur Verfügung und geben Ihnen vielfältige Hinweise zum Thema „Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen“.

Unseres Erachtens ist somit ein äußerst aktuelles Grundlagenwerk zum Thema „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ entstanden. Es würde uns außerordentlich freuen, wenn so die Diskussion vor Ort belebt und angeregt wird und sowohl in Konzeptionen als auch im alltäglichen erzieherischen Handeln Eingang findet.

Sollten Sie an weiteren Exemplaren dieser Dokumentation interessiert sein, können Sie uns gerne anrufen (0221 / 2010 – 272).



Matthias Vornweg
Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder
im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

8:30 – 9:15 Uhr **„Unsere Zeit in Gottes Händen“**

Eucharistiefeier in der Kirche des
Priesterseminars
Zelebrant: Jochen Koenig,
Stadtdechant, Neuss

anschließend: Anmeldung und Stehkafee im Foyer
des Maternushauses

10:00 Uhr **Begrüßung**

Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder im
Diözesan-Caritasverband

10.15 – 11:00 Uhr **Was Kinder brauchen, was Kinder**

geben! Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit
Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwer-
punkte Sozialisations-forschung und Elementar-
erziehung), Bildungsreferentin und
Projektleiterin, Hamburg

11:00 – 11:15 Uhr **Pause**

11:15 – 12:45 Uhr **Foren**

**Forum I: „Bildungsprozesse erkennen, begleiten und
herausfordern“**

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in
Kindertageseinrichtungen
Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, Köln

Forum II: „Denken macht Spaß“

Kognitive Entwicklungsförderung in der
Tageseinrichtung
Hanna Vock, Pädagogin, M.A.,
Bildungsreferentin, Bonn

Forum III: „Rhythmus und Improvisation erfahren“

Kreative Konzepte in der musikalischen
Erziehung mit Kindern
André Eigenbrod und Ralf Müller, Musik-
pädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach

Forum IV: „Freiräume schaffen – Kreativität fördern“

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen
Methoden die kreative Entwicklung von
Kindern planvoll fördern
Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin,
Kunstpädagogin und -therapeutin,
Bildungsreferentin, Köln

Forum V: „Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen
Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin,
Bergisch Gladbach

Forum VI: „Religion als Qualitätsmerkmal“

Religiöse Entwicklung als Fundament
ganzheitlicher Erziehung
Dr. Peter Beer, Pfarrer, München

**Forum VII: „Behinderung der Sinne – Aufwachsen in
einer modernen Gesellschaft“**

Die Bedeutung der Psychomotorik für eine
umfassende Entwicklungsförderung
Helga Kühn-Mengel, MdB, Berlin

**Forum VIII: „Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse
lernen Deutsch“**

Sprachfördermaßnahmen in
Tageseinrichtungen für Kinder
Birgit Mayer-Koenig, Referentin für
pädagogische und psychotherapeutische
Bildung, Krefeld

Forum IX: „Natur und Umwelt“

Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum
als Lernort einer innovativen Pädagogik
Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und
Spielraumplanung, Hohenahr

12:45 – 14:00 Uhr **Mittagspause**

14:00 – 15:30 Uhr **Foren**
(Wiederholung vom Vormittag)

15:45 – 16:00 Uhr **Humor in der Erziehung**
Willibert Pauels





*Matthias Vornweg,
Leiter der Abtei-
lung Tageseinrich-
tungen für Kinder
im Diözesan-Ca-
ritasverband*

*Sehr geehrte Herren Pfarrer,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Als Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln möchte ich Sie ganz herzlich zu unserer diesjährigen Fachtagung begrüßen und als Gäste willkommen heißen. Es freut mich sehr, dass wieder so viele von Ihnen kommen konnten.

In guter Tradition wurde unsere Fachtagung durch eine Eucharistiefeier eröffnet. Das Leitwort „Unsere Zeit in Gottes Händen“ stimmte uns bereits spirituell auf den heutigen Tag ein. Dem Zelebranten, Herrn Stadtdechant Jochen Koenig aus Neuss, an dieser Stelle ein ganz herzliches „Danke schön“. Ein Dankeschön an dieser Stelle auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unserer Abteilung, die mit Mühe, Fleiß und Engagement diese Tagung so vorbereitet und gestaltet haben.

„Das kompetente Kind“ – Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik Ein ansprechender und zugleich herausfordernder Titel der Fachtagung, wie weit über 500 Anmeldungen zeigen. Warum hat der Bildungsbegriff aktuell „Konjunktur“? Haben wir nicht schon immer die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ gemeinsam benannt, wenn es um den gesetzlichen Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder ging? Haben wir nicht schon seit vielen Jahren den Begriff des „ganzheitlichen Bildungsverständnisses“ fast wie ein Glaubensbekenntnis in unsere Konzepte geschrieben?

Es scheint, als habe nun auch die Politik diese Hinweise erkannt. Allerdings bleibt zu hoffen, dass am Anfang der politischen Auseinandersetzung mit Bildung nicht Sparen gleichwie, sondern Beziehung und Personalität stehen.

Bereits unsere letzte Fachtagung hat deutlich gemacht, dass es sich lohnt und span-

nend ist, an dieser Stelle etwas in die Tiefe zu gehen. Haben wir uns damals mit dem Bildungsverständnis verschiedener Ansätze der Elementarpädagogik beschäftigt, so wollen wir diesmal die einzelnen Aspekte und Teilbereiche dieses Bildungsverständnis aus der Perspektive des Kindes betrachten. Somit wird Ihnen diese Tagung viele weitere Anregungen auch für die konkrete Umsetzung der gerade erst vorliegenden Bildungsvereinbarung NRW geben.

Diskussionsthemen, die gerade Konjunktur haben, verselbstständigen sich manchmal und werden schnell als Projektionsfläche genutzt, um berechnete aber auch unberechtigte Kritik zu äußern. Daher macht es noch einmal Sinn, auf die Ursprünge der Diskussion zu schauen. Seit der Jahrtausendwende erschienen mehre Dokumente, die sich in unterschiedlicher Weise auf Bildungsaufgaben bezogen:

Die Veröffentlichung der PISA-Studie (PISA 2000) löste eine Debatte über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems aus, die weit über fachpolitische Kreise hinausreicht. Wenn auch das Schulsystem im Zentrum dieser Debatte steht, so kann die Frage nach der Qualität von Bildung nicht am Kindergarten vorbeigehen und wird von seinen Vertretern auch im Zusammenhang mit PISA aufgegriffen. Nur, es kann nicht um eine Art der „Schuldverschiebung“ nach unten gehen, vielmehr müssen gemeinsame Anstrengungen her, die in der Kooperation verschiedener Bildungssysteme und Verständnisse zeitgemäße und zukunftsweisende Konzepte und Strategien hervorbringen, die vor allem die Kinder und Erziehenden mit deren Zukunft in den Blick nehmen. Allein die jüngsten Kürzungen im Sachkostenbereich und die in Aussicht gestellte Abschaffung der Horten sind Entwicklungen, die deutlich in die falsche Richtung gehen.

Den Thesen des Forums Bildung (2001) liegt ein vergleichbarer Bildungsbegriff zugrunde; die meisten der 12 Thesen richten sich explizit und implizit auch an den Kindergarten. In seiner Rede anlässlich der Vorstellung dieses Papiers hob auch Bundespräsident Rau die Bedeutung des Kindergartens für die Bildung hervor.

Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2001) fordert, die in der Jugendhilfetradition seit 1922 geltende Trennung von Bildung und Jugendhilfe aufzuheben. Im Mittelpunkt der Streitschrift steht die

Forderung, das Bildungspotential des Kindergartens anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Als ein aktuelles Dokument bestätigen dies auch die „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion“ (2002). Sie betonen, dass Bildung mehr und anderes bedeutet als das, was in der Schule (und damit in nur einem gesellschaftlichen Sektor) als Vermittlung von Wissensbeständen stattfindet und markieren zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems, die in der These münden „Bildung ist mehr als Schule“.

Als ein Ergebnis dieser bundesweiten Anstöße entwickeln sich nun in vielen Bundesländern Diskussionen über die Ausgestaltung des Bildungsauftrages. Mancherorts rückt dabei eine curriculare Bildungsverplanung in den Mittelpunkt andernorts die Eigendynamik und Aktivität des Kindes. Über den Verlauf dieses spannenden Prozesses bieten wir im nächsten Jahr ein bildungspolitisches Forum an. Hierzu sind Sie bereits jetzt herzlich eingeladen.

Aus meiner persönlichen Sicht ist es für uns alle wichtig, dass wir uns an diesen Diskussionen mit unserer Praxiserfahrung und unserem Fachwissen aktiv beteiligen. Dabei ist es mir ein Anliegen, auf einige Missverständnisse hinzuweisen, die immer wieder zu falschen Vorwürfen führen und eine Abwehrhaltung auslösen:

1. „Der Kindergarten soll zur Schule werden.“
2. „Wenn sich Kinder selber bilden, werden Erzieherinnen überflüssig.“

Wenn wir aber genau das nicht meinen und zulassen dürfen, so müssen wir motiviert sein, unsere eigene Vorstellung zu entwickeln. Anregungen dazu wird uns Frau Steenken in ihren Ausführungen geben, ihr möchte ich nicht vorgreifen. Es geht also darum, die neuen Akzente und Erkenntnisse der Bildungsdiskussion aufzugreifen und in unserer Arbeit für Kinder nutzbar zu machen.

Gestatten Sie mir nun noch ein paar Worte zum heutigen Tag zu sagen: Es freut mich ganz besonders, dass wir so fachlich profilierte und erfahrene Referentinnen und Referenten aus der gesamten Republik gewinnen konnten. Ihnen ein herzliches Dankeschön. Ich bin sicher, dass wir einen spannenden Vortrag erleben werden und wünsche Ihnen einen spannenden und ereignisreichen Tag.

Herzlichen Dank!

Was Kinder brauchen, was Kinder geben

Aufmerksamkeit - Offenheit - Zeit

Zu meinem Hintergrund: Wenn wir über Kinder sprechen, sprechen wir auch über uns selbst. Im Nachdenken über die Beziehung zwischen den Generationen können wir unsere eigene Geschichte und unsere eigene Position in der Gesellschaft nicht abstreifen wie ein aus der Mode gekommenes Kleidungsstück. Deswegen möchte ich Ihnen zunächst einige Informationen über den Hintergrund meiner Gedanken zu unserem Thema geben. In diesen Informationen sehe ich selbst eine Art Geburtsstätte meiner Überlegungen, die schließlich nicht „vom Himmel gefallen“ sind. Im Vergleich mit Ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten werden Sie bestimmt andere Aspekte entdecken, vielleicht andere Gewichtungen betonen, sodass wir im Austausch, auch im Ein- und Widerspruch, einen weiteren Horizont für diese Konferenz eröffnen können, als es dem Referat einer einzelnen Person möglich ist. Seit 1992 bin ich Lehrerin an der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg-Altona. Mein Schwerpunkt liegt in der Erzieherinnen-Ausbildung für Einwanderinnen. Im Kontakt mit den Migrantinnen, die hauptsächlich aus der Türkei kommen, aber auch aus Afghanistan, Iran, Südamerika, Afrika, aus Russland und Polen, aus Italien und Frankreich, erlebe ich die Begegnung der Kulturen, auch der Erziehungskulturen hautnah. Manchmal habe ich den Eindruck, in einen vielfach gefalteten Spiegel zu sehen und dabei die Relativität meiner eigenen Position zu erfahren. Die begleitende Empfindung dabei gleicht manchmal einer Achterbahn der Gefühle: mal verunsichert bis ins Mark, dann wieder klar sehend, bis zur nächsten Irritation. Es hat eine Weile gedauert, bis ich diese Situation als „gute Schule“ akzeptieren konnte. Gut nenne ich diese „Schule“ aus zwei Gründen:

1. sie lässt keine Vorurteile zu; wer an Vorurteilen starrsinnig festhält, kann in einer Situation der Kulturvermischung nichts lernen und nichts lehren. Mit sozusagen eingefrorenen Denkweisen ist keine Verständigung über elementares Lernen und kein Entwurf einer Elementarpädagogik auf der Höhe der Zeit möglich.

2. Die Situation von Unsicherheit und Suche, geleitet von einem nicht klein zu kriegenden Wunsch, einen guten Weg zu finden, gleicht der Situation kleiner Kinder, die dabei sind, sich in eine für sie immer wieder neue Welt einzuleben. „Anfänger“ sein müssen und können, das ist eigentlich ein Privileg. Mit den Kindern auf eine Augenhöhe kommen, sich in einem Lern-Bündnis zu befinden – ich fühle mich dabei „in guter Gesellschaft“.

1988 habe ich als Mitglied der Elterninitiative Hamburger Kindergärten und Kindertagesstätten die Ausstellung aus Reggio Emilia (Italien) mitorganisiert. In der Begegnung mit der Reggio-Pädagogik habe ich gefunden, wonach ich

schon während meines Studiums gesucht habe: wie Kinder als kompetente Lerner gesehen, gehört und unterstützt werden können, wie eine ganze Stadt hinter ihren Kindergärten stehen und sie tragen kann, wie eine neue Verbindung zwischen Familien und öffentlicher Institution möglich ist, wie „Kindheit“ neu gedacht und gestaltet werden kann in einer Zeit rasanten Wandels, die Kinder ebenso wie Erwachsene vor Herausforderungen stellt, für die es keine Lösungskonzepte im Muster überlieferter Traditionen und Konventionen mehr gibt. Ich war verblüfft, als ich erfuhr, dass Loris Malaguzzi, der Begründer der pädagogischen Erfahrung von Reggio, „unseren“ Fröbel als seinen „hero“ (Held) bezeichnete. Haben wir Fröbel vergessen? Warum?

In dem Projekt „Weltwissen der Siebenjährigen“ von Donata Elschenbroich habe ich mitgearbeitet. Mich faszinierte ihr Mut, auf einer Liste exemplarische Bildungsgelegenheiten aus dem Alltag und einem „klassischen“ Bildungsgut verbindlich zu definieren und diese Definitionen zugleich zur Diskussion mit Menschen allen Alters, aller Berufs-, Bildungs- und Herkunftshintergründe zu stellen. Endlich, dachte ich, jetzt wird's konkret, jetzt kommt eine öffentliche Diskussion in Gang, jetzt wird es einen Sprung geben heraus aus den üblichen Papier-Gutachten und Experten-Gremien. Das Thema „frühes Lernen“, einmal demokratisch zur Sprache gebracht, wird eine eigene Dynamik entfalten, deren Dreh- und Angelpunkt die Kinder sind, und die ebenso zwingende wie friedliche, ja freundliche Herausforderung der Gesellschaft der Erwachsenen, sich ohne Ideologie und Eiferei auf ihre „Generativität“ (Erik H. Erikson) zu besinnen. Auch im Buch von Donata Elschenbroich kommt



ein Großer aus der Reihe deutscher Pädagogen vor, Comenius, und ein abgerissener Faden in unserem pädagogischen Geschichtsbewusstsein, vielleicht auch Selbstwertgefühl, wird wieder geknüpft. Die Rekonstruktion (Erinnerung) unserer pädagogischen Tradition und unseres Selbstwertgefühls ist aus meiner Sicht ein notwendiger Schritt der Selbst-Besinnung, um ein nutzloses Gegeneinander („Schattenboxen“) zu vermeiden. Die Erinnerung ist wenig schmeichelhaft, und im Denken an die Zeit des Faschismus in Deutschland ausgefüllt von Entsetzen und Schande. Allerdings käme es einer Art negativer Bestätigung dieses Zivilisationsbruchs gleich, würden wir in Zerknirschung verfallen. Welche Fäden einer guten Tradition wurden vom Faschismus ganz zerrissen, in welchen Verkettungen, Irrtümern und Irrwegen ging verloren, was Fröbel begonnen hat? Fröbels Kindergärten wurden im Prozess der Gründung des Deutschen Reichs unter Bismarck im Rahmen der „Sozialistengesetze“ gesetzlich verboten. Verbot der SPD, Einführung der Sozialversicherung, Verbot der Kindergärten. Eine seltsame Verkettung, die uns heute immer noch zu schaffen macht, weil immer noch politisch darum gerungen werden muss, die Kindergärten heute nicht als Sozial(hilfe)einrichtungen, sondern als Bildungsorte für alle Kinder anzusehen und entsprechend zu organisieren und auszustatten.

Ich habe für mich den Eindruck, dass der schwankende Boden, auf dem unsere pädagogischen „Ansätze“ in den vergangenen Jahrzehnten nacheinander, übereinander und durcheinander irgendwie stolperten, wieder etwas fester wird, aber das mag ein subjektives Gefühl sein, zugehörig zu einer unruhigen Generation, die noch im Krieg geboren wurde, und die nicht wusste, nicht wissen konnte, „wie ihr geschah“. Eine wirklich pädagogische Perspektive musste sich in meinem Denken erst einen Platz erobern – neben der Soziologie (Hauptfach), Geschichte und Psychologie (Nebenfächer) meines Studiums. Pädagogik war mein Wahlfach, aber auch darin herrschte die soziologische Perspektive vor: der Vergleich der Bildungssysteme in „BRD“ und „DDR“. Das Kind selbst,

das wirkliche Kind mit seiner wirklichen Familie war zwar im Blick, in einem soziologischen und politischen Blick, aber eigentlich, so denke ich heute, ohne eigene, wirkliche Stimme. Ungehört, unerhört – im Wortsinn! Von Reggio wird eine Veröffentlichungsreihe herausgegeben über ihre Projekte. Die gemeinsame Überschrift lautet: „Die ungehörten Stimmen der Kinder“. Der Grundgedanke ist so nahe liegend wie einfach, dass es eigentlich zum Lachen ist (wenn das politische Chaos nicht so drastisch wäre): DIE KINDER HABEN ETWAS ZU SAGEN. HÖREN WIR IHNEN ZU. Oder in den Worten einer Kita-Pädagogin aus Hamburg: „Die Kinder spielen uns den Ball vor die Füße. Wir brauchen bloß zu hören, was sie sagen.“ Ihre Kita gehört zu den vier Kitas der „Vereinigung“ (der städtische Kita-Träger von Hamburg), in dem ein einjähriges Projekt „Kinder als Naturforscher“ stattfindet, das ich leite. Die Projekt-Kinder der erwähnten Kita erforschen „Die Wiese“, ein Grundstück hinter der Kita. Sie erkunden dieses Öko-System unter vielen Perspektiven. Als eines Morgens ihre Wiese in Raureif gehüllt war, bekam das Thema „Frost“ einen besonderen Akzent in der Wahrnehmung der Kinder. Das Glitzern, der sofortige Zerfall in der warmen Hand, und auch: „Guck mal, mein Atem friert in der Luft“. Reichlich Gesprächsstoff bieten die Kinder an, viele Impulse für didaktische Phantasie: wie wäre „die glitzernde Wiese“ zu malen; welche Materialien würden sich eignen für ein Modell; welche Experimente in der Kita könnten den Kindern mehr Erfahrungen mit „friedendem Atem“ ermöglichen? Wie kommen sie selbst dem dahinter wirkenden Naturgesetz auf die Spur?

Der Titel unserer Tagung lautet: „Das kompetente Kind. Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik“. Ich betrachte diesen Titel lange und immer wieder. Bis ich das für mich Interessante „sehe“: das Wort „zwischen“. Das Wort „zwischen“ bezeichnet aus meiner Sicht keine Nische oder schmale Lücke, in die das kompetente Kind gewissermaßen eingeklemmt ist. Das „zwischen“ bekundet für mich den Mut der Veranstalter und Teilnehmer dieser Tagung, selbst nachzu-

denken über das Angebot, das uns Kinder mit ihrem ganzen Dasein machen, und uns gemeinsam, in einer Form von Gemeinsinn, der Herausforderung einer Elementarpädagogik in der heutigen Zeit zu stellen. Dazu möchte ich einige Thesen vortragen, die der Gliederung meines Textes folgen, den Sie in der Tagungsmappe bei sich haben. Ich spitze die Thesen manchmal absichtlich etwas ketzerisch zu. Es sind so viele wohltonende Wörter im Umlauf, Nebelwerfer-Wörter bzw. Wörter auf tönernen Füßen, und mir kommt es darauf an, dass wir miteinander in einer eigenen Sprache reden und uns kein x für ein u vormachen lassen und auch nicht vormachen.

1. Lebendige Wörter – echte Sprache

Es sagt sich so leicht dahin: „Das Kind annehmen, wie es ist“. Wie ist es denn? Wollen und können wir es kennen lernen? Projizieren wir auf Kinder ein „Bild“, das von Traditionen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Diskussionen „gezeichnet“ ist, auch von eigenen, oftmals unbewussten Wünschen, lauter Kräften, die das wirkliche Kind vielleicht gar nicht sehen und hören, die zwischen ihm und uns wie eine Wand stehen können?

Was wir zunächst brauchen, ist eine neue Aufmerksamkeit für Kinder. Ein prinzipiell absichtsloses Interesse an ihnen, eine Neugier, wer uns da entgegenkommt, eine Bereitschaft, stets „zum Guten auszulegen“, wie Hartmut von Hentig es in seinem „Pädagogischen Eid“ formulierte, welchen Entwicklungsweg dieses Kind mit sich bringt, soweit wir es erkennen können. Wir brauchen uns gegenseitig für diese Deutung „zum Guten“, erstens, weil jeder Einzelne immer nur Ausschnitte, nie „das Ganze“ wahrnehmen kann, und zweitens, weil es schwer ist, den eigenen Prägungen und dem jeweiligen mainstream des Denkens „über“ Kinder zugunsten des wirklichen individuellen Kindes einen beweglichen Spielraum zu verschaffen. Die Atmosphäre des Optimismus, die das Kennenlernen der Kinder erfordert, ist nicht leicht herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Worin sollte sie gründen? Woraus sich ernähren? Ich glaube nicht, dass es eine

einzigste Antwort auf diese grundlegende Frage gibt. Ich kann nur berichten, wo, wann und wie es mich immer wieder „erwischt“: wenn ich mir Zeit nehme und mich darauf einlasse, Kindern zuzusehen und ihnen zuzuhören: was tun sie da? was meinen sie? worauf wollen sie hinaus? Und wenn ich mit Eltern und KollegInnen über Beobachtungen und Erfahrungen reden kann, die auch gern beschreiben, was sie bei den Kindern entdecken, wie sie umgehen mit frohen und leidigen Erfahrungen, die, ausgesprochen oder unausgesprochen, über den bloßen Schein hinauswollen, sozusagen angeschlossen an die Vitalität, die jedes Kind auf seine Art verkörpert und einbringt in unsere Welt. In einer solchen Atmosphäre werden Geschichten erzählt, echte Geschichten, in denen das Privileg der Kindheit voll ausgenutzt wird, in denen einfach gilt: der Mensch ist sich selbst letzter Zweck, und niemandem ist es erlaubt, ihn für irgendwas, kein noch so „hohes“ Ziel zu instrumentalisieren.

In der pädagogischen Debatte heute ist viel von „Perspektivenwechsel“ die Rede. Das Kind wird in seiner Subjektivität anerkannt. Für Pädagogen ist dieser Standpunkt überhaupt nicht neu; wie also kam das Wort in aller Munde? Vielleicht klärt ein Blick auf die „Nebenvörter“ auf, was gemeint ist. Man soll ja immer auf den Kontext achten, darin zeigt sich das Motiv oder der Geist, die Absicht der Redewendung genauer.

Die Rede ist von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Schon auf den ersten Blick sperrige, unsinnliche, irgendwie „verschraubte“ Wörter, über deren inhaltliche Bestimmung auch endlos (und folgenlos) gestritten werden kann – weit weg von den Kindern. Um es ketzerisch zu sagen: Der Bezug auf Kompetenzen und später benötigte Schlüsselqualifikationen wie personale, soziale, methodische und Problemlösungskompetenz als angeblich neuer Blick auf das Kind ist der alte Versuch, das Kind unter Kontrolle zu bringen auf hohem Niveau. Die „Kompetenz-Sprache“, vorgedrungen bis in Regierungskreise, wo von „Kompetenz-Teams“ die Rede ist, gibt sich den Anschein gehobener Professionalität, sodass man schon gar nicht mehr nachfragen mag, was denn eigentlich

gemeint ist. Das Kind als sowieso „kompetent“ anzusehen hat zur Konsequenz, sich auf eine echte Beziehung mit ihm einzulassen, es als EBENBÜRTIG anzuerkennen und verstehen zu wollen, woran es interessiert ist und wie es lernt.

Fähigkeiten entwickeln sich bei Kindern wie bei allen Menschen: durch Tätigkeit. „Woran“ Kinder tätig werden können, hängt natürlich davon ab, „wozu“ wir ihnen einen Zugang eröffnen. Unsere Vermittlerrolle zwischen Kind und Welt – von allen Naturscheinungen und Dingen bis zu allen kulturellen Gütern und Techniken – ist unverzichtbar. Zur immer wieder gestellten Frage, woher ein Thema in der Elementarpädagogik kommt, ob „es“ wirklich vom Kind kommt etc, möchte ich sagen: die Frage führt in eine Sackgasse, weil sie die Dreierbeziehung Kind – Welt – Erwachsener künstlich reduziert auf eine weltlose Zweierbeziehung. Ich vermute, dass diese chronische Frage eine Scheinfrage ist, getragen von einer bewussten oder unbewussten Abwehr irgendeiner nicht ausgesprochenen „Weltsache“, die der oder die Fragende aus dem Kindergarten undiskutiert raushalten bzw. sich selbst vom Leib halten will. In der Diskussion um die Weltwissen-Liste von Donata Elschenbroich war es z.B. eine Zeit lang „das chinesische Schriftzeichen“, das den Kindern vorenthalten werden sollte. Als ob sie (noch) nicht wissen sollten, dass es auf der Welt andere Kulturen, andere Schriften gibt als „bei uns“. Schlimmer noch: als ob Kinder keinen Sinn für etwas außerhalb ihres bisherigen Horizontes hätten. Diese Ansicht sieht das Kind natürlich nicht als kompetent an, nicht mal als neugierig. Entscheidend ist, ob Kinder an einer Sache „warm“ werden können, ob sie Gelegenheit erhalten, die Sache zu ihrer zu machen, sie zu erforschen und zu gestalten (das sind 3 Seiten des gleichen Prozesses, den wir Lernen nennen), ob sie einen Vertrauensvorschuss der sie begleitenden Erwachsenen erhalten, dass sie schaffen können, was sie sich vorgenommen haben, ob die Erwachsenen ihnen die Mittel geben, mit denen sie die Oberfläche der Erscheinungen durchdringen und zu feineren, genaueren Einsichten und Fragen vordringen können.

Sehen Sie zum Beispiel aus dem Fenster: den Nebel (umgekehrt gelesen: Leben). Ein Phänomen, nicht zu fassen. Doch in Gedanken und Händen der Kinder ein mögliches und vielschichtiges Thema. Was ist das, Nebel? Gibt es auch Nebel, wenn die Sonne scheint? Und nachts? Woraus besteht Nebel? Gibt es Wolken, wenn draußen Nebel ist? Kann man Nebel in eine Schachtel tun und mitnehmen in die Kita? Riecht er? Wie fühlt er sich auf der Haut an? In einem Gespräch mit Kindern darüber können wir ihr Wissen, ihre Theorien, ihre Erfahrungen und Fragen hören. Damit hätten wir den Rohstoff für ein Projekt, vielleicht innerhalb eines größeren Projekts zum Thema Wetter oder des noch größeren Themas Klima. Wetter ist ein reichhaltiges, verlässliches Thema; Wetter ist immer, erlaubt tägliche Beobachtungen, Messungen, Erzählungen.

Mit 2 Folien möchte ich diesen Punkt abschließen. In der Zeitschrift „Spektrum der Wissenschaft“ sind diese Aufnahmen aus dem Gehirn abgebildet. Sie sehen die feine Verteilung und Verästelung der Nervenzellen und Nervenbahnen, die im Bild an eine Art Wald erinnern, nicht undurchdringlich, aber „vom Feinsten“. In diesem Gebilde werden die Informationen aus der Außenwelt und dem Körperinneren verarbeitet, und mit diesem Verarbeitungsprozess bildet sich das Gebilde im Rahmen genetischer Steuerungsmöglichkeiten um. Ein Gebilde von solcher plastischen Komplexität, dass die Hirnforscher selbst die Frage stellen, wonach suchen wir, wenn wir wissen wollen, was Bewusstsein ist und wie Lernen funktioniert? Die Bescheidenheit, die uns angesichts der Fülle dessen, was wir nicht wissen, zukommt, ist eine gute Grundlage für jede pädagogische Debatte. Dass aber die Hände beim Lernen eine wichtige Rolle spielen, ist von dem umfangreichen Platz her zu vermuten, den ihre Steuerung im Gehirn beansprucht. Möglichst viel dem Zugriff der Kinder bereitzustellen ist wahrscheinlich eine viel versprechende Lehrstrategie.

2. Respekt für die Eltern – Interesse für das Elternhaus

Der schon genannte „Perspektivenwechsel“ bezieht auch die Eltern stärker mit

ein, als das bisher der Fall war. Häufig werden sie als „Kunden“ bezeichnet, was einem Selbstverständnis der Kita als Dienstleistungsunternehmen entspricht. Ich finde dieses Verständnis irreführend, weil Bildung keine Ware ist. Es ist aber auch ein Einschnitt in eine abgehobene und selbstgefällige Vorstellung von Trägern und Kita-Teams, als sei „ihre“ Einrichtung und „ihr“ Konzept der kritischen Befragung und Beeinflussung von außen grundsätzlich entzogen. Diese Verwechslung von Privattraum und Öffentlichem Raum tut der Kita-Entwicklung nicht gut. Jede Kita ist ein öffentliches Unternehmen und sollte grundsätzlich als Bürgerunternehmen geführt werden. Natürlich haben die Pädagogen eine fachlich-professionelle Rolle darin. Aber sie müssen bereit und fähig sein, ihre Arbeit transparent und diskutierbar zu machen; sie dürfen sich nicht abschotten. In der Reggio-Pädagogik werden Eltern als untrennbar zugehörig zu den Kindern und als „kritisches Gewissen“ der Pädagogen bezeichnet.

Die Beziehung zwischen Pädagogen und Eltern ist manchmal schwierig. Das kann nicht anders sein, und niemand hat „Schuld“ daran. Ich glaube, dass diese Beziehung umso besser gelingt, je mehr sich beide Seiten ihr Augenmerk darauf richten, wie Kinder lernen. Nicht nur „das eigene Kind“, sondern Kinder, Menschen überhaupt. Der Lernprozess im Zentrum, dann ist die persönliche Betroffenheit nicht so brennend, und für alle gibt es die Möglichkeit, etwas zu erfahren, was man vorher noch nicht wusste.

Eltern als Mit-Gestalter und Mit-Lerner in Projekten der Kinder können sich selbst in einer neuen Rolle erleben, und auch für sich und ihre Kinder neuen Respekt entwickeln. Zu diesem Ziel führt ein einfacher Weg. Ich kenne Kitas, die ihn „Hausaufgaben“ nennen. Eltern werden z.B. gebeten, von ihren Reisen mit den Kindern Sand mitzubringen. Die Sandproben bringen Reisegeschichten in die Kita, und ein großes Thema: die verschiedenen Formen und Farben von Sand, seine Nähe zu Erde, Matsch usw., zu Steinen und Bergen usw.

In einer Kita, die ich mitgegründet habe, inspiriert von der Reggio-Pädagogik, kam

es über den „Wunschzettel an den Weihnachtsmann“ zu einem „Postprojekt“. Briefe wurden geschrieben, bis zu 100 Stück am Tag. Die schon von Maria Montessori beschriebene „Schreibwut“ brach auch in dieser Kita aus, nachdem die Kinder das Mittel des Briefes als Möglichkeit zu intimer Mitteilung kennen gelernt haben. Die Geheimnisse von Adresse und Absender waren für die Kinder schwer zu entschlüsseln. In einem Theaterstück der ErzieherInnen, in dem der Erzieher den „Dummen“ spielte, haben die Kinder schnell gelernt, wie es geht. Das Theaterspiel von Erwachsenen für Kinder, in dem die Erwachsenen die Rolle des Nicht-Könnens übernehmen, erlaubt den Kindern überhaupt ein köstliches Lernen. Sie amüsieren sich königlich, wenn die Großen nicht schaffen, was ihnen selbst nicht gelingt. Ihr Triumph als Zuschauer, den sie im Lachen weidlich ausleben, entlastet sie von dem Gefühl, „zu klein“ zu sein und „nichts“ zu verstehen. Sie sind auch irritiert über die plötzliche Einbuße der Autorität bei den Eltern oder Erziehern, über diese Veränderung ihrer bisherigen Wahrnehmung von „klein“ und „groß“. Das Lachen und die Irritation bringt ihr Denken in Schwung, und ihr Mut zu weiteren eigenen Versuchen, ein Problem zu lösen, wächst.

In unserer K.I.D.S.-Kita (Kinder in der Stadt e.V.) „schrieben“ die Kinder schließlich Briefe an ihre Eltern, die sie richtig zum Briefkasten brachten. Nebenbei wurde in diesem Projekt auch das Thema von Zeit, Ort, Weg und Ereignis virulent. Zuhause warteten die Kinder und Eltern auf den Brief, den das Kind geschrieben hat, und in der Kita warteten die Kinder auf den Brief, den ihre Eltern ihnen zurückgeschrieben haben, und die vom richtigen Postboten gebracht und verteilt wurden. In diesem Spiel waren die Eltern also unmittelbar einbezogen. Sie erfuhren, wie „scharf“ die Kinder aufs Schreiben waren, welche Bedeutung symbolische Ausdrucksweisen für sie haben, wie übungseifrig sie zuhause Notizblöcke aufbrauchten, wie sie hinter Schriftstücken aller Art hinterher waren. Die Eltern erfuhren also, was „Kompetenz“ der Kinder bedeutet, was mit „Lernpotenzialen“ gemeint ist, was sie

selbst ohne großen Aufwand dazu tun können, um das Kind in seiner Weltbegehung zu unterstützen und seinen Stolz mitzuempfinden. Die unverzichtbare Bahn: das positiv mitschwingende Gefühl in einem Lernprozess, nicht nur in einem individuell Einzelnen, sondern in einer Gruppe, die ein klares Bildungsziel im Auge hat: damit ist eine starke Lern- und Leistungsmotivation grundgelegt, die beides enthält: kognitive und emotionale Intelligenz. Ob das denn sein muss, mit dem Schreiben, schon im Kindergarten, das war natürlich eine Frage auf einem Elternabend. Wir hatten eine kontroverse Diskussion darüber, und eine fruchtbare Auseinandersetzung über didaktische und methodische Fragen, z.B. darüber, ob auch eine von der Mutter geschickte Kassette als „Brief“ gewertet werden kann. Ich finde: ja.

„Mit unseren Eltern geht das nicht“ – solche und ähnliche Sätze höre ich manchmal in Kitas. Ich schwöre: mit Euren Eltern geht das auch. Sobald ihr ein Projekt zusammen mit den Kindern habt, und wenn der Weg als Spiel gestaltet wird, eines ernstesten Spiels, heiter gespielt. Ist erst mal eine Brücke gebaut zwischen Kita und Eltern, kann die Zusammenarbeit ausgebaut werden, und dann sind die Eltern mehr als wohlmeinende Unterstützer, sie sind dann wirklich dabei.

3. Eine vielfältige Gesellschaft – eine haltende Umwelt

Mir ist bewusst, dass ich hier eine recht tollkühne Idee vertrete. Sie ist mir aber ganz ernst. Unsere Zeit lässt immer weniger Raum für Kinder; es wird für Eltern immer schwieriger, Kinder großzuziehen und selbst den Anschluss nicht zu verlieren. Soziologen sprechen von Desintegration; auch Zeichen von Anomie (Gesetzlosigkeit; Zerfall) sind nicht zu leugnen. Dennoch gilt, was Hartmut von Hentig in einem Vortrag in Hamburg vor einigen Jahren sagte: „eine Gesellschaft, die ihre Kinder nicht braucht, und sie das auch noch wissen lässt, ist verloren“.

Um diese haltende Umwelt für Kinder zu schaffen, brauchen wir eine Strategie. Das Argumentieren, Vorrechnen und die Appelle an Gewissen und Vernunft reichen nicht aus. Ich möchte, in dieser Hinsicht



schamlos, die Strategie der Verführung vorschlagen. Sie hat ihre Berechtigung in ihrem Motiv, dem Motiv einer erweiterten Humanität, das die alte Humanität verteidigt und ihr den weiteren Aspekt aus Notwendigkeit und aus Lust hinzufügt: ohne Kinder geht es nicht weiter, ohne Kinder verlieren Menschen leicht die Fähigkeit, neu anzufangen; letztlich sind es Kinder, insbesondere die kleinen, und sei es in Form der Erinnerung an die eigenen Anfänge, die die Erwachsenen am und im Leben halten.

Mit einer Strategie der Verführung meine ich das subversive Arbeiten in aller Öffentlichkeit.

Konfrontieren wir die Gesellschaft mit dem, was Kinder tun, was sie können, was in ihnen stecht. Mit einfachen, lebendigen Mitteln:

- die Gestaltung von Schaufenstern kitanaher Geschäfte mit Dokumentationsmaterial von Projekten der Kinder,
- öffentliche Plätze aufsuchen und Projektarbeit dort durchführen,
- von anderen Ländern abgucken: in Frankreich z.B., auch in Japan, werden Lernereignisse in Schulen und Kindergärten im Fernsehen gezeigt, das können wir dahin weitersagen, wo wir Kontakte haben,

- Medien und Politiker individuell einladen, sie sollen ihre Frauen gern mitbringen; Gastfreundschaft praktizieren, ohne missionarischen Eifer und ohne Jammerton, nicht nur reden, auch zuhören wollen. Die eigene Arbeit mit Freude an der Sache präsentieren. Das genügt, das ist mehr als genug
- „Highlights“ aus der Kita unter Menschen bringen, durchaus auch verkaufen. Ich habe zum Beispiel eine CD aus der Kita Mozartweg in Apolda (bei Weimar) mit Geschichten, original ausgedacht und erzählt von Kindern. Eine darin ist dermaßen ansteckend komisch, dass sie als echtes Antidepressivum durchgehen kann: „Was eine Rakete auf ihrem Flug durchs All erlebt“.

4. Der Kindergarten – eine neue Kultur der Kindheit

Noch werden Kindergärten vorrangig als Instrumente des Arbeitsmarktes und der Familienpolitik betrachtet und politisch gemanaged. Mit „Pisa“ ist wieder Bewegung in dieses Feld gekommen, aber die Gefahr technokratischer Übergriffe ist nicht klein. In Hamburg erleben wir gerade einen Irrsinn mit der Kita-Card, für den man sich nur noch schämen kann. Eltern müssen jetzt bei der Behörde ihren! Betreuungsbedarf nachweisen, und dafür bekommen sie „Stunden“ zugestanden. Entsprechend sind nicht mehr Kinder in den Kitas, sondern 4-, 6- oder 8-Stunden-Kinder. Letztere sind begehrt, sie sichern Personalstunden, und damit Arbeitsplätze. Kinder, die bisher den ganzen Tag da waren, deren Mütter ein weiteres Kind erwarten oder gerade geboren haben und deswegen zuhause sind, „verlieren“ ihren Ganztagsplatz und müssen plötzlich mittags vor dem Mittagessen nachhause gehen. Eine Ende dieses haarsträubenden Unfugs ist nicht absehbar.

Trotzdem, oder gerade deswegen: vom Kindergarten aus, selbstbewusst, „hartnäckig und zäh die Kinder ehren“ (Loris Malaguzzi), mit Konferenzen wie unserer heute, das ist der richtige Weg. Deswegen möchte ich Ihnen zum Abschluss meines Vortrags eine Premiere zeigen: Bilder aus dem Naturforscherprojekt der

„Vereinigung“ in Hamburg, ein Projekt „im Projekt“, zur Amaryllis in der Kita Fabriciusstraße in Hamburg-Bramfeld, begleitet von der Erzieherin Elke Grätschus. Eine Blume, von den Kindern gepflanzt, gepflegt, beobachtet, gemessen, gemalt. Sie hören dazu das Lied „Amarilli“, gesungen von Cecilia Bartoli, von der CD IF YOU LOVE ME Se tu m’ami.



Zauberhafte Verwandlungen

Nachdem die Teilnehmerinnen des zweijährigen Zertifizierungskurses „Zauberhafte Verwandlungen“ bewegt und spielerisch gelernt hatten, Kinder zum Theaterspiel anzuleiten und sich auf der Bühne zu präsentieren, standen sie nun selbst im Rampenlicht der Öffentlichkeit. Und das gleich vor 350 BesucherInnen der Fachtagung „Das kompetente Kind“.

E-R-Z-I-E-H-U-N-G war das Schlagwort und die Vorgabe. E wie Einziehen, R wie Rausziehen, Z wie Zuziehen, I wie ich, E wie Entziehen, H wie Hochziehen, U wie Umherziehen, N wie Nachziehen und G wie Gleichziehen. Alles Tätigkeiten, die im Alltag von ErzieherInnen an der Tagesordnung sind. Mit viel Lust und Freude entstand an einem Nachmittag die dargestellte Szenenabfolge, in der zehn der dreizehn Fortbildungsteilnehmerinnen sich als Schauspielerinnen darboten. Es war der krönende Abschluss des zauberhaften Verwandlungskurses.

Amina Ch. Karge



Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen

Ausgehend von der Bildungsvereinbarung NRW wurde der Fokus in diesem Workshop auf die Rolle der Erzieherin gelegt. Bildungsprozesse zu erkennen, zu begleiten und herauszufordern stellt hohe Anforderungen an die Erzieherin und umfasst ein komplexes Aufgabenspektrum. Auf der Grundlage ihres Fachwissens, der sensiblen und geschulten Wahrnehmungsfähigkeit, der verlässlichen und interessierten Beziehung zum Kind und der Reflexion ihres eigenen Verhaltens bietet sie dem Kind einen Rahmen, der seine Selbstbildungspotenziale bestmöglich zum Tragen kommen lässt.

1. Selbstbildungs-Potenziale und Grundorientierungen: Bewertungsgesichtspunkte zur professionellen Gestaltung von Bildungsbereichen in Kindertagesstätten

Die Berücksichtigung von Selbstbildungspotenzialen des Kindes und die Grundorientierungen einer professionell handelnden Fachkraft stellen übergeordnete Kategorien zur Ausformulierung eines offenen Bildungsplanes dar. Hier sind Grundlagen zur Begleitung und Herausforderung von Bildungsprozessen angesprochen, die trägerübergreifend Geltung haben.

Zum Hintergrund des Konzepts:

Von den Selbstbildungspotenzialen des Kindes für die Gestaltung von Bildungsbereichen auszugehen trägt den schon längst nicht mehr neuen Forschungserkenntnissen Rechnung: das Kind bildet sich selbst, es kann nicht gebildet werden. Zu den Selbstbildungs-Potenzialen des Kindes zählen:

Selbstbildungs-Potenziale

- ▶ Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung
 - Fernsinne,
 - Körpersinne,
 - Gefühle
- ▶ Innere Verarbeitung
 - Eigenkonstruktion
 - Fantasie
 - Sprachliches Denken
 - Naturwissenschaftlich-mathematisches Denken
- ▶ Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
- ▶ Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- ▶ Forschendes Lernen

Die Selbstbildungsprozesse des Kindes kommen jedoch nur in dem Maße zur Entfaltung, in dem die Kinder auf Erzieherinnen und Eltern stoßen, die wissen, wie sie die Entwicklung des Kindes bestmöglich begleiten, anregen und herausfordern können. Die Frage nach dem „Wie?“ bei der Gestaltung von Bildungsbereichen im Elementarbereich verweist auf das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung,



aber auch auf Grundorientierungen, die einem Bildungskonzept zu Grunde liegen sollten. Jedes pädagogische Handeln ist bewusst oder unbewusst von Orientierungen geleitet. Für die Gestaltung von Bildungsbereichen geht es darum, dass die Erzieherin sich jene Orientierungen zu Eigen macht, die das Kind bestmöglich bei seinen Selbst-Bildungsprozessen unterstützt. Professionelles Handeln geht folglich in allen Bildungsbereichen einher mit der reflektierten Einbindung von Grundorientierungen in alltägliches Handeln.

Folgende Grundorientierungen sind dabei zentral:

Grundorientierungen

- ▶ Anerkennung der subjektiven Weltansicht des Kindes
- ▶ Berücksichtigung der Lebensweltorientierung und des Alltags der Kinder
- ▶ Gestaltung einer vorbereiteten, bildungsfördernden Umgebung
- ▶ Beobachtende Wahrnehmung und Verständigung
- ▶ Partizipation und Partnerschaftlichkeit
- ▶ Berücksichtigung der Selbstregulierung von Kindern
- ▶ Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz
- ▶ Wahrnehmen und Berücksichtigen des regionalen Bedarfs

Mit Hilfe der Verschränkung von Selbstbildungspotenzialen (linke Spalte – Schaubild s.u.) und Grundorientierungen (rechte Spalte – Schaubild s.u.) mit elementaren Bildungsbereichen (mittlere Spalte s.u.) wird es möglich zu beschreiben, wie Bildungsprozesse von Kindern systematisch

gefördert werden können. Dabei zielt der Begriff „systematisch“ nicht auf eine funktionsorientierte Förderung ab. Vielmehr ist hier gemeint, dass Grundorientierungen und Selbstbildungs-Potenziale systematisch, im Sinne eines „roten Fadens“, in allen Bildungsbereichen aufgegriffen werden sollten.

Die Qualität der Gestaltung von Bildungsaufgaben zeigt sich also darin, inwieweit es den ErzieherInnen gelingt, in allen Bildungsbereiche sowohl die Selbstbildungs-Potenziale als auch Grundorientierungen zu berücksichtigen.

2. Anforderungen an die Rolle der Erzieherin

Für die Gestaltung der alltäglichen Arbeit ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

Wahrnehmende Beobachtung

Die wahrnehmende Beobachtung des Kindes ist die Voraussetzung zum Erkennen, Begleiten und Herausfordern von Bildungsprozessen. Sie dient der Erzieherin dazu, etwas über die kindlichen Vorstellungen, seine Denk- und Problemlösungswege zu erfahren. Gleichzeitig sensibilisiert sie sich selbst in ihrer Wahrnehmung für die (Forschungs-)Fragen der Kinder. Darüber hinaus hilft die Auswertung der Beobachtung beim Überdenken konzeptioneller Routinen, etwa wenn es sich um Fragen des Tagesablaufs oder der Raumgestaltung handelt:

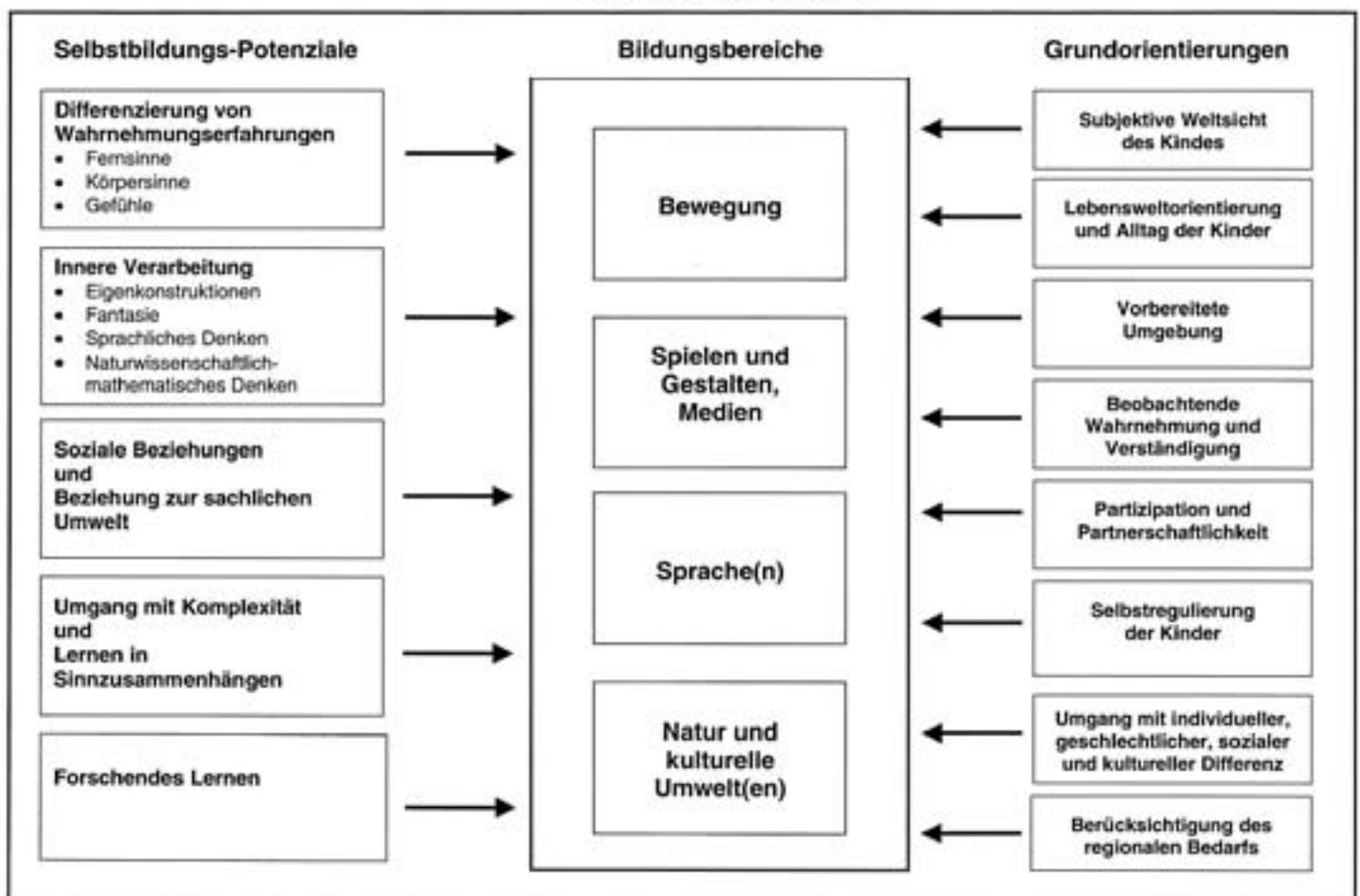
Was hat sich bei der Gestaltung des Tagesablaufs förderlich, was hat sich hemmend auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt? Oder: Was könnte sich bei der Raumgestaltung und Materialauswahl günstig und was könn-

te sich ungünstig auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt haben?

Eine geschulte und sensibel beobachtende Wahrnehmung ist damit Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns. Dabei sind folgende Aspekte für die Erzieherin zentral:

- Die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen / Phänomenen durch Kinder als gleichwertig zur eigenen Wahrnehmung zu betrachten,
- sich von den Sichtweisen der Kinder für die eigene Wahrnehmung sensibilisieren zu lassen,
- Beobachtung als alltäglichen Bestandteil in den Alltag zu integrieren und
- konzeptionelle Konsequenzen aus der wahrnehmenden Beobachtung zu ziehen.

BILDUNGSAUFGABEN



© Projektgruppe „Bildungsvereinbarung NRW“, Köln

Begleitung, Förderung und Herausforderung von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten und herauszufordern, bedeutet für die Erzieherin,

- die Selbstbildungs-Potenziale von Kindern zu erkennen und für die Gestaltung des Alltags, der Angebote und Projekte zu nutzen,
- sich von der Rolle des Vordenkens für Kinder und des starren Vorplanens von Angeboten zu verabschieden,
- die Kinder mit ihren Fragen, Ideen, Konstruktionen zu achten, wertzuschätzen und anzuerkennen (Prozess wechselseitiger Anerkennung),
- die Fragen der Kinder wahrzunehmen und sie herauszufordern, neuen Fragen auf die Spur zu kommen,
- die Kinder dabei zu unterstützen, vielfältige Wege auszuprobieren, um selbst Antworten auf ihre Fragen zu erhalten,
- die Bereitschaft zu einem ernsthaften Austausch mit den Kindern über deren Sichtweisen und Ideen,
- nicht einzelne Funktionen zu fördern, sondern die Selbstbildungs-Potenziale der Kinder in für sie sinnvollen Kontexten herauszufordern (z.B. in Form von Projektarbeit).

Reflexion der eigenen Biografie

Sich auf die Selbst-Bildungsprozesse von Kindern einzulassen, geht mit einer respektvollen, gleichwertigen Haltung dem Kind gegenüber einher. Dies ist eine Haltung, die viele ErzieherInnen in ihrer eigenen Bildungsbiografie nicht erfahren durften. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig

- das eigene Aufwachsen in hierarchischen Lern- und Lehrverhältnissen und die möglichen, mitunter subtilen Auswirkungen auf die Haltung zum Kind zu reflektieren und die
- die Motivation zur Berufswahl zu bedenken, z.B. im Hinblick auf ein Helferverständnis, das der Entfaltung von Selbstbildungs-Potenzialen der Kinder im Weg stehen könnte.

Schließlich sollte auch der eigene Ethnozentrismus, also das Aufwachsen innerhalb der eigenen Kultur und seine Auswirkungen

auf die Wahrnehmung von Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden.

Ressourcen eines Unterstützungssystems für die Bildungsarbeit nutzen

Um die Bildungsprozesse von Kindern bestmöglich zu fördern, ist die Erzieherin auf die Zusammenarbeit und Mitwirkung eines „Unterstützungssystem“ angewiesen.

Hierzu gehören

- die Zusammenarbeit im Team
- die Information, Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern
- die Gemeinwesenorientierung
- die Öffentlichkeitsarbeit
- die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen
- die Zusammenarbeit mit dem Träger
- die Zusammenarbeit mit der Fachberatung, der Fachschule und der Wissenschaft.

Aufgabe der Erzieherin ist es hier, die Ressourcen dieses Unterstützungssystems wahrzunehmen, zu sichern und Übergänge zwischen den Subsystemen zu Gunsten des Kindes, seiner Familie und der Einrichtung zu ermöglichen. Dem Kind werden so über die Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung hinaus kontinuierliche

und verlässliche Rahmenbedingungen zur Entfaltung seiner Bildungsprozesse ermöglicht.

Literatur:

Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsvereinbarung NRW vom 01.08.03*

Praktische Beispiele zur Gestaltung der vier Bildungsbereiche in Kindertagesstätten:

Angelika von der Beek; Ragnhild Fuchs; Gerd E. Schäfer; Rainer Strätz: *Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten*. In: Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Zur beobachtenden Wahrnehmung: Steudel, Antje: *„Beobachtendes Wahrnehmen“ – was heißt das?* Grundlagen für zielgerichtete Bildungsarbeit. In: Kita aktuell NRW 11/2003, S. 220 - 223



Denken macht Spaß

Kognitive Förderung in der Tageseinrichtung für Kinder

Was ich gern tue, tue ich gut. Den Kindern den Spaß, die Freude am eigenständigen Denken zu erhalten und sie bei der Entwicklung ihrer Denkfähigkeiten zu unterstützen, ist eine wichtige und faszinierende Aufgabe für Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung. Nebenbei kann das auch zum späteren Schulerfolg der Kinder beitragen.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Respektvolles Interesse am Denken der Kinder als pädagogische Grundhaltung.	Das Denken der Kinder ist nicht von außen sichtbar. Wir können davon ausgehen, dass sich jedes Kind jeden Tag interessante Gedanken macht.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für die Ideen, Gedanken und Themen der Kinder Interesse zeigen, danach fragen. ▶ Dem Gespräch mit den Kindern viel Zeit und Raum geben.
	Die eigenständigen Gedanken der Kinder als wichtigen Ausdruck ihres Lernens, ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt auffassen. Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss über ihren Entwicklungsprozess.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das eigenständige Denken der Kinder Ernst nehmen und Wert schätzen. ▶ Wenn Kinder ihre Ideen und Gedanken äußern, können wir sie mit unseren Förderimpulsen „da abholen, wo sie stehen.“ ▶ Die Ideen der Kinder aufgreifen, sie mit ihnen diskutieren und ihnen helfen, sie zu verwirklichen. ▶ Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss darüber, wie gut sie das Geschehen in der Tagesstätte und in ihrer sonstigen Umwelt verstehen. ▶ Die geäußerten Gedanken des Kindes in die Entwicklungsdiagnostik einbeziehen.
	Zugang zu den Gedanken der Kinder finden, heißt zu erfahren, was sie kognitiv und emotional bewegt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die emotionalen Anteile und die kognitiven Anteile der geäußerten Gedanken beachten. ▶ Den Kindern respektvolle Rückmeldungen geben. Sich durch Rückfragen vergewissern, ob sie richtig verstanden wurden.
2. Gute kognitive Förderung braucht Humor.	Denken macht Spaß, wenn es nicht angestrengt und verbissen geschieht, sondern leicht und locker. Angst behindert das Denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fehler machen muss erlaubt sein. ▶ Niederlagen, Misserfolge, Irrtümer bringen keine Schelte ein, sondern Trost. ▶ Als Erzieherin mit eigenem Nichtwissen, mit Irrtümern oder Misserfolgen ohne Verlegenheit vor den Kindern umgehen.
	Nicht alles schon vorher wissen wollen. Denken und Forschen haben immer ein offenes Ende; Überraschungen sind möglich und machen einen großen Teil des Reizes aus.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für viele Fragen und Probleme gibt es verschiedene gute Antworten und Lösungen. Keiner kennt sie alle. Offen bleiben! ▶ Spaß am Entdecken zulassen und nach Möglichkeit selber empfinden.
	Denken ist lustig, wenn wir beim Denken lustig sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eine Atmosphäre schaffen, in der gutmütige Scherze und Witze ihren Platz haben. Gute Scherze und Witze schulen das Denkvermögen. Einen Witz zu verstehen oder sogar auszudenken, setzt voraus, das Unerwartete, das Groteske, das Lustige an einer Situation zu erfassen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Das Äußern von Gedanken braucht eine vertrauensvolle Atmosphäre.	Auch schüchterne und noch unsichere Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken zu äußern. Dazu braucht das Kind stabiles Vertrauen zu den Zuhörern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Auslachen und abwertende Bemerkungen nicht zulassen. ▶ Kindern beim Ausdrücken ihrer Gedanken durch Aufmerksamkeit, Ruhe, Geduld und behutsames Nachfragen helfen. ▶ Die Aussage des unsicheren Kindes positiv wiederholen. ▶ Schüchterne Kinder zum Sprechen auffordern, wenn die Vermutung besteht, dass sie jetzt im Moment etwas beitragen könnten.
	Auch ungewöhnliche, vom Mainstream abweichende Gedanken dürfen geäußert werden. Dazu braucht das Kind das Vertrauen in die Erzieherin, dass sie auch solche Gedanken wichtig findet.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abweichende, unkonventionelle Gedanken herausfordern. ▶ Häufig fragen: Könnte es auch noch ganz anders sein, könnten wir es auch anders machen? ▶ Gute ungewöhnliche Ideen bestätigen.
4. Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln.	Kinder können ihre Gedanken nur äußern, wenn sie über angemessene Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Die Kommunikation, das Gespräch, der Ideen- und Gedankenaustausch zwischen Kind, Gruppe und Erzieherin ist um so reicher, je differenzierter die Ausdrucksmöglichkeiten sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Förderung der Lautsprache. (<i>Siehe Forum VIII der Tagung.</i>) ▶ Förderung der Körpersprache, der Mimik und Gestik. ▶ Förderung der Mal- und Zeichen-Fähigkeiten.

1.2 Lernbedingungen für die kognitive Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
5. Die kognitive Förderung ist eingebettet in ganzheitliches Tun der Kinder.	Jedes Spiel, jede Arbeit, jede Tätigkeit hat kognitive Anteile.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ins Spiel versunkene Kinder, aktiv und begeistert spielende Kinder, nachdenkende Kinder nicht stören. Sie lernen intensiv. ▶ Kindern große, unzerteilte Zeiträume zum freien Spielen sichern. ▶ Kindern helfen, ihre eigenen Ideen umzusetzen.
	<p>Jedes Spiel, jede Aktivität hat verschiedene Phasen, die geistige Tätigkeit verlangen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufkommen des Spielwunschs und erste Spielidee. – Evtl. Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und Werbung für die Idee. – Aushandeln und Konkretisieren der Idee, Aushandeln von Regeln und / oder Rollen. – Beschaffung von Material. – Aufstellen eines Planes, Festlegen einer Geschichte. – Spielhandlung. – Überwinden von Schwierigkeiten. – Einbringen neuer Ideen. – Bewertung dieser Ideen, Entscheidung. – Spielhandlung. – Beendigung des Spiels (im Einvernehmen oder im Streit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beobachten, wie die Kinder die unterschiedlichen Phasen meistern. ▶ Beurteilen, woran gute Spielideen (immer wieder?) scheitern. Diese Phasen mit den Kindern bearbeiten, mit ihnen über die beobachteten Schwierigkeiten sprechen, mit ihnen gemeinsam nachdenken; evtl. konkrete Hilfestellung geben. ▶ Darauf hinarbeiten, dass die Kinder sich insgesamt möglichst viele Erfolgserlebnisse erspielen (= schöne Spielsituationen, die die aufgewendete Mühe Wert waren und zum Weiterspielen reizen.)

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<p>– Individuelle Bewertung des Spiels (war schön / war doof.) Eine Bewertung findet immer statt, auch wenn sich das Kind nicht dazu äußert.</p> <p>– Begründung dieser Bewertung (evtl. ohne Äußerung).</p> <p>– (Innere oder äußere) Schlussfolgerung für weitere Spiele. („Mit dem Spiel ich nicht mehr.“ „Das kann ich nicht.“ „Das Spiel ist langweilig.“ usw.)</p> <p>Viele Impulse geben sich die Kinder gegenseitig. Dies reicht aber für die Kinder nicht aus, um sich selbst und ihre Umwelt hinreichend zu begreifen. Die Aufgabe der Erzieherin ist auch und in starkem Maße, zusätzliche und gut überlegte Impulse für die kognitive Entwicklung der Kinder zu geben.</p>	<p>► Begabungsunterschiede beachten: Besonders begabte Kinder können in der Gruppe in die Lage geraten, dass die Spielideen, die Spielverläufe und die Spielergebnisse sie nur sehr selten befriedigen. Dies mindert ihre Lust, sich auf gemeinsames Spiel einzulassen. Sie brauchen wenigstens zeitweise adäquate Spielpartner.</p> <p>► Angebote und Projekte mit hohem kognitivem Anteil sind wichtig.</p> <p>► Experten einbeziehen (Eltern, Großeltern, Vertreter diverser Berufe und Hobbies).</p> <p>► Materialien zur kognitiven Förderung bereitstellen: Denk- und Strategiespiele, Experimentiermaterial, Sammlungen interessanter Dinge, Bücher, Nachschlagewerke, Internet, Geschichten, Rätsel, Spiele mit Buchstaben, Zahlen, abstrakten Formen...</p>
<p>6. Erzieherinnen erfassen und planen die kognitive Förderung als spezifischen Förderbereich.</p>	<p>Kognitive Entwicklung passiert nebenbei. Die kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern, erfordert aber, diesem Bereich besondere Beachtung zu schenken. Die „Denkwerkzeuge“ entwickeln sich durch Benutzung.</p> <p>Zur kognitiven Förderung gehört die Unterstützung beim Wissenserwerb (Fakten- und Erfahrungswissen) und die Entwicklung der Denkfähigkeit. Beides ist wichtig.</p> <p>Die Kinder erreichen im Vorschulalter sehr unterschiedliche Denkniveaus und ein sehr unterschiedliches Allgemeinwissen. Dies kann auf unterschiedliche Anregung und Förderung in der Familie und/oder auf Begabungsunterschiede zurückzuführen sein.</p> <p>Für den Alltag in der Kindertagesstätte Elemente entwickeln, die besonders zur kognitiven Förderung geeignet sind.</p>	<p>► Die Kinder immer wieder zum Nachdenken über Erlebtes, zum kritischen Hinterfragen, zum Ideen ausspinnen, zum Lösen von schwierigen Aufgaben und Rätseln motivieren.</p> <p>► Die kognitiven Anteile von Spielen, Aufgaben und anderen Aktivitäten daraufhin prüfen, welches neue Wissen die Kinder erwerben können und inwieweit sie ihr Denken üben können. Spiele und Spielideen mit zusätzlichen kognitiven Anreizen anreichern, zum Beispiel Regeln variieren, Geschichten nicht bis zum Schluss vorlesen, sondern von den Kindern einen möglichen Schluss ausdenken lassen.</p> <p>► Für jedes Kind feststellen, ob sein Allgemeinwissen besonders gering oder auch besonders umfangreich ist. Den Eltern Rückmeldungen und Tipps zur Förderung geben.</p> <p>► Für jedes Kind erforschen, welche Denkebenen es beherrscht. (Siehe Leitlinie Nr. 7.)</p> <p>► Entwicklungsziele formulieren.</p> <p>► Regelmäßiges Bilderbuchbetrachten und Geschichtenerzählen in kleinen Gruppen. Die Bilder und Geschichten als Gesprächsgrundlage nutzen und in den Gesprächen unterschiedlich schwierige Fragen zu den Inhalten stellen.</p> <p>► Häufig in der Gruppe oder in Kleingruppen Gespräche zu bestimmten Themen anregen. Beispiele: „Was ist eigentlich Schnee?“ „Wo kommen die Eier her?“ „Was wünscht ihr euch zu Weihnachten?“</p>

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßig und ausführlich in der Gruppe und in Kleingruppen über Erlebnisse in der Kindertagesstätte sprechen. ▶ Zu Vorhaben und Erlebnissen, die in der Zukunft liegen, ausführliche Informationen geben, damit die älteren Kinder sich im Geiste eine Vorstellung davon machen können, die sie dann mit den realen Erlebnissen vergleichen können. ▶ Kinder über ihre Tätigkeiten berichten lassen. „Wie hast du das gemacht?“ „Warum hast du das so gemacht?“ Das verlangt vom Kind, sein Tun nachträglich noch mal geistig zu verarbeiten. ▶ Regeln für das Sprechen in der Gruppe erarbeiten.
7. Kognitive Förderung umfasst verschiedene Ebenen des Forschens, Denkens und Erkennens:	Wissen und Erfahrungen ansammeln.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleine oder größere Projekte, die auf ein Ergebnis hinzielen, bieten beste Gewähr dafür, dass sich Wissen und Erfahrungen miteinander verbinden. Wissen wird als anwendbar erlebt. Erwerb von neuem Wissen erscheint sinnvoll, um die eigenen Vorhaben zu verwirklichen. ▶ Projekte sollten genutzt werden, nach allen Seiten zu fragen und zu denken und neues Wissen zu suchen.
	Logische Zusammenhänge verstehen. Ursachen und Wirkungen trennen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In allen möglichen Situationen nachfragen. Haben die Kinder Ursache und Wirkung verstanden? ▶ Haben sie wirklich verstanden, warum etwas so und nicht anders (gekommen) ist? Oder warum das so sein muss?
	Ursachen und Wirkungen des eigenen Verhaltens und des Verhaltens Anderer verstehen lernen. Strategisch denken lernen. (Was kann / muss ich tun, um ein Ziel zu erreichen?)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In Kinderversammlungen über Konflikte, über Verhalten und seine Wirkungen sprechen. Erklärungsmuster anbieten, die die Kinder nachvollziehen können. ▶ Darauf achten, ob ein Kind schon den Blickwinkel seines Gegenübers einnehmen kann. ▶ Beispiel: Warum hat Lisa jetzt keine Lust mehr, mit Tina zu spielen? Haben beide das auch kognitiv verstanden? ▶ Mit Kindern Strategien beraten: Was könnte ich (Tina) tun, damit Lisa morgen doch wieder mit mir spielt?
	Dinge und Vorgänge (kritisch) bewerten. Die Bewertung begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Bewertungen und Urteile von Kindern Ernst nehmen, ihre Urteilskraft Wert schätzen. ▶ Kinder zum Abgeben von Bewertungen ermutigen. ▶ Kinder müssen ihre Bewertungen nicht immer begründen, aber sie sollten lernen können, es zu tun. Es erhöht ihre Einflussmöglichkeiten, sie wirken kompetent, wenn sie es gut können.
	Fantasie einsetzen; eigene Ideen entwickeln. Kreativ und divergent denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Am Anfang eines kreativen Denkprozesses steht oft eine gute Frage oder eine gute Geschichte. Fragen stellen, die zum Denken anregen. ▶ Fantasiereisen machen. ▶ Spielsituationen, Geschichten ausdenken. ▶ Variationen finden: Lieder neu texten, Geschichten verändern. ▶ Rollenspiel und Theaterspiel zur Fantasieentwicklung nutzen.
	Eigene Ideen, Geschichten, Ergebnisse präsentieren, zur Diskussion stellen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Um zu erleben, dass Andere ihre Ideen gut finden, sollten die Kinder lernen, sie gut darzustellen. Manche Kinder haben dafür ein Naturtalent, andere brauchen viel Ermutigung und Übung. ▶ Auf verständliche, präzise Ausdrucksweise achten, den Kindern dabei helfen. ▶ Selbstbewusstes Auftreten üben (Körperhaltung, Blickkontakt, Stimmeinsatz...) ▶ Sich kurz fassen, das Wesentliche sagen. ▶ Den Kindern helfen, Angst vor Versagen oder Blamage zu überwinden. Ein gutes Mittel: kleine Erfolgserlebnisse organisieren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	Immer komplexer denken lernen. Mehrere Merkmale von Situationen komplex erfassen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In vielen Situationen Sätze gebrauchen wie: „Das könnte aber auch daher kommen.“ „Und was hat das damit zu tun?“ „Aber es ist doch auch wichtig, was sich das Kind dabei gedacht hat.“ „Und der Wind, kann der dabei auch wichtig sein?“ ▶ Spiele spielen, bei denen mehrere Merkmale (z.B. Farbe, Form und Größe) gleichzeitig berücksichtigt werden müssen.
8. Kognitive Förderung gelingt am besten an Inhalten, die die Kinder interessieren.	Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die für das Leben der Kinder aktuell bedeutsam sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vieles was mit dem Kindergartenbesuch zusammenhängt, ▶ mit Ereignissen in der Familie, ▶ mit der bevorstehenden Einschulung, ▶ mit Freundschaften, Konflikten, Unzufriedenheiten unter den Kindern ▶ und viele andere.
	<p>Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die von Anderen (Kindern oder Erwachsenen) gekonnt und spannend dargebracht werden.</p> <p>Kinder können an jedem beliebigen Thema / Wissensgebiet ihre Denkfähigkeiten weiterentwickeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen verstehen, begreifen, ausprobieren, nachahmen, Neues erfahren. ▶ Die Erzieherin sollte sich in ihrer Arbeit mit den Kindern auf Dinge und Themen konzentrieren, die sie selbst faszinieren. Dann kann sie auch die Kinder mitreißen. ▶ Geeignete Experten suchen, eine Expertenkartei anlegen. Geeignet sind Experten, die ihre Tätigkeit, ihr Feld sicher beherrschen, selbst begeistert sind, gut und einfach erklären können, Humor haben, mit Kindern gut in Kontakt kommen, den Kindern sympathisch sind. ▶ Auch Kinder, die etwas können, was die anderen interessiert, und die es den anderen Kindern zeigen / beibringen können und wollen, sind Experten.
9. Kognitive Förderung bedeutet auch: Kinder daran teilhaben lassen, wie Andere Probleme durch Nachdenken lösen.	Die Kinder lernen von anderen Kindern der Gruppe und von den Erzieherinnen, wie diese ihre „Denkwerkzeuge“ benutzen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eigene Denkprozesse für die Kinder erfahrbar machen. Die Erzieherin erklärt, wie sie zu einer Schlussfolgerung oder Entscheidung gekommen ist. „Erst hatte ich vor, das so zu machen, aber dann habe ich gemerkt, dass es so gar nicht geht, und da musste ich weiter überlegen...“ ▶ Die Kinder ermutigen, auch ihre Denkvorgänge nach außen zu lassen: „Wie bist du darauf gekommen?“ „Wie hast du dir das gedacht?“ „Woher weißt du das?“ ▶ Die Erzieherin lässt die Kinder wissen, woher sie selbst ihre Informationen (zum Beispiel zu einem Projektthema) bezogen hat. „Das habe ich aus diesem Buch.“ „Ich habe bei der Feuerwehr angerufen, und da hat mir der Mann am Telefon erzählt...“
10. Kognitive Förderung umfasst das Vermitteln und Entwickeln von kognitivem „Handwerkzeug“:	Dinge untersuchen und erforschen.	▶ Vielfältiges Material und Werkzeuge bereit stellen. Auch immer wieder Dinge (ausrangierte Geräte von Eltern oder vom Sperrmüll), die auseinander genommen werden dürfen. Sicherheit der Kinder bedenken!
	Werkzeuge und Geräte sinnvoll benutzen.	▶ Die Kinder anleiten, zum Beispiel mit Stiften, Schere und Klebstoff, aber auch mit vielen anderen Geräten sinnvoll und geschickt umzugehen, z.B. mit Waagen, mit dem Telefon, mit Hammer und Zange...
	Vermutungen aufstellen und überprüfen, experimentieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder auffordern, Vermutungen anzustellen, zum Beispiel darüber, welche Gegenstände schwimmen können und welche nicht, und woran das liegen könnte. ▶ Einfache naturwissenschaftliche oder technische Experimente durchführen. Vermutungen aufstellen, die man im Experiment überprüfen kann.
	In die Zukunft denken; planen und planvoll vorgehen. Risiken abwägen.	▶ Gemeinsam überlegen, was getan werden kann / muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und in welcher Reihenfolge es getan werden sollte. Überlegen, wer was am Besten tun kann.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Überlegen, was schief gehen könnte, was schwierig werden könnte, und was man dann tun kann. ▶ Überlegen, was man vorbeugend tun kann, um Pannen zu vermeiden.
	Wissen und Ideen austauschen, zusammentragen, diskutieren, abstimmen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem Thema, einer Aufgabe, einem Problem alles Wissen zusammentragen. Motto: Zusammen wissen wir mehr. ▶ Brainstorming als Methode kennen lernen. Alle Ideen werden erst mal gleichberechtigt angehört, auch die scheinbar verrückten und seltsamen. Erst danach wird überlegt und entschieden, welche Ideen verwirklicht werden sollen.
	Fragen stellen, Wissen sammeln.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es ist gut für die Kinder, wenn sie erleben, wie die Erwachsenen sich durch Fragen stellen schlau machen (Vorbildwirkung). ▶ Kinder sollten früh damit vertraut gemacht werden, dass man nicht alles wissen muss, dass es aber gut ist, wenn man Strategien kennt, um sich Wissen gezielt zu verschaffen. (Andere Fragen, Experten fragen, in Büchern nachsehen.)
	Festhalten von Ideen und Ergebnissen. Pläne zeichnen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erste Erfahrungen im Zeichnen von Plänen machen: was es alles im Freigelände gibt und wo das steht; wie die Räume hintereinander liegen; der eigene Weg zum Kindergarten. ▶ Spielpläne und Hinkelkästchen malen. ▶ einen Tischdienstplan oder Ähnliches so gestalten, dass Kinder ihn „lesen“ können. ▶ Mit Kästchen, die angekreuzt werden können, aufzeichnen, wie viele Tage es noch sind bis zur Übernachtung im Kindergarten oder bis zu anderen Höhepunkten des Kindergartenjahrs. ▶ Aus einer von Kindern selbst erdachten Geschichte gemeinsam ein Bilderbuch erstellen, das immer wieder zur Hand genommen werden kann und so der Geschichte einen großen Wert beimisst. ▶ Vor dem Plätzchenbacken das Rezept aufmalen, so dass die Kinder sich selbstständig orientieren können.
	Frühes Rechnen, Lesen und Schreiben aktiv unterstützen. Es sind wichtige kognitive Werkzeuge, und manche Kinder streben aus eigenem Antrieb früh danach, sich diese Werkzeuge anzueignen. Es frustriert besonders begabte Kinder, wenn Eltern und Erzieherinnen aus Angst, etwas falsch zu machen, diese Bereiche aus der Förderung ausklammern. Von der Schule muss man erwarten können, dass sie sich auf unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern einstellt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Buchstaben und Zahlen aus verschiedenen Materialien (Holz, als Puzzle, als Magnetfiguren ...) für die Kinder zugänglich halten. ▶ Worte und Sätze, die im Kindergartenalltag wichtig sind und die Kinder interessieren könnten, in großen Blockbuchstaben schreiben. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, die Namen der Buchstaben sagen und erklären, für welchen Laut sie stehen. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, Wörter aufschreiben oder Zähl- und Rechenaufgaben stellen. ▶ Das Malen von Buchstaben und Zahlen genauso positiv bestätigen wie das Malen von z.B. Blumen oder Raketen. ▶ Reimspiele machen. ▶ Wörter suchen, die mit A, O, D usw. beginnen. ▶ Kinder, die schon lesen können, lesen lassen. Sie wollen die neu erlernte Fähigkeit nutzen und ausbauen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
11. Innere Differenzierung muss möglich sein.	Sowohl intensive Gespräche wie auch bestimmte Angebote und Projektarbeiten sind am besten zu verwirklichen, wenn Personalbesetzung und Räume es erlauben, dass kleine Gruppen ungestört zusammen spielen und lernen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleingruppenarbeit machen, wenn immer es möglich ist. ▶ Bei Angeboten und Projektarbeiten unterschiedliche Gruppensammensetzungen unterstützen: nach Interesse, nach Fähigkeiten, nach Sympathie, nach Vorwissen...
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders langsam und mühevoll (und vielleicht schon ungern) denken und Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie für sich Erfolge erzielen und den Spaß am Denken nicht verlieren (oder vielleicht auch wiederfinden).
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders schnell, leicht und effektiv denken und neues Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie genügend herausgefordert werden und den Spaß am Denken nicht verlieren. ▶ Keine Scheu vor besonders anspruchsvollen Angeboten; zum Beispiel anspruchsvolle Rollen beim Theaterspiel, schwierige Experimente, Geburtstagsfeier selbstständig organisieren, je nach den Talenten der Kinder.
12. Das Erkunden der weiteren Umwelt muss möglich sein.	Der Stadtteil, das Dorf, die umgebende Natur, der nächste Wald bieten unerschöpfliche Anregungen zur kognitiven Förderung der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Viele Ausflüge und Erkundungsgänge machen. ▶ Über das Gesehene und Erlebte intensiv und humorvoll reden. ▶ Aus dem Erlebten Anregungen für weiteren Wissenserwerb ziehen: Was haben wir nicht verstanden? Was wollen wir noch rausfinden? Wen können wir fragen? ▶ Die Umgebung der Kita ist voller Experten; viele von ihnen erklären den Kindern gerne, was sie da grade tun, wenn man hingehet und freundlich fragt. (Der Waldarbeiter mit der Baumrodungsmaschine; der Steinmetz neben dem Friedhof; die alte Frau, die den Bürgersteig fegt; die Floristin, die Blumensträuße bindet...)
	Erkundungsgänge mit einigen Kindern („Mal gucken, was wir entdecken!“) sollten spontan und ohne Schwierigkeiten möglich sein.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Eltern sollten wissen, dass das Rausgehen auch ohne Vorankündigung zum Konzept der Einrichtung gehört. ▶ Gelegenheiten sollten spontan genutzt werden können. („Ich habe gesehen, dass auf der Baustelle grade das Dach gedeckt wird.../ ...dass der Bauer grade die Kartoffeln aus der Erde holt. Wir können Kartoffeln aufsammeln gehen und nachher kochen...“)
13. Zusammenarbeit mit den Eltern ist wichtig.	Die Eltern von Kindergartenkindern haben eine überragende Bedeutung für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder. Was im frühen Alter versäumt wird, ist später kaum noch aufzuholen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eltern sollten, falls nötig, immer wieder auf die Bedeutung täglicher ausführlicher Gespräche mit ihren Kindern hingewiesen werden. ▶ Eltern sollten immer wieder Tipps erhalten, was sie ihren Kindern beibringen und erklären können/müssen. ▶ Bücher und Spiele aus dem Kindergarten können von Eltern ausgeliehen werden.
	Im Kindergarten erleben wir nur einen Ausschnitt der kognitiven Fähigkeiten und Interessen der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Im Gespräch mit den Eltern können Erzieherinnen das Bild vom Kind und seinen kognitiven Interessen ergänzen. Manche Kinder verbergen bestimmte kognitive Fähigkeiten (zum Beispiel Lesen können) oder auch bestimmte Interessen, weil sie glauben, dass dafür im Kindergarten kein Raum ist.

2. Literaturtipps

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

Lück, Gisela: *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg 2003.

Friedrich, Gerhard; Streit, Christine: *Was sich im Kopf abspielt. Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Elementarpädagogik*. In: *Kindergarten heute* 9/2002.

Vock, Hanna: *Hochbegabung im Kindergarten*. In: *kita aktuell*, Ausgaben für NRW und für Hessen/Rheinland-Pfalz, Oktober 2003.

Literaturempfehlungen Antje Steudel:

Damasio, Antonio, R.: *Descartes Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München Deutscher Taschenbuch Verlag 2000.

Dornes, Martin: *Der kompetente Säugling*, Frankfurt a. M., Fischer, 1999.

Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor – Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin, Berlin Verlag, 2001.

Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew: *Forschergeist in Windeln – Wie ihr Kind die Welt begreift*, München: Ariston, 2000.

Hobson, Peter: *Wie wir denken lernen – Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle*, Düsseldorf/Zürich: Patmos/Walter Verlag, 2003.

Laewen, Hans-Joachim/Andre, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Neuwied; Berlin: Luterhand, 2002.

Schäfer, Gerd. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz, 2003.

Spitzer, Manfred: *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin, Spektrum Akademischer Verlag, 2002.



Rhythmus und Improvisation erfahren

Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern

Rhythmisch-musikalische Erziehung ist eine pädagogische Arbeitsweise, die Musik und Bewegung sinnvoll verbindet und durch den wechselseitigen Einfluss Lernprozesse in Gang bringt.

Bewegung spielt für die kindliche Entwicklung eine zentrale Rolle. Kinder lernen über Bewegung und gewinnen so Sicherheit in ihrem Umgang mit der Welt. Vertreter der Psychomotorik, die mit der Disziplin der Rhythmik eng verwandt ist, sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ein Zuwachs an Bewegungsmöglichkeiten eine Bedingung für selbstbewusstes Handeln und Entscheiden ist, aber auch

der Bewusstwerdung der eigenen Grenzen dient.

Rhythmische Erziehung meint darüber hinaus besonders die Förderung der Sinneswahrnehmung über das Hören, Sehen, Tasten und die Körpererfahrung (Affekte, Emotionen). Erst eine intensive Wahrnehmung ermöglicht vitales Erleben und Agieren.

Rhythmisch – musikalische Erziehung arbeitet mit den Elementen instrumenteller Musik (Klängen), Bewegung, Stimme, Sprache, Bild und Materialien, die den Kindern einen großen Freiraum für das spontane phantasievolle Handeln lassen. In diesem Zusammenhang sollte besonders dem Experiment, dem forschenden Spiel, der Gestaltungsphantasie und dem Gruppengeschehen Aufmerksamkeit ge-

schenkt werden. Auf diesen Ebenen zeigen sich die Kompetenzen der Kinder und geschieht kreatives Handeln. Die Aufgabe der Leitung besteht in der Hauptsache darin, diese Kompetenzen zu erkennen und die rhythmisch - musikalischen Inhalte darauf abzustimmen.

Vom Experiment und Spiel ist der Weg zur Improvisation nicht weit. In der Improvisation geschieht allerdings schon ein Mehr an Gestaltung und bewusster Interaktion. Es bilden sich musikalische Formen bzw. Bewegungsmuster, die beliebig weiterentwickelt werden können und von hoher Authentizität sind. Die ErzieherInnen sollten dabei unbedingt in der Lage sein, die Qualität der Ergebnisse zu erkennen und die Kinder in ihrer Tendenz zur Selbstentfaltung zu unterstützen.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegungsentwicklung und Bewegungsausdruck	Bewegungserziehung erweitert Verhaltens- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten. Bewegung erschließt Freiheitsräume durch u.a. Selbstbegründungslernen, zunehmende Ausdrucksfähigkeit, Ausbau der Interaktionsfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklung elementarer Bewegungsmöglichkeiten zu Musik: gehen, laufen, rennen, trippeln, rollen etc. ▶ Entwicklung v. Bewegungsspielen aus der Gruppe Bewegung im szenischen Spiel. „Wie schleicht ein Räuber, wie schleicht eine Wildkatze“ ...
Elemente von Bewegung und Musik	Die Elemente: Zeit, Kraft, Raum Form (s. Anlage) werden in Musik und Bewegung erforscht.	Instrumente werden auf ihr Klang- bzw. Bewegungspotential erforscht und eingesetzt. Bsp.: Klanghölzer: eckige, maschinelle Bewegung. Trommel: z.B. alle Grundbewegungsarten. Der Raum wird in seinen Dimensionen erschlossen: Diagonale, Geraden, oben, unten Bsp.: Es werden Seile gelegt, die einen Weg durch den Raum zeigen. Die Kinder gehen nach der Musik, z.B. Triangel den gelegten Weg nach (vorwärts, rückwärts etc.)
Improvisation	Rhythmische und freie Improvisationen am Instrument und in der Bewegung	Gehen, laufen, schleichen etc. auf dem Xylophon Melodische Improvisationen (Pentatonik, 5-Ton Raum etc.) Improvisationen nach einem „Hörbild“

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Gruppe spielt einen festen Rhythmus auf Trommeln, ein Kind improvisiert frei dazu auf einem Melodieinstrument. ▶ Ein Instrument führt die Bewegung Körperpercussion
Spiel	Bewegung und Ausdruck gewinnen im Spiel deutlich an Intensität und Gestalt. In ihren phantasierten Rollen gewinnen Kinder oft den nötigen Mut zum selbstbewussten Handeln. Im Spiel geschieht Wagnis, Freiheits- und Lustgewinn.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder äußern ihre Phantasien zu einem Klang und setzen sie in Bewegung um. Die Leiterin bleibt überwiegend in einer beobachtenden Position und unterstützt die Kinder in der Spielentwicklung und Spielgestaltung.
Wahrnehmung	Schulung der Körperwahrnehmung (Sensomotorik), differenzierte Sinneserfahrung und Sinnessensibilisierung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ein Reifen wird gedreht. Die Kinder ahmen die Bewegung des Reifens mit dem ganzen Körper nach ▶ Ein Kind zeichnet eine einfache Form auf den Rücken eines anderen Kindes, das die Form anschließend mit der Hand oder dem ganzen Körper nachahmt.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
ErzieherInnenkompetenz	Schulung der eigenen rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die ErzieherInnen lernen ihr persönliches Bewegungsspektrum kennen und entwickeln es weiter. ▶ Die ErzieherInnen erwerben grundlegende Kenntnisse in der musikalischen Improvisation. Damit ist neben rhythmischen Grundkenntnissen besonders der experimentelle Umgang mit den Instrumenten gemeint.
ErzieherInnenrolle, ErzieherInnenverhalten	Die ErzieherInnen unterstützen die Kinder in ihren Bemühungen, ihr Bewegungsspektrum und ihre Ausdrucksfähigkeit selbstbewusst zu entwickeln (Psychomotorik). Sie ermöglichen den Kindern ein breites Erfahrungsspektrum.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Während der Experimentierphase beobachtet die Leiterin die Gruppe. Oft entstehen gerade in dieser Phase Bewegungsideen und musikalische Aktionen von großer Spontaneität. Sie bilden den Ausgangspunkt für die weiteren Gestaltungen. Im weiteren Verlauf werden die Bewegungs- bzw. Musikaktionen in der Gruppe durchgespielt und vertieft
Räumlichkeiten, Material, Zeiten	Rhythmisch-musikalische Erziehung gehört als regelmäßiges Angebot in die Kindergärten. Darüber hinaus können Gestaltungselemente der Rhythmik auch in anderen Tätigkeitsbereichen der Kinder zur Geltung kommen (Spiel, Sprache, Bewegung)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stellen. Die Instrumente sollten besonders zur Improvisation und zur Bewegungsinittierung anregen ▶ Der Raum sollte für Bewegungsaktionen geeignet sein



1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Fortbildung	Grundsätze der rhythmisch-musikalischen Erziehung müssen von den ErzieherInnen in der Praxis kennen gelernt und geübt werden. Gerade das komplexe Zusammenspiel von musikalischer Aktion und Bewegungsgestaltung fordert ein hohes Maß an Eigenerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßige Fortbildungen mit verschiedenen Schwerpunkten. Hier sollte besonders die Gruppenarbeit im Mittelpunkt stehen (Improvisationstechniken, gruppendynamische Prozesse etc.)
Kooperation	Kooperationen mit anderen Einrichtungen z. B. aus dem therapeutischen Bereich, Musikpädagogik (Musikschulen) Elternarbeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bei Bewegungsstörungen und anderen Entwicklungsauffälligkeiten wird ggf. die Zusammenarbeit mit therapeutischem Fachpersonal gesucht. ▶ Die Eltern werden über den Entwicklungsstand ihrer Kinder regelmäßig informiert und bei Bedarf beraten (Elternabende, Dokumentationen etc.)

2. Anlagen

**Die Elemente von Bewegung und Musik:
Zeit – Kraft – Raum – Form**

	Bewegung	Musik
Zeit	Bewegungsdauer beschleunigen – langsamer werden schnell – langsam hüpfen/springen	Dauer der Musik accelerando – ritardando allegro – lento punktierte Rhythmen
Kraft	Spannung/Lösung lauter/leiser werden laut – leise schwer – leicht	akzentuiert/unbetont crescendo/decrescendo forte – piano Taktarten
Raum	Bewegungsraum oben – unten – Mitte aufwärts – abwärts vorwärts- rückwärts weit – eng	Tonraum hoch – tief – Mittellage ansteigend – abfallende Melodielinie Intervalle/Klänge
Form	Bewegungsmotiv/ Bew.abschnitt Bew.form/Tanzform	Musikalisches Motiv/ Phrasierung Musik.Form: Rondo, ABA etc.

3. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Witoszinsky, Schindler, Schneider: *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Pädagogischer Verlag, Wien 1993

August Flammer: *Entwicklungstheorien*, 2. überarbeitete Auflage. Verlag Hans Huber, Bern 1996

Hrsg.: Huber, Rieder, Neuhäuser. *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik*, Verlag modernes Lernen, Dortmund 1990

Jesper Juul: *Das kompetente Kind*, RoRo Verlag, 2003

Fritz Hegi: *Improvisation und Musiktherapie*, 4. Aufl. Junfermann Verlag, Paderborn 1993

Freiräume schaffen – Kreativität fördern

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern

Der Titel des Forums „Freiraum schaffen, Kreativität fördern“ ist zugleich ein aktuell diskutiertes Bildungsprinzip. Er verweist darauf, dass es bei der Förderung der Kreativität nicht darum geht, „etwas in das Kind hineinzutragen“ (Schäfer), sondern seine Eigentätigkeit zu fördern. Die Frage ist, wie können wir gute Bedingungen zur Entfaltung dieses Selbstbildungsprozesses in Kindertagesstätten schaffen und innere und äußere Bedingungen so gestalten, dass die natürlichen Ressourcen des Kindes, seine Fähigkeit zum Ausdruck, Kommunikation und Weltaneignung über das bildnerische Medium sich entfalten können.

Kinder kommen mit der Fähigkeit zum schöpferischen, bildnerischen Ausdruck auf die Welt. Wenn sie sich mit Farben, Formen, plastischen Medien ausdrücken, dann intensiviert diese Praxis die Entfaltung der Vorstellungskraft, der Imagination und die existentiell wichtige menschliche Fähigkeit auf „symbolischer Ebene zu kommunizieren“. Kinder machen sich zeichnend, malend, plastizierend ein „Bild von der Welt“ und sie finden und erfinden Bedeutung, Konstruktion und Dekonstruktion. Sie kommunizieren auf diesem Wege mit sich selbst, den eigenen Emotionen und Einstellungen und mit anderen Kindern und mit uns Erwachsenen.

Diese Erfahrung machen Kinder in gestalterischen Prozessen ganz unabhängig davon, ob „themenzentriert“ oder „frei“ gearbeitet wird, solange wie wir ihnen ermöglichen, das Eigene, das Subjektive, das Individuelle zum Ausdruck zu bringen, zu gestalten. Jeder Gestaltungsprozess beinhaltet ein komplexes Erleben. Vor allem die ästhetischen Erfahrungen,

die Erfahrungen der Sinne sind für den schöpferischen Prozess zentral. Im Zustand „innerer Achtsamkeit“ wird ein besonderes Wissen für das schöpferisch tätige Kind zugänglich, das Wissen darum, wie das Werk, das Bild oder die Plastik genau weiter zu entwickeln ist und das Wissen darum, wann „es“ fertig ist und was „es“ genau auszusagen vermag.

Die entscheidende Instanz für diesen gesamten Prozess ist das gestaltende Kind selbst. Durch diese Beteiligung der ganzen Person entfaltet sich in gestalterischen Prozessen automatisch ein intensiver ganzheitlicher Selbstbildungsprozess. In diesen Prozess kann jedes Kind mit subjektiven Einstellungen und individuellen Möglichkeiten - ungeachtet von Talent oder Beeinträchtigungen - eintreten, wenn wir ihm die Freiheit lassen, selbst Gestalter zu sein. Es wird oft unterschätzt, welche kognitiven Verknüpfungen durch bildne-



rische Praxis entstehen, als hätte musische Erziehung keinen Anteil an der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Aus der Erforschung der Kinderzeichnung wissen wir, dass dem nicht so ist, dass vielmehr die Entwicklung der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit parallel und in wechselseitiger Beeinflussung mit kognitiven, motorischen, sensuellen und emotionalen Entwicklungsprozessen stattfindet.

Das Besondere der kreativen bildnerischen Erfahrung mit ästhetischen Medien

Kunst/Kreatives Arbeiten ist ähnlich wie das Spiel für Menschen, ein besonderer Erfahrungsraum, der neben der Tageswirklichkeit besteht. Ein besonderer Bewusstseinszustand kommt darum zur Entfaltung. In ihm wird ein existentielles menschliche Bedürfnis, das Bedürfnis nach Darstellung, Ausdruck, Kommunikation befriedigt.

Das Besondere an der Arbeit mit bildnerischen Medien ist, dass sie zugleich eine Form der Aneignung von Wirklichkeit als auch den Ausdruck subjektiven Erlebens ermöglicht. Der kreative Prozess ist beglückend, weil er für das Kind in spezifischer Weise die Erfahrung ermöglicht „Gestalter“ zu sein. Hohe Konzentration und selbstvergessenes Tun sind ein Glücksfaktor (flow).

Das „Ästhetische“, alles was über die Sinne von der Welt aufgenommen wird, ist sehr zentral für das kindliche Bewusstsein, denn Kinder erleben die Welt im Unterschied zu uns Erwachsenen in besonderer Weise auf der Grundlage der „ästhetischen Wahrnehmung“.

Im kreativen Prozess, durch Umgang mit ästhetischen bildnerischen Medien kann diese spezifische Art die Welt wahrzunehmen frei und individuell verarbeitet werden. Dabei wird der „Grundzug jeder Erfahrung“ konkret durch die ästhetischen Medien, Farben und Formen abgebildet. Für diesen Prozess gelten besondere Regeln.

Besonderheiten der Kommunikation mit einem nicht-sprachlichen Medium

Ausdrucksprozesse mit bildnerischen Medium weisen bestimmte Merkmale auf, die gerade den Ausdruck sinnlicher

Erfahrungen und subjektiver emotionaler Inhalte ermöglichen. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Wir könnten hinzufügen, es sagt auch etwas anderes. Bildhaftes ist nicht 1 zu 1 in Worte zu übersetzen. Es bewegt sich auf einem eigenständigen Kommunikationskanal. Charakteristisch für diese Kommunikation ist, dass sie stets mehrdeutig und der Interpretation bedarf, diese einfordert und sie ist frei von den Gesetzen der Logik.

Freiheit und das Unbekannte als Ausgangspunkt und Zielrichtung bildnerische Prozesse

Das Unbekannte, Ungewohnte, ist die Zielrichtung jeder Form von Kreativität. Deshalb können wir, wenn es um deren Förderung geht, nicht das Produkt planen. Wir können noch nicht einmal den Weg vorhersehen, den das schöpferisch aktive Kind gehen wird. Kreativität zielt auf die Entdeckung des Neuen. Hierbei sind zwei Prozesse zu unterscheiden:

- dem Prozess, in dem das einzelne Individuum, das einzelne Kinde etwas Neues, Unbekanntes erringt
- denjenigen Prozessen, in denen Errungenschaften entwickelt werden, die für die gesamte Gesellschaft bedeutsam sind.

Wenn wir also Kinder anregen wollen, kreativ bildnerisch zu arbeiten, geht es vor allem darum „den Charakter des Abenteurers“, den Aufbruch ins Unbekannte, das Erleben des Neuen, das Experimentieren lebendig zu halten und es gilt darauf zu achten, welche Inhalte und Medienerfahrungen für das individuelle Kind neu und unbekannt sein könnten.

So manche Expedition ins Unbekannte ist schon gescheitert. Wir müssen uns darin üben, zuzulassen, dass kreative Prozesse ins Stocken geraten, dass Krisen und Frustrationen entstehen, mit denen Kinder umzugehen lernen und an denen sie wachsen können. Auch wenn es die Werbung uns vielfach vorzugaukeln versucht, die kreative Erfahrung, die sich durch Ausdruck und Gestaltungsprozesse entfaltet, ist nicht immer bequem und befriedigend. Aber gerade darin zeigt sich, ob genügend Freiraum für die Eigentätigkeit des Kindes geschaffen worden ist, wenn der Weg

das Ziel ist. Toleranz gegenüber den anderen ästhetischen Werturteilen von Kindern zu üben ist ganz besonders wichtig und für Erwachsene manchmal gar nicht so einfach.

Freiheit zu und Freiheit von ermöglichen

Ausdruck braucht einen Raum der „frei ist von den Zwängen des Lebens“, eine Atmosphäre, die Kreativität stimuliert. Die Frage ist hier, wie kann ich als Erwachsene eine Atmosphäre schaffen, damit sich die Kinder mit den eigenen Erfahrungen über ein Medium eigenständig auseinandersetzen wollen.

Wir wissen aus der Erforschung der Entwicklung des Säuglings, dass der erste Impuls der Kreativität aus einer psychischen Notwendigkeit heraus entsteht. Eine frustrierende Erfahrung ist zu verarbeiten. Mit der Kraft der Imagination befreit sich der Säugling aus einer als äußerst unangenehm, ja bisweilen bedrohlich erlebten Einsamkeit, die entsteht, weil die primäre Bezugsperson nicht zur Verfügung steht.

Der Säugling imaginiert im so genannten „Übergangsobjekt“. Das Zusammensein mit dieser Person verleiht diesem Objekt die magische Kraft, Trost zu spenden. Wir wissen, dass es Kindern dann gelingt diese Prozesse zu entfalten, wenn sie in einer ausreichend liebevollen Beziehung zur Bezugsperson leben, wenn diese Person Anteil an ihren Erfahrungen nimmt, wenn es gelingt für das Kind eine Atmosphäre der Geborgenheit entstehen zu lassen, in der es aber auch Autonomie erfahren kann.

Um es pointierter zu sagen:

Erst die Balance zwischen Geborgenheit und Freiheit nährt den kreativen Impuls.

Beziehungsfreiraum zu schaffen heißt daher, dem Kind die Freiheit zu geben innerhalb eines bestimmten Rahmens selbst tätig zu werden. Dabei soll es sich wertgeschätzt und angenommen fühlen. Die Gefahr besteht ansonsten, dass aus dem Gestaltungsprozess ein Akt unter Leistungsdruck wird, dem Druck, den Erwartungen von außen zu genügen. Kinder brauchen die Möglichkeit sich ungestört mit sich selbst zu beschäftigen, um zu spü-

ren, die Aufmerksamkeit nach Innen zu nehmen, sich auf etwas noch Unsichtbares zu konzentrieren, etwas zu erfinden, was noch nicht da war und dabei keine Konventionen beachten zu müssen.

In der Kunst geht es darum, die Freiheit zu haben, dem auf die Spur zu kommen, was ich selbst spannend, schön, anziehend und erregend finde und dabei spontan zu sein. Ausdruck und Gestaltung sind Selbstzweck, sind selbstbildende Prozesse, in denen sich Kinder mit sich selbst, den eigenen Haltungen, Ideen und Vorstellungen identifizieren können. Sie sind insofern identitätsstiftende Prozesse, auf der Basis der Freiheit „Ich selbst zu sein/ Ich selbst zu werden“. Und dies sind befriedigende Erfahrungen, wenn ich frei bin vom Druck, frei dazu etwas hervorbringen, das meinem eigenen Impuls entspricht.

In Gestaltungsprozessen darf Realität auf phantastische Weise umgestaltet (Winnicott) werden. Und hier kann auch der Raum entstehen für „verbotene Impulse“, für die Darstellung und Ausdruck von „schwierigen“ Emotionen. Daher gehören zum kreativen Akt auch für uns Erwachsene oftmals schwer nach vollziehbare „zerstörerische Aktionen“ zum Potential. In diesem Sinne steht das bildnerische Arbeiten im Dienste der Organisation der inneren psychischen Ordnung und nimmt somit direkten positiven Einfluss auf die seelischen Gesundheit des Kindes. Wenn es gelingt diesen Raum in der Beziehung zu schaffen, wird ein Akt der Kommunikation mit sich selbst und der Welt möglich, der vom schöpferisch tätigen Individuum ausgeht und die anderen mit ein bezieht, der heilsam und gesund ist.

Freiraum dafür zu schaffen heißt, die eigenen Erwartungen gegenüber den Produkten bewusst auszuschließen und dem gestaltenden Kind Sicherheit zu geben. Wichtig hierbei ist es, den gestalterischen Prozess vor Bewertung zu schützen, unangebrachtes Lob ist ebenso schädlich wie Nichtbeachtung. Akzeptanz und echtes Interesse seitens der Erwachsenen sind extrem förderliche Haltungen. Durch sie können kreative Impulse reifen und Prozesse, die ins Stocken geraten sind, weiterentwickelt werden. Wir müssen dem Kind aktiv zeigen, dass wir Interesse an

seinen Imaginationen haben und diese respektieren.

Eine in dieser Weise kindzentrierte pädagogische Praxis ist kein laissez-faire. Sie beinhaltet vielmehr eine Synthese aus Freiraum und Impulsen für selbst bestimmte Prozesse und aus Vorschlägen, die die Erzieherin für Gestaltungsprozesse macht, und die das Kind mit der Möglichkeit und der Notwendigkeit einer eigenen Wahl konfrontieren. Die Erforschung der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit zeigt, dass Kinder sehr von Anregungen profitieren. Die Rede ist hier von Anregungen, Vorschlägen, die auch vom Kind zurückgewiesen werden können.

Wir sind GeburtshelferInnen des Ausdrucksprozesses, setzen als Hebammen Impulse und unterstützen. Die Geburt aber liegt in den Kräften des Kindes selbst. Freiraum für Kreativität zu schaffen, muss auch bedeuten, dass der Raum für eigenes Tempo gegeben wird, dass kein Zeitdruck entsteht. Hierzu gehört auch die größtmögliche Freiheit im Umgang mit Medien und Materialien zu ermöglichen.

Die Fähigkeit flexibel mit Materialwirkung und Gestaltungsidee umzugehen, zu improvisieren, erfinderisch zu sein in der Verwendung von Medien, Farben und

Material sinnlich zu erfahren, sind zutiefst bildende Erlebnisse, die im Kind Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und die Empfindungsfähigkeit wecken, von der es auch im ganz normalen Leben profitiert.

Wie können angemessene Vorschläge für gestalterische Prozesse entstehen?

Zwei Prinzipien sind hier zu nennen

- Themen aus der Beschäftigung des Kindes aufgreifen. Die Erzieherin folgt dem Kind in der Beobachtung und bietet spezifische Medien an, respektiert dabei aber den Eigensinn der Kinder. Wertschätzung und Respekt der Individualität eines jeden Prozesses sind dabei unverzichtbar.
- Impulse setzen durch Methoden aus der eigenen Praxis. Das Erfahrungswissen mit gestalterischen Medien und Operationen in die Vorschläge sind mit einzubeziehen.

Die Bedeutung biografischer Erfahrungen für die Rolle als AnleiterIn

Ein Plädoyer für die kreative Erfahrung der ErzieherIn: Sich rück zu beziehen und zu besinnen auf das eigene Wissen, eigene Erfahrungen, das Bewusstsein über diese Zusammenhänge zu schaffen, ist ein

wesentlicher Faktor der pädagogischen Arbeit im Dienste der Förderung der Kreativität von Kindern. Denn Erfahrungswissen in die pädagogische Arbeit einzubringen ist immer besser als der Theorie nachzuarbeiten. Die eigenen kreativen Erfahrungen spiegeln sich in den Erfahrungen mit den Kindern.

Was wir fördern, wenn wir Kindern die Gelegenheit geben zu intensiven bildnerischen Erfahrungen (vgl. Guilford, Lowenfeld)

- die Fähigkeit zu non-konformem Denken, dazu ungewöhnliche Antworten und ungewöhnliche Fragen zu entwickeln
- die Fähigkeit zur Umgestaltung und dazu eigenen Impulse auf der Suche nach neuen eigenen Ideen nachzugehen. Analytische Fähigkeiten; das Detail und das Ganze in sinnvolle Beziehungen zu setzen.
- die Fähigkeit, Synthesen zu bilden, aus Verschiedenem etwas neues Ganzes zu konstruieren, zusammenzufügen

Untersuchungen der Kreativitätspsychologie haben ergeben, dass wichtigen beglückenden und frustrierenden Erfahrungen von Fähigkeiten zu non-konformem Denken, von der Fähigkeit zur Synthese, von der Fähigkeit zu Empfinden, Empfänglich zu sein für Farben, Materialien und Formen, die im gestalterischen Prozessen entwickelt werden, Spuren im Bewusstsein zurückbleiben, die es dem Individuum ermöglichen, dem Leben mit all seinen Veränderlichkeiten und seiner Komplexität angemessen zu begegnen.

Fazit

Wenn Kunst selbst als Methode der Pädagogik verstanden wird, finden sich durch die konkrete Beschäftigung mit ihr, mit kultureller und der natürlichen Umwelt, aber auch durch intensive Besuche in Museen, Galerien und in KünstlerInnenateliers ein breiter Weg, auf dem wir Kinder zu eigenen gestalterischen Erfahrungen leiten und die Verarbeitung von Welterfahrung ermöglichen können.



Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen für Kinder

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung 1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung



Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Entwicklung der kindlichen Sexualität beginnt am Tag der Geburt	Kinder haben von Geburt an eigene sexuelle Empfindungen. Für die Entwicklung des Kindes ist der offene Umgang mit dem Körper, das Sprechen und Erleben von Körpergefühlen, genauso wichtig wie das tägliche Essen.	
2. Berücksichtigung entwicklungsbedingter Faktoren	Siehe Pkt. 2.: Übersicht: Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung	
3. Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Bedingungen	Unterschiedliche Faktoren beeinflussen die Kinder in ihrer Entwicklung: z. B. Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Kultur, Geschwisterreihe, Lebensform...	Diese Faktoren wirken individuell unterschiedlich auf die Kinder und bestimmen neben den entwicklungsbedingten Faktoren das pädagogische Handeln.
4. Soziales Lernen	Sexualerziehung ist Teil der Sozialerziehung. Sie soll situationsorientiert in den Alltag von Mädchen und Jungen integriert sein. Sie ist im Rahmen der Gesamterziehung zu sehen, eingebettet in eine umfassende Persönlichkeitsbildung und -erziehung.	Sexualerziehung beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Erziehung zur Liebesfähigkeit ▶ Behutsamkeit, Zärtlichkeit, Rücksichtnahme lernen ▶ Akzeptieren des eigenen Körpers ▶ Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenverhalten ▶ Kindgemäße Informationen Zur Aufklärung gehört auch, dass Sexualität nicht nur der Fortpflanzung dient, sondern Ausdruck von Liebe und Zuneigung ist, getragen von Verantwortung und Partnerschaft
5. Ziele einer aufgeschlossenen Sexualerziehung	Kinder sollten: Eine angstlose, schuldgefühlsfreie und informierte Einstellung zur Sexualität entwickeln Gleichmaßen als Mädchen und als Junge ein körperliches Selbstwertgefühl entwickeln	(Mit-) Erzieher/innen könnten ihnen zur Erreichung dieser Ziele helfen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ▶ den kindlichen Gefühlen Beachtung schenken ▶ respektvoll mit ihren Gefühlen von Angst und Sicherheit, Scham und Intimität, Wut und Freude, etc. umgehen (Gefühle sagen dem Kind, wo ihre Grenzen verletzt werden).

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<p>Ein kritisches Geschlechtsrollenbewusstsein bilden</p> <p>Kindgemäße Formen körperlicher Begegnung (streicheln, schmusen usw.) als natürliche Möglichkeit der Kommunikation empfinden</p> <p>Gefühle wahrnehmen und sie zum Ausdruck bringen</p> <p>Beziehungsreiche Begriffe und Bezeichnungen, Worte und Sprache für Sexualität lernen und anwenden</p> <p>Informiert sein über biologische Fortpflanzungsprozesse</p> <p>Sexualität als Kommunikationsmittel kennen und angemessen darauf reagieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ stark genug sind, den Kindern Grenzen aufzuzeigen. Nur so finden Kinder eine verlässliche Orientierung ▶ stark genug sind, sich mit dem NEIN der Kinder auseinander zusetzen, Konflikte auszutragen ▶ stark genug sind, Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen (auch wenn's länger dauert und vielleicht mehr Arbeit bedeutet) ▶ um ihre „Rechte/ Bedürfnisse“ wissen und ihnen Beachtung schenken, damit sie den Kindern ein Vorbild sein können in Punkto „Selbst(be)-achtung“ ▶ den Mut haben, sich den Kindern realistisch darzustellen. Ihre machtvolle Position kann dazu verleiten, dass Kinder sich macht- und hilflos erleben. Fehler macht jeder, sie sind dafür da um zu lernen wie es anders gehen kann. Je bereiter Erwachsene sind ihre Fehler zu erkennen und sie ihren Kindern einzugestehen, desto realistischer können Kinder Erwachsene einschätzen und sich von ungunen Einflüssen abgrenzen ▶ Rituale einführen, die wertschätzend die Entwicklungsübergänge markieren und würdigen.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Es ist anders...	<p>Die meisten Erwachsenen gehen davon aus, dass die sexuellen Äußerungsformen von jungen Kindern mit den gleichen Empfindungen, Gefühlen, Leidenschaften usw. verknüpft sind, wie das bei den Erwachsenen der Fall ist. Das ist aber höchst unwahrscheinlich.</p>	<p>Die Bedürfnisse, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten junger Kinder unterscheiden sich grundlegend von denen Erwachsener. So sind die sexuellen Körperspiele junger Kinder spontan, spielerisch, sinnlich, neugierig, usw. Hingegen sind sexuelle Aktivitäten von Erwachsenen bewusst, zielgerichtet, leidenschaftlich u. a. m.</p> <p>Kinder empfinden keine Erotik, aber ein großes Gefühl für Sicherheit, Wohlbehagen und Wohlempfinden.</p>
2. ...und betrifft alle Kinder		<p>Leitsätze für die Wissensvermittlung...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ wenn ein Kind reif ist für eine Frage, ist es auch reif für eine Antwort! ▶ Fragen werden in der Regel sofort beantwortet! ▶ Antworten müssen kindgemäß sein! ▶ Antworten müssen immer wahr und klar sein! ▶ Antworten ja, Vorträge nein! ▶ Wenn ein Kind nicht fragt, selber beginnen!
3. Selbstreflexion der Erzieher/in	<p>Der Umgang mit kindlicher Sexualität fällt schwer. Die Reflexion der eigenen Haltung, die Wahrnehmung der persönlichen Unsicherheiten, Grenzen und Möglichkeiten als Erziehende/r ist Grundlage für das pädagogisch sinnvolle Handeln.</p>	<p>Wenn der Erwachsene mit dem Interesse des Kindes an Sexualität konfrontiert wird, sei es durch Fragen, Berührungen, Körperspiele, so werden bei ihm gleichzeitig verschiedene Erfahrungs- und Gefühlsebenen angesprochen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Der „Kopf“: Das Wissen über die Bedeutung kindlicher Sexualität, sowie eine Vorstellung von pädagogisch sinnvoller Handlungsweise. 2. Das „Gefühl“: Eigene negative oder positive Kindheitserfahrungen mit der Situation und evtl. auch noch die Reaktionen der eigenen Mutter oder des eigenen Vaters. 3. Der Bauch: Aufkommende Gefühle, die die eigene Sexualität berühren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
4. Der/die Erwachsene als Modell – Basis für eine wertschätzende Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Erwachsenen	Eine kindgemäße annehmende Sexualerziehung bietet eine Grundlage für soziale Kompetenz, emotionale Stabilität und positive Identität. Vielfältige Erfahrungsbereiche werden aufgegriffen: „rollenoffene“ Geschlechtsidentität, Freundschaften und Gefühle, Bedürfnisse und Körperlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kinder sollten bis zu einem Alter von 3 Jahren wissen, dass die Kinder im Bauch der Mutter wachsen (Mythen „aufräumen“: Klapperstorch adé, etc.) ▶ 4-5 Jahren den Unterschied zwischen Frau und Mann kennen ▶ 5-6 Jahren die weiblichen und männlichen Geschlechtsmerkmale kennen und richtig benennen können, ▶ 6-7 Jahren wissen, wie Kinder gezeugt werden, ▶ 7-11 Jahren alle anderen Informationen erhalten haben.
5. Körperspiele (Doktorspiele) gehören zur kindlichen Entwicklung	Ab dem Alter von 4-5 Jahren sind Körperspiele oft sehr interessant. Doktorspiele sind (Körper-) Spiele die dem natürlichen Neugierverhalten entspringen. Der gemeinsame Toilettengang ist ebenso sehr reizvoll.	<p>Regeln mit den Kindern aufstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Jedes Kind bestimmt selbst, wann und mit wem es „Doktor“ spielen will. ▶ Kinder untersuchen und streicheln sich nur so viel, wie es für sie selbst und die anderen schön ist. ▶ Kein Kind darf dem Anderen wehtun. Gegenstände sind selbstverständlich nicht erlaubt. ▶ Große Kinder und Erwachsene haben beim „Doktorspielen“ nichts zu suchen ▶ Auf homogene, gleich starke Kindergruppen achten, damit ein Kind sofort aus der Situation heraus kann. Oder auch mal wieder alleine auf die Toilette gehen kann. <p>Der Erwachsene mischt sich aktiv zum Schutz von Schwächeren ein, wenn sich z.B. einzelne Kinder nicht an diese Regeln halten und sich die anderen Kinder nicht in der Lage sehen, sich allein oder als Gruppe zu wehren.</p>
6. Wissende Kinder sind besser geschützt	Im Rahmen der Prävention von sexuellem Missbrauch ist eine emanzipatorische Sexualerziehung ein wesentlicher Baustein. Aufklärung heißt Wissen. Wissen macht Mut. Mut macht stark.	Kinder, die ihren eigenen Körper kennen, gut informiert sind, schöne und schlechte Gefühle unterscheiden können, eine Sprache über sexuelle Inhalte gefunden haben, sind am Besten vor sexuellen Übergriffen geschützt und/ oder am ehesten in der Lage, anderen darüber zu berichten und sich Hilfe zu holen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Selbst-reflexion der Erzieher/innen	Siehe Pkt. 1.2.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wann sind sie aufgeklärt worden? ▶ Was war für sie hilfreich oder was hinderlich? ▶ Was fällt Ihnen zur eigenen Sexualaufklärung auf
2. Auseinandersetzung im Team	<p>Kommunikation: Neben Aufklärung der sachlichen Aspekte, ist die miteinander gepflegte Sprachgewohnheit von zentraler Bedeutung. Wie ist der Umgang miteinander?</p> <p>Gibt es einen gemeinsamen Nenner/ ein gemeinsames Verständnis von Sexualerziehung im Team?</p> <p>Einsatz von Materialien: Sind sie bekannt?</p> <p>Frei zugänglich und einsetzbar, je nach Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßiger Austausch und Fachgespräche im Team ▶ Thematische Teamsitzung evtl. mit Fachstellen von außen, eigene Weiterbildung organisieren ▶ Möglichkeit der Fortbildung auch außerhalb der Teamstruktur ermöglichen ▶ Treffen von gemeinsamen Vereinbarungen zur Sexualerziehung in der Einrichtung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Rahmenbedingungen	Sexualerziehung wird in den gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen nicht (direkt) ausgeschlossen, doch im Gegensatz zu anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen vernachlässigt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Handlungssicherheit und Orientierung für den Umgang mit Sexualität gegenüber den Kindern, Eltern und Träger bietet das pädagogische Konzept der Einrichtung, in dem auch der Umgang mit sexuellen Themen und Fragestellungen vorhanden ist. ▶ Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen können zu einer sexualfreundlichen und Intimität gewährenden Atmosphäre beitragen (Kuschelecke).
4. Einbindende Eltern(mit)arbeit	Der Auftrag der Tageseinrichtung für Kinder ist die familienunterstützende Erziehung, von daher hat sie die Aufgabe, die Sexualerziehung in der Familie zu unterstützen. Demnach ist die Unterscheidung von sexueller Erziehung in der Familie und in der Einrichtung nur theoretisch. Gegenseitige Beeinflussung sind in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Die Umsetzung erfordert eine qualifizierte Kooperation und vertrauensvolle Zusammenarbeit, insbesondere mit den Eltern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Frühzeitige Einbindung der Eltern bei der Planung von sexualpädagogischen Projekten ▶ Thematische Elternabende z.B. Geschlechterrollen, kindliche Sexualentwicklung evtl. mit Referenten/innen. Transparenz fördert vertrauensvolle Atmosphäre. ▶ Gesprächsangebote, auch kurzfristige, für Eltern in „geschützter“ Atmosphäre

2. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Ausdrucksformen kindlicher Sexualität – Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Aus: Kindergartenbox, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher BZgA, 2003, S.21

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
1. Lebensjahr	Vertrauen versus Misstrauen; erste psychosomatische Eigenleistung; saugen, verdauen, schlafen; die erste psychische Leistung ist es, zu erkennen, dass die Mutter eine andere Person ist; durch die Art der Versorgung entsteht Urvertrauen oder Misstrauen.	Orale Phase; Die Welt mit dem Mund begreifen; Feuchtwerden der Vagina bei Mädchen; Erektion bei Jungen	Saugen an der Brust oder Flasche; Berührung bewirkt Körpererfahrung, Nähe, Vertrauen, Wohlgefühl, Besonders beim Nacktsein; ausgeprägter Tast-Fühl-Sinn der Haut; lustvolles Erleben durch Berührung der Geschlechts- und Sinnesorgane.	Kind nimmt Berührungen, Körperkontakt, Nähe, Wärme, Geborgenheit, Zärtlichkeit wahr
2. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Entstehung von ersten „Machtkämpfen“; das Kind entdeckt die Macht über seinen Körper verbunden mit dem Zweifel, ob es in Ordnung ist, sich gegen die Eltern zu wehren; Gefühle von Scham entstehen	Anale Phase; Beherrschung des Schließmuskels; Beginn der Sauberkeitserziehung; bei Mädchen kann ein „Penisneid“ entstehen	Genitalien erforschen; die Afterzone wird als Quelle der Lust entdeckt (bewusst Loslassen und Festhalten des Stuhlgangs); Selbstbefriedigung; Erlernen der Prinzipien männlich – weiblich; Interesse an den Genitalien anderer, auch der Erwachsenen	Kind stellt Fragen zu Geschlechtsunterschieden. Geschlechtszuordnungen werden richtig vorgenommen, ohne dass diese begründet werden können; Kind kennt Begriffe für die Geschlechtsorgane

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
3. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Größenwahn-Fantasien; geschlechtsspezifische Unterschiede werden im Spiel deutlicher; sexuelle Neugier als Wettkampf	Anale Phase; Erkennen und Festlegung der Geschlechtsidentität; Stolz auf Eigenleistung (Kot und Urin); Sauberkeitserziehung; Trotzphase; Einsetzen des Schamgefühls; Wunsch, den Vater oder die Mutter zu heiraten, verbunden mit Eifersucht (ödpale Phase)	Schau- und Zeigelust; „bewusste“ Selbstbefriedigung mit Orgasmusfähigkeit; Warum-Fragen; Neugier-Verhalten und Ausprobieren; Interesse an Sprache und Büchern; Verfestigung der Geschlechterrolle; Vater-Mutter-Kind-Spiele	Geschlechtszuordnungen werden mit äußeren Merkmalen begründet
4. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl; das Kind beherrscht seinen Körper und kann ihn kontrollieren; es entsteht ein Drang, die Welt zu erobern; das Kind entdeckt den Geschlechtsunterschied	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o.	Schau- und Zeigelust; Sexuelle Neugier im Forschen (Doktorspiele), im Ausprobieren (Geschlechtsverkehr spielen), im Wissen (Warum-Fragen); Wunsch, den gegengeschlechtlichen Elternteil zu heiraten.	Kind stellt Fragen zu Schwangerschaft und Geburt; Kind hat vages Wissen über intrauterines Wachstum und den Geburtsweg
5. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o. Bewusstsein über Geschlechtsidentität; verstärkte Identitätsentwicklung; Beginn des „ersten“ Ablösungsprozesses“, stark ausgeprägtes Schamgefühl	Ausprobieren; natürliches Neugierverhalten; z.B. Doktorspiele, Rollen ausprobieren, den eigenen Körper und der anderen erforschen; Entstehung inniger Freundschaften, die mit Liebesgefühlen und dem Bedürfnis nach Wärme und Geborgenheit verbunden sein können.	Geschlechtszuordnungen werden (in Abhängigkeit vom Stimulationsmaterial) mit genitalen Unterschieden begründet; Kind hat Kenntnis über den Geburtsweg via Vagina oder via Sectio
6. Lebensjahr	Werksinn/ Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl; die spielerische Phase des Erkundens der Welt wird beendet; der „Ernst des Lebens“ (Schulzeit) beginnt; Erlernen von Kulturtechniken; Abnabelung von der Familie	Latenzzeit; Kind erkennt Regeln und Grenzen; weiterhin Interesse an Körperlichkeit; Verfestigung der Geschlechtsidentität, meist verknüpft mit der Ablehnung des anderen Geschlechts; Wechsel der Freundschaften	Provokation, besonders verbal durch sexualisierte Sprache, Ausprobieren von Rollen und Extremen (z.B. Kleidung, verkleiden)	Weiterführende Fragen zur Geburt, aber auch zu Empfängnis und Zeugung und über sexuelle Verhaltensweisen der Erwachsenen

3. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

...für Erziehende

Becker: *Sexualerziehung im Kindergarten*, Brandes&Apsel, 2001 (1988), Fundierte Theorie und anschauliche Praxis.

Biddulph: *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*, BEUST Verlag, 1998.

Warum sie anders sind – und wie sie zu

ausgeglichenen, liebevollen und fähigen Männern werden. Die wichtigsten Entwicklungsstadien der Jungen – von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. Lebensnah und klar beschrieben. Ratgeber für Eltern und Erziehende.

Braun: *Ich sag' NEIN*, Verlag an der Ruhr, 1992. Arbeitsmaterialien und Informationen gegen den sexuellen Missbrauch an Jungen und Mädchen. Viel praktische Vorschläge zur Präventionsarbeit im Erziehungsalltag. Kindertagesstätte und Grundschule.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003, *Entdecken, schauen, fühlen, Kindergartenbox*. Materialien und Medien zur Körpererfahrung und Sexualerziehung, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher

Eichmanns: *Sexualerziehung*, Verlag an der Ruhr, 1990. Arbeitsmaterialien Freiarbeit-Kartei, Elternarbeit Kindertagesstätte und Grundschule

Etschenberg: *Sexualerziehung in der Grundschule*. Cornelsen Scriptor Lehr.-Bücherei, 2000. Didaktisch-pädagogische Überlegungen Beispiele für die Klassen 1-4.

Kleinschmidt, u.a.: *Lieben, Kuschnen, Schmusen*, Ökotopia Verlag, 1994. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität im Vorschulalter.

Mayle: *Wo komm ich eigentlich her?* Pro Familia, Video. Sexualerziehung: Aufklärung. Einstieg Elternabend Kindertagesstätte. Kinder von 4-8 Jahre.

Müller: *Wir müssen uns für gar nichts schämen*, Burckhardt-Laetare Verlag, 1998. Sexualität im Vorschulalter. Antworten, auch auf schwierige Fragen (z.B. sexuelle Gewalt, AIDS in der Kindergruppe) spielerischer Umgang mit kindlicher Sexualität. Auch für Eltern.

Rohrmann, u.a.: *Jungen in Kindertagesstätten*, Lambertus Verlag, 1998. Dieses Handbuch bietet eine aktuelle, fundierte und praktisch nutzbare Materialsammlung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung und Pädagogik. Eine vielseitige Arbeitshilfe für ErzieherInnen und andere PädagogInnen in der alltäglichen Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen.

Sanders, u.a.: *Lieben, Lernen, Lachen*, Verlag an der Ruhr, 1992. Sexualerziehung für 6-12 jährige

Stoppard: *Kann Papa Kinder kriegen?* Mosaik Verlag, 1997. Die wichtigsten Kinderfragen und wie Eltern liebevoll darauf eingehen können. Passende Antworten für 4 Altersstufen (Kinder von 2-11 Jahren).

Walter: *Kinder vor Gewalt schützen* Kreuz Verlag, 1998. Vorbeugen, Erkennen, Eingreifen. Ein Ratgeber für Eltern.

Praxishilfen...

Boßbach, u.a.: *Mama, wie bin ich in deinen Bauch gekommen?* Weltbild Verlag, 1998. Zum Vorlesen und Erzählen – mit Anmerkungen für Erwachsene. Ab 4 Jahre.

Doef, u.a.: *Vom Liebhaben und Kinderkriegen*, Annette Betz Verlag, 1998. Mein erstes Aufklärungsbuch. Ab 6 Jahre.

Doney: *Vater, Mutter + ich*, Brunnen Verlag, 1998 (1987). Ein Aufklärungsbuch mit verständlichem Text und klaren, einfachen Zeichnungen. Bettdecken verdecken als heikel angesehene Situationen. Zu beachten ist, dass die Verfasser vor einem religiösen Hintergrund argumentieren. Ab 4 Jahre.



Enders u.a.: *Wir können was, was ihr nicht könnt!* Anrich Verlag, 1996. Bilderbuch über Zärtlichkeit und Doktorspiele. Das „Doktorspiel“ in der Geschichte orientiert sich an klare Regeln. Es begleitet Mädchen und Jungen bei der Entdeckung ihrer eigenen lustvollen Sexualität, fördert das Vertrauen der Kinder in die eigene sinnliche Wahrnehmung und stärkt ihre Widerstandskraft gegen sexuelle Übergriffe. Ab 5 Jahre.

Fagerström, u.a.: *Peter, Ida und Minimum*, Verlag Ravensburg, 1979. Klassiker. Hier finden Eltern Hilfe, ihr Kind behutsam und offen, ohne zu viel Wissensballast aufzuklären. Neben der aufklärerischen Funktion spielen das gefühlsmäßige Familienleben und die soziale Umwelt eine wichtige Rolle. Comicgeschichte ab 5 Jahre.

Hebert, u.a.: *Auf die Welt kommen*, Lappan Verlag, 1996 (1987). Auf humorvolle und spielerische Weise wird erzählt, wie Kinder auf die Welt kommen. Eine Broschüre für Eltern gibt Tipps, wie Fragen über Schwangerschaft und Zeugung mit den Kindern besprochen werden können. Ab 5 Jahre..

Holzwarth, u.a.: *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, Peter Hammer Verlag, 1996. „Anale Geschäfte“ humorvoll aufgegriffen. Vermittelt das Recht, Unmut zu äußern und sich gegen Übergriffe durch Größere zu wehren. Ab 3 Jahre.

Kreul: *Ich und meine Gefühle*, Loewe Verlag, 1996. Mit einfachen Texten und ausdrucksstarken Bildern wird zum Gespräch über die eigenen Gefühle eingeladen. Ab 4 Jahre.

Langreuter: *Hier mein Bauchnabel*, ArsEdition, 1999. Lustige Geschichte rund um den Bauchnabel. Ab 3 Jahre.

Lenain, u.a.: *Hat Pia einen Pipimax?* Oetinger Verlag, 2002. Das Buch vom kleinen Unterschied. Ab 3 Jahre.

Löffel, u.a.: *Ein Dino zeigt Gefühle*, Donna Vita Verlag, 1996. Fühlen, Empfinden, Wahrnehmen. Mit ausführlichem pädagogischen Ratgeber (Kopier- und Bastelvorlagen) Ab 3 Jahre.

Mai: *Vom Schmusen und Liebhaben*, Loewe Verlag, 1998. Warum – Spannende Antworten auf neugierige Kinderfragen- Hilfreich bei der Suche nach eigenen Antworten. Ab 5 Jahre.

Moost, u.a.: *Knuffel wächst in Mamas Bauch*, Thienemann Verlag, 2001.

Rübel: *Wir entdecken unseren Körper*, Ravensburger, 1998. Was kleine Kinder wissen wollen! Sachbilderbuch. Viele Klappen und Stanzungen ermöglichen Einblicke in den menschlichen Körper. Ab 4 Jahre.

Schneider: *Woher die kleinen Kinder kommen*, Ravensburger Verlag, 1995. Bildersachbuch. Eltern und Erzieher/innen bietet dieses Buch Gelegenheit, über Sexualität und alles, was damit zusammenhängt, humorvoll und gelassen mit den Kindern zu besprechen. Ab 5 Jahre.

Religion als Qualitätsmerkmal

Worauf man unter heutigen Bedingungen bei religiöser Erziehung besonders achten sollte

In zukünftigen Konzeptionsentwicklungen religionspädagogischer Handlungsmodelle gilt es verstärkt zu berücksichtigen: der Umgang mit Pluralität und eng damit zusammenhängend mit Diversität (= Verschiedenheit), das Verständnis von Wissen und Lernen, sowie die Einordnung pädagogischen Handelns in den „normalen“ Lebensvollzug.

Ein erstrebenswertes Diversitätskonzept berücksichtigt sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ernst nehmen will. Unterschiede sollen in Kitas gemeinsam erlebt und gelebt werden können, ohne dass alles gleich sein muss sowie Unterschiede als absolut unüberbrückbar erscheinen. Wir können nicht mehr darauf bauen, als Christen bzw. Katholiken die einzigen religiösen Menschen in unserer Gesellschaft zu sein und Unterschiede verleugnen. Wir können aber genauso wenig den Anspruch aufgeben, dass der

christliche Glaube in seiner Eigenart eine Bedeutung für uns selbst sowie für andere Menschen hat. Es darf nicht alles in einem unbestimmten Einheitsbrei versinken. Dennoch müssen wir miteinander in unserer Verschiedenheit auskommen, um den globalen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Lernmethodische Kompetenz und Wissen werden nicht um ihrer selbst willen hoch eingeschätzt, sondern wegen des gesellschaftlichen Kontextes und den daraus sich ergebenden Erfordernissen. Der einzelne Mensch kann nicht mehr darauf vertrauen in ein stabiles einheitliches System von Handlungsnormen und Weltanschauungen eingebettet zu sein. Er begegnet einer Fülle von schnell wechselnden Problemlagen und muss sich in der heutigen Pluralität zurecht finden. Dazu braucht er Wissen als Information und die Fähigkeit, dieses Wissen zu erweitern und adäquat anzuwenden. Das sind Erfordernisse, die auch für den Bereich der Religion zutreffen. Wird darauf nicht

schon in frühen Kindertagen eingegangen, besteht der nicht unbegründete Verdacht, dass sich auch der spätere Erwachsene in einer religiös pluralen Umwelt nicht zurechtfindet und/oder auf dem einmal erreichten Niveau kindlichen Glaubens stehen bleibt.

Nachhaltige Erziehung und Bildung müssen einen engen Bezug zum „normalen“ sprich alltäglichen Lebensvollzug haben. Dem kann sich religiöse Bildung und Erziehung nicht verschließen. Dies gibt den Anstoß darüber nachzudenken, wie sich das heutzutage nach dem Empfinden der Menschen fremde religiöse Leben in kirchlicher Prägung mit dem Alltagsleben verbinden kann. Für das Thema Religion in Kitas bräuchten diesbezügliche weiterführende Überlegungen einen großen Vorteil. Religion erschien nicht als etwas zu den übrigen „lebensnahen“ Förderschwerpunkten wie z. B. Medienbildung, technische Bildung oder Umweltbildung nachträglich hinzugefügtes. Religion wäre wahrscheinlich in der öffentlichen Wahr-



nehmung durch seinen unmittelbaren Lebensbezug deutlicher und selbstverständlicher Bestandteil von Bildung.

Wie religiöse Lernziele bestimmen?

In unserer Zeit ist das Verhältnis der Menschen zur Religion zwiespältig. Einerseits spricht man von der Wiederkehr der Religion. Andererseits verschwindet Religion zunehmend aus dem öffentlichen Leben und taucht in der Privatsphäre des Einzelnen unter. Es braucht daher nicht zu verwundern, wenn die Einbeziehung von Religion in den gesellschaftlich relevanten Bereich von Bildung und Erziehung nicht widerspruchsfrei von statten geht. Religion hat nicht automatisch oder selbstverständlich ihren Platz im Rahmen der Bildungsplanung. Sie muss sich im Hinblick darauf erst rechtfertigen und zeigen, welchen gemeinnützigen Beitrag sie leistet. Der Sachverhalt lässt sich kurz in der Frage zusammenfassen „Wozu ist Religion gut?“

Um dies zu verdeutlichen sind die Lernziele religiöser Erziehung so zu beschreiben, dass sie auf die Bedürfnisse sowie Fähigkeiten aller Kinder eingehen. Dabei können schwerpunktmäßig vier Beobachtungen aus Soziologie wie Entwicklungspsychologie leitend sein.

1. Kinder begegnen ob wir es wollen oder nicht religiösen Phänomenen. In der KiTa treffen sie beispielsweise mit muslimischen Kindern zusammen, deren Eltern demonstrativ ihre Religionszugehörigkeit leben. Auf der Straße sehen sie Wegkreuze oder gehen an Kirchengebäuden vorüber. Zu-



hause hören sie die Kirchenglocken etc. Sollen Kinder nicht mit einengenden Verdrängungen aufwachsen müssen, gehört es zu einem offenen Umgang mit der Wirklichkeit auch mit vorfindlicher Religiosität umgehen zu können.

2. Wenn es stimmt, was die Entwicklungspsychologie feststellt, dass nämlich Kinder Ko-Konstrukteure von Wirklichkeit und damit „Bauherren“ an ihrem eigenen Weltbild sind, dann gilt es die Fähigkeit zu fördern, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben.

3. Wenn für die elementare Bildung und Erziehung das Prinzip der ganzheitlichen Förderung Ausschlag gebend ist, dann ist beim Umgang mit kindertypischen Sinn- und Bedeutungsfragen die Sensibilität für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge von besonderer Bedeutung.

4. Kinder entdecken im Laufe ihres Aufwachsens in zunehmendem Maße ihre Um-

welt. Sie handeln dabei trotz ihrer sozialen Bindungen auch autonom mit eigenem Willen und eigenen Zielsetzungen. Dabei entwickeln sich bestimmte Wert- und Orientierungsmuster. Verantwortliche Erziehung und Bildung unterstützt diesen Prozess und hilft den Kindern sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst zu sein und Orientierungspunkte zu entdecken.

Beispiel

Neuer Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

Im neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wurde versucht, den Förderschwerpunkt „ethische und religiöse Bildung und Erziehung“ gemäß den gerade angedeuteten vier Lernzielen aufzubauen. Nachfolgend eine kurze Zusammenfassung.

1 Mit vorfindlicher Religiosität umgehen können

Teilziele:

- Wahrnehmung von Unterschieden bei gleichzeitiger Verortung
- Klarheit über Stellenwert und Bedeutung von Glaube / Religion / Religiosität
- Unvoreingenommen begegnen
- Kenntnis zentraler Elemente

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Mitbringen von „heiligen“ Gegenständen aus den Familien (z. B. Rosenkranz, Buddha-Figur, Namen-Gottes-Schnur) • Eltern, Erzieherinnen, Gäste erzählen von ihrer Religion • Einrichtung einer Meditations- und Gebetsecke • Beschäftigung mit zentralen Symbolen der Religionen (Kreuz, Davidstern, Halbmond), die von Mitgliedern der Kindertagesstätte repräsentiert sind • „Gemälde-Galerie“ Religion: Kinder malen ihre Erfahrungen mit Religion und Glauben • Suche nach Spuren

von Religion, Glauben und Religiosität in der näheren Umgebung • als Ausdruck gemeinschaftlicher Anliegen: interreligiöses Gebet um Frieden und Gerechtigkeit mit Vertretern unterschiedlicher Religionen • Zeichnung von Gottesbildern • Photos von Gottesdiensten bei Familienfeiern (z. B. eigene Taufe der Kinder) • Gebete aus den in der Kindertageseinrichtung repräsentierten Religionen, die zur aktuellen Lebenssituation der Kinder passen und diese zum Ausdruck bringen

2 Sensibel sein für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge

Teilziele:

- Vertrautheit mit Leben strukturierenden Ritualen
- Kenntnis über und Erfahrungsoffenheit für sakrale Räume
- Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit im Rahmen liturgischer Vollzüge, Feste und Feiern
- Selbsterkenntnis in / über und Offenheit für Tradierungsformen (Kunst, Literatur)

Pädagogische Handlungsbeispiele

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge, Tempel • Meditation • Mandala malen • Den Festkreis der eigenen Religion sowie Festkreise anderer Religionen kennen lernen; gemeinsame Erstellung eines Festkreis-Kalenders • Bewusster Tagesbeginn und Abschluss mit Besinnung, Gebet • Segensfeiern als Ausdruck des Sich-gegenseitig-Gutes-Wünschens • Geschichten aus den heiligen Schriften der Religionen, in denen Gott als Wegbegleiter, Beschützer und Hoffnungstifter zugänglich wird • Gestaltung kleinerer (liturgischer) Feiern anlässlich einschneidender Lebenserfahrungen von Kindern (z. B. Eintritt in eine Kindertagesstätte) • Bild-Betrachtungen mit dem Schwerpunkt vertieften emotionalen Erlebens des Dargestellten

3 Fähig sein, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben

Teilziele:

- Grundhaltungen des Staunens, Dankens und Bittens
- Selbstbewusstsein hinsichtlich eigener Welterklärungsmodelle
- Sensibilität für die unterschiedlichen Sichtweisen auf Welt- und Lebensphänomene
- Fähigkeit zu basaler Argumentation
- Anfanghaftes Bemühen um eine kongruente Persönlichkeit

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Philosophieren mit Kindern • Einüben von Gesprächsregeln • „Frageminuten“: fest vereinbarte Zeiteinheit, in der Fragen thematisiert werden können, die sich im Laufe eines Tages ergeben haben • Erfahrungen des Werdens und Vergehens von Leben in der Natur • Schöpfungsgeschichten der Religionen • Offene Geschichten: Kinder führen teilweise erzählte Geschichten in der eigenen Phantasie weiter • Bilderbücher zum Thema Sterben und Tod

4 Sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst sein und Orientierungspunkte entdecken

Teilziele

- Bewusstsein über eigene Gefühle
- Wissen um unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten
- Ausgewogenheit bezüglich Individualität und Sozialität
- Vertrautheit mit Repräsentanten bestimmter Wertordnungen
- Konflikt- und Kompromissfähigkeit
- Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung des Alltags

Pädagogische Handlungsbeispiele

Kinderkonferenz • Beschäftigung mit Heiligen der Religionen • Helden- und Heldinnen-Figuren in Märchen und Geschichten • ethische Überzeugungen und Taten der Religionsstifter • Versöhnungsfeiern • Übernahme von Diensten in einer Kindertageseinrichtung durch die Kinder • Bewusster Umgang mit Essen, mit Natur • Dilemma-Geschichten • Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde • Solidaritätsaktionen für mittellose Kinder im näheren Lebensumfeld • Einladung an Kinder aus sozial benachteiligten Familien • Empathie-Übungen • Spiele zum Einüben von Regeln und Frustrationstoleranz

Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft

Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung



Zunächst erscheint es mir sinnvoll, die Bedeutung des Begriffes „Psychomotorik“ bezüglich des folgenden Beitrags zu klären: hier verstehe ich unter „Psychomotorik“ ein ganzheitliches und erlebnisorientiertes Konzept der Erziehung (und Bildung) durch Bewegung (...), wie es von E.J Kiphard in Deutschland entwickelt und u.a. von Professor Dr. Renate Zimmer für den Bereich der „Elementarpädagogik“ ausdifferenziert wurde. Das Konzept wird sowohl im pädagogischen Bereich (Motopädagogik) als auch im therapeutischen Bereich (Mothotherapie) eingesetzt und von verschiedenen Berufsgruppen in

deren Arbeitsfelder integriert. Seit vielen Jahren besuchen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen Fortbildungen und Zusatzqualifikations-Kurse, um sich in Psychomotorik / Motopädagogik weiterzubilden und die Ideen in die eigene Arbeitsweise zu integrieren. Dabei sind sie von dem Ziel geleitet, das Kind in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und der Aneignung von Handlungskompetenz zu fördern. Das didaktisch-methodische Konzept der Psychomotorik unterscheidet hier drei Ebenen, nämlich die Ich-Kompetenz, die Sach-Kompetenz und die Sozial-Kompetenz. Entsprechen-

de psychomotorische Inhalte / Angebote werden in die Bereiche Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung gegliedert. Methodische Prinzipien wie Entwicklungsorientiertheit, Freiwilligkeit, Entscheidungsfreiheit, Offenheit, Erlebnisorientiertheit und andere werden dabei berücksichtigt. Psychomotorische Angebote beinhalten die umfassende Beobachtung der Kinder. Strukturierte Beobachtungsverfahren wie „Die Abenteuer der kleinen Hexe“ bieten den PädagogInnen gezielt Hilfe und verstehen sich als Ergänzung zur beobachtenden Wahrnehmung im Alltag.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegung und Wahrnehmung gehören zusammen	Bewegung und Wahrnehmung bedingen sich gegenseitig (Gestaltkreis) vielseitige Reize für die „körpernahen Sinne“: vestibulär, taktil und kinästhetisch	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eigene Sensibilisierung für diese Zusammenhänge ▶ vielseitige Stimulierung des Gleichgewichtsorgans, des Tastsinnes und Körpererfahrung zum Thema Spannung / Entspannung sowie Körperbild/Körperschema
Kinder lernen durch Bewegung (siehe Anlage)	<p>motorischer Lernbereich</p> <p>emotionaler Lernbereich</p> <p>kognitiver Lernbereich</p> <p>sozialer Lernbereich</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aneignung und Verbesserung vielseitiger Bewegungsgrundformen und erster Bewegungskombinationen, ▶ Angebote zur Förderung von Koordination, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit ▶ Gefühle wie Freude, Angst, Frustration, Mut, erleben und ausdrücken ▶ Sprachverständnis, Raumwahrnehmung, Regeln, eigene Grenzen ▶ Gruppenregeln lernen und einhalten, kooperatives und faires Verhalten, eigene Ideen einbringen und vor anderen vertreten, Helfen und sich helfen lassen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegte Kindheit	Kinder sind immer und überall in Bewegung, wenn wir sie lassen. Sie haben einen natürlichen Bewegungsdrang. Die kindliche Umwelt, auch in der Kindertagesstätte, bietet zum Ausleben dieses Bewegungsdrangs oft zu wenige Möglichkeiten	▶ Bewegungsräume (auch draußen) erschließen, welche vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen zulassen bzw. hierzu herausfordern.
Positives Selbstkonzept entwickeln	Kinder entwickeln ihr Selbstkonzept über erfolgreiches Bewegungshandeln	▶ Methoden wählen, durch welche jedes Kind entsprechend seinen Möglichkeiten aktiv, freudvoll und erfolgreich mitmachen kann

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Kinder sind immer in Bewegung	Während des gesamten Tagesablaufes Bewegung ermöglichen, sowohl in den Räumen als auch draußen.	▶ Wenige Tische im Gruppenraum; Bewegungsmöglichkeiten auch in Flur und/oder Nebenraum; Bewegungsbaustelle drinnen oder draußen einrichten; Bewegungsangebote auch im Gruppenraum
Methodische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Entwicklungsorientierung • Erlebnisorientierung • Ganzheitlichkeit • Offenheit • Handlungsorientiertheit • Entscheidungsfreiheit • Lernorientiertheit • Kommunikationsorientiertheit • Kindorientiertheit 	▶ Sich als ErzieherIn immer wieder überprüfen, ob die ausgewählten Prinzipien in der eigenen Arbeit angewandt werden.
Offene Bewegungszeiten und -räume	Den Bewegungsraum und das Freigelände während der gesamten Öffnungszeiten der Einrichtung nutzen. Zunächst werden die Kinder an die einzuhaltenden Regeln herangeführt. Dabei begrenzt Material zur Verfügung stellen. Materialauswahl z.B. von Woche zu Woche variieren.	▶ Bewegungsraum in Zeiten ohne „Gruppenbelegung“ von einer begrenzten Anzahl Kindern nutzen lassen; ggf. in einem weiteren Raum oder draußen eine „Bewegungsbaustelle“ einrichten; ggf. offene oder teiloffene Arbeitsweise mit Funktionsräumen
Angeleitete Bewegungsangebote, in Turnhallen / Bewegungsräumen und auch draußen	Mindestens einmal wöchentlich für jedes Kind ein einstündiges angeleitetes Bewegungsangebot (in Sportkleidung). Dabei wird auf die Vielseitigkeit der Angebote geachtet. Für Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen und übergewichtige Kinder ggf. weitere Angebote machen, um gezielt Defizite auszugleichen /zu kompensieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Spiele zur Raum- und Körperorientierung und zur Reaktionsschulung ▶ Spiele zu Körperkoordination/ Gleichgewicht ▶ Aufgabenstellungen zum Problemlösen in der Gruppe ▶ Training von Ausdauer und Beweglichkeit ▶ Wechsel von Spannung und Entspannung ▶ Spiele und Bewegungsaufgaben mit Musik, Alltagsmaterialien und/oder Kleingeräten ▶ Üben und Festigen der verschiedenen Bewegungsgrundformen und ihrer Kombinationen ▶ Kleine Regelspiele (Lauf-, Fang- und Kampfspiele)

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Personelle Bedingungen	Das gesamte Team sollte über eine Grundausbildung in (kreativer) Bewegungserziehung verfügen. Dabei ist es erforderlich, die eigene Sportsozialisation und die eigenen Ängsten bezüglich Verletzungsgefahren im Sport kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus sollten 1-2 KollegInnen die Koordination des Bewegungsbereiches (Räume, Materialien, Spezifische Angebote, Elternarbeit) übernehmen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fort- und Weiterbildung von einzelnen KollegInnen oder des gesamten Teams (in der eigenen Einrichtung). Bei neuen KollegInnen auf Fachkompetenz achten. ▶ Im Team auf ein ausgewogenes Interessensspektrum achten. ▶ Im Team gemeinsam Spaß an der Bewegung erleben, z. B. durch kleine Bewegungspausen während der Teamsitzungen.
Räumlich-materielle Ausstattung	Bewegungsraum mit viel freier Fläche Materialien möglichst in einem Nebenraum oder Schrank außer Sichtweite unterbringen Eher einfach strukturierte Materialien, welche vielseitig einsetzbar sind Die Raumhöhe ausnutzen Schaukel-, Wipp und Drehbewegungen durch Materialangebot ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ defekte und ungenutzte Materialien / Geräte regelmäßig aussortieren ▶ Ausreichende Anzahl von Bällen, Reifen, Seilen, Tüchern, Matten, etc. ▶ Bälle, Seile und Reifen auch für draußen ▶ Sprossenwand, Schaukelgestell, zweite Ebene einbauen ▶ Im Außengelände Hügel anschütten ▶ Vielseitig nutzbare Fahrzeuge ▶ Alltagsmaterialien von Eltern sammeln lassen
Elternarbeit	Informieren über die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung Transparent machen, was die Kinder in der Einrichtung tun, erleben und lernen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bewegter Elternabend ▶ Eltern-Mitmach-Bewegungs-Nachmittage ▶ Fotowände mit Bewegungssituationen ▶ Projekte mit anschließenden Präsentationen, ▶ Elternabend mit FachreferentIn oder Videofilm (z. B. „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“)
Kooperation mit Sportvereinen	Es bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit den ortsansässigen Sportvereinen zu kooperieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Anerkannte Bewegungskindergärten	Der LandesSportBund NRW vergibt seit einigen Jahren das Zertifikat „Anerkannter Bewegungskindergarten“	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder	Das gemeinsame Spiel behinderter und nichtbehinderter Kinder ist für alle Beteiligten eine große Bereicherung. Es ergeben sich ergänzende Lernmöglichkeiten, über Körper-, Material- und Sozialerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen beim Träger und seinen Fachberatungen.

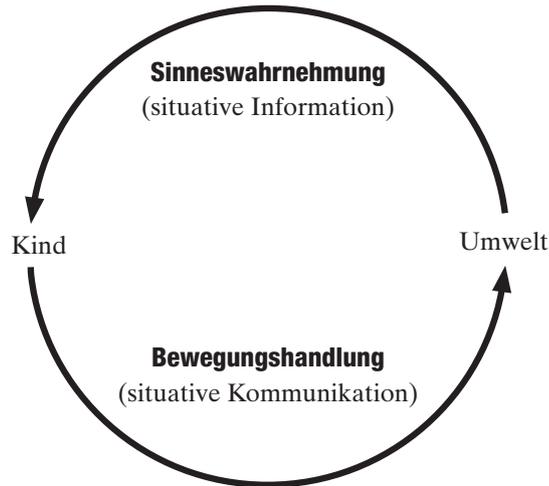
Manchmal ist es hilfreich, sich einmal einer ganz ungewohnten Fragestellung zu widmen: So haben die Forum-TeilnehmerInnen im Rahmen eines Brainstormings Stichworte gesammelt zur Frage: „Was muss ich (als ErzieherIn) tun, damit sich die Kinder so wenig wie möglich bewegen?“ Da die Methode alle Antworten

erlaubt, hatte die Phantasie freien Lauf: alles voll stellen, nie raus gehen, Verbote, Medikamente, Fesseln.... eine lange Liste kam zusammen. Im nächsten Schritt betrachteten wir die Ideen und stellten fest, dass viele Aspekte (im übertragenen Sinne) auch in den Einrichtungen oft (noch) Realität sind. So hindern z.B.

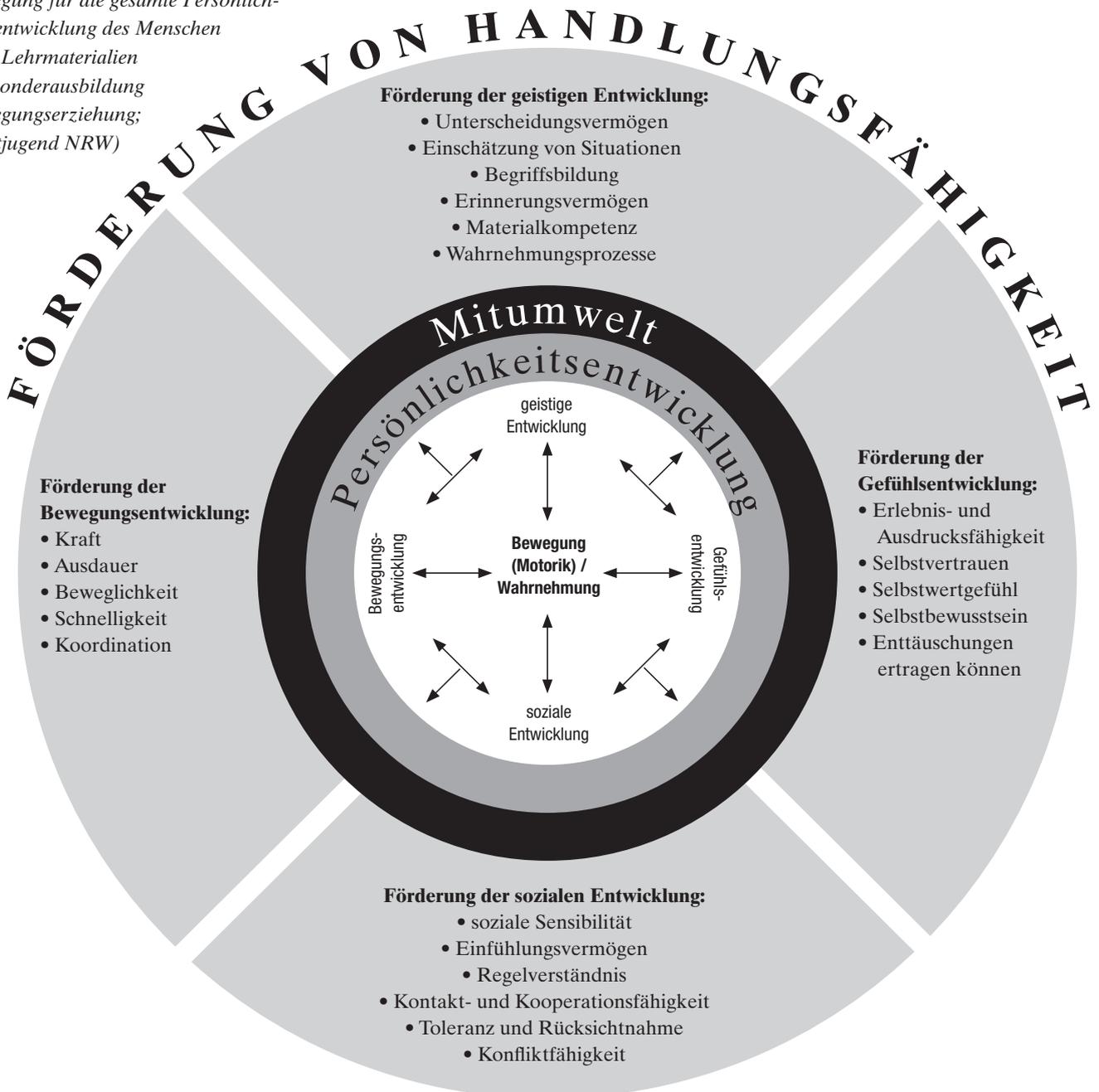
auch Kleidung und Schuhwerk viele Kinder an den notwendigen Körper-, Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Auch in der Elternarbeit hat sich diese Methode bewährt, die uns durch die Hintertür zeigt, welche Voraussetzungen wir zur Förderung einer sinn-vollen Entwicklung schaffen könnten.

2. Anlagen

Grundmodell des Gestaltkreises nach v. Weizsäcker
(aus: Motopädagogik, E.J. Kiphard)



Die Bedeutung von Wahrnehmung und Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen
(aus: Lehrmaterialien zur Sonderausbildung Bewegungserziehung; Sportjugend NRW)



3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

In Kapitel 1.1 wurde bereits auf die Bedeutung der Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen. Dabei bezieht sich die Psychomotorik auf namhafte FachvertreterInnen wie Piaget, Montessori, Ayres, v. Weizsäcker. Besonders in dem bereits erwähnten Videofilm „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“ wird deutlich gemacht, warum Körper- und Sinneserfahrungen so bedeutsam auch für das Erlernen der Kulturtechniken sind. So ist die Voraussetzung, um subtrahieren (also „Rückwärts rechnen“) zu erlernen, dass sich das Kind auch im Raum selbst rückwärts bewegen kann. Eine sichere Orientierung im Raum ist ebenso Grundlage für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Im Rahmen der Gehirnforschung wird diskutiert inwieweit „Überkreuz-Bewegungen“, wie z.B. Krabbeln, die Zusammenarbeit von rechter und linker Gehirnhälfte fördern.

4. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Inzwischen sind in den diversen Fachverlagen zahlreiche Bücher erschienen, welche das Thema des Forums betreffen. Um sich bei der Vielfalt des Angebotes besser orientieren zu können, empfehle ich die Kommentierte Medienübersicht „Bewegungsförderung im Kindergarten“, (Reihe: Gesundheitsförderung konkret, Band 1) welche über die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Ostmerheimer Str. 220; 51109 Köln; Tel: 0221 / 8992-0; www.bzga.de) kostenlos erhältlich ist. Zum Thema Psychomotorik / Sinneswahrnehmung in Praxis und Theorie sind die folgenden Literaturtipps und Adressen nützlich (Stand: Januar 04):

Bücher

Ernst J. Kiphard: *Motopädagogik*, verlag modernes lernen

Renate Zimmer: *Handbuch der Psychomotorik*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Bewegungserziehung*, Herder

Renate Zimmer / Hans Cicurs: *Psychomotorik*, Hofmann, Schorndorf

Regina Naschwitz-Moritz (Hrsg.): *Die Psychomotorische Idee*, Meyer & Meyer

Dr. Klaus Balster: *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen* (Band 1-4), Sportjugend NRW (Hrsg.)

Inge Hauke u.a.: *Psycho-Motorik-Kartei*, borgmann

S. Schönrade/G. Pütz: *Die Abenteuer der kleinen Hexe*, borgmann

Jean Ayres: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, Springer

Videofilme

Reinhard Kahl: *Kindheit heute – Das Schwinden der Sinne*, NDR (Ausleihe über Bildstellen)

Renate Zimmer: *Immer in Bewegung*, Meyer & Meyer

Zeitschriften

Praxis der Psychomotorik, 4xjährlich, verlag modernes lernen

Motorik, 4xjährlich, Verlag Hofmann Schorndorf

Forum Psychomotorik, Internet-Zeitschrift, www.ibp-psychomotorik.de

Haltung und Bewegung, 4xjährlich, BAG f. Haltungs- und Bewegungsförderung

Vereine / Institutionen

Aktionskreis Psychomotorik e.V. • Kleiner Schratweg 32 • 32657 Lemgo
Tel: 05261 / 970971 • Fax: 970972 • Internet: www.psychomotorik.com

Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. • Wernher-von-Braun-Str. 3 • 53113 Bonn
Tel. 02 28 / 21 61 61 • Fax: 21 61 20 • Internet: www.psychomotorik-bonn.de

BAG für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. • Friedrichstr. 14 • 65185 Wiesbaden • Tel. 06 11 / 37 42 09 • Fax: 910 07 06

Fachschulen für Motopädie (NRW):

Berg.-Gladbach, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg, Köln-Rodenkirchen

Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch

Ist das Birgit Mayer-Koenig?

Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

Sprachförderung ist keine – und schon gar nicht zeitlich begrenzte – sonderpädagogische Maßnahme speziell für ausländische Kinder, sondern ein großes Mosaiksteinchen im Rahmen der interkulturellen Erziehung. Es bedeutet also mehr noch als im herkömmlichen Sinne einen „Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten“ durchzuführen. Interkulturelle Pädagogik heißt Verinnerlichung des Bewusstseins, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, sich ihren Anforderungen zu stellen und in der Kulturbegegnung die Chance der gegenseitigen Bereicherung nicht nur zu erkennen, sondern zu verwirklichen. Grundvoraussetzung für pädagogisches Fachpersonal ist das Hinterfragen der eigenen interkulturellen Grundhaltung.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Interkulturelle Pädagogik als Grundhaltung	Gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen Verständnis entwickeln und Toleranz fördern	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Infragestellung eigener Einstellungen ▶ Interkulturelles Basiswissen überprüfen ▶ Erwartungen der Familien von Tageseinrichtungen und Grundschule überprüfen ▶ Verinnerlichung des Bewusstseins in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben
	Gemeinsames Leben und Lernen für interkulturelle Erfahrungen des Lernprozesses nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem gleichberechtigten Zusammenleben von Fremden und Einheimischen erziehen ▶ Kinder unterschiedlicher Kulturen und deren Familien zu Kommunikationsfähigkeit erziehen ▶ Menschen unterschiedlicher Kulturen dazu befähigen, Konflikte Friedlich und nach akzeptierten Regeln zu bewältigen
	Offenheit und ein hohes Maß an Sensibilität entwickeln – auch wenn Normen und Wertvorstellungen möglicherweise weit von denen entfernt sind, die Pädagogen selbst erlernt und zunächst einmal als richtig erkannt haben	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrnehmen ▶ Seine Lebenswirklichkeit realisieren

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
2. Erwerb der Muttersprache und der Zweitsprache	Die Erst- oder Muttersprache ist die Sprache, die man als Kind zuerst erlernt, weil sie von den Hauptbezugspersonen als einzige oder erste Sprache gesprochen wird. Es handelt sich also um die Sprache, mit deren Hilfe die Persönlichkeitsentwicklung gesteuert wird	▶ Das Sprechen der Muttersprache wird gewünscht und ggf. in der Tageseinrichtung und Grundschule gesteuert.
	Die Muttersprache ist das Bindeglied zur Familie und zu deren tradierten Ursprüngen, die, auch wenn die Familie schon in der 3. Generation in Deutschland lebt, immer noch grundlegend die Identität des Kindes prägen können	▶ Eltern über die Bedeutung der Muttersprache informieren
	Die Muttersprache ist Lerngrundlage für den Erwerb der Zweitsprache	▶ Entwicklungen dokumentieren und mit den Eltern darüber sprechen
3. Berücksichtigung der außersprachlichen Faktoren	Berücksichtigung aller Einflüsse, damit das Kind gute Voraussetzungen antrifft, um überhaupt Deutsch als Zweitsprache erlernen zu können	▶ Wissen darum, dass das Kind möglicherweise bisher eine andere pädagogische Grundhaltung erfahren hat ▶ In vielen Ländern ist der Elementarbereich dem Primarbereich zugeordnet und somit wesentlich curricularer orientiert
	Außersprachliche Faktoren haben primär nichts mit Sprache zu tun	Können auch sein: ▶ Krankheiten ▶ Veränderte Familiensituationen ▶ Etc.
4. Berücksichtigung der sprachlichen Faktoren	Die Stadien des Lernens an sich	▶ Kenntnisse über die Entwicklungsstufen der Erstsprache vertiefen ▶ Gleiche Toleranz den Zweitsprache lernenden Kindern, wie den muttersprachlichen Kindern entgegenbringen
	Die Ausprägung der Muttersprache	▶ Leitlinie 2
	Zeitpunkt und Dauer des Zweitspracherwerbs	▶ Nach dem Grundwortschatz in der Muttersprache muss das Kind in der Zweitsprache in nur 3 Jahren den Wortschatz erwerben, für den ein deutsches Kind sechs Jahre Zeit hat
	Die Divergenz zwischen Mutter- und Zweitsprache	▶ Besonderheiten der jeweiligen Herkunftssprache berücksichtigen ▶ Kenntnisse über das Sprachsystem der jeweiligen Muttersprache aneignen
5. Sprache als Produkt von Sinnes-, Bewegungs- und sozialen Umwelterfahrungen	Spracherwerb ist mehr als die reine Sprachaneignung	▶ Alle Sinne inklusive der Motorik und der sozialen Umfeldeinflüsse berücksichtigen
	Sprache ist immer eingebunden in andere Bereiche und abhängig vom Entwicklungsstand	▶ Bewusste und kindorientierte Fördermaßnahmen unter Einbeziehung aller Sinne planen ▶ Bewegungsräume für Kinder schaffen – Sprache und Motorik gehören zusammen ▶ Spracherwerb im Tun realisieren ▶ Handelnd sprechen

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
6. Sprachförderung betrifft grundsätzlich alle Kinder	Sprachförderung ist für alle Kinder von elementarer Bedeutung – auch für deutsche Kinder	▶ Aktivitäten in sprachstandshomogenen Gruppen anbieten
	Kinder benötigen eine Vielfalt von Materialien, die den natürlichen Entdeckungsdrang fördern und jederzeit zur Verfügung stehen	▶ Wechselndes Material und Räumlichkeiten müssen sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren ▶ Kinder benötigen Material für alle Bildungsbereiche ▶ Bereitstellung von Material, das die vielfältigen Entwicklungsstände berücksichtigt ▶ Bereitstellung von Material, das alle Sinne einbezieht
	Alle Handlungen müssen mit Sprache begleitet werden	▶ Vertrauensverhältnis aufbauen – Lernen ist kaum möglich, wenn nicht eine positive Identifikationsmöglichkeit des Kindes mit der pädagogischen Kraft vorhanden ist ▶ Alltägliche Gegebenheiten mit Sprache begleiten ▶ Ausgangssituationen für Sprachanlässe finden ▶ Zeit nehmen – Zweitsprachlernen zwischen Tür und Angel funktioniert nicht
7. Mit Sicherheit zum Sprachvorbild	Das Ziel, Sprachförderung zu betreiben, beginnt mit dem Vertrauen in sich selbst und dem Wunsch, den zugewanderten und den deutschen Kindern die ersten Schritte in unsere Gesellschaft durch Sprache zu ermöglichen	▶ „Auch ein Marathonlauf beginnt mit dem ersten Schritt...“
	Erst durch die Authentizität wird es gelingen, Kontakt zu dem Kind aufzubauen	▶ Die Entscheidung treffen, zweitsprachfördernd tätig zu werden Die pädagogische Kraft hat Sprachvorbildfunktion ▶ Kinder spiegeln das Verhalten des Erwachsenen wieder und bringen damit zum Ausdruck, dass es „im Kontakt“ ist
	Vorbildfunktion:	▶ Fragen, die sich jede pädagogische Kraft u.a. stellen muss: ▶ Ist meine Sprache fehlerfrei? ▶ Spreche ich kurze, einfache und für Kinder verständliche Sätze? ▶ Benutze ich für ein und denselben Gegenstand immer nur ein Wort? ▶ Begleite ich meine Handlungen mit Sprache? ▶ Etc.
8. Sprachförderung – ein ständiger und auch alltäglicher Prozess	Sprachförderung findet ständig statt	▶ Zwischen dem Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte im Alltag und sogenannten bewusst herbeigeführten sprachfördernden Situationen darf möglichst kein qualitativer Unterschied bestehen
	Sprachförderung im normalen Alltagsgeschehen	▶ In jedem sich entwickelnden Gespräch ist die pädagogische Fachkraft Sprachvorbild ▶ Gesprochen wird immer und diese Chance der Sprachförderung sollte nicht ungenutzt verpasst werden
	Sprachförderung in bewusst herbeigeführten Fördersequenzen	▶ Alltägliche Aktivitäten nutzbar machen für eine geplante Sprachförderung ▶ Fördermaßnahmen strukturieren ▶ Fördermaßnahmen dokumentieren

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
9. Von der Sprachstandserfassung bis zur Evaluation	All das, was man tut, sollte auch standardisiert, gemessen und im günstigsten Fall in nachvollziehbare Zahlen ausgedrückt werden	
	Weil Sprache und Sprachgebrauch stets mit subjektivem Wollen und Erleben verbunden sind, gaben sog. Messwerte nur einen begrenzten Erklärungswert	▶ Aussagen über den Spracherwerb können allenfalls dazu dienen, längerfristige Informationen über die eigene Praxis der Sprachförderung zu erlangen
	Die Erfassung von Sprachstände müsste neben deutschen Fachkräften auch von kompetenten Muttersprachlern durchgeführt werden	▶ Feststellung in welchem Maße die Kinder die Erstsprache beherrschen
	Der Versuch, eine mögliche Basis zu schaffen, von der aus Sprachförderung in jedem einzelnen Fall betrieben werden kann	▶ Erhebung zur Einschätzung der Sprachstände ▶ Entwicklungsprotokoll ▶ daraus resultierende Förderbogen ▶ Reflexion zu den bewussten Sprachfördersequenzen
10. Elternarbeit	Ohne Eltern geht es nicht	▶ Vertrauensbildende Maßnahmen ergreifen ▶ Familienverhältnisse kennen lernen ▶ Aufklärung über die Bedeutung des Zweitspracherwerbs ▶ Entwicklungsgespräche führen ▶ Transparenz der pädagogischen Arbeit herstellen
	Die häuslichen Lebensbedingungen der Kinder müssen berücksichtigt werden	▶ Essgewohnheiten ▶ Kleidungsvorschriften ▶ Rolle von Mann und Frau ▶ Geschlechtsspezifische Erziehung ▶ etc.
	Sprachkurse für Eltern	▶ an die Tageseinrichtung für Kinder und oder Grundschulen anbinden
11. Kooperationspartner und ihre Bildungsaufträge	Die interkulturelle Arbeit als Querschnittsaufgabe aller am Erfahrungs- und Lernprozess beteiligten Institutionen sehen	
	Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen forcieren	▶ Vergleich der Bildungsaufträge
	Fehlende Kooperation kann sich nachhaltig auf die Entwicklungsmöglichkeiten auswirken	▶ Heraus führen aus der Isolation, damit eine Verbindung zum sozialen, politischen und räumlichen Umfeld möglich wird

2. Anlagen

Sprachförderung wird ständig betrieben, mal bewusst und geplant, mal in alltäglichen Situationen. Der Aufbau der nachfolgender Arbeitshilfen ist ein erster Schritt in die Bewusstheit der Sprachförderung. Name der Fördersequenz

3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Im Wesentlichen läuft beim Kleinkind der Zweitspracherwerb genau so ab wie der Erstspracherwerb, jedoch wesentlich geraffter. Je mehr ein Kind dabei auf in der Muttersprache bereits gefestigte Sprachstrukturen zurückgreifen kann, desto schneller wird es die Zweitsprache erlernen. Natürlich spielen hierbei auch andere Faktoren eine Rolle, wie etwa allgemein die geistige Entwicklung des Kindes. Ein ausländisches Kind, das beispielsweise ab dem dritten Lebensjahr in einer Tageseinrichtung für Kinder die Zweitsprache erwirbt und zu Beginn des Schulalters ebenfalls über einen Wortschatz von ca. 3000 Wörtern verfügen möchte, muss eine hohe Leistung vollbringen. Hier ist auch zu beachten, dass ggf. das Kind nur die Zweitsprache in der Tageseinrichtung für Kinder erlernt. Das heißt: es sind nur einige Stunden am Tag. Ferien und Krankheitstage müssen auch noch abgezogen werden. So minimiert sich der Lernrahmen in diesen drei Jahren noch um ein Weiteres.



1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ziel des Projekts					
Beteiligte (Name, Adresse, Telefon)			Art der Übung (z.B. Spiel, Theater, ...)		
Material (z.B. Materialien)					
Beschreibung der Fördersequenz (z.B. Projektziele)					
Literaturangaben (z.B. Literatur, Filme, ...)					

Diese Bilder sind nicht lesbar. Gibts davon noch die Originale?

4. Grundlagen dieser Leitlinien (Literaturtipps)

Berghoff, W. / Mayer-Koenig, B.: *Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch*, Hohengehren 2003

Hammes-Di Bernardo, E.: *Bilingual-bikulturelle Erziehung als Weg zum interkulturellen Zusammenleben*, in: KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“, S. 37-41.

Jungk, R. / Müllert, N.: *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, München 1989.

Militzer, R.: *Interkulturelle Erziehung – eine Herausforderung für die Kindertagesstätte*, in: Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen. Konzepte – Wandel – Zukunft, hg. v. Sozialpädagogischen Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Info-Post Nr. 4 der Abteilung I (Kinder) Dezember 1997, S. 12-22.

Militzer, R. / Demandewitz, H. / Fuchs, R.: *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*, hg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Düsseldorf 2001.

Ulich, M.: *Woher kommen die Bilder im Kopf? Unsere Vorstellungen von ausländischen Familien*, in: kiga heute 4/94, S. 3-9.

Wagner, P.: *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*, in: KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“, S. 13-17.



Natur und Umwelt

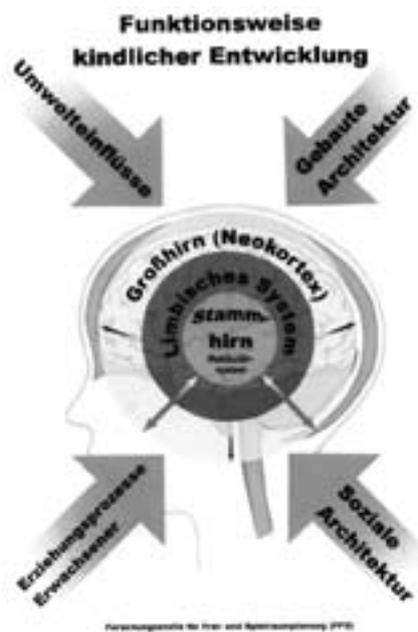
Der naturnahe Spiel- und Begegnungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik

Auszug aus der FFS-Konzeption

Das FFS-Konzept geht von den Grundüberlegungen aus, dass es sich beim Menschen um ein hochkomplexes „Soziales Wesen“ handelt, der in seinem Verhalten und seinen Reaktionen bei Planungsaufboten im Rahmen von Freiraumspiel ganzheitlich betrachtet werden sollte. Spiel sehen wir dabei als „Zentrale Lebensäußerung des Menschen“, die neben prophylaktischer, also präventiver Wirkung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch heilende bzw. ausgleichende Funktionen übernehmen kann. Immer steht der Mensch und hier das Kind bei dieser Konzeption und bei allen Planungüberlegungen im Mittelpunkt, da man sich bei Freiraumkonzeptionen ganz konkret auch mit Fragen der kindlichen Entwicklung beschäftigt – ganzheitlich!

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen, Spiel als ernsthafte Tätigkeit für Kinder, um gesund die Welt der Erwachsenen verstehen und in diese hinein wachsen zu können, braucht vor allem eines: Vertrauen und ganzheitliche Spielgelegenheiten. Mehr als Dreijahrzehnte, beginnend mit der ersten, breit und fakultätsübergreifend angelegten Spielplatzdiskussion in unserem Land, Mitte der 60er Jahre, mussten vergehen, um kindliche Entwicklung und Spiel durch Ergebnisse aus der Hirnforschung*) erklären zu können. Erst dadurch wurde sichtbar, dass Spiel weit mehr ist als nur ein „Kinderspiel!“ und dieser Vorgang, keinesfalls isoliert, sondern nur ganzheitlich funktionieren und somit auch nur im Gesamtzusammenhang verstanden werden kann. Eingeschlossen ist hierbei auch der soziale Aspekt, der unter anderem Spielpartner aus anderen Generationsgruppen wie der von Kindergruppen einfordert. Konkret hat das mit Lernen zu tun. Alles Informationen, die man zu früheren Zeiten außer Acht gelassen hatte.

Demnach ist der Kinderspielplatzgedanke, als Gerätespielplatzkonzeption verstanden, aus heutiger Sicht sicherlich weniger bedeutsam in seiner qualitativen, die Entwicklung von Kindern betreffenden Bewertung. Er ist und bleibt verinselt, zu starr und nach kurzer Zeit gering motivierend in einer urbanen Umgebung, die im Grunde der Ort sein müsste, wo Spiel in seiner allumfassenden Qualität stattfinden sollte.



Das vorgestellte Schaubild möchte hierbei verdeutlichen, mit welchen Instrumenten Kinder ihre gebaute und soziale Umwelt erfassen und warum naturnahe Spielraumkonzepte dem Gerätespielplatz weit überlegen sind. Es möchte aber auch verdeutlichen warum es so wichtig ist, dass Frei- und Spielraumplanung im Kindergarten, in der Kindertagesstätte sowie im Hort- und Schulpausenhofbereich mehr sein sollte als die Verteilung von bunten Katalogspielgeräten nach sicherheitsrelevanten Fragestellungen auf unstrukturierten Böden bzw. asphaltierten oder zu betonierten Flächen mit den bekannten



Sandkisten, die keinesfalls zu anregendem Spielen, bauen und experimentieren geeignet sind. Quo vadis Kind und kindliche Entwicklung? Spiel braucht dringend ganzheitliche, unsere Sinne stimulierende Anregungen, die auch unsere Emotionen positiv in Schwingung versetzen. Eine Forderung, die inzwischen bei Spieltheoretikern, bei Psychologen, Verhaltens- und Freizeitforschern, Soziologen, Hygienikern, Pädagogen, Philosophen und insbesondere aktuell auch bei Hirnforschern gestellt wird.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundsätzliches

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen braucht Bedingungen, welche unsere Sinne und Emotionen ganzheitlich und positiv in Schwingung versetzen bzw. anregen. Demnach sollte man Freiraumkonzepte nicht nach Einzelaspekten planen und umsetzen, keinesfalls museal betrachten, sondern ganzheitlich, also vernetzt. Um die einzelnen Aspekte im Verbund berücksichtigen zu können, bedarf es einer Konzeption, die weit mehr leistet als das in der Vergangenheit favorisierte Gerätespielplatzkonzept, das von seiner Kompetenz kaum über die Förderung von motorischen Fähigkeiten hinaus kommt.



Ganz anders beim naturnahen Spielraumkonzept. Lehrmeister ist hier die Natur und somit der Schöpfungsgedanke, der auch Bewahrung und Erkenntnis von Naturzusammenhängen einschließt. Da es sich bei dieser Spielraumplanung um Räume handelt, die für Kinder gedacht sind und in denen sie sich gesund, nachhaltig und optimal entwickeln sollen, bedarf es bei

der Planung auch gewisser Überlegungen, die sich mit dem Menschen als „homo ludens“ auseinandersetzen. Demnach geht es nicht nur um die Gestaltung naturnaher Freiräume sondern auch darum, wie über das Kinderspiel innerhalb dieser Räume kindliche Entwicklung ganzheitlich gefördert werden kann. Die nachfolgend beschriebenen Aspekte sollen hierbei als Leitlinie dienen und künftig Eingang finden bei der Sanierung und Neugestaltung der Außenspielgelände. Es handelt sich dabei um einen bedeutsamen Beitrag innerhalb der aktuell geführten Bildungsdiskussion, da dieser Planungsansatz einen Beitrag leisten kann, Lernen in seiner allumfassenden Form neu zu beleben und anzuregen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
<p>1. Überprüfung des vorhandenen Spielgeländes entsprechend der nachfolgend aufgeführten Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generationsübergreifender Aspekt • Sozialer Aspekt • Emotionaler Aspekt • Kognitiver Aspekt • Grob- und Feinmotorik • Sensomotorischer Aspekt • Sprachförderung 	<p>Informieren, Sammeln, Diskutieren Konsens finden (im Team, bei den Eltern, beim Träger) Kinder in den Prozess einbinden Transparenz bereits im Vorfeld gegenüber dem Träger herstellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Literaturselektion ▶ Exkursionen zu Einrichtungen mit Erfahrungen zu naturnahen Spielräumen ▶ Infragestellung eigener Einstellungen – Vergleiche herstellen zu einer naturnah ausgerichteten Pädagogik ▶ Eltern in diese Prozesse einbinden
<p>2. Sammlung von Ideen und Wünschen zur Veränderung, Ergänzung, Neuanlage des Spielbereiches (Brainstorming)</p>	<p>Kindern die Alternativen vermitteln (Bilddokumentationen, Exkursionen, Walddtage etc.) Wünsche und Ideen sammeln (verbal, Zeichnungen etc.) Elternarbeit (Information zum Thema kindliche Entwicklung und ganzheitlicher Ansatz; Kompetenzen der Eltern nutzen und bündeln)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prozess innerhalb des Teams und mit den Kindern und deren Eltern in Gang setzen ▶ Sammlung der Wünsche und Ideen (auch von außen) ▶ Ausstellung ▶ Informationsveranstaltungen (noch intern in der Einrichtung) ▶ Erstellen eines aktuellen Bestandsplanes (Freigelände) ▶ Grundsatzentscheidung für oder gegen ein naturnah ausgerichtetes Konzept. Zuvor Konsequenzen einschätzen. Unter Umständen über einen Pädagogischen Tag durchführen. Qualifizierten Rat von außen einholen. ▶ Grundsatzentscheidung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Vorentwurf (HOAI*), Leistungsphase 2 erstellen, Beteiligungsmodell favorisieren <i>*) Honorarordnung für Architekten und Ingenieure</i>	<p>Information zu den Zielsetzungen einer gemeinsam erarbeiteten Planung erstellen.</p> <p>An alle Beteiligten weiter leiten (Team, Eltern, Träger, fachliche Hilfestellung). Termin für eine Planerrunde (PL) festlegen, dann durchführen. Zuvor Methode der Planerrunde (PL) bestimmen.</p> <p>Danach professionelle Ausarbeitung nach DIN EN 18 034 und DIN EN 1176-1177 etc.</p> <p>Kostenschätzung erarbeiten</p> <p>Objektbeschreibung (Langfassung und Kurzfassung für ggf. Sponsoringkonzept inkl. der auf das Freiraumkonzept abgestimmten spielrelevanten Zielsetzungen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ausnutzen der Elternkompetenzen ▶ Projektgruppe bilden (auch hier Einbindung der Eltern) ▶ Suchen einer fachlichen Begleitung (Angebote und vor allem nachprüfbar Referenzen einholen) ▶ Geeigneten Zeitpunkt und Durchführungsort zuvor mit allen an der Planung Interessierter rechtzeitig abstimmen. ▶ Einladungen rechtzeitig versenden ▶ Organisation des Planertages festlegen ▶ Geeignete Medien bereit stellen (Planertisch, Flipchart, Overhead, Beamer, Verlängerungskabel etc. jeweils nach Absprache mit der fachlichen Leitung) ▶ Verbindliche Absprachen treffen (wie geht es weiter und wann?)
4. Überprüfung der Ergebnisse aus der Planerrunde. Grundsatzentscheidung auf verschiedenen Ebenen	<p>Professionell ausgearbeiteten Vorentwurf aus der Planerrunde (PL) überprüfen.</p> <p>Baugremium bestimmen. Erste differenzierter betrachtete Aufgabenverteilung an geeignete Eltern übertragen.</p> <p>Grundsatzentscheidung zu Gunsten der Ergebnisse im Vorentwurf herstellen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Suchen nach geeigneten Berufsgruppen bei den Eltern. ▶ Aufgabenverteilung nach Bauberufen, Kontakte zu möglichen Sponsoren herstellen, Sponsoringmappe ausarbeiten (Berufsgruppen aus Grafikdesign, Textdesign) ▶ Persönliche Vorstellung der Konzeption (Vorentwurf als modifizierbare Planung) beim Träger
5. Erweitertes Partizipationsmodell in Gang setzen. 1. Vom Vorentwurf zum Entwurf 2. Vorbereitung Bau 3. Umsetzung	<p>Vorstellung der Ergebnisse aus der Planerrunde (PL) bei den verschiedensten Akteursgruppen (Kinder, Eltern, Öffentlichkeit)</p> <p>Sammlung neuer Ideen und Impulse</p> <p>Zeitliche Festlegung der erweiterten Partizipation</p> <p>Modifizierung der Planung und Erarbeitung eines Entwurfs (Leistungsphase 3 / HOAI)</p> <p>Technische Planung und Vorbereitung Bau.</p> <p>Umsetzung im Rahmen von Bürgerbeteiligungsmodellen. Zuvor Festlegung der Methode bei der Umsetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presse- und Medienarbeit ▶ Elternabende ▶ Gruppenarbeit mit Kindern ▶ Tag der offenen Tür etc. ▶ Informationsabend vor der Bauphase ▶ Verbindliche Festlegungen (Werkzeugbedarf, Baumaschinen, Materialbeschaffung inkl. Materiallageplan, Anzahl der HelferInnen, Verpflegung, Bauleitung, Zeitpunkt etc.) ▶ Nachbetreuung ▶ Festlegung der künftigen Nutzung im Rahmen einer auf den Außenbereich abgestimmten Pädagogischen Konzeption / unter Einschluss von Pflege und Wartung als Teil der Pädagogischen Konzeption

2. Aspekte für die Freiraumplanung

2.1 Der generationsübergreifende Aspekt

Kinder brauchen im Rahmen ihrer Entwicklung auch praxisnahen Zugang zu Erwachsenen. Diese bedeutsamen Erfahrungen können heute in der Regel nicht mehr alleine in den gegebenen Familienstrukturen gemacht, eingeübt und kontrolliert

werden. Demnach besteht der Bedarf, auch mit anderen Generationsgruppen in dauerhaften Kontakt treten und von diesen lernen zu können. Das hat konkret mit dem Einüben von „Sozialkompetenzen“ zu tun. Gleiches gilt aber auch für die

Erwachsenen und insbesondere für die Menschen der „Dritten Generation“. Je geringer zum Beispiel die Kontaktmöglichkeiten zu Kindern werden, umso stärker bilden sich dort Eigeninteressen aus, die sich dann automatisch gegen die Kinder,

unsere Zukunftsgeneration, richten. Ein Prozess, der vorprogrammiert ist, da die ständige Einübung fehlt, Kinderinteressen im Bewusstsein verloren gehen und Überlagerungen im eigenen Verhalten statt finden, die zwangsläufig zu Generationskonflikten führen müssen. Diese Sachverhalte, inhaltlich nur angedeutet, sind auf alle anderen Generationsgruppen übertragbar. So zum Beispiel auch auf das Jugendalter, das bis heute noch immer kaum differenzierter betrachtet wird und man dabei signifikante Verhaltensstrukturen von Mädchen und Jungen eher vernachlässigt. Klassische Beispiele sind die Bolzplatzkonzeptionen im öffentlichen Raum, welche das Freiraumverhalten von Mädchen praktisch unberücksichtigt lassen (siehe hierzu Aussagen des Deutschen Jugendinstituts (1993) – Mädchen in der Stadtlandschaft).

Demnach empfehlen wir bei allen Planungsüberlegungen für Freiraumkonzeptionen die selektierte Denkweise aufzugeben und Räume anzubieten, die als Orte der Begegnung für jung und alt definiert werden können, welche sich auch dafür eignen. Diese ganzheitliche, generationsübergreifende Betrachtungsweise sorgt nicht nur für synergetische Effekte bei den Bürgerinnen und Bürgern, den Eltern der Kinder, der Verwaltung, dem Träger von Kindereinrichtungen und im politischen Raum, sie ist auch ökonomisch orientiert, da man ganz nebenbei eine Vielzahl von Kompetenzen bündeln und somit enorme Kosten im Rahmen der Sanierung einsparen kann.



2.2 Sozialer Aspekt

Menschen haben das Grundbedürfnis, sich miteinander austauschen, also kommunizieren zu wollen. Sie suchen dabei die Interaktion untereinander. Mangel es

hierbei an den entsprechenden Angeboten, stellt sich zwangsläufig Isolation, also Rückzug und „Eigensinn“ ein. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich noch auf dem Weg zur „Erwachseneninsel“ befinden, ist insbesondere auch der soziale Aspekt ein Teil bedeutsamer Entwicklungs- und Lernerfahrungen. Hier wird gegenseitiger Respekt, Toleranz und Achtung vor anderen Mitmenschen eingeübt. Mit diesen Sozialkompetenzen, die eng auch mit Wertevermittlungen zu anderen Bereichen einher gehen, lebt eine demokratische Gesellschaft. Daneben stehen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen Sozialerfahrungen auch in enger Interdependenz mit Lernen, da die individuellen Kompetenzen anderer beobachtet, erfahren und auf eigene Verhaltens- und Lernmuster übertragen werden können.

Alles findet dabei intrinsisch motiviert statt. Findet man geeignete „Gebrauchsmuster“, die ganzheitliche, aber auch emotional positiv geprägte Sozialerfahrungen zulassen, übt man automatisch auch Teamfähigkeit ein. Eine bedeutsame Voraussetzung im heutigen Berufsleben, aber auch in der zwischenmenschlichen Kontaktpflege und zuvor in einer repräsentativen Gestaltung im Bildungsbereich.

2.3 Kognitiver Aspekt

Die heutige Zeit ist stark davon geprägt, Lernen und Denken eher theoretisch und weniger in der Praxis zu vermitteln. Ein Beleg dafür ist die Wissensvermittlung nur einer Tagesausgabe der „Times“. Diese bietet heute den Lesern in der Summe aller abgedruckter Inhalte mehr Informationen an, als die Menschen vor 500 Jahren in ihrem gesamten Leben aufgenommen und verarbeitet haben. Dieser Augenblick, von damals zu heute, im Rahmen unserer fortschreitenden Evolution, deckt jedoch nur einen Bruchteil dessen ab, was der einzelne, mit den verschiedensten Kompetenzen ausgestattete Mensch heute aufnehmen, verstehen und insbesondere verarbeiten kann. So kommt es, dass wir heute Spezialistentum favorisieren, das die ganzheitliche praxisorientierte und sich über kleine Bausteine ausgerichtete bzw. aufbauende kognitive Lernerfahrung zunehmend vernachlässigt. Im menschlichen



Gehirn baut man demnach auf Sand auf und nicht auf festem Fundament. Lernen durch Erfahrung wird auf ein Minimum reduziert. Wissen wird konsumiert, eher oberflächlich erfasst und demnach so auch im Großhirn*) mit den entsprechenden Folgen verankert.

Betrachtet man diesen Sachverhalt im Rahmen der kindlichen Entwicklung und hinterfragt die Instrumente, mit denen Kinder ihre soziale und gebaute Umwelt heute überwiegend erfahren, kommt man zu einem dringend reformbedürftigen Schluss. Man beginnt zu begreifen, warum sich bei dieser Generationsgruppe zunehmend mehr Verhaltensauffälligkeiten und Lerndefizite einstellen und man inzwischen eher von einer sogenannten „Spaßgesellschaft“ sprechen muss, welche sich weniger in der Tiefe, um so mehr jedoch im Verhalten und den Zielsetzungen an der Oberfläche bewegt. Man beginnt auch zu verstehen, warum globale Zusammenhänge nicht mehr ausreichend hinterfragt werden und aus welchen Gründen zwischenmenschliche Beziehungen an Wert verlieren.

Einer der Gründe für diese gesellschaftlichen Trends, die wir inzwischen als signifikant ansehen, ist der zunehmende Mangel an emotionalen und sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die nicht mehr im Einklang mit der Natur stehen. Wir sind jedoch ein Teil davon. Hierbei ist anzumerken, dass es jedoch bei Kindern bis etwa zum 10. Lebensjahr, also bis zum Ende des Grundschulalters, die Emotionen und die Sinne sind, welche das Grundinstrument darstellen, Umwelten erfahren zu können. In diesem prägenden Lebensabschnitt sind diese jungen Menschen noch nicht ausreichend in der Lage, so wie Erwachsene denken und handeln

zu können. Ein Anspruch, den wir jedoch in Unkenntnis einfordern und im Gegenzug Ausgleiche reduzieren, die sich unter anderem seit 50 Jahren im „Kinderspielplatzgedanken als Gerätespielplatzkonzept“ und in der Wohnumfeldgestaltung bis hin zum Schulpausenhof sowie dem Kindertagesstättenbereich und dessen Freiraumgestaltung widerspiegeln. Das hat wenig mit optimierten Lernorten zu tun, die auf die Instrumente von Kindern eingehen und durchaus auch noch für das Jugendalter gelten. Es darf angenommen werden, dass diese Sachverhalte, da im Kindesalter geprägt, inzwischen auch für die anderen, hier nicht speziell aufgeführten Generationsgruppen gelten. Angereichert

haben sich im Großhirn, „unserer Festplatte“ durch mangelnde Lernerfahrungen elementare Defizite. Es fehlen entscheidende Zusammenhänge innerhalb der komplexen und ganzheitlich ausgerichteten Funktionsweise des Menschseins, die in unserem Verhalten und unseren Reaktionen Folgen zeigen.

2.4 Emotionaler Aspekt

Jeder Mensch hat Gefühle. Wir zeigen dies durch Stimmungen und Affekte. Es ist ein Teil von uns, der angenehme und weniger angenehme Situationen erträglich macht. Es handelt sich dabei aber auch um Schutzmechanismen, durch die wir unser immer wiederkehrendes, durch äußere Einflüsse

verursachtes „Inneres Chaos“ begleiten, verarbeiten, steuern und in verarbeitbare Bahnen lenken können. Demnach handelt es sich bei der Emotionalität um ein Instrument, das der Mensch zwingend akzeptieren, pflegen und einüben sollte. Mangelt es an solchen Möglichkeiten, wird Emotionalität zudem noch fehlgesteuert und unter Umständen in der prägenden Lebensphase unserer Kinder falsch interpretiert und beeinflusst, kommt es zwangsläufig zu Störungen, die eng mit dem Verlust von Urvertrauen einhergehen und nicht selten neben psychischen Störungen auch noch zu physischen Krankheiten führen.



Hängemattenschaukel – eine Alternative zu bekannten herkömmlichen Doppel- oder Einerschaukeln.

Hier können viele Menschen miteinander spielen, sich spüren und Vertrauen aufbauen.

*) Führend in der aktuellen Diskussion zum Thema Lernen und Intelligenzentwicklung ist unter anderem der Medizinprofessor Manfred Spitzer (Diplompsychologe, Professor für Psychiatrie und Philosoph). Er war einer der ersten, der das Lernen nach PISA auch für Nichthirnforscher verdeutlichte und aufzeigte, dass man weniger in der Schule, jedoch eine ganze Menge im Leben lernt (u. a. Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2002). Die Priorität liegt demnach weniger beim Büffeln und Pauken, sondern eher beim Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man zum Leben braucht. Lernen sieht er als eine nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung des menschlichen Gehirns. Dieser Ansatz wird heute als bedeutsam von der Mehrheit der Wissenschaften anerkannt. So gehen die Neurobiologen (hier u. a. Prof. Dr. Gerald Hüther, Universität Göttingen) heute beim menschlichen Gehirn davon aus, dass sich die Nervenzellverschaltungen im Gehirn eines Menschen verändern, wenn er neue Erfahrungen macht, also Neues hinzu lernt. Einzig und weitestgehend ausgereift sind diejenigen Gehirnzellverschaltungen zum Zeitpunkt der Geburt, welche dem Überleben des Neugeborenen dienen. Diese liegen im Stammhirn, dem älteren Hirnbereich des Menschen. Es geht dabei unter anderem um die Regelkreise für die Steuerung von Organfunktionen, Netzwerke für die Verarbeitung von sensorischen Wahrnehmungen, Aktivierung von primitiven Notfallreaktionen oder um die Koordination bestimmter Bewegungen. Erkennbar wird das zum Beispiel beim Fallen eines Kleinkindes. Automatisch streckt es die Arme aus um sich beim Fallen abzustützen. Niemand hat es zuvor dem Kleinkind beigebracht. Dieses Phänomen begleitet uns jedoch nicht zwangsläufig ein Leben lang. Alles was wir in uns tragen oder gelernt haben müssen wir auch gebrauchen. Fehlt diese Handlung, wird sie

nicht ständig neu eingeübt, verkümmert diese. Das ist auch der Grund, warum zunehmend immer mehr Kinder zum Beispiel auf dem Pausenhofgelände fallen, sich teilweise schwerst verletzen, da der angeborene Reflex, die Arme beim Fallen auszustrecken, inzwischen zu spät kommt, da Körperkoordination mangels wechselnder Bodenbeläge und dem nicht mehr vorhanden sein von „hoch und runter“ etc. nicht mehr in dem notwendigen Maße eingeübt werden kann. Neben den angeborenen, in den älteren Hirnbereichen angelegten Nervenzellverschaltungen, gibt es nur noch die vorhandene Fähigkeit aufrecht gehen, sprechen, lesen, rechnen, Fahrrad fahren oder zum Beispiel schwimmen lernen zu können. Diese dafür erforderlichen Verschaltungen in unserem Gehirn entstehen jedoch nicht von alleine. Sie entstehen nur dann und nur allmählich, wenn man als Kind Gelegenheiten bekommt, diese Fähigkeiten selbst zu erlernen und einzuüben. Theoretisch oder über das Fernsehen bzw. anderweitige Medien wird das nicht gelingen. Das gilt für Einzelaspekte gleichermaßen wie auch und insbesondere für vernetzte Zusammenhänge. Ist es nun richtig, dass die nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung unseres Gehirns das Lernen ist, müssen wir ihm auch die entsprechenden Reize anbieten – ganzheitlich und alle unsere Sinne und Emotionen betreffend! Das betrifft auch die sogenannten „Nichtmateriellen Kräfte“, die gleichfalls entscheidende Einflüsse auf die Strukturierung des menschlichen Gehirns haben. Hier geht es um den sozialintegrativen Aspekt, um Vorbilder, um Menschen verschiedenster Generationen, um Weltanschauungen, Ideen, Werte, die man nur mit und von anderen Generationsgruppen erlernen und im Gehirn strukturieren kann. Diese Erfahrungen, als „innere, überlieferte Bilder“ werden dann für die weitere Lebensgestaltung genutzt und sind zuständig dafür, inwieweit Alt und Jung künftig noch miteinander kommunizieren und füreinander eintreten können bzw. wollen.

Auch zu diesem Aspekt muss dringend angemerkt werden, dass die Ursachen zu emotionalen Mangelerscheinungen vorrangig im Kindesalter angesiedelt werden müssen. Dort findet Prägung, der Aufbau des Fundaments für das spätere Leben als Erwachsener statt. Belegt wird diese Aussage durch das Kinderverhalten selbst, sofern man in der Lage ist, deren emotionales Verhalten auch beobachten und verstehen zu wollen. Erleben wird man ein „Wechselbad der Gefühle, Affekte und Stimmungen“. Sie sind dabei mit ihrem angeborenen Neugierverhalten auf der ständigen Suche nach Antworten auf die vielen Lebensfragen, mit denen sie ständig und überall konfrontiert werden. Der emotionale Aspekt ist dabei einer der „Lehrmeister“ mit dieser Flut von ankommenden Informationen besser fertig zu werden.



2.5 Grob- und feinmotorische Aspekte

Dass Kindern Bedingungen angeboten werden müssen, die sie befähigen, ihren Körper sicher zu beherrschen, ist inzwischen überall unbestritten. Weniger bekannt scheint jedoch zu sein, dass sich Feinmotorik dauerhaft nur dann prägen kann, wenn sich zuvor Grobmotorik geprägt hat.

Es ist jedoch in unseren urbanen Räumen immer weniger möglich, dass Kinder Grobmotorik in der ganzen komplexen Tragweite auf natürliche Art und Weise einüben können. Es fehlen die wegbegleitenden Mauern, die wechselnden Bodenbeläge beim Gehen, das Balancierholz, welches nachgibt oder das hoch und runter, bei dem man seine Sprungkraft trainieren kann. Insgesamt fehlen zudem noch Möglichkeiten, seine bisher erlernten Kompetenzen prüfen und danach ausweiten zu können. Alles ist fertig. Nichts mehr ist veränderbar. Längst haben Erwachsene alles nach DIN geplant und gebaut. Mehrheitlich scheint es so, dass Erwachsene für sich eine Erwachsenenwelt bauten und dabei die Generation ausgrenzten, die später ihre Zukunft sichern soll. Was verinselt geblieben oder speziell geschaffen wurde, sind „Ersatzplätze für verbaute Wohnumwelten“, der Kinderspielplatz mit seinen statisch ausgerichteten Spielgeräten.

Dort handelt es sich nicht um aufregende Orte für Abenteuer, welche in der Lage sind die Fantasie zu stimulieren und das Bauen und Experimentieren ermöglichen. Es sind nicht die geheimen Orte, die Rückzug erlauben und Rollenspiele ermöglichen. Es sind eher die technisch ausgerichteten Plätze, welche legitim keine Veränderungen gestatten und wo der jeweilige Spielzweck über das Spielgerät vorgegeben wird. Es sind aber auch die Orte, welche in nur ganz geringem Maße

grob- und feinmotorische Aspekte fördern helfen und parallel dazu führen, dass durch schnell eintretende Langeweile mangels anhaltenden und fehlenden Herausforderungen der Bewegungsdrang verkümmert. In diesem Zusammenhang soll auf die jeweiligen Untersuchungen und erschreckenden Ergebnisse hingewiesen werden, die sich mit Fettleibigkeit, Koordinationsstörungen bis hin zu den ständig zunehmenden Herz-Kreislauf-Erkrankungen industriationengeschädigter Kinder und Jugendlicher beschäftigt haben

2.6 Sensomotorischer Aspekt

Bereits angesprochen wurde das funktionierende, dem Menschen angeborene Instrument, was Kinder in die Lage versetzt, die gebaute und soziale Umwelt verstehen zu lernen. Es geht um die Fähigkeit, unsere Sinne dabei als „Hilfsmittel“ nutzen zu können. Es geht folglich um das Training, unsere Augen und Ohren dabei ständig zu fordern. Zu riechen, tasten und zu schmecken. Es geht aber auch um das Greifen, ganz einfach um zu „begreifen!“.

Wir unterscheiden kalt und warm. Spüren den Wind. Erfrischen uns an Düften und nehmen dabei den Wohlklang von Naturgeräuschen wahr. In Erde wühlen wir, wie auch im Sand. Ertasten Steine und beginnen diese zu untersuchen. Ganz nebenbei werden wir angeregt durch deren Formen und Vielfalt. Gestillt wird unser Neugierverhalten, indem wir beginnen zu experimentieren und zu bauen oder lassen uns ein auf die vielen „Naturwunder“, welche uns Pflanzen und Tiere tagtäglich und überall anbieten.

Leider empfinden wir nur noch ganz selten einen so beschriebenen Einklang in und um uns herum. Ganz andere sinnliche Wahrnehmungen dominieren unser Leben. Wir sind umgeben von Asphalt,



Beton und Blech. Hektik bestimmt unser Leben. Gesteuert von Werbung, TV mit Fernsehhopping. Auf die vielen anderen Belastungen sowie Umweltprobleme oder die zunehmenden Lärmbelastigungen, das Arbeiten und Wohnen in „Schachteln“, hauptsächlich geprägt durch rechte Winkel und vieles mehr, was unseren Lebensalltag prägt, braucht sicherlich nicht weiter eingegangen werden. Tatsache ist jedoch, dass diese Umgebungen gleichfalls sinnlich wahrgenommen sowie unauslöschlich in unserem Gehirn abgespeichert werden. Diese sich daraus resultierende Apokalypse dürfte spätestens jetzt erkennbar werden, wenn wir nicht bald gegen steuern und Ausgleiche schaffen, die dem Menschen und seiner Natur eher entsprechen.



2.7 Sprache und Sprachförderung

Alle Menschen auf der Erde benutzen Sprache als Medium um sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Es geht konkret dabei um „Mitteilung“. Ein Urbedürfnis, das nicht nur mit Wissensvermittlung zu tun hat. Wir alle kennen ja auch die Symbolik der Körpersprache und die damit in Einklang gehende Emotionalität. Darin liegt übrigens auch der Beleg, dass der Mensch ganzheitlich angelegt ist. Harmonisiert unsere Umgebung mit unseren Bedürfnissen, fühlen wir uns wohl. Das zeigt sich auch im Sprachverhalten und den damit oftmals verbundenen Gesten. Gibt es Diskrepanzen, zeigt sich das natürlich auch. Der Lärmpegel steigt oder wir beginnen uns introvertierter zu verhalten. Rückzug ist angesagt. Ein häufiges Phänomen bei behinderten bzw. psychisch gestörten Menschen. Immer sind es Signale, die wir bei kreischenden und lärmenden Kindern eher als negatives Verhalten bestimmen. Gleiches gilt für „Zeichen“ des klassischen Hospitalismus.

Vielleicht sollten wir Erwachsene dabei eine andere Einschätzung einnehmen und bedenken, dass es weniger an der Erziehung liegt als vielmehr an der Tatsache, dass die Umgebung solche uns störende Verhaltensweisen bzw. Verhaltensmuster produziert. Finden Kinder sinnlich anregende, deren Fantasie fördernde Umwelten, tauchen sie in eine Welt ein die geprägt ist von Forschungsdrang und Neugierde. Ihr Sozialverhalten ist dabei kooperativ ausgerichtet und die Sprache eher ruhebetont. Natürlich gibt es auch Augenblicke, wo sich Erfolg und somit Freude breit macht. Hierbei wird das Mitteilungsbedürfnis erhöht.

3. Literaturempfehlung

Colberg-Schrader, H. u.a.: *Soziales Lernen im Kindergarten*. DJI. Kösel, 1991

Dreisbach-Olsen, J. / Haas-Krumm, S. /Phillipps-Prenzel, M.: *Nischen, Höhlen, Hängematten*. KiTa-Räume verändern sich. Luchterhand, 2001

Flammer, A.: *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Huber, 2003

Fthenakis, W. E. u.a.: *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder, 2003

Gründler, E.C. und Schäfer, N.: *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume planen – bauen – gestalten*. Beltz, 2000

Hohenauer, P.: *Spielplatz Gestaltung. Naturnah und kindgerecht*. Bauverlag, 1995

Janssen, U. und Steuernagel, U.: *Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt*. DVA, 2003

Kleinod, B.: *Erlebnispark für Kinder planen und gestalten*. Ulmer, 2002

Krenz, A.: *Was Kinder brauchen – Entwicklungsbegleitung im Kindergarten*. Luchterhand, 2001

Kunz, T.: *Weniger Unfälle durch Bewegung*. Hofmann, Reihe Motorik Bd. 14, 1993

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder*. Luchterhand, 2001

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Sand, Wasser, Steine. Spiel-Platz ist überall*. Beltz, 2002

Ministerium für Umwelt und Forsten Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Wasser und Natur erleben. Ökologisch orientierte Spiel- und Erlebnisräume*. Mainz, 1997

Oberholzer, A. und Lässer, L.: *Gärten für Kinder*. Ulmer, 1991

Pappler, M. und Witt, R.: *NaturErlebnis-Räume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze*. Gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen planen, bauen und pflegen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2001

Schönrade, S.: *Kinderräume – Kinderträume oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinn-voll ist*. Modernes Lernen, 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume*. Handbuch für Planung und Gestaltung (mit CD ROM), 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Kostengünstige Natur-Spiel-Räume und die Umsetzung durch Bürgeraktionen. Spiel-Raum für alle Generationen*. Ein Praxisbuch für mehr Ökologie in Stadt und Land. Selbstverlag, 35644 Hohenahr 1996

Seeger, C. und Seeger, R.: *Gemeiner Löwenzahn*. Hotel Löwenzahn – Kolping Gruppe, 2000

Simonis, Ch.: *Mut zur Wildnis*. Beltz, 2001

Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag, 2002

Wagner, R.: *Naturspielräume gestalten und erleben*. Ökotopia, 1995

Walden, R. und Schmitz, I.: *Kinder-Räume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht*. Lambertus, 1999

Zimmer, R.: *Schafft die Stühle ab!* Herder, 1996

Zimmer, R.: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Herder, 1996



Humor in der Erziehung

Wie begrüßt man einen der bekanntesten und beliebtesten Büttenredner des rheinischen Karnevals? Richtig – mit einem Klatschmarsch! Spätestens, als der in einem dreifachen Tusch aufging, war allen klar: Es darf gelacht werden! Willibert Pauels – im Nebenberuf Diakon – konnte auf einzigartige Weise den Bogen von katholischer Glaubenslehre und erzieherischer Praxis in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder spannen. „Alle Bildungsbemühungen, die nicht auch von Humor und Lachen begleitet sind, bleiben weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Ohne Lachen klappt doch kein ‚pädagogischer Bezug‘ auch wenn er noch so bemüht ist“, so eine seiner Thesen. Nicht zuletzt das diesjährige Motto des Kölner Karnevals brachte es auf den Punkt: „Lach doch ens, et weed widder wäde!“ Tusch!



Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen

Seitdem die Bildungsdebatte rund um die Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren aufgeflammt ist, verkünden alle 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 uns bekannten Konzeptionen einer Tageseinrichtung für Kinder eine ähnliche Aussage.

Dieses Apostolat der Elementarerziehung findet auch seinen Niederschlag 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 aber 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 der pädagogischen Praxis haben viele bisher zu sehr auf ihre fachliche Ausbildung und ihre 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 Formen der Beobachtung und Dokumentation sind unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu leisten?

Wie gelingt wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten?

Angeregt durch eine Ausarbeitung der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Paderborn möchten wir einige zentrale Punkte benennen. Die Beobachtungen

- sollen „als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes“ schriftlich festgehalten werden,
- sollen der Planung und der Reflexion der pädagogischen Arbeit dienen,

- können Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern sein und
- können bei der Gestaltung des Überganges in die Grundschule eine Rolle spielen.

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 darauf an, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen und seine vorhandenen Kräfte und Stärken zu wecken und zu fördern. (Literaturtipps: „Bildung von Anfang an“ in www.katholische-kindergaerten.de/aktuelles und „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick“ in www.katholische-kindergaerten.de/publikationen)

Ziele von Beobachtungen

Die „beobachtende Wahrnehmung“ der Kinder dient

- der Feststellung und Erfassung von Interessen, Talenten, Vorlieben der Kinder
- der Erfassung von Veränderungen, von Handlungsweisen und Kompetenzen der Kinder
- der Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Sichtweisen der individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien der Kinder
- als Grundlage für die Planung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern
- der Befähigung zu konkreten Aussagen über das einzelne Kind
- der Erstellung der Bildungsdokumentation für das einzelne Kind

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 unsere begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit steht einer objektiven Beobachtung im Wege, sondern auch unsere Einstellung und Haltung gegenüber dem Kind und der Beobachtungssituation.

Die Gefahr, in Beobachtungsfällen zu geraten, besteht bei allen Beobachtungen, besonders bei

- unklarer Frage- / Zielstellung,
- zu geringer Beobachtungshäufigkeit,
- mangelndem Beobachtertraining und
- ungenauer Aufzeichnung.

Prinzipien der Beobachtung

Eine hilfreiche Komponente bei der Beobachtung ist das Team. Beobachtungsmaterialien, mögliche Vorgehensweisen und Umgang mit den Aufzeichnungen sollten miteinander abgestimmt werden. Hospitationen von KollegInnen und der Austausch mit Einzelnen und im Team vergrößern den eigenen Blickwinkel und lassen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen. Regelmäßiges, systematisches Beobachten hilft, ein Gespür für die individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien eines Kindes zu erhalten.

Da auch die Person des Beobachters 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 fest zu stellen, 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.

- 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.

Beobachtungsbogen sind dabei nur ein Medium in dem Prozess des Wahrnehmens der Veränderungen und Entwicklungen beim Kind. Schlussfolgerungen bei der Auswertung von Beobachtungen sind als Entwürfe zu betrachten. MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen haben auch andere Methoden zur Verfügung, um möglichst differenzierte Erkenntnisse über das Kind zu erhalten:

- freie Notizen,
- Videosequenzen,
- Fotografien,
- Bilder und andere Werke von Kindern,
- Gespräche mit den Eltern,
- 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 Bildungsdokumentation.

Kriterien zur Auswahl von Beobachtungsverfahren

Bei der Auswahl von Beobachtungsverfahren sollte man das Ziel der Beobachtung und den Verwendungszweck beachten. 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 sind, die Komplexität von Bildungsprozessen bzw. wie sich die Bildungsvereinbarung ausdrückt: „die individuelle Vielfalt ...[der] Handlungen, Vorstellungen, Ideen und Problemlösungen“ von Kindern festzuhalten. Die Versuchung ist groß, angesichts des Handlungsdrucks seitens der Kommunen, der Schule und der Politik auf Beobachtungsbogen oder Einschätzungsskalen zurückzugreifen, die sich nur auf Ausschnitte kindlicher Entwicklungslinien konzentrieren, die jedoch die eigentliche Bildungsleistung des Kindes nicht beschreiben können. Davor möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich warnen.

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

Erst ZDF – dann ARD

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. Beobachtungsverfahren sollten im Alltag der ErzieherIn gut einsetzbar sein, aber dennoch möglichst viele Verhaltens- und Entwicklungsbereiche erfassen.

In vielen Einrichtungen wird von den MitarbeiterInnen derzeit intensiv versucht, ein realisierbaren und effektiven Weg für die Beobachtung der Kinder und die Bildungsdokumentation zu finden. Häufig führt dieses Suchen und Ausprobieren zu Anfragen an die Fachberatung und Fortbildung unserer Abteilung. Wir haben daher Verfahren ausgewählt, die unseres Erachtens für die Praxis in der Gruppe sehr hilfreich sein können. Drei Verfahren stammen ursprünglich aus ei-

ner Publikation unter Mitwirkung des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin. Wir haben sie als Kopiervorlage an diesen Artikel angehängt. Auch die anderen dort dargestellten Anregungen und Hilfsmittel sind für die Praxis äußerst hilfreich und interessant. Die Anschaffung lohnt sich.

Hinweisen möchten wir auch auf die Leuener Engagiertheitskala, dieses Verfahren wird bereits seit einigen Jahren von einer Reihe von Einrichtungen im Erzbistum Köln erfolgreich angewandt. Für die systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung empfehlen wir „sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“, die erste und beste Alternative zu klassischen Sprachtests. Sehr interessant auch der Vorschlag für einen Entwicklungsordner für jedes Kind – auch bekannt als „Könnernmappe“. Mit Eltern über die Entwicklung der Kinder ins Gespräch kommen – auch das eine interessante Frage, hierzu gibt es einen empfehlenswerten Leitfaden des Caritasverbandes für die Diözese Trier.

Datenschutz

Vierorts ist die Frage entstanden, ob gesammelte Daten an Dritte weiter gegeben werden können – z.B. an die zukünftige Klassenlehrerin. Bitte beachten Sie: Ohne Einwilligung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter dürfen Informationen über ein Kind nicht an Dritte weitergegeben werden. Jede Aufzeichnung über ein Kind ist nach seiner Betreuungszeit zu vernichten bzw. die Bildungsdokumentation soll den Eltern übergeben werden.

*Gisela Wedding,
Markus Linden-Lützenkirchen*



Kleine Literaturliste

Susanne Schmidt (Hrsg.): *Miteinander spielen, voneinander lernen, Kinder mit und ohne Behinderung im Kindergarten*, Herder Verlag

Peter Thiesen (Hrsg.): *Beobachten und Beurteilen in Kindergärten, Hort und Heim*, Sozialpädagogische Praxis Band 4, Beltz Verlag

Heinz-Lothar Fichtner: *Auffällige Kinder im Spiel Beobachten – Verstehen – Handeln*, Carl Link Verlag

Rainer Strätz, Helga Demandewitz: *Beobachten – Anregungen für Erzieher im Kindergarten*, Votum Verlag

Kindergarten heute spezial: *Wahrnehmungsstörungen bei Kindern – Hinweise und Beobachtungshilfen*

KiTa spezial: *Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen*, Sonderausgabe Nr.1/2003

Kindergarten heute: *Hinsehen allein genügt nicht! Was man über Beobachtung und Wahrnehmung wissen muss*, Ausgabe 2/2003, S.6 - 14

KiTa aktuell NRW: *Aufgaben im Bildungsprozess*, Ausgabe 4/2002, S.88

KiTa aktuell NRW: *Professionalisierung frühkindlicher Bildung – Ein Projekt zur Bildungsarbeit im Elementarbereich*, Ausgabe 9/2003, S. 175

Ludger Pesch u.a.: *Materialien zur Qualitätssicherung*, Bezug über Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e.V. (Tel.: 0 40 / 4 21 09-103)

F. Laevers: *Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder LES-K*, Bezug über Fachkolleg Erkelenz (Tel: 02431-4058)

Michaela Ulich, Toni Mayr: *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*, Herder Verlag

DiCV Trier: *Entwicklungsgespräche – Ein Leitfaden für Kindertageseinrichtungen*, Bezug über DICV@caritas-trier.de

Beobachtungsbogen: Tagesablauf eines einzelnen Kindes

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Sie können selbst entscheiden, welches Kind Sie heute beobachten. Bitte merken Sie aber in Stichworten auf dem Bogen an, warum Sie gerade dieses Kind ausgewählt haben. Auf dem Bogen finden sie in der linken Spalte Zeitangaben. Es wäre gut, das Kind in den vorgesehenen regelmäßigen Abständen zu be(ob)achten. Allerdings müssen Sie sich nicht stur an die genaue Uhrzeit halten: Wenn Sie z. B. um 10.00 Uhr in einem Gespräch mit einem anderen Kind oder mit einer Kollegin sind, verschieben Sie die Beobachtung auf das Ende des Gespräches. In der Spalte „Raum für Notizen“ können Sie besondere Eindrücke festhalten, so z. B. ob das Kind konzentriert oder begeistert bei der Sache ist oder ob es sich eher langweilt, ob es die Tätigkeit gut beherrscht oder ob es etwas ausprobiert... Vielleicht fällt Ihnen aber auch noch ganz ande-

res auf, bitte notieren Sie es. Beschreiben Sie zunächst einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare einfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zum Tagesablauf einzelner Kinder kann Ihnen dazu dienen, die Kinder und deren Tätigkeitsspektrum besser kennen zu lernen. Er kann als Grundlage für Teamgespräche oder für das Gespräch mit den Eltern des Kindes hilfreich sein. Verschiedene ausgefüllte Beobachtungsbogen können aber auch Grundlage für eine kritische Diskussion dazu sein, was in der Einrichtung an Anregungen und Aktionsmöglichkeiten für Kinder vorhanden ist und in welchen Bereichen etwas zusätzlich angeboten werden müsste.

Name des Kindes	Alter
-----------------	-------

Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
-------	-----------------------	-------------

Warum habe ich dieses Kind ausgewählt?

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Wo ist das Kind?	Was tut das Kind?	Mit wem ist es zusammen?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Beobachtungsbogen: Gesellungsformen der Kinder

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Bitte verschaffen Sie sich in regelmäßigen Abständen einen Überblick darüber, welche Kinder in Ihrer Gruppe selbstgewählt etwas mit anderen tun: Gespräche, Spiele, Bewegungsspiele, Auseinandersetzungen u. a. m. Notieren Sie in dem Bogen, um welche Kinder es sich handelt und was sie an welchem Ort tun. Notieren Sie auch, wenn Ihnen dabei etwas auffällt, so z. B. ob ein Kind die anderen eher mitzieht, ob alle das Spiel oder die Tätigkeit beherrschen, ob Sie selbst Aktivitäten der Kinder schätzen oder womöglich störend finden ... Beschreiben Sie zunächst

einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare anfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zu Gesellungsformen der Kinder kann Ihnen Hinweise dazu liefern, inwieweit einzelne Kinder mit dem Angebot offener und/oder gruppenübergreifender Arbeit umgehen können, was sie daraus selbstorganisiert machen, welche Kontakte sie bevorzugen; aber auch, welchen Kindern es schwer fällt, sich zurechtzufinden und Kontakte mit anderen zu finden.

Name des Kindes		Alter
Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
Gruppe / Bereich		

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Kinder, die etwas zusammen tun	Ort, Raum	Was tun die Kinder?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Reflexion des Beobachtungsbogens „Tagesablauf eines Kindes“

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Wählt das Kind sich selbst Tätigkeiten und bleibt einen längeren Zeitraum dabei?

Welche räumliche Umgebung sucht das Kind bevorzugt auf?

In welcher Spielumgebung findet das Kind zu ausgedehnten Spielen?

In welcher Umgebung erlebt es eher Einschränkungen?

Zu welchen Kindern und Erwachsenen nimmt das Kind von sich aus Kontakt auf?

Beschäftigt sich das Kind eher alleine oder zusammen mit Spielgefährten?

Was interessiert das Kind besonders?

Was sind aktuelle Themen des Kindes?

Welche Spiele spielt das Kind?

Mit welchen Gegenständen kann es sich konzentriert beschäftigen?

Wählt das Kind typische Mädchenaktivitäten bzw. typische Jungenaktivitäten?

Lässt sich das Kind auf unbekannte Situationen ein?

Spiegeln sich in den Tätigkeiten der Kinder Erlebnisse aus ihrem Alltag wider?

Erkundet, experimentiert das Kind gern? Findet es in seiner Umgebung etwas zum Entdecken und Ausprobieren?

In welcher Situation, welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war die Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert? Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes? Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Reflexion des Beobachtungsbogens „Gesellungsformen der Kinder“

Überlegungen mit Blick auf ein einzelnes Kind

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Findet das Kind leicht Anschluss bei anderen Kindern oder tut es sich schwer, sich in eine Spielgruppe einzufäden?

Nimmt das Kind immer dieselbe Rolle ein (z. B. dominieren, mitlaufen, sich unterordnen) oder wechselt dies je nach Gruppierung?

Spielt das Kind eher mit gleichgeschlechtlichen Kindern oder eher in Gruppen von Jungen und Mädchen?

Spielt das Kind eher in altershomogenen oder eher in altersgemischten Gruppen?

Mit wem spielt das Kind gerne zusammen?

Bei welchen Tätigkeiten?

Mit wem gerät es leicht in Konflikt? Bei welchen Tätigkeiten?

Kann das Kind produktiv streiten oder verstrickt es sich leicht in Konflikte, die es selbst nicht lösen kann?

Hat das Kind gute Freunde? Wer zählt dazu?

Gibt es Kinder, die dieses Kind ablehnen?

In welcher Gruppenkonstellation, in welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind und seine kommunikativen Möglichkeiten mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war Ihre Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung?

Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes?

Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Überlegungen mit Blick auf Kindergruppen

Warum haben Sie diese Gruppe zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es häufig zusammen spielende Kinder sind?
- Weil es eine Gruppenkonstellation mit besonderen Schwierigkeiten ist?
- Weil diese Gruppenzusammensetzung Ihnen heute erstmals aufgefallen ist?

Sind die Kinder altersgemischt oder gleichaltrig?

Sind Jungen und Mädchen beteiligt oder ausschließlich Jungen bzw. ausschließlich Mädchen?

Mit was beschäftigen sich die Kinder dieser Untergruppe? Selbst erdachtes Spiel? Strukturiertes Spiel? Beschäftigung mit bestimmten Material? Gespräch? Aushandeln von Ideen und Positionen? Anderes?

Welche für die Kinder wichtigen Themen werden in der Gruppenaktivität behandelt?

Verlassen einige Kinder diese Gruppe während der gemeinsamen Aktivität? Welche? Warum?

Kommen andere Kinder während der Gruppenaktivität dazu? Welche?

Welche unterschiedlichen Rollen übernehmen die einzelnen Kinder?

Welche Konflikte treten auf? Wie werden sie gelöst?

Wie war Ihre Einschätzung der beteiligten Kinder vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken/Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Wobei brauchen einzelne Kinder gezielte Unterstützung/Förderung?

Bildungsdokumentation

Name des Kindes

Alter

Datum

Name der Beobachterin

Einrichtung

Ichkompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Soziale Kompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Sachkompetenzen

(Beachten Sie insbesondere die einzelnen Bildungsbereiche ihrer Konzeption oder der Bildungsvereinbarung)

Besonderheiten

Haben Sie wahrgenommen, dass das Kind in den letzten Monaten besondere Schwierigkeiten (z. B. Krankheit, Krisen in der Familie, Probleme mit anderen Kindern oder mit einer Erzieherin) zu bestehen hatte und wie hat das Kind diese Situation bewältigt?

Gab es Ereignisse oder Erlebnisse, die das Kind in besonderer Weise vorangebracht haben, die einen Schub in seiner Entwicklung bedeutet haben?

Zielsetzung

Welche konkreten Ziele setzen Sie für die Förderung dieses Kindes im nächsten Halbjahr?

Welche konkreten Maßnahmen (*Angebote, Unterstützungen, Kontakte mit Eltern*) planen Sie mit Blick auf diese Ziele für die nächsten Monate?

Anleitung für die Bildungsdokumentation

Tageseinrichtungen für Kinder haben die Aufgabe, Kinder in ihren ersten Lebensjahren in ihrer Entwicklung zu begleiten und sie zu fördern. Die Vorstellung von Kindern als aktive kompetente Wesen, die daran interessiert sind, sich ihre Welt anzueignen und von früh an mitzugestalten, ist eine wesentliche Grundannahme. Heute gehört dieses Verständnis zum vertrauten Wissensbestand und wird durch zahlreiche Belege der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Forschung gestützt.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Förderung von Kindern nicht in einem einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang begriffen werden kann. Das Lernen von Kindern geschieht über selbstgesteuerte Entdeckungen. Bildungsziele und -anregungen sind in ihrer Umsetzung also darauf angewiesen, dass die einzelnen Kinder diese in ihre je individuellen

Lerngeschichten aktiv einbeziehen können. Für die Gestaltung von Lernprozessen durch ErzieherInnen bedeutet dies, dass auf der Basis von verlässlichen Beziehungen möglichst anregungsreiche Lernumwelten gestaltet werden, in denen Kinder ihre Selbstlern- und Selbstgestaltungskräfte entfalten können.

Deshalb ist es zur Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse unerlässlich, dass die Erwachsenen versuchen, die Sicht des Kindes zu verstehen, ihre Fragen wahrzunehmen und einen Blick für die jeweils anstehenden "Entwicklungsaufgaben" der einzelnen Kinder entwickeln. Die Bildungsdokumentation soll dazu beitragen, dass ErzieherInnen in regelmäßigen Zeitabständen ihre Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Kindes formulieren und sich dazu im KollegInnenkreis verständigen. Das Ziel dieser Dokumentation ist, sich ein genau-

eres Bild über die Ergebnisqualität der eigenen Arbeit - nämlich die Förderung der einzelnen Kinder - zu machen und auf dieser Basis begründete Zielvereinbarungen für das nächste Halbjahr zu treffen. Ziel ist auch, eine nachvollziehbare Basis für die Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des jeweiligen Kindes zu haben.

Die Einschätzung der Entwicklung wird in den drei Bereichen "Ichkompetenzen", "Soziale Kompetenzen" und "Sachkompetenzen" vorgenommen. Auf der folgenden Seite werden diese Kompetenzbereiche anhand konkreter Merkmale beschrieben. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist dann, für das jeweilige Kind unter Berücksichtigung seines Alters und seiner ganz individuellen Lerngeschichte zu beschreiben, welche Entwicklung sie bei dem Kind wahrgenommen haben und welche Ziele sie anstreben.

Anregungen zum Ausfüllen der Bildungsdokumentation und zum Anlegen eines Kinder-Begleitordners

- Füllen Sie diesen Bogen möglichst in regelmäßigen Zeitabständen (z. B. einmal pro Halbjahr) für jedes Kind Ihrer Gruppe (oder für jedes Kind Ihrer Kindergemeinschaft, für das Sie zuständig sind) aus.
- Auf den folgenden Seite finden Sie zu Ihrer Orientierung typische allgemeine Merkmale für Ichkompetenzen, soziale Kompetenzen und Sachkompetenzen. Beschreiben Sie in der Bildungsdokumentation bitte Ihre Wahrnehmungen sehr konkret mit Blick auf das einzelne Kind und unter Berücksichtigung seines Alters, Geschlechts und seiner besonderen Situation. Vielleicht können Sie dabei typische Spiele; Vorlieben, ggf. auch wörtliche Äußerungen des Kindes beschreiben.
- Es ist sinnvoll, wenn Sie die Berichte für die einzelnen Kinder zunächst individuell ausfüllen. Dann aber ist es sehr hilfreich, wenn Sie sich mit Ihren Kollegen verständigen und in der gemeinsamen Betrachtung die Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes aus verschiedener Sicht ergänzen.
- Bitte formulieren Sie Ihre Einschätzungen so, dass der Bogen auch für Eltern verständlich ist und von ihnen gelesen werden kann, denn damit haben Sie eine gute Basis zur Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes. Vielleicht haben auch einzelne Mütter oder Väter dann Interesse, mal selbst einen solchen Bogen für die Situation des Kindes zu Hause auszufüllen und ihre Wahrnehmungen mit den Ihren auszutauschen.
- Legen Sie bitte einen Ordner für jedes Kind an, in dem Sie Beobachtungsdokumentationen, Kurznotizen, Einschätzungen von Eltern, Fotos (Videosequenzen), Malbilder und Kunstwerke von Kindern u.a.m. sammeln. Auch gelegentliche kleine Eintragungen über Fragen, Bemerkungen oder Wünsche des Kindes können die Sammlung bereichern. So entsteht dann ein lebendiges Begleitbuch für jedes Kind in der Einrichtung. Den Eltern wird so anschaulich vermittelt, dass ihr Kind in der Einrichtung in seiner Besonderheit be(ob)achtet und gewürdigt wird. Die Kinder werden "ihr" persönliches Buch sicher auch bald mit Interesse und Stolz wahrnehmen, sie werden selbst Material (Bilder, Fotos, wichtige Gegenstände, Texte) beisteuern und den Ordner zu Ende ihrer Kita-Zeit sicher gerne mitnehmen.

Ichkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Selbstgewissheit von Kindern hindeuten:

Kinder äußern ihre elementaren biologischen Bedürfnisse

Beim Essen, beim Trinken, beim Schlafen,

wenn sie sich bewegen wollen,

wenn sie ihre Ruhe haben wollen.

Sie entscheiden, was und wie viel sie jeweils wollen.

Kinder organisieren ihren Alltag selbstständig

Sie nehmen sich Zeit und Raum für ihre selbst gewählten Spiele,

sie machen Vorschläge, äußern Wünsche, wie sie den Tag verbringen wollen,

sie treffen Absprachen mit anderen Kindern und Erwachsenen in der Kita.

Kinder entscheiden über Inhalt und Ort ihrer Tätigkeit und über die Wahl des Partners

Sie wählen selbst ihre Tätigkeit und bleiben für einen längeren Zeitraum dabei,

sie nutzen Spiel- und Tätigkeitsmöglichkeiten in verschiedenen Räumen (drinnen und draußen; innerhalb und außerhalb der Einrichtung),

Kinder wählen sich Partner aus der eigenen und aus verschiedenen Gruppen.

Soziale Kompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf soziale Kompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder übernehmen Verantwortung für andere Kinder

Kinder wissen über einander Bescheid, kennen die Geschichte der anderen Kinder,

Kinder nehmen Eigenheiten und Unterschiedlichkeiten anderer Kinder und Erwachsener wahr und können damit umgehen,

Kinder nehmen wahr, wie es anderen Kindern und Erwachsenen aktuell geht,

Kinder zeigen Eigenständigkeit im Zusammenleben und eine größere Unabhängigkeit von Erwachsenen, Kinder tragen Konflikte untereinander aus.

Kinder planen mit

Kinder entwickeln Ideen für das Gruppenleben,

Kinder tauschen sich über ihre Vorhaben aus und verabreden gemeinsame Aktionen.

Kinder erarbeiten Regeln und Normen für das Gruppenleben

Kinder teilen sich gegenseitig Erwartungen zum Verhalten unter einander mit und diskutieren diese,

sie machen sich gegenseitig auf Regeln und Normen aufmerksam,

Kinder verabreden mit einander und mit der Erzieherin Regeln und Normen.

Sachkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Sachkompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder erwerben das für ihre Handlungsfähigkeit notwendige Wissen und Können

Kinder beteiligen an der Auswahl von Lerninhalten,

sie bleiben länger bei einem Thema, entwickeln Ideen und Aktivitäten zur Bearbeitung des Themas,

Kinder äußern Fragen zu sie interessierenden Sachverhalten.

Kinder bringen ihre Vorerfahrungen in das Gruppenleben ein

Erlebnisse und Kenntnisse aus ihrem Alltag spiegeln sich in ihren Spielen und Tätigkeiten wider

sie kennen Erwachsene aus ihrem Wohngebiet,

sie machen Vorschläge, Kontakte zu diesen aufzunehmen,

sie kennen Orte ihrer Wohnumgebung, sie machen Vorschläge, diese aufzusuchen,

sie berichten von besonderen Ereignissen (aus ihrem Umfeld, durch Medien vermittelt) und interessieren sich für Zusammenhänge.

Kinder äußern ihre Interessen und zeigen Neugier

Kinder lassen sich auf unbekanntes Situationen ein,

Kinder erkunden, experimentieren und probieren aus,

sie haben besondere Interessen und entwickeln individuelle Neigungen,

sie zeigen Durchhaltevermögen bei Tätigkeiten oder bei dem Erforschen von Zusammenhängen,

sie geben bei Misserfolgen nicht gleich auf und suchen nach neuen Lösungswegen.

Fundament stärken und erfolgreich starten

Bildungsvereinbarung NRW

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt vereinbaren die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und die kommunalen Spitzenverbände als Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse von Tageseinrichtungen für Kinder, das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster, die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen und die Lippische Landeskirche sowie das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder als Oberste Landesjugendbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen folgende trägerübergreifenden Grundsätze über die Stärkung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen.

Präambel

Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuerst ihnen obliegende Pflicht; sie haben das Recht, die Erziehung und die Bildung ihrer Kinder zu bestimmen. Ergänzend führen die Tageseinrichtungen für Kinder die Bildungsarbeit mit Kindern aller Altersgruppen im Rahmen des eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach dem Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder als Elementarbereich des Bildungssystems durch. Dabei orientieren sie sich an den in Artikel 7 der Landesverfassung verankerten Werten.

Das Kind ist während seines gesamten Aufenthaltes in der Tageseinrichtung bildungsfördernd zu begleiten. Dabei bauen die nachfolgend vereinbarten Grundsätze auf dem Bildungsangebot auf, das in vielen Tageseinrichtungen erfolgreiche alltägliche Praxis und ein Hauptbestandteil der Arbeit ist. Die eigenständige Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen steht in der Kontinuität des Bildungsprozesses, der im frühen Kindesalter beginnt, sie orientiert

sich am Wohl des Kindes und fördert die Persönlichkeitsentfaltung in kindgerechter Weise.

1. Ziel der Vereinbarung

Diese Vereinbarung verfolgt das Ziel, vor allem die Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zur Einschulung zu stärken und weiter zu entwickeln. Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Dies ist ein Beitrag zur Erlangung von Schulfähigkeit.

2. Bildungsziele

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. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses.

Kinder werden in einem solchen Bildungsverständnis auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt. Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Entwicklungspotenziale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren. Diese Bildungsarbeit leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen.

3. Bildungskonzept

Tageseinrichtungen führen die Bildungsarbeit nach einem eigenen träger- oder

einrichtungsspezifischen Bildungskonzept durch. Die Orientierung an der beigefügten Handreichung zu Bildungsprozessen erleichtert den Alltag. Die Handreichung greift Themen als Aufgabenstellungen für die pädagogischen Fachkräfte auf, die für Kinder interessant und herausfordernd sein können und soll Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Weiterentwicklung sein.

4. Bildungsbereiche

Unter Beachtung trägerspezifischer Bildungsbereiche, wie religiöser Bildung, verständigen sich die Partner der Vereinbarung auf ein Konzept zur Gestaltung von Bildungsaufgaben, dem insbesondere nachfolgende Bildungsbereiche und Selbstbildungs-Potenziale - entsprechend der beigefügten Handreichung - zu Grunde liegen:

Diese Bildungsbereiche sind

- Bewegung,
- Spielen und Gestalten, Medien,
- Sprache(n) sowie
- Natur und kulturelle Umwelt(en).

Die Selbstbildungs-Potenziale sind

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle,
- innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken,
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt,
- Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- forschendes Lernen.

5. Beobachtende Wahrnehmung

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..

Dazu wird angestrebt, dass Beobachtung und Auswertung von der pädagogischen Fachkraft notiert und als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes dokumentiert werden, wenn die Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten sich damit in dem Vertrag über die Aufnahme des Kindes in die Tageseinrichtung schriftlich einverstanden erklärt haben.

Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten wird bei der Aufnahme des Kindes ein Merkblatt ausgehändigt, in dem ihnen Sinn und Zweck der Bildungsdokumentation erläutert werden und ihnen das Recht eingeräumt wird, der Dokumentation zu widersprechen. Sie sind darauf hinzuweisen, dass ihnen aus der Weigerung oder dem Widerruf der Einwilligung keinerlei Nachteile entstehen. Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten steht jederzeit das Recht zu, Einblick in die Dokumentation zu nehmen und ihre Herausgabe zu fordern. Ohne ihre Einwilligung dürfen Informationen in der Dokumentation nicht an Dritte weitergegeben werden. Wenn das Kind die Einrichtung verlässt, wird die Dokumentation den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten ausgehändigt.

6. Gestaltung des Übergangs in die Grundschule

Da Kinder, die in die Schule kommen, in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse stehen, ist es notwendig, dass die Tageseinrichtung und die Grundschule zusammenarbeiten und gemeinsam Verantwortung für die beständige Bildungsentwicklung und den Übergang in die Grundschule übernehmen.

Für die Zusammenarbeit mit der Grundschule sind wesentlich:

- die den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten Bildungsdokumentationen,
- regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen,
- gemeinsame Weiterbildungen der pädagogischen Kräfte der Tageseinrichtungen und des Lehrkörpers der Grundschulen,
- gemeinsame Einschulungskonferenzen.

In Zusammenhang mit den regelmäßigen gegenseitigen Besuchen und Hospitationen werden schriftliche Notizen über einzelne Kinder oder Erziehungsberechtigte nur verfasst, wenn die unter Nr. 5 ausgeführten Grundsätze beachtet werden.

7. Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter

Die Tageseinrichtungen stimmen sich in Fragen von Erziehung und Bildung mit den Eltern oder den anderen Erziehungsberechtigten ab und berücksichtigen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Mit den Erziehungsberechtigten wird eine Erziehungspartnerschaft angestrebt. Dieses partnerschaftliche Zusammenspiel soll die elterliche Erziehungskompetenz stärken und stützen.

8. Evaluation

Die Begleitung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse bedarf eines kontinuierlichen Evaluationsverfahrens. Dieses trägt zur Reflexion, Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Tageseinrichtungen bei. Qualitätskriterien in Tageseinrichtungen müssen Aussagen über die Begleitung, Förderung und Herausforderung frühkindlicher Bildungsprozesse enthalten.

Die Grundsätze dieser Vereinbarung dienen auch als Grundlage zur Evaluation der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen. Die Partner der Vereinbarung werden diese Grundsätze der Bildungsarbeit bei Bedarf aktualisieren.

Die Träger evaluieren die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen intern nach den Grundsätzen dieser Vereinbarung.

Zur Grundlage für die interne Evaluation gehören mindestens:

- eine schriftliche Konzeption der Arbeit der Tageseinrichtung, in der Leitlinien für die Arbeit und ein eigenes Profil formuliert sind,
- ein träger- oder einrichtungsspezifisches Bildungskonzept und
- Bildungsdokumentationen über jedes einzelne Kind (sofern eine Zustimmung der Eltern oder Erziehungsberechtigten vorliegt).

Die Umsetzung dieser Vereinbarung erfordert eine Weiterqualifizierung der pädagogischen Kräfte in den Tageseinrichtungen. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden von den Trägern in eigener Verantwortung durchgeführt.

9. Vereinbarungsgrundlage

Diese Vereinbarung wird unter Beachtung der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Tageseinrichtungen und auf der Grundlage des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder, auf der Basis der Verordnung zur Regelung der Gruppenstärken und über die Betriebskosten nach dem Gesetz über die Tageseinrichtungen für Kinder (Betriebskostenverordnung - BKVO) sowie der Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte vom 17. Februar 1992 (Personalvereinbarung) jeweils in der zum Unterzeichnungsdatum gültigen Fassung geschlossen. Für die Tageseinrichtungen für Kinder in öffentlicher Trägerschaft gilt die Personalvereinbarung nur insoweit, als die die Betriebsurlaubnis erteilenden Stellen die Personalvereinbarung aus Gründen der Gleichbehandlung auf alle Einrichtungen anwenden müssen.

Die Partner dieser Vereinbarung gehen davon aus, dass diese Vereinbarung ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen ist, dass aber darüber hinaus Konzepte beispielsweise zu diagnostischen oder entwicklungsstandüberprüfenden Verfahren gemeinsam entwickelt werden.

10. Geltungsbereich

Diese Vereinbarung gilt für alle Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, deren Träger den nachgenannten Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse angehören.

11. In-Kraft-Treten

Diese Vereinbarung tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Düsseldorf, den 18. Juli 2003

Unterzeichner

Die Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Aachen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Essen

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Münster

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Paderborn

Diakonisches Werk der Ev. Kirche im Rheinland

Diakonisches Werk der Ev. Kirche von Westfalen

Diakonisches Werk der Lippischen Landeskirche

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Mittelrhein

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Niederrhein e. V.

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Westliches Westfalen e. V.

Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e. V.

Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Nordrhein-Westfalen e. V.

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Nordrhein

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Westfalen-Lippe

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Nordrhein

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Westfalen

Städtetag Nordrhein-Westfalen

Landkreistag Nordrhein-Westfalen

Städte- und Gemeindebund NRW

*Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen
Kommissariat der Bischöfe in NW in Vertretung für das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster*

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Protokollnotiz

Die Oberste Landesjugendbehörde wird sicherstellen, dass die Grundsätze dieser Vereinbarung vom überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der Betriebserlaubnisverfahren nach §§ 45 ff SGB VIII auch gegenüber den anderen Träger von Tageseinrichtungen Geltung erlangen.

Begrüßung	4
<i>Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im DiCV Köln</i>	
„Was Kinder brauchen, was Kinder geben!“	5
Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit	
<i>Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwerpunkte Sozialisationsforschung und Elementarerziehung), Bildungsreferentin und Projektleiterin, Hamburg</i>	
„Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern“	
Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen	
<i>Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, SPI Köln</i>	
„Denken macht Spaß“	
Kognitive Entwicklungsförderung in der Tageseinrichtung	
<i>Hanna Vock, Pädagogin, M.A., Bildungsreferentin, Bonn</i>	
„Rhythmus und Improvisation erfahren“	
Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern	
<i>André Eigenbrod und Ralf Müller, Musikpädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach,</i>	
„Freiräume schaffen – Kreativität fördern“	
Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden	
die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern	
<i>Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin, Kunstpädagogin und -therapeutin, Bildungsreferentin, Köln</i>	
„Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“	
Sexualerziehung in Tageseinrichtungen	
<i>Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin, Bergisch Gladbach</i>	
„Religion als Qualitätsmerkmal“	
Religiöse Entwicklung als Fundament ganzheitlicher Erziehung	
<i>Dr. Peter Beer, Pfarrer, München</i>	
„Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft“	
Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung	
<i>Carina Deuster, Diplom-Sportlehrerin, Motopädagogin, Erfstadt</i>	
„Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch“	
Sprachfördermaßnahmen in Tageseinrichtungen für Kinder	
<i>Birgit Mayer-Koenig, Referentin für pädagogische und psychotherapeutische Bildung, Krefeld</i>	
„Natur und Umwelt“	
Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik	
<i>Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und Spielraumplanung, Hohenahr</i>	
Humor in der Erziehung.....	
<i>Willibert Pauels, Diakon und Größe des rheinischen Karnevals, Wipperfürth</i>	
Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen.....	
<i>Gisela Wedding, Markus Linden-Lützenkirchen, DiCV Köln</i>	
Text der Bildungsvereinbarung NRW.....	

Impressum

Herausgeber

Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln e.V.
Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder
Georgstr. 7, 50676 Köln
Tel.: 0221/2010-272
Fax.: 0221/2010-395

Verantwortlich

Matthias Vornweg

Fotos

Marga Felder (Veranstaltung)
Martin Steffen (Kinder)

Redaktion

Markus Linden-Lützenkirchen

Layout und Satz

Alexander Schmid Grafikproduktion

Preis

8,00 € Schutzgebühr
Auflage: 800 Stück

Liebe Leserin,
lieber Leser,

seit Sommer 2003 gibt es eine Bildungsvereinbarung für den Elementarbereich in Nordrhein-Westfalen. Die Träger der Kindertageseinrichtungen und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW haben eine Vereinbarung unterzeichnet, in der die wichtigsten Bildungsziele beschrieben sind und Hinweise zur Förderung und Anregung der Kinder gegeben werden. Im Rahmen der Fachtagung „Das kompetente Kind“, die am 18. November 2003 mit über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Maternushaus in Köln stattfand, wurden die Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder diskutiert und beschrieben. Der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. hat damit eine Vorreiterrolle in der konkreten Umsetzung dieser Vereinbarung übernommen.

Die Veranstaltung schloss sich inhaltlich an die ebenfalls von der Abteilung durchgeführte Fachtagung „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick – der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder“ im Jahr 2001 an.

Im Anschluss an den Eröffnungsgottesdienst war die Fachtagung in zwei Abschnitte gegliedert:

- Am Vormittag konnte der Vortrag von Frau Anke Steenken aus Hamburg in die aktuelle Bildungsdebatte einführen.
- Anschließend wurden in 9 Foren unterschiedliche Bereiche und Aspekte des ganzheitlichen Bildungsauftrages bearbeitet und konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet.

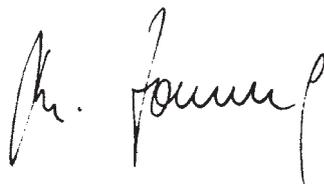
„Eine gelungene Einführung in ein kompliziertes Thema. Fachtagungen sind nicht nur lehrreich sondern auch höchst kurzweilig“, so eine Teilnehmerin.

Die nun vor Ihnen liegende ausführliche Dokumentation der Fachtagung ist der fachkundigen, engagierten und zügigen Mitarbeit aller Referentinnen und Referenten zu verdanken. Alle Beiträge stellen die Inhalte der Tagung hervorragend dar und falten sie zum Teil noch erheblich aus. Durch die einheitliche Darstellung der Bildungsbereiche in Tabellenform können Sie in der Praxis die einzelnen Ausführungen für Ihre Praxisreflexion oder konzeptionelle Arbeit zusammen führen. Zusätzlich stellen wir Ihnen den Originaltext der Vereinbarung zur Verfügung und geben Ihnen vielfältige Hinweise zum Thema „Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen“.

Wir hoffen, für Sie ein äußerst aktuelles Grundlagenwerk zum Thema „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ vorlegen zu können. Wir freuen uns, wenn so die Diskussion vor Ort belebt und angeregt wird und sowohl in Konzeptionen als auch im alltäglichen erzieherischen Handeln Eingang findet.

Sollten Sie an weiteren Exemplaren dieser Dokumentation interessiert sein, können Sie uns gerne anrufen (0221 / 2010 – 272).

Ihr



Matthias Vornweg
Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder
im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

8:30 – 9:15 Uhr **„Unsere Zeit in Gottes Händen“**

Eucharistiefeier in der Kirche des
Priesterseminars
Zelebrant: Jochen Koenig,
Stadtdechant, Neuss

10:00 Uhr **Begrüßung**

Matthias Vornweg, Leiter der Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder im
Diözesan-Caritasverband

10.15 – 11:00 Uhr **„Was Kinder brauchen, was Kinder**

geben!“ Aufmerksamkeit – Offenheit – Zeit
Anke Steenken, Diplom-Soziologin (Schwer-
punkte Sozialisationsforschung und Elementar-
erziehung), Bildungsreferentin und
Projektleiterin, Hamburg

11:00 – 11:15 Uhr **Pause**

11:15 – 12:45 Uhr **Foren**

**Forum I: „Bildungsprozesse erkennen, begleiten und
herausfordern“**

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in
Kindertageseinrichtungen
Ragnhild Fuchs, Diplom-Pädagogin, Köln

Forum II: „Denken macht Spaß“

Kognitive Entwicklungsförderung in der
Tageseinrichtung
Hanna Vock, Pädagogin, M.A.,
Bildungsreferentin, Bonn

Forum III: „Rhythmus und Improvisation erfahren“

Kreative Konzepte in der musikalischen
Erziehung mit Kindern
André Eigenbrod und Ralf Müller, Musik-
pädagogen und Rhythmiker, Bergisch Gladbach

Forum IV: „Freiräume schaffen – Kreativität fördern“

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen
Methoden die kreative Entwicklung von
Kindern planvoll fördern
Claudia Halberstadt, Bildende Künstlerin,
Kunstpädagogin und -therapeutin,
Bildungsreferentin, Köln

Forum V: „Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern“

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen
Katrin Fassin, Diplom-Sozialpädagogin,
Bergisch Gladbach

Forum VI: „Religion als Qualitätsmerkmal“

Religiöse Entwicklung als Fundament
ganzheitlicher Erziehung
Dr. Peter Beer, Pfarrer, München

**Forum VII: „Behinderung der Sinne – Aufwachsen in
einer modernen Gesellschaft“**

Die Bedeutung der Psychomotorik für eine
umfassende Entwicklungsförderung
Helga Kühn-Mengel, MdB, Berlin

**Forum VIII: „Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse
lernen Deutsch“**

Sprachfördermaßnahmen in
Tageseinrichtungen für Kinder
Birgit Mayer-Koenig, Referentin für
pädagogische und psychotherapeutische
Bildung, Krefeld

Forum IX: „Natur und Umwelt“

Der naturnahe Spiel- und Bewegungsraum
als Lernort einer innovativen Pädagogik
Roland Seeger, Forschungsstelle für Frei- und
Spielraumplanung, Hohenahr

12:45 – 14:00 Uhr **Mittagspause**

14:00 – 15:30 Uhr **Foren**

(Wiederholung vom Vormittag)

15:45 – 16:00 Uhr **Humor in der Erziehung**

Willibert Pauels





*Matthias Vornweg,
Leiter der Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder
im Diözesan-Caritasverband*

*Sehr geehrte Herren Pfarrer,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Als Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln möchte ich Sie ganz herzlich zu unserer diesjährigen Fachtagung begrüßen und als Gäste willkommen heißen. Es freut mich sehr, dass wieder so viele von Ihnen kommen konnten.

In guter Tradition wurde unsere Fachtagung durch eine Eucharistiefeier eröffnet. Das Leitwort „Unsere Zeit in Gottes Händen“ stimmte uns bereits spirituell auf den heutigen Tag ein. Dem Zelebranten, Herrn Stadtdechant Jochen Koenig aus Neuss, an dieser Stelle ein ganz herzliches „Danke schön“. Ein Dankeschön an dieser Stelle auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unserer Abteilung, die mit Mühe, Fleiß und Engagement diese Tagung so vorbereitet und gestaltet haben.

„Das kompetente Kind“ – Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik Ein ansprechender und zugleich herausfordernder Titel der Fachtagung, wie weit über 500 Anmeldungen zeigen. Warum hat der Bildungsbegriff aktuell „Konjunktur“? Haben wir nicht schon immer die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ gemeinsam benannt, wenn es um den gesetzlichen Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder ging? Haben wir nicht schon seit vielen Jahren den Begriff des „ganzheitlichen Bildungsverständnisses“ fast wie ein Glaubensbekenntnis in unsere Konzepte geschrieben?

Es scheint, als habe nun auch die Politik diese Hinweise erkannt. Allerdings bleibt zu hoffen, dass am Anfang der politischen Auseinandersetzung mit Bildung nicht Sparen gleichwie, sondern Beziehung und Personalität stehen.

Bereits unsere letzte Fachtagung hat deutlich gemacht, dass es sich lohnt und span-

nend ist, an dieser Stelle etwas in die Tiefe zu gehen. Haben wir uns damals mit dem Bildungsverständnis verschiedener Ansätze der Elementarpädagogik beschäftigt, so wollen wir diesmal die einzelnen Aspekte und Teilbereiche dieses Bildungsverständnis aus der Perspektive des Kindes betrachten. Somit wird Ihnen diese Tagung viele weitere Anregungen auch für die konkrete Umsetzung der gerade erst vorliegenden Bildungsvereinbarung NRW geben.

Diskussionsthemen, die gerade Konjunktur haben, verselbstständigen sich manchmal und werden schnell als Projektionsfläche genutzt, um berechnete aber auch unberechtigte Kritik zu äußern. Daher macht es noch einmal Sinn, auf die Ursprünge der Diskussion zu schauen. Seit der Jahrtausendwende erschienen mehrer Dokumente, die sich in unterschiedlicher Weise auf Bildungsaufgaben bezogen:

Die Veröffentlichung der PISA-Studie (PISA 2000) löste eine Debatte über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems aus, die weit über fachpolitische Kreise hinausreicht. Wenn auch das Schulsystem im Zentrum dieser Debatte steht, so kann die Frage nach der Qualität von Bildung nicht am Kindergarten vorbeigehen und wird von seinen Vertretern auch im Zusammenhang mit PISA aufgegriffen. Nur, es kann nicht um eine Art der „Schuldverschiebung“ nach unten gehen, vielmehr müssen gemeinsame Anstrengungen her, die in der Kooperation verschiedener Bildungssysteme und Verständnisse zeitgemäße und zukunftsweisende Konzepte und Strategien hervorbringen, die vor allem die Kinder und Erziehenden mit deren Zukunft in den Blick nehmen. Allein die jüngsten Kürzungen im Sachkostenbereich und die in Aussicht gestellte Abschaffung der Horten sind Entwicklungen, die deutlich in die falsche Richtung gehen.

Den Thesen des Forums Bildung (2001) liegt ein vergleichbarer Bildungsbegriff zugrunde; die meisten der 12 Thesen richten sich explizit und implizit auch an den Kindergarten. In seiner Rede anlässlich der Vorstellung dieses Papiers hob auch Bundespräsident Rau die Bedeutung des Kindergartens für die Bildung hervor.

Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2001) fordert, die in der Jugendhilfetradition seit 1922 geltende Trennung von Bildung und Jugendhilfe aufzuheben. Im Mittelpunkt der Streitschrift steht die

Forderung, das Bildungspotential des Kindergartens anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Als ein aktuelles Dokument bestätigen dies auch die „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion“ (2002). Sie betonen, dass Bildung mehr und anderes bedeutet als das, was in der Schule (und damit in nur einem gesellschaftlichen Sektor) als Vermittlung von Wissensbeständen stattfindet und markieren zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems, die in der These münden „Bildung ist mehr als Schule“.

Als ein Ergebnis dieser bundesweiten Anstöße entwickeln sich nun in vielen Bundesländern Diskussionen über die Ausgestaltung des Bildungsauftrages. Mancherorts rückt dabei eine curriculare Bildungsverplanung in den Mittelpunkt andernorts die Eigendynamik und Aktivität des Kindes. Über den Verlauf dieses spannenden Prozesses bieten wir im nächsten Jahr ein bildungspolitisches Forum an. Hierzu sind Sie bereits jetzt herzlich eingeladen.

Aus meiner persönlichen Sicht ist es für uns alle wichtig, dass wir uns an diesen Diskussionen mit unserer Praxiserfahrung und unserem Fachwissen aktiv beteiligen. Dabei ist es mir ein Anliegen, auf einige Missverständnisse hinzuweisen, die immer wieder zu falschen Vorwürfen führen und eine Abwehrhaltung auslösen:

1. „Der Kindergarten soll zur Schule werden.“
2. „Wenn sich Kinder selber bilden, werden Erzieherinnen überflüssig.“

Wenn wir aber genau das nicht meinen und zulassen dürfen, so müssen wir motiviert sein, unsere eigene Vorstellung zu entwickeln. Anregungen dazu wird uns Frau Steenken in ihren Ausführungen geben, ihr möchte ich nicht vorgreifen. Es geht also darum, die neuen Akzente und Erkenntnisse der Bildungsdiskussion aufzugreifen und in unserer Arbeit für Kinder nutzbar zu machen.

Gestatten Sie mir nun noch ein paar Worte zum heutigen Tag zu sagen: Es freut mich ganz besonders, dass wir so fachlich profilierte und erfahrene Referentinnen und Referenten aus der gesamten Republik gewinnen konnten. Ihnen ein herzliches Dankeschön. Ich bin sicher, dass wir einen spannenden Vortrag erleben werden und wünsche Ihnen einen spannenden und ereignisreichen Tag.

Herzlichen Dank!

Was Kinder brauchen, was Kinder geben

Aufmerksamkeit - Offenheit - Zeit

Zu meinem Hintergrund: Wenn wir über Kinder sprechen, sprechen wir auch über uns selbst. Im Nachdenken über die Beziehung zwischen den Generationen können wir unsere eigene Geschichte und unsere eigene Position in der Gesellschaft nicht abstreifen wie ein aus der Mode gekommenes Kleidungsstück. Deswegen möchte ich Ihnen zunächst einige Informationen über den Hintergrund meiner Gedanken zu unserem Thema geben. In diesen Informationen sehe ich selbst eine Art Geburtsstätte meiner Überlegungen, die schließlich nicht „vom Himmel gefallen“ sind. Im Vergleich mit Ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten werden Sie bestimmt andere Aspekte entdecken, vielleicht andere Gewichtungen betonen, sodass wir im Austausch, auch im Ein- und Widerspruch, einen weiteren Horizont für diese Konferenz eröffnen können, als es dem Referat einer einzelnen Person möglich ist. Seit 1992 bin ich Lehrerin an der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg-Altona. Mein Schwerpunkt liegt in der Erzieherinnen-Ausbildung für Einwanderinnen. Im Kontakt mit den Migrantinnen, die hauptsächlich aus der Türkei kommen, aber auch aus Afghanistan, Iran, Südamerika, Afrika, aus Russland und Polen, aus Italien und Frankreich, erlebe ich die Begegnung der Kulturen, auch der Erziehungskulturen hautnah. Manchmal habe ich den Eindruck, in einen vielfach gefalteten Spiegel zu sehen und dabei die Relativität meiner eigenen Position zu erfahren. Die begleitende Empfindung dabei gleicht manchmal einer Achterbahn der Gefühle: mal verunsichert bis ins Mark, dann wieder klar sehend, bis zur nächsten Irritation. Es hat eine Weile gedauert, bis ich diese Situation als „gute Schule“ akzeptieren konnte. Gut nenne ich diese „Schule“ aus zwei Gründen:

1. sie lässt keine Vorurteile zu; wer an Vorurteilen starrsinnig festhält, kann in einer Situation der Kulturvermischung nichts lernen und nichts lehren. Mit sozusagen eingefrorenen Denkweisen ist keine Verständigung über elementares Lernen und kein Entwurf einer Elementarpädagogik auf der Höhe der Zeit möglich.

2. Die Situation von Unsicherheit und Suche, geleitet von einem nicht klein zu kriegenden Wunsch, einen guten Weg zu finden, gleicht der Situation kleiner Kinder, die dabei sind, sich in eine für sie immer wieder neue Welt einzuleben. „Anfänger“ sein müssen und können, das ist eigentlich ein Privileg. Mit den Kindern auf eine Augenhöhe kommen, sich in einem Lern-Bündnis zu befinden – ich fühle mich dabei „in guter Gesellschaft“.

1988 habe ich als Mitglied der Elterninitiative Hamburger Kindergärten und Kindertagesstätten die Ausstellung aus Reggio Emilia (Italien) mitorganisiert. In der Begegnung mit der Reggio-Pädagogik habe ich gefunden, wonach ich

schon während meines Studiums gesucht habe: wie Kinder als kompetente Lerner gesehen, gehört und unterstützt werden können, wie eine ganze Stadt hinter ihren Kindergärten stehen und sie tragen kann, wie eine neue Verbindung zwischen Familien und öffentlicher Institution möglich ist, wie „Kindheit“ neu gedacht und gestaltet werden kann in einer Zeit rasanten Wandels, die Kinder ebenso wie Erwachsene vor Herausforderungen stellt, für die es keine Lösungskonzepte im Muster überlieferter Traditionen und Konventionen mehr gibt. Ich war verblüfft, als ich erfuhr, dass Loris Malaguzzi, der Begründer der pädagogischen Erfahrung von Reggio, „unseren“ Fröbel als seinen „hero“ (Held) bezeichnete. Haben wir Fröbel vergessen? Warum?

In dem Projekt „Weltwissen der Siebenjährigen“ von Donata Elschenbroich habe ich mitgearbeitet. Mich faszinierte ihr Mut, auf einer Liste exemplarische Bildungsgelegenheiten aus dem Alltag und einem „klassischen“ Bildungsgut verbindlich zu definieren und diese Definitionen zugleich zur Diskussion mit Menschen allen Alters, aller Berufs-, Bildungs- und Herkunftshintergründe zu stellen. Endlich, dachte ich, jetzt wird's konkret, jetzt kommt eine öffentliche Diskussion in Gang, jetzt wird es einen Sprung geben heraus aus den üblichen Papier-Gutachten und Experten-Gremien. Das Thema „frühes Lernen“, einmal demokratisch zur Sprache gebracht, wird eine eigene Dynamik entfalten, deren Dreh- und Angelpunkt die Kinder sind, und die ebenso zwingende wie friedliche, ja freundliche Herausforderung der Gesellschaft der Erwachsenen, sich ohne Ideologie und Eiferei auf ihre „Generativität“ (Erik H. Erikson) zu besinnen. Auch im Buch von Donata Elschenbroich kommt



ein Großer aus der Reihe deutscher Pädagogen vor, Comenius, und ein abgerissener Faden in unserem pädagogischen Geschichtsbewusstsein, vielleicht auch Selbstwertgefühl, wird wieder geknüpft. Die Rekonstruktion (Erinnerung) unserer pädagogischen Tradition und unseres Selbstwertgefühls ist aus meiner Sicht ein notwendiger Schritt der Selbst-Besinnung, um ein nutzloses Gegeneinander („Schattenboxen“) zu vermeiden. Die Erinnerung ist wenig schmeichelhaft, und im Denken an die Zeit des Faschismus in Deutschland ausgefüllt von Entsetzen und Schande. Allerdings käme es einer Art negativer Bestätigung dieses Zivilisationsbruchs gleich, würden wir in Zerknirschung verfallen. Welche Fäden einer guten Tradition wurden vom Faschismus ganz zerrissen, in welchen Verkettungen, Irrtümern und Irrwegen ging verloren, was Fröbel begonnen hat? Fröbels Kindergärten wurden im Prozess der Gründung des Deutschen Reichs unter Bismarck im Rahmen der „Sozialistengesetze“ gesetzlich verboten. Verbot der SPD, Einführung der Sozialversicherung, Verbot der Kindergärten. Eine seltsame Verkettung, die uns heute immer noch zu schaffen macht, weil immer noch politisch darum gerungen werden muss, die Kindergärten heute nicht als Sozial(hilfe)einrichtungen, sondern als Bildungsorte für alle Kinder anzusehen und entsprechend zu organisieren und auszustatten.

Ich habe für mich den Eindruck, dass der schwankende Boden, auf dem unsere pädagogischen „Ansätze“ in den vergangenen Jahrzehnten nacheinander, übereinander und durcheinander irgendwie stolperten, wieder etwas fester wird, aber das mag ein subjektives Gefühl sein, zugehörig zu einer unruhigen Generation, die noch im Krieg geboren wurde, und die nicht wusste, nicht wissen konnte, „wie ihr geschah“. Eine wirklich pädagogische Perspektive musste sich in meinem Denken erst einen Platz erobern – neben der Soziologie (Hauptfach), Geschichte und Psychologie (Nebenfächer) meines Studiums. Pädagogik war mein Wahlfach, aber auch darin herrschte die soziologische Perspektive vor: der Vergleich der Bildungssysteme in „BRD“ und „DDR“. Das Kind selbst,

das wirkliche Kind mit seiner wirklichen Familie war zwar im Blick, in einem soziologischen und politischen Blick, aber eigentlich, so denke ich heute, ohne eigene, wirkliche Stimme. Ungehört, unerhört – im Wortsinn! Von Reggio wird eine Veröffentlichungsreihe herausgegeben über ihre Projekte. Die gemeinsame Überschrift lautet: „Die ungehörten Stimmen der Kinder“. Der Grundgedanke ist so nahe liegend wie einfach, dass es eigentlich zum Lachen ist (wenn das politische Chaos nicht so drastisch wäre): DIE KINDER HABEN ETWAS ZU SAGEN. HÖREN WIR IHNEN ZU. Oder in den Worten einer Kita-Pädagogin aus Hamburg: „Die Kinder spielen uns den Ball vor die Füße. Wir brauchen bloß zu hören, was sie sagen.“ Ihre Kita gehört zu den vier Kitas der „Vereinigung“ (der städtische Kita-Träger von Hamburg), in dem ein einjähriges Projekt „Kinder als Naturforscher“ stattfindet, das ich leite. Die Projekt-Kinder der erwähnten Kita erforschen „Die Wiese“, ein Grundstück hinter der Kita. Sie erkunden dieses Öko-System unter vielen Perspektiven. Als eines Morgens ihre Wiese in Raureif gehüllt war, bekam das Thema „Frost“ einen besonderen Akzent in der Wahrnehmung der Kinder. Das Glitzern, der sofortige Zerfall in der warmen Hand, und auch: „Guck mal, mein Atem friert in der Luft“. Reichlich Gesprächsstoff bieten die Kinder an, viele Impulse für didaktische Phantasie: wie wäre „die glitzernde Wiese“ zu malen; welche Materialien würden sich eignen für ein Modell; welche Experimente in der Kita könnten den Kindern mehr Erfahrungen mit „frierendem Atem“ ermöglichen? Wie kommen sie selbst dem dahinter wirkenden Naturgesetz auf die Spur?

Der Titel unserer Tagung lautet: „Das kompetente Kind. Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik“. Ich betrachte diesen Titel lange und immer wieder. Bis ich das für mich Interessante „sehe“: das Wort „zwischen“. Das Wort „zwischen“ bezeichnet aus meiner Sicht keine Nische oder schmale Lücke, in die das kompetente Kind gewissermaßen eingeklemmt ist. Das „zwischen“ bekundet für mich den Mut der Veranstalter und Teilnehmer dieser Tagung, selbst nachzu-

denken über das Angebot, das uns Kinder mit ihrem ganzen Dasein machen, und uns gemeinsam, in einer Form von Gemeinsinn, der Herausforderung einer Elementarpädagogik in der heutigen Zeit zu stellen. Dazu möchte ich einige Thesen vortragen, die der Gliederung meines Textes folgen, den Sie in der Tagungsmappe bei sich haben. Ich spitze die Thesen manchmal absichtlich etwas ketzerisch zu. Es sind so viele wohltonende Wörter im Umlauf, Nebelwerfer-Wörter bzw. Wörter auf tönernen Füßen, und mir kommt es darauf an, dass wir miteinander in einer eigenen Sprache reden und uns kein x für ein u vormachen lassen und auch nicht vormachen.

1. Lebendige Wörter – echte Sprache

Es sagt sich so leicht dahin: „Das Kind annehmen, wie es ist“. Wie ist es denn? Wollen und können wir es kennen lernen? Projizieren wir auf Kinder ein „Bild“, das von Traditionen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Diskussionen „gezeichnet“ ist, auch von eigenen, oftmals unbewussten Wünschen, lauter Kräften, die das wirkliche Kind vielleicht gar nicht sehen und hören, die zwischen ihm und uns wie eine Wand stehen können?

Was wir zunächst brauchen, ist eine neue Aufmerksamkeit für Kinder. Ein prinzipiell absichtsloses Interesse an ihnen, eine Neugier, wer uns da entgegenkommt, eine Bereitschaft, stets „zum Guten auszulegen“, wie Hartmut von Hentig es in seinem „Pädagogischen Eid“ formulierte, welchen Entwicklungsweg dieses Kind mit sich bringt, soweit wir es erkennen können. Wir brauchen uns gegenseitig für diese Deutung „zum Guten“, erstens, weil jeder Einzelne immer nur Ausschnitte, nie „das Ganze“ wahrnehmen kann, und zweitens, weil es schwer ist, den eigenen Prägungen und dem jeweiligen mainstream des Denkens „über“ Kinder zugunsten des wirklichen individuellen Kindes einen beweglichen Spielraum zu verschaffen. Die Atmosphäre des Optimismus, die das Kennenlernen der Kinder erfordert, ist nicht leicht herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Worin sollte sie gründen? Woraus sich ernähren? Ich glaube nicht, dass es eine

einzigste Antwort auf diese grundlegende Frage gibt. Ich kann nur berichten, wo, wann und wie es mich immer wieder „erwischt“: wenn ich mir Zeit nehme und mich darauf einlasse, Kindern zuzusehen und ihnen zuzuhören: was tun sie da? was meinen sie? worauf wollen sie hinaus? Und wenn ich mit Eltern und KollegInnen über Beobachtungen und Erfahrungen reden kann, die auch gern beschreiben, was sie bei den Kindern entdecken, wie sie umgehen mit frohen und leidigen Erfahrungen, die, ausgesprochen oder unausgesprochen, über den bloßen Schein hinauswollen, sozusagen angeschlossen an die Vitalität, die jedes Kind auf seine Art verkörpert und einbringt in unsere Welt. In einer solchen Atmosphäre werden Geschichten erzählt, echte Geschichten, in denen das Privileg der Kindheit voll ausgenutzt wird, in denen einfach gilt: der Mensch ist sich selbst letzter Zweck, und niemandem ist es erlaubt, ihn für irgendwas, kein noch so „hohes“ Ziel zu instrumentalisieren.

In der pädagogischen Debatte heute ist viel von „Perspektivenwechsel“ die Rede. Das Kind wird in seiner Subjektivität anerkannt. Für Pädagogen ist dieser Standpunkt überhaupt nicht neu; wie also kam das Wort in aller Munde? Vielleicht klärt ein Blick auf die „Nebenvörter“ auf, was gemeint ist. Man soll ja immer auf den Kontext achten, darin zeigt sich das Motiv oder der Geist, die Absicht der Redewendung genauer.

Die Rede ist von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Schon auf den ersten Blick sperrige, unsinnliche, irgendwie „verschraubte“ Wörter, über deren inhaltliche Bestimmung auch endlos (und folgenlos) gestritten werden kann – weit weg von den Kindern. Um es ketzerisch zu sagen: Der Bezug auf Kompetenzen und später benötigte Schlüsselqualifikationen wie personale, soziale, methodische und Problemlösungskompetenz als angeblich neuer Blick auf das Kind ist der alte Versuch, das Kind unter Kontrolle zu bringen auf hohem Niveau. Die „Kompetenz-Sprache“, vorgedrungen bis in Regierungskreise, wo von „Kompetenz-Teams“ die Rede ist, gibt sich den Anschein gehobener Professionalität, sodass man schon gar nicht mehr nachfragen mag, was denn eigentlich

gemeint ist. Das Kind als sowieso „kompetent“ anzusehen hat zur Konsequenz, sich auf eine echte Beziehung mit ihm einzulassen, es als EBENBÜRTIG anzuerkennen und verstehen zu wollen, woran es interessiert ist und wie es lernt.

Fähigkeiten entwickeln sich bei Kindern wie bei allen Menschen: durch Tätigkeit. „Woran“ Kinder tätig werden können, hängt natürlich davon ab, „wozu“ wir ihnen einen Zugang eröffnen. Unsere Vermittlerrolle zwischen Kind und Welt – von allen Naturscheinungen und Dingen bis zu allen kulturellen Gütern und Techniken – ist unverzichtbar. Zur immer wieder gestellten Frage, woher ein Thema in der Elementarpädagogik kommt, ob „es“ wirklich vom Kind kommt etc, möchte ich sagen: die Frage führt in eine Sackgasse, weil sie die Dreierbeziehung Kind – Welt – Erwachsener künstlich reduziert auf eine weltlose Zweierbeziehung. Ich vermute, dass diese chronische Frage eine Scheinfrage ist, getragen von einer bewussten oder unbewussten Abwehr irgendeiner nicht ausgesprochenen „Weltsache“, die der oder die Fragende aus dem Kindergarten undiskutiert raushalten bzw. sich selbst vom Leib halten will. In der Diskussion um die Weltwissen-Liste von Donata Elschenbroich war es z.B. eine Zeit lang „das chinesische Schriftzeichen“, das den Kindern vorenthalten werden sollte. Als ob sie (noch) nicht wissen sollten, dass es auf der Welt andere Kulturen, andere Schriften gibt als „bei uns“. Schlimmer noch: als ob Kinder keinen Sinn für etwas außerhalb ihres bisherigen Horizontes hätten. Diese Ansicht sieht das Kind natürlich nicht als kompetent an, nicht mal als neugierig. Entscheidend ist, ob Kinder an einer Sache „warm“ werden können, ob sie Gelegenheit erhalten, die Sache zu ihrer zu machen, sie zu erforschen und zu gestalten (das sind 3 Seiten des gleichen Prozesses, den wir Lernen nennen), ob sie einen Vertrauensvorschuss der sie begleitenden Erwachsenen erhalten, dass sie schaffen können, was sie sich vorgenommen haben, ob die Erwachsenen ihnen die Mittel geben, mit denen sie die Oberfläche der Erscheinungen durchdringen und zu feineren, genaueren Einsichten und Fragen vordringen können.

Sehen Sie zum Beispiel aus dem Fenster: den Nebel (umgekehrt gelesen: Leben). Ein Phänomen, nicht zu fassen. Doch in Gedanken und Händen der Kinder ein mögliches und vielschichtiges Thema. Was ist das, Nebel? Gibt es auch Nebel, wenn die Sonne scheint? Und nachts? Woraus besteht Nebel? Gibt es Wolken, wenn draußen Nebel ist? Kann man Nebel in eine Schachtel tun und mitnehmen in die Kita? Riecht er? Wie fühlt er sich auf der Haut an? In einem Gespräch mit Kindern darüber können wir ihr Wissen, ihre Theorien, ihre Erfahrungen und Fragen hören. Damit hätten wir den Rohstoff für ein Projekt, vielleicht innerhalb eines größeren Projekts zum Thema Wetter oder des noch größeren Themas Klima. Wetter ist ein reichhaltiges, verlässliches Thema; Wetter ist immer, erlaubt tägliche Beobachtungen, Messungen, Erzählungen.

Mit 2 Folien möchte ich diesen Punkt abschließen. In der Zeitschrift „Spektrum der Wissenschaft“ sind diese Aufnahmen aus dem Gehirn abgebildet. Sie sehen die feine Verteilung und Verästelung der Nervenzellen und Nervenbahnen, die im Bild an eine Art Wald erinnern, nicht undurchdringlich, aber „vom Feinsten“. In diesem Gebilde werden die Informationen aus der Außenwelt und dem Körperinneren verarbeitet, und mit diesem Verarbeitungsprozess bildet sich das Gebilde im Rahmen genetischer Steuerungsmöglichkeiten um. Ein Gebilde von solcher plastischen Komplexität, dass die Hirnforscher selbst die Frage stellen, wonach suchen wir, wenn wir wissen wollen, was Bewusstsein ist und wie Lernen funktioniert? Die Bescheidenheit, die uns angesichts der Fülle dessen, was wir nicht wissen, zukommt, ist eine gute Grundlage für jede pädagogische Debatte. Dass aber die Hände beim Lernen eine wichtige Rolle spielen, ist von dem umfangreichen Platz her zu vermuten, den ihre Steuerung im Gehirn beansprucht. Möglichst viel dem Zugriff der Kinder bereitzustellen ist wahrscheinlich eine viel versprechende Lehrstrategie.

2. Respekt für die Eltern – Interesse für das Elternhaus

Der schon genannte „Perspektivenwechsel“ bezieht auch die Eltern stärker mit

ein, als das bisher der Fall war. Häufig werden sie als „Kunden“ bezeichnet, was einem Selbstverständnis der Kita als Dienstleistungsunternehmen entspricht. Ich finde dieses Verständnis irreführend, weil Bildung keine Ware ist. Es ist aber auch ein Einschnitt in eine abgehobene und selbstgefällige Vorstellung von Trägern und Kita-Teams, als sei „ihre“ Einrichtung und „ihr“ Konzept der kritischen Befragung und Beeinflussung von außen grundsätzlich entzogen. Diese Verwechslung von Privattraum und Öffentlichem Raum tut der Kita-Entwicklung nicht gut. Jede Kita ist ein öffentliches Unternehmen und sollte grundsätzlich als Bürgerunternehmen geführt werden. Natürlich haben die Pädagogen eine fachlich-professionelle Rolle darin. Aber sie müssen bereit und fähig sein, ihre Arbeit transparent und diskutierbar zu machen; sie dürfen sich nicht abschotten. In der Reggio-Pädagogik werden Eltern als untrennbar zugehörig zu den Kindern und als „kritisches Gewissen“ der Pädagogen bezeichnet.

Die Beziehung zwischen Pädagogen und Eltern ist manchmal schwierig. Das kann nicht anders sein, und niemand hat „Schuld“ daran. Ich glaube, dass diese Beziehung umso besser gelingt, je mehr sich beide Seiten ihr Augenmerk darauf richten, wie Kinder lernen. Nicht nur „das eigene Kind“, sondern Kinder, Menschen überhaupt. Der Lernprozess im Zentrum, dann ist die persönliche Betroffenheit nicht so brennend, und für alle gibt es die Möglichkeit, etwas zu erfahren, was man vorher noch nicht wusste.

Eltern als Mit-Gestalter und Mit-Lerner in Projekten der Kinder können sich selbst in einer neuen Rolle erleben, und auch für sich und ihre Kinder neuen Respekt entwickeln. Zu diesem Ziel führt ein einfacher Weg. Ich kenne Kitas, die ihn „Hausaufgaben“ nennen. Eltern werden z.B. gebeten, von ihren Reisen mit den Kindern Sand mitzubringen. Die Sandproben bringen Reisegeschichten in die Kita, und ein großes Thema: die verschiedenen Formen und Farben von Sand, seine Nähe zu Erde, Matsch usw., zu Steinen und Bergen usw.

In einer Kita, die ich mitgegründet habe, inspiriert von der Reggio-Pädagogik, kam

es über den „Wunschzettel an den Weihnachtsmann“ zu einem „Postprojekt“. Briefe wurden geschrieben, bis zu 100 Stück am Tag. Die schon von Maria Montessori beschriebene „Schreibwut“ brach auch in dieser Kita aus, nachdem die Kinder das Mittel des Briefes als Möglichkeit zu intimer Mitteilung kennen gelernt haben. Die Geheimnisse von Adresse und Absender waren für die Kinder schwer zu entschlüsseln. In einem Theaterstück der ErzieherInnen, in dem der Erzieher den „Dummen“ spielte, haben die Kinder schnell gelernt, wie es geht. Das Theaterspiel von Erwachsenen für Kinder, in dem die Erwachsenen die Rolle des Nicht-Könnens übernehmen, erlaubt den Kindern überhaupt ein köstliches Lernen. Sie amüsieren sich königlich, wenn die Großen nicht schaffen, was ihnen selbst nicht gelingt. Ihr Triumph als Zuschauer, den sie im Lachen weidlich ausleben, entlastet sie von dem Gefühl, „zu klein“ zu sein und „nichts“ zu verstehen. Sie sind auch irritiert über die plötzliche Einbuße der Autorität bei den Eltern oder Erziehern, über diese Veränderung ihrer bisherigen Wahrnehmung von „klein“ und „groß“. Das Lachen und die Irritation bringt ihr Denken in Schwung, und ihr Mut zu weiteren eigenen Versuchen, ein Problem zu lösen, wächst.

In unserer K.I.D.S.-Kita (Kinder in der Stadt e.V.) „schrieben“ die Kinder schließlich Briefe an ihre Eltern, die sie richtig zum Briefkasten brachten. Nebenbei wurde in diesem Projekt auch das Thema von Zeit, Ort, Weg und Ereignis virulent. Zuhause warteten die Kinder und Eltern auf den Brief, den das Kind geschrieben hat, und in der Kita warteten die Kinder auf den Brief, den ihre Eltern ihnen zurückgeschrieben haben, und die vom richtigen Postboten gebracht und verteilt wurden. In diesem Spiel waren die Eltern also unmittelbar einbezogen. Sie erfuhren, wie „scharf“ die Kinder aufs Schreiben waren, welche Bedeutung symbolische Ausdrucksweisen für sie haben, wie übungseifrig sie zuhause Notizblöcke aufbrauchten, wie sie hinter Schriftstücken aller Art hinterher waren. Die Eltern erfuhren also, was „Kompetenz“ der Kinder bedeutet, was mit „Lernpotenzialen“ gemeint ist, was sie

selbst ohne großen Aufwand dazu tun können, um das Kind in seiner Weltbegehung zu unterstützen und seinen Stolz mitzuempfinden. Die unverzichtbare Bahn: das positiv mitschwingende Gefühl in einem Lernprozess, nicht nur in einem individuell Einzelnen, sondern in einer Gruppe, die ein klares Bildungsziel im Auge hat: damit ist eine starke Lern- und Leistungsmotivation grundgelegt, die beides enthält: kognitive und emotionale Intelligenz. Ob das denn sein muss, mit dem Schreiben, schon im Kindergarten, das war natürlich eine Frage auf einem Elternabend. Wir hatten eine kontroverse Diskussion darüber, und eine fruchtbare Auseinandersetzung über didaktische und methodische Fragen, z.B. darüber, ob auch eine von der Mutter geschickte Kassette als „Brief“ gewertet werden kann. Ich finde: ja.

„Mit unseren Eltern geht das nicht“ – solche und ähnliche Sätze höre ich manchmal in Kitas. Ich schwöre: mit Euren Eltern geht das auch. Sobald ihr ein Projekt zusammen mit den Kindern habt, und wenn der Weg als Spiel gestaltet wird, eines ernstesten Spiels, heiter gespielt. Ist erst mal eine Brücke gebaut zwischen Kita und Eltern, kann die Zusammenarbeit ausgebaut werden, und dann sind die Eltern mehr als wohlmeinende Unterstützer, sie sind dann wirklich dabei.

3. Eine vielfältige Gesellschaft – eine haltende Umwelt

Mir ist bewusst, dass ich hier eine recht tollkühne Idee vertrete. Sie ist mir aber ganz ernst. Unsere Zeit lässt immer weniger Raum für Kinder; es wird für Eltern immer schwieriger, Kinder großzuziehen und selbst den Anschluss nicht zu verlieren. Soziologen sprechen von Desintegration; auch Zeichen von Anomie (Gesetzlosigkeit; Zerfall) sind nicht zu leugnen. Dennoch gilt, was Hartmut von Hentig in einem Vortrag in Hamburg vor einigen Jahren sagte: „eine Gesellschaft, die ihre Kinder nicht braucht, und sie das auch noch wissen lässt, ist verloren“.

Um diese haltende Umwelt für Kinder zu schaffen, brauchen wir eine Strategie. Das Argumentieren, Vorrechnen und die Appelle an Gewissen und Vernunft reichen nicht aus. Ich möchte, in dieser Hinsicht



schamlos, die Strategie der Verführung vorschlagen. Sie hat ihre Berechtigung in ihrem Motiv, dem Motiv einer erweiterten Humanität, das die alte Humanität verteidigt und ihr den weiteren Aspekt aus Notwendigkeit und aus Lust hinzufügt: ohne Kinder geht es nicht weiter, ohne Kinder verlieren Menschen leicht die Fähigkeit, neu anzufangen; letztlich sind es Kinder, insbesondere die kleinen, und sei es in Form der Erinnerung an die eigenen Anfänge, die die Erwachsenen am und im Leben halten.

Mit einer Strategie der Verführung meine ich das subversive Arbeiten in aller Öffentlichkeit.

Konfrontieren wir die Gesellschaft mit dem, was Kinder tun, was sie können, was in ihnen stecht. Mit einfachen, lebendigen Mitteln:

- die Gestaltung von Schaufenstern kitanaher Geschäfte mit Dokumentationsmaterial von Projekten der Kinder,
- öffentliche Plätze aufsuchen und Projektarbeit dort durchführen,
- von anderen Ländern abgucken: in Frankreich z.B., auch in Japan, werden Lernereignisse in Schulen und Kindergärten im Fernsehen gezeigt, das können wir dahin weitersagen, wo wir Kontakte haben,

- Medien und Politiker individuell einladen, sie sollen ihre Frauen gern mitbringen; Gastfreundschaft praktizieren, ohne missionarischen Eifer und ohne Jammerton, nicht nur reden, auch zuhören wollen. Die eigene Arbeit mit Freude an der Sache präsentieren. Das genügt, das ist mehr als genug
- „Highlights“ aus der Kita unter Menschen bringen, durchaus auch verkaufen. Ich habe zum Beispiel eine CD aus der Kita Mozartweg in Apolda (bei Weimar) mit Geschichten, original ausgedacht und erzählt von Kindern. Eine darin ist dermaßen ansteckend komisch, dass sie als echtes Antidepressivum durchgehen kann: „Was eine Rakete auf ihrem Flug durchs All erlebt“.

4. Der Kindergarten – eine neue Kultur der Kindheit

Noch werden Kindergärten vorrangig als Instrumente des Arbeitsmarktes und der Familienpolitik betrachtet und politisch gemanaged. Mit „Pisa“ ist wieder Bewegung in dieses Feld gekommen, aber die Gefahr technokratischer Übergriffe ist nicht klein. In Hamburg erleben wir gerade einen Irrsinn mit der Kita-Card, für den man sich nur noch schämen kann. Eltern müssen jetzt bei der Behörde ihren! Betreuungsbedarf nachweisen, und dafür bekommen sie „Stunden“ zugestanden. Entsprechend sind nicht mehr Kinder in den Kitas, sondern 4-, 6- oder 8-Stunden-Kinder. Letztere sind begehrt, sie sichern Personalstunden, und damit Arbeitsplätze. Kinder, die bisher den ganzen Tag da waren, deren Mütter ein weiteres Kind erwarten oder gerade geboren haben und deswegen zuhause sind, „verlieren“ ihren Ganztagsplatz und müssen plötzlich mittags vor dem Mittagessen nachhause gehen. Eine Ende dieses haarsträubenden Unfugs ist nicht absehbar.

Trotzdem, oder gerade deswegen: vom Kindergarten aus, selbstbewusst, „hartnäckig und zäh die Kinder ehren“ (Loris Malaguzzi), mit Konferenzen wie unserer heute, das ist der richtige Weg. Deswegen möchte ich Ihnen zum Abschluss meines Vortrags eine Premiere zeigen: Bilder aus dem Naturforscherprojekt der

„Vereinigung“ in Hamburg, ein Projekt „im Projekt“, zur Amaryllis in der Kita Fabriciusstraße in Hamburg-Bramfeld, begleitet von der Erzieherin Elke Grätschus. Eine Blume, von den Kindern gepflanzt, gepflegt, beobachtet, gemessen, gemalt. Sie hören dazu das Lied „Amarilli“, gesungen von Cecilia Bartoli, von der CD IF YOU LOVE ME Se tu m’ami.



Zauberhafte Verwandlungen

Nachdem die Teilnehmerinnen des zweijährigen Zertifizierungskurses „Zauberhafte Verwandlungen“ bewegt und spielerisch gelernt hatten, Kinder zum Theaterspiel anzuleiten und sich auf der Bühne zu präsentieren, standen sie nun selbst im Rampenlicht der Öffentlichkeit. Und das gleich vor 400 BesucherInnen der Fachtagung „Das kompetente Kind“.

E-R-Z-I-E-H-U-N-G war das Schlagwort und die Vorgabe. E wie Einbeziehen, R wie Rausziehen, Z wie Zuziehen, I wie ich, E wie Entziehen, H wie Hochziehen, U wie Umherziehen, N wie Nachziehen und G wie Gleichziehen. Alles Tätigkeiten, die im Alltag von ErzieherInnen an der Tagesordnung sind. Mit viel Lust und Freude entstand an einem Nachmittag die dargestellte Szenenabfolge, in der zehn der dreizehn Fortbildungsteilnehmerinnen sich als Schauspielerinnen darboten. Es war der krönende Abschluss des zauberhaften Verwandlungskurses.

Amina Ch. Karge



Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern

Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen

Ausgehend von der Bildungsvereinbarung NRW wurde der Fokus in diesem Workshop auf die Rolle der Erzieherin gelegt. Bildungsprozesse zu erkennen, zu begleiten und herauszufordern stellt hohe Anforderungen an die Erzieherin und umfasst ein komplexes Aufgabenspektrum. Auf der Grundlage ihres Fachwissens, der sensiblen und geschulten Wahrnehmungsfähigkeit, der verlässlichen und interessierten Beziehung zum Kind und der Reflexion ihres eigenen Verhaltens bietet sie dem Kind einen Rahmen, der seine Selbstbildungspotenziale bestmöglich zum Tragen kommen lässt.

1. Selbstbildungs-Potenziale und Grundorientierungen: Bewertungsgesichtspunkte zur professionellen Gestaltung von Bildungsbereichen in Kindertagesstätten

Die Berücksichtigung von Selbstbildungspotenzialen des Kindes und die Grundorientierungen einer professionell handelnden Fachkraft stellen übergeordnete Kategorien zur Ausformulierung eines offenen Bildungsplanes dar. Hier sind Grundlagen zur Begleitung und Herausforderung von Bildungsprozessen angesprochen, die trägerübergreifend Geltung haben.

Zum Hintergrund des Konzepts:

Von den Selbstbildungspotenzialen des Kindes für die Gestaltung von Bildungsbereichen auszugehen trägt den schon längst nicht mehr neuen Forschungserkenntnissen Rechnung: das Kind bildet sich selbst, es kann nicht gebildet werden. Zu den Selbstbildungs-Potenzialen des Kindes zählen:

Selbstbildungs-Potenziale

- ▶ Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung
 - Fernsinne,
 - Körpersinne,
 - Gefühle
- ▶ Innere Verarbeitung
 - Eigenkonstruktion
 - Fantasie
 - Sprachliches Denken
 - Naturwissenschaftlich-mathematisches Denken
- ▶ Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
- ▶ Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- ▶ Forschendes Lernen

Die Selbstbildungsprozesse des Kindes kommen jedoch nur in dem Maße zur Entfaltung, in dem die Kinder auf Erzieherinnen und Eltern stoßen, die wissen, wie sie die Entwicklung des Kindes bestmöglich begleiten, anregen und herausfordern können. Die Frage nach dem „Wie?“ bei der Gestaltung von Bildungsbereichen im Elementarbereich verweist auf das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung,



aber auch auf Grundorientierungen, die einem Bildungskonzept zu Grunde liegen sollten. Jedes pädagogische Handeln ist bewusst oder unbewusst von Orientierungen geleitet. Für die Gestaltung von Bildungsbereichen geht es darum, dass die Erzieherin sich jene Orientierungen zu Eigen macht, die das Kind bestmöglich bei seinen Selbst-Bildungsprozessen unterstützt. Professionelles Handeln geht folglich in allen Bildungsbereichen einher mit der reflektierten Einbindung von Grundorientierungen in alltägliches Handeln.

Folgende Grundorientierungen sind dabei zentral:

Grundorientierungen

- ▶ Anerkennung der subjektiven Welt des Kindes
- ▶ Berücksichtigung der Lebensweltorientierung und des Alltags der Kinder
- ▶ Gestaltung einer vorbereiteten, bildungsfördernden Umgebung
- ▶ Beobachtende Wahrnehmung und Verständigung
- ▶ Partizipation und Partnerschaftlichkeit
- ▶ Berücksichtigung der Selbstregulierung von Kindern
- ▶ Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz
- ▶ Wahrnehmen und Berücksichtigen des regionalen Bedarfs

Mit Hilfe der Verschränkung von Selbstbildungspotenzialen (linke Spalte – Schaubild s.u.) und Grundorientierungen (rechte Spalte – Schaubild s.u.) mit elementaren Bildungsbereichen (mittlere Spalte s.u.) wird es möglich zu beschreiben, wie Bildungsprozesse von Kindern systematisch

gefördert werden können. Dabei zielt der Begriff „systematisch“ nicht auf eine funktionsorientierte Förderung ab. Vielmehr ist hier gemeint, dass Grundorientierungen und Selbstbildungs-Potenziale systematisch, im Sinne eines „roten Fadens“, in allen Bildungsbereichen aufgegriffen werden sollten.

Die Qualität der Gestaltung von Bildungsaufgaben zeigt sich also darin, inwieweit es den ErzieherInnen gelingt, in allen Bildungsbereiche sowohl die Selbstbildungs-Potenziale als auch Grundorientierungen zu berücksichtigen.

2. Anforderungen an die Rolle der Erzieherin

Für die Gestaltung der alltäglichen Arbeit ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

Wahrnehmende Beobachtung

Die wahrnehmende Beobachtung des Kindes ist die Voraussetzung zum Erkennen, Begleiten und Herausfordern von Bildungsprozessen. Sie dient der Erzieherin dazu, etwas über die kindlichen Vorstellungen, seine Denk- und Problemlösungswege zu erfahren. Gleichzeitig sensibilisiert sie sich selbst in ihrer Wahrnehmung für die (Forschungs-)Fragen der Kinder. Darüber hinaus hilft die Auswertung der Beobachtung beim Überdenken konzeptioneller Routinen, etwa wenn es sich um Fragen des Tagesablaufs oder der Raumgestaltung handelt:

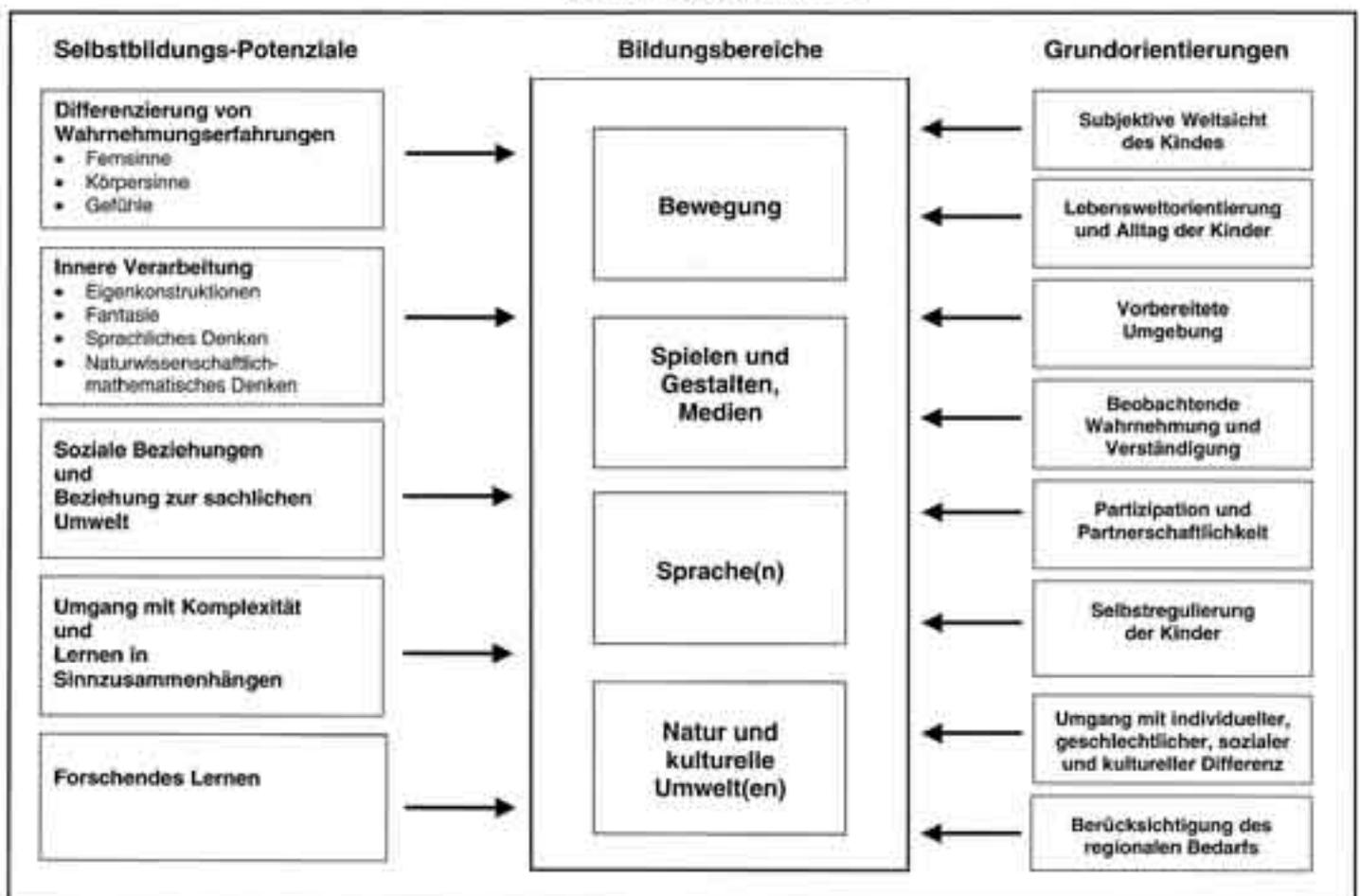
Was hat sich bei der Gestaltung des Tagesablaufs förderlich, was hat sich hemmend auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt? Oder: Was könnte sich bei der Raumgestaltung und Materialauswahl günstig und was könn-

te sich ungünstig auf die Entfaltung der Bildungsprozesse von Kindern ausgewirkt haben?

Eine geschulte und sensibel beobachtende Wahrnehmung ist damit Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns. Dabei sind folgende Aspekte für die Erzieherin zentral:

- Die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen / Phänomenen durch Kinder als gleichwertig zur eigenen Wahrnehmung zu betrachten,
- sich von den Sichtweisen der Kinder für die eigene Wahrnehmung sensibilisieren zu lassen,
- Beobachtung als alltäglichen Bestandteil in den Alltag zu integrieren und
- konzeptionelle Konsequenzen aus der wahrnehmenden Beobachtung zu ziehen.

BILDUNGSAUFGABEN



© Projektgruppe „Bildungsvereinbarung NRW“, Köln

Begleitung, Förderung und Herausforderung von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten und herauszufordern, bedeutet für die Erzieherin,

- die Selbstbildungs-Potenziale von Kindern zu erkennen und für die Gestaltung des Alltags, der Angebote und Projekte zu nutzen,
- sich von der Rolle des Vordenkens für Kinder und des starren Vorplanens von Angeboten zu verabschieden,
- die Kinder mit ihren Fragen, Ideen, Konstruktionen zu achten, wertzuschätzen und anzuerkennen (Prozess wechselseitiger Anerkennung),
- die Fragen der Kinder wahrzunehmen und sie herauszufordern, neuen Fragen auf die Spur zu kommen,
- die Kinder dabei zu unterstützen, vielfältige Wege auszuprobieren, um selbst Antworten auf ihre Fragen zu erhalten,
- die Bereitschaft zu einem ernsthaften Austausch mit den Kindern über deren Sichtweisen und Ideen,
- nicht einzelne Funktionen zu fördern, sondern die Selbstbildungs-Potenziale der Kinder in für sie sinnvollen Kontexten herauszufordern (z.B. in Form von Projektarbeit).

Reflexion der eigenen Biografie

Sich auf die Selbst-Bildungsprozesse von Kindern einzulassen, geht mit einer respektvollen, gleichwertigen Haltung dem Kind gegenüber einher. Dies ist eine Haltung, die viele ErzieherInnen in ihrer eigenen Bildungsbiografie nicht erfahren durften. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig

- das eigene Aufwachsen in hierarchischen Lern- und Lehrverhältnissen und die möglichen, mitunter subtilen Auswirkungen auf die Haltung zum Kind zu reflektieren und die
- die Motivation zur Berufswahl zu bedenken, z.B. im Hinblick auf ein Helferverständnis, das der Entfaltung von Selbstbildungs-Potenzialen der Kinder im Weg stehen könnte.

Schließlich sollte auch der eigene Ethnozentrismus, also das Aufwachsen innerhalb der eigenen Kultur und seine Auswirkungen

auf die Wahrnehmung von Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden.

Ressourcen eines Unterstützungssystems für die Bildungsarbeit nutzen

Um die Bildungsprozesse von Kindern bestmöglich zu fördern, ist die Erzieherin auf die Zusammenarbeit und Mitwirkung eines „Unterstützungssystem“ angewiesen.

Hierzu gehören

- die Zusammenarbeit im Team
- die Information, Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern
- die Gemeinwesenorientierung
- die Öffentlichkeitsarbeit
- die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen
- die Zusammenarbeit mit dem Träger
- die Zusammenarbeit mit der Fachberatung, der Fachschule und der Wissenschaft.

Aufgabe der Erzieherin ist es hier, die Ressourcen dieses Unterstützungssystems wahrzunehmen, zu sichern und Übergänge zwischen den Subsystemen zu Gunsten des Kindes, seiner Familie und der Einrichtung zu ermöglichen. Dem Kind werden so über die Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung hinaus kontinuierliche

und verlässliche Rahmenbedingungen zur Entfaltung seiner Bildungsprozesse ermöglicht.

Literatur:

Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsvereinbarung NRW vom 01.08.03*

Praktische Beispiele zur Gestaltung der vier Bildungsbereiche in Kindertagesstätten:

Angelika von der Beek; Ragnhild Fuchs; Gerd E. Schäfer; Rainer Strätz: *Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten*. In: Gerd E. Schäfer (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003

Zur beobachtenden Wahrnehmung: Steudel, Antje: „*Beobachtendes Wahrnehmen*“ – was heißt das? Grundlagen für zielgerichtete Bildungsarbeit. In: Kita aktuell NRW 11/2003, S. 220 - 223



Denken macht Spaß

Kognitive Förderung in der Tageseinrichtung für Kinder

Was ich gern tue, tue ich gut. Den Kindern den Spaß, die Freude am eigenständigen Denken zu erhalten und sie bei der Entwicklung ihrer Denkfähigkeiten zu unterstützen, ist eine wichtige und faszinierende Aufgabe für Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung. Nebenbei kann das auch zum späteren Schulerfolg der Kinder beitragen.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Respektvolles Interesse am Denken der Kinder als pädagogische Grundhaltung.	Das Denken der Kinder ist nicht von außen sichtbar. Wir können davon ausgehen, dass sich jedes Kind jeden Tag interessante Gedanken macht.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für die Ideen, Gedanken und Themen der Kinder Interesse zeigen, danach fragen. ▶ Dem Gespräch mit den Kindern viel Zeit und Raum geben.
	Die eigenständigen Gedanken der Kinder als wichtigen Ausdruck ihres Lernens, ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt auffassen. Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss über ihren Entwicklungsprozess.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das eigenständige Denken der Kinder Ernst nehmen und Wert schätzen. ▶ Wenn Kinder ihre Ideen und Gedanken äußern, können wir sie mit unseren Förderimpulsen „da abholen, wo sie stehen.“ ▶ Die Ideen der Kinder aufgreifen, sie mit ihnen diskutieren und ihnen helfen, sie zu verwirklichen. ▶ Die Gedanken der Kinder geben Aufschluss darüber, wie gut sie das Geschehen in der Tagesstätte und in ihrer sonstigen Umwelt verstehen. ▶ Die geäußerten Gedanken des Kindes in die Entwicklungsdiagnostik einbeziehen.
	Zugang zu den Gedanken der Kinder finden, heißt zu erfahren, was sie kognitiv und emotional bewegt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die emotionalen Anteile und die kognitiven Anteile der geäußerten Gedanken beachten. ▶ Den Kindern respektvolle Rückmeldungen geben. Sich durch Rückfragen vergewissern, ob sie richtig verstanden wurden.
2. Gute kognitive Förderung braucht Humor.	Denken macht Spaß, wenn es nicht angestrengt und verbissen geschieht, sondern leicht und locker. Angst behindert das Denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fehler machen muss erlaubt sein. ▶ Niederlagen, Misserfolge, Irrtümer bringen keine Schelte ein, sondern Trost. ▶ Als Erzieherin mit eigenem Nichtwissen, mit Irrtümern oder Misserfolgen ohne Verlegenheit vor den Kindern umgehen.
	Nicht alles schon vorher wissen wollen. Denken und Forschen haben immer ein offenes Ende; Überraschungen sind möglich und machen einen großen Teil des Reizes aus.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Für viele Fragen und Probleme gibt es verschiedene gute Antworten und Lösungen. Keiner kennt sie alle. Offen bleiben! ▶ Spaß am Entdecken zulassen und nach Möglichkeit selber empfinden.
	Denken ist lustig, wenn wir beim Denken lustig sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eine Atmosphäre schaffen, in der gutmütige Scherze und Witze ihren Platz haben. Gute Scherze und Witze schulen das Denkvermögen. Einen Witz zu verstehen oder sogar auszudenken, setzt voraus, das Unerwartete, das Groteske, das Lustige an einer Situation zu erfassen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Das Äußern von Gedanken braucht eine vertrauensvolle Atmosphäre.	Auch schüchterne und noch unsichere Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken zu äußern. Dazu braucht das Kind stabiles Vertrauen zu den Zuhörern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Auslachen und abwertende Bemerkungen nicht zulassen. ▶ Kindern beim Ausdrücken ihrer Gedanken durch Aufmerksamkeit, Ruhe, Geduld und behutsames Nachfragen helfen. ▶ Die Aussage des unsicheren Kindes positiv wiederholen. ▶ Schüchterne Kinder zum Sprechen auffordern, wenn die Vermutung besteht, dass sie jetzt im Moment etwas beitragen könnten.
	Auch ungewöhnliche, vom Mainstream abweichende Gedanken dürfen geäußert werden. Dazu braucht das Kind das Vertrauen in die Erzieherin, dass sie auch solche Gedanken wichtig findet.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abweichende, unkonventionelle Gedanken herausfordern. ▶ Häufig fragen: Könnte es auch noch ganz anders sein, könnten wir es auch anders machen? ▶ Gute ungewöhnliche Ideen bestätigen.
4. Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln.	Kinder können ihre Gedanken nur äußern, wenn sie über angemessene Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Die Kommunikation, das Gespräch, der Ideen- und Gedankenaustausch zwischen Kind, Gruppe und Erzieherin ist um so reicher, je differenzierter die Ausdrucksmöglichkeiten sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Förderung der Lautsprache. (<i>Siehe Forum VIII der Tagung.</i>) ▶ Förderung der Körpersprache, der Mimik und Gestik. ▶ Förderung der Mal- und Zeichen-Fähigkeiten.

1.2 Lernbedingungen für die kognitive Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
5. Die kognitive Förderung ist eingebettet in ganzheitliches Tun der Kinder.	Jedes Spiel, jede Arbeit, jede Tätigkeit hat kognitive Anteile.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ins Spiel versunkene Kinder, aktiv und begeistert spielende Kinder, nachdenkende Kinder nicht stören. Sie lernen intensiv. ▶ Kindern große, unzerteilte Zeiträume zum freien Spielen sichern. ▶ Kindern helfen, ihre eigenen Ideen umzusetzen.
	<p>Jedes Spiel, jede Aktivität hat verschiedene Phasen, die geistige Tätigkeit verlangen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufkommen des Spielwunschs und erste Spielidee. – Evtl. Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und Werbung für die Idee. – Aushandeln und Konkretisieren der Idee, Aushandeln von Regeln und / oder Rollen. – Beschaffung von Material. – Aufstellen eines Planes, Festlegen einer Geschichte. – Spielhandlung. – Überwinden von Schwierigkeiten. – Einbringen neuer Ideen. – Bewertung dieser Ideen, Entscheidung. – Spielhandlung. – Beendigung des Spiels (im Einvernehmen oder im Streit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beobachten, wie die Kinder die unterschiedlichen Phasen meistern. ▶ Beurteilen, woran gute Spielideen (immer wieder?) scheitern. Diese Phasen mit den Kindern bearbeiten, mit ihnen über die beobachteten Schwierigkeiten sprechen, mit ihnen gemeinsam nachdenken; evtl. konkrete Hilfestellung geben. ▶ Darauf hinarbeiten, dass die Kinder sich insgesamt möglichst viele Erfolgserlebnisse erspielen (= schöne Spielsituationen, die die aufgewendete Mühe Wert waren und zum Weiterspielen reizen.)

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<p>– Individuelle Bewertung des Spiels (war schön / war doof.) Eine Bewertung findet immer statt, auch wenn sich das Kind nicht dazu äußert.</p> <p>– Begründung dieser Bewertung (evtl. ohne Äußerung).</p> <p>– (Innere oder äußere) Schlussfolgerung für weitere Spiele. („Mit dem Spiel ich nicht mehr.“ „Das kann ich nicht.“ „Das Spiel ist langweilig.“ usw.)</p> <p>Viele Impulse geben sich die Kinder gegenseitig. Dies reicht aber für die Kinder nicht aus, um sich selbst und ihre Umwelt hinreichend zu begreifen. Die Aufgabe der Erzieherin ist auch und in starkem Maße, zusätzliche und gut überlegte Impulse für die kognitive Entwicklung der Kinder zu geben.</p>	<p>► Begabungsunterschiede beachten: Besonders begabte Kinder können in der Gruppe in die Lage geraten, dass die Spielideen, die Spielverläufe und die Spielergebnisse sie nur sehr selten befriedigen. Dies mindert ihre Lust, sich auf gemeinsames Spiel einzulassen. Sie brauchen wenigstens zeitweise adäquate Spielpartner.</p> <p>► Angebote und Projekte mit hohem kognitivem Anteil sind wichtig.</p> <p>► Experten einbeziehen (Eltern, Großeltern, Vertreter diverser Berufe und Hobbies).</p> <p>► Materialien zur kognitiven Förderung bereitstellen: Denk- und Strategiespiele, Experimentiermaterial, Sammlungen interessanter Dinge, Bücher, Nachschlagewerke, Internet, Geschichten, Rätsel, Spiele mit Buchstaben, Zahlen, abstrakten Formen...</p>
<p>6. Erzieherinnen erfassen und planen die kognitive Förderung als spezifischen Förderbereich.</p>	<p>Kognitive Entwicklung passiert nebenbei. Die kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern, erfordert aber, diesem Bereich besondere Beachtung zu schenken. Die „Denkwerkzeuge“ entwickeln sich durch Benutzung.</p> <p>Zur kognitiven Förderung gehört die Unterstützung beim Wissenserwerb (Fakten- und Erfahrungswissen) und die Entwicklung der Denkfähigkeit. Beides ist wichtig.</p> <p>Die Kinder erreichen im Vorschulalter sehr unterschiedliche Denkniveaus und ein sehr unterschiedliches Allgemeinwissen. Dies kann auf unterschiedliche Anregung und Förderung in der Familie und/oder auf Begabungsunterschiede zurückzuführen sein.</p> <p>Für den Alltag in der Kindertagesstätte Elemente entwickeln, die besonders zur kognitiven Förderung geeignet sind.</p>	<p>► Die Kinder immer wieder zum Nachdenken über Erlebtes, zum kritischen Hinterfragen, zum Ideen ausspinnen, zum Lösen von schwierigen Aufgaben und Rätseln motivieren.</p> <p>► Die kognitiven Anteile von Spielen, Aufgaben und anderen Aktivitäten daraufhin prüfen, welches neue Wissen die Kinder erwerben können und inwieweit sie ihr Denken üben können.</p> <p>► Spiele und Spielideen mit zusätzlichen kognitiven Anreizen anreichern, zum Beispiel Regeln variieren, Geschichten nicht bis zum Schluss vorlesen, sondern von den Kindern einen möglichen Schluss ausdenken lassen.</p> <p>► Für jedes Kind feststellen, ob sein Allgemeinwissen besonders gering oder auch besonders umfangreich ist. Den Eltern Rückmeldungen und Tipps zur Förderung geben.</p> <p>► Für jedes Kind erforschen, welche Denkebenen es beherrscht. (Siehe Leitlinie Nr. 7.)</p> <p>► Entwicklungsziele formulieren.</p> <p>► Regelmäßiges Bilderbuchbetrachten und Geschichtenerzählen in kleinen Gruppen. Die Bilder und Geschichten als Gesprächsgrundlage nutzen und in den Gesprächen unterschiedlich schwierige Fragen zu den Inhalten stellen.</p> <p>► Häufig in der Gruppe oder in Kleingruppen Gespräche zu bestimmten Themen anregen. Beispiele: „Was ist eigentlich Schnee?“ „Wo kommen die Eier her?“ „Was wünscht ihr euch zu Weihnachten?“</p>

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßig und ausführlich in der Gruppe und in Kleingruppen über Erlebnisse in der Kindertagesstätte sprechen. ▶ Zu Vorhaben und Erlebnissen, die in der Zukunft liegen, ausführliche Informationen geben, damit die älteren Kinder sich im Geiste eine Vorstellung davon machen können, die sie dann mit den realen Erlebnissen vergleichen können. ▶ Kinder über ihre Tätigkeiten berichten lassen. „Wie hast du das gemacht?“ „Warum hast du das so gemacht?“ Das verlangt vom Kind, sein Tun nachträglich noch mal geistig zu verarbeiten. ▶ Regeln für das Sprechen in der Gruppe erarbeiten.
7. Kognitive Förderung umfasst verschiedene Ebenen des Forschens, Denkens und Erkennens:	Wissen und Erfahrungen ansammeln.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleine oder größere Projekte, die auf ein Ergebnis hinzielen, bieten beste Gewähr dafür, dass sich Wissen und Erfahrungen miteinander verbinden. Wissen wird als anwendbar erlebt. Erwerb von neuem Wissen erscheint sinnvoll, um die eigenen Vorhaben zu verwirklichen. ▶ Projekte sollten genutzt werden, nach allen Seiten zu fragen und zu denken und neues Wissen zu suchen.
	Logische Zusammenhänge verstehen. Ursachen und Wirkungen trennen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In allen möglichen Situationen nachfragen. Haben die Kinder Ursache und Wirkung verstanden? ▶ Haben sie wirklich verstanden, warum etwas so und nicht anders (gekommen) ist? Oder warum das so sein muss?
	Ursachen und Wirkungen des eigenen Verhaltens und des Verhaltens Anderer verstehen lernen. Strategisch denken lernen. (Was kann / muss ich tun, um ein Ziel zu erreichen?)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In Kinderversammlungen über Konflikte, über Verhalten und seine Wirkungen sprechen. Erklärungsmuster anbieten, die die Kinder nachvollziehen können. ▶ Darauf achten, ob ein Kind schon den Blickwinkel seines Gegenübers einnehmen kann. ▶ Beispiel: Warum hat Lisa jetzt keine Lust mehr, mit Tina zu spielen? Haben beide das auch kognitiv verstanden? ▶ Mit Kindern Strategien beraten: Was könnte ich (Tina) tun, damit Lisa morgen doch wieder mit mir spielt?
	Dinge und Vorgänge (kritisch) bewerten. Die Bewertung begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Bewertungen und Urteile von Kindern Ernst nehmen, ihre Urteilskraft Wert schätzen. ▶ Kinder zum Abgeben von Bewertungen ermutigen. ▶ Kinder müssen ihre Bewertungen nicht immer begründen, aber sie sollten lernen können, es zu tun. Es erhöht ihre Einflussmöglichkeiten, sie wirken kompetent, wenn sie es gut können.
	Fantasie einsetzen; eigene Ideen entwickeln. Kreativ und divergent denken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Am Anfang eines kreativen Denkprozesses steht oft eine gute Frage oder eine gute Geschichte. Fragen stellen, die zum Denken anregen. ▶ Fantasiereisen machen. ▶ Spielsituationen, Geschichten ausdenken. ▶ Variationen finden: Lieder neu texten, Geschichten verändern. ▶ Rollenspiel und Theaterspiel zur Fantasieentwicklung nutzen.
	Eigene Ideen, Geschichten, Ergebnisse präsentieren, zur Diskussion stellen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Um zu erleben, dass Andere ihre Ideen gut finden, sollten die Kinder lernen, sie gut darzustellen. Manche Kinder haben dafür ein Naturtalent, andere brauchen viel Ermutigung und Übung. ▶ Auf verständliche, präzise Ausdrucksweise achten, den Kindern dabei helfen. ▶ Selbstbewusstes Auftreten üben (Körperhaltung, Blickkontakt, Stimmeinsatz...) ▶ Sich kurz fassen, das Wesentliche sagen. ▶ Den Kindern helfen, Angst vor Versagen oder Blamage zu überwinden. Ein gutes Mittel: kleine Erfolgserlebnisse organisieren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	Immer komplexer denken lernen. Mehrere Merkmale von Situationen komplex erfassen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In vielen Situationen Sätze gebrauchen wie: „Das könnte aber auch daher kommen.“ „Und was hat das damit zu tun?“ „Aber es ist doch auch wichtig, was sich das Kind dabei gedacht hat.“ „Und der Wind, kann der dabei auch wichtig sein?“ ▶ Spiele spielen, bei denen mehrere Merkmale (z.B. Farbe, Form und Größe) gleichzeitig berücksichtigt werden müssen.
8. Kognitive Förderung gelingt am besten an Inhalten, die die Kinder interessieren.	Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die für das Leben der Kinder aktuell bedeutsam sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vieles was mit dem Kindergartenbesuch zusammenhängt, ▶ mit Ereignissen in der Familie, ▶ mit der bevorstehenden Einschulung, ▶ mit Freundschaften, Konflikten, Unzufriedenheiten unter den Kindern ▶ und viele andere.
	<p>Von Interesse sind Dinge, Tätigkeiten und Themen, die von Anderen (Kindern oder Erwachsenen) gekonnt und spannend dargebracht werden.</p> <p>Kinder können an jedem beliebigen Thema / Wissensgebiet ihre Denkfähigkeiten weiterentwickeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen verstehen, begreifen, ausprobieren, nachahmen, Neues erfahren. ▶ Die Erzieherin sollte sich in ihrer Arbeit mit den Kindern auf Dinge und Themen konzentrieren, die sie selbst faszinieren. Dann kann sie auch die Kinder mitreißen. ▶ Geeignete Experten suchen, eine Expertenkartei anlegen. Geeignet sind Experten, die ihre Tätigkeit, ihr Feld sicher beherrschen, selbst begeistert sind, gut und einfach erklären können, Humor haben, mit Kindern gut in Kontakt kommen, den Kindern sympathisch sind. ▶ Auch Kinder, die etwas können, was die anderen interessiert, und die es den anderen Kindern zeigen / beibringen können und wollen, sind Experten.
9. Kognitive Förderung bedeutet auch: Kinder daran teilhaben lassen, wie Andere Probleme durch Nachdenken lösen.	Die Kinder lernen von anderen Kindern der Gruppe und von den Erzieherinnen, wie diese ihre „Denkwerkzeuge“ benutzen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eigene Denkprozesse für die Kinder erfahrbar machen. Die Erzieherin erklärt, wie sie zu einer Schlussfolgerung oder Entscheidung gekommen ist. „Erst hatte ich vor, das so zu machen, aber dann habe ich gemerkt, dass es so gar nicht geht, und da musste ich weiter überlegen...“ ▶ Die Kinder ermutigen, auch ihre Denkvorgänge nach außen zu lassen: „Wie bist du darauf gekommen?“ „Wie hast du dir das gedacht?“ „Woher weißt du das?“ ▶ Die Erzieherin lässt die Kinder wissen, woher sie selbst ihre Informationen (zum Beispiel zu einem Projektthema) bezogen hat. „Das habe ich aus diesem Buch.“ „Ich habe bei der Feuerwehr angerufen, und da hat mir der Mann am Telefon erzählt...“
10. Kognitive Förderung umfasst das Vermitteln und Entwickeln von kognitivem „Handwerkzeug“:	Dinge untersuchen und erforschen.	▶ Vielfältiges Material und Werkzeuge bereit stellen. Auch immer wieder Dinge (ausrangierte Geräte von Eltern oder vom Sperrmüll), die auseinander genommen werden dürfen. Sicherheit der Kinder bedenken!
	Werkzeuge und Geräte sinnvoll benutzen.	▶ Die Kinder anleiten, zum Beispiel mit Stiften, Schere und Klebstoff, aber auch mit vielen anderen Geräten sinnvoll und geschickt umzugehen, z.B. mit Waagen, mit dem Telefon, mit Hammer und Zange...
	Vermutungen aufstellen und überprüfen, experimentieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder auffordern, Vermutungen anzustellen, zum Beispiel darüber, welche Gegenstände schwimmen können und welche nicht, und woran das liegen könnte. ▶ Einfache naturwissenschaftliche oder technische Experimente durchführen. Vermutungen aufstellen, die man im Experiment überprüfen kann.
	In die Zukunft denken; planen und planvoll vorgehen. Risiken abwägen.	▶ Gemeinsam überlegen, was getan werden kann / muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und in welcher Reihenfolge es getan werden sollte. Überlegen, wer was am Besten tun kann.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Überlegen, was schief gehen könnte, was schwierig werden könnte, und was man dann tun kann. ▶ Überlegen, was man vorbeugend tun kann, um Pannen zu vermeiden.
	<p>Wissen und Ideen austauschen, zusammentragen, diskutieren, abstimmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem Thema, einer Aufgabe, einem Problem alles Wissen zusammentragen. Motto: Zusammen wissen wir mehr. ▶ Brainstorming als Methode kennen lernen. Alle Ideen werden erst mal gleichberechtigt angehört, auch die scheinbar verrückten und seltsamen. Erst danach wird überlegt und entschieden, welche Ideen verwirklicht werden sollen.
	<p>Fragen stellen, Wissen sammeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es ist gut für die Kinder, wenn sie erleben, wie die Erwachsenen sich durch Fragen stellen schlau machen (Vorbildwirkung). ▶ Kinder sollten früh damit vertraut gemacht werden, dass man nicht alles wissen muss, dass es aber gut ist, wenn man Strategien kennt, um sich Wissen gezielt zu verschaffen. (Andere Fragen, Experten fragen, in Büchern nachsehen.)
	<p>Festhalten von Ideen und Ergebnissen. Pläne zeichnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erste Erfahrungen im Zeichnen von Plänen machen: was es alles im Freigelände gibt und wo das steht; wie die Räume hintereinander liegen; der eigene Weg zum Kindergarten. ▶ Spielpläne und Hinkelkästchen malen. ▶ einen Tischdienstplan oder Ähnliches so gestalten, dass Kinder ihn „lesen“ können. ▶ Mit Kästchen, die angekreuzt werden können, aufzeichnen, wie viele Tage es noch sind bis zur Übernachtung im Kindergarten oder bis zu anderen Höhepunkten des Kindergartenjahrs. ▶ Aus einer von Kindern selbst erdachten Geschichte gemeinsam ein Bilderbuch erstellen, das immer wieder zur Hand genommen werden kann und so der Geschichte einen großen Wert beimisst. ▶ Vor dem Plätzchenbacken das Rezept aufmalen, so dass die Kinder sich selbstständig orientieren können.
	<p>Frühes Rechnen, Lesen und Schreiben aktiv unterstützen. Es sind wichtige kognitive Werkzeuge, und manche Kinder streben aus eigenem Antrieb früh danach, sich diese Werkzeuge anzueignen.</p> <p>Es frustriert besonders begabte Kinder, wenn Eltern und Erzieherinnen aus Angst, etwas falsch zu machen, diese Bereiche aus der Förderung ausklammern.</p> <p>Von der Schule muss man erwarten können, dass sie sich auf unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern einstellt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Buchstaben und Zahlen aus verschiedenen Materialien (Holz, als Puzzle, als Magnetfiguren ...) für die Kinder zugänglich halten. ▶ Worte und Sätze, die im Kindergartenalltag wichtig sind und die Kinder interessieren könnten, in großen Blockbuchstaben schreiben. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, die Namen der Buchstaben sagen und erklären, für welchen Laut sie stehen. ▶ Kindern, die sich dafür interessieren, Wörter aufschreiben oder Zähl- und Rechenaufgaben stellen. ▶ Das Malen von Buchstaben und Zahlen genauso positiv bestätigen wie das Malen von z.B. Blumen oder Raketen. ▶ Reimspiele machen. ▶ Wörter suchen, die mit A, O, D usw. beginnen. ▶ Kinder, die schon lesen können, lesen lassen. Sie wollen die neu erlernte Fähigkeit nutzen und ausbauen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
11. Innere Differenzierung muss möglich sein.	Sowohl intensive Gespräche wie auch bestimmte Angebote und Projektarbeiten sind am besten zu verwirklichen, wenn Personalbesetzung und Räume es erlauben, dass kleine Gruppen ungestört zusammen spielen und lernen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kleingruppenarbeit machen, wenn immer es möglich ist. ▶ Bei Angeboten und Projektarbeiten unterschiedliche Gruppensammensetzungen unterstützen: nach Interesse, nach Fähigkeiten, nach Sympathie, nach Vorwissen...
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders langsam und mühevoll (und vielleicht schon ungern) denken und Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie für sich Erfolge erzielen und den Spaß am Denken nicht verlieren (oder vielleicht auch wiederfinden).
	Die Kinder gezielt fördern, die besonders schnell, leicht und effektiv denken und neues Wissen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivitäten und Fragen auf das Niveau und das Tempo der Kinder einstellen, damit sie genügend herausgefordert werden und den Spaß am Denken nicht verlieren. ▶ Keine Scheu vor besonders anspruchsvollen Angeboten; zum Beispiel anspruchsvolle Rollen beim Theaterspiel, schwierige Experimente, Geburtstagsfeier selbstständig organisieren, je nach den Talenten der Kinder.
12. Das Erkunden der weiteren Umwelt muss möglich sein.	Der Stadtteil, das Dorf, die umgebende Natur, der nächste Wald bieten unerschöpfliche Anregungen zur kognitiven Förderung der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Viele Ausflüge und Erkundungsgänge machen. ▶ Über das Gesehene und Erlebte intensiv und humorvoll reden. ▶ Aus dem Erlebten Anregungen für weiteren Wissenserwerb ziehen: Was haben wir nicht verstanden? Was wollen wir noch rausfinden? Wen können wir fragen? ▶ Die Umgebung der Kita ist voller Experten; viele von ihnen erklären den Kindern gerne, was sie da grade tun, wenn man hingehet und freundlich fragt. (Der Waldarbeiter mit der Baumrodungsmaschine; der Steinmetz neben dem Friedhof; die alte Frau, die den Bürgersteig fegt; die Floristin, die Blumensträuße bindet...)
	Erkundungsgänge mit einigen Kindern („Mal gucken, was wir entdecken!“) sollten spontan und ohne Schwierigkeiten möglich sein.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Eltern sollten wissen, dass das Rausgehen auch ohne Vorankündigung zum Konzept der Einrichtung gehört. ▶ Gelegenheiten sollten spontan genutzt werden können. („Ich habe gesehen, dass auf der Baustelle grade das Dach gedeckt wird.../ ...dass der Bauer grade die Kartoffeln aus der Erde holt. Wir können Kartoffeln aufsammeln gehen und nachher kochen...“)
13. Zusammenarbeit mit den Eltern ist wichtig.	Die Eltern von Kindergartenkindern haben eine überragende Bedeutung für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder. Was im frühen Alter versäumt wird, ist später kaum noch aufzuholen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eltern sollten, falls nötig, immer wieder auf die Bedeutung täglicher ausführlicher Gespräche mit ihren Kindern hingewiesen werden. ▶ Eltern sollten immer wieder Tipps erhalten, was sie ihren Kindern beibringen und erklären können/müssen. ▶ Bücher und Spiele aus dem Kindergarten können von Eltern ausgeliehen werden.
	Im Kindergarten erleben wir nur einen Ausschnitt der kognitiven Fähigkeiten und Interessen der Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Im Gespräch mit den Eltern können Erzieherinnen das Bild vom Kind und seinen kognitiven Interessen ergänzen. Manche Kinder verbergen bestimmte kognitive Fähigkeiten (zum Beispiel Lesen können) oder auch bestimmte Interessen, weil sie glauben, dass dafür im Kindergarten kein Raum ist.

2. Literaturtipps

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

Lück, Gisela: *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg 2003.

Friedrich, Gerhard; Streit, Christine: *Was sich im Kopf abspielt. Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Elementarpädagogik*. In: *Kindergarten heute* 9/2002.

Vock, Hanna: *Hochbegabung im Kindergarten*. In: *kita aktuell*, Ausgaben für NRW und für Hessen/Rheinland-Pfalz, Oktober 2003.

Damasio, Antonio, R.: *Descartes Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München Deutscher Taschenbuch Verlag 2000.

Dornes, Martin: *Der kompetente Säugling*, Frankfurt a. M., Fischer, 1999.

Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor – Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin, Berlin Verlag, 2001.

Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew: *Forschergeist in Windeln – Wie ihr Kind die Welt begreift*, München: Ariston, 2000.

Hobson, Peter: *Wie wir denken lernen – Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle*, Düsseldorf/Zürich: Patmos/Walter Verlag, 2003.

Laewen, Hans-Joachim/Andre, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Neuwied; Berlin: Luterhand, 2002.

Schäfer, Gerd. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz, 2003.

Spitzer, Manfred: *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin, Spektrum Akademischer Verlag, 2002.





Rhythmus und Improvisation erfahren

Kreative Konzepte in der musikalischen Erziehung mit Kindern

Rhythmisch-musikalische Erziehung ist eine pädagogische Arbeitsweise, die Musik und Bewegung sinnvoll verbindet und durch den wechselseitigen Einfluss Lernprozesse in Gang bringt.

Bewegung spielt für die kindliche Entwicklung eine zentrale Rolle. Kinder lernen über Bewegung und gewinnen so Sicherheit in ihrem Umgang mit der Welt. Vertreter der Psychomotorik, die mit der Disziplin der Rhythmik eng verwandt ist, sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ein Zuwachs an Bewegungsmöglichkeiten eine Bedingung für selbstbewusstes Handeln und Entscheiden ist, aber auch

der Bewusstwerdung der eigenen Grenzen dient.

Rhythmische Erziehung meint darüber hinaus besonders die Förderung der Sinneswahrnehmung über das Hören, Sehen, Tasten und die Körpererfahrung (Affekte, Emotionen). Erst eine intensive Wahrnehmung ermöglicht vitales Erleben und Agieren.

Rhythmisch-musikalische Erziehung arbeitet mit den Elementen instrumenteller Musik (Klängen), Bewegung, Stimme, Sprache, Bild und Materialien, die den Kindern einen großen Freiraum für das spontane phantasievolle Handeln lassen. In diesem Zusammenhang sollte besonders dem Experiment, dem forschenden Spiel, der Gestaltungsphantasie und dem Gruppengeschehen Aufmerksamkeit ge-

schent werden. Auf diesen Ebenen zeigen sich die Kompetenzen der Kinder und geschieht kreatives Handeln. Die Aufgabe der Leitung besteht in der Hauptsache darin, diese Kompetenzen zu erkennen und die rhythmisch-musikalischen Inhalte darauf abzustimmen.

Vom Experiment und Spiel ist der Weg zur Improvisation nicht weit. In der Improvisation geschieht allerdings schon ein Mehr an Gestaltung und bewusster Interaktion. Es bilden sich musikalische Formen bzw. Bewegungsmuster, die beliebig weiterentwickelt werden können und von hoher Authentizität sind. Die ErzieherInnen sollten dabei unbedingt in der Lage sein, die Qualität der Ergebnisse zu erkennen und die Kinder in ihrer Tendenz zur Selbstentfaltung zu unterstützen.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegungsentwicklung und Bewegungsausdruck	Bewegungserziehung erweitert Verhaltens- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten. Bewegung erschließt Freiheitsräume durch u.a. Selbstbetrachtungslernen, zunehmende Ausdrucksfähigkeit, Ausbau der Interaktionsfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklung elementarer Bewegungsmöglichkeiten zu Musik: gehen, laufen, rennen, trippeln, rollen etc. ▶ Entwicklung v. Bewegungsspielen aus der Gruppe Bewegung im szenischen Spiel. „Wie schleicht ein Räuber, wie schleicht eine Wildkatze“ ...
Elemente von Bewegung und Musik	Die Elemente: Zeit, Kraft, Raum Form (s. Anlage) werden in Musik und Bewegung erforscht.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Instrumente werden auf ihr Klang- bzw. Bewegungspotential erforscht und eingesetzt. Bsp.: Klanghölzer: eckige, maschinelle Bewegung. Trommel: z.B. alle Grundbewegungsarten. ▶ Der Raum wird in seinen Dimensionen erschlossen: Diagonale, Geraden, oben, unten Bsp.: Es werden Seile gelegt, die einen Weg durch den Raum zeigen. Die Kinder gehen nach der Musik, z.B. Triangel den gelegten Weg nach (vorwärts, rückwärts etc.)
Improvisation	Rhythmische und freie Improvisationen am Instrument und in der Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gehen, laufen, schleichen etc. auf dem Xylophon ▶ Melodische Improvisationen (Pentatonik, 5-Ton Raum etc.) Improvisationen nach einem „Hörbild“

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Gruppe spielt einen festen Rhythmus auf Trommeln, ein Kind improvisiert frei dazu auf einem Melodieinstrument. ▶ Ein Instrument führt die Bewegung ▶ Körperpercussion
Spiel	Bewegung und Ausdruck gewinnen im Spiel deutlich an Intensität und Gestalt. In ihren phantasierten Rollen gewinnen Kinder oft den nötigen Mut zum selbstbewussten Handeln. Im Spiel geschieht Wagnis, Freiheits- und Lustgewinn.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Kinder äußern ihre Phantasien zu einem Klang und setzen sie in Bewegung um. Die Leiterin bleibt überwiegend in einer beobachtenden Position und unterstützt die Kinder in der Spielentwicklung und Spielgestaltung.
Wahrnehmung	Schulung der Körperwahrnehmung (Sensomotorik), differenzierte Sinneserfahrung und Sinnessensibilisierung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ein Reifen wird gedreht. Die Kinder ahmen die Bewegung des Reifens mit dem ganzen Körper nach ▶ Ein Kind zeichnet eine einfache Form auf den Rücken eines anderen Kindes, das die Form anschließend mit der Hand oder dem ganzen Körper nachahmt.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
ErzieherInnenkompetenz	Schulung der eigenen rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die ErzieherInnen lernen ihr persönliches Bewegungsspektrum kennen und entwickeln es weiter. ▶ Die ErzieherInnen erwerben grundlegende Kenntnisse in der musikalischen Improvisation. Damit ist neben rhythmischen Grundkenntnissen besonders der experimentelle Umgang mit den Instrumenten gemeint.
ErzieherInnenrolle, ErzieherInnenverhalten	Die ErzieherInnen unterstützen die Kinder in ihren Bemühungen, ihr Bewegungsspektrum und ihre Ausdrucksfähigkeit selbstbewusst zu entwickeln (Psychomotorik). Sie ermöglichen den Kindern ein breites Erfahrungsspektrum.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Während der Experimentierphase beobachtet die Leiterin die Gruppe. Oft entstehen gerade in dieser Phase Bewegungsideen und musikalische Aktionen von großer Spontaneität. Sie bilden den Ausgangspunkt für die weiteren Gestaltungen. Im weiteren Verlauf werden die Bewegungs- bzw. Musikaktionen in der Gruppe durchgespielt und vertieft.
Räumlichkeiten, Material, Zeiten	Rhythmisch-musikalische Erziehung gehört als regelmäßiges Angebot in die Kindergärten. Darüber hinaus können Gestaltungselemente der Rhythmik auch in anderen Tätigkeitsbereichen der Kinder zur Geltung kommen (Spiel, Sprache, Bewegung).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stellen. Die Instrumente sollten besonders zur Improvisation und zur Bewegungsinittierung anregen. ▶ Der Raum sollte für Bewegungsaktionen geeignet sein.



1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Fortbildung	Grundsätze der rhythmisch-musikalischen Erziehung müssen von den ErzieherInnen in der Praxis kennen gelernt und geübt werden. Gerade das komplexe Zusammenspiel von musikalischer Aktion und Bewegungsgestaltung fordert ein hohes Maß an Eigenerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßige Fortbildungen mit verschiedenen Schwerpunkten. Hier sollte besonders die Gruppenarbeit im Mittelpunkt stehen (Improvisationstechniken, gruppendynamische Prozesse etc.).
Kooperation	Kooperationen mit anderen Einrichtungen z. B. aus dem therapeutischen Bereich, Musikpädagogik (Musikschulen) Elternarbeit.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bei Bewegungsstörungen und anderen Entwicklungsauffälligkeiten wird ggf. die Zusammenarbeit mit therapeutischem Fachpersonal gesucht. ▶ Die Eltern werden über den Entwicklungsstand ihrer Kinder regelmäßig informiert und bei Bedarf beraten (Elternabende, Dokumentationen etc.).

2. Anlagen

**Die Elemente von Bewegung und Musik:
Zeit – Kraft – Raum – Form**

	Bewegung	Musik
Zeit	Bewegungsdauer beschleunigen – langsamer werden schnell – langsam hüpfen/springen	Dauer der Musik accelerando – ritardando allegro – lento punktierte Rhythmen
Kraft	Spannung/Lösung lauter/leiser werden laut – leise schwer – leicht	akzentuiert/unbetont crescendo/decrescendo forte – piano Taktarten
Raum	Bewegungsraum oben – unten – Mitte aufwärts – abwärts vorwärts- rückwärts weit – eng	Tonraum hoch – tief – Mittellage ansteigend – abfallende Melodielinie Intervalle/Klänge
Form	Bewegungsmotiv/ Bew.abschnitt Bew.form/Tanzform	Musikalisches Motiv/ Phrasierung Musik.Form: Rondo, ABA etc.

3. Literaturtipps

- Witoszinsky, Schindler, Schneider: *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Pädagogischer Verlag, Wien 1993
- August Flammer: *Entwicklungstheorien*, 2. überarbeitete Auflage. Verlag Hans Huber, Bern 1996
- Hrsg.: Huber, Rieder, Neuhäuser. *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik*, Verlag modernes Lernen, Dortmund 1990
- Jesper Juul: *Das kompetente Kind*, RoRoRo Verlag, 2003
- Fritz Hegi: *Improvisation und Musiktherapie*, 4. Aufl. Junfermann Verlag, Paderborn 1993

Freiräume schaffen – Kreativität fördern

Mit kunst- und kreativitätspädagogischen Methoden die kreative Entwicklung von Kindern planvoll fördern

Der Titel des Forums „Freiraum schaffen, Kreativität fördern“ ist zugleich ein aktuell diskutiertes Bildungsprinzip. Er verweist darauf, dass es bei der Förderung der Kreativität nicht darum geht, „etwas in das Kind hineinzutragen“ (Schäfer), sondern seine Eigentätigkeit zu fördern. Die Frage ist, wie können wir gute Bedingungen zur Entfaltung dieses Selbstbildungsprozesses in Kindertagesstätten schaffen und innere und äußere Bedingungen so gestalten, dass die natürlichen Ressourcen des Kindes, seine Fähigkeit zum Ausdruck, Kommunikation und Weltaneignung über das bildnerische Medium sich entfalten können.

Kinder kommen mit der Fähigkeit zum schöpferischen, bildnerischen Ausdruck auf die Welt. Wenn sie sich mit Farben, Formen, plastischen Medien ausdrücken, dann intensiviert diese Praxis die Entfaltung der Vorstellungskraft, der Imagination und die existentiell wichtige menschliche Fähigkeit auf „symbolischer Ebene zu kommunizieren“. Kinder machen sich zeichnend, malend, plastizierend ein „Bild von der Welt“ und sie finden und erfinden Bedeutung, Konstruktion und Dekonstruktion. Sie kommunizieren auf diesem Wege mit sich selbst, den eigenen Emotionen und Einstellungen und mit anderen Kindern und mit uns Erwachsenen.

Diese Erfahrung machen Kinder in gestalterischen Prozessen ganz unabhängig davon, ob „themenzentriert“ oder „frei“ gearbeitet wird, solange wie wir ihnen ermöglichen, das Eigene, das Subjektive, das Individuelle zum Ausdruck zu bringen, zu gestalten. Jeder Gestaltungsprozess beinhaltet ein komplexes Erleben. Vor allem die ästhetischen Erfahrungen,

die Erfahrungen der Sinne sind für den schöpferischen Prozess zentral. Im Zustand „innerer Achtsamkeit“ wird ein besonderes Wissen für das schöpferisch tätige Kind zugänglich, das Wissen darum, wie das Werk, das Bild oder die Plastik genau weiter zu entwickeln ist und das Wissen darum, wann „es“ fertig ist und was „es“ genau auszusagen vermag.

Die entscheidende Instanz für diesen gesamten Prozess ist das gestaltende Kind selbst. Durch diese Beteiligung der ganzen Person entfaltet sich in gestalterischen Prozessen automatisch ein intensiver ganzheitlicher Selbstbildungsprozess. In diesen Prozess kann jedes Kind mit subjektiven Einstellungen und individuellen Möglichkeiten - ungeachtet von Talent oder Beeinträchtigungen - eintreten, wenn wir ihm die Freiheit lassen, selbst Gestalter zu sein. Es wird oft unterschätzt, welche kognitiven Verknüpfungen durch bildne-



rische Praxis entstehen, als hätte musische Erziehung keinen Anteil an der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Aus der Erforschung der Kinderzeichnung wissen wir, dass dem nicht so ist, dass vielmehr die Entwicklung der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit parallel und in wechselseitiger Beeinflussung mit kognitiven, motorischen, sensuellen und emotionalen Entwicklungsprozessen stattfindet.

Das Besondere der kreativen bildnerischen Erfahrung mit ästhetischen Medien

Kunst/Kreatives Arbeiten ist ähnlich wie das Spiel für Menschen, ein besonderer Erfahrungsraum, der neben der Tageswirklichkeit besteht. Ein besonderer Bewusstseinszustand kommt darum zur Entfaltung. In ihm wird ein existentielles menschliche Bedürfnis, das Bedürfnis nach Darstellung, Ausdruck, Kommunikation befriedigt.

Das Besondere an der Arbeit mit bildnerischen Medien ist, dass sie zugleich eine Form der Aneignung von Wirklichkeit als auch den Ausdruck subjektiven Erlebens ermöglicht. Der kreative Prozess ist beglückend, weil er für das Kind in spezifischer Weise die Erfahrung ermöglicht „Gestalter“ zu sein. Hohe Konzentration und selbstvergessenes Tun sind ein Glücksfaktor (flow).

Das „Ästhetische“, alles was über die Sinne von der Welt aufgenommen wird, ist sehr zentral für das kindliche Bewusstsein, denn Kinder erleben die Welt im Unterschied zu uns Erwachsenen in besonderer Weise auf der Grundlage der „ästhetischen Wahrnehmung“.

Im kreativen Prozess, durch Umgang mit ästhetischen bildnerischen Medien kann diese spezifische Art die Welt wahrzunehmen frei und individuell verarbeitet werden. Dabei wird der „Grundzug jeder Erfahrung“ konkret durch die ästhetischen Medien, Farben und Formen abgebildet. Für diesen Prozess gelten besondere Regeln.

Besonderheiten der Kommunikation mit einem nicht-sprachlichen Medium

Ausdrucksprozesse mit bildnerischen Medium weisen bestimmte Merkmale auf, die gerade den Ausdruck sinnlicher

Erfahrungen und subjektiver emotionaler Inhalte ermöglichen. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Wir könnten hinzufügen, es sagt auch etwas anderes. Bildhaftes ist nicht 1 zu 1 in Worte zu übersetzen. Es bewegt sich auf einem eigenständigen Kommunikationskanal. Charakteristisch für diese Kommunikation ist, dass sie stets mehrdeutig und der Interpretation bedarf, diese einfordert und sie ist frei von den Gesetzen der Logik.

Freiheit und das Unbekannte als Ausgangspunkt und Zielrichtung bildnerische Prozesse

Das Unbekannte, Ungewohnte, ist die Zielrichtung jeder Form von Kreativität. Deshalb können wir, wenn es um deren Förderung geht, nicht das Produkt planen. Wir können noch nicht einmal den Weg vorhersehen, den das schöpferisch aktive Kind gehen wird. Kreativität zielt auf die Entdeckung des Neuen. Hierbei sind zwei Prozesse zu unterscheiden:

- dem Prozess, in dem das einzelne Individuum, das einzelne Kinde etwas Neues, Unbekanntes erringt
- denjenigen Prozessen, in denen Errungenschaften entwickelt werden, die für die gesamte Gesellschaft bedeutsam sind.

Wenn wir also Kinder anregen wollen, kreativ bildnerisch zu arbeiten, geht es vor allem darum „den Charakter des Abenteurers“, den Aufbruch ins Unbekannte, das Erleben des Neuen, das Experimentieren lebendig zu halten und es gilt darauf zu achten, welche Inhalte und Medienerfahrungen für das individuelle Kind neu und unbekannt sein könnten.

So manche Expedition ins Unbekannte ist schon gescheitert. Wir müssen uns darin üben, zuzulassen, dass kreative Prozesse ins Stocken geraten, dass Krisen und Frustrationen entstehen, mit denen Kinder umzugehen lernen und an denen sie wachsen können. Auch wenn es die Werbung uns vielfach vorzugaukeln versucht, die kreative Erfahrung, die sich durch Ausdruck und Gestaltungsprozesse entfaltet, ist nicht immer bequem und befriedigend. Aber gerade darin zeigt sich, ob genügend Freiraum für die Eigentätigkeit des Kindes geschaffen worden ist, wenn der Weg

das Ziel ist. Toleranz gegenüber den anderen ästhetischen Werturteilen von Kindern zu üben ist ganz besonders wichtig und für Erwachsene manchmal gar nicht so einfach.

Freiheit zu und Freiheit von ermöglichen

Ausdruck braucht einen Raum der „frei ist von den Zwängen des Lebens“, eine Atmosphäre, die Kreativität stimuliert. Die Frage ist hier, wie kann ich als Erwachsene eine Atmosphäre schaffen, damit sich die Kinder mit den eigenen Erfahrungen über ein Medium eigenständig auseinandersetzen wollen.

Wir wissen aus der Erforschung der Entwicklung des Säuglings, dass der erste Impuls der Kreativität aus einer psychischen Notwendigkeit heraus entsteht. Eine frustrierende Erfahrung ist zu verarbeiten. Mit der Kraft der Imagination befreit sich der Säugling aus einer als äußerst unangenehm, ja bisweilen bedrohlich erlebten Einsamkeit, die entsteht, weil die primäre Bezugsperson nicht zur Verfügung steht.

Der Säugling imaginiert im so genannten „Übergangsobjekt“. Das Zusammensein mit dieser Person verleiht diesem Objekt die magische Kraft, Trost zu spenden. Wir wissen, dass es Kindern dann gelingt diese Prozesse zu entfalten, wenn sie in einer ausreichend liebevollen Beziehung zur Bezugsperson leben, wenn diese Person Anteil an ihren Erfahrungen nimmt, wenn es gelingt für das Kind eine Atmosphäre der Geborgenheit entstehen zu lassen, in der es aber auch Autonomie erfahren kann.

Um es pointierter zu sagen:

Erst die Balance zwischen Geborgenheit und Freiheit nährt den kreativen Impuls.

Beziehungsfreiraum zu schaffen heißt daher, dem Kind die Freiheit zu geben innerhalb eines bestimmten Rahmens selbst tätig zu werden. Dabei soll es sich wertgeschätzt und angenommen fühlen. Die Gefahr besteht ansonsten, dass aus dem Gestaltungsprozess ein Akt unter Leistungsdruck wird, dem Druck, den Erwartungen von außen zu genügen. Kinder brauchen die Möglichkeit sich ungestört mit sich selbst zu beschäftigen, um zu spü-

ren, die Aufmerksamkeit nach Innen zu nehmen, sich auf etwas noch Unsichtbares zu konzentrieren, etwas zu erfinden, was noch nicht da war und dabei keine Konventionen beachten zu müssen.

In der Kunst geht es darum, die Freiheit zu haben, dem auf die Spur zu kommen, was ich selbst spannend, schön, anziehend und erregend finde und dabei spontan zu sein. Ausdruck und Gestaltung sind Selbstzweck, sind selbstbildende Prozesse, in denen sich Kinder mit sich selbst, den eigenen Haltungen, Ideen und Vorstellungen identifizieren können. Sie sind insofern identitätsstiftende Prozesse, auf der Basis der Freiheit „Ich selbst zu sein/ Ich selbst zu werden“. Und dies sind befriedigende Erfahrungen, wenn ich frei bin vom Druck, frei dazu etwas hervorbringen, das meinem eigenen Impuls entspricht.

In Gestaltungsprozessen darf Realität auf phantastische Weise umgestaltet (Winnicott) werden. Und hier kann auch der Raum entstehen für „verbotene Impulse“, für die Darstellung und Ausdruck von „schwierigen“ Emotionen. Daher gehören zum kreativen Akt auch für uns Erwachsene oftmals schwer nach vollziehbare „zerstörerische Aktionen“ zum Potential. In diesem Sinne steht das bildnerische Arbeiten im Dienste der Organisation der inneren psychischen Ordnung und nimmt somit direkten positiven Einfluss auf die seelischen Gesundheit des Kindes. Wenn es gelingt diesen Raum in der Beziehung zu schaffen, wird ein Akt der Kommunikation mit sich selbst und der Welt möglich, der vom schöpferisch tätigen Individuum ausgeht und die anderen mit ein bezieht, der heilsam und gesund ist.

Freiraum dafür zu schaffen heißt, die eigenen Erwartungen gegenüber den Produkten bewusst auszuschließen und dem gestaltenden Kind Sicherheit zu geben. Wichtig hierbei ist es, den gestalterischen Prozess vor Bewertung zu schützen, unangebrachtes Lob ist ebenso schädlich wie Nichtbeachtung. Akzeptanz und echtes Interesse seitens der Erwachsenen sind extrem förderliche Haltungen. Durch sie können kreative Impulse reifen und Prozesse, die ins Stocken geraten sind, weiterentwickelt werden. Wir müssen dem Kind aktiv zeigen, dass wir Interesse an

seinen Imaginationen haben und diese respektieren.

Eine in dieser Weise kindzentrierte pädagogische Praxis ist kein *laissez-faire*. Sie beinhaltet vielmehr eine Synthese aus Freiraum und Impulsen für selbst bestimmte Prozesse und aus Vorschlägen, die die Erzieherin für Gestaltungsprozesse macht, und die das Kind mit der Möglichkeit und der Notwendigkeit einer eigenen Wahl konfrontieren. Die Erforschung der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit zeigt, dass Kinder sehr von Anregungen profitieren. Die Rede ist hier von Anregungen, Vorschlägen, die auch vom Kind zurückgewiesen werden können.

Wir sind GeburtshelferInnen des Ausdrucksprozesses, setzen als Hebammen Impulse und unterstützen. Die Geburt aber liegt in den Kräften des Kindes selbst. Freiraum für Kreativität zu schaffen, muss auch bedeuten, dass der Raum für eigenes Tempo gegeben wird, dass kein Zeitdruck entsteht. Hierzu gehört auch die größtmögliche Freiheit im Umgang mit Medien und Materialien zu ermöglichen.

Die Fähigkeit flexibel mit Materialwirkung und Gestaltungsidee umzugehen, zu improvisieren, erfinderisch zu sein in der Verwendung von Medien, Farben und

Material sinnlich zu erfahren, sind zutiefst bildende Erlebnisse, die im Kind Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und die Empfindungsfähigkeit wecken, von der es auch im ganz normalen Leben profitiert.

Wie können angemessene Vorschläge für gestalterische Prozesse entstehen?

Zwei Prinzipien sind hier zu nennen

- Themen aus der Beschäftigung des Kindes aufgreifen. Die Erzieherin folgt dem Kind in der Beobachtung und bietet spezifische Medien an, respektiert dabei aber den Eigensinn der Kinder. Wertschätzung und Respekt der Individualität eines jeden Prozesses sind dabei unverzichtbar.
- Impulse setzen durch Methoden aus der eigenen Praxis. Das Erfahrungswissen mit gestalterischen Medien und Operationen in die Vorschläge sind mit einzubeziehen.

Die Bedeutung biografischer Erfahrungen für die Rolle als AnleiterIn

Ein Plädoyer für die kreative Erfahrung der ErzieherIn: Sich rück zu beziehen und zu besinnen auf das eigene Wissen, eigene Erfahrungen, das Bewusstsein über diese Zusammenhänge zu schaffen, ist ein

wesentlicher Faktor der pädagogischen Arbeit im Dienste der Förderung der Kreativität von Kindern. Denn Erfahrungswissen in die pädagogische Arbeit einzubringen ist immer besser als der Theorie nachzuarbeiten. Die eigenen kreativen Erfahrungen spiegeln sich in den Erfahrungen mit den Kindern.

Was wir fördern, wenn wir Kindern die Gelegenheit geben zu intensiven bildnerischen Erfahrungen (vgl. Guilford, Lowenfeld)

- die Fähigkeit zu non-konformem Denken, dazu ungewöhnliche Antworten und ungewöhnliche Fragen zu entwickeln
- die Fähigkeit zur Umgestaltung und dazu eigenen Impulse auf der Suche nach neuen eigenen Ideen nachzugehen. Analytische Fähigkeiten; das Detail und das Ganze in sinnvolle Beziehungen zu setzen.
- die Fähigkeit, Synthesen zu bilden, aus Verschiedenem etwas neues Ganzes zu konstruieren, zusammenzufügen

Untersuchungen der Kreativitätspsychologie haben ergeben, dass wichtigen beglückenden und frustrierenden Erfahrungen von Fähigkeiten zu non-konformem Denken, von der Fähigkeit zur Synthese, von der Fähigkeit zu Empfinden, Empfänglich zu sein für Farben, Materialien und Formen, die im gestalterischen Prozessen entwickelt werden, Spuren im Bewusstsein zurückbleiben, die es dem Individuum ermöglichen, dem Leben mit all seinen Veränderlichkeiten und seiner Komplexität angemessen zu begegnen.

Fazit

Wenn Kunst selbst als Methode der Pädagogik verstanden wird, finden sich durch die konkrete Beschäftigung mit ihr, mit kultureller und der natürlichen Umwelt, aber auch durch intensive Besuche in Museen, Galerien und in KünstlerInnenateliers ein breiter Weg, auf dem wir Kinder zu eigenen gestalterischen Erfahrungen leiten und die Verarbeitung von Welterfahrung ermöglichen können.



Psycho-sexuelle Entwicklung von Kindern

Sexualerziehung in Tageseinrichtungen für Kinder

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung 1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung



Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Entwicklung der kindlichen Sexualität beginnt am Tag der Geburt	Kinder haben von Geburt an eigene sexuelle Empfindungen. Für die Entwicklung des Kindes ist der offene Umgang mit dem Körper, das Sprechen und Erleben von Körpergefühlen, genauso wichtig wie das tägliche Essen.	
2. Berücksichtigung entwicklungsbedingter Faktoren	Siehe Pkt. 2.: Übersicht: Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung	
3. Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Bedingungen	Unterschiedliche Faktoren beeinflussen die Kinder in ihrer Entwicklung: z. B. Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Kultur, Geschwisterreihe, Lebensform...	Diese Faktoren wirken individuell unterschiedlich auf die Kinder und bestimmen neben den entwicklungsbedingten Faktoren das pädagogische Handeln.
4. Soziales Lernen	Sexualerziehung ist Teil der Sozialerziehung. Sie soll situationsorientiert in den Alltag von Mädchen und Jungen integriert sein. Sie ist im Rahmen der Gesamterziehung zu sehen, eingebettet in eine umfassende Persönlichkeitsbildung und -erziehung.	Sexualerziehung beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Erziehung zur Liebesfähigkeit ▶ Behutsamkeit, Zärtlichkeit, Rücksichtnahme lernen ▶ Akzeptieren des eigenen Körpers ▶ Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenverhalten ▶ Kindgemäße Informationen Zur Aufklärung gehört auch, dass Sexualität nicht nur der Fortpflanzung dient, sondern Ausdruck von Liebe und Zuneigung ist, getragen von Verantwortung und Partnerschaft.
5. Ziele einer aufgeschlossenen Sexualerziehung	Kinder sollen: – Eine angstlose, schuldgefühlsfreie und informierte Einstellung zur Sexualität entwickeln – Gleichmaßen als Mädchen und als Junge ein körperliches Selbstwertgefühl entwickeln	(Mit-) Erzieher/innen können ihnen zur Erreichung dieser Ziele helfen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ▶ den kindlichen Gefühlen Beachtung schenken ▶ respektvoll mit ihren Gefühlen von Angst und Sicherheit, Scham und Intimität, Wut und Freude, etc. umgehen (Gefühle sagen dem Kind, wo ihre Grenzen verletzt werden).

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
	<ul style="list-style-type: none"> – Ein kritisches Geschlechterrollenbewusstsein bilden – Kindgemäße Formen körperlicher Begegnung (streicheln, schmusen usw.) als natürliche Möglichkeit der Kommunikation empfinden – Gefühle wahrnehmen und sie zum Ausdruck bringen – Beziehungsreiche Begriffe und Bezeichnungen, Worte und Sprache für Sexualität lernen und anwenden – Informiert sein über biologische Fortpflanzungsprozesse – Sexualität als Kommunikationsmittel kennen und angemessen darauf reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ stark genug sind, den Kindern Grenzen aufzuzeigen. Nur so finden Kinder eine verlässliche Orientierung ▶ stark genug sind, sich mit dem NEIN der Kinder auseinander zusetzen, Konflikte auszutragen ▶ stark genug sind, Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen (auch wenn's länger dauert und vielleicht mehr Arbeit bedeutet) ▶ um ihre „Rechte/ Bedürfnisse“ wissen und ihnen Beachtung schenken, damit sie den Kindern ein Vorbild sein können in Punkto „Selbst(be)-achtung“ ▶ den Mut haben, sich den Kindern realistisch darzustellen. Ihre machtvolle Position kann dazu verleiten, dass Kinder sich macht- und hilflos erleben. Fehler macht jeder, sie sind dafür da um zu lernen wie es anders gehen kann. Je bereiter Erwachsene sind ihre Fehler zu erkennen und sie ihren Kindern einzugestehen, desto realistischer können Kinder Erwachsene einschätzen und sich von ungunen Einflüssen abgrenzen ▶ Rituale einführen, die wertschätzend die Entwicklungsübergänge markieren und würdigen.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Es ist anders...	Die meisten Erwachsenen gehen davon aus, dass die sexuellen Äußerungsformen von jungen Kindern mit den gleichen Empfindungen, Gefühlen, Leidenschaften usw. verknüpft sind, wie das bei den Erwachsenen der Fall ist. Das ist aber höchst unwahrscheinlich.	Die Bedürfnisse, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten junger Kinder unterscheiden sich grundlegend von denen Erwachsener. So sind die sexuellen Körperspiele junger Kinder spontan, spielerisch, sinnlich, neugierig, usw. Hingegen sind sexuelle Aktivitäten von Erwachsenen bewusst, zielgerichtet, leidenschaftlich u. a. m. Kinder empfinden keine Erotik, aber ein großes Gefühl für Sicherheit, Wohlbehagen und Wohlempfinden.
2. ...und betrifft alle Kinder		Leitsätze für die Wissensvermittlung sind: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wenn ein Kind reif ist für eine Frage, ist es auch reif für eine Antwort! ▶ Fragen werden in der Regel sofort beantwortet! ▶ Antworten müssen kindgemäß sein! ▶ Antworten müssen immer wahr und klar sein! ▶ Antworten ja, Vorträge nein! ▶ Wenn ein Kind nicht fragt, selber beginnen!
3. Selbstreflexion der Erzieher/in	Der Umgang mit kindlicher Sexualität fällt schwer. Die Reflexion der eigenen Haltung, die Wahrnehmung der persönlichen Unsicherheiten, Grenzen und Möglichkeiten als Erziehende/r ist Grundlage für das pädagogisch sinnvolle Handeln.	Wenn der Erwachsene mit dem Interesse des Kindes an Sexualität konfrontiert wird, sei es durch Fragen, Berührungen, Körperspiele, so werden bei ihm gleichzeitig verschiedene Erfahrungs- und Gefühlsebenen angesprochen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Der „Kopf“: Das Wissen über die Bedeutung kindlicher Sexualität, sowie eine Vorstellung von pädagogisch sinnvoller Handlungsweise. 2. Das „Gefühl“: Eigene negative oder positive Kindheitserfahrungen mit der Situation und evtl. auch noch die Reaktionen der eigenen Mutter oder des eigenen Vaters. 3. Der Bauch: Aufkommende Gefühle, die die eigene Sexualität berühren.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
4. Der/die Erwachsene als Modell – Basis für eine wertschätzende Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Erwachsenen	Eine kindgemäße annehmende Sexualerziehung bietet eine Grundlage für soziale Kompetenz, emotionale Stabilität und positive Identität. Vielfältige Erfahrungsbereiche werden aufgegriffen: „rollenoffene“ Geschlechtsidentität, Freundschaften und Gefühle, Bedürfnisse und Körperlichkeit.	<p>Kinder sollten bis zu einem Alter von</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 3 Jahren wissen, dass die Kinder im Bauch der Mutter wachsen (Mythen „aufräumen“: Klapperstorch adé, etc.), ▶ 4-5 Jahren den Unterschied zwischen Frau und Mann kennen, ▶ 5-6 Jahren die weiblichen und männlichen Geschlechtsmerkmale kennen und richtig benennen können, ▶ 6-7 Jahren wissen, wie Kinder gezeugt werden, ▶ 7-11 Jahren alle anderen Informationen erhalten haben.
5. Körperspiele (Doktorspiele) gehören zur kindlichen Entwicklung	Ab dem Alter von 4-5 Jahren sind Körperspiele oft sehr interessant. Doktorspiele sind (Körper-) Spiele die dem natürlichen Neugierverhalten entspringen. Der gemeinsame Toilettengang ist ebenso sehr reizvoll.	<p>Regeln mit den Kindern aufstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Jedes Kind bestimmt selbst, wann und mit wem es „Doktor“ spielen will. ▶ Kinder untersuchen und streicheln sich nur so viel, wie es für sie selbst und die anderen schön ist. ▶ Kein Kind darf dem Anderen wehtun. Gegenstände sind selbstverständlich nicht erlaubt. ▶ Große Kinder und Erwachsene haben beim „Doktor spielen“ nichts zu suchen. ▶ Auf homogene, gleich starke Kindergruppen achten, damit ein Kind sofort aus der Situation heraus kann. Oder auch mal wieder alleine auf die Toilette gehen kann. <p>Der Erwachsene mischt sich aktiv zum Schutz von Schwächeren ein, wenn sich z.B. einzelne Kinder nicht an diese Regeln halten und sich die anderen Kinder nicht in der Lage sehen, sich allein oder als Gruppe zu wehren.</p>
6. Wissende Kinder sind besser geschützt	Im Rahmen der Prävention von sexuellem Missbrauch ist eine emanzipatorische Sexualerziehung ein wesentlicher Baustein. Aufklärung heißt Wissen. Wissen macht Mut. Mut macht stark.	Kinder, die ihren eigenen Körper kennen, gut informiert sind, schöne und schlechte Gefühle unterscheiden können, eine Sprache über sexuelle Inhalte gefunden haben, sind am besten vor sexuellen Übergriffen geschützt und /oder am ehesten in der Lage, anderen darüber zu berichten und sich Hilfe zu holen.

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Selbst-reflexion der Erzieher/innen	Siehe Pkt. 1.2.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wann sind sie aufgeklärt worden? ▶ Was war für sie hilfreich oder was hinderlich? ▶ Was fällt Ihnen zur eigenen Sexualaufklärung auf
2. Auseinandersetzung im Team	<p>Kommunikation: Neben Aufklärung der sachlichen Aspekte, ist die miteinander gepflegte Sprachgewohnheit von zentraler Bedeutung. Wie ist der Umgang miteinander?</p> <p>Gibt es einen gemeinsamen Nenner/ ein gemeinsames Verständnis von Sexualerziehung im Team?</p> <p>Einsatz von Materialien: Sind sie bekannt?</p> <p>Frei zugänglich und einsetzbar, je nach Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regelmäßiger Austausch und Fachgespräche im Team ▶ Thematische Teamsitzung evtl. mit Fachstellen von außen, eigene Weiterbildung organisieren ▶ Möglichkeit der Fortbildung auch außerhalb der Teamstruktur ermöglichen ▶ Treffen von gemeinsamen Vereinbarungen zur Sexualerziehung in der Einrichtung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Rahmenbedingungen	Sexualerziehung wird in den gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen nicht (direkt) ausgeschlossen, doch im Gegensatz zu anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen vernachlässigt.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Handlungssicherheit und Orientierung für den Umgang mit Sexualität gegenüber den Kindern, Eltern und Träger bietet das pädagogische Konzept der Einrichtung, in dem auch der Umgang mit sexuellen Themen und Fragestellungen vorhanden ist. ▶ Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen können zu einer sexualfreundlichen und Intimität gewährenden Atmosphäre beitragen (Kuschelecke).
4. Einbindende Eltern(mit)arbeit	Der Auftrag der Tageseinrichtung für Kinder ist die familienunterstützende Erziehung, von daher hat sie die Aufgabe, die Sexualerziehung in der Familie zu unterstützen. Demnach ist die Unterscheidung von sexueller Erziehung in der Familie und in der Einrichtung nur theoretisch. Gegenseitige Beeinflussung sind in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Die Umsetzung erfordert eine qualifizierte Kooperation und vertrauensvolle Zusammenarbeit, insbesondere mit den Eltern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Frühzeitige Einbindung der Eltern bei der Planung von sexualpädagogischen Projekten. ▶ Thematische Elternabende z.B. Geschlechterrollen, kindliche Sexualentwicklung evtl. mit Referenten/innen. Transparenz fördert vertrauensvolle Atmosphäre. ▶ Gesprächsangebote, auch kurzfristige, für Eltern in „geschützter“ Atmosphäre.

2. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Ausdrucksformen kindlicher Sexualität – Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Aus: Kindergartenbox, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher BZgA, 2003, S.21

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
1. Lebensjahr	Vertrauen versus Misstrauen; erste psychosomatische Eigenleistung; saugen, verdauen, schlafen; die erste psychische Leistung ist es, zu erkennen, dass die Mutter eine andere Person ist; durch die Art der Versorgung entsteht Urvertrauen oder Misstrauen.	Orale Phase; Die Welt mit dem Mund begreifen; Feuchtwerden der Vagina bei Mädchen; Erektion bei Jungen	Saugen an der Brust oder Flasche; Berührung bewirkt Körpererfahrung, Nähe, Vertrauen, Wohlgefühl, Besonders beim Nacktsein; ausgeprägter Tast-Fühl-Sinn der Haut; lustvolles Erleben durch Berührung der Geschlechts- und Sinnesorgane.	Kind nimmt Berührungen, Körperkontakt, Nähe, Wärme, Geborgenheit, Zärtlichkeit wahr
2. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Entstehung von ersten „Machtkämpfen“; das Kind entdeckt die Macht über seinen Körper verbunden mit dem Zweifel, ob es in Ordnung ist, sich gegen die Eltern zu wehren; Gefühle von Scham entstehen	Anale Phase; Beherrschung des Schließmuskels; Beginn der Sauberkeitserziehung; bei Mädchen kann ein „Penisneid“ entstehen	Genitalien erforschen; die Afterzone wird als Quelle der Lust entdeckt (bewusst Loslassen und Festhalten des Stuhlgangs); Selbstbefriedigung; Erlernen der Prinzipien männlich – weiblich; Interesse an den Genitalien anderer, auch der Erwachsenen	Kind stellt Fragen zu Geschlechtsunterschieden. Geschlechtszuordnungen werden richtig vorgenommen, ohne dass diese begründet werden können; Kind kennt Begriffe für die Geschlechtsorgane

Alter	Psychosoziale Krisen nach Erikson	Psychosexuelle Entwicklung nach Freud	Ausdrucksformen kindlicher Sexualität	Kindliches Sexualwissen in Anlehnung an Volbert
3. Lebensjahr	Autonomie versus Scham, Zweifel; Größenwahn-Fantasien; geschlechtsspezifische Unterschiede werden im Spiel deutlicher; sexuelle Neugier als Wettkampf	Anale Phase; Erkennen und Festlegung der Geschlechtsidentität; Stolz auf Eigenleistung (Kot und Urin); Sauberkeitserziehung; Trotzphase; Einsetzen des Schamgefühls; Wunsch, den Vater oder die Mutter zu heiraten, verbunden mit Eifersucht (ödpale Phase)	Schau- und Zeigelust; „bewusste“ Selbstbefriedigung mit Orgasmusfähigkeit; Warum-Fragen; Neugier-Verhalten und Ausprobieren; Interesse an Sprache und Büchern; Verfestigung der Geschlechterrolle; Vater-Mutter-Kind-Spiele	Geschlechtszuordnungen werden mit äußeren Merkmalen begründet
4. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl; das Kind beherrscht seinen Körper und kann ihn kontrollieren; es entsteht ein Drang, die Welt zu erobern; das Kind entdeckt den Geschlechtsunterschied	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o.	Schau- und Zeigelust; Sexuelle Neugier im Forschen (Doktorspiele), im Ausprobieren (Geschlechtsverkehr spielen), im Wissen (Warum-Fragen); Wunsch, den gegengeschlechtlichen Elternteil zu heiraten.	Kind stellt Fragen zu Schwangerschaft und Geburt; Kind hat vages Wissen über intrauterines Wachstum und den Geburtsweg
5. Lebensjahr	Initiative versus Schuldgefühl	Phallisch-genitale Phase; Wissbegier; ödpale Phase s. o. Bewusstsein über Geschlechtsidentität; verstärkte Identitätsentwicklung; Beginn des „ersten“ Ablösungsprozesses“, stark ausgeprägtes Schamgefühl	Ausprobieren; natürliches Neugierverhalten; z.B. Doktorspiele, Rollen ausprobieren, den eigenen Körper und der anderen erforschen; Entstehung inniger Freundschaften, die mit Liebesgefühlen und dem Bedürfnis nach Wärme und Geborgenheit verbunden sein können.	Geschlechtszuordnungen werden (in Abhängigkeit vom Stimulationsmaterial) mit genitalen Unterschieden begründet; Kind hat Kenntnis über den Geburtsweg via Vagina oder via Sectio
6. Lebensjahr	Werksinn/ Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl; die spielerische Phase des Erkundens der Welt wird beendet; der „Ernst des Lebens“ (Schulzeit) beginnt; Erlernen von Kulturtechniken; Abnabelung von der Familie	Latenzzeit; Kind erkennt Regeln und Grenzen; weiterhin Interesse an Körperlichkeit; Verfestigung der Geschlechtsidentität, meist verknüpft mit der Ablehnung des anderen Geschlechts; Wechsel der Freundschaften	Provokation, besonders verbal durch sexualisierte Sprache, Ausprobieren von Rollen und Extremen (z.B. Kleidung, verkleiden)	Weiterführende Fragen zur Geburt, aber auch zu Empfängnis und Zeugung und über sexuelle Verhaltensweisen der Erwachsenen

3. Literaturtipps

...für Erziehende

Becker: *Sexualerziehung im Kindergarten*, Brandes&Apsel, 2001 (1988), Fundierte Theorie und anschauliche Praxis.

Biddulph: *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*, BEUST Verlag, 1998.

Warum sie anders sind – und wie sie zu

ausgeglichenen, liebevollen und fähigen Männern werden. Die wichtigsten Entwicklungsstadien der Jungen – von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. Lebensnah und klar beschrieben. Ratgeber für Eltern und Erziehende.

Braun: *Ich sag' NEIN*, Verlag an der Ruhr, 1992. Arbeitsmaterialien und Informationen gegen den sexuellen Missbrauch an Jungen und Mädchen. Viel praktische Vorschläge zur Präventionsarbeit im Erziehungsalltag. Kindertagesstätte und Grundschule.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003, *Entdecken, schauen, fühlen, Kindergartenbox*. Materialien und Medien zur Körpererfahrung und Sexualerziehung, Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher

Eichmanns: *Sexualerziehung*, Verlag an der Ruhr, 1990. Arbeitsmaterialien Freiarbeit-Kartei, Elternarbeit Kindertagesstätte und Grundschule

Etschenberg: *Sexualerziehung in der Grundschule*. Cornelsen Scriptor Lehr.-Bücherei, 2000. Didaktisch-pädagogische Überlegungen Beispiele für die Klassen 1-4.

Kleinschmidt, u.a.: *Lieben, Kuschnen, Schmusen*, Ökotopia Verlag, 1994. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität im Vorschulalter.

Mayle: *Wo komm ich eigentlich her?* Pro Familia, Video. Sexualerziehung: Aufklärung. Einstieg Elternabend Kindertagesstätte. Kinder von 4-8 Jahre.

Müller: *Wir müssen uns für gar nichts schämen*, Burckhardt-Laetare Verlag, 1998. Sexualität im Vorschulalter. Antworten, auch auf schwierige Fragen (z.B. sexuelle Gewalt, AIDS in der Kindergruppe) spielerischer Umgang mit kindlicher Sexualität. Auch für Eltern.

Rohrmann, u.a.: *Jungen in Kindertagesstätten*, Lambertus Verlag, 1998. Dieses Handbuch bietet eine aktuelle, fundierte und praktisch nutzbare Materialsammlung zur geschlechtsbezogenen Entwicklung und Pädagogik. Eine vielseitige Arbeitshilfe für ErzieherInnen und andere PädagogInnen in der alltäglichen Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen.

Sanders, u.a.: *Lieben, Lernen, Lachen*, Verlag an der Ruhr, 1992. Sexualerziehung für 6-12 jährige

Stoppard: *Kann Papa Kinder kriegen?* Mosaik Verlag, 1997. Die wichtigsten Kinderfragen und wie Eltern liebevoll darauf eingehen können. Passende Antworten für 4 Altersstufen (Kinder von 2-11 Jahren).

Walter: *Kinder vor Gewalt schützen* Kreuz Verlag, 1998. Vorbeugen, Erkennen, Eingreifen. Ein Ratgeber für Eltern.

Praxishilfen...

Boßbach, u.a.: *Mama, wie bin ich in deinen Bauch gekommen?* Weltbild Verlag, 1998. Zum Vorlesen und Erzählen – mit Anmerkungen für Erwachsene. Ab 4 Jahre.

Doef, u.a.: *Vom Liebhaben und Kinderkriegen*, Annette Betz Verlag, 1998. Mein erstes Aufklärungsbuch. Ab 6 Jahre.

Doney: *Vater, Mutter + ich*, Brunnen Verlag, 1998 (1987). Ein Aufklärungsbuch mit verständlichem Text und klaren, einfachen Zeichnungen. Bettdecken verdecken als heikel angesehene Situationen. Zu beachten ist, dass die Verfasser vor einem religiösen Hintergrund argumentieren. Ab 4 Jahre.



Enders u.a.: *Wir können was, was ihr nicht könnt!* Anrich Verlag, 1996. Bilderbuch über Zärtlichkeit und Doktorspiele. Das „Doktorspiel“ in der Geschichte orientiert sich an klare Regeln. Es begleitet Mädchen und Jungen bei der Entdeckung ihrer eigenen lustvollen Sexualität, fördert das Vertrauen der Kinder in die eigene sinnliche Wahrnehmung und stärkt ihre Widerstandskraft gegen sexuelle Übergriffe. Ab 5 Jahre.

Fagerström, u.a.: *Peter, Ida und Minimum*, Verlag Ravensburg, 1979. Klassiker. Hier finden Eltern Hilfe, ihr Kind behutsam und offen, ohne zu viel Wissensballast aufzuklären. Neben der aufklärerischen Funktion spielen das gefühlsmäßige Familienleben und die soziale Umwelt eine wichtige Rolle. Comicgeschichte ab 5 Jahre.

Hebert, u.a.: *Auf die Welt kommen*, Lappan Verlag, 1996 (1987). Auf humorvolle und spielerische Weise wird erzählt, wie Kinder auf die Welt kommen. Eine Broschüre für Eltern gibt Tipps, wie Fragen über Schwangerschaft und Zeugung mit den Kindern besprochen werden können. Ab 5 Jahre..



Holzwarth, u.a.: *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, Peter Hammer Verlag, 1996. „Anale Geschäfte“ humorvoll aufgegriffen. Vermittelt das Recht, Unmut zu äußern und sich gegen Übergriffe durch Größere zu wehren. Ab 3 Jahre.

Kreul: *Ich und meine Gefühle*, Loewe Verlag, 1996. Mit einfachen Texten und ausdrucksstarken Bildern wird zum Gespräch über die eigenen Gefühle eingeladen. Ab 4 Jahre.

Langreuter: *Hier mein Bauchnabel*, ArsEdition, 1999. Lustige Geschichte rund um den Bauchnabel. Ab 3 Jahre.

Lenain, u.a.: *Hat Pia einen Pipimax?* Oetinger Verlag, 2002. Das Buch vom kleinen Unterschied. Ab 3 Jahre.

Löffel, u.a.: *Ein Dino zeigt Gefühle*, Donna Vita Verlag, 1996. Fühlen, Empfinden, Wahrnehmen. Mit ausführlichem pädagogischen Ratgeber (Kopier- und Bastelvorlagen) Ab 3 Jahre.

Mai: *Vom Schmusen und Liebhaben*, Loewe Verlag, 1998. Warum – Geschichten Spannende Antworten auf neugierige Kinderfragen- Hilfreich bei der Suche nach eigenen Antworten. Ab 5 Jahre.

Moost, u.a.: *Knuffel wächst in Mamas Bauch*, Thienemann Verlag, 2001.

Rübel: *Wir entdecken unseren Körper*, Ravensburger, 1998. Was kleine Kinder wissen wollen! Sachbilderbuch. Viele Klappen und Stanzungen ermöglichen Einblicke in den menschlichen Körper. Ab 4 Jahre.

Schneider: *Woher die kleinen Kinder kommen*, Ravensburger Verlag, 1995. Bildersachbuch. Eltern und Erzieher/innen bietet dieses Buch Gelegenheit, über Sexualität und alles, was damit zusammenhängt, humorvoll und gelassen mit den Kindern zu besprechen. Ab 5 Jahre.



Religion als Qualitätsmerkmal

Worauf man unter heutigen Bedingungen bei religiöser Erziehung besonders achten sollte

In zukünftigen Konzeptionsentwicklungen religionspädagogischer Handlungsmodelle gilt es verstärkt zu berücksichtigen: der Umgang mit Pluralität und eng damit zusammenhängend mit Diversität (= Verschiedenheit), das Verständnis von Wissen und Lernen, sowie die Einordnung pädagogischen Handelns in den „normalen“ Lebensvollzug.

Ein erstrebenswertes Diversitätskonzept berücksichtigt sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten. Unterschiede sollen in Kitas gemeinsam erlebt und gelebt werden können, ohne dass alles gleich sein muss sowie Unterschiede als absolut unüberbrückbar erscheinen. Wir können nicht mehr darauf bauen, als Christen bzw. Katholiken die einzigen religiösen Menschen in unserer Gesellschaft zu sein und Unterschiede verleugnen. Wir können aber genauso wenig den Anspruch aufgeben,

dass der christliche Glaube in seiner Eigenart eine Bedeutung für uns selbst sowie für andere Menschen hat. Es darf nicht alles in einem unbestimmten Einheitsbrei versinken. Dennoch müssen wir miteinander in unserer Verschiedenheit auskommen, um den globalen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Lernmethodische Kompetenz und Wissen werden nicht um ihrer selbst willen hoch eingeschätzt, sondern wegen des gesellschaftlichen Kontextes und den daraus sich ergebenden Erfordernissen. Der einzelne Mensch kann nicht mehr darauf vertrauen, in ein stabiles einheitliches System von Handlungsnormen und Weltanschauungen eingebettet zu sein. Er begegnet einer Fülle von schnell wechselnden Problemlagen und muss sich in der heutigen Pluralität zurecht finden. Dazu braucht er Wissen als Information und die Fähigkeit, dieses Wissen zu erweitern und adäquat anzuwenden. Das sind Erfordernisse, die auch für den Bereich der Religion zutreffen. Wird darauf nicht

schon in frühen Kindertagen eingegangen, besteht der nicht unbegründete Verdacht, dass sich auch der spätere Erwachsene in einer religiös pluralen Umwelt nicht zurechtfindet und/oder auf dem einmal erreichten Niveau kindlichen Glaubens stehen bleibt.

Nachhaltige Erziehung und Bildung müssen einen engen Bezug zum „normalen“ sprich alltäglichen Lebensvollzug haben. Dem kann sich religiöse Bildung und Erziehung nicht verschließen. Dies gibt den Anstoß, darüber nachzudenken, wie sich das heutzutage nach dem Empfinden der Menschen fremde religiöse Leben in kirchlicher Prägung mit dem Alltagsleben verbinden kann. Für das Thema Religion in Kitas bräuchten diesbezügliche weiterführende Überlegungen einen großen Vorteil. Religion erschiene nicht als etwas zu den übrigen „lebensnahen“ Förderschwerpunkten wie z. B. Medienbildung, technische Bildung oder Umweltbildung nachträglich hinzugefügtes. Religion wäre wahrscheinlich in der öffentlichen Wahr-



nehmung durch seinen unmittelbaren Lebensbezug deutlicher und selbstverständlicher Bestandteil von Bildung.

Wie religiöse Lernziele bestimmen?

In unserer Zeit ist das Verhältnis der Menschen zur Religion zwiespältig. Einerseits spricht man von der Wiederkehr der Religion. Andererseits verschwindet Religion zunehmend aus dem öffentlichen Leben und taucht in der Privatsphäre des Einzelnen unter. Es braucht daher nicht zu verwundern, wenn die Einbeziehung von Religion in den gesellschaftlich relevanten Bereich von Bildung und Erziehung nicht widerspruchsfrei von statten geht. Religion hat nicht automatisch oder selbstverständlich ihren Platz im Rahmen der Bildungsplanung. Sie muss sich im Hinblick darauf erst rechtfertigen und zeigen, welchen gemeinnützigen Beitrag sie leistet. Der Sachverhalt lässt sich kurz in der Frage zusammenfassen „Wozu ist Religion gut?“

Um dies zu verdeutlichen sind die Lernziele religiöser Erziehung so zu beschreiben, dass sie auf die Bedürfnisse sowie Fähigkeiten aller Kinder eingehen. Dabei können schwerpunktmäßig vier Beobachtungen aus Soziologie wie Entwicklungspsychologie leitend sein.

1. Kinder begegnen ob wir es wollen oder nicht religiösen Phänomenen. In der KiTa treffen sie beispielsweise mit muslimischen Kindern zusammen, deren Eltern demonstrativ ihre Religionszugehörigkeit leben. Auf der Straße sehen sie Wegkreuze oder gehen an Kirchengebäuden vorüber. Zu-



hause hören sie die Kirchenglocken etc. Sollen Kinder nicht mit einengenden Verdrängungen aufwachsen müssen, gehört es zu einem offenen Umgang mit der Wirklichkeit auch mit vorfindlicher Religiosität umgehen zu können.

2. Wenn es stimmt, was die Entwicklungspsychologie feststellt, dass nämlich Kinder Ko-Konstrukteure von Wirklichkeit und damit „Bauherren“ an ihrem eigenen Weltbild sind, dann gilt es, die Fähigkeit zu fördern, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben.

3. Wenn für die elementare Bildung und Erziehung das Prinzip der ganzheitlichen Förderung Ausschlag gebend ist, dann ist beim Umgang mit kindertypischen Sinn- und Bedeutungsfragen die Sensibilität für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge von besonderer Bedeutung.

4. Kinder entdecken im Laufe ihres Aufwachsens in zunehmendem Maße ihre Um-

welt. Sie handeln dabei trotz ihrer sozialen Bindungen auch autonom mit eigenem Willen und eigenen Zielsetzungen. Dabei entwickeln sich bestimmte Wert- und Orientierungsmuster. Verantwortliche Erziehung und Bildung unterstützt diesen Prozess und hilft den Kindern, sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst zu sein und Orientierungspunkte zu entdecken.

Beispiel

Neuer Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

Im neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wurde versucht, den Förderschwerpunkt „ethische und religiöse Bildung und Erziehung“ gemäß den gerade angedeuteten vier Lernzielen aufzubauen. Nachfolgend eine kurze Zusammenfassung.

1 Mit vorfindlicher Religiosität umgehen können

Teilziele:

- Wahrnehmung von Unterschieden bei gleichzeitiger Verortung
- Klarheit über Stellenwert und Bedeutung von Glaube / Religion / Religiosität
- Unvoreingenommen begegnen
- Kenntnis zentraler Elemente

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Mitbringen von „heiligen“ Gegenständen aus den Familien (z. B. Rosenkranz, Buddha-Figur, Namen-Gottes-Schnur) • Eltern, Erzieherinnen, Gäste erzählen von ihrer Religion • Einrichtung einer Meditations- und Gebetsecke • Beschäftigung mit zentralen Symbolen der Religionen (Kreuz, Davidstern, Halbmond), die von Mitgliedern der Kindertagesstätte repräsentiert sind • „Gemälde-Galerie“ Religion: Kinder malen ihre Erfahrungen mit Religion und Glauben • Suche nach Spuren

von Religion, Glauben und Religiosität in der näheren Umgebung • als Ausdruck gemeinschaftlicher Anliegen: interreligiöses Gebet um Frieden und Gerechtigkeit mit Vertretern unterschiedlicher Religionen • Zeichnung von Gottesbildern • Photos von Gottesdiensten bei Familienfeiern (z. B. eigene Taufe der Kinder) • Gebete aus den in der Kindertageseinrichtung repräsentierten Religionen, die zur aktuellen Lebenssituation der Kinder passen und diese zum Ausdruck bringen

2 Sensibel sein für Sinn stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge

Teilziele:

- Vertrautheit mit Leben strukturierenden Ritualen
- Kenntnis über und Erfahrungsoffenheit für sakrale Räume
- Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit im Rahmen liturgischer Vollzüge, Feste und Feiern
- Selbsterkenntnis in / über und Offenheit für Tradierungsformen (Kunst, Literatur)

Pädagogische Handlungsbeispiele

Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge, Tempel • Meditation • Mandala malen • Den Festkreis der eigenen Religion sowie Festkreise anderer Religionen kennen lernen; gemeinsame Erstellung eines Festkreis-Kalenders • Bewusster Tagesbeginn und Abschluss mit Besinnung, Gebet • Segensfeiern als Ausdruck des Sich-gegenseitig-Gutes-Wünschens • Geschichten aus den heiligen Schriften der Religionen, in denen Gott als Wegbegleiter, Beschützer und Hoffnungsstifter zugänglich wird • Gestaltung kleinerer (liturgischer) Feiern anlässlich einschneidender Lebenserfahrungen von Kindern (z. B. Eintritt in eine Kindertagesstätte) • Bild-Betrachtungen mit dem Schwerpunkt vertieften emotionalen Erlebens des Dargestellten

3 Fähig sein, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben

Teilziele:

- Grundhaltungen des Staunens, Dankens und Bittens
- Selbstbewusstsein hinsichtlich eigener Welterklärungsmodelle
- Sensibilität für die unterschiedlichen Sichtweisen auf Welt- und Lebensphänomene
- Fähigkeit zu basaler Argumentation
- Anfanghaftes Bemühen um eine kongruente Persönlichkeit

Pädagogische Handlungsbeispiele:

Philosophieren mit Kindern • Einüben von Gesprächsregeln • „Frageminuten“: fest vereinbarte Zeiteinheit, in der Fragen thematisiert werden können, die sich im Laufe eines Tages ergeben haben • Erfahrungen des Werdens und Vergehens von Leben in der Natur • Schöpfungsgeschichten der Religionen • Offene Geschichten: Kinder führen teilweise erzählte Geschichten in der eigenen Phantasie weiter • Bilderbücher zum Thema Sterben und Tod

4 Sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst sein und Orientierungspunkte entdecken

Teilziele

- Bewusstsein über eigene Gefühle
- Wissen um unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten
- Ausgewogenheit bezüglich Individualität und Sozialität
- Vertrautheit mit Repräsentanten bestimmter Wertordnungen
- Konflikt- und Kompromissfähigkeit
- Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung des Alltags

Pädagogische Handlungsbeispiele

Kinderkonferenz • Beschäftigung mit Heiligen der Religionen • Helden- und Heldinnen-Figuren in Märchen und Geschichten • ethische Überzeugungen und Taten der Religionsstifter • Versöhnungsfeiern • Übernahme von Diensten in einer Kindertageseinrichtung durch die Kinder • Bewusster Umgang mit Essen, mit Natur • Dilemma-Geschichten • Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde • Solidaritätsaktionen für mittellose Kinder im näheren Lebensumfeld • Einladung an Kinder aus sozial benachteiligten Familien • Empathie-Übungen • Spiele zum Einüben von Regeln und Frustrationstoleranz

Behinderung der Sinne – Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft



Die Bedeutung der Psychomotorik für eine umfassende Entwicklungsförderung

Zunächst erscheint es mir sinnvoll, die Bedeutung des Begriffes „Psychomotorik“ bezüglich des folgenden Beitrags zu klären: hier verstehe ich unter „Psychomotorik“ ein ganzheitliches und erlebnisorientiertes Konzept der Erziehung (und Bildung) durch Bewegung (...), wie es von E.J Kiphard in Deutschland entwickelt und u.a. von Professor Dr. Renate Zimmer für den Bereich der „Elementarpädagogik“ ausdifferenziert wurde. Das Konzept wird sowohl im pädagogischen Bereich (Motopädagogik) als auch im therapeutischen Bereich (Mothotherapie) eingesetzt und von verschiedenen Berufsgruppen in

deren Arbeitsfelder integriert. Seit vielen Jahren besuchen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen Fortbildungen und Zusatzqualifikations-Kurse, um sich in Psychomotorik / Motopädagogik weiterzubilden und die Ideen in die eigene Arbeitsweise zu integrieren. Dabei sind sie von dem Ziel geleitet, das Kind in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und der Aneignung von Handlungskompetenz zu fördern. Das didaktisch-methodische Konzept der Psychomotorik unterscheidet hier drei Ebenen, nämlich die Ich-Kompetenz, die Sach-Kompetenz und die Sozial-Kompetenz. Entsprechen-

de psychomotorische Inhalte / Angebote werden in die Bereiche Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung gegliedert. Methodische Prinzipien wie Entwicklungsorientiertheit, Freiwilligkeit, Entscheidungsfreiheit, Offenheit, Erlebnisorientiertheit und andere werden dabei berücksichtigt. Psychomotorische Angebote beinhalten die umfassende Beobachtung der Kinder. Strukturierte Beobachtungsverfahren wie „Die Abenteuer der kleinen Hexe“ bieten den PädagogInnen gezielt Hilfe und verstehen sich als Ergänzung zur beobachtenden Wahrnehmung im Alltag.

1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegung und Wahrnehmung gehören zusammen	Bewegung und Wahrnehmung bedingen sich gegenseitig (Gestaltkreis) vielseitige Reize für die „körpernahen Sinne“: vestibulär, taktil und kinästhetisch	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eigene Sensibilisierung für diese Zusammenhänge ▶ vielseitige Stimulierung des Gleichgewichtsorgans, des Tastsinnes und Körpererfahrung zum Thema Spannung / Entspannung sowie Körperbild/Körperschema
Kinder lernen durch Bewegung (siehe Anlage)	<p>motorischer Lernbereich</p> <p>emotionaler Lernbereich</p> <p>kognitiver Lernbereich</p> <p>sozialer Lernbereich</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aneignung und Verbesserung vielseitiger Bewegungsgrundformen und erster Bewegungskombinationen ▶ Angebote zur Förderung von Koordination, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit ▶ Gefühle wie Freude, Angst, Frustration, Mut, erleben und ausdrücken ▶ Sprachverständnis, Raumwahrnehmung, Regeln, eigene Grenzen ▶ Gruppenregeln lernen und einhalten, kooperatives und faires Verhalten, eigene Ideen einbringen und vor anderen vertreten, Helfen und sich helfen lassen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Bewegte Kindheit	Kinder sind immer und überall in Bewegung, wenn wir sie lassen. Sie haben einen natürlichen Bewegungsdrang. Die kindliche Umwelt, auch in der Kindertagesstätte, bietet zum Ausleben dieses Bewegungsdrangs oft zu wenige Möglichkeiten.	▶ Bewegungsräume (auch draußen) erschließen, welche vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen zulassen bzw. hierzu herausfordern.
Positives Selbstkonzept entwickeln	Kinder entwickeln ihr Selbstkonzept über erfolgreiches Bewegungshandeln.	▶ Methoden wählen, durch welche jedes Kind entsprechend seinen Möglichkeiten aktiv, freudvoll und erfolgreich mitmachen kann.

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Kinder sind immer in Bewegung	Während des gesamten Tagesablaufes Bewegung ermöglichen, sowohl in den Räumen als auch draußen.	▶ Wenige Tische im Gruppenraum; Bewegungsmöglichkeiten auch in Flur und/oder Nebenraum; Bewegungsbaustelle drinnen oder draußen einrichten; Bewegungsangebote auch im Gruppenraum.
Methodische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Entwicklungsorientierung • Erlebnisorientierung • Ganzheitlichkeit • Offenheit • Handlungsorientiertheit • Entscheidungsfreiheit • Lernorientiertheit • Kommunikationsorientiertheit • Kindorientiertheit 	▶ Sich als ErzieherIn immer wieder überprüfen, ob die ausgewählten Prinzipien in der eigenen Arbeit angewandt werden.
Offene Bewegungszeiten und -räume	Den Bewegungsraum und das Freigelände während der gesamten Öffnungszeiten der Einrichtung nutzen. Zunächst werden die Kinder an die einzuhaltenden Regeln herangeführt. Dabei begrenzt Material zur Verfügung stellen. Materialauswahl z.B. von Woche zu Woche variieren.	▶ Bewegungsraum in Zeiten ohne „Gruppenbelegung“ von einer begrenzten Anzahl Kindern nutzen lassen; ggf. in einem weiteren Raum oder draußen eine „Bewegungsbaustelle“ einrichten; ggf. offene oder teiloffene Arbeitsweise mit Funktionsräumen.
Angeleitete Bewegungsangebote, in Turnhallen / Bewegungsräumen und auch draußen	Mindestens einmal wöchentlich für jedes Kind ein einstündiges angeleitetes Bewegungsangebot (in Sportkleidung). Dabei wird auf die Vielseitigkeit der Angebote geachtet. Für Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen und übergewichtige Kinder ggf. weitere Angebote machen, um gezielt Defizite auszugleichen /zu kompensieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Spiele zur Raum- und Körperorientierung und zur Reaktionsschulung ▶ Spiele zu Körperkoordination/ Gleichgewicht ▶ Aufgabenstellungen zum Problemlösen in der Gruppe ▶ Training von Ausdauer und Beweglichkeit ▶ Wechsel von Spannung und Entspannung ▶ Spiele und Bewegungsaufgaben mit Musik, Alltagsmaterialien und/oder Kleingeräten ▶ Üben und Festigen der verschiedenen Bewegungsgrundformen und ihrer Kombinationen ▶ Kleine Regelspiele (Lauf-, Fang- und Kampfspiele)

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
Personelle Bedingungen	Das gesamte Team sollte über eine Grundausbildung in (kreativer) Bewegungserziehung verfügen. Dabei ist es erforderlich, die eigene Sportsozialisation und die eigenen Ängsten bezüglich Verletzungsgefahren im Sport kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus sollten 1-2 KollegInnen die Koordination des Bewegungsbereiches (Räume, Materialien, Spezifische Angebote, Elternarbeit) übernehmen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fort- und Weiterbildung von einzelnen KollegInnen oder des gesamten Teams (in der eigenen Einrichtung). Bei neuen KollegInnen auf Fachkompetenz achten. ▶ Im Team auf ein ausgewogenes Interessensspektrum achten. ▶ Im Team gemeinsam Spaß an der Bewegung erleben, z. B. durch kleine Bewegungspausen während der Teamsitzungen.
Räumlich-materielle Ausstattung	Bewegungsraum mit viel freier Fläche. Materialien möglichst in einem Nebenraum oder Schrank außer Sichtweite unterbringen. Eher einfach strukturierte Materialien, welche vielseitig einsetzbar sind. Die Raumhöhe ausnutzen. Schaukel-, Wipp und Drehbewegungen durch Materialangebot ermöglichen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ defekte und ungenutzte Materialien / Geräte regelmäßig aussortieren ▶ Ausreichende Anzahl von Bällen, Reifen, Seilen, Tüchern, Matten, etc. ▶ Bälle, Seile und Reifen auch für draußen ▶ Sprossenwand, Schaukelgestell, zweite Ebene einbauen ▶ Im Außengelände Hügel anschütten ▶ Vielseitig nutzbare Fahrzeuge ▶ Alltagsmaterialien von Eltern sammeln lassen
Elternarbeit	Informieren über die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung. Transparent machen, was die Kinder in der Einrichtung tun, erleben und lernen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bewegter Elternabend ▶ Eltern-Mitmach-Bewegungs-Nachmittage ▶ Fotowände mit Bewegungssituationen ▶ Projekte mit anschließenden Präsentationen, ▶ Elternabend mit FachreferentIn oder Videofilm (z. B. „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“)
Kooperation mit Sportvereinen	Es bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit den ortsansässigen Sportvereinen zu kooperieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Anerkannte Bewegungskindergärten	Der LandesSportBund NRW vergibt seit einigen Jahren das Zertifikat „Anerkannter Bewegungskindergarten“.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen hierzu sind bei der Sportjugend NRW in Duisburg zu erhalten: Tel. 02 03 / 73 81-876 (Herr Beckmann)
Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder	Das gemeinsame Spiel behinderter und nichtbehinderter Kinder ist für alle Beteiligten eine große Bereicherung. Es ergeben sich ergänzende Lernmöglichkeiten, über Körper-, Material- und Sozialerfahrung.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Weitere Informationen beim Träger und seinen Fachberatungen.

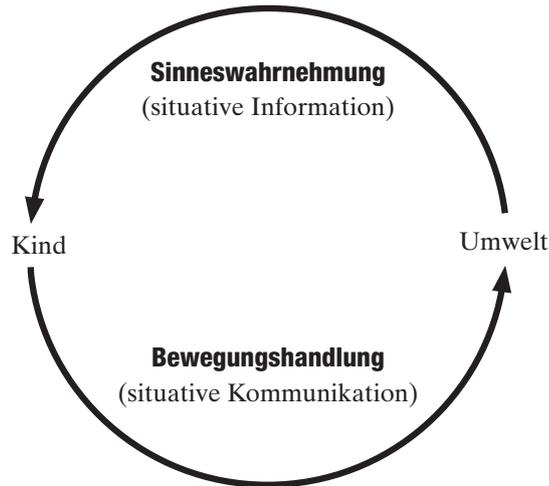
Manchmal ist es hilfreich, sich einmal einer ganz ungewohnten Fragestellung zu widmen: So haben die Forum-TeilnehmerInnen im Rahmen eines Brainstormings Stichworte gesammelt zur Frage: „Was muss ich (als ErzieherIn) tun, damit sich die Kinder so wenig wie möglich bewegen?“ Da die Methode alle Antworten

erlaubt, hatte die Phantasie freien Lauf: alles voll stellen, nie raus gehen, Verbote, Medikamente, Fesseln.... eine lange Liste kam zusammen. Im nächsten Schritt betrachteten wir die Ideen und stellten fest, dass viele Aspekte (im übertragenen Sinne) auch in den Einrichtungen oft (noch) Realität sind. So hindern z.B.

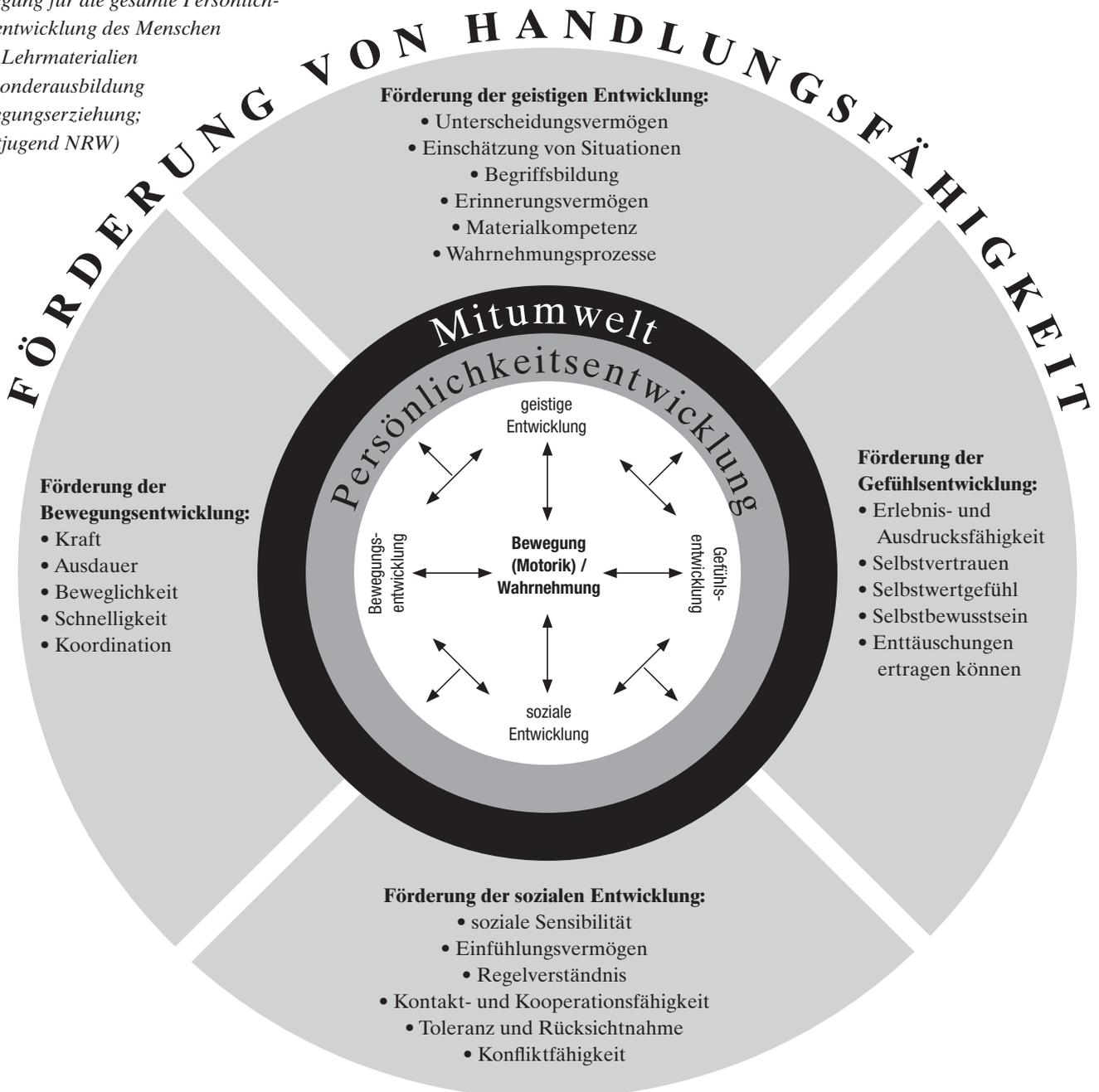
auch Kleidung und Schuhwerk viele Kinder an den notwendigen Körper-, Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Auch in der Elternarbeit hat sich diese Methode bewährt, die uns durch die Hintertür zeigt, welche Voraussetzungen wir zur Förderung einer sinn-vollen Entwicklung schaffen könnten.

2. Anlagen

Grundmodell des Gestaltkreises nach v. Weizsäcker
(aus: Motopädagogik, E.J. Kiphard)



Die Bedeutung von Wahrnehmung und Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen
(aus: Lehrmaterialien zur Sonderausbildung Bewegungserziehung; Sportjugend NRW)



3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

In Kapitel 1.1 wurde bereits auf die Bedeutung der Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen. Dabei bezieht sich die Psychomotorik auf namhafte FachvertreterInnen wie Piaget, Montessori, Ayres, v. Weizsäcker. Besonders in dem bereits erwähnten Videofilm „Kindheit heute – das Schwinden der Sinne“ wird deutlich gemacht, warum Körper- und Sinneserfahrungen so bedeutsam auch für das Erlernen der Kulturtechniken sind. So ist die Voraussetzung, um subtrahieren (also „Rückwärts rechnen“) zu erlernen, dass sich das Kind auch im Raum selbst rückwärts bewegen kann. Eine sichere Orientierung im Raum ist ebenso Grundlage für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Im Rahmen der Gehirnforschung wird diskutiert inwieweit „Überkreuz-Bewegungen“, wie z.B. Krabbeln, die Zusammenarbeit von rechter und linker Gehirnhälfte fördern.

4. Literaturtipps

Inzwischen sind in den diversen Fachverlagen zahlreiche Bücher erschienen, welche das Thema des Forums betreffen. Um sich bei der Vielfalt des Angebotes besser orientieren zu können, empfehle ich die Kommentierte Medienübersicht „Bewegungsförderung im Kindergarten“, (Reihe: Gesundheitsförderung konkret, Band 1) welche über die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Ostmerheimer Str. 220; 51109 Köln; Tel: 0221 / 8992-0; www.bzga.de) kostenlos erhältlich ist. Zum Thema Psychomotorik / Sinneswahrnehmung in Praxis und Theorie sind die folgenden Literaturtipps und Adressen nützlich (Stand: Januar 04):

Bücher

Ernst J. Kiphard: *Motopädagogik*, verlag modernes lernen

Renate Zimmer: *Handbuch der Psychomotorik*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*, Herder

Renate Zimmer: *Handbuch der Bewegungserziehung*, Herder

Renate Zimmer / Hans Cicurs: *Psychomotorik*, Hofmann, Schorndorf

Regina Naschwitz-Moritz (Hrsg.): *Die Psychomotorische Idee*, Meyer & Meyer

Dr. Klaus Balster: *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen* (Band 1-4), Sportjugend NRW (Hrsg.)

Inge Hauke u.a.: *Psycho-Motorik-Kartei*, borgmann

S. Schönrade/G. Pütz: *Die Abenteuer der kleinen Hexe*, borgmann

Jean Ayres: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, Springer

Videofilme

Reinhard Kahl: *Kindheit heute – Das Schwinden der Sinne*, NDR (Ausleihe über Bildstellen)

Renate Zimmer: *Immer in Bewegung*, Meyer & Meyer

Zeitschriften

Praxis der Psychomotorik, 4xjährlich, verlag modernes lernen

Motorik, 4xjährlich, Verlag Hofmann Schorndorf

Forum Psychomotorik, Internet-Zeitschrift, www.ibp-psychomotorik.de

Haltung und Bewegung, 4xjährlich, BAG f. Haltungs- und Bewegungsförderung

Vereine / Institutionen

Aktionskreis Psychomotorik e.V. • Kleiner Schratweg 32 • 32657 Lemgo
Tel: 05261 / 970971 • Fax: 970972 • Internet: www.psychomotorik.com

Förderverein Psychomotorik Bonn e.V. • Wernher-von-Braun-Str. 3 • 53113 Bonn
Tel. 02 28 / 21 61 61 • Fax: 21 61 20 • Internet: www.psychomotorik-bonn.de

BAG für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. • Friedrichstr. 14 • 65185 Wiesbaden • Tel. 06 11 / 37 42 09 • Fax: 910 07 06

Fachschulen für Motopädie (NRW):

Berg.-Gladbach, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg, Köln-Rodenkirchen

Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch

Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

Sprachförderung ist keine – und schon gar nicht zeitlich begrenzte – sonderpädagogische Maßnahme speziell für ausländische Kinder, sondern ein großes Mosaiksteinchen im Rahmen der interkulturellen Erziehung. Es bedeutet also mehr noch als im herkömmlichen Sinne einen „Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten“ durchzuführen. Interkulturelle Pädagogik heißt Verinnerlichung des Bewusstseins, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, sich ihren Anforderungen zu stellen und in der Kulturbegegnung die Chance der gegenseitigen Bereicherung nicht nur zu erkennen, sondern zu verwirklichen. Grundvoraussetzung für pädagogisches Fachpersonal ist das Hinterfragen der eigenen interkulturellen Grundhaltung.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundvoraussetzungen für die Entwicklung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Interkulturelle Pädagogik als Grundhaltung	Gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen Verständnis entwickeln und Toleranz fördern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Infragestellung eigener Einstellungen ▶ Interkulturelles Basiswissen überprüfen ▶ Erwartungen der Familien von Tageseinrichtungen und Grundschule überprüfen ▶ Verinnerlichung des Bewusstseins in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben
	Gemeinsames Leben und Lernen für interkulturelle Erfahrungen des Lernprozesses nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zu einem gleichberechtigten Zusammenleben von Fremden und Einheimischen erziehen ▶ Kinder unterschiedlicher Kulturen und deren Familien zu Kommunikationsfähigkeit erziehen ▶ Menschen unterschiedlicher Kulturen dazu befähigen, Konflikte Friedlich und nach akzeptierten Regeln zu bewältigen
	Offenheit und ein hohes Maß an Sensibilität entwickeln – auch wenn Normen und Wertvorstellungen möglicherweise weit von denen entfernt sind, die Pädagogen selbst erlernt und zunächst einmal als richtig erkannt haben.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrnehmen ▶ Seine Lebenswirklichkeit realisieren

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
2. Erwerb der Muttersprache und der Zweitsprache	Die Erst- oder Muttersprache ist die Sprache, die man als Kind zuerst erlernt, weil sie von den Hauptbezugspersonen als einzige oder erste Sprache gesprochen wird. Es handelt sich also um die Sprache, mit deren Hilfe die Persönlichkeitsentwicklung gesteuert wird.	▶ Das Sprechen der Muttersprache wird gewünscht und ggf. in der Tageseinrichtung und Grundschule gesteuert.
	Die Muttersprache ist das Bindeglied zur Familie und zu deren tradierten Ursprüngen, die, auch wenn die Familie schon in der 3. Generation in Deutschland lebt, immer noch grundlegend die Identität des Kindes prägen können.	▶ Eltern über die Bedeutung der Muttersprache informieren
	Die Muttersprache ist Lerngrundlage für den Erwerb der Zweitsprache.	▶ Entwicklungen dokumentieren und mit den Eltern darüber sprechen
3. Berücksichtigung der außersprachlichen Faktoren	Berücksichtigung aller Einflüsse, damit das Kind gute Voraussetzungen antrifft, um überhaupt Deutsch als Zweitsprache erlernen zu können.	▶ Wissen darum, dass das Kind möglicherweise bisher eine andere pädagogische Grundhaltung erfahren hat ▶ In vielen Ländern ist der Elementarbereich dem Primarbereich zugeordnet und somit wesentlich curricularer orientiert
	Außersprachliche Faktoren haben primär nichts mit Sprache zu tun.	Können auch sein: ▶ Krankheiten ▶ Veränderte Familiensituationen ▶ Etc.
4. Berücksichtigung der sprachlichen Faktoren	Die Stadien des Lernens an sich.	▶ Kenntnisse über die Entwicklungsstufen der Erstsprache vertiefen ▶ Gleiche Toleranz den Zweitsprache lernenden Kindern, wie den muttersprachlichen Kindern entgegenbringen
	Die Ausprägung der Muttersprache.	▶ Leitlinie 2
	Zeitpunkt und Dauer des Zweitspracherwerbs.	▶ Nach dem Grundwortschatz in der Muttersprache muss das Kind in der Zweitsprache in nur 3 Jahren den Wortschatz erwerben, für den ein deutsches Kind sechs Jahre Zeit hat
	Die Divergenz zwischen Mutter- und Zweitsprache.	▶ Besonderheiten der jeweiligen Herkunftssprache berücksichtigen ▶ Kenntnisse über das Sprachsystem der jeweiligen Muttersprache aneignen
5. Sprache als Produkt von Sinnes-, Bewegungs- und sozialen Umwelterfahrungen	Spracherwerb ist mehr als die reine Sprachaneignung.	▶ Alle Sinne inklusive der Motorik und der sozialen Umfeldeinflüsse berücksichtigen
	Sprache ist immer eingebunden in andere Bereiche und abhängig vom Entwicklungsstand.	▶ Bewusste und kindorientierte Fördermaßnahmen unter Einbeziehung aller Sinne planen ▶ Bewegungsräume für Kinder schaffen – Sprache und Motorik gehören zusammen ▶ Spracherwerb im Tun realisieren ▶ Handelnd sprechen

1.2 Lernbedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
6. Sprachförderung betrifft grundsätzlich alle Kinder	Sprachförderung ist für alle Kinder von elementarer Bedeutung – auch für deutsche Kinder.	▶ Aktivitäten in sprachstandshomogenen Gruppen anbieten
	Kinder benötigen eine Vielfalt von Materialien, die den natürlichen Entdeckungsdrang fördern und jederzeit zur Verfügung stehen.	▶ Wechselndes Material und Räumlichkeiten müssen sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren ▶ Kinder benötigen Material für alle Bildungsbereiche ▶ Bereitstellung von Material, das die vielfältigen Entwicklungsstände berücksichtigt ▶ Bereitstellung von Material, das alle Sinne einbezieht
	Alle Handlungen müssen mit Sprache begleitet werden.	▶ Vertrauensverhältnis aufbauen – Lernen ist kaum möglich, wenn nicht eine positive Identifikationsmöglichkeit des Kindes mit der pädagogischen Kraft vorhanden ist ▶ Alltägliche Gegebenheiten mit Sprache begleiten ▶ Ausgangssituationen für Sprachanlässe finden ▶ Zeit nehmen – Zweitsprachlernen zwischen Tür und Angel funktioniert nicht
7. Mit Sicherheit zum Sprachvorbild	Das Ziel, Sprachförderung zu betreiben, beginnt mit dem Vertrauen in sich selbst und dem Wunsch, den zugewanderten und den deutschen Kindern die ersten Schritte in unsere Gesellschaft durch Sprache zu ermöglichen.	▶ „Auch ein Marathonlauf beginnt mit dem ersten Schritt...“
	Erst durch die Authentizität wird es gelingen, Kontakt zu dem Kind aufzubauen.	▶ Die Entscheidung treffen, zweitsprachfördernd tätig zu werden Die pädagogische Kraft hat Sprachvorbildfunktion ▶ Kinder spiegeln das Verhalten des Erwachsenen wieder und bringen damit zum Ausdruck, dass es „im Kontakt“ ist
	Vorbildfunktion:	▶ Fragen, die sich jede pädagogische Kraft u.a. stellen muss: ▶ Ist meine Sprache fehlerfrei? ▶ Spreche ich kurze, einfache und für Kinder verständliche Sätze? ▶ Benutze ich für ein und denselben Gegenstand immer nur ein Wort? ▶ Begleite ich meine Handlungen mit Sprache? ▶ Etc.
8. Sprachförderung – ein ständiger und auch alltäglicher Prozess	Sprachförderung findet ständig statt.	▶ Zwischen dem Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte im Alltag und sogenannten bewusst herbeigeführten sprachfördernden Situationen darf möglichst kein qualitativer Unterschied bestehen
	Sprachförderung im normalen Alltagsgeschehen.	▶ In jedem sich entwickelnden Gespräch ist die pädagogische Fachkraft Sprachvorbild ▶ Gesprochen wird immer und diese Chance der Sprachförderung sollte nicht ungenutzt verpasst werden
	Sprachförderung in bewusst herbeigeführten Fördersequenzen.	▶ Alltägliche Aktivitäten nutzbar machen für eine geplante Sprachförderung ▶ Fördermaßnahmen strukturieren ▶ Fördermaßnahmen dokumentieren

1.3 Strukturelle Bedingungen

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
9. Von der Sprachstandserfassung bis zur Evaluation	All das, was man tut, sollte auch standardisiert, gemessen und im günstigsten Fall in nachvollziehbare Zahlen ausgedrückt werden.	
	Weil Sprache und Sprachgebrauch stets mit subjektivem Wollen und Erleben verbunden sind, gaben sog. Messwerte nur einen begrenzten Erklärungswert.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aussagen über den Spracherwerb können allenfalls dazu dienen, längerfristige Informationen über die eigene Praxis der Sprachförderung zu erlangen
	Die Erfassung von Sprachstände müsste neben deutschen Fachkräften auch von kompetenten Muttersprachlern durchgeführt werden.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Feststellung in welchem Maße die Kinder die Erstsprache beherrschen
10. Elternarbeit	Ohne Eltern geht es nicht.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vertrauensbildende Maßnahmen ergreifen ▶ Familienverhältnisse kennen lernen ▶ Aufklärung über die Bedeutung des Zweitspracherwerbs ▶ Entwicklungsgespräche führen ▶ Transparenz der pädagogischen Arbeit herstellen
	Die häuslichen Lebensbedingungen der Kinder müssen berücksichtigt werden.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Essgewohnheiten ▶ Kleidungsvorschriften ▶ Rolle von Mann und Frau ▶ Geschlechtsspezifische Erziehung ▶ etc.
	Sprachkurse für Eltern.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ an die Tageseinrichtung für Kinder und oder Grundschulen anbinden
11. Kooperationspartner und ihre Bildungsaufträge	Die interkulturelle Arbeit als Querschnittsaufgabe aller am Erfahrungs- und Lernprozess beteiligten Institutionen sehen.	
	Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen forcieren.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vergleich der Bildungsaufträge
	Fehlende Kooperation kann sich nachhaltig auf die Entwicklungsmöglichkeiten auswirken.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Heraus führen aus der Isolation, damit eine Verbindung zum sozialen, politischen und räumlichen Umfeld möglich wird

2. Anlagen

Sprachförderung wird ständig betrieben, mal bewusst und geplant, mal in alltäglichen Situationen. Der Aufbau der nachfolgender Arbeitshilfen ist ein erster Schritt in die Bewusstheit der Sprachförderung. Name der Fördersequenz

3. Wichtige Aspekte im Verlauf der Entwicklung

Im Wesentlichen läuft beim Kleinkind der Zweitspracherwerb genau so ab wie der Erstspracherwerb, jedoch wesentlich geraffter. Je mehr ein Kind dabei auf in der Muttersprache bereits gefestigte Sprachstrukturen zurückgreifen kann, desto schneller wird es die Zweitsprache erlernen. Natürlich spielen hierbei auch andere Faktoren eine Rolle, wie etwa allgemein die geistige Entwicklung des Kindes. Ein ausländisches Kind, das beispielsweise ab dem dritten Lebensjahr in einer Tageseinrichtung für Kinder die Zweitsprache erwirbt und zu Beginn des Schulalters ebenfalls über einen Wortschatz von ca. 3000 Wörtern verfügen

möchte, muss eine hohe Leistung vollbringen. Hier ist auch zu beachten, dass ggf. das Kind nur die Zweitsprache in der Tageseinrichtung für Kinder erlernt. Das heißt: es sind nur einige Stunden am Tag. Ferien und Krankheitstage müssen auch noch abgezogen werden. So minimiert sich der Lernrahmen in diesen drei Jahren noch um ein Weiteres.

4. Literaturtipps

Berghoff, W. / Mayer-Koenig, B.: *Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch*, Hohengehren 2003

Hammes-Di Bernardo, E.: *Bilingual-bikulturelle Erziehung als Weg zum interkulturellen Zusammenleben*, in: KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“, S. 37-41.

Jungk, R. / Müllert, N.: *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, München 1989.

Militzer, R.: *Interkulturelle Erziehung – eine Herausforderung für die Kindertagesstätte*, in: *Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen. Konzepte – Wandel – Zukunft*, hg. v. Sozialpädagogischen Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Info-Post Nr. 4 der Abteilung I (Kinder) Dezember 1997, S. 12-22.

Militzer, R. / Demandewitz, H. / Fuchs, R.: *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*, hg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Düsseldorf 2001.

Ulich, M.: *Woher kommen die Bilder im Kopf? Unsere Vorstellungen von ausländischen Familien*, in: *kiga heute* 4/94, S. 3-9.

Wagner, P.: *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*, in: *KiTa spezial. Sonderausgabe Nr. 3/2001 zu dem Thema „Perspektivenvielfalt anerkennen – Interkulturelles Lernen in der Kindertageseinrichtung“*, S. 13-17.



Natur und Umwelt

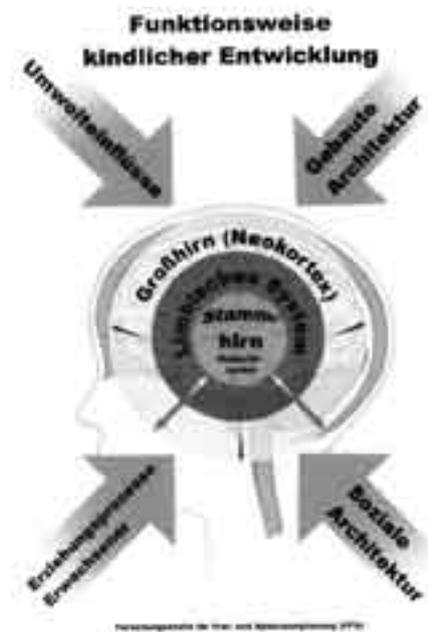
Der naturnahe Spiel- und Begegnungsraum als Lernort einer innovativen Pädagogik

Auszug aus der FFS-Konzeption

Das FFS-Konzept geht von den Grundüberlegungen aus, dass es sich beim Menschen um ein hochkomplexes „Soziales Wesen“ handelt, der in seinem Verhalten und seinen Reaktionen bei Planungsaufträgen im Rahmen von Freiraumspiel ganzheitlich betrachtet werden sollte. Spiel sehen wir dabei als „Zentrale Lebensäußerung des Menschen“, die neben prophylaktischer, also präventiver Wirkung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch heilende bzw. ausgleichende Funktionen übernehmen kann. Immer steht der Mensch und hier das Kind bei dieser Konzeption und bei allen Planungsüberlegungen im Mittelpunkt, da man sich bei Freiraumkonzeptionen ganz konkret auch mit Fragen der kindlichen Entwicklung beschäftigt – ganzheitlich!

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen, Spiel als ernsthafte Tätigkeit für Kinder, um gesund die Welt der Erwachsenen verstehen und in diese hineinwachsen zu können, braucht vor allem eines: Vertrauen und ganzheitliche Spielgelegenheiten. Mehr als Dreijahrzehnte, beginnend mit der ersten, breit und fakultätsübergreifend angelegten Spielplatzdiskussion in unserem Land, Mitte der 60er Jahre, mussten vergehen, um kindliche Entwicklung und Spiel durch Ergebnisse aus der Hirnforschung*) erklären zu können. Erst dadurch wurde sichtbar, dass Spiel weit mehr ist als nur ein „Kinderspiel!“ und dieser Vorgang, keinesfalls isoliert, sondern nur ganzheitlich funktionieren und somit auch nur im Gesamtzusammenhang verstanden werden kann. Eingeschlossen ist hierbei auch der soziale Aspekt, der unter anderem Spielpartner aus anderen Generationsgruppen wie der von Kindergruppen einfordert. Konkret hat das mit Lernen zu tun. Alles Informationen, die man zu früheren Zeiten außer Acht gelassen hatte.

Demnach ist der Kinderspielplatzgedanke, als Gerätespielplatzkonzeption verstanden, aus heutiger Sicht sicherlich weniger bedeutsam in seiner qualitativen, die Entwicklung von Kindern betreffenden Bewertung. Er ist und bleibt verinselt, zu starr und nach kurzer Zeit gering motivierend in einer urbanen Umgebung, die im Grunde der Ort sein müsste, wo Spiel in seiner allumfassenden Qualität stattfinden sollte.



Das vorgestellte Schaubild möchte hierbei verdeutlichen, mit welchen Instrumenten Kinder ihre gebaute und soziale Umwelt erfassen und warum naturnahe Spielraumkonzepte dem Gerätespielplatz weit überlegen sind. Es möchte aber auch verdeutlichen warum es so wichtig ist, dass Frei- und Spielraumplanung im Kindergarten, in der Kindertagesstätte sowie im Hort- und Schulpausenhofbereich mehr sein sollte als die Verteilung von bunten Katalogspielgeräten nach sicherheitsrelevanten Fragestellungen auf unstrukturierten Böden bzw. asphaltierten oder zu betonierten Flächen mit den bekannten



Sandkisten, die keinesfalls zu anregendem Spielen, bauen und experimentieren geeignet sind. Quo vadis Kind und kindliche Entwicklung? Spiel braucht dringend ganzheitliche, unsere Sinne stimulierende Anregungen, die auch unsere Emotionen positiv in Schwingung versetzen. Eine Forderung, die inzwischen bei Spieltheoretikern, bei Psychologen, Verhaltens- und Freizeitforschern, Soziologen, Hygienikern, Pädagogen, Philosophen und insbesondere aktuell auch bei Hirnforschern gestellt wird.



1. Leitlinien zur ganzheitlichen Umsetzung

1.1 Grundsätzliches

Spiel als zentrale Lebensäußerung des Menschen braucht Bedingungen, welche unsere Sinne und Emotionen ganzheitlich und positiv in Schwingung versetzen bzw. anregen. Demnach sollte man Freiraumkonzepte nicht nach Einzelaspekten planen und umsetzen, keinesfalls museal betrachten, sondern ganzheitlich, also vernetzt. Um die einzelnen Aspekte im Verbund berücksichtigen zu können, bedarf es einer Konzeption, die weit mehr leistet als das in der Vergangenheit favorisierte Gerätespielplatzkonzept, das von seiner Kompetenz kaum über die Förderung von motorischen Fähigkeiten hinaus kommt.



Ganz anders beim naturnahen Spielraumkonzept. Lehrmeister ist hier die Natur und somit der Schöpfungsgedanke, der auch Bewahrung und Erkenntnis von Naturzusammenhängen einschließt. Da es sich bei dieser Spielraumplanung um Räume handelt, die für Kinder gedacht sind und in denen sie sich gesund, nachhaltig und optimal entwickeln sollen, bedarf es bei

der Planung auch gewisser Überlegungen, die sich mit dem Menschen als „homo ludens“ auseinandersetzen. Demnach geht es nicht nur um die Gestaltung naturnaher Freiräume sondern auch darum, wie über das Kinderspiel innerhalb dieser Räume kindliche Entwicklung ganzheitlich gefördert werden kann. Die nachfolgend beschriebenen Aspekte sollen hierbei als Leitlinie dienen und künftig Eingang finden bei der Sanierung und Neugestaltung der Außenspielgelände. Es handelt sich dabei um einen bedeutsamen Beitrag innerhalb der aktuell geführten Bildungsdiskussion, da dieser Planungsansatz einen Beitrag leisten kann, Lernen in seiner allumfassenden Form neu zu beleben und anzuregen.

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
1. Überprüfung des vorhandenen Spielgeländes entsprechend der nachfolgend aufgeführten Aspekte <ul style="list-style-type: none"> • Generationsübergreifender Aspekt • Sozialer Aspekt • Emotionaler Aspekt • Kognitiver Aspekt • Grob- und Feinmotorik • Sensomotorischer Aspekt • Sprachförderung 	Informieren, Sammeln, Diskutieren Konsens finden (im Team, bei den Eltern, beim Träger). Kinder in den Prozess einbinden Transparenz bereits im Vorfeld gegenüber dem Träger herstellen.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Literaturselektion ▶ Exkursionen zu Einrichtungen mit Erfahrungen zu naturnahen Spielräumen ▶ Infragestellung eigener Einstellungen – Vergleiche herstellen zu einer naturnah ausgerichteten Pädagogik ▶ Eltern in diese Prozesse einbinden
2. Sammlung von Ideen und Wünschen zur Veränderung, Ergänzung, Neuanlage des Spielbereiches (Brainstorming)	Kindern die Alternativen vermitteln (Bilddokumentationen, Exkursionen, Walddtage etc.). Wünsche und Ideen sammeln (verbal, Zeichnungen etc.). Elternarbeit (Information zum Thema kindliche Entwicklung und ganzheitlicher Ansatz; Kompetenzen der Eltern nutzen und bündeln).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prozess innerhalb des Teams und mit den Kindern und deren Eltern in Gang setzen ▶ Sammlung der Wünsche und Ideen (auch von außen) ▶ Ausstellung ▶ Informationsveranstaltungen (noch intern in der Einrichtung) ▶ Erstellen eines aktuellen Bestandsplanes (Freigelände) ▶ Grundsatzentscheidung für oder gegen ein naturnah ausgerichtetes Konzept. Zuvor Konsequenzen einschätzen. Unter Umständen über einen Pädagogischen Tag durchführen. Qualifizierten Rat von außen einholen. ▶ Grundsatzentscheidung

Leitlinie	Konkretisierung	Praktische Anregungen
3. Vorentwurf (HOAI*), Leistungsphase 2 erstellen, Beteiligungsmodell favorisieren *) Honorarordnung für Architekten und Ingenieure	<p>Information zu den Zielsetzungen einer gemeinsam erarbeiteten Planung erstellen.</p> <p>An alle Beteiligten weiter leiten (Team, Eltern, Träger, fachliche Hilfestellung).</p> <p>Termin für eine Planerrunde (PL) festlegen, dann durchführen. Zuvor Methode der Planerrunde (PL) bestimmen.</p> <p>Danach professionelle Ausarbeitung nach DIN EN 18 034 und DIN EN 1176-1177 etc.</p> <p>Kostenschätzung erarbeiten.</p> <p>Objektbeschreibung (Langfassung und Kurzfassung für ggf. Sponsoringkonzept inkl. der auf das Freiraumkonzept abgestimmten spielrelevanten Zielsetzungen).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ausnutzen der Elternkompetenzen ▶ Projektgruppe bilden (auch hier Einbindung der Eltern) ▶ Suchen einer fachlichen Begleitung (Angebote und vor allem nachprüfbar Referenzen einholen) ▶ Geeigneten Zeitpunkt und Durchführungsort zuvor mit allen an der Planung Interessierter rechtzeitig abstimmen. ▶ Einladungen rechtzeitig versenden ▶ Organisation des Planertages festlegen ▶ Geeignete Medien bereit stellen (Planertisch, Flipchart, Overhead, Beamer, Verlängerungskabel etc. jeweils nach Absprache mit der fachlichen Leitung) ▶ Verbindliche Absprachen treffen (wie geht es weiter und wann?)
4. Überprüfung der Ergebnisse aus der Planerrunde. Grundsatzentscheidung auf verschiedenen Ebenen	<p>Professionell ausgearbeiteten Vorentwurf aus der Planerrunde (PL) überprüfen.</p> <p>Baugremium bestimmen. Erste differenzierter betrachtete Aufgabenverteilung an geeignete Eltern übertragen.</p> <p>Grundsatzentscheidung zu Gunsten der Ergebnisse im Vorentwurf herstellen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Suchen nach geeigneten Berufsgruppen bei den Eltern. ▶ Aufgabenverteilung nach Bauberufen, Kontakte zu möglichen Sponsoren herstellen, Sponsoringmappe ausarbeiten (Berufsgruppen aus Grafikdesign, Textdesign) ▶ Persönliche Vorstellung der Konzeption (Vorentwurf als modifizierbare Planung) beim Träger
5. Erweitertes Partizipationsmodell in Gang setzen. 1. Vom Vorentwurf zum Entwurf 2. Vorbereitung Bau 3. Umsetzung	<p>Vorstellung der Ergebnisse aus der Planerrunde (PL) bei den verschiedensten Akteursgruppen (Kinder, Eltern, Öffentlichkeit).</p> <p>Sammlung neuer Ideen und Impulse</p> <p>Zeitliche Festlegung der erweiterten Partizipation.</p> <p>Modifizierung der Planung und Erarbeitung eines Entwurfs (Leistungsphase 3 / HOAI).</p> <p>Technische Planung und Vorbereitung Bau.</p> <p>Umsetzung im Rahmen von Bürgerbeteiligungsmodellen. Zuvor Festlegung der Methode bei der Umsetzung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presse- und Medienarbeit ▶ Elternabende ▶ Gruppenarbeit mit Kindern ▶ Tag der offenen Tür etc. ▶ Informationsabend vor der Bauphase ▶ Verbindliche Festlegungen (Werkzeugbedarf, Baumaschinen, Materialbeschaffung inkl. Materiallageplan, Anzahl der HelferInnen, Verpflegung, Bauleitung, Zeitpunkt etc.) ▶ Nachbetreuung ▶ Festlegung der künftigen Nutzung im Rahmen einer auf den Außenbereich abgestimmten Pädagogischen Konzeption / unter Einschluss von Pflege und Wartung als Teil der Pädagogischen Konzeption

2. Aspekte für die Freiraumplanung

2.1 Der generationsübergreifende Aspekt

Kinder brauchen im Rahmen ihrer Entwicklung auch praxisnahen Zugang zu Erwachsenen. Diese bedeutsamen Erfahrungen können heute in der Regel nicht mehr alleine in den gegebenen Familienstrukturen gemacht, eingeübt und kontrolliert

werden. Demnach besteht der Bedarf, auch mit anderen Generationsgruppen in dauerhaften Kontakt treten und von diesen lernen zu können. Das hat konkret mit dem Einüben von „Sozialkompetenzen“ zu tun. Gleiches gilt aber auch für die

Erwachsenen und insbesondere für die Menschen der „Dritten Generation“. Je geringer zum Beispiel die Kontaktmöglichkeiten zu Kindern werden, umso stärker bilden sich dort Eigeninteressen aus, die sich dann automatisch gegen die Kinder,

unsere Zukunftsgeneration, richten. Ein Prozess, der vorprogrammiert ist, da die ständige Einübung fehlt, Kinderinteressen im Bewusstsein verloren gehen und Überlagerungen im eigenen Verhalten statt finden, die zwangsläufig zu Generationskonflikten führen müssen. Diese Sachverhalte, inhaltlich nur angedeutet, sind auf alle anderen Generationsgruppen übertragbar. So zum Beispiel auch auf das Jugendalter, das bis heute noch immer kaum differenzierter betrachtet wird und man dabei signifikante Verhaltensstrukturen von Mädchen und Jungen eher vernachlässigt. Klassische Beispiele sind die Bolzplatzkonzeptionen im öffentlichen Raum, welche das Freiraumverhalten von Mädchen praktisch unberücksichtigt lassen (siehe hierzu Aussagen des Deutschen Jugendinstituts (1993) – Mädchen in der Stadtlandschaft).

Demnach empfehlen wir bei allen Planungsüberlegungen für Freiraumkonzeptionen die selektierte Denkweise aufzugeben und Räume anzubieten, die als Orte der Begegnung für jung und alt definiert werden können, welche sich auch dafür eignen. Diese ganzheitliche, generationsübergreifende Betrachtungsweise sorgt nicht nur für synergetische Effekte bei den Bürgerinnen und Bürgern, den Eltern der Kinder, der Verwaltung, dem Träger von Kindereinrichtungen und im politischen Raum, sie ist auch ökonomisch orientiert, da man ganz nebenbei eine Vielzahl von Kompetenzen bündeln und somit enorme Kosten im Rahmen der Sanierung einsparen kann.



2.2 Sozialer Aspekt

Menschen haben das Grundbedürfnis, sich miteinander austauschen, also kommunizieren zu wollen. Sie suchen dabei die Interaktion untereinander. Mangel es

hierbei an den entsprechenden Angeboten, stellt sich zwangsläufig Isolation, also Rückzug und „Eigensinn“ ein. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich noch auf dem Weg zur „Erwachseneninsel“ befinden, ist insbesondere auch der soziale Aspekt ein Teil bedeutsamer Entwicklungs- und Lernerfahrungen. Hier wird gegenseitiger Respekt, Toleranz und Achtung vor anderen Mitmenschen eingeübt. Mit diesen Sozialkompetenzen, die eng auch mit Wertevermittlungen zu anderen Bereichen einher gehen, lebt eine demokratische Gesellschaft. Daneben stehen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen Sozialerfahrungen auch in enger Interdependenz mit Lernen, da die individuellen Kompetenzen anderer beobachtet, erfahren und auf eigene Verhaltens- und Lernmuster übertragen werden können.

Alles findet dabei intrinsisch motiviert statt. Findet man geeignete „Gebrauchsmuster“, die ganzheitliche, aber auch emotional positiv geprägte Sozialerfahrungen zulassen, übt man automatisch auch Teamfähigkeit ein. Eine bedeutsame Voraussetzung im heutigen Berufsleben, aber auch in der zwischenmenschlichen Kontaktpflege und zuvor in einer repräsentativen Gestaltung im Bildungsbereich.

2.3 Kognitiver Aspekt

Die heutige Zeit ist stark davon geprägt, Lernen und Denken eher theoretisch und weniger in der Praxis zu vermitteln. Ein Beleg dafür ist die Wissensvermittlung nur einer Tagesausgabe der „Times“. Diese bietet heute den Lesern in der Summe aller abgedruckter Inhalte mehr Informationen an, als die Menschen vor 500 Jahren in ihrem gesamten Leben aufgenommen und verarbeitet haben. Dieser Augenblick, von damals zu heute, im Rahmen unserer fortschreitenden Evolution, deckt jedoch nur einen Bruchteil dessen ab, was der einzelne, mit den verschiedensten Kompetenzen ausgestattete Mensch heute aufnehmen, verstehen und insbesondere verarbeiten kann. So kommt es, dass wir heute Spezialistentum favorisieren, das die ganzheitliche praxisorientierte und sich über kleine Bausteine ausgerichtete bzw. aufbauende kognitive Lernerfahrung zunehmend vernachlässigt. Im menschlichen



Gehirn baut man demnach auf Sand auf und nicht auf festem Fundament. Lernen durch Erfahrung wird auf ein Minimum reduziert. Wissen wird konsumiert, eher oberflächlich erfasst und demnach so auch im Großhirn*) mit den entsprechenden Folgen verankert.

Betrachtet man diesen Sachverhalt im Rahmen der kindlichen Entwicklung und hinterfragt die Instrumente, mit denen Kinder ihre soziale und gebaute Umwelt heute überwiegend erfahren, kommt man zu einem dringend reformbedürftigen Schluss. Man beginnt zu begreifen, warum sich bei dieser Generationsgruppe zunehmend mehr Verhaltensauffälligkeiten und Lerndefizite einstellen und man inzwischen eher von einer sogenannten „Spaßgesellschaft“ sprechen muss, welche sich weniger in der Tiefe, um so mehr jedoch im Verhalten und den Zielsetzungen an der Oberfläche bewegt. Man beginnt auch zu verstehen, warum globale Zusammenhänge nicht mehr ausreichend hinterfragt werden und aus welchen Gründen zwischenmenschliche Beziehungen an Wert verlieren.

Einer der Gründe für diese gesellschaftlichen Trends, die wir inzwischen als signifikant ansehen, ist der zunehmende Mangel an emotionalen und sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die nicht mehr im Einklang mit der Natur stehen. Wir sind jedoch ein Teil davon. Hierbei ist anzumerken, dass es jedoch bei Kindern bis etwa zum 10. Lebensjahr, also bis zum Ende des Grundschulalters, die Emotionen und die Sinne sind, welche das Grundinstrument darstellen, Umwelten erfahren zu können. In diesem prägenden Lebensabschnitt sind diese jungen Menschen noch nicht ausreichend in der Lage, so wie Erwachsene denken und handeln

zu können. Ein Anspruch, den wir jedoch in Unkenntnis einfordern und im Gegenzug Ausgleich reduzieren, die sich unter anderem seit 50 Jahren im „Kinderspielplatzgedanken als Gerätespielplatzkonzept“ und in der Wohnumfeldgestaltung bis hin zum Schulpausenhof sowie dem Kindertagesstättenbereich und dessen Freiraumgestaltung widerspiegeln. Das hat wenig mit optimierten Lernorten zu tun, die auf die Instrumente von Kindern eingehen und durchaus auch noch für das Jugendalter gelten. Es darf angenommen werden, dass diese Sachverhalte, da im Kindesalter geprägt, inzwischen auch für die anderen, hier nicht speziell aufgeführten Generationsgruppen gelten. Angereichert

haben sich im Großhirn, „unserer Festplatte“ durch mangelnde Lernerfahrungen elementare Defizite. Es fehlen entscheidende Zusammenhänge innerhalb der komplexen und ganzheitlich ausgerichteten Funktionsweise des Menschseins, die in unserem Verhalten und unseren Reaktionen Folgen zeigen.

2.4 Emotionaler Aspekt

Jeder Mensch hat Gefühle. Wir zeigen dies durch Stimmungen und Affekte. Es ist ein Teil von uns, der angenehme und weniger angenehme Situationen erträglich macht. Es handelt sich dabei aber auch um Schutzmechanismen, durch die wir unser immer wiederkehrendes, durch äußere Einflüsse

verursachtes „Inneres Chaos“ begleiten, verarbeiten, steuern und in verarbeitbare Bahnen lenken können. Demnach handelt es sich bei der Emotionalität um ein Instrument, das der Mensch zwingend akzeptieren, pflegen und einüben sollte. Mangelt es an solchen Möglichkeiten, wird Emotionalität zudem noch fehlgesteuert und unter Umständen in der prägenden Lebensphase unserer Kinder falsch interpretiert und beeinflusst, kommt es zwangsläufig zu Störungen, die eng mit dem Verlust von Urvertrauen einhergehen und nicht selten neben psychischen Störungen auch noch zu physischen Krankheiten führen.



Hängemattenschaukel – eine Alternative zu bekannten herkömmlichen Doppel- oder Einerschaukeln.

Hier können viele Menschen miteinander spielen, sich spüren und Vertrauen aufbauen.

*) Führend in der aktuellen Diskussion zum Thema Lernen und Intelligenzentwicklung ist unter anderem der Medizinprofessor Manfred Spitzer (Diplompsychologe, Professor für Psychiatrie und Philosoph). Er war einer der ersten, der das Lernen nach PISA auch für Nichthirnforscher verdeutlichte und aufzeigte, dass man weniger in der Schule, jedoch eine ganze Menge im Leben lernt (u. a. Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2002). Die Priorität liegt demnach weniger beim Büffeln und Pauken, sondern eher beim Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man zum Leben braucht. Lernen sieht er als eine nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung des menschlichen Gehirns. Dieser Ansatz wird heute als bedeutsam von der Mehrheit der Wissenschaften anerkannt. So gehen die Neurobiologen (hier u. a. Prof. Dr. Gerald Hüther, Universität Göttingen) heute beim menschlichen Gehirn davon aus, dass sich die Nervenzellverschaltungen im Gehirn eines Menschen verändern, wenn er neue Erfahrungen macht, also Neues hinzu lernt. Einzig und weitestgehend ausgereift sind diejenigen Gehirnzellverschaltungen zum Zeitpunkt der Geburt, welche dem Überleben des Neugeborenen dienen. Diese liegen im Stammhirn, dem älteren Hirnbereich des Menschen. Es geht dabei unter anderem um die Regelkreise für die Steuerung von Organfunktionen, Netzwerke für die Verarbeitung von sensorischen Wahrnehmungen, Aktivierung von primitiven Notfallreaktionen oder um die Koordination bestimmter Bewegungen. Erkennbar wird das zum Beispiel beim Fallen eines Kleinkindes. Automatisch streckt es die Arme aus um sich beim Fallen abzustützen. Niemand hat es zuvor dem Kleinkind beigebracht. Dieses Phänomen begleitet uns jedoch nicht zwangsläufig ein Leben lang. Alles was wir in uns tragen oder gelernt haben müssen wir auch gebrauchen. Fehlt diese Handlung, wird sie

nicht ständig neu eingeübt, verkümmert diese. Das ist auch der Grund, warum zunehmend immer mehr Kinder zum Beispiel auf dem Pausenhofgelände fallen, sich teilweise schwerst verletzen, da der angeborene Reflex, die Arme beim Fallen auszustrecken, inzwischen zu spät kommt, da Körperkoordination mangels wechselnder Bodenbeläge und dem nicht mehr vorhanden sein von „hoch und runter“ etc. nicht mehr in dem notwendigen Maße eingeübt werden kann. Neben den angeborenen, in den älteren Hirnbereichen angelegten Nervenzellverschaltungen, gibt es nur noch die vorhandene Fähigkeit aufrecht gehen, sprechen, lesen, rechnen, Fahrrad fahren oder zum Beispiel schwimmen lernen zu können. Diese dafür erforderlichen Verschaltungen in unserem Gehirn entstehen jedoch nicht von alleine. Sie entstehen nur dann und nur allmählich, wenn man als Kind Gelegenheiten bekommt, diese Fähigkeiten selbst zu erlernen und einzuüben. Theoretisch oder über das Fernsehen bzw. anderweitige Medien wird das nicht gelingen. Das gilt für Einzelaspekte gleichermaßen wie auch und insbesondere für vernetzte Zusammenhänge. Ist es nun richtig, dass die nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung unseres Gehirns das Lernen ist, müssen wir ihm auch die entsprechenden Reize anbieten – ganzheitlich und alle unsere Sinne und Emotionen betreffend! Das betrifft auch die sogenannten „Nichtmateriellen Kräfte“, die gleichfalls entscheidende Einflüsse auf die Strukturierung des menschlichen Gehirns haben. Hier geht es um den sozialintegrativen Aspekt, um Vorbilder, um Menschen verschiedenster Generationen, um Weltanschauungen, Ideen, Werte, die man nur mit und von anderen Generationsgruppen erlernen und im Gehirn strukturieren kann. Diese Erfahrungen, als „innere, überlieferte Bilder“ werden dann für die weitere Lebensgestaltung genutzt und sind zuständig dafür, inwieweit Alt und Jung künftig noch miteinander kommunizieren und füreinander eintreten können bzw. wollen.

Auch zu diesem Aspekt muss dringend angemerkt werden, dass die Ursachen zu emotionalen Mangelerscheinungen vorrangig im Kindesalter angesiedelt werden müssen. Dort findet Prägung, der Aufbau des Fundaments für das spätere Leben als Erwachsener statt. Belegt wird diese Aussage durch das Kinderverhalten selbst, sofern man in der Lage ist, deren emotionales Verhalten auch beobachten und verstehen zu wollen. Erleben wird man ein „Wechselbad der Gefühle, Affekte und Stimmungen“. Sie sind dabei mit ihrem angeborenen Neugierverhalten auf der ständigen Suche nach Antworten auf die vielen Lebensfragen, mit denen sie ständig und überall konfrontiert werden. Der emotionale Aspekt ist dabei einer der „Lehrmeister“ mit dieser Flut von ankommenden Informationen besser fertig zu werden.



2.5 Grob- und feinmotorische Aspekte

Dass Kindern Bedingungen angeboten werden müssen, die sie befähigen, ihren Körper sicher zu beherrschen, ist inzwischen überall unbestritten. Weniger bekannt scheint jedoch zu sein, dass sich Feinmotorik dauerhaft nur dann prägen kann, wenn sich zuvor Grobmotorik geprägt hat.

Es ist jedoch in unseren urbanen Räumen immer weniger möglich, dass Kinder Grobmotorik in der ganzen komplexen Tragweite auf natürliche Art und Weise einüben können. Es fehlen die wegbegleitenden Mauern, die wechselnden Bodenbeläge beim Gehen, das Balancierholz, welches nachgibt oder das hoch und runter, bei dem man seine Sprungkraft trainieren kann. Insgesamt fehlen zudem noch Möglichkeiten, seine bisher erlernten Kompetenzen prüfen und danach ausweiten zu können. Alles ist fertig. Nichts mehr ist veränderbar. Längst haben Erwachsene alles nach DIN geplant und gebaut. Mehrheitlich scheint es so, dass Erwachsene für sich eine Erwachsenenwelt bauten und dabei die Generation ausgrenzten, die später ihre Zukunft sichern soll. Was verinselt geblieben oder speziell geschaffen wurde, sind „Ersatzplätze für verbaute Wohnumwelten“, der Kinderspielplatz mit seinen statisch ausgerichteten Spielgeräten.

Dort handelt es sich nicht um aufregende Orte für Abenteuer, welche in der Lage sind die Fantasie zu stimulieren und das Bauen und Experimentieren ermöglichen. Es sind nicht die geheimen Orte, die Rückzug erlauben und Rollenspiele ermöglichen. Es sind eher die technisch ausgerichteten Plätze, welche legitim keine Veränderungen gestatten und wo der jeweilige Spielzweck über das Spielgerät vorgegeben wird. Es sind aber auch die Orte, welche in nur ganz geringem Maße

grob- und feinmotorische Aspekte fördern helfen und parallel dazu führen, dass durch schnell eintretende Langeweile mangels anhaltenden und fehlenden Herausforderungen der Bewegungsdrang verkümmert. In diesem Zusammenhang soll auf die jeweiligen Untersuchungen und erschreckenden Ergebnisse hingewiesen werden, die sich mit Fettleibigkeit, Koordinationsstörungen bis hin zu den ständig zunehmenden Herz-Kreislauf-Erkrankungen industriationengeschädigter Kinder und Jugendlicher beschäftigt haben

2.6 Sensomotorischer Aspekt

Bereits angesprochen wurde das funktionierende, dem Menschen angeborene Instrument, was Kinder in die Lage versetzt, die gebaute und soziale Umwelt verstehen zu lernen. Es geht um die Fähigkeit, unsere Sinne dabei als „Hilfsmittel“ nutzen zu können. Es geht folglich um das Training, unsere Augen und Ohren dabei ständig zu fordern. Zu riechen, tasten und zu schmecken. Es geht aber auch um das Greifen, ganz einfach um zu „begreifen!“.

Wir unterscheiden kalt und warm. Spüren den Wind. Erfrischen uns an Düften und nehmen dabei den Wohlklang von Naturgeräuschen wahr. In Erde wühlen wir, wie auch im Sand. Ertasten Steine und beginnen diese zu untersuchen. Ganz nebenbei werden wir angeregt durch deren Formen und Vielfalt. Gestillt wird unser Neugierverhalten, indem wir beginnen zu experimentieren und zu bauen oder lassen uns ein auf die vielen „Naturwunder“, welche uns Pflanzen und Tiere tagtäglich und überall anbieten.

Leider empfinden wir nur noch ganz selten einen so beschriebenen Einklang in und um uns herum. Ganz andere sinnliche Wahrnehmungen dominieren unser Leben. Wir sind umgeben von Asphalt,



Beton und Blech. Hektik bestimmt unser Leben. Gesteuert von Werbung, TV mit Fernsehhopping. Auf die vielen anderen Belastungen sowie Umweltprobleme oder die zunehmenden Lärmbelastigungen, das Arbeiten und Wohnen in „Schachteln“, hauptsächlich geprägt durch rechte Winkel und vieles mehr, was unseren Lebensalltag prägt, braucht sicherlich nicht weiter eingegangen werden. Tatsache ist jedoch, dass diese Umgebungen gleichfalls sinnlich wahrgenommen sowie unauslöschlich in unserem Gehirn abgespeichert werden. Diese sich daraus resultierende Apokalypse dürfte spätestens jetzt erkennbar werden, wenn wir nicht bald gegen steuern und Ausgleiche schaffen, die dem Menschen und seiner Natur eher entsprechen.



2.7 Sprache und Sprachförderung

Alle Menschen auf der Erde benutzen Sprache als Medium um sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Es geht konkret dabei um „Mitteilung“. Ein Urbedürfnis, das nicht nur mit Wissensvermittlung zu tun hat. Wir alle kennen ja auch die Symbolik der Körpersprache und die damit in Einklang gehende Emotionalität. Darin liegt übrigens auch der Beleg, dass der Mensch ganzheitlich angelegt ist. Harmonisiert unsere Umgebung mit unseren Bedürfnissen, fühlen wir uns wohl. Das zeigt sich auch im Sprachverhalten und den damit oftmals verbundenen Gesten. Gibt es Diskrepanzen, zeigt sich das natürlich auch. Der Lärmpegel steigt oder wir beginnen uns introvertierter zu verhalten. Rückzug ist angesagt. Ein häufiges Phänomen bei behinderten bzw. psychisch gestörten Menschen. Immer sind es Signale, die wir bei kreischenden und lärmenden Kindern eher als negatives Verhalten bestimmen. Gleiches gilt für „Zeichen“ des klassischen Hospitalismus.

Vielleicht sollten wir Erwachsene dabei eine andere Einschätzung einnehmen und bedenken, dass es weniger an der Erziehung liegt als vielmehr an der Tatsache, dass die Umgebung solche uns störende Verhaltensweisen bzw. Verhaltensmuster produziert. Finden Kinder sinnlich anregende, deren Fantasie fördernde Umwelten, tauchen sie in eine Welt ein die geprägt ist von Forschungsdrang und Neugierde. Ihr Sozialverhalten ist dabei kooperativ ausgerichtet und die Sprache eher ruhebetont. Natürlich gibt es auch Augenblicke, wo sich Erfolg und somit Freude breit macht. Hierbei wird das Mitteilungsbedürfnis erhöht.

3. Literaturtipps

Colberg-Schrader, H. u.a.: *Soziales Lernen im Kindergarten*. DJI. Kösel, 1991

Dreisbach-Olsen, J. / Haas-Krumm, S. /Phillipps-Prenzel, M.: *Nischen, Höhlen, Hängematten*. KiTa-Räume verändern sich. Luchterhand, 2001

Flammer, A.: *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Huber, 2003

Fthenakis, W. E. u.a.: *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder, 2003

Gründler, E.C. und Schäfer, N.: *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume planen – bauen – gestalten*. Beltz, 2000

Hohenauer, P.: *Spielplatz Gestaltung. Naturnah und kindgerecht*. Bauverlag, 1995

Janssen, U. und Steuernagel, U.: *Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt*. DVA, 2003

Kleinod, B.: *Erlebnispark für Kinder planen und gestalten*. Ulmer, 2002

Krenz, A.: *Was Kinder brauchen – Entwicklungsbegleitung im Kindergarten*. Luchterhand, 2001

Kunz, T.: *Weniger Unfälle durch Bewegung*. Hofmann, Reihe Motorik Bd. 14, 1993

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder*. Luchterhand, 2001

Lange, U. und Stadelmann, T.: *Sand, Wasser, Steine. Spiel-Platz ist überall*. Beltz, 2002

Ministerium für Umwelt und Forsten Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Wasser und Natur erleben. Ökologisch orientierte Spiel- und Erlebnisräume*. Mainz, 1997

Oberholzer, A. und Lässer, L.: *Gärten für Kinder*. Ulmer, 1991

Pappler, M. und Witt, R.: *NaturErlebnis-Räume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze*. Gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen planen, bauen und pflegen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2001

Schönrade, S.: *Kinderräume – KinderTräume oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinn-voll ist*. Modernes Lernen, 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume*. Handbuch für Planung und Gestaltung (mit CD ROM), 2001

Seeger, C. und Seeger, R.: *Kostengünstige Natur-Spiel-Räume und die Umsetzung durch Bürgeraktionen. Spiel-Raum für alle Generationen*. Ein Praxisbuch für mehr Ökologie in Stadt und Land. Selbstverlag, 35644 Hohenahr 1996

Seeger, C. und Seeger, R.: *Gemeiner Löwenzahn*. Hotel Löwenzahn – Kolping Gruppe, 2000

Simonis, Ch.: *Mut zur Wildnis*. Beltz, 2001

Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag, 2002

Wagner, R.: *Naturspielräume gestalten und erleben*. Ökotopia, 1995

Walden, R. und Schmitz, I.: *Kinder-Räume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht*. Lambertus, 1999

Zimmer, R.: *Schafft die Stühle ab!* Herder, 1996

Zimmer, R.: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Herder, 1996



Humor in der Erziehung

Wie begrüßt man einen der bekanntesten und beliebtesten Büttenredner des rheinischen Karnevals? Richtig – mit einem Klatschmarsch! Spätestens, als der in einem dreifachen Tusch aufging, war allen klar: Es darf gelacht werden! Willibert Pauels – im Nebenberuf Diakon – konnte auf einzigartige Weise den Bogen von katholischer Glaubenslehre zu erzieherischer Praxis in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder spannen.

„Alle Bildungsbemühungen, die nicht auch von Humor und Lachen begleitet sind, bleiben weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Ohne Lachen klappt doch kein ‚pädagogischer Bezug‘ auch wenn er noch so bemüht ist“, so eine seiner Thesen. Nicht zuletzt das diesjährige Motto des Kölner Karnevals brachte es auf den Punkt: „Lach doch ens, et weed widder wäde!“ Tusch!



Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren von Bildungsprozessen

Seitdem die Bildungsdebatte rund um die Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren aufgeflammt ist, verkünden alle 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 uns bekannten Konzeptionen einer Tageseinrichtung für Kinder eine ähnliche Aussage.

Dieses Apostolat der Elementarerziehung findet auch seinen Niederschlag 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 aber 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 der pädagogischen Praxis haben viele bisher zu sehr auf ihre fachliche Ausbildung und ihre 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 Formen der Beobachtung und Dokumentation sind unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu leisten?

Wie gelingt wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten?

Angeregt u. a. durch eine Ausarbeitung der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im DiCV Paderborn möchten wir einige zentrale Punkte benennen. Die Beobachtungen

- sollen „als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes“ schriftlich festgehalten werden,
- sollen der Planung und der Reflexion der pädagogischen Arbeit dienen,

- können Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern sein und
- können bei der Gestaltung des Überganges in die Grundschule eine Rolle spielen.

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 darauf an, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen und seine vorhandenen Kräfte und Stärken zu wecken und zu fördern. (Literaturtipps: „Bildung von Anfang an“ in www.katholische-kindergaerten.de/aktuelles und „Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick“ in www.katholische-kindergaerten.de/publikationen)

Ziele von Beobachtungen

Die „beobachtende Wahrnehmung“ der Kinder dient

- der Feststellung und Erfassung von Interessen, Talenten, Vorlieben der Kinder
- der Erfassung von Veränderungen, von Handlungsweisen und Kompetenzen der Kinder
- der Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Sichtweisen der individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien der Kinder
- als Grundlage für die Planung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern
- der Befähigung zu konkreten Aussagen über das einzelne Kind
- der Erstellung der Bildungsdokumentation für das einzelne Kind

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 unsere begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit steht einer objektiven Beobachtung im Wege, sondern auch unsere Einstellung und Haltung gegenüber dem Kind und der Beobachtungssituation.

Die Gefahr, in Beobachtungsfällen zu geraten, besteht bei allen Beobachtungen, besonders bei

- unklarer Frage- / Zielstellung,
- zu geringer Beobachtungshäufigkeit,
- mangelndem Beobachtertraining und
- ungenauer Aufzeichnung.

Prinzipien der Beobachtung

Eine hilfreiche Komponente bei der Beobachtung ist das Team. Beobachtungsmaterialien, mögliche Vorgehensweisen und Umgang mit den Aufzeichnungen sollten miteinander abgestimmt werden. Hospitationen von KollegInnen und der Austausch mit Einzelnen und im Team vergrößern den eigenen Blickwinkel und lassen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen. Regelmäßiges, systematisches Beobachten hilft, ein Gespür für die individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien eines Kindes zu erhalten.

Da auch die Person des Beobachters 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 fest zu stellen, 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.

- 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.

Beobachtungsbogen sind dabei nur ein Medium in dem Prozess des Wahrnehmens der Veränderungen und Entwicklungen beim Kind. Schlussfolgerungen bei der Auswertung von Beobachtungen sind als Entwürfe zu betrachten. MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen haben auch andere Methoden zur Verfügung, um möglichst differenzierte Erkenntnisse über das Kind zu erhalten:

- freie Notizen,
- Videosequenzen,
- Fotografien,
- Bilder und andere Werke von Kindern,
- Gespräche mit den Eltern,
- 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 Bildungsdokumentation.

Kriterien zur Auswahl von Beobachtungsverfahren

Bei der Auswahl von Beobachtungsverfahren sollte man das Ziel der Beobachtung und den Verwendungszweck beachten. 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 sind, die Komplexität von Bildungsprozessen bzw. wie sich die Bildungsvereinbarung ausdrückt: „die individuelle Vielfalt ...[der] Handlungen, Vorstellungen, Ideen und Problemlösungen“ von Kindern festzuhalten. Die Versuchung ist groß, angesichts des Handlungsdrucks seitens der Kommunen, der Schule und der Politik auf Beobachtungsbogen oder Einschätzskalen zurückzugreifen, die sich nur auf Ausschnitte kindlicher Entwicklungslinien konzentrieren, die jedoch die eigentliche Bildungsleistung des Kindes nicht beschreiben können. Davor möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich warnen.

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

Erst ZDF – dann ARD

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. Beobachtungsverfahren sollten im Alltag der ErzieherIn gut einsetzbar sein, aber dennoch möglichst viele Verhaltens- und Entwicklungsbereiche erfassen.

In vielen Einrichtungen wird von den MitarbeiterInnen derzeit intensiv versucht, ein realisierbaren und effektiven Weg für die Beobachtung der Kinder und die Bildungsdokumentation zu finden. Häufig führt dieses Suchen und Ausprobieren zu Anfragen an die Fachberatung und Fortbildung unserer Abteilung. Wir haben daher Verfahren ausgewählt, die unseres Erachtens für die Praxis in der Gruppe sehr hilfreich sein können. Drei Verfahren stammen ursprünglich aus ei-

ner Publikation unter Mitwirkung des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin. Wir haben sie als Kopiervorlage an diesen Artikel angehängt. Auch die anderen dort dargestellten Anregungen und Hilfsmittel sind für die Praxis äußerst hilfreich und interessant. Die Anschaffung lohnt sich.

Hinweisen möchten wir auch auf die Leuener Engagiertheitskala, dieses Verfahren wird bereits seit einigen Jahren von einer Reihe von Einrichtungen im Erzbistum Köln erfolgreich angewandt. Für die systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung empfehlen wir „sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“, die erste und beste Alternative zu klassischen Sprachtests. Sehr interessant auch der Vorschlag für einen Entwicklungsordner für jedes Kind – auch bekannt als „Könnernmappe“. Mit Eltern über die Entwicklung der Kinder ins Gespräch kommen – auch das eine interessante Frage, hierzu gibt es einen empfehlenswerten Leitfaden des Caritasverbandes für die Diözese Trier.

Datenschutz

Vierorts ist die Frage entstanden, ob gesammelte Daten an Dritte weiter gegeben werden können – z.B. an die zukünftige Klassenlehrerin. Bitte beachten Sie: Ohne Einwilligung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter dürfen Informationen über ein Kind nicht an Dritte weitergegeben werden. Jede Aufzeichnung über ein Kind ist nach seiner Betreuungszeit zu vernichten bzw. die Bildungsdokumentation soll den Eltern übergeben werden.

*Gisela Wedding,
Markus Linden-Lützenkirchen*



Kleine Literaturliste

Susanne Schmidt (Hrsg.): *Miteinander spielen, voneinander lernen, Kinder mit und ohne Behinderung im Kindergarten*, Herder Verlag

Peter Thiesen (Hrsg.): *Beobachten und Beurteilen in Kindergärten, Hort und Heim*, Sozialpädagogische Praxis Band 4, Beltz Verlag

Heinz-Lothar Fichtner: *Auffällige Kinder im Spiel Beobachten – Verstehen – Handeln*, Carl Link Verlag

Rainer Strätz, Helga Demandewitz: *Beobachten – Anregungen für Erzieher im Kindergarten*, Votum Verlag

Kindergarten heute spezial: *Wahrnehmungsstörungen bei Kindern – Hinweise und Beobachtungshilfen*

KiTa spezial: *Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen*, Sonderausgabe Nr.1/2003

Kindergarten heute: *Hinsehen allein genügt nicht! Was man über Beobachtung und Wahrnehmung wissen muss*, Ausgabe 2/2003, S.6 - 14

KiTa aktuell NRW: *Aufgaben im Bildungsprozess*, Ausgabe 4/2002, S.88

KiTa aktuell NRW: *Professionalisierung frühkindlicher Bildung – Ein Projekt zur Bildungsarbeit im Elementarbereich*, Ausgabe 9/2003, S. 175

Ludger Pesch u.a.: *Materialien zur Qualitätssicherung*, Bezug über Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e.V. (Tel.: 0 40 / 4 21 09-103)

F. Laevers: *Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder LES-K*, Bezug über Fachkolleg Erkelenz (Tel: 02431-4058)

Michaela Ulich, Toni Mayr: *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*, Herder Verlag

DiCV Trier: *Entwicklungsgespräche – Ein Leitfaden für Kindertageseinrichtungen*, Bezug über DICV@caritas-trier.de

Beobachtungsbogen: Tagesablauf eines einzelnen Kindes

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Sie können selbst entscheiden, welches Kind Sie heute beobachten. Bitte merken Sie aber in Stichworten auf dem Bogen an, warum Sie gerade dieses Kind ausgewählt haben. Auf dem Bogen finden sie in der linken Spalte Zeitangaben. Es wäre gut, das Kind in den vorgesehenen regelmäßigen Abständen zu be(ob)achten. Allerdings müssen Sie sich nicht stur an die genaue Uhrzeit halten: Wenn Sie z. B. um 10.00 Uhr in einem Gespräch mit einem anderen Kind oder mit einer Kollegin sind, verschieben Sie die Beobachtung auf das Ende des Gespräches. In der Spalte „Raum für Notizen“ können Sie besondere Eindrücke festhalten, so z. B. ob das Kind konzentriert oder begeistert bei der Sache ist oder ob es sich eher langweilt, ob es die Tätigkeit gut beherrscht oder ob es etwas ausprobiert... Vielleicht fällt Ihnen aber auch noch ganz ande-

res auf, bitte notieren Sie es. Beschreiben Sie zunächst einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare einfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zum Tagesablauf einzelner Kinder kann Ihnen dazu dienen, die Kinder und deren Tätigkeitsspektrum besser kennen zu lernen. Er kann als Grundlage für Teamgespräche oder für das Gespräch mit den Eltern des Kindes hilfreich sein. Verschiedene ausgefüllte Beobachtungsbogen können aber auch Grundlage für eine kritische Diskussion dazu sein, was in der Einrichtung an Anregungen und Aktionsmöglichkeiten für Kinder vorhanden ist und in welchen Bereichen etwas zusätzlich angeboten werden müsste.

Name des Kindes	Alter
-----------------	-------

Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
-------	-----------------------	-------------

Warum habe ich dieses Kind ausgewählt?

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Wo ist das Kind?	Was tut das Kind?	Mit wem ist es zusammen?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Beobachtungsbogen: Gesellungsformen der Kinder

Hinweise zur Anwendung des Beobachtungsbogens:

Bitte verschaffen Sie sich in regelmäßigen Abständen einen Überblick darüber, welche Kinder in Ihrer Gruppe selbstgewählt etwas mit anderen tun: Gespräche, Spiele, Bewegungsspiele, Auseinandersetzungen u. a. m. Notieren Sie in dem Bogen, um welche Kinder es sich handelt und was sie an welchem Ort tun. Notieren Sie auch, wenn Ihnen dabei etwas auffällt, so z. B. ob ein Kind die anderen eher mitzieht, ob alle das Spiel oder die Tätigkeit beherrschen, ob Sie selbst Aktivitäten der Kinder schätzen oder womöglich störend finden ... Beschreiben Sie zunächst

einfach, was Sie sehen, ohne es gleich zu bewerten. In der letzten Spalte können Sie bei Bedarf Kommentare anfügen. Nutzen Sie Ihre Aufzeichnungen für eine Verständigung im Team.

Dieser Bogen zu Gesellungsformen der Kinder kann Ihnen Hinweise dazu liefern, inwieweit einzelne Kinder mit dem Angebot offener und/oder gruppenübergreifender Arbeit umgehen können, was sie daraus selbstorganisiert machen, welche Kontakte sie bevorzugen; aber auch, welchen Kindern es schwer fällt, sich zurechtzufinden und Kontakte mit anderen zu finden.

Name des Kindes		Alter
Datum	Name der Beobachterin	Einrichtung
Gruppe / Bereich		

Die beiden folgenden Fragen können Sie erst gegen Ende des Beobachtungsbogens beantworten:

War es ein „normaler Tag“? Gab es Besonderheiten?

Wie ließ sich die regelmäßige Beobachtung heute umsetzen? Gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse?

Zeit	Kinder, die etwas zusammen tun	Ort, Raum	Was tun die Kinder?	Raum für weitere Notizen
7:00				
8:00				
9:00				
10:00				
11:00				
12:00				
13:00				
14:00				
15:00				
16:00				

Reflexion des Beobachtungsbogens „Tagesablauf eines Kindes“

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Wählt das Kind sich selbst Tätigkeiten und bleibt einen längeren Zeitraum dabei?

Welche räumliche Umgebung sucht das Kind bevorzugt auf?

In welcher Spielumgebung findet das Kind zu ausgedehnten Spielen?

In welcher Umgebung erlebt es eher Einschränkungen?

Zu welchen Kindern und Erwachsenen nimmt das Kind von sich aus Kontakt auf?

Beschäftigt sich das Kind eher alleine oder zusammen mit Spielgefährten?

Was interessiert das Kind besonders?

Was sind aktuelle Themen des Kindes?

Welche Spiele spielt das Kind?

Mit welchen Gegenständen kann es sich konzentriert beschäftigen?

Wählt das Kind typische Mädchenaktivitäten bzw. typische Jungenaktivitäten?

Lässt sich das Kind auf unbekannte Situationen ein?

Spiegeln sich in den Tätigkeiten der Kinder Erlebnisse aus ihrem Alltag wider?

Erkundet, experimentiert das Kind gern? Findet es in seiner Umgebung etwas zum Entdecken und Ausprobieren?

In welcher Situation, welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war die Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert? Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes? Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Reflexion des Beobachtungsbogens „Gesellungsformen der Kinder“

Überlegungen mit Blick auf ein einzelnes Kind

Warum haben Sie dieses Kind zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es ein schwieriges Kind ist?
- Weil es einen besonderen Anlass gab?
- Weil es bei der regelmäßigen Beobachtung an der Reihe war?

Haben Sie bei der Beobachtung neue Seiten des Kindes entdeckt? Welche?

Findet das Kind leicht Anschluss bei anderen Kindern oder tut es sich schwer, sich in eine Spielgruppe einzufädeln?

Nimmt das Kind immer dieselbe Rolle ein (z. B. dominieren, mitlaufen, sich unterordnen) oder wechselt dies je nach Gruppierung?

Spielt das Kind eher mit gleichgeschlechtlichen Kindern oder eher in Gruppen von Jungen und Mädchen?

Spielt das Kind eher in altershomogenen oder eher in altersgemischten Gruppen?

Mit wem spielt das Kind gerne zusammen?

Bei welchen Tätigkeiten?

Mit wem gerät es leicht in Konflikt? Bei welchen Tätigkeiten?

Kann das Kind produktiv streiten oder verstrickt es sich leicht in Konflikte, die es selbst nicht lösen kann?

Hat das Kind gute Freunde? Wer zählt dazu?

Gibt es Kinder, die dieses Kind ablehnen?

In welcher Gruppenkonstellation, in welcher Spielumgebung möchten Sie dieses Kind und seine kommunikativen Möglichkeiten mal über einen längeren Zeitraum hin beobachten?

Wie war Ihre Einschätzung des Kindes vor der Beobachtung?

Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken / Fähigkeiten des Kindes?

Wobei braucht das Kind gezielte Unterstützung / Förderung?

Überlegungen mit Blick auf Kindergruppen

Warum haben Sie diese Gruppe zur Beobachtung ausgewählt?

- Weil es häufig zusammen spielende Kinder sind?
- Weil es eine Gruppenkonstellation mit besonderen Schwierigkeiten ist?
- Weil diese Gruppenzusammensetzung Ihnen heute erstmals aufgefallen ist?

Sind die Kinder altersgemischt oder gleichaltrig?

Sind Jungen und Mädchen beteiligt oder ausschließlich Jungen bzw. ausschließlich Mädchen?

Mit was beschäftigen sich die Kinder dieser Untergruppe? Selbst erdachtes Spiel? Strukturiertes Spiel? Beschäftigung mit bestimmten Material? Gespräch? Aushandeln von Ideen und Positionen? Anderes?

Welche für die Kinder wichtigen Themen werden in der Gruppenaktivität behandelt?

Verlassen einige Kinder diese Gruppe während der gemeinsamen Aktivität? Welche? Warum?

Kommen andere Kinder während der Gruppenaktivität dazu? Welche?

Welche unterschiedlichen Rollen übernehmen die einzelnen Kinder?

Welche Konflikte treten auf? Wie werden sie gelöst?

Wie war Ihre Einschätzung der beteiligten Kinder vor der Beobachtung? Was hat sich durch die Beobachtung daran geändert?

Wo sehen Sie besondere Stärken/Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Wobei brauchen einzelne Kinder gezielte Unterstützung/Förderung?

Bildungsdokumentation

Name des Kindes

Alter

Datum

Name der Beobachterin

Einrichtung

Ichkompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Soziale Kompetenzen

Was haben Sie bei dem Kind im letzten Halbjahr beobachtet?

(Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mit Bezug auf beobachtete Situationen in Ihren eigenen Worten)

Sachkompetenzen

(Beachten Sie insbesondere die einzelnen Bildungsbereiche ihrer Konzeption oder der Bildungsvereinbarung)

Besonderheiten

Haben Sie wahrgenommen, dass das Kind in den letzten Monaten besondere Schwierigkeiten (z. B. Krankheit, Krisen in der Familie, Probleme mit anderen Kindern oder mit einer Erzieherin) zu bestehen hatte und wie hat das Kind diese Situation bewältigt?

Gab es Ereignisse oder Erlebnisse, die das Kind in besonderer Weise vorangebracht haben, die einen Schub in seiner Entwicklung bedeutet haben?

Zielsetzung

Welche konkreten Ziele setzen Sie für die Förderung dieses Kindes im nächsten Halbjahr?

Welche konkreten Maßnahmen (*Angebote, Unterstützungen, Kontakte mit Eltern*) planen Sie mit Blick auf diese Ziele für die nächsten Monate?

Anleitung für die Bildungsdokumentation

Tageseinrichtungen für Kinder haben die Aufgabe, Kinder in ihren ersten Lebensjahren in ihrer Entwicklung zu begleiten und sie zu fördern. Die Vorstellung von Kindern als aktive kompetente Wesen, die daran interessiert sind, sich ihre Welt anzueignen und von früh an mitzugestalten, ist eine wesentliche Grundannahme. Heute gehört dieses Verständnis zum vertrauten Wissensbestand und wird durch zahlreiche Belege der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Forschung gestützt.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Förderung von Kindern nicht in einem einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang begriffen werden kann. Das Lernen von Kindern geschieht über selbstgesteuerte Entdeckungen. Bildungsziele und -anregungen sind in ihrer Umsetzung also darauf angewiesen, dass die einzelnen Kinder diese in ihre je individuellen

Lerngeschichten aktiv einbeziehen können. Für die Gestaltung von Lernprozessen durch ErzieherInnen bedeutet dies, dass auf der Basis von verlässlichen Beziehungen möglichst anregungsreiche Lernumwelten gestaltet werden, in denen Kinder ihre Selbstlern- und Selbstgestaltungs Kräfte entfalten können.

Deshalb ist es zur Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse unerlässlich, dass die Erwachsenen versuchen, die Sicht des Kindes zu verstehen, ihre Fragen wahrzunehmen und einen Blick für die jeweils anstehenden "Entwicklungsaufgaben" der einzelnen Kinder entwickeln. Die Bildungsdokumentation soll dazu beitragen, dass ErzieherInnen in regelmäßigen Zeitabständen ihre Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Kindes formulieren und sich dazu im KollegInnenkreis verständigen. Das Ziel dieser Dokumentation ist, sich ein genau-

eres Bild über die Ergebnisqualität der eigenen Arbeit - nämlich die Förderung der einzelnen Kinder - zu machen und auf dieser Basis begründete Zielvereinbarungen für das nächste Halbjahr zu treffen. Ziel ist auch, eine nachvollziehbare Basis für die Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des jeweiligen Kindes zu haben.

Die Einschätzung der Entwicklung wird in den drei Bereichen "Ichkompetenzen", "Soziale Kompetenzen" und "Sachkompetenzen" vorgenommen. Auf der folgenden Seite werden diese Kompetenzbereiche anhand konkreter Merkmale beschrieben. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist dann, für das jeweilige Kind unter Berücksichtigung seines Alters und seiner ganz individuellen Lerngeschichte zu beschreiben, welche Entwicklung sie bei dem Kind wahrgenommen haben und welche Ziele sie anstreben.

Anregungen zum Ausfüllen der Bildungsdokumentation und zum Anlegen eines Kinder-Begleitordners

- Füllen Sie diesen Bogen möglichst in regelmäßigen Zeitabständen (z. B. einmal pro Halbjahr) für jedes Kind Ihrer Gruppe (oder für jedes Kind Ihrer Kindergemeinschaft, für das Sie zuständig sind) aus.
- Auf den folgenden Seite finden Sie zu Ihrer Orientierung typische allgemeine Merkmale für Ichkompetenzen, soziale Kompetenzen und Sachkompetenzen. Beschreiben Sie in der Bildungsdokumentation bitte Ihre Wahrnehmungen sehr konkret mit Blick auf das einzelne Kind und unter Berücksichtigung seines Alters, Geschlechts und seiner besonderen Situation. Vielleicht können Sie dabei typische Spiele; Vorlieben, ggf. auch wörtliche Äußerungen des Kindes beschreiben.
- Es ist sinnvoll, wenn Sie die Berichte für die einzelnen Kinder zunächst individuell ausfüllen. Dann aber ist es sehr hilfreich, wenn Sie sich mit Ihren Kollegen verständigen und in der gemeinsamen Betrachtung die Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes aus verschiedener Sicht ergänzen.
- Bitte formulieren Sie Ihre Einschätzungen so, dass der Bogen auch für Eltern verständlich ist und von ihnen gelesen werden kann, denn damit haben Sie eine gute Basis zur Verständigung mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes. Vielleicht haben auch einzelne Mütter oder Väter dann Interesse, mal selbst einen solchen Bogen für die Situation des Kindes zu Hause auszufüllen und ihre Wahrnehmungen mit den Ihren auszutauschen.
- Legen Sie bitte einen Ordner für jedes Kind an, in dem Sie Beobachtungsdokumentationen, Kurznotizen, Einschätzungen von Eltern, Fotos (Videosequenzen), Malbilder und Kunstwerke von Kindern u.a.m. sammeln. Auch gelegentliche kleine Eintragungen über Fragen, Bemerkungen oder Wünsche des Kindes können die Sammlung bereichern. So entsteht dann ein lebendiges Begleitbuch für jedes Kind in der Einrichtung. Den Eltern wird so anschaulich vermittelt, dass ihr Kind in der Einrichtung in seiner Besonderheit be(ob)achtet und gewürdigt wird. Die Kinder werden "ihr" persönliches Buch sicher auch bald mit Interesse und Stolz wahrnehmen, sie werden selbst Material (Bilder, Fotos, wichtige Gegenstände, Texte) beisteuern und den Ordner zu Ende ihrer Kita-Zeit sicher gerne mitnehmen.

Ichkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Selbstgewissheit von Kindern hindeuten:

Kinder äußern ihre elementaren biologischen Bedürfnisse

Beim Essen, beim Trinken, beim Schlafen,

wenn sie sich bewegen wollen,

wenn sie ihre Ruhe haben wollen.

Sie entscheiden, was und wie viel sie jeweils wollen.

Kinder organisieren ihren Alltag selbstständig

Sie nehmen sich Zeit und Raum für ihre selbst gewählten Spiele,

sie machen Vorschläge, äußern Wünsche, wie sie den Tag verbringen wollen,

sie treffen Absprachen mit anderen Kindern und Erwachsenen in der Kita.

Kinder entscheiden über Inhalt und Ort ihrer Tätigkeit und über die Wahl des Partners

Sie wählen selbst ihre Tätigkeit und bleiben für einen längeren Zeitraum dabei,

sie nutzen Spiel- und Tätigkeitsmöglichkeiten in verschiedenen Räumen (drinnen und draußen; innerhalb und außerhalb der Einrichtung),

Kinder wählen sich Partner aus der eigenen und aus verschiedenen Gruppen.

Soziale Kompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf soziale Kompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder übernehmen Verantwortung für andere Kinder

Kinder wissen über einander Bescheid, kennen die Geschichte der anderen Kinder,

Kinder nehmen Eigenheiten und Unterschiedlichkeiten anderer Kinder und Erwachsener wahr und können damit umgehen,

Kinder nehmen wahr, wie es anderen Kindern und Erwachsenen aktuell geht,

Kinder zeigen Eigenständigkeit im Zusammenleben und eine größere Unabhängigkeit von Erwachsenen, Kinder tragen Konflikte untereinander aus.

Kinder planen mit

Kinder entwickeln Ideen für das Gruppenleben,

Kinder tauschen sich über ihre Vorhaben aus und verabreden gemeinsame Aktionen.

Kinder erarbeiten Regeln und Normen für das Gruppenleben

Kinder teilen sich gegenseitig Erwartungen zum Verhalten unter einander mit und diskutieren diese,

sie machen sich gegenseitig auf Regeln und Normen aufmerksam,

Kinder verabreden mit einander und mit der Erzieherin Regeln und Normen.

Sachkompetenzen

Im Folgenden werden beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben, die auf Sachkompetenzen von Kindern hindeuten:

Kinder erwerben das für ihre Handlungsfähigkeit notwendige Wissen und Können

Kinder beteiligen an der Auswahl von Lerninhalten,

sie bleiben länger bei einem Thema, entwickeln Ideen und Aktivitäten zur Bearbeitung des Themas,

Kinder äußern Fragen zu sie interessierenden Sachverhalten.

Kinder bringen ihre Vorerfahrungen in das Gruppenleben ein

Erlebnisse und Kenntnisse aus ihrem Alltag spiegeln sich in ihren Spielen und Tätigkeiten wider

sie kennen Erwachsene aus ihrem Wohngebiet,

sie machen Vorschläge, Kontakte zu diesen aufzunehmen,

sie kennen Orte ihrer Wohnumgebung, sie machen Vorschläge, diese aufzusuchen,

sie berichten von besonderen Ereignissen (aus ihrem Umfeld, durch Medien vermittelt) und interessieren sich für Zusammenhänge.

Kinder äußern ihre Interessen und zeigen Neugier

Kinder lassen sich auf unbekanntere Situationen ein,

Kinder erkunden, experimentieren und probieren aus,

sie haben besondere Interessen und entwickeln individuelle Neigungen,

sie zeigen Durchhaltevermögen bei Tätigkeiten oder bei dem Erforschen von Zusammenhängen,

sie geben bei Misserfolgen nicht gleich auf und suchen nach neuen Lösungswegen.

Fundament stärken und erfolgreich starten

Bildungsvereinbarung NRW

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt vereinbaren die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und die kommunalen Spitzenverbände als Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse von Tageseinrichtungen für Kinder, das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster, die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen und die Lippische Landeskirche sowie das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder als Oberste Landesjugendbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen folgende trägerübergreifenden Grundsätze über die Stärkung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen.

Präambel

Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuerst ihnen obliegende Pflicht; sie haben das Recht, die Erziehung und die Bildung ihrer Kinder zu bestimmen. Ergänzend führen die Tageseinrichtungen für Kinder die Bildungsarbeit mit Kindern aller Altersgruppen im Rahmen des eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach dem Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder als Elementarbereich des Bildungssystems durch. Dabei orientieren sie sich an den in Artikel 7 der Landesverfassung verankerten Werten.

Das Kind ist während seines gesamten Aufenthaltes in der Tageseinrichtung bildungsfördernd zu begleiten. Dabei bauen die nachfolgend vereinbarten Grundsätze auf dem Bildungsangebot auf, das in vielen Tageseinrichtungen erfolgreiche alltägliche Praxis und ein Hauptbestandteil der Arbeit ist. Die eigenständige Bildungsar-

beit der Tageseinrichtungen steht in der Kontinuität des Bildungsprozesses, der im frühen Kindesalter beginnt, sie orientiert sich am Wohl des Kindes und fördert die Persönlichkeitsentfaltung in kindgerechter Weise.

1. Ziel der Vereinbarung

Diese Vereinbarung verfolgt das Ziel, vor allem die Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zur Einschulung zu stärken und weiter zu entwickeln. Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Dies ist ein Beitrag zur Erlangung von Schulfähigkeit.

2. Bildungsziele

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. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses.

Kinder werden in einem solchen Bildungsverständnis auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt. Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Entwicklungspotenziale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren. Diese Bildungsarbeit leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer

Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen.

3. Bildungskonzept

Tageseinrichtungen führen die Bildungsarbeit nach einem eigenen träger- oder einrichtungsspezifischen Bildungskonzept durch. Die Orientierung an der beigefügten Handreichung zu Bildungsprozessen erleichtert den Alltag. Die Handreichung greift Themen als Aufgabenstellungen für die pädagogischen Fachkräfte auf, die für Kinder interessant und herausfordernd sein können und soll Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Weiterentwicklung sein.

4. Bildungsbereiche

Unter Beachtung trägerspezifischer Bildungsbereiche, wie religiöser Bildung, verständigen sich die Partner der Vereinbarung auf ein Konzept zur Gestaltung von Bildungsaufgaben, dem insbesondere nachfolgende Bildungsbereiche und Selbstbildungs-Potenziale - entsprechend der beigefügten Handreichung - zu Grunde liegen:

Diese Bildungsbereiche sind

- Bewegung,
- Spielen und Gestalten, Medien,
- Sprache(n) sowie
- Natur und kulturelle Umwelt(en).

Die Selbstbildungs-Potenziale sind

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle,
- innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken,
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt,
- Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen sowie
- forschendes Lernen.

5. Beobachtende Wahrnehmung

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.. Dazu wird angestrebt, dass Beobachtung und Auswertung von der pädagogischen Fachkraft notiert und als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes dokumentiert werden, wenn die Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten sich damit in dem Vertrag über die Aufnahme des Kindes in die Tageseinrichtung schriftlich einverstanden erklärt haben.

Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten wird bei der Aufnahme des Kindes ein Merkblatt ausgehändigt, in dem ihnen Sinn und Zweck der Bildungsdokumentation erläutert werden und ihnen das Recht eingeräumt wird, der Dokumentation zu widersprechen. Sie sind darauf hinzuweisen, dass ihnen aus der Weigerung oder dem Widerruf der Einwilligung keinerlei Nachteile entstehen. Den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten steht jederzeit das Recht zu, Einblick in die Dokumentation zu nehmen und ihre Herausgabe zu fordern. Ohne ihre Einwilligung dürfen Informationen in der Dokumentation nicht an Dritte weitergegeben werden. Wenn das Kind die Einrichtung verlässt, wird die Dokumentation den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten ausgehändigt.

6. Gestaltung des Übergangs in die Grundschule

Da Kinder, die in die Schule kommen, in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse stehen, ist es notwendig, dass die Tageseinrichtung und die Grundschule zusammenarbeiten und gemeinsam Verantwortung für die beständige Bildungsentwicklung und den Übergang in die Grundschule übernehmen.

Für die Zusammenarbeit mit der Grundschule sind wesentlich:

- die den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten Bildungsdokumentationen,

- regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen,
- gemeinsame Weiterbildungen der pädagogischen Kräfte der Tageseinrichtungen und des Lehrkörpers der Grundschulen,
- gemeinsame Einschulungskonferenzen.

In Zusammenhang mit den regelmäßigen gegenseitigen Besuchen und Hospitationen werden schriftliche Notizen über einzelne Kinder oder Erziehungsberechtigte nur verfasst, wenn die unter Nr. 5 ausgeführten Grundsätze beachtet werden.

7. Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter

Die Tageseinrichtungen stimmen sich in Fragen von Erziehung und Bildung mit den Eltern oder den anderen Erziehungsberechtigten ab und berücksichtigen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Mit den Erziehungsberechtigten wird eine Erziehungspartnerschaft angestrebt. Dieses partnerschaftliche Zusammenspiel soll die elterliche Erziehungskompetenz stärken und stützen.

8. Evaluation

Die Begleitung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse bedarf eines kontinuierlichen Evaluationsverfahrens. Dieses trägt zur Reflexion, Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Tageseinrichtungen bei. Qualitätskriterien in Tageseinrichtungen müssen Aussagen über die Begleitung, Förderung und Herausforderung frühkindlicher Bildungsprozesse enthalten.

Die Grundsätze dieser Vereinbarung dienen auch als Grundlage zur Evaluation der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen. Die Partner der Vereinbarung werden diese Grundsätze der Bildungsarbeit bei Bedarf aktualisieren.

Die Träger evaluieren die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen intern nach den Grundsätzen dieser Vereinbarung.

Zur Grundlage für die interne Evaluation gehören mindestens:

- eine schriftliche Konzeption der Arbeit der Tageseinrichtung, in der Leitlinien für die Arbeit und ein eigenes Profil formuliert sind,
- ein träger- oder einrichtungsspezifisches Bildungskonzept und
- Bildungsdokumentationen über jedes einzelne Kind (sofern eine Zustimmung der Eltern oder Erziehungsberechtigten vorliegt).

Die Umsetzung dieser Vereinbarung erfordert eine Weiterqualifizierung der pädagogischen Kräfte in den Tageseinrichtungen. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden von den Trägern in eigener Verantwortung durchgeführt.

9. Vereinbarungsgrundlage

Diese Vereinbarung wird unter Beachtung der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Tageseinrichtungen und auf der Grundlage des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder, auf der Basis der Verordnung zur Regelung der Gruppenstärken und über die Betriebskosten nach dem Gesetz über die Tageseinrichtungen für Kinder (Betriebskostenverordnung - BKVO) sowie der Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte vom 17. Februar 1992 (Personalvereinbarung) jeweils in der zum Unterzeichnungsdatum gültigen Fassung geschlossen. Für die Tageseinrichtungen für Kinder in öffentlicher Trägerschaft gilt die Personalvereinbarung nur insoweit, als die die Betriebserlaubnis erteilenden Stellen die Personalvereinbarung aus Gründen der Gleichbehandlung auf alle Einrichtungen anwenden müssen.

Die Partner dieser Vereinbarung gehen davon aus, dass diese Vereinbarung ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen ist, dass aber darüber hinaus Konzepte beispielsweise zu diagnostischen oder entwicklungsstandüberprüfenden Verfahren gemeinsam entwickelt werden.

10. Geltungsbereich

Diese Vereinbarung gilt für alle Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen,

deren Träger den nachgenannten Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse angehören.

11. In-Kraft-Treten

Diese Vereinbarung tritt am 1. August 2003 in Kraft.

Düsseldorf, den 18. Juli 2003

Unterzeichner

Die Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Aachen

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Essen

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln

Diözesan-Caritasverband für das Bistum Münster

Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Paderborn

Diakonisches Werk der Ev. Kirche im Rheinland

Diakonisches Werk der Ev. Kirche von Westfalen

Diakonisches Werk der Lippischen Landeskirche

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Mittelrhein

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Niederrhein e. V.
Arbeiterwohlfahrt Bezirk Westliches Westfalen e. V.

Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e. V.

Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Nordrhein-Westfalen e. V.

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Nordrhein

Deutsches Rotes Kreuz Landesverband Westfalen-Lippe

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Nordrhein

Landesverband der jüdischen Kultusgemeinden Westfalen

Städtetag Nordrhein-Westfalen

Landkreistag Nordrhein-Westfalen

Städte- und Gemeindebund NRW

Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen

Kommissariat der Bischöfe in NW in Vertretung für das Erzbistum Köln, das Erzbistum Paderborn, das Bistum Aachen, das Bistum Essen und das Bistum Münster

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Der Beauftragte der Ev. Kirche bei Landtag und Landesregierung NW in Vertretung für die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche von Westfalen, die Lippische Landeskirche

Protokollnotiz

Die Oberste Landesjugendbehörde wird sicherstellen, dass die Grundsätze dieser Vereinbarung vom überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der Betriebserlaubnisverfahren nach §§ 45 ff SGB VIII auch gegenüber den anderen Träger von Tageseinrichtungen Geltung erlangen.

