

Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten

verlag das netz

Bitte richten Sie Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen an:

verlag das netz

Wilhelm-Kuhr-Str. 64

13187 Berlin

Telefon 030.48 09 65 36

Telefax 030.481 56 86

redaktion@verlagdasnetz.de

Der Sächsische Bildungsplan wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales durch die Technische Universität Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften im Rahmen eines Projekts erarbeitet. Die Erarbeitung wurde durch einen Beirat begleitet.

Mitglieder des Beirats:

Dr. Susanne Kleber, Prof. Dr. Stephan Sting, Dr. Mathias Urban, Dr. Cornelia Wustmann, Dr. Katrin Reichel-Wehnert, Katrin Ernst, Dr. Patricia Liebscher-Schebiella, Wera Lindner, Maria Groß, Dr. Gerd Drechsler, Helga Muhr, Falk Neubert, Angelika Scheffler, Wolfgang Brinkel, Gabriele Oehme, Friedhelm Piepmeyer, Barbara Garthe, Arnfried Schlosser, Brigitte Wende.

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Soziales

Albertstraße 10

01097 Dresden

www.sms.sachsen.de

Gesamtleitung: Prof. Dr. Stephan Sting

Koordination: Dr. Susanne Kleber

Texte: Prof. Dr. Stephan Sting, Dr. Susanne Kleber, Bettina Klingner, Kristin Pfeifer

Endredaktion: Dr. Susanne Kleber, Kristin Pfeifer, Anne Scheithauer

ISBN 3-937785-47-7

An dem Text des Bildungsplans besteht kein Urheberrechtsschutz nach § 5 UrhG. Auf das Veränderungsverbot am Text des Bildungsplans entsprechend § 62 Abs. 1 UrhG und die Verpflichtung zur Quellenangabe entsprechend § 63 Abs. 1 und 2 UrhG wird hingewiesen. Davon unberührt bleibt der Urheberrechtsschutz der Leistungen des Verlages. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar.

© 2006 verlag das netz, Weimar · Berlin

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck und Bindung: Colordruck, Zwickau GmbH & Co.KG

Titelbild: Udo Lange, Pädagogische Ideenwerkstatt „Bagage“ e.V.

Fotos: Ästhetische Bildung: Torsten Krey-Gerve, Mathematische Bildung: Elisabeth Niggemeyer-Pfefferkorn, alle anderen Fotos: Udo Lange

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter: www.verlagdasnetz.de

Vorwort zum »Sächsischen Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen«

»Kommt, lasst uns unseren Kindern leben« forderte Friedrich Wilhelm August Fröbel als Grundidee für seinen ersten Kindergarten, den er 1840 im thüringischen Bad Blankenburg gründete. Er meinte damit, die Erzieher müssten darauf hinwirken, den Kindern »eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zugeben; ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen«.

Grundsätzlich ist diese Idee immer noch aktuell. Wenn Sie den sächsischen Bildungsplan zur Hand nehmen, werden Sie feststellen, dass hier in einem Leitfaden für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen Bildung vom Kind her gedacht wird. Der Plan stellt Bewährtes und Erprobtes in einen aktuellen Kontext. Er übersetzt Erkenntnisse der Neurowissenschaften, der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie für die Praxis und entwirft damit eine Vorstellung vom sich selbst bildenden Kind in der Gemeinschaft, die das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen leiten soll. Die Rolle der Erwachsenen ändert sich dabei von »Belehrenden« und »Veranstaltenden« zu Ermöglicern der Bildung von Kindern, die das Aufwachsen der Mädchen und Jungen begleiten und ihre Entwicklung ganzheitlich fördern. Somit wird keine Belehrungspädagogik, sondern eine dem Entwicklungsstand des Kindes gemäße Lernpädagogik entwickelt. In die Erarbeitung des Bildungsplanes floss auch der 2004 von der Kultus- und Jugendministerkonferenz beschlossene »Gemeinsame Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« ein. Bildungspläne und Erkenntnisse aus anderen Bundesländern wurden von den Autorinnen und Autoren ausgewertet, ebenso Anregungen aus dem Ausland, so zum Beispiel aus dem finnischen Bildungswesen.

Mit dem Bildungsplan wird § 2 des Sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen mit Leben erfüllt: »Der sächsische Bildungsplan ist die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege«. Dabei soll der Bildungsplan kein Dogma sein. Er eignet sich auch nicht für ein »Abarbeiten« von Themen und Projekten in zeitlicher Abfolge. Man kann ihn eher mit einem Kompass für die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz vergleichen. Er will die in den vergangenen 15 Jahren entstandene Vielfalt der Konzeptionen und pädagogischen Ansätze nicht einengen, wohl

aber Ergänzungen und Aktualisierungen anregen. Die Einführung wird begleitet von einer Fortbildungsinitiative in den Landkreisen und Städten in Sachsen, gestützt auf das »Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen.« (Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales, 2004). Der Bildungsplan kann nur wirksam werden, wenn Erzieherinnen und Erzieher ihn in der Praxis, im Alltag in den Einrichtungen oder bei der Tagespflege lebendig werden lassen.

Wenn dieser Plan die öffentliche Verantwortung für die Bildungsqualität in den Kindertageseinrichtungen stärken will, so heißt das nicht, dass Eltern Teile ihrer originären Zuständigkeit für das Aufwachsen der Kinder abgeben sollen. Es ist dem Bildungsplan zu wünschen, dass er alle Familien mit Kindern erreicht; denn Kinder machen ihre ersten Bildungserfahrungen immer in der Familie. Nicht minder wichtig sind möglichst viele Kontakte ins Gemeinwesen und schließlich die Gestaltung des Übergangs in die Schule.

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus war an der Erarbeitung des Bildungsplanes beteiligt, es wird auch die Weiterentwicklung des Planes begleiten. Durch das Schulvorbereitungsjahr soll – beginnend im Schuljahr 2005/06 – die Schwelle vom Kindergarten zur Grundschule niedriger, der Übergang fließender werden. Schulvorbereitung ist ein Prozess, der in Verantwortung der Kindertageseinrichtungen und auf der Grundlage des sächsischen Bildungsplanes gestaltet wird. Ein gelingender Schulstart ist ein zentrales Anliegen der elementaren Bildung. Wenn wir aber Bildung von Anfang an als Anliegen sehen, so wie es im vorliegenden Plan lebendig formuliert ist, dann ist der Horizont weiter: Frühkindliche Bildung hat Grundlagen für das lebenslange Lernen zu legen. Da die Aufnahmebereitschaft, die Entdeckerfreude und Lernlust in den frühen Jahren außerordentlich hoch sind, kommt gerade dieser Phase im lebenslangen Lernprozess eine entscheidende Bedeutung zu.

Herzlich danken möchte ich allen, die sich an der Erarbeitung und Diskussion zum sächsischen Bildungsplan beteiligt haben, besonders Herrn Prof. Dr. Stephan Sting und Frau Dr. Susanne Kleber vom Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der TU Dresden sowie bei den Mitgliedern des Beirats.

Lassen Sie sich auf die Vielfalt des sächsischen Bildungsplanes ein, nehmen Sie mit Kreativität und Ideenreichtum seine Vorschläge auf, damit dieses Werk ein Handbuch und kein Schrankbuch wird. Für die Erprobung in der Praxis und für Ihre Bildungsarbeit mit den Kindern wünsche ich Ihnen viele Entdeckungen, gute Erfahrungen und Erfolge.



Helma Orosz Sächsische Staatsministerin für Soziales

Grußwort Herr Minister Flath

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr – nicht allein durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wissen wir um die Bedeutung frühkindlicher Förderung. Das Lernen beginnt nicht erst in der Schule.

Mit dem Sächsischen Bildungsplan legt das Sächsische Staatsministerium für Soziales Maßstäbe für die frühkindliche Bildung in den Kindertageseinrichtungen vor, die eine große Herausforderung für die Professionalisierung des pädagogischen Handelns darstellen. Es gilt, Bildung als einen Prozess zu verstehen, der auf Wohlbefinden und Dialog, auf Wahrnehmen und Beteiligung, Ordnen und Entdecken setzt.

Diesen Bildungsprozess führen die Grundschulen durch systematisches Voranschreiten im schulischen Kontext fort.

Die »Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule« vom August 2003 gibt der guten Zusammenarbeit beider Bereiche den Rahmen. Sie ist das Bindeglied zwischen dem Sächsischen Bildungsplan und den neuen Lehrplänen unserer Grundschulen und sichert die inhaltliche Anschlussfähigkeit.

Für die Umsetzung dieses Planes – ganz besonders mit dem Blick auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase – wünsche ich allen Erzieherinnen und Erziehern viele gute Ideen. Mögen die Anregungen und Orientierungen Anspruch und Motivation sein, mit den Kindern und ihren Eltern einen gelingenden Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule zu unterstützen.



Steffen Flath Sächsischer Staatsminister für Kultus

Inhalt

- 1 Grundlagen
 - 1.1 Intention des Bildungsplanes
 - 1.2 Ein neues Bild vom Kind
 - 1.3 Kindheit im Wandel
 - 1.4 Bildung neu denken
 - 1.5 Spiel und Lernen zur Aneignung von Welt
 - 1.6 Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

- 2 Bildungsbereiche
 - 2.1 Somatische Bildung
 - 2.1.1 Fachliche Einführung
 - 2.1.2 Leitbegriff Wohlbefinden
 - 2.1.3 Inhalte des Bereichs
Körper, Bewegung, Gesundheit
 - 2.1.4 Anregungen zum Weiterdenken
 - 2.2 Soziale Bildung
 - 2.2.1 Fachliche Einführung
 - 2.2.2 Leitbegriff Beteiligung
 - 2.2.3 Inhalte des Bereichs
Soziales Lernen, Differenzerfahrungen, Werte und
Weltanschauungen, Demokratie
 - 2.2.4 Anregungen zum Weiterdenken
 - 2.3 Kommunikative Bildung
 - 2.3.1 Fachliche Einführung
 - 2.3.2 Leitbegriff Dialog
 - 2.3.3 Inhalte des Bereichs
nonverbale Kommunikation, Sprache,
Schriftlichkeit und Medien
 - 2.3.4 Anregungen zum Weiterdenken
 - 2.4 Ästhetische Bildung

- 2.4.1 Fachliche Einführung
- 2.4.2 Leitbegriff Wahrnehmen
- 2.4.3 Inhalte des Bereichs
Musik, Theater und Tanz, bildnerisches Gestalten
- 2.4.4 Anregungen zum Weiterdenken

- 2.5 Naturwissenschaftliche Bildung
- 2.5.1 Fachliche Einführung
- 2.5.2 Leitbegriff Entdecken
- 2.5.3 Inhalte des Bereichs
Natur, Ökologie, Technik
- 2.5.4 Anregungen zum Weiterdenken

- 2.6 Mathematische Bildung
- 2.6.1 Fachliche Einführung
- 2.6.2 Leitbegriff Ordnen
- 2.6.3 Inhalte des Bereichs
Entdecken von Regelmäßigkeiten und Entwicklung eines Zahlen-
verständnisses, Messen, Wiegen und Vergleichen,
Vorstellungen über Geometrie
- 2.6.4 Anregungen zum Weiterdenken

3 Kontexte

- 3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen
- 3.1.1 Räumlichkeiten und Materialien
- 3.1.2 Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren
- 3.1.3 Dokumentieren
- 3.1.4 Projektarbeit

- 3.2 Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

- 3.3 Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Kinder-
und Jugendhilfe und Integration ins Gemeinwesen
- 3.3.1 Aufgaben des Trägers
- 3.3.2 Integration ins Gemeinwesen

- 3.4 Kooperation am Übergang zur Grundschule

4 Literatur

Einleitung

»Bildung ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt, grundsätzlich individuell und lebenslang verläuft.« (Sächsisches Staatsministerium für Soziales/Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2003, S. 2) Das Herausstellen des Prozesscharakters von Bildung hat auch im frühkindlichen Bereich zu Diskussionen über den Bildungsauftrag und über die zukünftigen Bildungsaufgaben geführt. Menschen werden mit der Geburt zu »Einwanderern in ein unbekanntes Land«, dessen Erkundung und Aneignung den Kern des Bildungsprozesses ausmacht. Die Reise in dieses neue Land ist eine Herausforderung, die Mut erfordert und zugleich Möglichkeiten bietet, täglich neue Entdeckungen zu machen. Hindert uns die Angst vor Missgeschicken und Fehlern daran, Neuland zu betreten, dann bleiben wir ohne Erkenntnisgewinn. Fehler, Irrtümer und Irritationen können als Motivation und Ansporn für das Weiterlernen, für die Suche nach neuen und geeigneteren Wegen dienen.

Sucht man nach Möglichkeiten zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse, dann ergibt sich zunächst die Frage, wie sich Kinder auf die sie umgebende Welt einstellen und Strategien entwickeln, sich dieses Neuland zu erobern – auf ihre individuelle Art und Weise. Dazu benötigen sie Mütter, Väter, Erzieherinnen und Erzieher, aber auch andere Erwachsene oder Menschen aus ihrer Umgebung, die ihnen als Begleiterinnen und Begleiter bei dieser »Eroberung« zur Seite stehen. Erzieherinnen und Erzieher haben die Aufgabe, mit Hilfe ihrer pädagogischen Arbeit einen Ausschnitt des ›Neulands‹ auf eine bildungs- und entwicklungsförderliche Weise zu gestalten, was neben der Betreuung und Erziehung gezielte Aktivitäten zur Anregung von Bildungsprozessen einschließt. Deren Gestaltung erfordert einen Rückbezug auf die bereits erworbenen, eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, aber auch eine Auseinandersetzung mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und eine genaue Beobachtung der Wege, die jedes Kind von sich aus einschlägt. Zugleich ist eine fachliche Unterstützung erforderlich, die Impulse für die Reflexion und Neugestaltung der pädagogischen Arbeit gibt. Der vorliegende Bildungsplan soll hierzu Anregungen geben und eine Orientierungshilfe bieten. Bei der Organisation der täglichen Bildungsarbeit stehen Erzieherinnen und Erzieher vor ähnlichen Lern- und Bildungsprozessen wie die sich bildenden Kinder: Sie müssen ausprobieren und experimentieren, was Irrtümer und Fehler unvermeidlich macht. »Fehler sind ein Mittel, um den richtigen Weg durch ein System, eine Struktur, ein Netz zu finden. Wir können nicht lernen, wenn wir keine Fehler machen dürfen.« (Spiegel/Selter 2003, S. 36)

Lernen so gefasst bedeutet, dass die Verantwortung für das Lernen dem Lernenden – unabhängig davon, ob es sich um Kinder oder Erwachsene handelt – zurück übertragen wird. Es geht um eine Lernkultur, die den gegenseitigen Austausch von Erkenntnissen, Erfahrungen und Meinungen ermöglicht – sowohl der Erzieher/innen untereinander, der Erzieher/innen mit den Eltern und Lehrer/innen, als auch der Kinder untereinander und zwischen Kindern und Erzieher/innen. Bildung vollzieht sich im Dialog und in der Eigenverantwortung der Sich-Bildenden. Die Arbeit der Eltern und pädagogischen Fachkräfte besteht in einer qualifizierten Anregung, Begleitung, Unterstützung und Absicherung der kindlichen Bildungsbestrebungen,

wofür im Alltag Ideen und Material sowie zeitliche und räumliche Ressourcen gefragt sind.

Im Bundesmodellprojekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« wurde von der selbsttätigen Weltaneignung und Kompetenzentwicklung des Kindes ausgehend Bildung in einem »doppelten Sinn« als Selbstbildung definiert: »Bildung durch Selbsttätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit. Bildung – so verstanden – wäre also der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung.« (Laewen/Andres 2002a, S. 61) Kinderkrippen und Kindergärten sind demnach eigene Bildungsräume, die darüber hinaus gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag eine Betreuungs- und Erziehungsfunktion wahrzunehmen haben. In § 2 Abs. 2 des Sächsischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) steht deshalb: »Der ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient vor allem

1. dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen sowie gegenüber behinderten Menschen und
2. der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen.«

Der sächsische Bildungsplan knüpft an aktuelle Forschungsergebnisse und gesetzliche Rahmenbedingungen in Sachsen an und hat in der zweijährigen Erarbeitungsphase die verschiedensten Institutionen und Berufsgruppen zusammengeführt. Sächsische Kindertageseinrichtungen sollen allen Kindern – unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialer, religiöser, ethnischer und kultureller Herkunft, physischen und psychischen Besonderheiten, Sozialisations- und biographischen Erfahrungen – soziale Übergänge eröffnen und Unterstützungsformen bieten, die ihnen einen Einstieg in das gesellschaftliche Leben mit seinen Herausforderungen und eine Ergänzung zu ihrer privaten Lebensumgebung ermöglichen. Erzieherinnen und Erzieher erfüllen in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion, indem sie dieses Bildungsverständnis in ihren beruflichen Alltag integrieren und den Kindern zur Ermöglichung von Bildungsprozessen geeignete Anregungen geben und Räume, Materialien sowie Gelegenheiten zum selbsttätigen Tun bereitstellen. Im Übergang vom Kindergarten zur Schule wird diese Bildungsperspektive fortgesetzt und als gemeinsame Aufgabe von Schulen und Kindertageseinrichtungen in das curriculare Lernen integriert.

Der Bildungsplan ist in drei Kapitel geteilt: Grundlagen, Bildungsbereiche und Kontexte.

1. Grundlagen

Dieses Kapitel beinhaltet grundlegende Aussagen zum neuen Bildungsverständnis und zum neuen Bild vom Kind, die die aktuelle pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bestimmen. Dabei ist es notwendig, sich mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern heute auseinander zu setzen. Spiel und Lernen gelten als die kindlichen Aneignungstätigkeiten von Welt und werden als zentrale Prozesse herausgestellt, an denen sich pädagogische Fachkräfte in ihrem professionellen Handeln orientieren sollen.

2. Bildungsbereiche

Die sechs formulierten Bildungsbereiche stellen zum einen in sich abgeschlossene Einheiten dar, die durch einen speziellen Leitbegriff zusammengefasst werden, und zum anderen stehen sie miteinander in Verbindung und sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten.

3. Kontexte

Das dritte Kapitel umschließt ebenso wie die Grundlagen die sechs Bildungsbereiche, denn qualitativ gute Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist vor allem abhängig von der Gestaltung anregender Lernumgebungen, der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, der Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen und der Vernetzung ins Gemeinwesen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Grundschule setzt der Bildungsplan den bisher eingeschlagenen Weg der neuen Grundschullehrpläne und der »Gemeinsamen Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule« konsequent fort.

1. Grundlagen

Der Bildungsplan soll eine thematisch-methodische Orientierungshilfe und ein Instrument für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zur Ausgestaltung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen sein.

Ein ganzheitliches und demokratisches Bildungsverständnis, in dem das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander verstanden wird, ist Grundlage der Darstellung grundsätzlicher Denkpositionen der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen.

Lesehinweis:

Im Bildungsplan heben kleine Kästchen anhand des Textes besondere Aussagen hervor, die an der entsprechenden Stelle vertieft werden.

1.1. Intention des sächsischen Bildungsplans

Der Bildungsplan ist Orientierungshilfe für die tägliche Praxis von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und fordert gleichzeitig auf, über Bildung und Erziehung in Zeiten massiver gesellschaftlicher Veränderungen gemeinsam nachzudenken. Das Wissen um die Lebensbedingungen heutiger Kinder und neue Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung bilden die Grundlage für das professionelle Handeln von Erzieherinnen und Erziehern. Der sächsische Bildungsplan leistet einen Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und stellt zugleich die Eigenständigkeit der Bildungsarbeit mit null- bis sechsjährigen Kindern heraus. Die sächsische Kooperationsvereinbarung zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird aus dieser Perspektive zum Bindeglied für die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule im letzten Jahr vor Schuleintritt.

Kinder wachsen heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen auf; Vielfalt und Heterogenität müssen deshalb stärker denn je in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Kindertageseinrichtungen sollen sich zu Orten entwickeln, an denen alle Kinder Gelegenheit haben, Anerkennung und Lerngelegenheiten zu finden und gleichberechtigt an allen Prozessen im Alltag beteiligt zu sein. Die pädagogische Arbeit mit Kindern erschöpft sich nicht darin, Möglichkeiten zur Vereinbarung von Beruf und Familie zu bieten – also Betreuung für Kinder zwischen null und sechs Jahren zu sichern. Das soziale Miteinander in einer Kindergruppe eröffnet neue Interaktionsfelder, Lebens- und Bildungsräume, die Mädchen und Jungen aktiv mitgestalten, individuell nutzen und für sich erfahrbar machen können. Diese wichtigen Sozialräume beeinflussen und begleiten Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer Identität. Kindertageseinrichtungen sind Orte, die bestehende Geschlechterverhältnisse sowohl reproduzieren als auch mitgestalten. Aus diesen und anderen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht – umzugehen, als auch die Ressourcen und verschiedenen Individualitäten der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gleiche Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können. Kindertageseinrichtungen sind gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet und nehmen die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in den Blick (vgl. Abschnitt 1.2).

Als verbindlicher Rahmen soll der Bildungsplan die pädagogische Praxis in sächsischen Kindertageseinrichtungen qualitativ voranbringen, während er zugleich genug Spielraum bietet, eigene Ideen einzubringen und zu verwirklichen. Erzieher/innen benötigen bewusste Ziele und Begründungen für ihr Handeln, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben, Entwicklungspotenziale zu entfalten. Ziele können zwei Formen annehmen: zum einen den Charakter einer normativen Zielformulierung, die darin mündet, die Zielerreichung seitens der Kinder abzu prüfen, und zum anderen den Charakter von Richtungszielen, die das Handeln von pädagogischen Fachkräften leiten. Mit Letzterem wird das Tun der Fachkräfte überprüfbar und pädagogische Praxis evaluierbar. Die Formulierungen im Bildungsplan tragen den Charakter von Richtungszielen, die das Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesbetreuung unterstützen und zur Reflexion des eigenen Tuns beitragen können.

An dieser Stelle wird ein dreifacher Bedarf sichtbar: die Unterstützung auf der Handlungsebene (zum Beispiel durch Fort- und Ausbildung), ein erhöhter Forschungsbedarf und Bedarf an Fremd- und Selbstevaluation, aber auch ein erhöhter Bedarf an Dokumentation, Beobachtung

und Analyse der Bildungsprozesse von Kindern (zum Beispiel durch Unterstützung der Fachberatung). Wenn Kinder an ihrer Bildung beteiligt sind, dann müssen sie zukünftig auch viel stärker an der Dokumentation ihrer Bildungs- und Lerngeschichten mitwirken dürfen. Erzieher/innen sollen mit Hilfe von Dokumentationsverfahren in die Lage versetzt werden, die kindlichen Erfahrungen und Lerngeschichten zu reflektieren, um zum Beispiel Kinder darauf hinzuweisen, dass sie gerade einen Lernprozess durchlaufen haben. Hier neue und innovative Formen der Dokumentation zu finden, stellt Forschung vor die Aufgabe, gemeinsam mit der Praxis unterstützende Instrumente zu entwickeln (vgl. Abschnitt 3.1).

Dem Teamgedanken fällt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle zu, denn Teamarbeit und Führungsstil sind Ausgangspunkte für eine demokratische Kultur in der Kindertageseinrichtung und für die Sicherung von Kontinuität und Qualität der Arbeit. Qualitätssicherung ist zwar zunächst eine Aufgabe der Leitung, aber sie ist auch Aufgabe jedes/jeder Einzelnen. Der fachliche Dialog, der in diesem Bildungsplan besonderes Gewicht erhält, ist ein notwendiges Instrument, um alle Fachkräfte – auch externe Fachleute – zur Kooperation anzuregen (vgl. Abschnitt 1.6). Ähnliches gilt, wenn es um die Zusammenarbeit mit Eltern geht. Das Gespräch auf »gleicher Augenhöhe«, in dem Mütter und Väter als Expertinnen und Experten ihrer Kinder mit eigenen Ideen, Gedanken und Interessen angesehen werden, ist ebenso grundlegend wie die Aktivierung von Eltern zur Beteiligung an den Belangen der Kindertageseinrichtung. Der mit Hilfe des Bildungsplans auszugestaltende Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen muss sich im jeweiligen pädagogischen Konzept niederschlagen und für Eltern transparent sein (vgl. Abschnitt 3.2).

Eltern haben nach § 5 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ein Wunsch- und Wahlrecht, was auf der einen Seite Trägerpluralität erhält und auf der anderen Seite die Träger motiviert, qualitativ gute Arbeit zu leisten. Der Verantwortung für pädagogische Qualität in jeder einzelnen Einrichtung muss ein Träger durch Standards und Rahmenbedingungen Rechnung tragen. Die inhaltliche Ausgestaltung liegt jedoch in den Händen der pädagogischen Fachkräfte. In dem Zusammenhang ist die Kooperation mit externen Professionellen wie Fachberater/innen, Physiotherapeut/innen, Logopäd/innen, Psycholog/innen, Ergotherapeut/innen und anderen Berater/innen und Expert/innen im Interesse der Kinder und Eltern zu fördern (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Zusammenarbeit mit der Schule, die in der sächsischen Vereinbarung zur Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule verankert ist, schließt ein, dass auch hier fachliche Diskurse ermöglicht werden, welche gleichberechtigt sind und sensibel auf die jeweiligen Veränderungen in beiden Bereichen reagieren können. Der Bildungsplan schafft die eigenständige Arbeitsgrundlage für Erzieher/innen und die neuen Lehrpläne der Grundschule stellen die Basis für die Arbeit von Lehrer/innen dar. Diese neuen Inhalte und Grundüberlegungen müssen stärker als bisher Bestandteil gemeinsamer Fort- und Weiterbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen werden. Die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen sind aufgefordert, Brücken zu schlagen und Übergänge zu stützen. Grundschulen und Kindertageseinrichtungen in Sachsen nehmen die Themen der Kinder auf und schaffen geeignete Lernumgebungen. Es werden im Bildungsplan bewusst keine Kompetenzkataloge formuliert, die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht haben müssen – zum Beispiel um eingeschult werden zu können. Denn Grundschulen in Sachsen erkennen die Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger an und nutzen sie gerade in der Schuleingangsphase als wichtigen Motor für die Bildung einer Klassengemeinschaft (vgl.

Abschnitt 3.4).

Der pädagogischen Vielfalt, die sich in Sachsen nach der politischen Wende 1989 entwickelt hat, soll Rechnung getragen werden. Der Bildungsplan zielt auf pädagogische Fachkräfte, die gegenwärtig und zukünftig in einer Kindertageseinrichtung arbeiten. Er soll einen Gedanken- und Meinungsaustausch über Bildungsinhalte und Bildungsprozesse in den jeweiligen pädagogischen Konzepten anregen und begleiten und sich ebenso in die aktuellen Entwicklungen im Rahmen der »Nationalen Qualitätsinitiative« einordnen bzw. mit den dort formulierten Zugängen passfähig sein. Der durch das Bundesmodellprojekt »Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen« und die sächsische Vereinbarung »Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule« vielerorts in Sachsen angeregte Gedanken- und Meinungsaustausch um das Bildungsverständnis im frühkindlichen Bereich soll aufgenommen werden, um Praktiker/innen herauszufordern, Fragen zu stellen und eigene Überlegungen zu formulieren. Es geht um einen fachlichen Diskurs im Team über Bildungsinhalte und Auffassungen von gelingenden Bildungsprozessen, der den eigenständigen Auftrag dieses Teilbereiches der Kinder- und Jugendhilfe verdeutlicht und das pädagogische Handeln von Erzieherinnen und Erziehern leitet. So kann die Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung zu einer elementaren Bildungsarbeit werden.

1.2 Ein neues Bild vom Kind

Neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und die kindliche Aneignung von Welt verändern das Denken und Handeln gegenüber Kindern. Zugleich ist deren Aufwachsen von massiven gesellschaftlichen Umbrüchen gekennzeichnet. Jürgen Mansel zum Beispiel nimmt in seinem Buch »Glückliche Kindheit – schwierige Zeit?« die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und damit den Wandel der Kindheit in den Blick. Er fragt danach, wie der gesellschaftliche Wandel die Lebenswelt von Kindern tangiert. Neu entwickelte bzw. perfektionierte Technologien und ebenso die Veränderungen in den Sozialbeziehungen infolge der Individualisierungsschübe, der Auflösung tradierter Lebensstile und der Pluralisierung von Lebensverläufen verlangen den Individuen Neuorientierungen und Anpassungsleistungen ab, um sich in der ausdifferenzierten materiell–dinglichen Umwelt und in komplexer werdenden sozialen Lebenszusammenhängen zurechtzufinden.

Individuen fügen sich jedoch nicht nur in gesellschaftliche Gegebenheiten ein, sondern müssen befähigt werden, diese zu gestalten und zu verändern. Diese Perspektive nimmt in den Blick, dass die Lebensphase Kindheit eine eigenständige Bedeutung hat. Es geht nicht in erster Linie um den zukünftigen Erwachsenen als Arbeitskraft und als politisch bewussten und mündigen Bürger, der seine Kompetenzen nutzt und seine individuellen Interessen in einer demokratischen Gesellschaft verwirklicht. Es interessiert vor allem das Kind im »Hier und Jetzt« mit seinen aktuellen Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 15f.).

Die Analyse der aktuellen Lebensbedingungen von Kindern fördert nicht nur Erkenntnisse über Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Alter, soziale, religiöse, ethnische und kulturelle Herkunft, sondern auch physische und psychische Besonderheiten, Sozialisations- und biographische Erfahrungen. Unter dem Aspekt des Wandels von Lebensbedingungen als Bedingungen des Aufwachsens besitzt sie auch Relevanz für die frühkindliche Pädagogik. Erst vor diesem Hintergrund wird eine pädagogische Praxis möglich, die die Lebenslagen von Kindern reflektiert, die über stützende oder belastende Lebensbedingungen informiert ist und die eine »Politik für Kinder« einfordert. Darüber hinaus macht die Einsicht in die Geschichte von Kindheit eine Diskussion um frühkindliches Lernen und um das damit verbundene Bild vom Kind notwendig. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass das jeweils vorherrschende Bild vom Kind immer Auswirkungen auf pädagogische Konzepte hatte, die entweder dieses Bild mit trugen oder sich – wie die Reformpädagogik um 1900 – einer anderen Sicht auf das Kind verpflichtet fühlten.

Durch die gegenwärtige Veränderung des Blicks auf Kinder rücken der Alltag und die Kultur von Kindern und die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt des Interesses.

Kinder sind aktive und gestaltende Mitglieder von Gemeinschaften und Staaten. In diesem Sinn wird in der UN-Kinderrechtskonvention erklärt, dass auch Kinder das Recht haben, sich frei zusammenzuschließen und ihre Meinung auszutauschen. In den Artikeln 12 bis 15 wurde die Berücksichtigung des Kinderwillens, die Meinungs- und Informationsfreiheit, die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit und die Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit verankert. Die Bundesrepublik Deutschland hat diese Kinderrechte mit der Unterzeichnung des »Übereinkommens über die Rechte des Kindes« am 6. März 1992 akzeptiert. »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« (Artikel 12)

Das einzelne Kind kann mit seinen Bedürfnissen und Rechten als »sozialer Akteur« oder als »Akteur seiner Selbst« beschrieben werden. Diese Formulierungen meinen, dass jedes Kind die Rolle als »Hauptfigur seiner oder ihrer eigenen Entwicklung« innehat und (Mit-)Produzent seiner Entwicklung ist (vgl. Honig/Lange/Leu 1999, S. 9). Nur das Kind selbst kann lernen. Das heißt jedoch nicht, dass es ein isoliertes, auf sich selbst bezogenes Dasein des Individuums gibt, denn mit der Geburt wird das Kind in eine Gemeinschaft hinein geboren, zu der der Andere genauso gehört wie das eigene Selbst. Deshalb benötigt jedes Kind Gelegenheiten, mit allem, was die Kultur und das Zusammenleben ausmacht, in Berührung zu kommen, um sich sein Bild von der Welt konstruieren und im Dialog mit anderen abgleichen zu können (vgl. Piaget 2003). Jedes Kind ist ein Individuum, das eine ganz eigene Weltsicht hat und seine individuelle Identität ausprägt, die mehr ist als die Zugehörigkeit zu einem Altersjahrgang, einer Gruppe von Menschen mit besonderen Merkmalen wie Behinderung, Geschlecht, Ethnizität usw. Jedes Kind ist einmalig und aus diesem Grund besonders. Deshalb benötigt jedes Kind bestimmte, individuelle Unterstützungsleistungen zur Entfaltung seiner Potenziale im Miteinander. Das setzt jedoch voraus, dass diese Potenziale erkannt, wertgeschätzt und nutzbar gemacht werden.

Diese Sichtweise erfordert, Kinder ernst zu nehmen, ihrer Sicht und ihrer Meinung zur kindlichen Lebenswelt Beachtung zu schenken. Für die Ausbildung kindlicher Identität sind dies notwendige Rahmenbedingungen. Ich-Identität kann nur entstehen, wenn das Kind »allmähliche und wohl gelenkte Erfahrungen der autonomen und freien Wahl« machen kann, wenn es Vertrauen erfährt und seinem Drang nachgehen kann, die Dinge zu betasten, zu erforschen, spielend zu erproben und von ihnen Besitz zu ergreifen, wobei es das Tempo und die Reihenfolge der Wiederholungen selbst bestimmen darf (vgl. Erikson 1996, S. 81). In diesem Zusammenhang spielt auch die Entwicklung geschlechtlicher Identität der Kinder eine große Rolle. Kinder entwickeln Vorstellungen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten und setzen sich aktiv damit auseinander, ein Mädchen oder Junge zu sein. Die Ausprägung

der Ich-Identität hängt von historischen und soziokulturellen Bedingungen ab, die unterschiedliche Wahlmöglichkeiten zulassen. In der Kindheit erhält das körperliche Selbst seine kulturelle Bedeutung, die notwendig ist, damit in der Phase des jungen Erwachsenseins die Vielzahl sozialer Rollen zugänglich wird und zu bewältigen ist. Kinder können ihre Identität nur entfalten, wenn sie nicht von der Umwelt abgesondert werden; wenn sie nicht darauf verwiesen sind, das Groß-Sein lediglich zu spielen und wenn sie Gelegenheit bekommen, »ein kleiner Partner in einer großen Welt zu sein.« (Erikson 1999, S. 232) In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen und zulassen.

Diese »kleinen Partner« nehmen die Welt, ihre eigene innere und äußere Wirklichkeit auf individuelle Art und Weise wahr. Dies kommt am ehesten in den unterschiedlichsten kindlichen Ausdrucksformen zum Vorschein: in Mimik, Gestik und im eigenen kreativ-künstlerischen oder musischen Schaffen. »Viele Erwachsene haben den Zugang zu diesen Innenformen ihrer Erfahrung verloren. Durch verschiedene Einflüsse wie einseitige Gewichtung eines naturalistischen Kunstverständnisses, Betonung von Rationalität und Ausklammern von Emotionen u.a. haben sie den Mut verloren, sich so unmittelbar ihrem Inneren zu öffnen (...). Aus Kinderbildern kommen uns bildnerische Wirklichkeitsempfindungen entgegen, und vielleicht ist es die Suche nach unserem eigenen Weltbild, welche die Begegnung mit den Kindern zu einem immer wieder neu beeindruckenden Erlebnis werden lässt.« (Meili-Schneebeli 2000, S. 18f.)

Die Auseinandersetzungen um geeignete Lernumgebungen für Kinder beginnen mit dem Blick pädagogischer Fachkräfte auf das neue Bild vom Kind und auf die kindliche Individualität: Was sind unsere Erwartungen an kleine Kinder? Wie lernt und entwickelt sich das Kind? Woher kommt die kindliche Identität? Was sind die Ziele, Bedürfnisse, Wünsche und Rechte eines Kindes? Die Antworten auf diese Fragen sind – oft unbewusst – Reflexionen unserer Werte, unserer Sehnsüchte für die nächste Generation, unserer Anschauungen über die kindliche Entwicklung und unserer kulturellen Perspektive. Dieses Bild wird eine Linse, durch die man schaut, mit der man ein Kind interpretiert und entscheidet, wie man als Erzieher/in oder Eltern reagiert (vgl. Nimmo 1998, S. 295f.). Eine Strategie für die Wahrung gleicher Bildungschancen für alle Kinder in einer pluralistischen Gesellschaft wird sein, die Vorstellung von Kindheit dahingehend zu erweitern, dass der daraus resultierende veränderte Blick auf Kinder soziale Institutionen und die darin tätigen pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln leitet.

1.3 Kindheit im Wandel

Kindertageseinrichtungen sind Lebensorte, an denen das individuelle Tätigsein in soziale Bezüge eingebettet ist und in denen eine ganzheitliche Aneignung von Welt ermöglicht werden soll. Alle Kinder sollen gleichermaßen die Möglichkeit erhalten, von Beginn an ihr Leben gestalten zu können und Erwachsene an ihrer Seite zu wissen, die sie als Mädchen und Jungen auf ihrem Lebensweg begleiten.

Kinder setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, die durch bestehende Geschlechterverhältnisse strukturiert ist und die – wenn auch oft subtile und »unsichtbare« – Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich bringt. Kinder orientieren sich an diesen ihnen vorgelebten Mustern von Frau- und Mann-Sein und richten danach ihr jeweiliges Verständnis von Geschlecht aus (vgl. Focks 2002, S. 20ff.). Pädagogische Fachkräfte in sächsischen Kindertageseinrichtungen sind aufgefordert, durch eine geschlechtssensible pädagogische Arbeit alle Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenlagen wahrzunehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern.

Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe sind Kindertageseinrichtungen Bestandteile eines weit verzweigten Netzes von Unterstützungsmöglichkeiten, das im Zusammenwirken mit Müttern, Vätern und anderen Sorgeberechtigten Kindern so weit wie möglich gleiche Startchancen ermöglichen soll, indem Benachteiligungen und Beeinträchtigungen rechtzeitig erkannt werden und eine gezielte, an den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten ansetzende Förderung eines jeden Kindes die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen soll. Wenn jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen wird, erhält es die Chance, akzeptiert und seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend unterstützt zu werden. Die Erwachsenen sind dafür verantwortlich, dass – frei nach Comenius – alle Kinder alles lernen können. Zur kindlichen Welt gehören Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit unterschiedlichsten bereits erworbenen Kompetenzen und verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen. Verschiedenheit verweist auf Vielfalt und ist ein Bildungspotenzial für alle Kinder.

Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten, kann heute nicht mehr bedeuten, von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Angeboten zu konfrontieren. Die Veränderungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens haben zu einer Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten geführt, wodurch das Ausmaß an gemeinsam geteilten Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten im Sozialisationsprozess

verringert worden ist. Dies gilt sowohl für Wert- und Normorientierungen als auch für die Gestaltung des Alltags und für den Erwerb von Kompetenzen. Kindertageseinrichtungen sind für viele Kinder die ersten öffentlichen Orte, an denen sie Kindern und Erwachsenen aus anderen sozialen Milieus, aus anderen Kulturen, mit anderen Lernvoraussetzungen, mit anderem Geschlecht – und zum Teil sogar anderen Kindern überhaupt – begegnen. Kindertageseinrichtungen werden mit der bestehenden Heterogenität der Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensorientierungen konfrontiert und müssen sich damit in einer sozial produktiven, entwicklungsfördernden Weise auseinandersetzen. Erzieher/innen müssen an den vorhandenen Differenzen der Kinder ansetzen und ihre Bildungsarbeit als Differenzbearbeitung begreifen.

In den Differenzen der Bildungsvoraussetzungen lassen sich drei verschiedene Dimensionen unterscheiden: eine soziokulturelle, eine strukturelle und eine interaktive Dimension (vgl. Sting 2004). Die Lebenswelten der Kinder unterscheiden sich in soziokultureller Hinsicht, was zum Beispiel Fragen der alltäglichen Umgangsformen, der Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten, der Religionsausübung und des Ernährungs- und Gesundheitsverhaltens betrifft. Das jeweilige Milieu, der kulturelle Hintergrund, aber auch Geschlecht oder sozialer Status beeinflussen die soziokulturelle Orientierung. Die daraus resultierenden Unterschiede führen dazu, dass den Kindern die Alltagsgestaltung in der Kindertageseinrichtung mehr oder weniger vertraut ist. Die pädagogischen Fachkräfte müssen verschiedenartige Vorerfahrungen der Kinder so weit wie möglich in die alltägliche Arbeit einbeziehen, ohne sie auf einheitliche Verhaltensmodelle zu reduzieren.

Die Vielfalt kann durch wechselseitiges Voneinander-Lernen zu einer Erweiterung der je eigenen Handlungsmöglichkeiten führen. Dazu müssen Kinder und Erwachsene als verschiedenartig wahrgenommen und erlebt werden können. Zugleich gilt es, Gelegenheiten für eine bildungswirksame Aneignung von gesellschaftlich notwendigen kulturellen Gütern und Kompetenzen zu schaffen. Beispielsweise machen Kinder schon im Kleinkindalter sehr unterschiedliche häusliche Erfahrungen im Umgang mit Lesen und Schreiben sowie im Hinblick auf Vorlese-Situationen und Geschichtenerzählen, die den Zugang zur Schriftkultur wesentlich beeinflussen (vgl. Elias 2003). Diese verschiedenen häuslichen Lesekulturen müssen mit den gesellschaftlichen Ansprüchen an Lesefähigkeit und Leseinteresse verknüpft werden. In ähnlicher Weise müssen zum Beispiel die unterschiedlichen Ernährungsgewohnheiten der Kinder und ihrer Familien

wahrgenommen und respektiert werden, aber zugleich Erfordernisse einer gesunden Ernährung vermittelt werden.

In struktureller Hinsicht hängen die Bildungsvoraussetzungen der Kinder von den Chancen zum Erwerb von sozialem Status und sozialer Anerkennung ab. Diese können sowohl durch soziale Benachteiligungen als auch durch individuelle Beeinträchtigungen reduziert werden. In vielen Familien machen Kinder Erfahrungen des Scheiterns, des Misserfolgs und der Unzulänglichkeit, die zukunftsbezogene Bestrebungen und das Engagement für die Verbesserung der eigenen Lebenssituation wenig Erfolg versprechend erscheinen lassen. Ebenso erleben sie Konflikte und Krisen (zum Beispiel Trennungen oder Krankheiten), die zu psychischen und sozialen Belastungen führen können und von jenen Kindern bewältigt werden müssen (vgl. Böhnisch 1992). Schließlich müssen sich einige Kinder mit persönlichen Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen auseinandersetzen, die von ihrer sozialen Umwelt in unterschiedlichem Maß respektiert werden.

Für Erzieherinnen und Erzieher ist es wichtig, die unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder sensibel wahrzunehmen und gerade im Falle von Belastungen und Beeinträchtigungen positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Der Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstwert und Vertrauen in die Wirksamkeit der eigenen Bemühungen ist bei besonders belasteten und beeinträchtigten Kindern fundamental, um die Motivation für Bildungsaktivitäten und Selbstbildungsprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten. Schon kleine Erfolge und Leistungen müssen zu dem Zweck mit Hilfe von Beobachtung wahrgenommen werden und eine entsprechende Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Gerade im Falle von häuslichen und individuellen Belastungen müssen die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Kinder betont und zum Ansatzpunkt der Bildungsarbeit werden, um die Spirale von Abwertung und Demotivierung zu durchbrechen.

Im Hinblick auf die interaktive Dimension ist zu beachten, dass Bildungsprozesse in Interaktionsbeziehungen und Gruppenprozesse eingebettet sind. Bildung ist zwar primär Selbstbildung der Kinder, doch ist Selbstbildung kein isoliertes Geschehen. Gerade in Kindertageseinrichtungen finden vielfältige Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Kindern und Erzieher/innen sowie unter Kindern allgemein statt. Um Teilhabe und Integration zu ermöglichen und ein positives Bildungsklima herzustellen, sollten diese wechselseitigen Beziehungen auf Vertrauen, Respekt und Anerkennung basieren. Zur Förderung der kindlichen Partizipation ist es oft notwendig, in Entscheidungsprozessen den Kindern mehr zuzutrauen, als von ihnen erwartet wird, damit sie an ihren Aufgaben wachsen können. Ebenso ist für Erzieher/innen eine Haltung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten wichtig, damit sie bereit sind, sich in dialogischen Bildungserfahrungen mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und den Kindern Freiräume für Selbsterfahrungen und Mitwirkung zu ermöglichen.

Ein zentrales Feld für Bildungserfahrungen sind die Beziehungen der Kinder untereinander. Kindertageseinrichtungen sind für die meisten Kinder der erste Ort der Gruppenerfahrungen

mit Gleichaltrigen. Das Sich-Arrangieren mit gleichberechtigten Anderen, das Aushandeln von Gruppenregeln, Gruppenstatus und der Umgang mit Konflikten enthalten zentrale soziale Lern- und Bildungsgelegenheiten, für die der erforderliche Freiraum bereitgestellt werden muss. Gleichzeitig lernen sich die Kinder untereinander als geschlechtliche Wesen kennen. Sie interagieren als Mädchen oder Jungen und erwerben vielfältige geschlechtliche Erfahrungen, die sie in ihr Selbstbild integrieren. Kindheit ist heute in einem hohen Maß »institutionalisiert«. Kinder haben nur wenig Orte und Räume für eigenständige Erfahrungen und nicht pädagogisch kontrollierte Aktivitäten. Auch Kindertageseinrichtungen sind pädagogische Orte; doch ist es sinnvoll, das Bedürfnis der Kinder nach Selbsttätigkeit und freiem Spiel mit Gleichaltrigen anzuerkennen und dafür ausreichend Anlässe bereitzustellen. Sobald jedoch der Eindruck entsteht, dass Kinder mit ihrer Position in der Gruppe und durch Konflikte mit anderen Kindern überfordert sind, benötigen sie von Seiten der Erzieher/innen Unterstützung. Die bestehende Vielfalt von Lebenssituationen und Lebensorientierungen stellt schon Kindergruppen vor die Anforderung, mit Differenzen umzugehen, Andersartigkeit anzuerkennen und Abwertungs- und Ausgrenzungsbestrebungen zu vermeiden. In dieser Hinsicht bieten sich für Erzieherinnen und Erzieher zahlreiche Möglichkeiten, soziale Bildungsprozesse anzuregen und zu fördern (vgl. Abschnitt 2.2).

1.4 Bildung neu denken

Der diesem Bildungsplan zugrunde liegende Bildungsbegriff orientiert sich am Gedanken der Selbstbildung. Bildung wird als ganzheitlicher, umfassender Prozess aufgefasst, der auf die Gesamtentwicklung der Person in ihren unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen bezogen ist. Bildung ist demnach mehr als Lernen. Bildung beschreibt Prozesse und fragt zugleich nach den Zielen, Inhalten und Ergebnissen dieser Prozesse. Bildung ist einerseits auf die Entwicklungspotenziale und selbst gesetzten Ziele der sich bildenden Kinder angewiesen. Sie verknüpft diese andererseits mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die erfüllt werden sollen. Bildung kann nicht vermittelt werden, sie ist Selbstbildung in sozialen Kontexten, in denen pädagogische Fachkräfte als Bezugspersonen und Begleiter/innen von Bildungsprozessen eine wichtige Rolle einnehmen.

Sich selbst bilden braucht begünstigende Bedingungen und muss vielfältige Unterstützung erfahren (zum Beispiel durch anregende Lernumgebungen und geeignete Lernarrangements, in denen Materialien frei zugänglich sind und die Anderen als Interaktionspartner geschätzt werden). Lernen muss einen persönlichen und damit biographischen Sinn ergeben und das für alle: für Säuglinge und Kleinkinder bis hin zu Erwachsenen. Zudem müssen in Bildungsprozessen »Handeln, Empfinden, Fühlen, Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver und objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden (...).« (Schäfer 2003, S. 15) Selbst- und Weltbilder werden in Bildungsprozessen zu einem spannungsvollen Gesamtbild verknüpft. Dabei geht es nicht um eine »richtige« oder »falsche« Beschreibung von Phänomenen aus der die Kinder umgebenden Welt, sondern um eine Beschreibung mit Begriffen aus ihrem eigenen Erfahrungshintergrund. Diese Prozesse sind notwendig, da Kinder so animiert werden, neue Fragen zu stellen und im Austausch mit anderen neue Erfahrungen und Sichtweisen zu erleben und auszubilden. Kinder lernen, ihr bisheriges Können zu nutzen, es zu verändern und zu erweitern.

Die Ergebnisse der Hirnforschung haben die Erkenntnis hervorgebracht, dass es keine isolierten Funktionen und Kompetenzen gibt. Wahrnehmen und Fühlen, Denken, soziales Verhalten und Sprechen, Phantasie und Kreativität sind komplexe Fähigkeiten, deren Förderung die Beachtung eben dieser Komplexität zwingend voraussetzt. Sie sind vielfältig zusammengesetzt und diese Zusammensetzung kann sich ändern. Das heißt die gleiche Leistung kann auf unterschiedlichen Wegen entstehen. Diese komplex zusammengesetzten Fähigkeiten eines Menschen sind jedoch nicht von Geburt an vorhanden. Sie werden erst im Laufe der Entwicklung ausgebildet und nicht unwesentlich durch Anregungen aus dem Umfeld mitbestimmt. Um Kompetenzen

fördern zu können, bedarf es somit Situationen, in denen Fähigkeiten und Können von Kindern unterschiedlich herausgefordert werden, damit sich vernetzte Denkstrukturen entwickeln können (vgl. Singer 2003).

Das Bildungsverständnis, das diesem Leitfaden für pädagogische Fachkräfte zugrunde liegt, erkennt das kindliche Wissen und Können an und misst ihnen einen hohen Stellenwert bei. Die Suche nach Erklärungen, bei denen Kinder aus allem schöpfen können, was sie umgibt – einschließlich ihrer eigenen Erfahrungen und subjektiven Modelle - bilden dabei die Grundlage. Wie Kinder Probleme lösen, hängt davon ab, welche Möglichkeiten ihnen dabei zur Verfügung stehen. Diese ergeben sich zu einem großen Teil aus den Erfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld und in ihrem Alltag machen. Der Blick hat sich in diesem Zusammenhang weniger auf vermeintliche Defizite oder Mängel zu richten als auf die Wertschätzung der Vielfalt individueller Lernwege von Kindern.

Und das gilt nicht nur für Kinder, die allein zu zweit, zu dritt oder zu viert an einem Thema arbeiten, das sie gerade beschäftigt oder die gemeinsam miteinander in anderer Form interagieren. Auch für das Team einer Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass die individuellen Erfahrungen, die im fachlichen Dialog miteinander verglichen werden – zum Beispiel wenn es um die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsgeschichten der Kinder geht – anerkannt und wertgeschätzt werden. Jede/r hat ihre/seine Perspektive auf ein Kind und im Vergleich dieser verschiedenen Beobachtungen kann man sich dem jeweiligen Mädchen oder Jungen in der Gesamtheit ihrer Persönlichkeit nähern. Die Wahrnehmung der Stärken eines Kindes legt die Basis, stellt jedoch zugleich nur einen Ausschnitt des Blicks auf das Kind dar und birgt die Gefahr von Fehlinterpretationen in sich. Es ist notwendig, das Mädchen oder den Jungen in der gesamten Lebenslage zu sehen: in der Familie, im Wohnumfeld, in der Stellung in der Geschwisterreihe oder zu den Großeltern, in einer Stadt oder auf dem Land aufwachsend, sich in einem Land fremd fühlend – also in der Vielgestaltigkeit des sozialen und kulturellen Umfeldes. Auch im Team ist es notwendig, die Stärken jeder/jedes Einzelnen zu entdecken und sie für die Gestaltung des pädagogischen Alltags für alle zufrieden stellend nutzbar zu machen.

Erzieher/innen, aber auch Mütter, Väter und andere Erwachsene sind mitverantwortlich dafür, welche Gelegenheiten jedes Kind hat, sich selbst zu bilden und aktiv zu werden. Jeder einzelne Erwachsene ist wichtiger Teil des Interaktionsprozesses, in dem die Selbstbildungsprozesse der Kinder herausgefordert und unterstützt werden. Dies impliziert nach Laewen (2002a) die Gestaltung der Umwelt der Kinder und die Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind. Die entscheidende Frage bleibt jedoch, wie Kinder die Angebote der Erwachsenen aufgreifen und in welchem Maß jedes einzelne Kind an Aushandlungsprozessen beteiligt ist.

Zur Gestaltung der Umwelt von Null- bis Sechsjährigen gehört u.a. die Architektur der

Kindertageseinrichtung und die Anlage des Freigeländes, im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung einer Einrichtung, aber auch die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen zur Aneignung von Welt. Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers wäre es aus dieser Sicht, zum Beispiel knifflige Lernsituationen zu schaffen und Kinder nach Lösungen suchen zu lassen, auch wenn sie/er die Antwort schon kennt. Für diese Bildungsarbeit gilt es, im pädagogischen Alltag zeitliche und finanzielle Ressourcen zu erschließen. Ebenso müssen Zeiten für die Vor- und Nachbereitung, für den Austausch mit Fachberater/innen, aber auch für die Dokumentation der Bildungs- und Lerngeschichten sowie für die eigene Fort- und/oder Ausbildung zur Ermöglichung einer qualifizierten Arbeit bereitgestellt werden.

Die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind, zwischen Kindern untereinander und zwischen Erzieher/innen und anderen Erwachsenen basiert auf dem Respekt voreinander, auf dem Blickkontakt während der Interaktion, auf der Wahrnehmung des Umgangs der Kinder miteinander, auf Humor und Freude sowie auf Gefühlen, Sprache und der Unterstützung des Forschens und Entdeckens. Diese »dialogische Grundhaltung« findet ihren Niederschlag nicht nur im Alltag einer Kindertageseinrichtung, sondern zum Beispiel auch in Entwicklungsgesprächen mit Müttern und Vätern. Der fachliche Dialog im Team, mit anderen Expert/innen oder Erwachsenen aus dem Umfeld einer Kindertageseinrichtung erfolgt ebenso auf dieser Basis.

Erwachsene werden somit ihrer Verantwortung nicht enthoben, wenn Bildung als Selbstbildung und aktive Selbsttätigkeit eines Kindes aufgefasst wird. Im Gegenteil: Die Lebenswelt von Mädchen und Jungen und die Erfahrungen, die sie darin machen, sind prägend für das jeweilige Selbstbild. In einer sensiblen Reaktion auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens liegt die besondere Verantwortung von pädagogischen Fachkräften. Wie sich Erzieher/innen verhalten, hat Auswirkungen auf die Kinder, denn sie orientieren sich am Erwachsenen als »kompetenten Anderen«. Das Handeln der Erwachsenen in der Interaktion mit Kindern ist damit unmittelbar bildungswirksam, wobei die Frage, wie Kinder die vorgelebten Handlungsmuster annehmen und reproduzieren, nur individuell beantwortet werden kann.

Die Selbsttätigkeit der Kinder ist also eingebettet in soziale Gruppen, in gestaltete und gestaltbare Räume, in den Austausch mit anderen Menschen und in den fachlichen Dialog von pädagogischen und anderen Fachkräften.

1.5 Spiel und Lernen als Aneignung von Welt

Spiel im Alltag ist die Hauptaneignungstätigkeit der Kinder im Alter zwischen null und sechs Jahren. Aber auch für ältere Kinder ist der spielerische Zugang zur Welt entscheidend für ihre Entwicklung, denn Spielen ist Lebensbewältigung (Oerter 1993 und 2002) und Kultur hat ihren Ursprung im Spiel (vgl. Huizinga 1994). Im Spiel inszenieren Kinder sich selbst, ihre Erfahrungen, Potenziale, Stärken, aber auch Probleme, Schwächen und Konflikte. Dabei erproben und formulieren Mädchen und Jungen auch ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Focks 2002). Erzieher/innen müssen deshalb wahrnehmen, was Kinder spielen und wie sie spielen, um zu erkennen, was jedes Kind im Spiel lernt, und ihre Wahrnehmungen unter einem geschlechtssensiblen Blickwinkel reflektieren.

Das kindliche Spiel selbst kann unter dieser Perspektive als wichtiger und eigenständiger Lernprozess gesehen werden, in welchen auch pädagogische Fachkräfte involviert sind. Sie werden zu aktiven Beobachter/innen, die mit allen Sinnen das Spielgeschehen verfolgen. Sie leiten nicht an, sondern nehmen teil und liefern gegebenenfalls Spielanstöße. Sie nehmen die individuellen Prozesse und Themen der Kinder wahr, dokumentieren und reflektieren diese. Durch Erwachsene inszenierte Beschäftigungseinheiten und Spielangebote verfehlen ihr Ziel, wenn Spiel und Lernen als unabhängig voneinander in unterschiedlichen Situationen gedacht werden, denn im Spiel erschließen sich Kinder die sie umgebende Welt und lernen dabei.

»Spiel könnte ein Modell für alle Formen von sozialen und sachlichen Beziehungen abgeben, in denen Räume der Freiheit im Verhältnis zwischen Subjekt und Welt verwirklicht werden.« (Schäfer 1995, S. 175) Spiel ist demnach für das Individuum als eigener Entwicklungs- und Lebensbereich wichtig, der in seiner Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit Beachtung finden muss. Das Subjekt kann im wahrsten Sinne des Wortes »Spiel-Räume« finden, wenn es sich mit den inneren und äußeren Einflüssen – mit der Wirklichkeit – auseinandersetzt.

Spiel aktiviert und ist selbst Aktivität, Spiel regt dazu an, sich mit seiner Umwelt (Natur und Kultur, anderen Menschen) auseinander zu setzen. Kreativität und Phantasie scheinen das Fundament zu bilden, auf dem Individuen in der Lage sind, allein oder gemeinsam Probleme zu lösen und/oder einfach nur Freude am Tun zu entwickeln. Kommunikations- und Aushandlungsprozesse sind Voraussetzung und Ergebnis von Spielphasen in Kindertageseinrichtungen sowie in familiären Zusammenhängen; zum Teil sind sie sogar das Spiel selbst. Spiel kann aus diesem Grund nicht auf eine ergänzende, einübende oder Erholungsfunktion beschränkt werden. Es hat einen ganz eigenen Stellenwert in den ersten Lebensjahren und darüber hinaus. Spielen findet an Orten und in Situationen statt, in denen Spielräume vorhanden, erreichbar und gestaltbar sind.

Eine Einengung der Spielphantasien wird nicht zuletzt vorgefertigtem Spielzeug, der immer dichter werdenden Besiedelung, der Mediatisierung von Kindheit oder dem Leistungsdruck angelastet. Dies trägt neben vielen anderen Faktoren mit dazu bei, dass Kinder häufig nicht mehr in der Lage sind, aus Materialien wie Papier und Holz kreativ Neues entstehen zu lassen. Demgegenüber ermöglichen es Materialien, die eine vielfältige sinnliche Wahrnehmung zulassen (zum Beispiel Geruch, Struktur, Oberfläche und Farbe von Holz), den Kindern, eigene Ideen an den Gegenstand heranzutragen und diese spielerisch und ausprobierend umzusetzen. Elektronisches Spielzeug ist in seinen Funktionen oft begrenzt, das heißt man kann es

anschauen, hinter sich herziehen oder auf einen Knopf drücken. Angesichts der Eingeschränktheit dieser Gegenstände können Kinder schnell das Interesse verlieren. Es sei denn, der Gegenstand geht entzwei und kann auseinander genommen werden.

Die Balance zwischen gegenständlicher Anregung und aktiver Umgestaltung mit Kindern gemeinsam zu finden und dem Wechselverhältnis von Spiel und Umweltgegebenheiten Rechnung zu tragen, erweist sich als Herausforderung für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen. Begründer der frühkindlichen Pädagogik wie Friedrich Fröbel, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Loris Malaguzzi oder andere in jüngster Zeit entstandene Konzepte haben sich intensiv mit dem Zusammenhang von Spiel und Lernen und der daraus resultierenden erzieherischen Rolle beschäftigt. Alle Autor/innen stellen die Bedeutung des kindlichen Spiels als wichtige Tätigkeit dar, bei der Kinder lernen und sich bilden.

Das kindliche Spiel ist ein Ausdrucksmittel, in dem alle Sinne angesprochen werden, die zur Selbst- und Fremdwahrnehmung dienen. Kinder unterscheiden Spiel, Arbeit und Lernen nicht voneinander. Für sie hat alles spielerischen Charakter und ist veränderbar. Daraus resultierende pädagogische Situationen haben einen hohen Stellenwert. Bleibt der spielerische Charakter für Kinder und Erzieher/innen erhalten, sind sowohl angeleitete als auch freie Spiele sinnvoll. Kinder und Erwachsene können daher viel voneinander lernen, wenn sie gemeinsam in einer Atmosphäre der Anerkennung und emotionaler Zugewandtheit leben. Auf diese Weise können Kinder vielfältige Unterstützung erfahren und lernen, sich zu äußern, Freude zu erleben, mit Reaktionen auf ihr Verhalten umzugehen und sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln.

Es gilt, diese Lust zu erhalten, auch wenn das Kind spürt, dass das Lernen mit Mühe und Anstrengung verbunden sein kann. Entscheidend ist vor allem die Freude, welche gleichermaßen von Erwachsenen und Kindern empfunden wird, wenn sie gemeinsam spielen, erfinden, miteinander reden usw. (vgl. Göhlich 1992, S. 5). Spiel und Lernen bilden eine Einheit und beides kann nicht als voneinander getrennt aufgefasst werden.

Lernen und Bildung im Sinne des Bildungsplans gehen in weiten Teilen mit den Formulierungen im Sächsischen Schulgesetz (§ 5) und den Lehrplänen für die Grundschule konform: Einbeziehung von Elementen spielerischen Lernens, Gestaltungsprinzip »entdeckendes und ganzheitliches Lernen«, Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, keine Einengung der Spielphantasien durch schulische Leistungsorientierung, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit.

Mädchen und Jungen wollen zeigen, was sie können und wofür sie sich interessieren, und dafür sollten sie auch Gelegenheiten bekommen. Pädagogen und Pädagoginnen in Kindertageseinrichtung und Grundschule kommt bei diesen Prozessen eine hohe Verantwortung zu, um allen Kindern gleiche Entwicklungschancen zu eröffnen und sie an allen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, zu beteiligen. Dadurch wird eine kontinuierliche, ganzheitliche und nachhaltige Förderung der Persönlichkeit eines jeden Kindes möglich.

Wenn Erwachsene das Interesse der Kinder an ihrer Umwelt, an ihrer Familie und an anderen Menschen wecken bzw. erhalten können, dann wird Lernen – auch für Erwachsene – zu einem persönlichen Prozess, der in soziale Bezüge eingebettet ist und der sich in einer alltäglichen, dialogischen Lernkultur vollzieht. Im Spiel werden keine Lerninhalte vermittelt, sondern es wird sensibel zu beobachten sein, welche Interessen Kinder haben und an welchen Themen sie gerade interessiert sind, um geeignete Unterstützungsmöglichkeiten für ihren individuellen Lern- und Bildungsprozess zu finden.

»Ich glaube, dass wir am besten lernen, wenn wir, nicht andere, entscheiden, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen sollten; wenn wir, nicht andere, letzten Endes die Leute, die Materialien und Erfahrungen auswählen, von denen und mit denen wir lernen; wenn wir, nicht andere, beurteilen, wie leicht oder schnell oder gut wir lernen und wann wir genug gelernt haben; und vor allem wenn wir die Ganzheit und Offenheit der uns umgebenden Welt und unsere eigene Freiheit, Kraft und Tauglichkeit in ihr spüren.« (Holt 1999, S. 84) Lernen ist dementsprechend ein ganzheitlicher Prozess der Umweltaneignung, der Verarbeitung von Sinneseindrücken und Erfahrungen und der Konstruktion eines subjektiven Bildes von der Welt. »Denken bedeutet, dass neue Erkenntnisse in vorhandene Strukturen eingearbeitet werden. Dieser Prozess beginnt mit der Geburt und setzt sich ein Leben lang fort.« (Sommer 1999, S. 30)

Spiel und Lernen wurden in verschiedenen Epochen und pädagogischen Strömungen sehr unterschiedlich aufgefasst (vgl. Flitner 1972). Die kindlichen Spielwelten wurden und werden durch sehr viele gesellschaftliche Faktoren beeinflusst, die massiven Veränderungen unterworfen sind und denen Kindertageseinrichtungen Rechnung tragen müssen, gerade wenn es um die Auswahl von Spielmaterialien, von unterschiedlichen Spielformen oder um die Gestaltung von Räumen geht. Darüber hinaus wird es notwendig sein, einen fachlichen Dialog darüber zu führen, welchen Stellenwert das Freispiel im Verhältnis zu anderen Aktivitäten (Projektarbeit etc.) im Tageslauf hat.

Kinder sollten vielfältige Materialien und Räume vorfinden, die sie allein oder gemeinsam mit Spielgefährten/innen erkunden und verändern können. Wenn Kinder im Spiel sich selbst oder andere, ihr eigenes und auch das andere Geschlecht inszenieren können, erwerben sie Fähigkeiten, um Entscheidungen zu fällen, um selbstständig handeln und Verantwortung übernehmen und mit sich selbst und anderen auseinandersetzen zu können. Vor allem in selbstgewählten Spielsituationen kann partnerschaftliches Miteinander – zu dem auch eine Streitkultur gehört – erprobt werden (vgl. Abschnitt 2.2). Merkmale professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Tätigkeiten, die Reflexion von Spielsituationen und anderen Begebenheiten sowie der fachliche Dialog, um zu erfahren, welche Entwicklungschancen sich für jedes Kind daraus eröffnen (vgl. Abschnitt 1.6 und 3.1).

1.6 Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

Das erwachsene Verständnis für Kinder ist geprägt durch eigene Erfahrungen und eigenes Wissen. Neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und deren Aneignung von Welt verändern die Interaktion von Erwachsenen und Kindern. Das bedingt, dass pädagogische Fachkräfte ihr Verhältnis zu den ihnen anvertrauten Kindern ständig reflektieren und ihren Blick für die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft schärfen müssen. Dieses Umdenken ist Bestandteil der Diskussion um ein verändertes Bildungsverständnis und eine andere Lernkultur über alle Generationen hinweg. Ein gemeinschaftliches Miteinander von Erwachsenen und Kindern und das gemeinsame Lernen voneinander kennzeichnen den täglichen Umgang in einer Kindertageseinrichtung. Die Umgebung, in der Kinder und Erwachsene lernen können, ist geprägt durch eine dialogische Grundhaltung, in der ein kontinuierlicher Gedankenaustausch gepflegt wird und Kinder, Kolleg/innen, Mütter und Väter mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten anerkannt und einbezogen werden.

Das setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte ihre Verantwortung für die Ermöglichung der Teilhabe aller Kinder und für die Entwicklung demokratischer Strukturen in Kindertageseinrichtungen erkennen. Teilhabe umfasst zwei sich wechselseitig bedingende Aspekte: zum einen die Beteiligung an der Ausgestaltung der Kindertageseinrichtung und zum anderen das Engagement im politischen Raum. Pädagogische Fachkräfte sind zum Beispiel dafür verantwortlich, wie mit ihren Konzepten und in ihrem Alltag die Mitsprache der Kolleg/innen, der Eltern, anderer Erwachsener und der Kinder realisiert werden kann und wie offen diese Konzepte auch gegenüber Veränderungen in der Gesellschaft sind.

Partizipation braucht Erwachsene,

- die Kinder achten (Menschenbild),
- die in der Lage sind, die konkreten Themen von Kindern zu erfassen (Beobachtung und Analyse),
- die in der Lage sind, die Anforderungen so zu gestalten, dass sie den Lebenserfahrungen der Kinder entsprechen (Methodenkompetenz),
- die bereit sind, Macht abzugeben (Reflexion),
- die bereit sind, sich auf offene Situationen einzulassen (Mut und Vertrauen),
- die geduldig mit sich und den Kindern sind (Geduld),
- die Fehler als wertvoll schätzen (Fehlerfreundlichkeit) und
- die jederzeit ihre Verantwortung behalten (Verantwortung) (vgl. Knauer 2004).

Kinder wachsen innerhalb gesellschaftlich vorgegebener Bedingungen auf, die weibliche und männliche Rollen- und Verhaltensentwürfe nach kulturell zugewiesenen Regeln und Mustern formen und strukturieren. Nicht selten existieren traditionelle Auffassungen darüber, wie Mädchen und Jungen sein sollten. Diese äußern sich u.a. auch in stigmatisierenden Begriffen wie zum Beispiel »Heulsuse« oder »Zappelphilipp«. Damit sind bestimmte geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Kindern verbunden. So wird Mädchen sein eher mit Anpassung, Ruhigsein, Geduld und Emotionalität etikettiert und Junge sein mit Kraft, Stärke, Lautsein, Aggression und Unruhe. Die unterschiedliche, entlang von Geschlechterrollenklišees verlaufende Wahrnehmung von Mädchen und Jungen beeinflusst geschlechtstypische Interaktionsabläufe zwischen Erzieher/innen und Kindern. So werden eventuell Jungen, weil sie zum Beispiel durch ihr lautes Spiel auffallen, größere Freiheiten und Gestaltungsspielräume zugestanden oder sie erhalten mehr Zuwendung

(auch in Form von Schimpfen oder indem nonverbal für »Ruhe gesorgt« wird!) als Mädchen, die unauffällig in der Puppenecke spielen oder in der Bastelecke malen.

Ein geschlechtsbewusster pädagogischer Zugang beinhaltet, dass Mädchen und Jungen Gelegenheit haben, sich jenseits von Rollenklischees entwickeln zu können. Einer geschlechtsreflektierenden pädagogischen Perspektive geht es dabei »weder um Rollentausch noch um vermeintliche Gleichmacherei von Mädchen und Jungen. Ziel ist, Mädchen und Jungen eine Vielfalt von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten und sie in ihrem Eigen-Sinn zu fördern, statt sie auf das zu reduzieren, was gerade als typisch männlich und typisch weiblich gilt.« (Focks 2002, S. 111) Eine geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz erfordert in diesem Zusammenhang von Erzieherinnen und Erziehern den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinanderzusetzen. Das wird möglich, indem zum Beispiel Erzieherinnen und Erzieher aufdecken, mit welchen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen sie Kinder konfrontieren und inwieweit ihr Verhalten und Handeln die Bildungs- und Lernkompetenzen von Kindern beeinflussen (vgl. Kasüschke/Klees-Möller 2004).

Fühlen sich Kinder ebenso wie Eltern und Erzieher/innen ernst- und angenommen, dann kann sich Wohlbefinden einstellen, das als Grundlage für ein eigenverantwortliches und interessengeleitetes Lernen angesehen wird, welches auf ein »inneres Ziel« des Kindes ausgerichtet ist. Dazu bedarf es kleiner Gruppen und erwachsener Bezugspersonen, die verlässliche Bindungspersonen sein und als konstante Ansprechpartner/innen zur Verfügung stehen müssen.

Erst die Wahrnehmung des individuellen Könnens eines Kindes, einer Kollegin bzw. eines Kollegen ermöglicht eine Wertschätzung der geleisteten Arbeit, die wiederum zur Vervollkommnung von Begabungen und Talenten anregt, ohne die Ausbildung anderer Fähigkeiten zu vernachlässigen. Um die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes wahrnehmen und fördern zu können, bedarf es der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen bei Kindern. Bei der Arbeit mit Kindern in einer Gruppe ist es sinnvoll, kleine Beobachtungseinheiten von ca. fünf- bis zehnminütiger Dauer zu versuchen, sich Notizen zu machen und mit den Worten und Aktionen der Kinder die Beobachtung zu beschreiben. Die Notizen sollten so verfasst sein, dass sie verständlich und präzise formuliert sind, ohne die Beobachtungen gleich zu interpretieren. Die Diskussionen der Beobachtungsnotizen im Team sind fester Bestandteil nicht nur für die Planung und Reflexion der Arbeit, sondern genauso wichtig für die professionelle Entwicklung der Erzieher/innen (vgl. Abschnitt 3.1).

Der fachliche Austausch von Erzieherinnen und Erziehern untereinander ist wichtiger Teil des Veränderungsprozesses in einer Kindertageseinrichtung. Er setzt voraus, dass Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden und dass Teambesprechungen innerhalb der Arbeitszeit möglich sind, in denen nicht nur die Arbeit koordiniert wird, sondern auch zu unterschiedlichen Themen gearbeitet werden kann. Das gemeinsame Treffen, Diskutieren und Beraten, ohne sich Fehler oder Defizite vorzuhalten, ist Element professionellen Handelns und schließt den Abgleich des eigenen pädagogischen Konzepts mit den Inhalten des Bildungsplans ein. Die Reflexion der eigenen Vorstellungen von Kindern und die Sicht auf Kinder als Verantwortliche für ihre eigene Entwicklung, eröffnen den Blick auf die einmalige persönliche, historische und kulturelle Identität eines jeden Kindes.

Erzieher/innen sind wie Kinder soziale Akteure und Mitproduzent/innen ihrer eigenen Entwicklung – zum Beispiel im Hinblick auf ihr professionelles Handeln. Das setzt nicht nur unterstützende Rahmenbedingungen voraus, sondern auch, den Kindern und Eltern zuzuhören und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Das betrifft ebenso das kollegiale Miteinander im Team und die Beratung mit externen Professionellen, wobei insbesondere Fachberater/innen die inhaltlichen Auseinandersetzungen moderieren, Freiräume in und außerhalb der Einrichtung entdecken und so die Entwicklung eines Teams und damit einer Einrichtung unterstützen können. Die Kooperation mit externen Fachleuten muss koordiniert und transparent gehalten werden und ist immer nur als Unterstützungsleistung gedacht, nie als Ersatz des eigentlichen pädagogischen Handelns, denn die Gestaltung des pädagogischen Alltags ist Sache von Erzieher/innen und Kindern unter Einbezug anderer Erwachsener.

Ein veränderter Arbeitsstil und die veränderte Rolle der Erzieherin/des Erziehers ist das Ergebnis eines langen Prozesses individueller und gemeinschaftlicher Studien und fachlicher Reflexion. Die professionelle Rolle kann nur definiert werden im Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zueinander und hängt zusammen mit dem Bild vom Kind als sozialem Akteur – und konsequent gedacht auch mit dem Bild von dem Lehrer/der Lehrerin, von der Schule und der Familie. Es handelt sich nicht um ein einheitliches Bild, sondern um variable und plurale Bilder. Schule hat sich gewandelt und auch Familienformen sind einem Wandel unterworfen. Der Wandel von Schule und Familie führt zur Notwendigkeit, sich mit der Tradition des eigenen Berufes und den verschiedenen pädagogischen Konzepten der frühkindlichen Erziehung und Bildung zu beschäftigen. Darüber hinaus wird die professionelle Rolle der Erzieherin/des Erziehers von den organisatorischen Bedingungen ihres Handlungsfeldes bestimmt. Um die Qualität frühkindlicher Bildung in sächsischen Kindertageseinrichtungen zu sichern, ist es notwendig, die administrativen, technischen, pädagogischen, sozialen und politischen Bedingungen im System der Kindertageseinrichtungen zu sichern und zu koordinieren. Dabei kommt dem Träger einer Kindertageseinrichtung große Bedeutung zu.

Das alles zusammen bildet die notwendige Grundlage professioneller und fachlich kompetenter Arbeit pädagogischer Fachkräfte. Sie tragen jeden Tag dafür Sorge, dass Kinder nicht nur gut betreut, sondern auch ihren Neigungen entsprechend gefördert werden, um ihre Identität ausbilden und ihre Fähigkeiten entfalten zu können. Zusammenfassend kann die Rolle der Erzieher/innen in den kindlichen Aneignungsprozessen von Welt als partnerschaftlich, fördernd und begleitend beschrieben werden. In einer Atmosphäre der Anerkennung und emotionalen Zugewandtheit begegnen sich Kinder und Erwachsene mit Respekt und Humor. Das Vertrauen ineinander, das sich jedoch nicht von selbst ergibt, trägt maßgeblich zum Gelingen von Interaktionsprozessen bei und bildet die Basis für die kindliche Entwicklung in ihrer Ganzheit. Diese Entwicklung kann jedoch nicht gefördert werden, indem einzelne Bildungsbereiche, wie sie im nächsten Kapitel beschrieben sind, einfach abgearbeitet werden. Im Gegenteil: Erzieher/innen sind aufgefordert, die vorhandenen Lernumgebungen daraufhin zu überprüfen, ob sie dem kindlichen Drang nach Weltaneignung in seiner Komplexität und den aktuellen Themen der Kinder entsprechen. Dabei müssen sie Kinder wie Eltern gleichermaßen beteiligen. Entsprechen die vorhandenen Gegebenheiten den Ansprüchen nicht, muss gemeinsam – auch mit Unterstützung des Trägers – nach Lösungen gesucht werden (vgl. Kapitel 3).

2. Bildungsbereiche

Die sechs Bildungsbereiche im Bildungsplan sind nach folgender Struktur gegliedert:

1. Fachliche Einführung
2. Leitbegriff
3. Inhalte des Bereichs
4. Anregungen zum Weiterdenken

Nach jedem Leitbegriff bzw. nach jedem Inhalt des Bereichs folgen Beobachtungs- und Analysefragen. Die angeführten Fragen bilden keine abgeschlossenen Fragenkomplexe, sondern sie geben durch ihre Systematik zentrale Fragerichtungen an, die bei der Planung der Bildungsarbeit im Team berücksichtigt werden sollten und die durch eigene Fragen erweitert werden können. Die Fragen haben daher einen exemplarischen Charakter, und sie beziehen sich jeweils auf folgende Aspekte: pädagogisches Handeln, Rahmenbedingungen, Kinder und Eltern. Die Fragen zum Kästchen »Kinder« sind nochmals in zwei Fragerichtungen unterteilt: in eine Frage, die an Erzieher/innen zur Reflexion ihrer Arbeit gerichtet ist, und in eine Frage, die direkt an das Kind gerichtet ist. Nach den Anregungen im vierten Punkt ist für die selbständige Ergänzung der Fragen, für eigene Ideen, Anmerkungen oder Literaturhinweise Raum.

Wenn Sie beginnen, sich mit einem Bereich näher zu befassen, dann scheuen Sie sich nicht, mit einzelnen Kolleginnen bzw. Kollegen und dann im Team über ihre Eindrücke, Fragen und Anmerkungen zu sprechen, diese schriftlich festzuhalten und gemeinsam in einen Dialog zu treten. Diese Vorgehensweise trägt zum besseren Verständnis der Texte bei und unterstützt professionelles Handeln.

2.1 Somatische Bildung

2.1.1 Fachliche Einführung

Dieser Bildungsbereich umfasst Bildungsaspekte, die den Körper, die Bewegung und die Gesundheit betreffen. Auch wenn es bisher keine eingeführte Bezeichnung gibt, die diese Aspekte zusammenfasst, so sind sie im pädagogischen Alltag doch nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Der Begriff »somatisch« leitet sich vom griechischen »soma« (Körper, Leib) ab und umfasst in der klassischen Definition jene Dinge, die zum Körper gehören. Unter »somatischer Kultur« wird die körperbezogene Gestaltung unseres Alltagslebens verstanden: Körperpflege, Hygiene, Körperhaltung, Bewegung, Kleidung, Ernährung, Sexualität und Gesundheit sind Bestandteile der somatischen Kultur. Die somatische Bildung nimmt dementsprechend den Körper ins Blickfeld. Zugleich ist sie – wie die körperlichen Erfahrungen selbst – mit psychischen und emotionalen Prozessen verschränkt und von sozial hervorgebrachten Traditionen, Moden, Gewohnheiten und Lebensstilen in Bezug auf den Körper geprägt.

Der Bereich der somatischen Bildung steht am Anfang, da in den ersten Lebensjahren die körperliche Pflege und Versorgung einen großen Teil der Arbeit mit Kindern ausmachen. Dass die Kinder »gesund, satt und sauber« sind, ist eine grundlegende Anforderung an die Kinderbetreuung, die aller Bildungsarbeit voraus geht. Und erst die Befriedigung der elementaren Grundbedürfnisse ermöglicht es Kindern, sich für neue Erfahrungen und bildungswirksame Aktivitäten zu öffnen. Somatische Bildung meint allerdings mehr als die körperliche Grundversorgung: Es geht darum, wie Der Körper als Medium von Welt- und Selbsterfahrung der Körper zum Medium von Welt- und Selbsterfahrung gemacht und wie die somatische Kultur im Sinne einer gesundheitsfördernden Lebensweise gestaltet werden kann.

Die Förderung von Gesundheit orientiert sich am umfassenden Gesundheitsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO), nach dem Gesundheit nicht nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen ist, sondern ein »Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens«. Die Herstellung und Erhaltung von Gesundheit wird zu einer eigenständigen, positiven Bildungsaufgabe, die vom Körper ausgeht, jedoch auch psychische und soziale Aspekte umfasst. Der Umgang mit Gefühlen, Befindlichkeiten und Konflikten, die Erfahrungen des Angenommenseins, des Rückhalts in vertrauensvollen Beziehungen und der sozialen Anerkennung sind wichtige Einflussfaktoren von Gesundheit. Gesundheit entspringt der Balance von gesundheitsgefährdenden Faktoren und Schutzfaktoren. Neben der Minimierung von Gefahren und Risiken gilt es, die Herausbildung von Stärken, Kompetenzen und gesundheitlichen Ressourcen zu befördern, für die bereits im Alter von null bis sechs Jahren wichtige Grundsteine gelegt werden können.

2.1.2 Leitbegriff Wohlbefinden

Als Leitorientierung für den Bereich der somatischen Bildung dient der Begriff des Wohlbefindens. Diese Leitorientierung sensibilisiert Jungen und Mädchen dafür, was ihnen gut tut und was nicht, und er sensibilisiert Erzieher/innen für die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Kinder sowie für ihre eigenen Bedürfnisse und Befindlichkeiten. Wohlbefinden ist für Kinder und pädagogische Fachkräfte eine Grundbedingung dafür, dass Bildungsarbeit Spaß macht und erfolgreich sein kann. Die Orientierung am Wohlbefinden schließt die subjektive Sicht der Beteiligten auf ihren eigenen Bildungsprozess und den ihres Gegenübers ein. Sie ermöglicht eine Pädagogik »vom Kinde aus«, die das Kind in seiner Individualität und Einzigartigkeit wahrnimmt und wertschätzt. Wohlbefinden wird dabei im umfassenden Sinn des WHO-Konzepts zur Gesundheitsförderung verstanden: als Wohlfühlen im eigenen Körper, als psychisches Wohlbefinden im Hinblick auf die Anforderungen, die die Umwelt an das Kind stellt, und als soziales Wohlergehen in sozialen Beziehungen und in Bezug auf die Lebenslage des Kindes. Ein Kind, das heftige Konflikte zwischen den Eltern erlebt hat, das an einer Magenverstimmung leidet oder das infolge des Ablebens seines Haustiers traurig ist, wird wenig offen sein für neue Bildungserfahrungen.

Die Bearbeitung dieser »kleinen« Leiden ist ebenso eine Voraussetzung gelingender Bildungsarbeit wie die Förderung einer positiven Lebenshaltung, die der Gesundheitsforscher Antonovsky zur Voraussetzung der »Salutogenese«, der Erhaltung und Förderung von Gesundheit, erklärt hat. Er beschreibt diese Lebenshaltung als Kohärenzgefühl: als Vertrauen in sich und die Welt, als Gefühl der Übereinstimmung zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten und als Gefühl der Sinnhaftigkeit des eigenen Engagements in der Welt (vgl. Antonovsky 1997). Das Kohärenzgefühl kann wiederum nur im Rahmen von Lebensbedingungen und Lebenssituationen entstehen, die kohärente Lebenserfahrungen und Erfahrungen des Wohlbefindens ermöglichen. Die Orientierung am Wohlbefinden erfordert deshalb eine das einzelne Kind und dessen Handeln überschreitende Sichtweise. Die sozial-ökonomischen Voraussetzungen und die Gestaltung der sozialen und ökologischen Umwelt müssen die individuums- und bildungsbezogenen Aspekte der Gesundheitsförderung ergänzen.

Wohlbefinden zum Leitkriterium zu nehmen heißt nicht, dass Mädchen, Jungen und Erzieher/innen sich zu jeder Zeit vollständig wohlfühlen sollen. Jeder Mensch bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit, das körperliche Beschwerden, Behinderungen, Verstimmungen oder soziale Probleme einschließen kann. Die Orientierung am Wohlbefinden führt gerade zur Berücksichtigung dieser Beeinträchtigungen als Voraussetzungen und Einflussfaktoren für die Bildungsarbeit. Wohlbefinden stellt eine relative Größe dar, die von der jeweiligen individuellen Situation abhängt. Es gibt eine Richtung vor, nach der zum Beispiel auch ein Kind mit einer chronischen Erkrankung oder einer Behinderung ein möglichst weitgehendes Wohlbefinden erreichen soll. Es bedeutet sich mit Freude an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen zu können, sie als sinnvoll anzuerkennen und für Bildungserfahrungen motiviert zu sein. Angebote müssen zu dem Zweck an die individuellen Ansprüche in Abhängigkeit vom Alter, den Fähigkeiten und dem Entwicklungsniveau des Kindes angepasst werden, wobei weder die spezifischen Lebensbedingungen noch der gesellschaftliche Kontext außer Acht gelassen werden können. Grundannahme dabei ist eine ganzheitliche Orientierung der Entwicklungsförderung. Psychische und physische Bereiche verschmelzen miteinander. Jede körperliche Veränderung beeinflusst auch die

Persönlichkeitsentwicklung von Jungen und Mädchen. Körper-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen repräsentieren daher auch immer die Selbsterfahrung des Kindes (vgl. BZgA 2002a).

Die Orientierung am Wohlbefinden enthält schließlich auch spezifische gesundheitsfördernde Aufgaben in der Bildungsarbeit mit Kindern. Deren Ziel ist es, Kinder für ihren eigenen Körper und dessen Bedürfnisse zu sensibilisieren und sie dazu zu ermuntern, sich aktiv und selbstverantwortlich zu beteiligen, um sich wohlfühlen. Dazu gehört neben der Unterstützung der Kinder die Vermittlung gesundheitsbezogenen Wissens und die Vorbildfunktion gesundheitsfördernden Verhaltens Erwachsener.

Pädagogisches Handeln

- Wie wird mit Beeinträchtigungen von Kindern und Kollegen/innen umgegangen?

Rahmenbedingungen

- In welcher Weise kann die Umgestaltung der Räumlichkeiten zur Steigerung des Wohlbefindens beitragen?
- Durch welche Maßnahmen kann die Zufriedenheit mit der Arbeit in der Einrichtung verbessert werden?

Kinder

- Welche Stimmung ist bei dem jeweiligen Kind zu beobachten?
- Was tut dir besonders gut, was machst du am liebsten?

Eltern

- Sind gegenwärtig besondere Belastungen im Familienleben zu erkennen?

2.1.3 Inhalte des Bereichs

Körper

Für Kinder ist der Zugang zur Welt weit weniger durch bewusstes Denken bestimmt, als vielmehr durch ihren Körper, ihre Sinne und ihre Empfindungen (vgl. Schuhrke 1991). Der Umgang mit dem eigenen Körper, ihn zu verstehen und zu nutzen, ist für Heranwachsende einer der wichtigsten Bausteine der Entwicklung. Bereits als Säugling erkunden Kinder mit den eigenen Händen, Füßen und dem Mund ihre Umwelt. Vor allem durch ihre taktilen Sinne – Tast-, Schmerz-, Temperaturempfinden etc. – werden kognitive Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse angeregt. Sie sind wichtige Informationsquellen und übermitteln Reize aus der Umgebung. Der Körper ist sozusagen die »Meldestelle« eines Kindes. Ebenso sind Identitätsbildung und die Entwicklung eines Selbstbildes ohne eine Vorstellung vom eigenen Körper nicht möglich. Jeder Einfluss aus der Umwelt bewirkt daher auch eine Veränderung des Selbstkonzeptes. Die Herstellung von Situationen, in denen schon im frühkindlichen Alter die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umwelt mit allen Sinnen gefördert wird, stellt damit ein grundlegendes Element der pädagogischen Arbeit dar. Die Anregung des Körpers und der Sinne bietet zugleich Anreize zur kognitiven Weiterentwicklung. Des Weiteren befördert sie schon beim Säugling eine aktive, welterkundende Haltung.

Der Ursprung für die gesunde Entwicklung des kindlichen Körpers liegt in der Befriedigung der basalen Bedürfnisse durch Hygiene, ausreichende und gesunde Nahrung, Bewegung, genügend Schlaf und eine angemessene Umgebung (zum Beispiel »mitwachsende« Stühle und Tische, Raum zur Bewegung) und ein ausgeglichenes Lebensumfeld. Die Befriedigung der Grundbedürfnisse ist Bedingung für das Wohlbefindens und damit Grundlage der somatischen Bildung. In seinen körperlichen Bedürfnissen bringt das Kind seine Individualität zum Ausdruck: Es zeigt, wann es Hunger hat, wie viel und was es essen möchte, wie viel Schlaf es braucht, welchen Tagesrhythmus es ausbildet usw. Doch hier entsteht ein Konflikt mit den organisatorischen Notwendigkeiten der Institution Kindertageseinrichtung und mit dem Anliegen, gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Dazu ist die Einhaltung gemeinschaftlicher Regeln und Rituale erforderlich, die jedoch die Sensibilität für die je individuellen Bedürfnisse nicht blockieren dürfen. Mit Hilfe von Abwägungen, Aushandlungen und Kompromissen gilt es, eine Balance zwischen individuellen, gruppenbezogenen und institutionellen Interessen zu finden, in der das Wohlbefinden der einzelnen Kinder als Leitorientierung dient.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der somatischen Bildung ist die Körperhaltung, in der sich die Leistungsfähigkeit der Muskulatur und des Bewegungsapparates widerspiegelt. Schuleingangsuntersuchungen bringen bereits bei 6-jährigen Kindern ein hohes Maß an Haltungsschwächen und Koordinationsstörungen zum Vorschein. Langes Sitzen auf ungeeignetem Mobiliar in schädigender Haltung, ausgelegene Betten und mangelnde Bewegung begünstigen Haltungsveränderungen. Mit gezielter Kräftigung der Haltungsmuskulatur und Schulung des Gleichgewichtssinns im Kindesalter (zum Beispiel Haltungsschule, Bewegen im Wasser, auf dem Trampolin und mit Pedalos) sowie einer bewussteren Bewegungsweise kann möglichen Schäden vorgebeugt werden. Hierbei geht es nicht um eine disziplinierende Haltungskontrolle, sondern um spielerische Anregungen zur Förderung von Körper- und Haltungskompetenzen und zur Herausbildung des Körperbewusstseins (vgl. Sachs-Amid 1994).

Der Zusammenhang zwischen Körper und Identität zeigt sich auch im Hinblick auf das Geschlecht. Das Wissen um das eigene Geschlecht wird bereits mit zwei Jahren entwickelt. Es dient als Basis für die Entstehung eines Körperbildes und einer Geschlechtsidentität (vgl. Schuhrke 1991). Bis zum sechsten Lebensjahr lernen Kinder durch äußerliche und physische Merkmale zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden. Sie erwerben Kenntnisse vom biologischen Geschlecht (»sex«), die je nach kognitivem Entwicklungsstand und familialem Kontext mit einem Wissen über Zeugung, Schwangerschaft und Geburt eines Kindes einhergehen. Hier kann zum Beispiel mit Hilfe von geeigneten Kinderbüchern Aufklärung über soziale, sexuelle und biologische Aspekte geboten werden.

Das soziale Geschlecht (»gender«) wird durch Erwartungen der Gesellschaft bestimmt (vgl. BZgA 2002a, S. 33ff.). Durch diese Einflussnahme der Umwelt erlernen Jungen und Mädchen Geschlechterrollen, die zu ihrer Identitätsbildung beitragen. Sie werden mit Zuschreibungsprozessen und Erwartungen konfrontiert, die mit ihrem sozialen Geschlecht zusammenhängen. Doch was geschieht, wenn Kinder die Erwartungen nicht erfüllen? Was passiert, wenn sich Mädchen und Jungen ihrem jeweiligen Geschlecht nicht angemessen verhalten? Wie wird mit vielfältigen Sexualitäten (zum Beispiel Transsexualität, Homosexualität) umgegangen?

Es ist angesichts dieser Fragen unerlässlich, die Gedanken des Gender-Mainstreaming aufzugreifen. Statt das Kind als »geschlechtsloses« Kind zu sehen oder es in gesellschaftlich

normierte Rollen zu drängen, sollte es in seiner Vielfältigkeit, mit seinen individuellen Bedürfnissen aus der Situation heraus, erlebt werden. Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist es, Mädchen und Jungen bei der Entwicklung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit und mithin in ihrer eigenen Identitätsentwicklung zu unterstützen und individuelle Unterschiede zuzulassen.

Der Umgang mit Geschlecht, kindlicher Körperscham und Sexualität sowie Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem Anderen wird bereits in frühen Jahren geprägt. Kindertageseinrichtungen können dazu beitragen, in der offenen und verdeckten Auseinandersetzung von Kindern mit ihrem Körper Sicherheit zu geben. Angebote an Kinder – gleich aus welchem Bildungsbereich – sollten sich auf kindliche Unterschiede einlassen und davon ausgehen, dass sich Wohlbefinden in vielfältigen Formen und Ausprägungen einstellt.

Pädagogisches Handeln

- Wie können die verschiedenen Körpersinne der Kinder aktiviert werden?
- Wie wird mit Fragen zur Geschlechtlichkeit und Sexualität umgegangen? Welche Einstellungen existieren?

Rahmenbedingungen

- Welchen Platz haben die individuellen körperlichen Bedürfnisse im Tagesablauf der Einrichtung?
- Ist das Mobiliar an die jeweilige körperliche Entwicklung der Kinder angepasst?

Kinder

- Wie wirken sich körperliche Veränderungen auf das Sozialverhalten des Kindes aus?
- Was macht Dich zu etwas Besonderem, wodurch unterscheidest Du Dich von anderen Kindern?

Eltern

- Sind beim Kind auffällige körperliche Veränderungen und Entwicklungen zu erkennen?
- Welche Erwartungen haben Mütter und Väter an ihre Töchter und Söhne aufgrund ihres Geschlechts?

Bewegung

Kinder haben bereits ab der vorgeburtlichen Lebensphase ein natürliches Bedürfnis nach Bewegung. Durch Bewegung können sie ihren eigenen Körper kennen lernen, indem sie verschiedene Befindlichkeiten unterscheiden: Spannung und Entspannung, Ruhe und Hast, Stärke und Schwäche, Anstrengung und Leichtigkeit sowie Schmerz und Wohlempfinden. Mittels Mimik, Gestik und Haltung können sie ihren Emotionen und Empfindungen Ausdruck verleihen. Mit Hilfe von Körperbewegungen treten Kinder mit ihrer Umwelt in Kontakt, motorische und sensorische Erfahrungen sind von Anfang an eng miteinander verschränkt. Bewegung ist deshalb ein zentrales Element des Bildungsprozesses und Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, interaktiver, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Das Erleben der eigenen körperlichen Fähigkeiten und Geschicklichkeiten, von Nähe und Distanz zu anderen, von szenischen Vollzügen und Handlungsabläufen bietet Kindern die Möglichkeit,

neben motorischen auch soziale Fertigkeiten zu erwerben und Grenzen bei sich selbst und bei anderen zu testen. Wohlbefinden regt hierbei die Kreativität in Bezug auf den eigenen Körper an und fördert die Bewegungslust (zum Beispiel neue Bewegungsformen kreieren, auf den Händen stehen). Bewegungsspiele können in Phantasie- und Rollenspiele übergehen, zur Erforschung der materiellen Umwelt oder zur Einübung der Handhabung von Gegenständen oder Techniken eingesetzt werden.

Die Förderung von Bewegung begünstigt zugleich die Ausbildung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten: Grundelemente der Bewegung wie Hüpfen, Laufen, Fangen, Tragen, Rollen, Greifen, etc. unterstützen die Entwicklung der Muskulatur, die Koordinierung des Bewegungsapparates und die kognitiven Verarbeitungsprozesse des Nervensystems (vgl. AGETHUR 2003). Während Erwachsene mittels Sprache in Kontakt treten, wird der Kontakt zwischen Säuglingen und Kleinkindern großteils über Bewegungen hergestellt. Ein Kleinkind im Sandkasten wird die Sandformen eines anderen Kindes einfach zum Spielen nehmen, ehe es um Erlaubnis fragt. Durch Bewegung kommt das Kind mit anderen Kindern und Erzieher/innen in Kontakt; sie erproben soziale Interaktionen, beeinflussen durch motorische Fertigkeiten ihren Status innerhalb der Gruppe und bilden ein Gefühl für sich selbst und für Regeln des Zusammenseins aus. Bewegung kann gleichermaßen zum Abbau oder Kanalisierung von Aggressionen dienen; positive Bewegungserfahrungen ziehen angenehme körperliche und emotionale Empfindungen nach sich, die wiederum die Aufnahmebereitschaft und das Wohlbefinden des Kindes fördern.

In Abwendung vom »Sitzkindergarten« sollte es Kindern ermöglicht werden, sich in Räumen und im Freien zu bewegen, zu toben und zu spielen. Genügend Raum für Bewegung sowie spezifische Bewegungsmaterialien wie Podeste, Klettergerüste, Höhlen, verschiebbares und stapelbares Mobiliar können Anregung bieten. Die alltäglichen, frei zugänglichen Bewegungsmöglichkeiten können durch bewegungspädagogische Einheiten ergänzt werden, die die Entfaltung aller Sinne unterstützen oder zur Übung von Motorik und Koordination beitragen (vgl. Herm 2001).

Erholungsphasen sind ebenso wichtig, wie aktive Phasen. Rückzugsmöglichkeiten (Snoezel-Raum, Kuschecken, Spielhäuser im Außengelände) helfen den Kindern selbst zu entscheiden, was gerade wichtig für sie ist. Dazu gehören ebenso Schlaf- oder Wachgruppen, die entsprechend dem Ruhebedürfnis des jeweiligen Kindes ermöglicht werden sollte. Kinder entwickeln einen Lebensrhythmus und merken, wann »ihr Akku« leer ist. Das Körpergefühl und das Entdecken eigener Bedürfnisse tragen ebenso zur Entwicklung bei wie Aushandlungsprozesse mit sich und der Umwelt.

Pädagogisches Handeln

- Welche unterschiedlichen Bewegungserfahrungen können Mädchen und Jungen im pädagogischen Alltag machen?
- Welche Bewegungsspiele werden angeboten und muss das Repertoire erweitert werden?

Rahmenbedingungen

- In welcher Weise regen Innen- und Außenräume der Einrichtung die Kinder zur Bewegung an?
- Wie ist das Verhältnis von sitzenden und »bewegten« Tätigkeiten im Tagesablauf einzuschätzen?

Kinder

- Welchen Bewegungsdrang zeigen Mädchen und Jungen und wie kann dem Rechnung getragen werden?
- Gibt es Kunststücke, die du vorführen kannst?

Eltern

- Welche Bewegungsmöglichkeiten haben Kinder außerhalb und in der Wohnung?
- Wird Mädchen und Jungen jederzeit genügend Freiraum für Bewegung eingeräumt?

Gesundheit

Gesundheitsförderung zielt auf die Aktivierung und Unterstützung körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheitsressourcen im Alltag von Kindern (BZgA 2002b). Die Förderung der Sinneswahrnehmung, des Körperbewusstseins und der Bewegungsfähigkeiten sind dazu wichtige Elemente. Auch die ökologischen Bedingungen einer Kindertageseinrichtung sind unter der Perspektive des Wohlbefindens zu betrachten: Ausreichend Licht, frische Luft, gesunde Ernährung, ansprechende Räumlichkeiten mit kindgerechter Ausstattung und genügend Rückzugsmöglichkeiten und eine Tagesstruktur, die eine Balance zwischen Aktivierung und Entspannung, zwischen gemeinsamen und individuellen Betätigungen etabliert, stellen Kriterien für die gesundheitsförderliche Gestaltung von Kindertageseinrichtungen dar.

In psychosozialer Hinsicht ist ein Eingehen auf Belastungen und Krisen der Kinder und eine Auseinandersetzung mit Konflikten und Anerkennungsproblemen unter den Kindern erforderlich, um Wege zur Stressbewältigung aufzuzeigen. Die Herausbildung von vertrauensvollen Beziehungen unter den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen ist eine Basis dafür, dass die Kindertageseinrichtung als Ort der emotionalen Stabilität und der positiven Bearbeitung von Belastungen erlebt wird. Vertrauen gilt als Grundlage der psychosozialen Gesundheit (vgl. Antonovsky 1997), und stellt zugleich die Voraussetzung für eine zugewandte, weltoffene Einstellung dar. Wohlbefinden und die Bereitschaft zur bildenden Welterfahrung hängen unmittelbar zusammen.

Neben diesen übergreifenden Zugängen zur Gesundheitsförderung ergeben sich aus der Beschäftigung mit besonderen gesundheitsrelevanten Themenfeldern Bildungsaufgaben in der Arbeit mit Kindern. Hygiene bzw. Körperpflege ist ein wichtiges Anliegen von Kindertageseinrichtungen, das zu einer gesunden Entwicklung beiträgt. Dazu gehören eine hygienische, gesundheitsförderliche Einrichtung (zum Beispiel Sanitäreinrichtungen) und die Hilfe und Anleitung beim Erlernen von hygienischen Praktiken. Beim Topfund Toilettengang, Händewaschen, Wechseln der Kleidung, Zähneputzen usw. geht es darum, den Kindern eine selbstständige Handlungsfähigkeit zu vermitteln und den Sinn und die Bedeutung der persönlichen Hygiene zu verdeutlichen. Statt abstrakter Disziplin sollen Jungen und Mädchen den Nutzen und die Vorteile hygienischer Regeln erfahren, die mit ihren individuellen Bedürfnissen in Einklang zu bringen sind. Auch bei der Tagesstrukturierung ist die Balance zwischen Anspannungs-, Ermüdungs- und Erholungsphasen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungen und Bedürfnisse der Kinder herzustellen.

Gesunde Ernährung und die Förderung einer regelmäßigen, gesundheitsförderlichen Esskultur

stellen eine weitere Bildungsaufgabe im Umgang mit Kindern dar, die angesichts der Zunahme von Essproblemen (Adipositas, Bulimie und Magersucht besonders bei Mädchen) schon heute bedeutend ist. Kindertageseinrichtungen können Mahlzeiten anbieten, die sich durch einen hohen Anteil an Gemüse, Obst, Milch- und Vollkornprodukten sowie einem geringen Anteil an Fleisch und Wurst auszeichnen. Auf diese Weise können sie eine vollwertige Ernährung mit der Gestaltung von anregenden, erlebnisreichen Mahlzeiten unter Gleichaltrigen verknüpfen (vgl. AGETHUR 2003).

Der genauere Blick auf Mahlzeiten und die individuellen Bedürfnisse der Kinder sollen im wahrsten Sinne des Wortes nicht unter den Tisch fallen. Gesunde Ernährung als Baustein für die gesunde Entwicklung soll Spaß machen. Gemeinsam mit anderen Kindern Mahlzeiten vorzubereiten (Essenszubereitung, Tisch decken), Regeln auszuhandeln (Dienste verrichten) und diese einzuhalten (auf saubere Hände achten) fördert zum einen das Miteinander in der Gruppe, zum anderen die Verantwortungsübernahme jedes einzelnen Kindes. Darüber hinaus lernen sie von klein auf verschiedene Speisen, Geschmacksrichtungen und Konsistenzen kennen und entwickeln daraus ihre eigenen Vorlieben. Dazu gehört ebenso, eigene Bedürfnisse zu erkennen – »Wie viel kann ich essen und wie schnell oder langsam mag ich essen?« – und zu erleben, wie ihre Entscheidungen respektiert werden. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Krankheiten lernen, auf welche Gerichte sie verzichten sollten, um sich wohlfühlen.

Abwechslungsreiche, vitamin-, mineralstoff- und ballaststoffreiche Nahrung sowie regelmäßige Mahlzeiten können das Bewusstsein für gesunde Ernährung fördern. Kinder haben Spaß daran, selbstständig Gerichte zuzubereiten und lernen dadurch spielerisch, was »gesund« ist. Mit einem »Kinder-Kochstudio« oder mit Liedern, Geschichten oder Tischsitten anderer Länder können Geschicklichkeiten im Umgang mit Hilfsmitteln erworben sowie soziale und kulturelle Aspekte des Essens kennen gelernt werden.

Esskultur bedeutet ebenso, Kindern die Möglichkeit zu Gesprächen während den Mahlzeiten mit selbstgewählten Nachbarn zu geben und gleichzeitig Rücksicht auf andere Kinder zu nehmen. Das gemeinsame Essen wird so zu einem sozialen und sprachlichen Erlebnis. Das Wechselspiel von kindgerechter Verantwortung und Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse des Kindes durchzieht den gesamten Bereich der somatischen Bildung, und es verknüpft die somatische mit der kommunikativen und sozialen Bildung.

Der Umgang mit Emotionen stellt ein weiteres Bildungsthema dar, da Kinder besonders sensibel auf Umwelteinflüsse reagieren. Schon Kleinkinder erleben in ihrer Entwicklung Belastungen und Krisensituationen, die vom Abschied am Morgen über den Streit in der Familie, Krankheit oder wirtschaftliche Probleme bis zum Tod eines nahestehenden Menschen reichen können. Die damit verbundenen Emotionen und Empfindungen werden von den Kindern mit in die Einrichtung getragen. In diesen Fällen ist die Sensibilität der Erzieher/innen gefragt, das Kind zu ermutigen, Angst, Trauer und Wut zuzulassen. Durch die Akzeptanz dieser Gefühle erlebt das Kind Sicherheit in den sozialen Bindungen und eine positive Wertschätzung, die zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen kann. Sichere soziale Bindungen und ein positives Selbstwertgefühl sind Voraussetzungen für die Ausbildung von Resilienz – der Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen und widrige Entwicklungsbedingungen. Gerade in der Verarbeitung von Krisensituationen spielt die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern eine wichtige Rolle, um die emotionalen Reaktionen des Kindes besser zu verstehen und sichere, vertrauensvolle Beziehungen zu gewährleisten.

Eine situationsangemessene Bewältigung von Belastungen und Stress gilt als Grundlage der Sucht- und Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen. Die Stärkung des Selbstbewusstseins, das Erlernen von Eigenverantwortung, das Zulassen von Entspannung sowie Zuwendung und Aufmerksamkeit, die den Aktivitäten der Jungen und Mädchen Bedeutung verleihen, sind zentrale »Schutzfaktoren«, die der Entstehung von Suchtverhalten vorbeugen. Das Aushalten und Aushandeln von Konflikten, das Kennen lernen von Stärken und Schwächen, das Mitgefühl gegenüber anderen Menschen und die Erfahrung von Recht und Unrecht werden als soziale Ressourcen betrachtet, die eine gewaltfreie Konfliktregulierung befördern.

Kindliche Aktivitäten enthalten Unfallrisiken und Gefahren, die einer freien Betätigung oft entgegenstehen. In der pädagogischen Arbeit müssen Sicherheitsaspekte ausreichend berücksichtigt werden, ohne den Tätigkeitsdrang der Kinder mehr als nötig einzuschränken. Hierzu ist eine Abwägung zwischen Freiräumen und Risiken erforderlich. Kinder müssen für riskante Situationen sensibilisiert werden und eigene Grenzen erkennen, wobei eine direkte Konfrontation mit Gefahren zu vermeiden ist. Die räumliche Wahrnehmungsfähigkeit, das situative Einschätzungs- und Urteilsvermögen, Reaktionsvermögen und Geschicklichkeit in der Bewegung sind Voraussetzungen, um kritische Situationen handhaben zu können (vgl. AGETHUR 2003). Im Hinblick auf die Verkehrsteilnahme sind zum Beispiel Mobilitätstraining und Verkehrserziehung hilfreich. Diese beginnen bereits auf dem Weg in die Einrichtung. Viele Kinder erreichen diese mit dem Auto, wobei ein gemeinsamer Fußmarsch mit Erwachsenen mehr Lernmomente bietet. Zugleich ist das Vorleben eines angemessenen, risikobewussten Verhaltens von Eltern und pädagogischen Fachkräften wichtig.

Pädagogisches Handeln

- Wie wird mit Krisen von Mädchen und Jungen umgegangen?
- Wie können Entspannungsphasen in die pädagogische Arbeit integriert werden?

Rahmenbedingungen

- Wie sehen die hygienischen Bedingungen der Einrichtung aus?
- Auf welche Weise wird das Essen in der Einrichtung ausgewählt und zubereitet?

Kinder

- Was berichten Mädchen und Jungen vom Wochenende in der Familie?
- Welche Nahrung macht dich fit und was macht dich schlapp?

Eltern

- Welche Ernährungsgewohnheiten gibt es zu Hause?
- Von welchen gesundheitlichen Problemen ihrer Tochter bzw. ihrem Sohn berichten die Eltern?

2.1.4 Anregungen zum Weiterdenken

- AGETHUR – Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Thüringen e.V., 2003: Gesunde Kindertagesstätte – erleben und gestalten. Arbeitsmaterialien für Erzieher zum Modellprojekt, Weimar.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003: Entdecken, schauen, fühlen. Das Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.
- Herm, Sabine, 2001: Psychomotorische Spiele – für Kinder in Krippe und Kindergarten. Hermann Luchterhand Verlag, Berlin.
- Sachs-Amid, Fritzi, 1994: Kinder in Balance? Praxisorientierte Maßnahmen zur Schaffung von Verhaltens-(Körper-)Bewußtsein und Haltungskompetenz bei Vor- und Grundschulkindern. Asgard-Verlag, Sankt Augustin.
- Walter, Melitta, 2005: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Kösel Verlag, München.
- Zauner, Renate, 1991: Kinder brauchen Bewegung. Otto Maier Ravensburger Buchverlag, Ravensburg.

2.2 Soziale Bildung

2.2.1 Fachliche Einführung

Soziale Beziehungen bestehen in einer Kindertageseinrichtung vor allem zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen Kindern. Hinzu kommen externe Professionelle, andere Erwachsene aus dem Gemeinwesen, Mütter und Väter. Die Berücksichtigung von sozialen Beziehungen ist ein wichtiges Element der Bildungsarbeit, da der Mensch mit anderen Menschen in Beziehung steht und viele Dinge mit anderen teilt. Von seiner Konstitution her ist der Mensch sozial, denn er ist in Gruppen und soziale Zusammenhänge eingebettet. Daraus lassen sich soziale Anforderungen und Erwartungen an den Bildungsprozess ableiten. Die Erwartungen werden als soziale Kompetenzen wie zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Toleranz und Übernahme von Verantwortung gefasst. Die Suche nach Möglichkeiten der Gestaltung von Interaktionsprozessen mit Erwachsenen und unter Gleichaltrigen verbindet sich mit der Einlösbarkeit solcher Erwartungen und Anforderungen. Soziale Kompetenzen können sich jedoch nur ausbilden, wenn bestimmte Voraussetzungen vorhanden sind: Vertrauen, um Perspektiven anderer einnehmen zu können und Beteiligung, um Empathie erlebbar zu machen. Denn wer nicht beteiligt ist, wird nicht mit anderen sozial lernen und keine sozialen Fähigkeiten entwickeln können.

Im Gesamtprozess sozialer Bildung sind unterschiedliche Ebenen enthalten. Einerseits gehört zur Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit die Ausprägung von Identität, die den Einzelnen von allen anderen unterscheidet. Andererseits führt sie zur Herausbildung eines Sozialcharakters bzw. einer »kollektiven Identität«, die die Mitglieder einer Gesellschaft oder Gemeinschaft miteinander teilen (gemeinsame Werte, Normen, Rollenmodelle, kulturelle Orientierungen usw.). Zugleich wird in der Sozialisationsforschung der zentrale Stellenwert von Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigengruppen (den sogenannten »peer groups«) für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter hervorgehoben, während Kinder ebenso Erwachsene als ihnen zugewandte Interaktionspartner auf dem Weg des Erwachsen-Werdens benötigen (vgl. Krappmann 1991). Der Kontakt zu Erwachsenen wie Eltern, Erzieher/innen und anderen Bezugspersonen konstituiert asymmetrische Sozialbeziehungen, in denen das Kind sein Gegenüber häufig als »kompetenten Anderen« erlebt.

Die Interaktion mit anderen Menschen führt zur Nachahmung vorgelebter Gesten, Verhaltensweisen und Einstellungen, die erst mit zunehmendem Alter hinterfragt werden. Die Interaktion mit gleichaltrigen Kindern geht demgegenüber nicht von einem prinzipiellen Erfahrungsvorsprung des Interaktionspartners aus. Der gleichaltrige Spielpartner verlangt in stärkerem Maße, sich der Perspektive des Anderen bewusst zu werden, zwischen der eigenen Identität und dem Anderen zu unterscheiden und das gemeinsame Tun kooperativ zu gestalten.

Im Streit, wie er zum Beispiel im Spiel mit Freund oder Freundin entstehen kann, setzt sich das Kind viel stärker mit der sozialen Realität auseinander: »Hier sind zwei Kinder wirklich damit beschäftigt, ihr Sozialleben aufzubauen und sich zu sozialisierten Wesen zu entwickeln.« (Krappmann 1991, S. 356)

Im Hinblick auf Erwachsene ist das Vertrauen ein zentraler Faktor, der Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern hat. Vertrauen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Mädchen und Jungen ihre Fähigkeiten entdecken und ausbilden, sich Fertigkeiten aneignen und Selbstvertrauen entwickeln können. Damit Vertrauen in die eigenen Handlungen und in die Handlungen anderer entstehen kann, bedarf es Umgebungen, in denen Kinder Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten entwickeln können (vgl. Caiati 1999).

2.2.2 Leitbegriff Beteiligung

Beteiligung umfasst verschiedene Akteure, deren Handlungsspielräume unterschiedlich weit reichen, wobei in der Kindertageseinrichtung Kinder und pädagogische Fachkräfte die Hauptakteure darstellen – gefolgt von Eltern, externen Professionellen und anderen Erwachsenen aus dem Gemeinwesen. Soziale Interaktion kann mit sozialer Beteiligung gleichgesetzt werden, denn Interaktion kann nur erfolgen, wenn man in irgendeiner Form an etwas beteiligt ist. Beteiligung setzt Vertrauen ineinander und gegenseitige Achtung voraus. Sie basiert auf der Erkenntnis,

- dass Mädchen und Jungen etwas zu sagen haben,
- dass man ihnen zuhören und sie ernst nehmen muss und darauf,
- dass ihnen Gelegenheiten gegeben werden, im Dialog mit anderen Kindern und Erwachsenen zu lernen, Entscheidungen, die das eigene Leben
- und das Leben der Gemeinschaft betreffen zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden (vgl. Schröder 1995).

Beteiligung kann nur im gesellschaftlichen Nahraum von Kindern geschehen. Dabei haben alle Erwachsenen Sorge zu tragen, dass Beteiligung möglich ist und die kommunikativen Prozesse des Aushandelns auf gleicher Augenhöhe stattfinden. Unter Beteiligung werden jedoch nicht nur formale Beteiligungsmöglichkeiten gefasst, sondern auch Teilnahme und Mitwirkung als aktiver Beitrag des Individuums selbst: sich (an etwas) beteiligen und (an etwas) beteiligt werden. Dieses »an etwas« bedeutet hier vor allem an einer gemeinsamen Sache. Ausgeschlossen- bzw. Bevormundet-Sein bilden dabei den entgegengesetzten Pol, der auf Passivität und Starre hindeutet.

Handlungsfelder für Beteiligung sind neben der Kindertageseinrichtung auch die Familie, Medien und das Gemeinwesen. Partizipation in der Kommune kann unterschiedliche Formen annehmen und reicht von der repräsentativen Beteiligung in Kinder- und Jugendparlamenten bzw. -beiräten bis hin zu offenen Formen der Beteiligung wie Kinderkonferenzen und projektorientierter Beteiligung in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumplanung, in Zirkeln für Verkehrsplanung und Stadtteilstudien im Rahmen von Spielraumgestaltung. Beteiligung im umfassenden Sinn muss kleinräumig stattfinden, das heißt dort, wo Kinder leben (zum Beispiel nicht nur im Stadtteil oder Dorf, sondern auch in Wohnhäusern, in Kindertageseinrichtungen und kleineren Gruppen). Die

gemeinsame Suche nach Formen der informellen Beteiligung von Eltern, Trägern und externen Professionellen an den Belangen einer Kindertageseinrichtung erweitert den Handlungsrahmen von pädagogischen Fachkräften und kann Ressourcen freisetzen. Das neue Bild vom Kind entscheidet mit darüber, wie die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Forderungen über die Rechte von Kindern Realität werden können (vgl. Abschnitt 1.4).

Beteiligung bedeutet sowohl die Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse als auch das Vorhandensein vielfältiger Beteiligungsformen, die Mädchen, Jungen, Müttern, Vätern, Erzieherinnen und Erziehern die Möglichkeit geben, ihre Interessen, Wünsche und Ängste zu äußern, bei denen es um ihre Belange geht. Denn Mädchen und Jungen können ganz unterschiedliche Vorstellungen haben, ob und wie engagiert sie sich an etwas beteiligen wollen. Kinder bringen den Begriff Beteiligung zum Beispiel eher in Verbindung mit »etwas teilen« als »an etwas beteiligt sein«. Pädagogische Fachkräfte besitzen ebenfalls differierende Ansichten darüber, wie sie sich selbst in der Kindertageseinrichtung und darüber hinaus beteiligen können, welche Themen ihnen wichtig sind, wo es sich lohnt, sich zu beteiligen und welche möglichen Formen der Mitwirkung es gibt. Beteiligung bedeutet also in erster Linie ein sich Beteiligen, ein sich selbst in Prozesse einbringen.

Im Leitbegriff der Beteiligung wird die Nähe des sozialen Bereichs zu anderen Bildungsbereichen sichtbar, vor allem zum somatischen, kommunikativen und ästhetischen Bereich. Mimik, Gestik und Sprache haben von Geburt an hohe Bedeutung für die Interaktion mit anderen. Das gemeinsame Tun im Spiel, beim Musizieren oder in einer Theaterwerkstatt eröffnet neue Perspektiven auf das Eigene und das Fremde. Soziales Lernen ermöglicht den Kindern im täglichen Umgang miteinander das Einüben von sozialen Verhaltensweisen (zum Beispiel Ich-Stärkung, Konfliktbewältigung, Frustrationstoleranz). Die Übernahme von Verantwortung und die Erfahrung von Autonomie, Solidarität und sozialer Kompetenz werden ebenfalls im gemeinsamen Spiel, im friedlichen Wettstreit oder in der Durchführung gemeinsamer Aktivitäten und Projekte erlernt. Die (Aus-)Bildung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten kann nicht einfach in Übungen, Trainings oder pädagogische Handlungsanleitungen übersetzt werden. Sie muss als handlungsleitender Aspekt in die tägliche pädagogische Praxis einfließen. Dabei wird es entscheidend sein, wie die gemeinsamen Aktivitäten gestaltet sind.

Pädagogisches Handeln

- Fühlen sich alle Mitarbeiter/innen in der Kindertageseinrichtung am Arbeitsprozess beteiligt oder müssen Strukturen geändert werden
- Werden alle Ideen und Meinungen wertgeschätzt?

Rahmenbedingungen

- Welche Formen der informellen und formellen Zusammenarbeit können gepflegt werden?
- Besteht die Möglichkeit, sich für besondere Gesprächsthemen innerhalb des Teams Unterstützung zu holen?

Kinder

- Welche Formen gibt es, um alle Kinder gleichberechtigt an Entscheidungsprozessen zu beteiligen?
- Mit welchen Menschen in der Kindertageseinrichtung bist du gern zusammen?

Eltern

- Welchen Fertigkeiten, Neigungen und Ideen können und möchten Mütter und Väter in die tägliche Arbeit einbringen?

2.2.3 Inhalte des Bereichs

Soziales Lernen

Die Kindertageseinrichtung ist neben der Familie ein wichtiger sozialer Lernort. Der große Vorteil dieser Institution besteht darin, sowohl freundschaftsstiftender Raum als auch Rückzugsmöglichkeit für eigenes Tun ohne die anderen sein zu können. Er kann aus diesem Grund individuelle und soziale Lernprozesse gleichermaßen ermöglichen. Denn: In der Gruppendynamik brauchen Anlässe für soziales Lernen nicht künstlich geschaffen zu werden; und die Achtung vor dem anderen Kind kann mit der Zunahme der Begegnungsmöglichkeiten und Aktionsräume wachsen. Die Erfahrung mit altersgemischten Gruppen zeigt, dass jüngere von älteren Kindern, aber auch gleichaltrige Kinder voneinander lernen können.

Soziale Regeln werden vorrangig im Spiel untereinander erlernt. Dabei geht es um die Herstellung von Kontakten, um den Tausch von Spielsachen und um die Lösung von Konflikten und Problemen. Erwachsene – Erzieher/innen, Mütter und Väter – sollten bei Interessenskonflikten zurückhaltend vorgehen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben eigene Lösungen zu erproben und aus Erfahrungen zu lernen. Denn meist handeln Kinder Kontroversen gütlich aus. Im Kontakt mit anderen Kindern lernen sie Wichtiges über das Aushandeln sozialer Regeln. Bei Erwachsenen suchen die Kinder vor allem Hilfe, Trost und Zuneigung.

Neben den Regeln sind es vor allem Rollenmuster, die die Interaktion bestimmen. Auch sie können im Spiel erprobt werden: Mutter spielen, Vater spielen, Oma und Opa spielen. Im Kontakt mit dem sozialen Umfeld wie Bauernhof, Kirche, Friedhof, Flugplatz, Polizei, Feuerwehr etc. können Mädchen und Jungen lernen, wie sich die jeweilige Berufsrolle zum gesellschaftlichen Zusammenleben verhält und was Leben in einer Gesellschaft bedeutet. Mädchen und Jungen entwickeln in diesem Alter wesentliche Rollenvorstellungen von Frau-Sein und Mann-Sein, die in ihr Spiel einfließen bzw. sich darin widerspiegeln. Ein geschlechtsbewusster Umgang kann in diesem Zusammenhang Mädchen und Jungen unterstützen, Auseinandersetzungen jenseits von Rollenklischees zu ermöglichen (zum Beispiel indem Polizistin und Polizist oder Melkerin und Melker oder Ärztin und Arzt als Identifikationsfolien angeboten werden). Schließlich lernen Kinder alltägliche Rituale kennen und reflektieren, die das Gemeinschaftsleben gestalten, die Zugehörigkeiten zwischen den Mitgliedern einer Gruppe stiften oder Abgrenzungsmöglichkeiten gegenüber anderen bieten. So unterscheiden sich zum Beispiel Familien in ihren Ritualen des Essens oder Zu-Bett-Gehens oder in ihren Formen des Miteinander-Redens und Miteinander-Umgehens, was im Spiel der Kinder untereinander sichtbar wird. Diese und andere Themen der Kinder können von Erzieher/innen aufgegriffen und vertieft werden.

Pädagogisches Handeln

- Welche Interaktionsmuster bestehen in der Einrichtung beim alltäglichen Umgang miteinander?
- Welche Rituale und Traditionen werden in der Einrichtung gepflegt und sind sie sinnvoll?

Rahmenbedingungen

- Haben alle Kinder in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit, sich zu verabreden und sich zu treffen?
- Eignen sich die vorhandenen Materialien zum gemeinsamen Tun?

Kinder

- Welche Räume nutzen Mädchen und Jungen, um sich zu treffen und gemeinsam zu agieren?
- Wie fühlst du dich, wenn du alleine bist und wie, wenn du mit deinen Freundinnen und Freunden zusammen bist?

Eltern

- Welche familiären und freundschaftlichen Kontakte werden außerhalb der Kindertageseinrichtung gepflegt?
- Welche Rituale gibt es zu Hause?

Differenzerfahrungen

Differenzen zwischen Individuen bestehen zum Beispiel in Bezug auf Kultur, Geschlecht, Fähigkeiten und Bedürfnisse. Diese Differenzerfahrungen sind alltägliche Erfahrungen und jeder Mensch muss lernen, mit Differenzen umzugehen. Jedes Kind ist einmalig und somit besonders, hat bestimmte Bedürfnisse, die eine individuelle Förderung der jeweiligen kindlichen Identität notwendig machen. Die Heterogenität einer Kindergartengruppe bildet die Heterogenität in einer Gesellschaft ab und Differenzerfahrungen beruhen auf dem Vorhandensein von Ambivalenzen, denen jeder Mensch ausgesetzt ist:

- auf dem Wahrnehmen der Geschlechterdifferenz, was eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Mädchen und Jungen nahe legt,
- auf der Reflektion von Verhaltensweisen, die bevorzugen und zugleich benachteiligen,
- auf dem Erkennen unterschiedlicher Generationen sowie verschiedener gesundheitlicher und emotionaler Zustände und
- auf der Auseinandersetzung mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen, mit anderen Hautfarben, anderem Aussehen und anderem soziokulturellen Hintergrund.

Jedes Kind lernt durch die Interaktion mit anderen verschiedene Perspektiven und Lebensentwürfe kennen. Diese Vielfalt von Perspektiven öffnet den Blick, kann aber auch zu Überforderungen führen. Erfahrungen mit dem Anders-Sein können vor allem vom unmittelbaren Nahraum aus und mit Bezug zum Leben und Alltag der Kinder als positives Element in die Lebensbewältigung und Lebensgestaltung eines Individuums einfließen. Kinder benötigen Ich-Stärke und Selbstvertrauen, um offen für neue Erfahrungen und Erfahrungen des Anderen zu sein, und Zeit, um diese Begegnungen zu verarbeiten. Gerade vor dem Hintergrund der starken Feminisierung innerhalb von Kindertageseinrichtungen bzw. des Berufsbildes »Erzieher/in« ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen die Möglichkeit haben, Frauen und Männer unabhängig

von traditionellen Rollenzuweisungen kennen zu lernen (zum Beispiel den einfühlsamen Grundschullehrer, der Schulanfänger/innen die zukünftige Schule vorstellt oder die kompetente Handwerkerin, die die Kinder am Arbeitsplatz besuchen).

Das Kennenlernen der eigenen Umgebung kann erweitert werden durch das Kennenlernen anderer Länder, anderer Religionen, anderer Sitten und Bräuche, anderer Kulturen und Lebensweisen. Letzteres kann man zum Beispiel erkunden, indem man gemeinsam zusammenträgt, welche Tischsitten, Einschlafrituale oder andere Familienrituale es in den unterschiedlichen Herkunftsfamilien gibt.

Im Rollenspiel können auf unterhaltsame Weise sowohl auf kognitiver wie auf sinnlich-emotionaler Ebene fremde und befremdende Erfahrungen – eben Differenzerfahrungen – gemacht werden. In der Literatur oder in Filmen finden Kinder fiktionale Texte und Bilder, die ein Angebot der emotionalen Beteiligung an fremden Geschichten geben, wie sie die reale Erfahrung niemals zugänglich machen kann. Literarische Texte und Illustrationen gestatten also ein Probehandeln und ermöglichen Differenzerfahrungen, indem sie den Leser/die Leserin an den Geschichten der literarischen Figuren teilhaben lassen. Auf diese Weise stellen sie eine wichtige Hilfe für das soziale Verstehen und die emotionale Entwicklung dar. Vorlesesituationen sind in dem Zusammenhang wichtige soziale Erfahrungen, da sie eine Brücke zwischen der eigenen sozialen Realität und der Welt fremder, andersartiger Geschichten stiften. »Das Vorlesen (...) zeigt die Bedeutung der sozialen Einbindung der Prozesse, die zum Lesen und zum Leseinteresse führen (bzw. die Chancen dazu verbessern)« (Dahrendorf 1998, S. 6); und es zeigt, wie die Erfahrung von Differenzen mit den eigenen sozialen Erfahrungen und deren Verarbeitung in bedeutungsvollen Beziehungen verknüpft sind.

Zur Welt der Kinder gehört dieses »Fremde« von Beginn an dazu: seien es Menschen, Gegenstände oder ihre Umgebung. Ihnen begegnen Kinder und Erwachsene mit und ohne Beeinträchtigungen, Kinder und Erwachsene mit unterschiedlichsten bereits erworbenen Kompetenzen und Kinder und Erwachsene aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund. Diese Unterschiedlichkeit muss als Bildungspotenzial erkannt und nutzbar gemacht werden. Denn jedes Kind hat das Bedürfnis nach Anerkennung durch Erwachsene und Kinder, nach Befriedigung seiner kindlichen Neugier und nach Sicherheit. Integration durch gemeinsame Teilhabe am Alltag der Kindertageseinrichtung ermöglicht es, mit Kindern Aspekte wie »Würde«, »Andersartigkeit«, »Ausgrenzung« oder »Mitgefühl« zu thematisieren und Selbstvertrauen zu stärken. Heterogenität, das heißt Unterschiedlichkeit, bedeutet dann gleichermaßen das Erleben und Leben von Akzeptanz und Toleranz sowie gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfe.

Pädagogisches Handeln

- Wie werden Mädchen und Jungen mit besonderen Bedürfnissen integriert?
- Welche Situationen oder Ereignisse werden genutzt, damit Mädchen und Jungen vielfältige Erfahrungen von Differenz und Gleichheit machen können?

Rahmenbedingungen

- Spiegeln die Materialien der Einrichtung fremde Kulturen, Religionen und vergangene Epochen wider?
- Bieten die Räumlichkeiten Gelegenheiten, die »klassischen Bilder« von Jungen und Mädchen/Frauen und Männern aufzulösen?

Kinder

- Auf welche Art und Weise können Kinder angeregt werden, ihre eigene Identität zu finden?
- Was kannst du besonders gut und was würdest du gern können?

Eltern

- Wer ist an Erziehungsfragen stärker beteiligt? Mütter, Väter oder beide gleichermaßen?
- Welche sozialen Fähigkeiten werden als wünschenswert erachtet?

Werte und Weltanschauungen

Die Auseinandersetzung mit Differenzen verweist auf die zentrale Bedeutung von Werten im sozialen Zusammenleben. Die Verschiedenheit von Lebensentwürfen wirft die Frage auf, welche Werte für alle gelten und welche nur für bestimmte Menschen. Kinder sind schon früh an übergreifenden Wertorientierungen interessiert, da sie in alltäglichen Spielsituationen immer wieder vor Entscheidungen stehen: Was ist gut und was schlecht? Was ist gerecht und was ungerecht? Erzieher/innen können diese Anlässe zur Werteerziehung nutzen und in konkreten alltäglichen Entscheidungssituationen den Kindern die Bedeutung von Werten nahe bringen.

Die Werteerziehung unterscheidet zwischen allgemein menschlichen Werten, die Vertrauen und Verlässlichkeit, Respekt vor dem Anderen und die Würde des Menschen gewährleisten, und weltanschaulich gebundenen Werten. In der täglichen pädagogischen Arbeit ist zu beachten, welche Werte für alle gelten und welche Werte von unterschiedlichen weltanschaulichen Traditionen geprägt sind. Die Erzieher/innen werden dabei mit ihrem eigenen Verhältnis zu Werten und Weltanschauungen konfrontiert, da unsere Gesellschaft von einer weltanschaulichen Pluralität geprägt ist.

Kinder beschäftigen sich schon früh mit Fragen der Sinnfindung und des Weltbildes. Sie betätigen sich als »kleine Philosophen«, die bestrebt sind, ihrer Welt einen Sinn zu geben. Durch existenzielle Fragen fordern sie pädagogische Fachkräfte dazu heraus, sich selbst den Grundfragen des Lebens und der menschlichen Existenz zu stellen: Wo war ich eigentlich, als ich noch nicht da war? Was ist hinter dem Himmel? Wenn ich tot bin, bin ich dann kaputt oder ganz? Sind Bäume Lebewesen? (vgl. Damm 2002). Pädagogische Fachkräfte dürfen die Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen nicht tabuisieren. Im Gegenteil, sie müssen selbst ihre eigene Position im Rahmen der Werteerziehung und der weltanschaulichen Bildung reflektieren und Kinder bei ihrer individuellen Sinn- und Orientierungssuche unterstützen.

Die Auseinandersetzung mit Wertfragen und mit existentiellen Fragen ist nicht auf konfessionelle Einrichtungen beschränkt, sondern betrifft die Bildungsarbeit mit Kindern insgesamt. Für damit zusammenhängende Bildungsanforderungen wie Entscheidungsfähigkeit, Beziehungsgewissheit, Sinn- und Lebensorientierung haben religiöse Traditionen exemplarische Antworten bereitgestellt. Die in einer Kindertageseinrichtung anzutreffenden religiösen Orientierungen können als Beispiel und Anlass für die Beschäftigung mit weltanschaulichen Fragen genutzt werden. Die Spuren der verschiedenen religiösen Traditionen in Architektur, Kunst und jahreszeitlichen Festen, in den Geschichten, Liedern und Märchen, in Symbolen und Ritualen können zum Gegenstand von gemeinsamen Erkundungen werden. Daneben existieren vielfältige nicht-religiös geprägte philosophische Traditionen, die eine Bearbeitung

weltanschaulicher Themen ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit der vorhandenen weltanschaulichen Pluralität wirft die Frage nach der eigenen Haltung und nach dem Verhältnis zum Fremden, nach der Achtung und Wertschätzung des Anderen auf.

Pädagogisches Handeln

- Geht jede einzelne Erzieherin/jeder einzelne Erzieher wertschätzend mit den existenziellen Fragen eines jeden Kindes um?
- Sind Erzieher/innen in der Lage, gemeinsam mit den Mädchen und Jungen die Antworten zu suchen?

Rahmenbedingungen

- Gibt es Rückzugsmöglichkeiten für Gespräche unter vier Augen oder im kleinen Kreis?
- Welche religiösen und weltanschaulichen Traditionen treffen in der Einrichtung aufeinander?

Kinder

- Welche Fragen stellt jedes einzelne Kind und welche Themen werden dabei berührt?
- Wie entscheidest du, was gerecht ist und was nicht?

Eltern

- Wie gehen Mütter und Väter auf die Fragen ihrer Tochter/ihres Sohnes ein?

Demokratie

Die Geschichte der Demokratie ist eng verknüpft mit der Idee der Menschenrechte und der Idee der Gleichberechtigung. Demokratie als Methode wird durch politische Institutionen realisiert, doch bedarf der demokratische Gedanke auch einer Verwirklichung in der Gesellschaft. Dazu ist es notwendig, Demokratie als Prozess zu verstehen, der in der Öffentlichkeit stattfindet und eine pluralistische Meinungsbildung ermöglicht und fördert. Die Meinung der Kinder ist im öffentlichen Raum jedoch wenig gefragt und somit können Kinder kaum gestaltend in ihre Umwelt eingreifen. Dies betrifft die Institution Kindertageseinrichtung genauso wie die Wahrnehmung kindlicher Interessen in der Politik. Kindheit wird in der Öffentlichkeit immer noch romantisch verklärt und verstellt so die Sicht auf Kinder, die als Konsequenz des gesellschaftlichen Wandels eigene Interessen ausbilden und artikulieren. Man kommt in Zukunft nicht umhin, Mädchen und Jungen mehr Mitspracherecht einzuräumen. Dies muss schon im Kleinen beginnen: innerhalb der Kindergruppen, in der gesamten Kindertageseinrichtung, gegenüber dem Träger einer Einrichtung, in der Stadtteil- und Gemeindepolitik.

Neben der Einmischung in die Stadt- bzw. Gemeindeentwicklung ist es nötig, dass Politiker/innen bewusst (Spiel-)Räume freihalten, die Kinder eigenverantwortlich entwerfen und gestalten können, auch wenn das Ergebnis nicht immer den Wertvorstellungen anderer entspricht. Dabei geht es nicht um ein Spielen von Demokratie, sondern um echte Beteiligung, die Einmischung zulässt und relevante, unter Umständen auch riskante Entscheidungen freigibt. Kinder- und Jugendpolitik sollte sich diesem Auftrag stellen und innovative Ideen initiieren wie zum Beispiel ein von Kindern geführtes Büro in der Verwaltung, damit Kinder einen »direkten Draht« zu den Behörden bekommen.

Ähnliche Formen demokratischer Mitbestimmung können auch in Kindertageseinrichtungen gesucht werden. Ein Beispiel: Zwei 5-jährige Kinder sagen der Erzieherin, dass ihnen der angebotene Tee nicht schmeckt. Was ist zu tun? Die Erzieherin entscheidet sich, das Problem in der Kindergruppe zu besprechen und gemeinsam mit den Kindern nach möglichen Lösungen zu suchen. Es kann sein, dass ein Kind Tee von zu Hause mitbringt oder die Oma eines Kindes im Garten Pfefferminze anbaut und etwas von ihrer Ernte zur Verfügung stellt. Kinder und Erzieherin können aber auch ein Teegeschäft im Stadtteil besuchen bzw. alternative Getränke suchen. Aus diesen scheinbar kleinen Begebenheiten können weitere Projekte entstehen, die die Selbstbildungsprozesse anregen (vgl. Abschnitt 3.1).

Die Öffnung zum sozialen Leben und zum Gemeinwesen hin schafft nicht nur neue Lernorte, sondern bedeutet auch, die Nachbarschaft in die Kindertageseinrichtung hineinzuholen und so den Dialog zwischen Erzieherinnen, Erziehern, Kindern, Eltern, dem Träger einer Kindertageseinrichtung und der Stadt bzw. Gemeinde zu fördern. Das kann jedoch nicht bedeuten, überkommene Metaphern wie »Das Kind ist König« oder »Der Kunde (die Eltern) ist König« zur Grundlage des Dialogs und des Handelns zu machen. Dieser Blick hebt Kinder und Eltern als Objekte auf einen Sockel und behindert sowohl die Identifikation mit dem Gegenüber als auch die Wahrnehmung des Gegenübers als Subjekt. In der Gestaltung des Miteinanders als aktiver Prozess ist das Konzept der Anpassung veraltet. Die aktive Teilnahme und Teilhabe werden nur in einem gemeinsamen, demokratischen Prozess hervorgebracht werden können.

Pädagogisches Handeln

- Welche Vision einer »demokratischen Kindertageseinrichtung« hat jede einzelne Erzieherin/jeder einzelne Erzieher im Team?
- Welche Vor- und Nachteile haben demokratische Entscheidungsprozesse in der Kindertageseinrichtung?

Rahmenbedingungen

- Wird Kindern und Erwachsenen Wissen aus allen Quellen zur Verfügung gestellt und nichts vorenthalten?

Kinder

- Müssen Kinder immer Mehrheitsentscheidungen folgen oder haben sie Gelegenheiten, individuelle Entscheidungen zu treffen und mit den Konsequenzen zu leben?
- Was ist für euch eine Versammlung und was versteht ihr unter einer Besprechung?

Eltern

- Welche Rechte und Pflichten haben Mädchen und Jungen in der Familie?
- Wird die Freizeitgestaltung nur durch Eltern bestimmt oder richtet sie sich auch nach Interessen und Wünschen der Kinder?

2.2.4 Anregungen zum Weiterdenken

Caiati, Maria, 1999: Vertrauen lernen. Erfahrungen und Forderungen für den Alltag im Kindergarten. Don Bosco Verlag, München.

Damm, Antje, 2002: Frag mich! 100 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu

- kommen. Moritz Verlag, Frankfurt/M.
- Klein, Lothar, 2001: Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. In: Kindergarten heute, Heft 3/2001, S. 26-30.
- Lipp-Peetz, Christine; Doyè, Götz, 1998: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Rohrman, Tim; van Dieken, Christel, 2001: Junge sein ist besser: Kannste alles machen. Was Mädchen und Jungen über Mädchen und Jungen denken. In: Kindergarten heute. Heft 1/2, Freiburg, S. 30-35.
- Schröder, Richard, 1996: Freiräume für Kinder(t)räume. Kinderbeteiligung in der Stadtplanung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

2.3 Kommunikative Bildung

2.3.1 Fachliche Einführung

Soziales Miteinander ist wesentlich an Kommunikation gebunden. Sich ausdrücken und mitteilen, anderen zuhören und sie verstehen, Botschaften senden und Symbole entschlüsseln sind unauflöslicher Bestandteil des sozialen Zusammenlebens und des sozialen Handelns. Das gemeinsame Leben der Menschen ist wie die Bildung des einzelnen Kindes ohne Sprache und Kommunikation nicht denkbar. Schon das Neugeborene besitzt die Fähigkeit und das Bedürfnis zum kommunikativen Austausch mit der Mutter, dem Vater und anderen nahen Bezugspersonen. Wenn Menschen sich begegnen, gilt daher Watzlawicks bekannter Satz: »Man kann nicht nicht kommunizieren!« Dies gilt selbst in Situationen, in denen bewusst nicht auf ein Gesprächsangebot eingegangen wird. Wird eine Erzieherin/ein Erzieher von einem Kind angesprochen, ohne darauf zu reagieren, dann sendet sie eine Vielzahl möglicher Botschaften aus, die den Mädchen und Jungen zur Deutung überlassen bleiben, zum Beispiel: »Ich bin gerade mit etwas Wichtigem beschäftigt.« »Ich habe zuviel zu tun und jetzt keine Zeit für Dich.« »Ich interessiere mich nicht für Dich.« »Lass mich in Ruhe!«

Kommunikation ist ein Prozess, sich mit sich selbst oder anderen verständigen zu können. Mädchen und Jungen erwerben Fertigkeiten, sich mit anderen auszutauschen, zu kooperieren, Interaktionen wechselseitig zu interpretieren und auf Ereignisse zu reagieren, um als Individuum handlungsfähig zu bleiben. Wesentlich ist, dass dabei nicht nur Kinder und Erwachsene miteinander in Beziehung treten, sondern als Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer mit jeweils eigenen Bedürfnissen miteinander kommunizieren.

Während Kommunikation allgegenwärtig ist, scheint die bewusste Gestaltung von Kommunikationssituationen zur Bildung der Kommunikationsfähigkeit und zum Erwerb der Kommunikationstechniken Sprache, Schrift und Medien im Alltag von Kindertageseinrichtungen keineswegs selbstverständlich zu sein. Untersuchungen ergaben, dass Erzieher/innen erstaunlich wenig mit den Kindern sprechen. Ebenso erscheinen Kindertageseinrichtungen häufig als eine »schriftfreie Zone«, in der kaum Anreize für Erfahrungen mit Schrift geboten werden und in der die wenigen vorhandenen Bücher unbeachtet bleiben (vgl. Rosebrock 2003). Insbesondere Kinder mit Bildungsrisiken, die in der Familie wenig bedeutsame Kommunikation erfahren, erhalten oft auch in der Kindertageseinrichtung keine adäquate soziale und sprachliche Förderung (vgl. Fried 2002, S. 246).

Die besondere Art und Weise der kommunikativen Bildung – der Dialog – geht im Alltag von Kindertageseinrichtungen häufig unter. Dabei bieten die vielfältigen Aktivitäten im Tagesverlauf zahlreiche Anlässe für Gespräche, für die Auseinandersetzung mit Symbolen und Schrift und für den Einsatz von Medien, die Anregungen und Impulse für Bildungsprozesse ermöglichen. Kommunikative Bildung geschieht jedoch nicht isoliert, als eigenständiger Bereich oder als »Fach«. Sie ist in Spiel-, Erlebnis- und Bewegungssituationen eingebettet und mit der Gestaltung des gesamten sozialen Miteinanders in der Kindertageseinrichtung verschränkt. Zugleich enthält jede Kommunikation auch eine ästhetische Komponente: Schriftzeichen müssen gestaltet und wahrgenommen werden, Sprechen muss gekannt und gehört werden. Säuglinge können von Beginn an die »Melodien« von Lauten, Worten und Sätzen erkennen. Sie sind für Schäfer daher »bereits Laut-, Wort- und Satzmusiker, noch bevor sie die ersten Wörter sprechen« (Schäfer 2003, S. 97).

2.3.2 Leitbegriff Dialog

Im Gegensatz zur Allgegenwart von Kommunikation ist der »Dialog« etwas Besonderes. Es handelt sich um eine gelungene Form von Kommunikation, die Anforderungen wie einander zuhören können, sich selbst und den Anderen beobachten, Offenheit und Vertrauen voraussetzt (vgl. Hartkemeyer/Dhority 1998, S. 78ff.). Der Dialog zielt auf die kommunikativen Ideale der Gegenseitigkeit, des wechselseitigen Austauschs und der Aushandlung auf gleicher Augenhöhe. Er ist etwas Seltenes und Anspruchsvolles, aus dem Kriterien für die bildungswirksame Gestaltung von Kommunikationssituationen gewonnen werden können. Deshalb dient der Dialog als Leitbegriff für den Bereich der kommunikativen Bildung, und stellt zugleich Verbindungen zu den anderen Leitbegriffen des Bildungsplans her.

Fragt man Kinder, was sie vom »Miteinander reden« halten, dann zählen sie häufig negative Assoziationen auf, die um zwei Pole kreisen: »Miteinander reden« heißt erstens Streit unter Kindern und zweitens Ärger mit Erwachsenen. Bildung zum Dialog ist voraussetzungsvoll. Nach den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie erfordert sie zunächst eine Abkehr vom frühkindlichen »Egozentrismus«. Das Kind muss lernen, zwischen seinen Vorstellungen, Wünschen und Gedanken und denen der anderen zu unterscheiden. Miteinander reden verlangt die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen und unterschiedliche Standpunkte und Vorstellungen von Gesprächspartnern miteinander zu verknüpfen. Es erfordert ein Bewusstsein vom eigenen Ich und der eigenen Identität, die sich als vom Anderen abgegrenzt erfährt und sich dem Anderen zugleich gezielt zuwendet, dessen Aufmerksamkeit beansprucht und dessen Perspektiven berücksichtigt. »Dezentrierung« und Perspektivwechsel sind zentrale Elemente des Dialogs. Das Kind lernt, dass es nicht allein im Mittelpunkt steht. Die Täuschung der ersten Lebensmonate, dass sich alles um es selbst dreht, weicht einer Ent-Täuschung, die nicht ohne Konflikte und Streit auskommt. Bildung zum Dialog ist anstrengend und unbequem. Sie kann nur in einem Selbstbildungsprozess erworben werden, der jedoch durch Situationen befördert werden kann, in denen möglichst alle gleichermaßen am Gespräch beteiligt sind und in denen die Äußerungen des Gegenübers ernst genommen und akzeptiert werden.

Auch Erwachsene sind mit dem frühkindlichen Egozentrismus konfrontiert. Die Kommunikation der Eltern und Erzieher/innen mit Kindern ist deshalb oft davon geprägt, Kinder in ihre Schranken zu verweisen, ihnen Grenzen aufzuzeigen und sie zu reglementieren. In Verbindung

mit der Stärke und Macht, die Erwachsene über Kinder haben, entsteht daraus allerdings schnell eine asymmetrische Kommunikationshaltung, in der Erwachsene dazu neigen, den Gesprächsverlauf stark zu kontrollieren und Kinder wenig »zu Wort« kommen zu lassen. Der Dialog kommt dabei zu kurz, und das miteinander Reden wird für Kinder unbefriedigend und »ärgerlich«. Das Erlernen der kommunikativen Fertigkeiten zum Dialog erfordert allerdings eine dialogische Gesprächskultur, die auch für Erwachsene voraussetzungsvoll ist. Sie erfordert ein Sich-Einstellen auf die Interessenlage und die Bedürfnisse der Kinder sowie genügend Raum für den Selbstaussdruck und die Selbstartikulation der Kinder (vgl. Fried 2002, S. 346).

Der gelingende Dialog verspricht Gewinn und Bereicherung, was die Kinder durch positive Assoziationen wie »miteinander quatschen, zuhören, sich verstehen und sich nahe kommen« zum Ausdruck bringen. Die Anerkennung durch andere, die Freude am wechselseitigen Verstehen, die Entdeckung von Übereinstimmungen und die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit durch die Beeinflussung des Gegenübers sind soziale Erfahrungen, die der Dialog ermöglicht. Der seine Mutter anlächelnde Säugling kann über die Erwidern seines Lächelns durch die Mutter in spürbare Begeisterung ausbrechen.

Der Dialog enthält die Chance zum sozialen Austausch mit Gleichaltrigen und mit Angehörigen anderer Generationen sowie zur gleichberechtigten Teilhabe. Er eröffnet eine Vielfalt an sozialen Erlebnissen und Erfahrungen, die den begrenzten Horizont der eigenen Welt und des bereits vorhandenen Wissens überschreiten lassen. Bildung zum Dialog ist ein unverzichtbares Fundament aller anderen Bildungsprozesse, ein »Entwicklungsmotor« für die Gesamtentwicklung des Kindes (vgl. Peter 1998, S. 51). Dabei geht es nicht nur um Sprachförderung, sondern auch um die nonverbale Kommunikation und die Kommunikation mit Hilfe von Schrift und Medien. Zugleich lassen sich verschiedene Dialogebenen unterscheiden: die Ebene zwischen Kind und Erwachsenen, die Ebene der Kinder untereinander und schließlich die Ebene des Dialogs zwischen Kind und Welt.

Pädagogisches Handeln

- Welche Rolle spielt der Dialog im Team?
- Gibt es eine besondere Gesprächskultur in der Einrichtung?

Rahmenbedingungen

- Wie lassen sich Teamgespräche in den Tagesablauf einfügen?
- Gibt es Ecken und Nischen für ruhige Gespräche in kleinen Gruppen sowie zwischen Erzieher/innen und Kindern?

Kinder

- Wie viel Raum erhalten Mädchen und Jungen im Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften?
- Wem höre ich gerne zu und wem nicht? Woran liegt das?

Eltern

- Worüber finden Gespräche mit Müttern und Vätern statt?
- Welche Eltern sind in einen Dialog einbezogen, und wie sieht der Dialog mit den Eltern aus?

2.3.3 Inhalte des Bereichs

Nonverbale Kommunikation

Da Kinder im Verlauf der Entwicklung Sprache erst erlernen müssen, stellt die nonverbale Kommunikation den Ausgangspunkt der kommunikativen Bildung dar. Im Zentrum frühkindlicher Kommunikationssituationen steht der Dialog mit einer nahen Bezugsperson (häufig der Mutter), in dem das Kind die Körperbewegungen und Geräusche des Gegenübers wahrnimmt, in mimetischen Wiederholungen nachzuahmen versucht und durch eigene Artikulationen Reaktionen des Kommunikationspartners provoziert (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Im Dialog eignet sich das Kind einen »Mikrokosmos aus Gesten, vertrauten mimischen Äußerungen« und »Laut-, Wort- und Satzmelodien« an (Schäfer 2003, S. 100). Mitteilen und Wahrnehmen, kommunikative und ästhetische Bildung sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen.

Auch verbale und nonverbale Äußerungen werden als miteinander verwoben wahrgenommen. Sprechen muss zuallererst körperlich erlernt werden (als Muskel-, Atmungs- und sprechmotorische Regulation), was durch Bewegungs-, Rhythmus- und Musikspiele unterstützt werden kann. Gestik und Mimik verdeutlichen vor allem Stimmungen und Gefühle. Vor dem Verstehen von Worten spüren Kinder in den nonverbalen Anteilen der Kommunikation die Beziehung, die Ablehnung oder Anerkennung durch das Gegenüber, und sie bringen selbst ihre Gefühle und Bedürfnisse auf nonverbale Weise (durch Schreien, Gesten, Laute) zum Ausdruck (vgl. Bröder 1999, S. 14f.). Zugleich bezieht sich der Dialog auf ein Drittes: auf Gegenstände und Ereignisse aus der Umwelt, die mit Äußerungen verknüpft werden. Gestik, Mimik und Worte sind zunächst an den konkreten szenischen Zusammenhang gebunden. Über die wechselseitige Abstimmung im Dialog verdichten sie sich zu emotionalen Bewertungen und sinnhaften Bedeutungen.

Das Kind benötigt dazu Situationen »gelassener, aber neugieriger Aufmerksamkeit«, die dann entstehen, wenn die grundlegenden Bedürfnisse gestillt, das Kind aber noch nicht müde ist (vgl. Schäfer 2003, S. 99). Derartige Momente der »Muße« sind Ursituationen von Bildung (vgl. Bourdieu 1998). Sie eröffnen die Chance eines distanzierteren Sich-Einlassens auf die Umwelt, in dem neue Fähigkeiten und Kenntnisse erprobt und angeeignet werden können. Die Erzeugung und produktive Nutzung solcher Mußesituationen ist vor allem in der Förderung von Bildungsprozessen im Krippenalter, in dem der Dialog mit der erwachsenen Bezugsperson eine zentrale Rolle spielt, von unschätzbbarer Bedeutung.

Die Abstimmung mit der Umwelt macht das Erlernen von nonverbaler Kommunikation und Sprache einerseits zu einem sozialen Prozess, der an soziale Situationen gekoppelt ist. Der Charakter der Beziehungen und die Bedeutungshaltigkeit der Dialoge sind wesentlich für die Aneignung von sprachlichen und nonverbalen Ausdrucksformen. Andererseits kann Sprache ebenso wie nonverbale Kommunikation nicht beigebracht werden. Sie entsteht in einem Selbstbildungsprozess, in dem das Kind ausgehend von seinen Hörerfahrungen eigene Wörter und Sätze konstruiert und an die Sprachkonstruktionen seiner Umwelt anpasst. Jedes Kind »erfindet« Sprache neu; und es differenziert und »sozialisiert« seinen Sprachgebrauch im Dialog mit seiner sozialen Umwelt. Bedeutsame Dialoge, die in sinnvollen Kommunikationssituationen stattfinden und in bedeutungsvollen Beziehungen eingebettet sind, bilden damit das wichtigste Element der Sprach- und Kommunikationsförderung (vgl. Kolonko 1996, S. 123).

Pädagogisches Handeln

- Wann entstehen im Alltag »Mußesituationen« für einen Dialog mit Kindern?
- Welche Rolle spielen nonverbale Signale bei der Wahrnehmung der Befindlichkeit von Mädchen und Jungen?

Rahmenbedingungen

- Mit welchen Materialien (zum Beispiel Puppen, Kuscheltiere) kann der nonverbale Dialog angeregt werden?
- Wie wird auf Äußerungen von Mädchen und Jungen reagiert?

Kinder

- Wie wird mit sprachlichen »Erfindungen« der Kinder umgegangen? Wie stellen sich Kinder als Mädchen und Jungen dar?
- Woran kannst du erkennen, ob jemand fröhlich oder traurig ist?

Eltern

- Was berichten Eltern von der Entwicklung ihres Kindes?
- Welcher »nonverbale Dialog« ist zwischen Eltern und Kind zu beobachten?

Sprache

Mit dem Übergang zur Sprache eröffnet sich dem Kind ein weiterer Horizont. Das Entdecken der symbolischen Funktion ermöglicht es, die Kommunikation vom konkreten Erfahrungszusammenhang abzulösen. Man kann über Dinge und Personen sprechen, die nicht unmittelbar anwesend sind. Und man kann von Erlebnissen und Dingen hören, die man nicht selbst erlebt oder gesehen hat, die man sich aber in Gedanken und in der Phantasie vorstellen kann. Dies erfordert eine Abstraktionsleistung, die über den eigenen Erfahrungsrahmen hinaus weist und auf Denkmodelle der sozialen Umwelt und der umgebenden Kultur Bezug nimmt. Die Begegnung mit Sprache beinhaltet zugleich die Begegnung mit der Kultur: mit den Regeln und Normen der Sprachverwendung, mit Traditionen des Erzählens und Konstruierens von Geschichten und mit »skripts« oder szenischen Figuren, die aus alltäglichen Erfahrungen abgeleitet sind und die einen mentalen Rahmen für Gespräche und für soziales Handeln bilden (vgl. Peter 1998, S. 58). Der Übergang zur Sprache erweitert den konkreten Dialog um Einflüsse des Dialogs mit der Welt.

Die enge Verbindung zwischen Spracherwerb und primären Sozialbeziehungen macht es notwendig, der Muttersprache eine hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Erst von einem differenzierten Gebrauch der Erstsprache aus können sprachliche Erfahrungen in anderen sozialen Situationen und in anderen Sprachen adäquat eingeschätzt und angeeignet werden. Dies ist vor allem bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zu berücksichtigen. In dem Zusammenhang spielt auch das Erlernen der sozialen Regeln der Sprache eine wichtige Rolle: Die Kinder in der Kindertageseinrichtung sprechen zum Teil unterschiedliche Dialekte und Sprachen, sie benutzen in ihren Familien verschiedene Ausdrucksweisen, und die Dinge, die gesagt oder nicht gesagt werden dürfen, variieren je nach Situation (zu Hause, in der Kindertageseinrichtung) und Gesprächspartner/innen (Erwachsene, Kinder). Erwachsene fungieren dabei als Sprachvorbilder – eine Rolle, die zum Beispiel in der Kindertageseinrichtung gut zu beobachten ist, wenn Kinder die Redensarten, Floskeln und Ermahnungen ihrer

Erzieherinnen und Erzieher in Gesprächen miteinander anwenden.

Ein zentrales Medium für den Spracherwerb ist das Spiel. Das Spiel stellt eine Übergangsform dar, in der sich die Bedeutung des Wortes vom Gegenstand loslösen kann (vgl. Bürki 1998, S. 38f.). Symbol- oder Als-Ob-Spiele eröffnen einen Weg zur »Dekontextualisierung«, das heißt die Kinder lernen, zwischen der konkret wahrnehmbaren Spielhandlung und der Bedeutung der Spielhandlung zu unterscheiden. Diese Unterscheidung bietet zugleich Raum für die Entwicklung von Phantasie, Kreativität und eigenen Wünschen. Dass dieser Abstraktionsprozess ein langer Weg ist, verdeutlicht ein Beispiel von Zollinger: Noch fünfjährige Kinder antworten auf die Frage, was ein langes Wort sei, zum Beispiel mit »ein Stuhl, der lange Beine hat« (vgl. Zollinger 1998, S. 234).

Im Rollenspiel gewinnt der Dialog unter Kindern eine eigenständige Bedeutung. Kinder handeln untereinander Regeln aus, sie vollziehen Individuations- und Identifikationsprozesse, die zur Identitätsentwicklung beitragen. Und sie müssen die eigenen Intentionen mit den Interessen anderer abstimmen, was Prozesse der Dezentrierung und des Perspektivenwechsels fördert. Dabei lernen sie Formen und Regeln des sprachlichen Dialogs; sie entdecken, »wie man durch Sprache etwas beim Gegenüber bewirken kann« (Peter 1998, S. 50f.).

Im Gespräch über das Spiel (über Spielregeln und Spielinhalte) erwerben Kinder schließlich Fähigkeiten zur Metakommunikation. Der spielerische Dialog unter Kindern enthält vielfältige Kommunikations- und Aushandlungssituationen, die auf ganzheitliche Weise kommunikative Kompetenzen fördern. Streit und Konflikte sind Elemente dieses Prozesses. Zugleich muss die Erzieherin/der Erzieher Kinder in Gruppenprozessen unterstützen, wo sie durch Beobachtungen erkennt, dass Mädchen und Jungen der Situation nicht gewachsen sind und durch verbale Auseinandersetzungen überfordert werden.

Ein weiteres Medium zur Sprachförderung ist das thematische Arbeiten. Erst gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten stiften bedeutungsvolle Anlässe und Inhalte für Gespräche. Sprachförderung durch Dialoge kann integraler Bestandteil von Projekten, Exkursionen und Spielen zu verschiedenen Bildungsbereichen sein. Beispielsweise bietet eine gemeinsame Naturerkundung im Wald vielfältige Gesprächsanlässe sowie eine gemeinsame Erfahrungsbasis, an die auch im Nachhinein nochmals angeknüpft werden kann (vgl. Kolonko 1996, S. 153). Sprachförderung ist in den Alltag eingebettet. Es geht darum, für Sprechsanlässe sensibel zu sein und Mädchen und Jungen, bei denen Sprachbarrieren zu erkennen sind, zur Beteiligung am Dialog zu ermutigen.

Schließlich kann durch gemeinsame Gesprächskreise und Besprechungen in der Kindertageseinrichtung zur kommunikativen Bildung angeregt werden. Die Planung der Tagesaktivitäten, die Regeln in der Gruppe oder die gesamte Einrichtung betreffende Themen sind Gegenstände gemeinsamer Aushandlung, die die Partizipation der Kinder an der Gestaltung des Kindergartenalltags mit der Sprach- und Kommunikationsförderung verknüpfen. Zu beachten ist dabei, dass insbesondere für kleinere Kinder das gemeinsame Besprechen in der Gruppe noch recht schwierig ist. Eine vertrauensvolle Beziehung zur Erzieherin/zum Erzieher und die Einbindung in kleine, überschaubare Gruppen sind Rahmenbedingungen, die die sprachliche Artikulation eigener Interessen für das Kind erleichtern (vgl. Katz-Bernstein 1998, S. 210f.). Zugleich muss die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung, zum Nein-Sagen und zum Ablehnen von Vorschlägen gegeben sein, was bedeutet, die Kinder als Dialogpartner/innen wert zu schätzen und zu akzeptieren.

Pädagogisches Handeln

- Welchen Stellenwert hat das Gespräch über gemeinsame Erlebnisse?
- Wie werden nichtdeutsche Muttersprachen in die Einrichtung eingebunden?

Rahmenbedingungen

- Wie kann der Geräuschpegel in den Räumlichkeiten für die Herstellung einer Gesprächsatmosphäre für alle Beteiligten angenehm gestaltet werden?
- Erhalten Mädchen und Jungen Raum, gemeinsame Regeln auszuhandeln oder Konflikte auszutragen?

Kinder

- Wann und wie können Mädchen und Jungen über Erfahrungen von zu Hause und über Erlebnisse im Alltag der Einrichtung berichten?
- Wie fühlst du dich bei einem Streit mit deinen Freunden/Freundinnen und wie kannst du einen Streit lösen?

Eltern

- Welchen Stellenwert haben gemeinsame Tischgespräche zu Hause?
- Wie verhält sich der Sprachgebrauch der Mütter und Väter zum Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkräfte?

Schrift und Medien

Kindertageseinrichtungen sind nicht nur Orte des Spracherwerbs und der Sprachförderung, sondern auch Orte, an denen frühe Erfahrungen mit Schrift und Medien stattfinden. Schrift- und Mediengebrauch sind heute selbstverständliche Bestandteile des Alltagslebens und der Kultur des Aufwachsens. Sie prägen unsere Wirklichkeitswahrnehmung und unsere Aneignung von Umwelt, und sie haben in den letzten Jahrzehnten enorm an Bedeutung gewonnen (vgl. Sting 2003 und 2004). Zugleich sind Medien relevante gesellschaftliche »Miterzieher« (Focks 2002), die großen Einfluss auf die Vorstellungsweise von Mädchen und Jungen ausüben, an denen sie sich orientieren können. Literale und mediale Sozialisation findet primär in der Familie statt, doch sind viele Familien durch die Anforderungen überfordert, die an literale und mediale Kompetenz gestellt werden. Insbesondere für sozial schwache und bildungsbenachteiligte Familien stellt deshalb die Unterstützung einer bildungswirksamen Lese- und Mediensozialisation durch Kindertageseinrichtungen ein wichtiges Instrument dar, um den »Teufelskreis« zwischen Armut und späterem schulischem Scheitern zu durchbrechen (vgl. Elias 2003).

Literalitätsförderung in Kindertageseinrichtungen bedeutet keine Vorverlagerung des Lese- und Schreibunterrichts. Es geht zunächst darum anzuerkennen, dass Kinder bereits vor der Schule vielfältige Kenntnisse und Interessen im Umgang mit Schrift entwickeln. Sie greifen Buchstaben, Wörter und Symbole aus ihrer Umwelt auf und setzen sie als Spiel- und Gestaltungsmaterial ein; sie lernen ihren Namen zu schreiben oder entwickeln in Kritzelbriefen Vorformen des schriftlichen Dialogs (vgl. Aust 1995). Die deutsche Elementarpädagogik zeichnet sich bisher durch eine Geringschätzung der Lesekompetenz in der Zeit vor dem Schuleintritt aus. Eine angemessene Literalitätsförderung im Vorschulalter kann demgegenüber an drei Aspekten des Schriftgebrauchs ansetzen: an dem Vertrautmachen mit Schriftzeichen und Sprache, an der

Einführung von Geschichten und Erzählweisen und am Kennenlernen von schriftlichen und symbolischen Sachinformationen (zum Beispiel in Computerspielen).

Ein zentrales Element sind hierbei Vorlesesituationen. Das Vorlesen von Geschichten, das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern und die daran anknüpfenden Vorlese-Dialoge, die meist durch Fragen der Kinder initiiert werden, tragen zur Leseförderung bei. Literarisches Verstehen und Genießen wird angeregt, wobei Erzieherinnen und Erzieher die Chance haben, fehlende häusliche Erfahrungen auszugleichen. Lese- und Bücherecken, der freie Zugang zu Schreibmaterialien und Lektüre, auch der gemeinsame Gang in die Bibliothek zur Beschaffung von Büchern für die Gruppe sind weitere Elemente der Einführung in die Schriftlichkeit. Ebenso trägt der spielerische Gebrauch von Sprache beim Singen, Reimen, Witze und Geschichten erzählen zur Vorbereitung auf die Schriftsprache bei. Schließlich ermöglicht der Computer Experimente mit Schrift und Erfahrungen in der funktionalen und sachlichen Verwendung von Symbolen.

Die Förderung medienbezogener Fähigkeiten und Kenntnisse kann in Kindertageseinrichtungen in Form von Medienprojekten oder aktiver Medienarbeit gefördert werden (vgl. Aufenanger/Six 2001). Modellprojekte wie »P.I.N.G.U.I.N. – Internet im Hort« oder andere sächsische und bundesweite Medienprojekte zeigen, dass der Einsatz des Computers auch schon in Kindertageseinrichtungen sinnvoll möglich ist – um zum Beispiel erste kreative Schreibversuche zu wagen und sich künstlerisch auszuprobieren. Zu dem Zweck sind die Ausbildung eigener Fähigkeiten der Computernutzung und die Erstellung eines einrichtungsbezogenen Computerkonzepts bzw. eines festen Rahmens für die Computernutzung erforderlich. Die bisherigen Projekterfahrungen machen deutlich, dass Kinder um den Computer und andere Medien herum zahlreiche kreative und partizipative Bildungsprozesse entfalten. Sie eignen sich das jeweilige Medium selbsttätig an und entwickeln dabei erstaunliche Fähigkeiten. Sie tauschen sich untereinander aus, helfen sich gegenseitig bei Problemen und vollziehen demokratische Aushandlungsprozesse im Hinblick auf Nutzungs- und Zugangsregeln. Erzieherinnen und Erzieher sind bei diesen Prozessen nicht nur vermittelnd, sondern eher begleitend und unterstützend tätig. Sie achten darauf, dass alle Kinder gleichermaßen aktiv werden können und ermutigen diejenigen, die über wenig häusliche Vorerfahrungen mit dem Computer verfügen. Darüber hinaus können sie Anstöße für kreative und wissensorientierte Spielideen liefern, die einen kompetenten Medieneinsatz befördern, indem zum Beispiel Bilder gemalt oder Informationen zu einem bestimmten Thema im Internet gesucht werden (vgl. Kleber/Palme 2004).

Pädagogisches Handeln

- Wie sind Lese- und Bücherecken in der Einrichtung gestaltet?
- Welche Bedeutung haben Computer und andere Medien in der Einrichtung?

Rahmenbedingungen

- Mit welchen Medien wird in der Einrichtung gearbeitet und wie sollen diese für Mädchen und Jungen zugänglich sein?
- Welche gesellschaftlichen Vorstellungen und Bedeutungen (zum Beispiel in Bezug auf Geschlecht, Beruf, Beteiligung, Körper, Attraktivität und Aussehen) werden durch bestimmte Medien vermittelt und wie gehen Erzieherinnen und Erzieher damit um?

Kinder

- Wo können Kinder interessante Schriftzüge und Symbole entdecken?
- Welche Vorbilder spielen für Mädchen und Jungen eine Rolle?
- Welche Medienfiguren kennst Du und was beeindruckt dich an ihnen?

Eltern

- Wie sieht die Medienausstattung zu Hause und im Kinderzimmer aus?
- Welche lese- und medienpädagogischen Vorstellungen äußern Mütter und Väter?

2.3.4 Anregungen zum Weiterdenken

Aufenanger, Stefan; Six, Ulrike (Hrsg.), 2001: Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Elschenbroich, Donata; Schweitzer, Otto, 1999: Ins Schreiben hinein. DJI-Filmproduktion (Videokassette mit Begleitheft). Deutsches Jugendinstitut (DJI), München.

Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg i. Br.

Hartkemeyer, Martina und Johannes F.; Dhority, L. Freeman, 1998: Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Klett-Cotta, Stuttgart.

Schäfer, Gerd E., 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Jahren. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel, S. 95-102.

2.4 Ästhetische Bildung

2.4.1 Fachliche Einführung

Kinder entdecken und erforschen ihre Umwelt mit allen Sinnen: Sie fühlen, sehen, hören, riechen und schmecken. Sie formen diese Sinneseindrücke um und geben ihnen einen Ausdruck, den sie gestalten. Der Begriff »ästhetisch« wird häufig in Verbindung mit Schönheitsidealen verwendet, er deutet aber auch auf das Empfindungsvermögen und seine Funktionen hin. Im weiteren Sinne beinhaltet er Harmonie in Natur und Kunst und einen Einklang der Sinne des Menschen. Bei Mädchen und Jungen äußert sich das zum Beispiel darin, dass sie in Bildern denken und diese Vorstellungen ästhetisch ausdrücken möchten. Jedes Sinnesorgan findet in unterschiedlichen Bereichen wie bildnerischem Gestalten, Musik, Tanz, Theater und Handwerk seinen eigenen Ausdruck, aber auch in anderen alltäglichen Gestaltungsprozessen und in der Wissenschaft. Vorrangig geht es nicht um ein Training isolierter Wahrnehmungsprozesse, sondern um die Schaffung von Möglichkeiten, dem »Eindruck einen Ausdruck« zu geben. Materialien in unterschiedlicher Farbe, Form, Beschaffenheit und Konsistenz sowie Wirkung regen Mädchen und Jungen an und schaffen sinnliche Erlebnisse. Das Vorlesen wird zu einem sinnlichen Erlebnis, wenn Illustrationen die Phantasie anregen und eigene Bilder zu Geschichten entstehen. Der Prozess vom sinnlichen Eindruck zum rationalen Denken führt über die Phantasie (vgl. Sommer 1999, S. 45).

Beim Betrachten einer Wiesenblume beispielsweise werden nicht nur visuelle Reize aufgenommen, sondern sie fügen sich gemeinsam mit sinnlichen Informationen aus den Bereichen des Hörens, Fühlens, Riechens, der Bewegungswahrnehmung und den bereits erfahrenen Emotionen zu einem Gesamtbild zusammen. Diese Verbindung, Beeinflussung und Reflexion einzelner Sinnesorgane im Gesamtnetz ist notwendig. Mitteilungen sollen sich dabei ergänzen. Man könnte auch sagen, das Kind erschafft seine Welt neu. Dahinter steckt eine Erkenntnistheorie (»Konstruktivismus«), die besagt, dass Kinder angetrieben von genetischen Strukturen die Welt entdecken bzw. mit dieser Welt in Beziehung treten wollen. Die Aneignung der Welt erfolgt demnach in besonderer Weise: Wir nehmen kein Abbild der äußeren Welt auf und ersetzen dieses durch ein inneres reales Bild. Alle unsere Impressionen und Erlebnisse, die uns unsere Sinne übermitteln, basieren auf Konstruktionen unseres Gehirns. Neue Sinneserfahrungen schließen sich an bereits vorhandene Konstruktionen und neuronale Muster an und erweitern diese. Dieser Prämisse folgend müssten pädagogische Fachkräfte sensibel dafür sein, Mädchen und Jungen in ihrer Individualität wahrzunehmen und sich für ihre Themen zu interessieren. Dies geht mit der Beachtung und Achtung der Emotionen der Kinder einher (vgl. Schäfer 2003, S. 66). Statt eigene Ideen und Vorlieben von Erzieherinnen und Erziehern in den Vordergrund zu stellen, gilt es zu erforschen, welche individuellen Entwürfe (zum Beispiel Fragen zum Material oder zu Naturerscheinungen) und Emotionsmuster (Mimik und Gestik) die jeweiligen Mädchen und Jungen haben. Neuronale Strukturen müssen nach der Geburt noch modifiziert werden. Sie entfalten sich im Umgang mit anderen und mit der Umwelt. Bekannt

geworden ist diesbezüglich folgendes Motto aus Reggio Emilia: »Ein Kind ist der Konstrukteur seiner Kenntnisse und entwirft Hypothesen über die Welt«. Hierbei ist das Kind auf Kommunikation mit anderen Menschen angewiesen (vgl. Laewen 2002, S. 57).

Ästhetische Bildung von Kindern ist demnach ein ganzheitlicher Prozess, der nicht auf das Ergebnis allein ausgerichtet sein kann, sondern auf die Tätigkeit an sich. Ein großer Teil der erarbeiteten Dinge und Gedankenwege wird wieder verlassen und die gesamte Tätigkeit bleibt zum Schluss ständigen Entscheidungsprozessen unterworfen. Zudem führt das Verknüpfen künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkakten sowie mit wissenschaftlich-orientierten Methoden zu individuellen Erkenntnisformen. Alles kann Gegenstand und Anlass künstlerischen Ausdrucks sein: eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit, ein Tier, eine Pflanze, ein künstlerisches Werk, ein Phänomen, eine Person, ein Text (vgl. Kämpf-Jansen, 2002, S. 274ff.). Ästhetische Erfahrungen machen Kinder zum Beispiel bei Materialerkundungen mit Ton, denn bevor etwas mit dem Material Ton entstehen kann, muss es von den Kindern mit allen Sinnen erfasst werden können, um seine Beschaffenheit, Konsistenz u.ä. kennen zu lernen. Der verformte Klumpen Ton muss dann – genauso wie die Zeit der Auseinandersetzung mit dem Material – als Ergebnis der Arbeit mit Ton anerkannt und wertgeschätzt werden.

2.4.2 Leitbegriff Wahrnehmen

Das Kind wird mit einigen sensitiven Strukturen in diese Welt hineingeboren und ist für eine optimale Entfaltung aller Sinne auf Stimulanz von außen angewiesen (vgl. Ayres 2002, S. 9). Ungefähr bis zum Alter von 7 Jahren ist das Gehirn vorwiegend eine »Verarbeitungsmaschine sinnlicher Wahrnehmungen.« Das Gehirn bedarf mannigfaltiger Empfindungen und das Kind möchte eine Bedeutung von Dingen direkt über Sinneseindrücke erfassen und mit dem eigenen Körper in Beziehungen setzen (sensomotorische Entwicklung). Alle geistigen und sozialen Reaktionen bauen auf diese sensomotorischen Tätigkeiten auf. Wahrnehmen mit allen Sinnen steht immer in engem Zusammenhang mit Denken und Handeln. Basierend auf Erfahrungen des Menschen – egal welchen Alters – und der Wahrnehmung von Wirklichkeit werden Handlungskompetenzen ausgebildet.

In Kindertageseinrichtungen fördert ein reichhaltiges Materialangebot für die Sinne auch die Wahrnehmung. Zwischen reichhaltigem Materialangebot und sinnlicher Wahrnehmung ist ein professioneller Balanceakt notwendig. Die Eindeutigkeit der Materialien fördert die Wahrnehmung, eine Überfrachtung behindert eher. Kinder lieben es, eine Farbe genau zu entdecken und sich beispielsweise auch am Körper mit Farbe zu bemalen. Bereits ein Bogen Papier kann Ausgangspunkt für ganzheitliche Entdeckungen sein. »Das Kind muss selbst entscheiden können, wie viel Zeit es braucht, um bestimmte Tätigkeiten und Materialien so auszukosten oder auszuprobieren, dass sie sein eigen werden« (Goleman u.a. 1997, S. 70).

Die Bearbeitung von sinnlichen Wahrnehmungen führt zur »sensorischen Integration«, und diese wiederum ist Voraussetzung für das Selbstbewusstsein des Kindes und für die Anlage zum abstrakten Denken (Ayres 2002, S. 103): Erhalten Mädchen und Jungen selten Gelegenheiten zum sinnlichen Erleben, können Auffälligkeiten vorprogrammiert sein. Kinder, die Probleme bei der Reizverarbeitung aufweisen, haben Mühe die »alltäglichen Wahrnehmungen

zu ordnen und zu verdauen, zugleich innerlich darüber im Gleichgewicht zu bleiben, in Kontakt zu bleiben, zu vertrauen, zu »verstehen« und sich mit anderen zu verständigen« (du Bois 1997, S. 15). In Bewegungsspielen lernt das Kind zum Beispiel die Empfindungen seines Körpers und der Schwerkraft mit Wahrnehmungen der Augen und Ohren zu verbinden. Diese sensorische Integration entfaltet sich beim Bewegen, im Reden und Spielen und ist notwendig für das Lesen- und Schreibenlernen. Ein wichtiges Potential von Wahrnehmungen ist der Spaß, da sich die Freude positiv auf die Entwicklung des Gehirns auswirkt. Die Hingabe von Kindern beim Schaukeln, Hüpfen oder Barfuß-Laufen ist dafür ein Indiz.

Neben der Integration aller Sinne geht es im ästhetischen Bildungsbereich auch darum, den Wahrnehmungshorizont der Mädchen und Jungen zu entfalten und zu erweitern: James Heckmann, der Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften 2000, beschreibt, dass gerade in Deutschland eine spezielle Schicht als »Arbeiter« etikettiert wird und dieses Etikett unreflektiert auf die Kinder übertragen wird. Auch »Arbeiterkinder« besitzen die Fähigkeiten, ein Hochschulstudium zu beginnen, wenn ihnen der Wahrnehmungshorizont eröffnet wurde. Das Öffnen dieses Wahrnehmungshorizontes geschieht durch Anknüpfen an die Interessen der Kinder oder durch Zumutung von neuen unbekanntem Themen.

Der visuelle Sinn, bei Neugeborenen wenig entwickelt und bei Erwachsenen überstrapaziert, bedeutete für Friedrich Schiller eine »erste Erfahrung von Freiheit«, wenn ein Tier oder eine Pflanze nicht sofort von etwas ergriffen wird oder der Mensch davor flüchtet, sondern »inhält und sich dieses etwas (...) erst einmal in Ruhe ansieht.« Von hier an, sagt Schiller, beginnt »jene Freiheit, die es dem Menschen später erlaubt, etwas zu erforschen.« (Kerbs 1976, S. 26). Diese »Prozesse des sehenden Wahrnehmens« können mit Lupen, Mikroskopen, Leuchttischen, Spiegeln und Kaleidoskopen unterstützt werden. Optische Geräte verhelfen zu detaillierten Einblicken und Perspektivwechseln. Leuchttische bieten sich an, um mit Kindern bizarre Blattadern wahrzunehmen. Experimente mit Licht und Schatten fördern sowohl die visuelle Wahrnehmung als auch naturwissenschaftliche Einsichten.

Pädagogisches Handeln

- Welchen Stellenwert hat sinnliche Wahrnehmung in Ihrem Alltag?
- Welche Begebenheit mit einem Kind hat Sie heute fasziniert?

Rahmenbedingungen

- Gibt es Berührungspunkte zwischen den Wahrnehmungsinhalten und Emotionen der Kinder und Erwachsenen?
- Welchen Raum haben Phantasien und Träume im Alltag der Kindertageseinrichtung?

Kinder

- Auf welche sinnlichen Erlebnisse reagieren Mädchen und Jungen ablehnend oder mit Zustimmung?
- Warum läufst du gern barfuß und was fühlst du dabei?

Eltern

- Wie gehen Eltern mit Phantasiegeschichten der Kinder um? Wie wirken die Phantasien der Kinder auf Eltern?
- Welche sinnlichen Erlebnisse verbinden Mädchen und Jungen mit ihren Müttern und

Vätern?

2.4.3 Inhalte des Bereichs

Musik

Am Anfang unseres Lebens sind wir alle »Hörlinge«. Wahrscheinlich beginnen sich schon 22 Tage nach der Zeugung die Ohren zu entwickeln (vgl. Singerhoff 2001, S. 31). Babys reagieren bereits im Mutterleib sensitiv auf Betonung, Rhythmus und Intonation (vgl. Oerter/Montada 2002, S. 521f.). Das Hören bildet zugleich die Basis zum Sprechen lernen. Erste Lautäußerungen bei Säuglingen gleichen einem melodischen Auf und Nieder von Tönen. Musik beispielsweise ist entwicklungsgeschichtlich viel älter als Sprache, stimuliert beide Gehirnhälften und aktiviert insbesondere das räumliche Denkvermögen. Berührungsreize der Finger beim Spielen auf einem Instrument wirken wiederum stimulierend auf die Reizverarbeitung im Gehirn. Musikpädagoginnen und -pädagogen wie Kreuzsch-Jacob plädieren für ein frühes musikalisches Milieu: im Tageslauf gemeinsam Lieder singen, aus einfachen Haushaltsgegenständen eigene Instrumente gestalten und darauf spielen, improvisieren und Klanggeschichten erzählen (vgl. Dietrich 1999, S. 150f.). Sie betonen, dass es keine Kinder gibt, die unmusikalisch sind, und dass sowohl Jungen als auch Mädchen intuitiv auf Musik reagieren und von ihr berührt werden (vgl. Kreuzsch-Jacob 1999, S. 9ff.). Kinder lernen auf diese Art und Weise eine andere »Sprache«, mit der sie ihren Gefühlen Ausdruck verleihen können. Sie entdecken ihre Stimme als variables Mittel, um mit anderen zu kommunizieren, und Noten als eine von vielen Schriftarten (Symbolen oder graphischen Zeichen) auf der Welt. Beim Musikhören können Kinder spüren, dass Musik ganz unterschiedliche Wirkungen auf den Menschen haben kann: entspannend, mitreißend, anregend, aufwühlend usw. Auch wenn die wenigsten Mädchen und Jungen Dirigent/in oder Pianist/in werden, kann für sie Musik der Schlüssel zu Kreativität und zum Lernen sein (vgl. Crowther 2005, S. 184).

Musik als sinnliche Erfahrung braucht besondere Rahmenbedingungen und eine Vernetzung mit der Bewegung. Das Spiel mit der eigenen Stimme, mit konventionellen oder selbst gebauten Instrumenten sollte im weiten Spektrum möglich sein: von ohrenbetäubend laut bis sanft und leise. Schallwellen und Klänge, Tonhöhen, Dauer eines Tones können in diversen Facetten erlebt und genossen werden.

Mädchen und Jungen sollten auch die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Musik zu erfinden und diese mittels Mikrofon und Kassettenrecorder aufzunehmen. Die eigenen Aufnahmen können in Tänze, Theater oder Puppenspiel integriert werden. Verschiedene Musikrichtungen, Klänge und Rhythmen aus anderen Kulturen wecken differenzierte Emotionen und können im Spiel mit Materialien wiederum ihren Ausdruck finden. Zudem sollte die Gelegenheit zum Musik hören (zum Beispiel über einen CD-Spieler) und eine Auswahl von Hör- und Klanggeschichten, aber auch Liederbüchern zur Verfügung stehen. Hierbei ist es wichtig, Musik nicht als »Dauerregen« einzusetzen und damit die Fähigkeit zum Zuhören – nicht nur in Bezug auf Musik oder Geschichten – zu hemmen.

Zudem hinterlassen auch Geräusche aus der Natur einen musikalischen Eindruck: Welche Geräusche machen die Zweige im Baum? Wie hört sich das an, wenn Blätter im Wind rauschen

oder die Zweige knacken? Wie fühlt sich Musik an? Welche Farbe hat diese Musik in meinen Ohren? Welche Verkleidung passt zu dieser Musik?

Durch die Bewegung und eine intensive Auseinandersetzung mit Materialien wird auch der Wortschatz der Kinder weiter ausdifferenziert. Beispielsweise kann ein Blatt Papier die Eigenschaften glatt, steif, kalt, dünn, transparent etc. besitzen oder das Blatt Papier kann knistern, knacken, rascheln. Es kann des Weiteren gefaltet, zerknüllt oder gerollt werden. Kinder können sich darauf setzen, es in die Luft werfen, mit den Füßen transportieren etc. Außerdem sollten Mädchen und Jungen erleben, dass nicht nur Musik und Sprache einen Rhythmus besitzt, sondern dass Rhythmen im gesamten Leben zentral sind. Alle Körperfunktionen sind in rhythmischer Bewegung (Atmung, Herzschlag), ebenfalls alle Vorgänge in der Natur (Tag und Nacht, Jahreszeiten) und auch der individuelle Rhythmus im Alltag des Kindes.

Pädagogisches Handeln

- Welche »Hörkultur« gibt es in der Einrichtung?
- Wie regt jede Erzieherin und jeder Erzieher die Mädchen und Jungen zu musikalischen Aktivitäten an? Werden Gitarre oder Flöte aus der Ausbildungszeit noch benutzt?

Rahmenbedingungen

- Gibt es in der Einrichtung eine »Klangwerkstatt«, die jedem jederzeit zugänglich ist?
- Welche Kassetten, CDs und Schallplatten gibt es in der Kindertageseinrichtung und wie werden sie genutzt?

Kinder

- Wo können im Alltag der Kindertageseinrichtung Räume für ganzheitliche musikalische Erfahrungen geschaffen werden?
- Hast du ein Lieblingsinstrument? Welche Geräusche magst du und welche nicht?

Eltern

- Welche Rolle spielt Musik für Mütter und Väter? Welche Instrumente spielen die Eltern?
- Auf welche Art und Weise und wann werden Entspannungsphasen in der Familie gestaltet?

Tanz und Theater

»Musik liegt in der Luft.«, »Das Lied fährt in die Glieder.« oder »Diese Musik reißt mich vom Hocker.« sind einige der gebräuchlichsten Redewendungen, die zeigen, dass Musik erstens in Bezug zu Bewegung steht, das heißt Bewegung auslöst und dass zweitens Wahrnehmung, Empfindung und Bewegung in einem engen Zusammenhang stehen. »Bewegung ohne Wahrnehmung und Empfindung ist wie ein Klang ohne seine Resonanz. Sie bleibt auf das Physiologische beschränkt und lässt damit einen zentralen Erfahrungsraum unerschlossen.« (Bannmüller 1999, S. 156) Der Körper wird zu einem weiteren Ausdrucksmittel, mit dem Körpererfahrungen intensiviert und Erfahrungslernen ermöglicht werden, denn »der sich bewegende Mensch steht in einem Prozess der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt« (ebd.). Gerade dem starken Bewegungsbedürfnis der Kinder kann mit der Möglichkeit zum Tanz, zur freien tänzerischen und darstellenden Improvisation und zum »Theater-Machen« Raum gegeben werden.

Mit Hilfe der Darstellung von Musik durch Tanz bzw. generell durch Bewegung kann sprachlich schwer Fassbares ausgedrückt und der Mensch (mit allen Sinnen) im Ganzen angesprochen werden – entweder wenn das Kind selbst tanzt und spielt oder wenn es zusieht und zuhört. Das Erleben von Musik kann auf diese Art und Weise wesentlich vertieft und geordnet werden. Umgekehrt kann der sich Bewegende einen Klang oder Geräusche hervorrufen und auf diese Weise seine eigene Bewegung begleiten. »So wird Sichtbares hörbar und Hörbares sichtbar.« (ebd.) Darüber hinaus ist es äußerst reizvoll, neben Gehörtem (auditiven Eindrücken) auch Gesehenes (visuelle Eindrücke) in tänzerischer Improvisation auszudrücken: ein Foto, ein Gemälde, ein Naturphänomen, ein Zirkusbesuch.

Die Wechselwirkung von Hören und Darstellen des Gehörten durch Bewegung steigert das ästhetische Erlebnis und der Bewegungsraum wird erweitert. Bewegung kommt aus sich selbst heraus, ist individuell, ist Entspannung und Konzentration zugleich. Hören und Bewegung stehen im Prozess des Sich-Ausdrückens miteinander in Einklang und werden zu einem Dialog. Das ständige Wiederholen von eigenen und fremden Motiven wird zum Spiel. Es entstehen rhythmische Abläufe, die endlos wiederholt werden können. »Im Glücksgefühl solcher rhythmischer Erfahrungen erfährt der Mensch die tiefste Übereinstimmung mit sich selbst und ein ausgewogenes Verhältnis zu seiner Umwelt.« (Bannmüller 1999, S. 158f.)

Auch im Rollen- und Puppenspiel agieren Kinder ihre Erfahrungen aus der Umwelt aus. Durch das imaginäre Als-Ob-Spiel entwickelt sich nicht nur Kreativität, sondern es wird auch die soziale, emotionale, kognitive und körperliche Entwicklung gefördert. Puppen und Marionetten berühren die Phantasie der Kinder tiefgreifend. In ihnen werden Erlebnisse und kulturelle Einflüsse gleichermaßen greifbar (vgl. Sommer 1999, S. 46). Zur Identitätsfindung ist es wichtig, sich verkleiden, in andere Rollen schlüpfen, schminken und sich auch im Spiegel betrachten zu können. Dazu eignen sich Theater-, Puppenspiel- und Verkleidungsecken genauso wie Leinwand und Lichtquelle zum Schattenspiel (vgl. Crowther 2005, S. 276ff.).

»Man müsste Kurse außerhalb des Schulkomplexes geben. Unter freiem Himmel, unter den Bäumen, bei den Tieren am Ufer der Bäche (...).« (Paul Klee in Blanquet 1995, S. 26) Diese überschwänglichen Gedanken von Klee werfen die Frage auf, an welchen Orten wir generell die Begegnung von Kindern mit ästhetischen Erfahrungen zulassen. Es ist wünschenswert, auch in der Natur den Kindern Zugang zu Puppen- und Theaterspiel, Musikinstrumenten, Papier, Stift, Staffeleien, Ton u.a. zu ermöglichen. Die Pädagoginnen und Pädagogen in Reggio Emilia sprechen davon, dass sich Kinder in »100 verschiedenen Sprachen« ausdrücken. Diese Metapher meint, dass wir Mädchen und Jungen die Möglichkeit geben sollten, sich mit verschiedenen Ausdrucksweisen zu befassen, indem wir ihnen die unterschiedlichsten Gestaltungsräume und Materialien zur Verfügung stellen. Denn Ansprüche von Erwachsenen, die Welt so real wie möglich zu gestalten, hindern Kinder an der Gestaltung und Verarbeitung ihrer Umwelt und somit in ihrem kreativen Tun.

Werke von Mädchen und Jungen (auch Tänze, Wortschöpfungen oder musikalische Impressionen) sollten keiner flachen Bewertung ausgesetzt, sondern vielmehr zur Auseinandersetzung und Wertschätzung ausgestellt werden. Wenn sich Kinder zum Beispiel ständig beobachtet fühlen, dann verbergen sie alle ihre kreativen Impulse. Das heißt Kinder benötigen Rückzugsmöglichkeiten, die entweder bereits vorhanden sind oder die sie sich selbst schaffen (zum Beispiel Höhlenbau mit Decken, Klammern u.ä. Materialien). Mädchen und

Jungen sollten sich mit ihren eigenen Leistungen zufrieden fühlen. Ständige Bewertungen von außen bringen sie nur zum Nachdenken darüber, was andere über sie denken. »Sternchen« bzw. gut gemeinte, aber zu routinierte und unreflektierte Lobeshymnen nehmen dem Kind die Arbeitsfreude aus sich heraus. Ständiges Vorschreiben und feste Beschäftigungszeiten können dem Kind die Erkenntnis liefern, »Selbstständigkeit sei ein Fehler«. Kinder müssen lernen können, eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. Goleman u.a. 1997, S. 69f.).

Pädagogisches Handeln

- Welche Möglichkeiten werden Mädchen und Jungen angeboten, ihre ästhetischen Erfahrungen in körperlichen Bewegungen umzusetzen?
- Über welche besonderen Neigungen (Theater, Malerei, Musik) verfügen die Kolleg/innen im Team und wie könnten diese sinnvoll eingesetzt werden?

Rahmenbedingungen

- Sind Materialien, Gegenstände und Räume so zugänglich, dass sie zu unterschiedlichen Anlässen und auch zweckentfremdet genutzt werden können?
- Welche Gelegenheiten werden für die Erprobung und Aufführung von Tanz und Theater angeboten?

Kinder

- Haben Mädchen und Jungen auch spontan die Möglichkeit, Puppen-, Theater- und Kunststücke, Schattenspiel bzw. musikalische Improvisationen vor Publikum aufzuführen?
- Wie fühlst du dich, wenn du auf der Bühne stehst? Spürst du Aufregung und wie fühlt sich dein Körper dabei?

Eltern

- Nehmen Mütter und Väter die spezifischen Ausdrucksweisen ihrer Tochter/ihres Sohnes wahr und lassen sie sich darauf ein?

Bildnerisches Gestalten

Mädchen und Jungen müssen verschiedene Gestaltungsmittel und Techniken an die Hand gegeben werden, damit sie sich in vielfältigen »Sprachen« äußern können. Grundfarben und -formen bieten bereits im Kleinkindalter erste Anreize und ermöglichen den Zugang zu Materialien im gestalterischen Kontext. Zur selbsttätigen Aneignung von Materialien und Gestaltungstechniken ist es erforderlich, Mädchen und Jungen den zweckmäßigen Gebrauch zu zeigen und daneben Freiräume zum Experimentieren zu schaffen. Diese Prozesse benötigen Zeit. Sei es das Erlernen des Schneidens von unterschiedlichsten Materialien mit der Schere; das Malen mit Pinseln, Fingern, Stiften, Farben oder das Theater spielen und Musizieren. Sobald Kinder Gestaltungsmittel sicher handhaben können, werden sie auch experimentieren und ihre eigene Phantasie einbringen. Das Zusammenwirken dieser Fähigkeiten und eine konstruktive Kritik im Dialog auf dieses Tun verschaffen Kindern das Gefühl angenommen zu sein.

Natürlich ist es sinnvoll, dass die Benutzung der Materialien anhand abgesprochener Regeln erfolgt. Allerdings sollten diese Regeln einen deutlichen Sinn für das Kind ergeben und das

Ergebnis gemeinsamer Absprachen sein. Nach Bedarf sollten diese Regeln auch überdacht werden und nicht starr gehandhabt werden. So kann zum Beispiel auch aus Küchenutensilien wie einem Schaumschläger, der zunächst nicht ins Atelier gehört, ein kreatives Werk entstehen. Kinder sollten immer wieder die Chance bekommen eigene Schemata zu entwickeln. Manche Versuche, Materialien frei zu wählen, mögen sich vielleicht als Irrtum herausstellen. Dennoch sollte Kindern die Möglichkeit zu Fehlentscheidungen eingeräumt werden. Für jüngere Kinder kann es sinnvoll sein, die Regeln auch bildlich darzustellen. Zum Beispiel kann ein Foto zeigen, wie die Reinigung und Lagerung eines Pinsels erfolgt, ohne Schaden zu nehmen.

Ästhetische Bildung setzt an Dingen an, die Mädchen und Jungen etwas bedeuten. Kinderzeichnungen, die elementare Mitteilungen der Kinder sind, sollten anschaulich (mit Namen oder auch einem Foto des Kindes) in den Räumlichkeiten der Einrichtung präsentiert werden. Für den Maler Miró war es eine Erfüllung, die Zeichnungen seiner Tochter zu sammeln. Er fand in der Auseinandersetzung mit den Zeichnungen seiner Tochter einen eigenen Ausdruck und verstand »Kunst als Vehikel« von experimentellem Denken und Forschen (vgl. Fineberg 1995, S. 174). Zudem sollte jede Einrichtung eine Kinderbibliothek mit themenbezogenen Büchern anlegen oder gemeinsam mit Kindern Bücher ausleihen, die geeignet sind, sich gemeinsam auf die Suche nach verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu begeben. Bücher über Architektur, Drucke bekannter Künstler/innen oder Kunstpostkarten können Kinder anregen, ihre kreativen Potenziale für künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten auszuschöpfen. Um sich selbst und die Kinder anzuregen, können Werkstätten in der Nachbarschaft besucht werden.

In vielen Kindertageseinrichtungen ist leider kein Platz für ein Atelier vorgesehen. Dennoch verfügt wahrscheinlich jeder Gruppenraum über eine Bastelecke oder einen Maltisch oder auch über Abstellräume, die brach liegen. Wenn das Team einer Kindertageseinrichtung sich bewusst für ein Atelier entscheidet, ist es sinnvoll eine Beratung für individuelle Raumkonzepte von Expertinnen und Experten zu suchen, um einen geeigneten Platz zu finden und zu gestalten. Das muss nicht immer ein eigener Raum sein. Das Atelier – sei es zum Malen oder zum Klänge erzeugen – soll nicht ein Ort sein, an dem alle Mädchen und Jungen einer Gruppe zur selben Zeit kreativ sein müssen, denn Selbstbildungsprozesse sollten sowohl Team- als auch Einzelarbeit zulassen.

Gestaltungsmaterialien, Musikinstrumente und Werkzeuge hinter verschlossenen Schranktüren in verschiedenen Räumen regen nicht an und werden vergessen. Das Atelier ist ein Ort, an dem Materialien für die Kinder zugänglich aufbewahrt werden und der zugleich die Sammelleidenschaft der Kinder unterstützt und Kreativität herausfordert. Scheinbar wertlose Materialien wie Steine, Federn, Bonbonpapiere, Muscheln, Stöckchen können hier attraktiv präsentiert werden und zum Staunen einladen. Lupen, Waagen etc. laden zum Forschen ein. Atelier- und Werkstattarbeit berühren auch die Elternarbeit. Oft verfügen Eltern über beachtliche Schätze im Keller, die eine Entfaltung der Kreativität erlauben. Aus alten Briefmarken, Stempeln, Briefumschlägen, Papier und Stiften können Post- und Schreibecken gestaltet werden, die bei Kindern die Freude am Schreiben und Mitteilen wecken können.

Werkstätten, in denen Kinder Material wie Holz, Ton, Stoffe, Kleister, Draht, Wolle, Pappe, Papier, Gips, Werkbänke mit Schraubstöcken, diverse Werkzeuge, ausreichend Nägel in verschiedenen Variationen, Zollstock, Wasserwaage, Lineal und Stifte finden, aber auch alte

Gegenstände wie Wecker oder Radios, die man auseinander und wieder zusammenbauen kann, sind geeignet, Wahrnehmung auf unterschiedlichen Sinneskanälen zu fördern (Aufforderungscharakter). Das Matschen und Modellieren, zum Beispiel mit dem Material Ton, oder das Arbeiten mit Holz können für Kinder eine zufriedenstellende Aktion sein, die zugleich das Raumgefühl und die Feinmotorik fördert.

Die Anregung, dynamische statt bewegungshemmende Möglichkeiten zum Gestalten zu schaffen, ergibt sich aus der Erkenntnis, dass das vestibuläre System (Sinne, die die Veränderung der Lage wahrnehmen) in drei verschiedene Raumrichtungen angeordnet ist und die Haltung unseres Kopfes bestimmt, welches Sinnesorgan angeregt wird. So sollte zum Beispiel Malen sowohl am Tisch, als auch stehend (an Staffeleien) oder bauchliegend möglich sein. Die Änderung der Körperhaltung ist notwendig, damit das weit im Körper ausgedehnte propriozeptive System (Muskeln und Gelenke) Informationen bekommt. Das lateinische Wort »proprius« bezieht sich auf die Eigenwahrnehmung des Körpers. Ohne die Eigenwahrnehmung des Körpers wären alle Bewegungen schwerfällig und ungeschickt (vgl. Ayres 2002, S. 60).

Pädagogisches Handeln

- Wissen Erzieher/innen um ihr eigenes kreatives Potenzial?
- Können sie es für den Alltag in der Kindertageseinrichtung nutzen?

Rahmenbedingungen

- Können Mädchen und Jungen neben Museen-, Theater- und Kinobesuchen auch Naturschönheiten genießen?
- Werden diese Erlebnisse aufgegriffen und können sie auf unterschiedliche Art und Weise verarbeitet werden?

Kinder

- Können Mädchen und Jungen ihr kreatives Potential ungehindert ausleben und Ideen weiterentwickeln?
- Wie fühlst du dich, wenn deine Ideen Wirklichkeit werden und du zum Beispiel ein Baumhaus bauen, mit Ton matschen oder deinen Körper mit Farbe anmalen kannst?

Eltern

- Werden Mütter und Väter in die Sammlung von und Suche nach unterschiedlichen Materialien einbezogen?
- Wie reagieren Mütter und Väter auf kreative Geschenkideen der Kinder (eine Feder, eine Knetkugel o.ä.)?

2.4.4 Anregungen zum Weiterdenken

Ayres, Jean A., 2002: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie – Praktische Hilfen für Eltern. 4. Auflage. Springer Verlag, Berlin.

Bannmüller, Eva, 1999: Musik und Bewegung. Kultivierung der Sinne durch Hören und Bewegen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.), 1999: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen

Publizistik, Frankfurt/M., S. 155-163.

Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Kreusch-Jacob, Dorothee, 1999: Musik macht klug. Wie Kinder die Welt der Musik entdecken. Kösel Verlag, München.

Wehli, Ursus, 2002: Kunst aufräumen. Kein & Aber AG, Zürich.

van der Loo, Otto (Hrsg.), 2005: Kinder ? Kunst ? Werk. Künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Kösel Verlag, München.

2.5 Naturwissenschaftliche Bildung

2.5.1 Fachliche Einführung

»Warum ist es im Schatten kühler als in der Sonne?«, »Was ist überhaupt Schatten?«, »Warum kann ein Mensch hören und sehen und warum können das einige Menschen nicht?«, »Warum schwimmen Schiffe im Meer?« oder »Wie entstehen die Farben?« Die Fragen der Kinder an die Welt sind schier unerschöpflich und die Antworten darauf selten leicht und verständlich zu geben. Um Kinder ihre eigenen Erklärungen finden zu lassen ist es notwendig, dass ihnen Erwachsene zur Seite stehen, die sie durch eine geeignete Lernumgebung dazu anregen. Materialien und Räume, aber auch Exkursionen in die Natur mit Lupe, Fern- und Reagenzglas und Erklärungen zu bestimmten Phänomenen wie dem Entstehen eines Regenbogens, zum fließenden Wasser aus dem Wasserhahn, zum Feuer oder dem eigenen Spiegelbild unterstützen den Forscherdrang der Kinder. Spiegel zum Beispiel laden Kinder ein, mit ihrem Selbst, ihrer Persönlichkeit, ihrem (Ab-)Bild zu spielen und zu interagieren. Über die Reflektion des eigenen Ichs im Spiegel tauchen neben der Frage »Wer ist das im Spiegel?« auch andere Fragen auf, zum Beispiel »In welchen Materialien kann ich mich noch spiegeln und warum?«

Gisela Lück führt aus, dass es ab der Mitte des 19. Jahrhunderts im viktorianischen England eine »Naturwissenschaftseuphorie« gegeben hat, die auf eine Flut von neuen Entdeckungen in den Naturwissenschaften zurückzuführen ist. »Das Interesse an Chemie und Physik war so verbreitet, dass viele Haushalte ihre eigenen kleinen Labors einrichteten, um die neuen Entdeckungsdrang der Kinder unter Entdeckungen ins Haus zu holen, und auf diese Weise Anteil am Zeitgeschehen zu haben.« (Lück 2003, S. 9) Dieses alltägliche Interesse an neuen Entdeckungen scheint heute erloschen, obwohl es auch in der heutigen Zeit viele neue technische und naturwissenschaftliche Erkenntnisse gibt: im Umweltschutz, in der Astronomie oder Computertechnologie, in der Hirn- oder Genforschung, in der Werkstoffforschung usw. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich Erwachsene in ihrer Kindheit zwar über elementare Phänomene gewundert haben, dass jedoch der Raum für eigene Entdeckungen, Experimente und die Formulierung von Hypothesen oft fehlten, die mit anderen ausgetauscht werden konnten.

Die Diskussion um Hypothesen ist wichtig, da sie den Anschluss an naturwissenschaftliches Denken und Wissen ermöglicht. Fragen der Kinder müssen aufgegriffen und/oder angeregt werden: Was ist eine Kastanie und wie kommt eine braune Kastanie in eine grüne Hülle? Wer hat die Sterne an den Himmel geklebt? Warum wird aus Wasser Eis? Antworten können im Rahmen von Beobachtungen und Experimenten gefunden werden, die sich zum Teil über Wochen erstrecken und Wiederholungen einschließen (zum Beispiel den täglichen Gang zum Kühlschrank, um zu schauen, ob das Wasser vom Vortag wirklich wieder gefroren ist). Die Experimente und Prozesse innerhalb der Projektarbeit können mit Hilfe von Fotodokumentationen sichtbar gemacht werden.

Der größte Teil der Fragen von Drei- bis Sechsjährigen stammt aus erlebten Alltagsszenen, da hier eine Menge Dinge zum Nachdenken anregen. Es gilt zunächst zu entdecken, was um einen herum ist, und an dem anzuknüpfen, was Kinder im Alltag erfahren und wahrnehmen (zum Beispiel die Mülltrennung in einer Kindertageseinrichtung). Erst dann lassen sich die Phänomene gezielt aufgreifen und bearbeiten. Pädagogische Fachkräfte, Mütter und Väter sollten genau beobachten, wonach Kinder fragen. Denn anhand der Fragen zeigt sich, welche Kenntnisse und Erfahrungen bei Mädchen und Jungen vorhanden sind, auf denen sich aufbauen lässt, um neue Erfahrungen zu ermöglichen und das Interesse an Naturwissenschaft und Technik zu erhalten.

Die Suche nach den »Themen der Kinder« (Laewen/Andres 2002) und die darauf aufbauende Projektarbeit nehmen einen breiten Raum ein. Die Themen stammen aus dem Alltag der Kinder, sie umfassen oft die Elemente Erde, Feuer, Wasser, Luft. Erwachsene müssen eingehend auf die Fragen der Kinder nach Phänomenen aus der belebten und unbelebten Natur reagieren und sie dazu anzuregen, selbst nach Antworten zu suchen und das Potenzial der Kinder in der Gruppe zu nutzen. Selbstverständlich sind auf der Suche nach eigenen Antworten Fehler und Irrtümer eingeschlossen, ja geradezu notwendig, um Kinder zum Denken und Problemlösen zu ermuntern. Bücher, Filme, das Wissen von Expertinnen und Experten aus den verschiedensten Berufen, Firmen und Branchen, u.ä. erleichtern diese Suche. Gemeinsame Gespräche von Kindern, Erzieher/innen und anderen Erwachsenen sind bei der Erklärungssuche notwendig und berühren religiöse und kulturgeschichtliche Fragen genauso wie philosophische Themen (vgl. Damm 2002). Diese mehrdimensionale Herangehensweise ist unerlässlich, um Mädchen und Jungen bei der Konstruktion ihres Weltwissens alle Wissensbereiche zu eröffnen.

2.5.2 Leitbegriff Entdecken

Klassische naturwissenschaftliche Gebiete sind neben Biologie, Physik und Chemie auch Astronomie, Geographie und Geologie. Wissenschaftliche Erklärungen von Naturerscheinungen und technische Erfindungen sind Ergebnisse langwieriger Forschungsprozesse im Austausch mit anderen. Erfindungen wie der Buchdruck und Theorien über die Welt (zum Beispiel dass die Welt eine Kugel ist) waren in ihrer Zeit nicht unumstritten. Das heißt das, was für uns heute selbstverständliche Erkenntnisse sind, darf in Frage gestellt werden und regt an, zunächst eigene Hypothesen zu entwickeln. Die Menschen, die Neues entdeckten, nahmen sich kleine Dinge vor, die in ihrer Fragestellung begrenzt waren, im Forschungsprozess jedoch viele neue Fragen aufwarfen. Ähnlich ist dies bei Kindern, denn sie sind neugierig und müssen eigene Erfahrungen mit Elementen und Phänomenen aus der sie unmittelbar umgebenden Natur, Kultur und Religion machen.

Die Entdeckungen, die sie machen, sind auf scheinbar kleine Dinge gerichtet: etwa einen Regenwurm, einen Schmetterling, Farben und Formen und deren Veränderungen beim Blätter sammeln im Wald oder auf der Straße, Töne oder Geräusche wie den Donner. Sie entdecken eigene Fähigkeiten oder Fähigkeiten anderer. Sie staunen über Phänomene, sind überrascht über die Reaktion auf eine Handlung und wiederholen sie immer wieder. Mit dem Begriff »Entdecken« assoziieren Kinder verschiedene Dinge, die nicht zuletzt ihre Wahrnehmung von Welt widerspiegeln: »Man kann fremde Leute entdecken«, »man entdeckt Fehler« oder »mit den

Augen entdeckt man«. »Ich habe durchsichtigen Leim entdeckt, und dass er stinkt.«

Wie Forscher/innen und Entdecker/innen mutig und neugierig Neuland betreten, so scheint es für Kinder und Erzieher/innen an der Zeit, den Fuß auf ungewohntes Terrain zu setzen und sich gemeinsam auf die Suche nach Erklärungen unglaublicher Phänomene zu machen und spannenden Fragen wie: »Warum wird Wasser zu Eis?« oder »Woher kommen die Farben?« nachzugehen. Dazu benötigt man keine aufwändigen Experimentieranordnungen, sondern eher eine Menge Entdeckergeist. Lexika, Sachbücher oder Erzählungen können diese Neugier genauso unterstützen und fördern, wie Beobachtungen in der Natur, die von Mädchen und Jungen eigenständig dokumentiert werden (zum Beispiel, indem sie die Möglichkeit haben, auf dem Papier ihre Beobachtungen festzuhalten). Das Zeichnen unterstützt Kinder, sich ihrer eigenen Vorstellungswelt bewusst zu werden und sie zu ordnen. Und es erleichtert ihnen den Weg zu neuen Ideen. Fernsehsendungen wie die »Sendung mit der Maus« oder »Löwenzahn« können Kinder und Erwachsene ebenfalls zum Selbst-Tun anregen, und sie liefern Sachinformationen zu verschiedenen Themen aus Natur, Umwelt und Technik (vgl. Lück 2003, S. 172ff.).

Der Zugang der Kinder zum gemeinsamen Erforschen der belebten und unbelebten Natur erfolgt dabei nicht in erster Linie über den analytischerklärenden Weg, sondern auf der Ebene des Sammelns, Betrachtens und Ausprobierens. Freude am Formulieren von Vorhersagen und damit am Entdecken und Forschen stellt die Grundlage für das Erkennen von Zusammenhängen und die Suche nach neuen Wegen und Lösungen dar. Dazu müssen vor allem geeignete Geräte zur Verfügung gestellt werden. Mit ca. drei Jahren sind Lupen, mit ca. fünf Jahren Mikroskope zum Entdecken geeignet. Das Bauen von Hilfsmitteln oder die Herstellung eigener Versuchsanordnungen und/oder -geräte unterstützen die kindlichen Forschungs- und Denkprozesse. Durch die Kommunikation mit anderen Kindern gelangen sie allmählich – wie in einer Forschergruppe – zu eigenen tragfähigen Erklärungen und lernen, Gedanken zu formulieren und Meinungen zu diskutieren. Denn: Eine Erfinderin oder ein Erfinder gibt nicht auf! (vgl. Hoenisch/Niggemeyer 2002, S. 99ff.)

Pädagogisches Handeln

- Welche Kenntnisse sind erforderlich, um Mädchen und Jungen naturwissenschaftliche Phänomene entdecken zu lassen?
- Wie entwickeln Mädchen und Jungen Hypothesen über die Welt und welche Fragen helfen ihnen dabei?

Rahmenbedingungen

- Regt die Gestaltung der Innen- und Außenräume und die Zugänglichkeit von Materialien und Geräten zum Experimentieren an?
- Besteht die Möglichkeit, eine Feuerstelle im Freien zu errichten und ist der Waschraum auch als Wasserbaustelle nutzbar?

Kinder

- Haben Mädchen und Jungen ausreichende Gelegenheiten, naturwissenschaftliche Erfahrungen zu machen und darüber zu sprechen?
- Was passiert, wenn rote und blaue Farbe sich treffen? Passiert dasselbe, wenn sich ein

roter und ein blauer Pullover treffen?

Eltern

- Teilen Mütter und Väter die Freude an Entdeckungen?
- Mit welchen naturwissenschaftlichen Phänomenen sollten Mädchen und Jungen vertraut gemacht werden?

2.5.3 Inhalte des Bereichs

Natur

In westlichen Kulturkreisen wird mit Natur im Allgemeinen das bezeichnet, was nicht vom Menschen geschaffen wurde. In dieser Logik kann Natur als Gegenbegriff zur Kultur aufgefasst werden. Steine, Pflanzen, Tiere und Landschaft sind dabei natürliche Objekte, die belebt oder unbelebt sind. Die Niagarafälle oder die Sächsische Schweiz zum Beispiel werden als ein »Wunderwerk der Natur« betrachtet, denn der Mensch hat zu ihrer Entstehung nichts beigetragen. Erde, Luft, Wälder, Wiesen, das Wetter sind Dinge, die der Mensch nicht geschaffen hat, die jedoch sein Leben beeinflussen und die er durch sein Tun verändern kann.

Wasser zum Beispiel ist in vielerlei Hinsicht überlebensnotwendig und birgt unter und über seiner Oberfläche auch merkwürdige Phänomene wie Fische, Muscheln, Eisschollen, Schiffswracks und vieles mehr, was zum Entdecken und Erforschen einlädt. Aber auch das Wasser an sich, seine unterschiedliche Konsistenz, Lichtreflexionen im Wasser, spiegelglatte oder gekräuselte Wasseroberflächen sprechen den visuellen Sinn von Kindern an. Wenn Wasser in Verbindung mit anderen Elementen wie Sand erfahren wird, zum Beispiel wie beim Kleckerburg bauen, spricht das den haptischen Sinn an, ermöglicht aber auch grundlegende physikalische Erfahrungen, denn die Konsistenz von Wasser und Sand verändert sich, wenn beide Elemente aufeinander treffen. Ist die Kleckerburg fertig und steht einen Tag in der Sonne, ohne wieder mit Wasser in Berührung zu kommen, dann trocknet sie aus, fällt in sich zusammen und wird wieder Sand in seiner gewohnten, krümeligen Struktur. So ist der Kreislauf komplett. Andere physikalische Probleme kommen hinzu, wenn in einem Wasserprojekt Fragen auftauchen, die zum Beispiel auch die Schwerkraft betreffen (»Kann Wasser hoch fließen?«, »Was kann das Wasser tragen?«).

Das Anlegen eines Wetterkalenders, an dem Temperaturen, Sonnenscheindauer, Wind und Niederschlag abgelesen werden können, gibt ebenso Einblicke in natürliche Kreisläufe, wie das Beobachten des Mondes, von Schatten, Hagelkörnern, Schneeflocken und Nebel. Maikäfer können beobachtet werden, die Farben des Regenbogens, das Wachstum des eigenen Körpers usw. Die Beschäftigung mit der Natur betrifft also zum einen die Wahrnehmung von Dingen und Phänomenen aus der Natur, zum anderen enthält sie jedoch auch Chancen, Vorgänge auf Grundlage biologischer, physikalischer und/oder chemischer Erkenntnisse zu erklären. Dabei sind Mädchen und Jungen und Erzieher/innen zunächst aufgefordert, eigene Erklärungen (Hypothesen) zu finden und diese zu überprüfen.

Pädagogisches Handeln

- Lassen Spaziergänge und Exkursionen Raum für Naturbeobachtungen (Tiere, Pflanzen, Steine, Naturschauspiele)?

Rahmenbedingungen

- Welche Materialien sammeln Kinder auf ihren Naturerkundungen und wo und wie werden sie aufbewahrt?

Kinder

- Warum ist es notwendig, Lupen, Papier, Stifte, Fotoapparat, Behältnisse u.ä. auf Erkundungstour mitzunehmen?
- Warum fallen Blätter vom Baum oder verfärben sich?

Eltern

- Gibt es bestimmte Plätze, die regelmäßig besucht werden und die den Wandel der Jahreszeiten erkennbar machen?

Ökologie

Die Wechselbeziehungen der Organismen untereinander sind genauso vielfältig wie die Verbindungen der Lebewesen mit ihrer Umwelt. Sie reichen von einem sensiblen ökologischen Gleichgewicht im Meer bis hin zum Verhältnis des Menschen zur Natur, wenn er zum Beispiel im Meer tauchen geht oder illegal Öl verklappt. Der Mensch hat die Wahl: Entweder lebt er im Einklang mit der Natur und trägt dazu bei, Ökosysteme und Biotope zu erhalten oder er macht sie sich untertan, indem er durch sein Handeln Ressourcen ausbeutet und in natürliche Kreisläufe eingreift. Er kann diese für sich nutzbar machen – wie die Windkraft oder die Sonnenenergie, schafft aber durch diese Nutzung wieder Veränderungen in seiner natürlichen Umgebung: Windräder liefern Strom, stellen aber auch eine Gefahr für Vögel und Fledermäuse dar.

Beobachtungen dieser sensiblen Kreisläufe sind höchst interessant und liefern Einblicke in den Mikrokosmos des natürlichen Zyklus von Werden und Vergehen, in dem auch Fragen nach Tod und Geburt berührt werden. Das Anlegen eines Stückes Ökowiege innerhalb des Rasens einer Kindertageseinrichtung kann Kindern und Erwachsenen den Blick für diese Zyklen (wieder) eröffnen und sie darüber staunen lassen, welche Welt sich auftut – mit ihren eigenen Gesetzen, Regeln und Rhythmen. Im Winter wird dieses Stück Wiese sicher anders aussehen als im Sommer und die Blumen werden in einem Jahr vielleicht größer sein als vorher.

Aktiver Umweltschutz kann schon im Kleinen beginnen, zum Beispiel durch die Mülltrennung in der Kindertageseinrichtung. Das Anlegen eines Komposts, mit dem sich aus biologischen Abfällen Humus entwickelt, hält ebenso viele neue Entdeckungen bereit wie der Wald, durch dessen Blätterdach das Licht fällt und in dem die Wipfel rauschen. Auch Pfützen bieten ein reges Betätigungsfeld für die Entwicklung der Sinne. Beim Wandern oder Spazieren gehen kann man noch anderen Phänomenen begegnen und schließlich die »Ökologie« des eigenen Körpers erfahren: Wie er nach einer Anstrengung schmerzt, wie man sich nach den Strapazen auf eine Erholungsphase freut und auch darüber, was man erlebt und vollbracht hat. Die geographische und räumliche Orientierung kann auf diesem Weg ebenso entwickelt werden wie die immer selbständiger werdende Bewegung im Gemeinwesen (zum Beispiel die Erinnerung an den Weg

zur Bibliothek, in den angrenzenden Park oder den Wald). Es kann für einige Kinder von Interesse sein, diese Wege auch auf einem Stadtplan wieder zu entdecken.

Pädagogisches Handeln

- Wie viel Müll wird in der Einrichtung täglich produziert und lässt sich die Menge eindämmen?

Rahmenbedingungen

- Ist jedem Mitarbeiter/jeder Mitarbeiterin bewusst, was aktiver Umweltschutz bedeutet?
- Gibt es in der Einrichtung die Möglichkeit der Installation und Beobachtung eines Ökosystems?

Kinder

- Welche Umweltschutzaktivitäten können im Umfeld der Einrichtung mit den Kindern durchgeführt werden?
- Welche Lebensmittel brauchst du, um zu wachsen?

Eltern

- Wie wird in der Familie das Frühstück für Kinder verpackt?

Technik

Mit dem griechischen Wort »techné« verbindet sich vor allem die Fähigkeit des Menschen, Naturgesetze, Kräfte und Rohstoffe zur Sicherung seiner Existenzgrundlage sinnvoll einzusetzen oder umzuwandeln. Dazu benötigt er neben Kenntnissen über Materialien, Wirkungszusammenhänge und Bearbeitungsverfahren auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, diese Materialien zu bearbeiten. Wie ein Produkt oder ein Erzeugnis hergestellt wird, ist dabei für Kinder sehr beeindruckend. Der Umgang mit Säge, Hammer und Raspel ist zum Beispiel notwendige Voraussetzung, um Holz oder Metall zu bearbeiten; der Gebrauch der Schere ist notwendige Voraussetzung, um Papier, Leder, Stoffe und anderes zu (zer-)schneiden; Falten, um Papier ohne Werkzeug zu verformen usw. Die Fähigkeit zur Handhabe von Werkzeugen muss durch sehr viele Wiederholungen entwickelt und verfeinert werden. Doch nicht nur die Wahrnehmung des Herstellungsprozesses an sich ist eine sinnliche Erfahrung, auch das Fühlen der Materialien und das Sehen der Farben eines Stoffes und der Werkzeuge in der Hand oder die Geräusche beim Arbeiten sind ein sinnliches Erlebnis.

Akustische Wirkzusammenhänge können erfahrbar werden, wenn man auf (selbst gebauten) Musikinstrumenten spielt (zum Beispiel Trommel oder Flöte), denn Töne sind Schwingungen der Luft, die in das Ohr eindringen. Durch das Gehör kann eine ganz andere Welt der Wahrnehmung erschlossen werden. Das Ohr als Empfänger für akustische Schwingungen und die Stimme als Erzeuger und Sender bilden eine wichtige Basis für die Kommunikation. Ist die Verständigung mittels Ohr und Stimme (noch) nicht möglich, übernehmen die Augen, die Hände und/oder die Haut diese Funktion. Es gibt natürliche Geräusche, wie das Vogelzwitschern, das Summen der Hummeln oder das Zirpen der Grillen, und künstliche Töne, die mittels Instrumenten erzeugt werden (vgl. Schröder 1990, S. 17). Dabei sind physikalische Phänomene

Grundlage für die Herstellung von Instrumenten und Tönen (zum Beispiel können der Luftstrom in der Flöte oder in Orgelpfeifen, die Spannung des Fells einer Trommel, die Metallplatten des Xylophons akustische Schwingungen erzeugen).

Es gibt technische Geräte, die Mädchen und Jungen aus ihrem Alltag kennen: Fön, Toaster, Wecker, Radio, Kassettenrecorder, CD-Player und Computer. Deren Wirkprinzipien sind nicht ohne Weiteres erklärbar. Viele Kinder haben jedoch irgendwann das Interesse, sich der Funktionsweise zu nähern. Auseinanderbauen unter Anleitung ist häufig eine Möglichkeit, das Innenleben dieser Geräte zu erkunden. Dazu bedarf es der Sicherung der Lernumgebung zum Beispiel durch das Tragen von Schutzbrillen und Handschuhen. Schrauben, Muttern, Federn, Anschlüsse usw. können sortiert und wieder zusammengesetzt werden oder zur Erfindung neuer Gebilde dienen. »Querdenken« kann so gefördert und alternative Einsatzmöglichkeiten gefunden werden (zum Beispiel können mit Muttern und Schrauben eingetaucht in Farbe Muster gedruckt werden oder Zeichnungen entstehen).

Pädagogisches Handeln

- Welche Techniken fördern die Feinmotorik und Auge-Hand-Koordination des Kindes?
- Wie können Mädchen und Jungen unterstützt werden, verschiedene Techniken (zum Beispiel Malen, Schneiden, Hämmern und Kleben) kennen zu lernen und sich anzueignen?

Rahmenbedingungen

- Werden Erfahrungen der Mädchen und Jungen mit Technik durch Exkursionen (zum Beispiel Besuch eines Elektrizitäts-, Wasser- oder Klärwerkes) und Medien erweitert?
- Existieren bei der Aneignung von Technik(-en) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und wie wird damit umgegangen?

Kinder

- Welche Werkzeuge und technischen Geräte werden den Kindern zur Verfügung gestellt und welche sind in der Einrichtung bisher nicht erlaubt?
- Wie stellst du dir das Innere eines Computers vor?

Eltern

- Bemerken Eltern, wie ihre Tochter/ihr Sohn durch wiederholten Umgang mit Materialien und Werkzeugen immer geschickter wird?

2.5.4 Anregungen zum Weiterdenken

Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Elschenbroich, Donata, 2005: Weltwunder. Kinder als Naturforscher. Verlag Antje Kunstmann, München.

Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth, 2002: Hallo Kinder, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen für 4- bis 9-Jährige und ihre erwachsenen Begleiter. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Lück, Gisela, 2003: Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die

Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Verlag Herder, Freiburg i. Br.
Stern, Elisabeth, 2003: Beeindruckt, aber nichts verstanden? In: Welt des Kindes, Heft 5/2003, S. 22-24.
TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2004: Das Ohr. Heft 3/2004, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.
TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2004: Feuer. Heft 6/2004, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

2.6 Mathematische Bildung

2.6.1 Fachliche Einführung

»Ich bin in Mathe eine Null.« Diesen Satz hört man von vielen Menschen, wenn man im Alltag auf dieses Thema zu sprechen kommt. Derartige Aussagen sollten zukünftig ernster genommen werden, denn die Entwicklung von mathematischen Vorstellungen ist grundlegend für das Verstehen von Zusammenhängen und für die Erklärung von unterschiedlichen Phänomenen der Welt. Dabei spielt das Heranführen an überraschende Erfahrungen und Situationen und die Unterstützung bei der Erarbeitung von eigenen Erklärungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. »Intelligentes Wissen kann nicht über eine Art Fotokopierprozess vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Schülers übertragen werden. Es muss vom Lernenden konstruiert werden, indem er mit der neu eingegangenen Information an sein bereits bestehendes Wissen anknüpft. Je mehr Wissen er hat und je besser dieses strukturiert ist, umso leichter kann er neu eingehende Informationen aufnehmen.« (Stern 2003, S. 35) Der Aufbau einer »intelligenten Wissensbasis« benötigt Zeit, denn er ist ein mühevoller Prozess der inneren Strukturierung. Aus diesem Grund ist es notwendig, bereits früh damit zu beginnen. Und so kann auch die Kindertageseinrichtung ein geeigneter Ort sein, die Freude und den Spaß am Knobeln zu wecken, damit Mathematik keine »bittere Medizin« ist (vgl. Spiegel/Selter 2004). Es gilt, den Weg für ein mathematisches Verständnis von Zahlen wie der Null, über Symmetrien oder Muster bis hin zu philosophischen Fragestellungen zu ebnen.

Mathematik ist eine Sprache, die man sprechen lernen muss, will man hinter ihren Sinn kommen. »Die Sprache der Mathematiker ist für den, der sie nicht beherrscht, unverständlich. Aber so ist das ja mit allen Sprachen. Wir müssen Vokabeln und bestimmte Regeln lernen, wenn wir Sätze zusammenfügen wollen. Sonst können wir andere Sprachen wie Englisch nicht sprechen und verstehen.« (Dahl/Nordqvist 1996, S. 7) Mathematik ist aber auch ein notwendiges Hilfsmittel im Alltag und im Arbeitsleben. Ingenieure berechnen zum Beispiel, wie Häuser, Brücken, Computer und Flugzeuge gebaut werden müssen, und Meteorologen errechnen, wie das Wetter in den nächsten Tagen vermutlich sein wird.

Drei wesentliche Bezugsgrößen lassen sich finden, wenn es um die Einbettung von Mathematik in den pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung geht. Menschen können auf vielfältige Weise Formen (Pflanzen, Tiere, Gewässer, unbelebte Materialien wie Steine und Berge), Mengen (Anzahl der bezeichneten Formen) und Ordnungen (groß und klein, alt und jung) erfassen. Einen zweiten Schlüssel für die zentralen Begriffe des mathematischen Bereichs bildet die Musik. Rhythmus, Taktgefühl, und Notenlesen fördern logisches Denken und schaffen gemeinsame Erlebnisse. Aufmerksamkeit, Konzentration und räumliches Denken werden durch das Musizieren und Musikhören unterstützt, denn hier müssen abstrakte Symbole wie Noten verstanden und Klänge über das Ohr analysiert werden (vgl. Kreuzsch-Jacob 1999).

Schließlich kann die Bewegung als weiterer Schlüssel angesehen werden. Gerade die Lage im Raum und deren Gesetzmäßigkeiten lassen sich über Körpererfahrungen und Bewegung gut

erleben und erlernen (zum Beispiel mit dem Ball spielen). Mathematik ist so betrachtet keine technische Beschäftigung, sondern mit natürlichen Erfahrungen kombinierbar. Um ein Zahlenverständnis ausprägen zu können, sind das »Erleben« und »Begreifen« von Formen genauso grundlegend wie die Vorstellung vom Verhältnis oben-unten, rechts-links oder mittig. Wie groß man ist, kann man an einer Messlatte ablesen, und wie schwer man ist, auf einer Waage. Wie viele Kinder am Tisch einen Teller benötigen, lässt sich abzählen. Auch das Messen der Kräfte untereinander kann mathematische sowie körperliche Erfahrungen ermöglichen (stärker sein – schwächer sein).

Mathematische Bildung muss – wie zum Beispiel auch die kommunikative oder naturwissenschaftliche Bildung – an den Alltags- und Umwelterfahrungen der Kinder anknüpfen, um die abstrakte Welt der Mathematik, Naturwissenschaft und Sprache als »sinnlich erfahrbares Land« gestalten zu können. Von Alltagserfahrungen der Kinder auszugehen erleichtert es Erzieherinnen und Erziehern, mathematische Zusammenhänge sichtbar zu machen, da die Orientierung im Stadtteil oder Dorf anhand eines (selbst hergestellten) Stadtplanes ebenso zur mathematischen Bildung gehört wie die Idee, die gruppeneigene Schildkröte zu messen und zu wiegen. Es geht nicht um die Vermittlung von Rechenoperationen, sondern um die Unterstützung von Fertigkeiten wie Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Modellieren, um die Nutzung mathematischer Hilfsmittel und Arbeitsweisen (zum Beispiel Stoppuhr, Messlatte, Waagen, Stricke), um die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Vorstellungsvermögens von Zahlen und geometrischen Formen und um die Aneignung mathematischer Grunderfahrungen.

2.6.2 Leitbegriff Ordnen

Der Begriff »Ordnen« leitet sich vom lateinischen Wort »ordinare« ab und bedeutet »zuordnen«. Bei einem Brainstorming zum Begriff »Ordnen« würden vielleicht Worte fallen wie Sortieren, Ablegen, Archivieren, Suchen, etwas neu ordnen, Auflisten in einer bestimmten Reihenfolge (Ordnungszahlen oder alphabetisch), unter einem Sammelbegriff zusammenfassen, in Kategorien oder Rubriken einteilen, Aufbewahren. Die Tätigkeiten des Sammelns und Ordnen stehen also unmittelbar miteinander in Verbindung.

Ordnen wird von Kindern sofort mit verschiedenen Situationen assoziiert. Mädchen und Jungen verbinden Ordnen mit negativen Empfindungen: Spiele zum Ordnen werden gemacht, aber nicht gern. Es werden Dinge geordnet, aber auch das macht keinen Spaß und ist mit Stress (vor allem mit Mutter oder Vater) verbunden. »Ordnen ist einfach aufräumen. Das ist nicht gut.« »Ich ordne nur Sachen, die neu sind.« »Muttis Schreibtisch ist ein Chaos. Die muss das mal ordnen.«

Für eine Kindertageseinrichtung, die sich dem neuen Bildungsverständnis öffnen und geeignete Lernumgebungen bereitstellen will, ist es unabdingbar, die Vielfalt der vorhandenen Materialien und Räumlichkeiten zu ordnen. Wenn Mädchen und Jungen ein eigenständiger Zugang zu Materialien (Spielen, Kleidungsstücken, Bauklötzen, Werkzeugen usw.) ermöglicht wird, dann ist Chaos vorprogrammiert. Die Aufgabe, die sich an die Nutzung anschließt, ist eine gemeinsame Suche nach Ordnungs- und Aufbewahrungsstrukturen, die beim Aufräumen immer wieder eingehalten werden. Dies ist bereits ein erster Schritt zu mathematischen Erfahrungen (Sortieren nach bestimmten Merkmalen). In ähnlicher Weise müssen zum Beispiel auch Ergebnisse aus Messungen geordnet werden, um Schlussfolgerungen daraus ziehen zu

können.

Ordnen kann also als grundlegende Stufe der mathematischen Bildung aufgefasst werden. Darauf baut alles Weitere auf:

- das Entdecken von Regelmäßigkeiten (zum Beispiel bei der Beschäftigung mit Mustern),
- die Entwicklung eines Zahlenverständnisses (zum Beispiel Zusammenhänge zwischen Zahlen und Dingen),
- das Messen, Wiegen und Vergleichen (zum Beispiel von Gegenständen) und
- die Vorstellungen über Geometrie (zum Beispiel die Lage im Raum).

In einem weiteren Sinn kann Ordnen als logisches Denken aufgefasst werden, und es enthält Bezüge zu philosophischen Fragestellungen. Jostein Gaarder zeigt in seinem Buch »Sofies Welt«, dass die Geschichte der Mathematik eng mit der Philosophie verknüpft ist und dass sie zugleich Fragen der Kinder an die Welt berührt. »Philosophisches Denken beginnt mit dem Wundern« (vgl. zum Beispiel Matthews 1989).

Ziel aller Bemühungen sollte es sein, die positive Einstellung der Kinder gegenüber Mathematik zu unterstützen. Sie sollten die Beschäftigung mit mathematischen Phänomenen als interessante und herausfordernde Aktivität wahrnehmen, die bedeutsam ist. Mit Hilfe des Klassifizierens, Vergleichens und Sortierens können Kinder Objekte, Organismen, Körper, Figuren, Materialien und Phänomene auf der Basis von Gestalt, Quantität und anderen Proportionen erforschen und analysieren. Reformpädagogische Ansätze, die sich sehr intensiv mit der Ausarbeitung dieser Inhalte beschäftigt haben (zum Beispiel Maria Montessori oder Friedrich Fröbel), können einen Zugewinn für die pädagogische Praxis bringen.

Für die Entwicklung des mathematischen Denkens ist es wichtig, dass Kinder vor allem lernen, ihr eigenes Denken wahrzunehmen. Kinder sollten ermuntert werden, darüber zu sprechen, was sie denken oder wie sie denken. Die Rolle des Erwachsenen ist es dabei, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Entwicklung des individuellen mathematischen Denkens der Kinder fördert und unterstützt (vgl. National Board of Education, S. 12).

Pädagogisches Handeln

- Nach welchem System sind Räume strukturiert und Materialien angeordnet?
- Welche Unterstützung bekommen Kinder beim Aufräumen?

Rahmenbedingungen

- Sind Materialien thematisch gebunden und können sie nach Interessen der Kinder ausgewechselt werden?
- Welche Ordnungssysteme (zum Beispiel Kalender, Uhren, Stadtpläne) können die Mädchen und Jungen in der Einrichtung kennen lernen?

Kinder

- Wie bewerten Erzieher/innen die unterschiedlichen Gewohnheiten beim Aufräumen?
- Nach welchen Merkmalen kannst du die Kinder deiner Gruppe vergleichen?

Eltern

- Wo und wie geben Eltern ihren Kindern Hilfestellungen beim Sammeln, Sortieren und Ordnen?

2.6.3 Inhalte des Bereichs

Entdecken von Regelmäßigkeiten und Entwicklung eines Zahlenverständnisses

Das Erkennen von Regelmäßigkeiten zum Beispiel in Mustern oder Mosaiken hat etwas damit zu tun, wie Menschen wahrnehmen, diese Sinneseindrücke ordnen und wie sie in der Lage sind, neue Muster zu (er-)finden. Dabei werden Zusammenhänge (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) erkannt. Muster können Kinder an verschiedenen Orten finden und entdecken: auf einer Flickendecke, auf dem Badezimmerfußboden oder wenn man die Kästchen auf kariertem Papier ausmalt, auf Gehwegen, an Fassaden oder Decken und Kissen. Aber auch in der Natur gibt es Muster: Spinnennetze, die Bienenwaben und das Fell der Giraffe.

Welche Ordnung liegt diesen Mustern zugrunde? Auf diese Frage können Kinder selbst eine Antwort finden, indem sie mit Papier und Stift die vorgefundenen Muster abzeichnen oder sie fotografieren und sie anschließend vergleichen und beschreiben. Hilfestellungen können folgende Fragen geben: Sind die Muster regelmäßig? Oder auch: Warum hat eine Spinne sechs Beine und nicht drei?

Gelegenheiten zur Erprobung von Zahlenvorstellungen können im Alltag sehr zahlreich gefunden werden. Zu denken ist dabei zum Beispiel an die Frage, wer heute in der Gruppe anwesend ist und für wie viele Kinder demzufolge der Tisch gedeckt werden muss. Oder: Wie viele Gummistiefel gibt man seinem Bruder oder seiner Schwester ab? Zählen kann man auch folgende Dinge: Blumen, Bücher, Geld, Autos, Bäume usw. Und was bedeutet es, wenn kein Auto da ist? Sind dann alle Autos auf der Welt verschwunden und es gibt null Autos? Häuser haben eine Nummer und auch Autos oder das Telefon. Die Aussage: »Du bekommst heute nur ein Eis!« hat ebenso etwas mit Zahlen wie mit Wohlbefinden zu tun.

Das Zifferblatt der Uhr stellt eine weitere Möglichkeit dar, mit Zahlen zu experimentieren, und es kann eine Orientierung innerhalb des Tages bieten. Das Ausstreichen des aktuellen Tages im Kalender kann die Kinder ebenfalls anregen, über Zahlen nachzudenken. Die Seiten eines Buches oder einer Zeitschrift haben Zahlen, und die Linien von Bussen, Straßen- und S-Bahnen haben Nummern.

Die Zahlen haben in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Zeichen und ordnen dort das Miteinander der Menschen. Die indischen Ziffern werden anders dargestellt als die römischen Ziffern, die eigentlich Buchstaben sind, oder als die arabischen Ziffern. Auf dem Spielwürfel sind die Zahlen mit Punkten dargestellt und so bieten Brett- und Würfelspiele Möglichkeiten zur Aneignung von Zahlen.

Pädagogisches Handeln

- Wie kann der gemeinsame Tag strukturiert werden und gibt es Regelmäßigkeiten in den täglichen Abläufen, die gegebenenfalls unterbrochen werden können?

Rahmenbedingungen

- Welchen Stellenwert haben Kalender und Uhren und wie werden sie eingesetzt?
- Haben Kinder Zeit zum Betrachten und Studieren unterschiedlichster Muster?

Kinder

- Welche Muster können Mädchen und Jungen in der Natur entdecken?
- Wie viele Blütenblätter hat eine Sonnenblume?

Eltern

- Haben Mädchen und Jungen in der Familie Gelegenheit zum Würfelspiel oder zum Bezahlen beim Einkauf?

Messen, Wiegen, Vergleichen

Mengen begegnen uns in vielen Situationen des Alltags: das Wasser im Zahnputzbecher, die Milch in der Tasse, der Saft im Tetrapack oder auch das Geld beim Einkaufen und Bezahlen. Bananen oder Kirschen müssen abgewogen werden, bevor man sie kaufen kann, denn der Preis geht nach Gewicht. Kann man aber Kirschen und Bananen gemeinsam wiegen? Sind drei Kugeln Eis mehr oder weniger als zwei Kugeln Eis? Größenvergleiche kann man anstellen, wenn man verschiedene Dinge auf eine Waage legt und deren Ausschlag beobachtet, mit unterschiedlich großen Autos spielt oder wenn man entdeckt, dass es in der Gruppe größere (im Sinne von längere/ältere/schwerere) und kleinere (im Sinne von kürzere/jüngere/leichtere) Kinder gibt. Hierbei ordnen die Kinder Gegenstände in Gruppen und suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Das Erfassen von Mengen mit mehreren Elementen und die Entscheidung, ob alle Elemente zu dieser Menge oder Gruppe gehören, finden ihre Anknüpfungspunkte in Spielen und Tätigkeiten der Kinder. Strichlisten oder das Legen von Dominosteinen sind nur zwei Beispiele.

Dabei ist es wichtig, dass Gegenstände greifbar, das heißt begreifbar und mit allen Sinnen erfahrbar sind. Materialien wie Wasser, Sand, Bohnen usw. sollten genauso wie Trichter, Messbecher, Waage und Kalender vorhanden sein. Mit Hilfe einer Uhr kann man sich der Bedeutung einer bestimmten Zeitspanne wie Sekunde, Minute und Stunde annähern: Was kann man alles in einer Minute machen? Wie lang ist ein Tag? Das Nachvollziehen zyklischer Abläufe wie morgens, mittags, nachmittags und abends wird ebenfalls möglich.

Pädagogisches Handeln

- Wird das Interesse von Mädchen und Jungen am Messen und Wiegen dokumentiert und interpretiert?
- Nach welchen Merkmalen könnten die verschiedenen Gruppen der Einrichtung miteinander verglichen werden?

Rahmenbedingungen

- Wie werden Mädchen und Jungen am Einkauf, zum Beispiel von Gemüse, beteiligt und können sie bei der Zubereitung von Nahrung helfen (abwiegen, messen, etwas abzählen)?

Kinder

- Können Mädchen und Jungen zum Beispiel ein Stück Holz mit einem Zollstock ausmessen?
- Wie groß bist du und was ist genauso groß wie du?

Eltern

- Haben Mädchen und Jungen Gelegenheit einen Kaufmannsladen o.ä. mit Haushaltsgegenständen, einer Waage, verschiedenem Warensortiment und Geld aufzubauen?

Vorstellungen über Geometrie

Linie, Punkt, Kreis, Dreieck, Quadrat und unregelmäßige Figuren begegnen Kindern in vielerlei Kontexten. Beim Zeichnen und Malen sind Linien und Punkte in der Kritzelphase zu erkennen. Und wenn sie beginnen, sich selbst darzustellen, kommen Kreise hinzu (»Kopffüßler«). Je differenzierter der Blick des Kindes auf die Welt wird, desto mehr verändern sich seine Zeichnungen. Auf vielen Zeichnungen sind dann Häuser zu erkennen und somit auch die Formen eines Rechteckes und unregelmäßiger Figuren. Zudem wird deutlich, welchen Blick ein Kind auf die perspektivische Darstellung von Dingen hat (vgl. Abschnitt 2.4).

Indem man Kinder zum Beispiel großflächig auf dem mit Papier ausgelegten Fußboden mit Malerrollen, Bürsten, Schwämmen, Stricken und anderen Materialien tätig sein lässt, können sie räumliche Vorstellungen gewinnen (Male ich über das Blatt hinaus? Halte ich die Blattgrenzen ein? Was macht mein Pinsel für Muster? Ist der Schwamm schwerer als die Bürste oder die Malerrolle?).

Straßenschilder bestehen aus Grundformen und auch in einer Baumkrone oder einem Sandkasten lässt sich nach der zugrunde liegenden Form fahnden. Es setzt eine hohe kognitive Leistung voraus, diese Abstraktionen zu vollziehen und Formen und Figuren zu erfassen, wieder zu erkennen und zu benennen. Auch bei der Betrachtung von Mosaiken, Mandalas und anderen Mustern oder beim Schattenspiel können Kinder geometrische Erkenntnisse gewinnen. Beispielsweise gibt es regelmäßige und unregelmäßige geometrische Muster, die wiederum die Grundformen enthalten und neue Formen hervorbringen können. Beim Puzzeln und Memory spielen, beim Gestalten mit Ton und beim Bearbeiten von Ytong-Steinen können Kinder ebenso Formen und Figuren entdecken und von der Eindimensionalität zur Mehrdimensionalität gelangen. Aus Maschendraht, Papier und Kleister können Skulpturen entstehen, die das Spiel mit den Dimensionen, Formen und Materialien ermöglichen.

Die Entwicklung der Fähigkeit zur räumlichen Wahrnehmung ist grundlegend für das Zurechtfinden im Raum, im Haus und in der Umgebung. Beim Bauen, Zeichnen und Fotografieren können Kenntnisse über räumliche Objekte erworben und erweitert werden. Auch das Fühlen und Beschreiben räumlicher Objekte wie Ball oder Bauklotz ermöglicht es Kindern, räumliche Objekte und ihre Eigenschaften zu erfahren.

Die gedankliche Vorstellung von Körpern und die Orientierung im Raum sind weitere Abstraktionsleistungen, welche die Entwicklung des räumlichen Denkens befördern. So kann der eigene Körper oder ein bestimmter Gegenstand im Raum zu einem markanten Punkt für das Kind werden, um den herum es alle anderen Dinge gruppiert, indem es mit Begriffen wie links und rechts, mittig, oben und unten operiert. Dazu ist es notwendig, dass Mädchen und Jungen Podeste haben und auch einmal auf einen Stuhl klettern, um neue Perspektiven einnehmen zu können.

Pädagogisches Handeln

- Wann und wie können Mädchen und Jungen geometrische Erfahrungen machen?

Rahmenbedingungen

- Gibt es in der Einrichtung Rutschen, Schaukeln, schiefe Ebenen u.ä., mit denen Kinder ihre Lage im Raum verändern können?
- Stehen Ton, Kleister, Papier, Draht oder Ytong-Steine zur Verfügung, um mehrdimensional im Raum konstruieren zu können?

Kinder

- Welche preiswerten Materialien wie Pappkartons, Schachteln, Wolle, Schnüre stehen allen Kindern zur Verfügung?
- Kannst du mit deinem Körper einen Kreis formen?

Eltern

- Woran kann man sich auf dem täglichen Weg in die Kindertageseinrichtung orientieren?

2.6.4 Anregungen zum Weiterdenken

Bergediek, Mattias; Schmidt, Hartmut W., 2004: »Ich hab mein Sparbuch bei der Rabenbank«. Das »Kinderamt für Arbeit und Erfindung«. In: kiga heute, Heft 1/2004, S. 16-19.

Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Dahl, Kristin; Nordqvist, Sven, 1997: Zahlen, Spiralen und magische Quadrate. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg.

Kohl, MaryAnn F.; Gainer, Cindy, 2000: Mathe kreativ. 200 Kunst-Ideen zum Entdecken von Mathematik für Kinder von drei bis acht Jahren. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.

Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth, 2004: Die Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. verlag das netz, Weimar, Berlin.

Stern, Elsbeth, 2003: Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie heute, Heft 7/2003, S. 30-35.

TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2003: Mathematik. Heft 10/2003, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.

3. Kontexte

In diesem Kapitel stehen vor allem Überlegungen im Vordergrund, die die Gestaltung günstiger Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen in den Blick nehmen: Räumlichkeiten und Materialien, methodisches Wissen, um Bildungsprozesse initiieren, begleiten und dokumentieren zu können und die Projektarbeit als praktikable Methode der Wissensaneignung. Dabei benötigen Erzieherinnen und Erzieher in erster Linie Unterstützung durch das eigene Team, die Leiterin/den Leiter, vom Träger der Einrichtung und vom Gemeinwesen. Die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern stellt nicht zuletzt einen weiteren Bereich der täglichen pädagogischen Praxis dar. In der Phase des Schuleintritts der Kinder werden diese kooperativen Bezüge meist noch intensiver und münden schlussendlich in eine Zusammenarbeit mit der Grundschule, die kooperativ und im Interesse jedes einzelnen Kindes gestaltet werden muss.

3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen geschieht durch die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, die sowohl materielle als auch soziale und emotionale Aspekte umfassen. Die Gestaltung und Umgestaltung von Lernumgebungen erfordert eine immer wiederkehrende Reflexion des eigenen Verständnisses vom Kind, ein Überdenken der eigenen Berufsrolle und des eigenen pädagogischen Handelns (vgl. Abschnitt 1.6). Der Raum und die vorhandenen Materialien werden zu wichtigen Einflussfaktoren der Selbstbildung von Kindern, zugleich aber auch die Menschen in ihm, mit ihren persönlichen Interessen, Vorlieben, Abneigungen und Fragen an die Welt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Das mit den Bildungsbedürfnissen und Bildungsthemen der Mädchen und Jungen voranschreitende Umdenken und Überdenken der bereitgestellten Bildungsanregungen basiert auf einer systematischen Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder sowie auf einem kontinuierlichen Austausch im Team (vgl. Abschnitt 3.2.1). Eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsspielraums kann durch neue, experimentelle Formen der Projekt- und Werkstattarbeit, durch Fachberatung und regelmäßige Fortbildungen erreicht werden (vgl. Abschnitt 3.1.4). Denn um Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen begleiten zu können, müssen Erzieher/innen selbst neugierig sein, Lust am Entdecken haben, im immer wiederkehrenden Dialog Fragen aufwerfen, Antworten suchen, offen für die Fragen und Theorien der Kinder sein und diese Entwicklungsprozesse dokumentieren (vgl. Abschnitt 3.1.3).

3.1.1 Räumlichkeiten und Materialien

Die räumliche Gestaltung und die materielle Ausstattung einer Kindertageseinrichtung umfasst sowohl Innen- als auch Außenflächen, die allen Kindern und Erwachsenen zur Verfügung

stehen. Die ansprechende Gestaltung des Raumes ist ein entscheidender Faktor für das Wohlbefinden von Erzieher/innen, Mädchen und Jungen und für die Anreize zum gemeinsamen Handeln, Interagieren und Tätigwerden. Im Hinblick darauf müssen die räumliche Gestaltung und die verfügbaren Materialien regelmäßig auf ihren bildungsfördernden Gehalt überprüft werden. Dies meint nicht nur die farbliche Gestaltung der Wände in einem Gruppenzimmer oder einem Waschraum, sondern auch die Erreichbarkeit von Handtuchhaltern, Kleidungsstücken in der Garderobe und die Zugänglichkeit von Materialien im Innen- und Außenraum.

Prinzipiell sollte jedes Kind Zutritt zu allen Räumlichkeiten des gesamten Hauses haben. Das setzt voraus, dass Räume für Kinder erkundbar und beispielbar gestaltet sind und gemeinsam Regeln und Verhaltensweisen für den Aufenthalt an Orten wie Treppen, Fluren, Garderoben, Ateliers und Werkstätten, Küche und Büro ausgehandelt werden. Diese Umgebungen bilden eigene Erfahrungsbereiche, in denen sich anregender Alltag vollzieht und der durch seine Attraktivität zum Erkunden, Lernen und Mitgestalten einlädt. Zudem können sich hier Kinder unterschiedlicher Gruppen begegnen und miteinander Kontakt aufnehmen. Kinder sollen sich einerseits wohl, geborgen und sicher fühlen und andererseits in der Lage sein, Räume zu verändern. Das gilt auch für pädagogische Fachkräfte.

Um beobachten und dokumentieren zu können, benötigen sowohl Kinder als auch Erzieher/innen

- Rückzugsmöglichkeiten für Gespräche und Reflexionen,
- Materialien, um Beobachtungen festhalten zu können (zum Beispiel Papier und Stift, Videokamera, Diktiergerät, Fotoapparat u.ä.),
- zentrale und mobile Aufbewahrungsmöglichkeiten von Materialien (zum Beispiel Kuriositäten- und Neugiertisch, Regale, Rollschränke),
- Aufbewahrungsmöglichkeiten für eigene Dokumentationen (zum Beispiel Ausstellungsvitrinen, Spiegelflächen, Fenster und Wände),
- Mittel zur Vervielfältigung und zum Verfremden (zum Beispiel Computer, Kopierer, Fotolabor),
- Werkzeuge, Nachschlagewerke, andere Hilfsmittel (zum Beispiel Sachbuch, Lexikon, Lupe, Mikroskop) usw.

Alle Materialien und Utensilien, die im Innenbereich zur Verfügung stehen, sollten weitestgehend auch im Außengelände genutzt werden können (zum Beispiel Staffeleien, wasserdichte Mappen, wasserfeste Stifte, Spielmaterialien, Büchertaschen usw.). Darüber hinaus sollten Geräte zum Graben, Gießen, Füllen, Bauen und Formen bereitgestellt werden, um sinnlich, kreativ und handwerklich tätig sein zu können und Körperkraft zu erproben. Die Gestaltung der Außenanlagen unterstützt die Entwicklung in allen Bereichen und ermöglicht den Mädchen und Jungen, die Kindertageseinrichtung als Lebens- und Lernort wahrnehmen und erfahren zu können. Vielseitige und natürliche Spielmöglichkeiten im Freien mit Wasser, Sand, Holz, Feuer, selbst gesammelten Naturmaterialien u.ä. sollten vorhanden sein. Kräuterhügel oder -schnecken, Tastpfade, Höhlen, Tunnel, Nischen, Bäume und Sträucher laden zum Entdecken und Verstecken ein. Schiefe Ebenen, Klettermöglichkeiten, Rasenflächen, aber auch gepflasterte Fahrbahnen ermöglichen vielfältige Körpererfahrungen. In vielen Städten und Gemeinden gibt es angrenzende Parks, Grünflächen, Waldstücke, öffentliche Plätze und Sportanlagen, die raumübergreifende Erlebnisse zulassen und die nähere Umgebung erfahrbar machen.

3.1.2 Wahrnehmen, beobachten und reflektieren

Voraussetzung für Projektarbeit, wie sie noch beschrieben wird, ist die Wahrnehmung der Themen jedes einzelnen Kindes. Aber auch für Elterngespräche bilden Beobachtungen eine wichtige Grundlage. Mithin sind diese methodischen Fertigkeiten Basis für eine gelingende Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Der Weg, wie das kindliche Lernen in der täglichen Praxis beobachtet wird, trägt dazu bei, die kindlichen Bildungsprozesse zu verstehen und dieses Verständnis gut zu nutzen (vgl. Carr 2001). »Verstehen« ist eine Annäherung an das selbsttätige Kind und dessen Tun.

Wenn sich pädagogische Praxis so gewandelt hat, dass nun nicht mehr das reine Faktenwissen vermittelt werden soll, sondern die Frage, wie der Mensch lernt und wie er zum Bedeutungsgehalt von Fakten vordringt, dann müssen Erzieher/innen mehr als bisher und sehr sensibel wahrnehmen, wie sich Mädchen und Jungen ihre Bedeutungen der Dinge konstruieren und wie sie im Kontext von Symbolen, Metaphern, Erzähl- und Kommunikationsstrukturen miteinander (ver-)handeln. Die Bildungsbemühungen pädagogischer Fachkräfte liegen darin, Kindern zu helfen, ihre Wege der Bedeutungskonstruktion zu erkennen – also das Lernen zu lernen, Probleme zu lösen und miteinander zu kommunizieren.

Grundvoraussetzung für die Beobachtung ist eine positive, den Kindern zugewandte Grundstimmung. Ein wohlwollender, ermutigender Blick auf Kinder vermag, die Ressourcen, Stärken und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes zu erfassen. Chancengleichheit in der Dokumentation und möglichst vielseitige Anregung von kindlichen Bildungsprozessen werden dadurch gewährleistet, dass für jedes Kind sehr verschiedene Lernsequenzen dokumentiert werden, die erst zusammengenommen eine ganz individuelle und nur für dieses Kind gültige Lerngeschichte hervorbringen. Fragen, die geeignet sind, sich dem Kind anzunähern, können dabei ganz einfache sein: Was fasziniert ein Kind? Was mag ein Mädchen oder ein Junge? Was mag ein Mädchen oder Junge nicht? Welches ist ihr/sein Lieblingsessen? Welche Farbe ist ihre/seine Lieblingsfarbe? Welche Stärken hat ein Mädchen/ein Junge? Welche Bedürfnisse und emotionalen Befindlichkeiten signalisieren Mädchen und Jungen? Dies sendet in der Kommunikation das Signal aus: »Ich bin an dir interessiert.« Erzieher/innen können auf diesem Weg authentische Erfahrungen machen und Besonderheiten jedes Kindes erkennen und akzeptieren lernen. Die Frage, was jedes Mädchen und jeden Jungen ganz besonders auszeichnet, ist Ausdruck für den Versuch, das Kind kennen zu lernen.

Durch diese geschlechtssensible und differenzierte Wahrnehmung ist es möglich, die vielfältigen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen geschlechtsbewusst aufzugreifen und umzusetzen. Auf diesem Weg können Erzieherinnen und Erzieher anerkennend und wertschätzend an den Erlebnissen der Mädchen und Jungen teilnehmen, ganzheitliche Erkenntnisse zu jedem Kind erhalten und letztendlich deren Entfaltungsmöglichkeiten stärken.

Beobachten setzt Wahrnehmen voraus und mithin eine gerichtete Aufmerksamkeit auf Aktivitäten und Aussagen von Mädchen und Jungen. Auch wenn eine Vielzahl von Beobachtungsformen, -instrumenten und -schwerpunkten existiert, so verfolgen sie doch immer nur ein Ziel: die Themen und Interessen der Kinder erkennen und festhalten. Sei es mit Papier und Stift im Tagebuch, mit dem Fotoapparat oder der Videokamera. Mit Hilfe einer bestimmten Fragestellung lassen sich erste Beobachtungen strukturieren. Denn es ist nicht sinnvoll, jeden Moment im Gruppenalltag zu protokollieren, sondern sensibel für bestimmte Augenblicke zu

werden. Jedes Kind muss in einem gewissen Turnus beobachtet werden, um regelmäßig seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, seine Theorien und Gedanken zu sammeln. Die Einzelbeobachtungen müssen zur Schärfung und Abstimmung der Wahrnehmung im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen abgeglichen werden.

Ist es gelungen, bestimmte Aussagen und Tätigkeiten einzelner Mädchen und Jungen zu notieren bzw. in Bildern festzuhalten, dann ist es sinnvoll, eine Besprechung anzuschließen, die in einem ersten Schritt die Erfahrungen mit der Methode reflektieren hilft und in einem zweiten Schritt ermöglicht, über das sichtbar Gewordene in Zweiergruppen, in größeren Gruppen und im Team zu diskutieren, um verschiedene Perspektiven auf das Beobachtete zu gewinnen und die individuellen Reaktionen der Mädchen und Jungen besser verstehen zu können. Das benötigt vor allem Zeit und ein entsprechendes Methodenrepertoire.

Um den Bildungsrahmen gestalten zu können, bedarf es also einer genauen Beobachtung von Themen und Situationen der Mädchen und Jungen und der Fertigkeit, diese Beobachtungen zur Gesprächsführung mit Erwachsenen und Kindern zu nutzen. Die Reflexion in Gruppenbezügen zwischen Erwachsenen (Erzieher/innen, Fachberater/in, Müttern und Vätern), zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen dient nicht nur der Dokumentation kindlicher Entwicklungen, sondern zuallererst der Gestaltung von Lernsituationen im Alltag, im Spiel, in Form von Angeboten und Projekten (was Überlegungen zum Einbezug von Personen, Material, Zeit und Erfahrungsräumen einschließt). Ebenso geht es um die Frage des Umgangs mit Produkten bzw. Ergebnissen der Kinder.

3.1.3 Dokumentieren

Zum Erkennen und Verstehen der Selbstbildungsprozesse von Kindern ist es unumgänglich, Dokumentationsverfahren einzusetzen. Dokumentation lässt Veränderungen und Entwicklungen von Kindern erkennen und dient gleichzeitig als Fundament für die weitere Arbeit. Dokumentationsgegenstände sind Gedanken, Handlungen und Produkte der Mädchen und Jungen. Es gibt verschiedene Formen der Dokumentation, die zum einen geeignet sind, Bildungsprozesse nachvollziehbar zu machen und zum anderen, Projektarbeit zu dokumentieren. Pädagogische Fachkräfte müssen sich zu dem Zweck im Team über geeignete Dokumentationsverfahren verständigen und diese dann in der gesamten Einrichtung einführen und anwenden.

Ausgangspunkte von stetig fortzuschreibenden Dokumentationen sind zum Beispiel »Das Erste Mal«-Erlebnisse« oder »Ich als Kind«. Bei der ersten Form geht es darum, den Zeitpunkt zu dokumentieren, an dem das Kind das erste Mal etwas Besonderes getan hat. Wenn ein Kind sich zum Beispiel das erste Mal den Anorak allein zugemacht hat, dann wird dieses Ereignis mit einem Foto und einem kurzen Kommentar festgehalten. Ebenso kann man festhalten, wenn es einem eher schüchternen Kind das erste Mal gelungen ist, sich in einer Spielgruppe mit seiner Spielidee durchzusetzen. Bei »Ich als Kind«-Dokumentationen wird jedes Jahr zum Geburtstag der Kinder eine neue Seite im Buch begonnen, auf der die Kinder ein aktuelles Foto von sich einkleben können und das Kind erzählt, was es schon gut kann, was es gern können möchte, wer seine Freunde sind, was es für eine Lieblingsfarbe hat und noch vieles mehr. Die Erzieherin/der Erzieher schreibt alles auf, lässt das Mädchen oder den Jungen aber auch aktiv werden (zum Beispiel beim Malen der Lieblingsfarbe, beim Fotografieren, beim Einkleben von Fotos und Zeichnungen). Gemeinsam können sich die Kinder dann anschauen, wie sie sich über die Zeit verändert haben.

Mithilfe von Kinderzeichnungen oder Tondokumenten können Gespräche mit und zwischen Kindern über ihre Bildungs- und Lerngeschichten angeregt werden. Jedes Kind kann zu Beginn mit der Erzieherin bzw. dem Erzieher gemeinsam und später für sich allein entscheiden, welche Dokumente (zum Beispiel Bilder, Zeichnungen, Skizzen, Fotos) es aufheben möchte. Mädchen und Jungen haben so die Chance, immer wieder zu blättern und wahrzunehmen, wie sie vor einem halben oder einem ganzen Jahr waren und was ihnen wichtig war. So können Kinder ihre eigene Entwicklung nachvollziehen und Erzieher/innen hilft es, die individuellen Bildungsprozesse des Kindes besser zu verstehen.

Dokumentationen bilden für jedes Kind die Möglichkeit zu erfahren, wie sie lernen und sich die Welt aneignen. Erzieher/innen ermöglichen sie den Erwerb und die Weiterentwicklung von methodischen Fähigkeiten und sie beugen Fehlinterpretationen bzw. Fehlbewertungen von Geschehenem vor. Auf der Grundlage individueller Dokumentationen kann im Verlauf der Zeit eine Chronik für die gesamte Einrichtung geschrieben werden, die Einblick in die vielgestaltige professionelle Arbeit gibt. Fragen des Datenschutzes sind einzuhalten, das heißt Dokumentationen können nicht ohne Weiteres an Dritte ausgehändigt werden.

Die Dokumentation muss der Transparenz der pädagogischen Arbeit dienen. Bei Projektdokumentationen, die in der Regel aufwändiger gestaltet sind, spielen Texte oder mündliche Kommentare zur Beschreibung der Projektaktivitäten (wie sie zum Beispiel beim Video möglich sind) eine große Rolle. Sie setzen eine eingehende Beschäftigung mit entstandenen Texten, Produkten, Fotos usw. voraus, um sichtbar machen zu können, welche Prozesse sich bei jedem Kind individuell vollzogen haben und mit welchem Ergebnis. Entwicklungsgespräche mit Müttern und Vätern beziehen sich dann nicht mehr nur auf Produkte, die Kinder angefertigt haben, sondern auch auf den Entstehungsprozess der Produkte. Großformatige Bilderrahmen mit Fotos bzw. Kinderzeichnungen und kurzen Beschreibungen in Augenhöhe der Kinder können im Eingangsbereich oder Treppenhaus einer Kindertageseinrichtung genauso ihren Platz finden wie im öffentlichen Raum.

3.1.4 Projektarbeit

Projektarbeit stellt eine Methode des »Entdeckens der Welt« dar, die als exemplarisches Lernen beschrieben werden kann. Denn die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in diesen Prozessen erworben und geübt werden, können auf andere Situationen des Lebens übertragen werden. Erzieher/innen legen aufgrund ihrer Beobachtungen gemeinsam mit den Kindern das jeweilige Projektthema fest. Dabei ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen gleichberechtigt Gelegenheit haben, Themen und Interessen zu äußern, Projekte mit zu planen, mit zu gestalten und sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Projektarbeit kann sich über unterschiedliche Zeiträume erstrecken (zwei Stunden, einen Tag, ein halbes Jahr oder länger). Mit Hilfe der Dokumentation werden Projektprozesse festgehalten und Gespräche über die Entwicklung der Kinder und ihrer Themen angeregt. Projektarbeit ist dazu geeignet, den unterschiedlichen Strategien kindlicher Wissensaneignung, deren Bedürfnis nach lustvollem Experimentieren, dem Verlangen nach Eigenaktivität und dem Anliegen, sich mit anderen über Erlebnisse auszutauschen, gerecht zu werden. Die kindliche Entwicklung und die Lust am Lernen in den unterschiedlichsten Bereichen ist abhängig von Bedingungen wie:

- dem Wohlbefinden (im Umgang mit Erwachsenen und mit Gleichaltrigen),

- dem persönlichen Bezug zum Inhalt (Aktualität und Interesse),
- den unterschiedlichen Sinnesanreizen (ganzheitliches Lernen) und
- der Art und Weise des Zugangs zum Thema.

Wie die Größe und der zeitliche Umfang der Projekte, können auch die Zielstellungen sehr unterschiedlich sein. Ein Projekt zur Öffnung von Räumen in einer Kindertageseinrichtung, in das alle Gruppen einer Einrichtung einbezogen sind, wird in seiner Planung und Durchführung ganz anders strukturiert sein, als die Gestaltung eines Projektes zum Thema »Schiffe«, das auf Anregung von Kindern entstanden ist.

Erzieher/innen geben in der Projektarbeit keine Lösungen vor, sondern sie unterstützen die Kinder bei ihrer Suche nach Antworten auf unterschiedliche Art und Weise: mit Hilfe von Material, Räumlichkeiten, Dialog, Medien usw. Sie fragen zunächst, welches Interesse sie selbst und die Mädchen und Jungen an dem Thema haben, sie sammeln Informationen und beziehen Mütter, Väter und Expert/innen ein. Sie legen zu Beginn gemeinsam mit den interessierten Kindern Regeln für die Zusammenarbeit fest (zum Beispiel Freiwilligkeit und Verbindlichkeit der Teilnahme auch in Krisensituationen). Des Weiteren helfen sie den Kindern über mögliche Meinungsverschiedenheiten im Prozess nachzudenken und unterschiedliche Meinungen zuzulassen. Als Grundlage der Projektarbeit erkennen sie die Fähigkeit zur Selbstbildung an. Sie schaffen einen konstruktiven Diskussions- und Streitraum, damit sich Mädchen und Jungen mit ihren individuellen Bedürfnissen auseinandersetzen und sensibler für die Bedürfnisse anderer werden können.

Auch wenn es verschiedene Wege gibt, wie Projekte entstehen, so ist ihnen doch eines gemeinsam: Sie entspringen immer aus der Beobachtung der Kinder und stellen immer eine Reaktion auf ihr Tun oder Nicht-Tun dar. Wenn die Themen der Kinder in Projekten aufgegriffen werden, stellt das pädagogische Handeln von Erzieher/innen eine anregende und herausfordernde Aktivität dar. In die Projektarbeit fließen Aspekte verschiedener Bildungsbereiche ein, um sich zu einer ganzheitlichen Bildungsförderung zu verbinden. Anregungen und Orientierungshilfen aus unterschiedlichen Abschnitten des Bildungsplans können deshalb in einem einzelnen Projekt zur Geltung kommen.

Phänomene, über die Kinder staunen – der Eiszapfen, der Regenwurm, das Schneckenhaus – sind bereits Projektthemen. Projekte sind also thematisch gebundene Kinderaktionen, in denen sich Kinder, angetrieben von ihrem eigenen Interesse, ganzheitlich in den verschiedenen Bildungsbereichen Wissen aneignen und Fähigkeiten erproben können. Erzieher/innen schaffen Möglichkeiten, dass Gegenstände, Phänomene, Tiere, Pflanzen usw. mit allen Sinnen erfahrbar werden. Kinder können dann verschiedene Handlungen miteinander verknüpfen und Zusammenhänge erkennen:

- sinnlich wahrnehmen,
- Gefühle und Erinnerungen aktivieren,
- Wahrnehmung, Fiktionen, Wünsche und Ängste vernetzen,
- aus verschiedenen Perspektiven erkunden, erforschen, experimentieren,
- mittels Sprache und nonverbaler Mitteilungsformen kommunizieren,
- Voraussagen treffen, Ergebnisse reflektieren und Prozesse wiederholen,
- Beobachtung strukturieren und Fakten ordnen,
- sich Entscheidungen stellen und sich über Erkenntnisse freuen,

- sinnlich-ästhetische Darstellungs- und Ausdrucksformen erproben,
- Objekte verändern, herstellen oder gestalten,
- Materialien verantwortungsvoll nutzen.

Eine Idee allein reicht für die Durchführung eines Projektes noch nicht aus. Dafür bedarf es der Zustimmung aller am Projekt Beteiligten. In dieser Phase der Konsensbildung helfen folgende Fragen in der Diskussion:

- Teilen Sie Ihre Beobachtungen/Projektidee mit anderen?
- Ist das Thema, das Sie beschäftigt, auch das Thema der Kinder?
- Ermöglicht das Projektthema Mädchen und Jungen eine inhaltliche Auseinandersetzung jenseits von Geschlechterrollenklischees?
- Warum ist das Thema wichtig?
- Welche Meinungen und Ideen haben die Kinder?
- Was soll mit dem Projekt erreicht werden?

Auch wenn unter Umständen nicht alle Mädchen, Jungen und Erzieher/innen im gleichen Maße mitwirken, hilft die Dokumentation, den Projektprozess für alle transparent zu machen (zum Beispiel Fotos ausstellen, Zeichnungen aufhängen oder einen Diavortrag zum Projekt gestalten).

Nach der Darstellung der Ausgangslage und der Zielformulierung folgen die Projektplanung und -vorbereitung, die Durchführung des Projekts und die Präsentation der (Zwischen-)Ergebnisse nach Abschluss. Letzteres kann in Form von Projektmappen, Vernissagen, einem Tag der offenen Tür oder einer Ausstellung im Rathaus erfolgen. Durch die so geschaffene Transparenz wird ein Bezug zu den bearbeiteten Inhalten auch für Interessierte hergestellt und die Möglichkeit geschaffen, sich über den Projektverlauf, die Inhalte und die Ergebnisse zu informieren. Dabei sollte deutlich werden, dass dem Prozess eine ebenso große Bedeutung eingeräumt wird wie dem Ergebnis.

Abschließend wird gemeinsam ausgewertet, wie die einzelnen Projektphasen verlaufen sind, ob die Zusammenarbeit aller Beteiligten funktioniert hat und die Projektziele erreicht wurden. Für Mädchen, Jungen und Erzieher/innen ist das eine sehr gute metakommunikative Übung, bei der sie ihren eigenen Prozess evaluieren und lernen, sich als Lern-, Entwicklungs- und Kooperationsgemeinschaft zu verstehen. Auch Öffentlichkeitsarbeit sollte ein Thema für Kindertageseinrichtungen sein, wenn an einem positiven Image der eigenen Arbeit Interesse besteht und ein erweitertes Verständnis von Eltern, Trägern und Öffentlichkeit für die (Projekt-)Arbeit gewonnen werden soll.

3.2 Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

Die Familie ist primärer Erfahrungsort von Kindern: Egal, ob sie Neugeborene sind und beginnen, ihre Umwelt mit Blicken und Gesten zu erforschen, ob sie bereits eine Krippe oder einen Kindergarten besuchen oder ob sie in die Schule gehen. Familienformen haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt und ausdifferenzierte Stile des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen hervorgebracht. Familien sind somit vielgestaltige Gebilde, die in einer Zeit der raschen gesellschaftlichen Veränderungen durch Gesetzgebung, Religion und wirtschaftliche Gegebenheiten pluralisierte familiäre Lebensformen ausprägen: allein lebende Mütter und Väter, nichteheliche Partnerschaften mit Kindern, so genannte »patch-work-Familien«, in denen neue Beziehungen und Elternschaften eingegangen werden, oder homosexuelle Paare mit Kindern. Die Variabilität der Erscheinungsformen von Familie benötigt ein von der traditionellen Kernfamilie losgelöstes Verständnis (vgl. Böhnisch/Lenz 1997).

Kinder machen nicht selten in frühen Lebensjahren Erfahrungen mit der Trennung der Eltern oder mit einem Vater, der zum Beispiel nur am Wochenende zu Hause ist, weil er von Montag bis Freitag im Außendienst arbeitet. Großeltern wohnen an anderen Orten und sind nicht jederzeit erreichbar. Räumliche Freiheiten außerhalb der Wohnungen, die Kinder noch vor fünfzig Jahren hatten, werden immer mehr beschnitten, da es zum Beispiel weniger Grünflächen gibt, auf denen man unbeachtet toben und seinen eigenen Körper testen kann. Familien und Kinder sind aufgrund von Wandlungstendenzen in der Gesellschaft mit ständig neuen Anforderungen konfrontiert. Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen wie zum Beispiel Beziehungsstörungen in der Familie, Arbeitslosigkeit, Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Pflege von Familienangehörigen und/oder mangelnde Einbindung in das soziale Umfeld sind familiäre Belastungspotenziale, die in vielen Fällen den Einbezug sozialpädagogischer Prävention und Unterstützung erfordern.

Der außerfamiliären Kinderbetreuung werden aus diesem Grund verstärkt begleitende, entlastende, präventive und kompensatorische Aufgaben zugewiesen. Doch sind Kindertageseinrichtungen als Orte für Kinder auch Orte der Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Familien und Generationen? Bereits im Achten Jugendbericht wurde ein Bedeutungszuwachs der Einrichtung als Kommunikationsort für Familien und die Nachbarschaft herausgestellt (vgl. BMJFFG 1990), denn die institutionelle Kinderbetreuung stellt nicht nur eine Entlastung für Familien dar, sondern sie bietet ebenso Ressourcen, um soziale Netzwerke zu fördern und einen Beitrag zur Stabilisierung von Familien zu leisten. Familien sind auf der Suche nach sozialen Orten, an denen ein kommunikativer Austausch über die Grenzen der Kernfamilie hinweg stattfinden kann. Aufbau und Bestand informeller Netzwerke tragen wesentlich zur Integration und zum Wohlbefinden von Eltern und Kindern bei (vgl. Seehausen 1994). Denn es gibt zwar eine Fülle an informativen und nicht-institutionalisierten Elternbildungsangeboten wie Fernsehbeiträge, Radiosendungen, Zeitschriften oder Ratgeberliteratur, jedoch kann durch einseitige Wissensvermittlung kein Austausch über die unterschiedlichsten Problemlagen stattfinden (vgl. Ufermann 1989).

Die Offenheit der Mütter und Väter und die Öffnung der pädagogischen Fachkräfte hin zur Familie in ihrer Vielgestaltigkeit bieten ideale Voraussetzungen, ein »Haus des Lernens« für alle zu gestalten. Gesprächspartner/innen, die die kindliche Entwicklung und damit zusammenhängende Fragen beschäftigen, lassen sich in einer Kindertageseinrichtung leicht finden. Für eine gelingende Zusammenarbeit ist darüber hinaus eine dialogische Grundhaltung

nötig, um die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse als gemeinsame Aufgabe zu begreifen. Auch der Austausch über die Inhalte des Bildungsplanes kann als Bestandteil dieses Prozesses aufgefasst werden.

Mit dem Eintritt der Mädchen und Jungen in die Kindertageseinrichtung erweitern sich die Lebenswelten von Kindern und Familien, denn sie erfahren neue Bezugswelten. Dieser Übergang ist von massiven Veränderungen für alle Beteiligten gekennzeichnet: von der Veränderung der Identität, der Rollen, der Beziehungen, vom Auftreten starker Emotionen und vom Erleben von Stress. Der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensumwelten erfordert vom Individuum Neuorganisations- und Anpassungsleistungen, um die Phase der Desorganisation zu bewältigen. Der Übergang muss als ein längerfristiger Prozess betrachtet werden, der mit der Vorbereitung der Familie auf das kommende Ereignis beginnt und mit der abgeschlossenen Eingewöhnung des Kindes endet (vgl. Andres/Laewen 1995 und Schneider/ Wüstenberg 1995). Eine gute Vorbereitung dieses Übergangs stellt die Grundlage für eine wertschätzende und respektvolle Zusammenarbeit dar, denn auch Mütter und Väter benötigen Unterstützung am Übergang, um ihnen Ängste zu nehmen. Mädchen und Jungen können zum Beispiel etwas Bekanntes von zu Hause mitbringen, das ihnen vertraut ist. Ein Schnuffeltuch, Lieblingskuscheltier oder Familienfoto fungieren dann als »Übergangsobjekte«, die die Bewältigung der unsicheren Phase des Übergangsbegleiten und erleichtern. Ein Polaroidfoto vom Kind, das bereits vor dem ersten Tag in der Krippe gemacht wurde, kann an das Fach in der Garderobe geklebt werden. Es vermittelt Kind und Eltern von Beginn an, dass man auf den Neuankömmling eingestellt und er willkommen ist. In manchen Einrichtungen erhalten die Familien auch ein Foto des Teams der Kindertageseinrichtung, damit sie wissen, wer von nun an Ansprechpartner/in in der neuen Umgebung sein wird.

Schon vor dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung beginnt also die Zusammenarbeit mit den Eltern, die nicht punktuell, sondern kontinuierlich über die gesamte Zeit des Aufenthaltes in der Kindertageseinrichtung erfolgen muss. Das bedeutet Anstrengungen auf beiden Seiten, um erreichbare Ziele bestimmen und erfüllen zu können. Dabei können Erzieher/innen, Mütter und Väter Aufgaben gemeinsam festlegen, die sie zwar getrennt voneinander erfüllen, aber dennoch im Sinne eines oder mehrerer realistischer Ziele verfolgen. Erfolge stellen sich in allen Abschnitten des langwierigen Prozesses ein, nicht erst am Ende. Mütter, Väter und Erzieher/innen tragen als Personen dazu bei, dass jedes auch noch so kleine Ergebnis als gelungen betrachtet und als Fortschritt gewertet werden kann. Zu berücksichtigen ist, dass jede/r nur so viel beitragen kann, wie es ihre/seine aktuellen Möglichkeiten zulassen und wie es ihren/seinen Interessen entspricht (vgl. Hautumm/Protz 2004).

Beobachtungen und Dokumentationen, die bereits als Methode für die Reflexion von kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen vorgestellt wurden (vgl. 3.1), bieten genügend Anlässe, um mit Eltern ins Gespräch zu kommen und sich über die Entwicklung des Kindes auszutauschen. Mütter, Väter und Erzieher/innen erhalten so die Chance, sich in die Vorstellungen und Handlungen der Jungen und Mädchen hineinzudenken und sie in ihrer Welt zu verstehen. Darüber hinaus können sie Freude, Neugier und Entdeckerdrang der Kinder nachvollziehen und mit ihnen in einen intensiven Dialog über ein Projekt oder eine besondere Situation treten. Individuelle Elterngespräche im halbjährlichen Rhythmus sollten dazu dienen, diese gemeinsamen Erfahrungen auszutauschen und sich im Interesse des Kindes über seine individuellen Entwicklungspotenziale zu verständigen, um gemeinsame

Unterstützungsmöglichkeiten für seinen individuellen Bildungsplan zu finden.

Zugleich ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher Eltern gleichberechtigt in die pädagogische Arbeit einbeziehen (vgl. § 12, Abs. 1 SächsKitaG). Zum Beispiel sollte darauf geachtet werden, in Gesprächen über die Entwicklung der Kinder Mütter und Väter gleichermaßen zu beteiligen. Auch sollten sich Aushänge, Informationen usw. in den Kindertageseinrichtungen an Mütter und Väter richten. Das bedeutet zum Beispiel, bei Reparaturarbeiten nicht ausschließlich Väter oder Großväter, sondern auch Mütter und Großmütter anzusprechen. Bei Elternstammtischen und anderen Begegnungsmöglichkeiten können Erzieher/innen, Mütter und Väter in ungezwungener Atmosphäre verschiedene Bildungs- und Erziehungsthemen und Vorhaben diskutieren. Schließlich können Eltern eingeladen werden, sich an der Projektarbeit zu beteiligen (zum Beispiel an der Gestaltung des Außengeländes oder einer Bewegungsbaustelle). Auch Großeltern und andere Verwandte oder Freunde der Familie können in diese Vorhaben einbezogen werden.

Wie die Familie ändert sich auch die Rolle von Großmüttern und -vätern. Nicht alle Großeltern wohnen in der unmittelbaren Umgebung ihrer Enkel; Kinder erleben den großen Verwandtenkreis immer öfter nur zu besonderen Anlässen. Bleibt deshalb vielen älteren Menschen die Begegnung mit der jüngeren Generation versagt? Welche verbindenden Elemente zwischen beiden Generationen gibt es und was können ältere Menschen beitragen? Zuerst Zeit, andere Lebenserfahrungen und eigene Interessen, die Begegnungsmöglichkeiten schaffen können. Umgekehrt können Kinder zur Lebenslust der älteren Menschen beitragen, indem sie ihnen zeigen, wie sie die Welt sehen und empfinden. Gegenseitige Achtung und das gemeinsame (Wieder-)Entdecken von Welt können Annäherung und Begegnung zwischen den Generationen befördern. Die Kindertageseinrichtung kann zu dem Zweck als Treffpunkt fungieren, indem zum Beispiel ein Großvater, der gut Akkordeon spielen kann, mit interessierten Kindern zusammen musiziert, oder indem eine Großmutter ihrem Interesse am Fotografieren mit den Kindern gemeinsam nachgeht.

Neben den erwähnten Möglichkeiten gibt es noch vielfältige Wege, wie die tägliche pädagogische Praxis transparent und öffentlich gemacht werden kann. Erzieher/innen eröffnen durch die professionelle Dokumentation, durch Dialogbereitschaft und durch das Initiieren gemeinsamer Erfahrungen Eltern, Großeltern und Besucher/innen einen Einblick in das Leben der Kindertageseinrichtung. Die Zusammenarbeit mit Familien verlangt Erzieher/innen Flexibilität ab, da sich die pädagogische Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Mütter bzw. Väter, an der realen Lebenswelt und der momentanen Situation, den Interessen und dem Engagement, aber auch den Bedürfnissen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte orientiert. Jede Einrichtung muss individuell abwägen, zu welchem Zeitpunkt welche Form und Methode der Elternarbeit gefragt und effektiv ist. Die Zusammenarbeit von Familien und Kindertageseinrichtungen benötigt Zeit, gemeinsame Anstrengungen und vor allem Möglichkeiten zur kontinuierlichen Reflexion (vgl. Becker-Textor 1997).

3.3 Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe und Integration ins Gemeinwesen

Sachsen verfügt derzeit über ein flächendeckendes und quantitativ gut ausgestattetes Netz an Kindertageseinrichtungen. Diese Tageseinrichtungen für Kinder verstehen sich als familienergänzendes und familienunterstützendes System. Ihr Anliegen ist es, die Entwicklung eines jeden Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Um diese Arbeitsaufgabe erfüllen zu können, werden Kindertageseinrichtungen von einer großen Verantwortungsgemeinschaft getragen. Dazu gehören neben den Familien und Erzieher/innen auch die Träger der Einrichtungen, die Gemeinden, die Landkreise und kreisfreien Städte und der Freistaat Sachsen als überörtlicher Träger der Jugendhilfe.

3.3.1 Aufgaben des Trägers

Kindertageseinrichtungen können sowohl von Trägern der freien Jugendhilfe (zum Beispiel Elterninitiativen), privaten Trägern, Betrieben und öffentlichen Einrichtungen als auch von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (Gemeinden und kommunale Zweckverbände) betrieben werden. Der Träger einer Kindertageseinrichtung hat neben der Finanzierung von Betriebs- und baulichen Kosten auch dafür Sorge zu tragen, dass die räumlichen, personellen und materiellen Anforderungen erfüllt werden. Zudem obliegen ihm Aufgaben, die eng mit der pädagogisch-inhaltlichen Qualität zusammenhängen: Förderung der Integration von Kindern mit Behinderungen (§ 19 SächsKitaG), die Förderung sorbischer Sprache und Kultur (§ 20 SächsKitaG) und die Qualifikation und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit (§ 21 SächsKitaG). Fort- und Weiterbildung, Fachberatung und Qualifikation von Erzieher/innen stehen dabei im Mittelpunkt. Diese Anforderungen bilden gleichzeitig die Rahmenbedingungen für einen gelingenden pädagogischen Alltag, der für neue wissenschaftliche Erkenntnisse offen ist und alle Beteiligten einbezieht.

Die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit beinhaltet die Erprobung und Evaluation pädagogischer Inhalte, Methoden, Konzepte und Modelle. Dazu gehört auch die Evaluation von Konzepten zur Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, zum Bildungsangebot für Eltern und für Tagespflegepersonen. Trägerqualität heißt demnach die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität umfassend zu sichern. Evaluationskonzepte sind dabei hilfreich, jedoch nicht hinreichend. Die jeweiligen Ergebnisse des Evaluationsprozesses müssen wieder in die Praxis überführt werden, um das Handlungsfeld weiterzuentwickeln. Die Qualität der pädagogischen Praxis ist das Ziel aller Evaluationsbemühungen. Dies setzt eine hohe fachliche Qualifikation von Trägermitarbeiterinnen und -mitarbeitern und die Einbeziehung von Fachberaterinnen und -beratern voraus, die die pädagogischen Fachkräfte vor Ort in Kindertageseinrichtungen wirkungsvoll unterstützen.

Die Unterstützung durch Fachkolleginnen und -kollegen, die Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis darstellen, ist ein wichtiges Element bei der Gewährleistung der Fachlichkeit von Erzieher/innen. Die Fachberatung im Sächsischen Landesjugendamt versteht sich als ein solches Bindeglied und ist somit Bestandteil der Verantwortungsgemeinschaft für Kinder. Sie verfolgt das Anliegen, eine breite Fachöffentlichkeit über Entwicklungen zu informieren, fachliche Impulse zu setzen, als kompetente Ansprechpartner/innen zur Verfügung zu stehen und zur

Anregung eines differenzierten Meinungsbildes beizutragen. Sie entspricht damit dem Auftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, als Bestandteil einer Fachbehörde die Verantwortung für die Initiierung innovativer Prozesse in der Jugendhilfe zu übernehmen. Die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Fachberatung ist Aufgabe des Landesjugendamtes (vgl. § 21, Abs. 3 SächsKitaG).

Aufgaben der Fachberatung im Sächsischen Landesjugendamt sind:

- die inhaltliche Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen (Seminare, Kurse, Workshops, Arbeits- und Fachtagungen, Jahrestagungen),
- die Initiierung und Unterstützung von Projekten,
- fachliche Bearbeitung von Förderanträgen,
- die Zusammenarbeit mit den Fachberaterinnen der freien Träger und der Jugendämter und
- die Veröffentlichung von Fachpublikationen und Empfehlungen.

Auch die Fachberater/innen der freien Träger und der Jugendämter arbeiten mit dem Ziel, die Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder zu unterstützen, zu ergänzen und weiter zu entwickeln. Dies bedeutet vor allem, lokal tätig zu werden. Dabei ist der Träger in die Pflicht genommen, Fortbildungen durchzuführen und genügend Zeit für den Gedankenaustausch mit Leiterinnen und Leitern und Erzieherinnen und Erziehern in ihren Einrichtungen zur Verfügung zu stellen (zum Beispiel durch Team- und Organisationsberatung, Gesprächsführung, Krisenmanagement). Neben der pädagogisch-inhaltlichen Tätigkeit geht es um betriebswirtschaftliche Informationen und Beratung (zum Beispiel zu neuen Finanzierungsstrukturen, zur Betriebsführung von Tageseinrichtungen für Kinder, zur Umsetzung von gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien). Fachberatung ist in diesem umfassenden Sinn sowohl träger- als auch einrichtungsspezifisch und setzt entsprechende Rahmenbedingungen voraus, die es ermöglichen, den Beratungsanspruch umzusetzen.

Um die Umsetzung des Bildungsplanes zu gewährleisten, muss Fachberatung zur alltäglichen Unterstützungs- und Motivationsquelle werden. Fachberater/innen unterstützen pädagogische Fachkräfte im Dialog vor Ort, um die Rahmenorientierungen des Bildungsplanes regional und einrichtungsspezifisch auszugestalten und umzusetzen. In Kooperation mit Leitungs- und Fachkräften in den Einrichtungen eröffnen sie neue Lernwege für Kinder und Erwachsene, wobei sie bisher nicht selten als Störfaktoren eingefahrener Strukturen wahrgenommen werden.

In die Ausgestaltung dieser Kooperation müssen folgende Überlegungen einbezogen werden:

- der Auftrag von Kindertageseinrichtungen,
- die Beschreibung der Lernumgebungen in dieser Institution,
- die verschiedenen Ausrichtungen pädagogischer Konzepte,
- die Konkretisierung von individuellen Bildungs- und Lernzielen, die beachtet werden müssen,
- die pädagogische Verwirklichung des Bildungsanspruchs in Tageseinrichtungen für Kinder,
- die Regelung der Ansprüche von Kindern mit besonderem Hilfebedarf,
- die Regelung der Ansprüche von Kindern unterschiedlicher Sprache und kultureller Zugehörigkeit,
- der Aufbau und die Pflege enger Kooperationsbeziehung mit anderen Institutionen für (frühkindliche) Bildung und Betreuung,
- die Unterstützung der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Familien, Fachberatung,

Experten, Beratungseinrichtungen, dem Gemeinwesen usw.,

- die Förderung der gruppenübergreifenden fachlichen Kooperation von pädagogischen Fachkräften,
- die Anregung zur Wahrnehmung kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse,
- die Motivation zur sorgfältigen Beobachtung und Dokumentation individueller Bildungsprozesse jedes Kindes in einer Einrichtung,
- die Ermöglichung zertifizierter Teilnahme von pädagogischen Fachkräften an Fortbildungsmodulen für den Bereich der frühkindlichen Bildung,
- die kontinuierliche (Selbst-)Evaluation der Verwirklichung dieser Aktivitäten.

0

Die Aufgaben eines Trägers der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sind vielgestaltig und verlangen fachliches Know-how auf verschiedenen Ebenen, denn ein Träger

- muss fachliches Interesse an der täglichen pädagogischen Praxis zeigen,
- hat die Voraussetzungen für den Betrieb einer Kindertageseinrichtung zu schaffen (Rahmenbedingungen),
- hat die Grundlage für eine gelingende Bildungsarbeit zu sichern (Fachberatung und Qualifikation) und
- ist zuständig dafür, dass die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung kontinuierlich evaluiert wird (Evaluation).

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, muss er – genauso wie Erzieher/innen, Fachberater/innen und andere Mitarbeiter/innen – Unterstützung in vielfältiger Art und Weise erfahren.

3.3.2 Integration ins Gemeinwesen

Kindertageseinrichtungen sind Teil des Gemeinwesens und somit in ein soziales Netzwerk eingebunden. Sie können durch ihr Tun den Sozialraum – den Stadtteil oder das Dorf – mitgestalten. Zukunft heißt Wandel: Das betrifft nicht nur die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, sondern auch ein Umdenken im Hinblick auf externe Unterstützungssysteme, die sowohl finanziell als auch inhaltlich wirken und dadurch die Professionalität von Erzieherinnen und Erziehern beeinflussen. Die Öffnung nach außen wird zu einem entscheidenden Merkmal der täglichen pädagogischen Praxis, die sich zum Beispiel in einer Erweiterung der Zugänglichkeit von Frei- und Spielflächen einer Kindertageseinrichtung und in der Öffnung der Kindertageseinrichtung als Familienbildungsstätte widerspiegelt. Auch durch Museumsbesuche und Exkursionen in die Umgebung öffnet sich die Kindertageseinrichtung nach außen.

Um gemeinsam für eine kinderfreundliche und familiengerechte Kommune tätig zu werden, sind alle Erwachsenen gefordert. Die Anerkennung von Elternbeiräten, Stadt- und Kreiselternräten als Ansprechpartner der örtlichen Träger der Jugendhilfe trägt dazu bei, Familien an regionalen gesellschaftlichen Entwicklungen zu beteiligen. Gemeinsam mit Familien, dem Träger einer Kindertageseinrichtung und den pädagogischen Fachkräften kann ein »Rat der Tageseinrichtung« ins Leben gerufen werden, bei dessen Treffen es um Grundsätze der Erziehungs- und Bildungsarbeit, um die räumliche, sachliche und personelle Ausstattung sowie um Kriterien für die Aufnahme von Kindern gehen kann. Zur Förderung der Beteiligung von Kindern ist darüber hinaus zu bedenken, wie viel Entscheidungsbefugnis einem »Kinderrat«

zugestanden werden kann (zum Beispiel bei der Gestaltung von Freiflächen oder bei der Einstellung von Personal) und wo Grenzen der Mitbestimmung gezogen werden.

Qualität der pädagogischen Praxis sichern heißt auch, vor Ort nach Menschen zu suchen, die man einbeziehen und deren Fähigkeiten und Fertigkeiten man nutzen kann: Gärtner/innen oder Landschaftsgestalter/innen sind vielleicht bereit, gemeinsam mit Kindern und Erzieher/innen ein Gartenprojekt zu planen und zu realisieren; Jugendliche oder Senioren können bei medienpädagogischen Projekten (zum Beispiel bei der Einrichtung eines PCs) behilflich sein. Künstler und Künstlerinnen aus der Region können einbezogen werden, aber auch Sportvereine, Filmvorführer/innen oder der/die Bürgermeister/in. Betriebe können gebeten werden, sich an Sponsoringaktionen zu beteiligen.

Nachbarn und Familienangehörige stellen ein weiteres wichtiges Bindeglied dafür dar, den Alltag und das Leben in die Kindertageseinrichtung zu holen. Um die Transparenz der pädagogischen Praxis zu erhöhen, ist die Öffentlichkeitsarbeit unerlässlich. Sie hat viele Gesichter: Dokumentationen im Treppenhaus, Ausstellungen im Foyer und den Gruppenzimmern, regelmäßige Pressekontakte, um die tägliche Arbeit der Einrichtung sichtbar zu machen, oder das Schreiben eines eigenen Artikels in einer Fachzeitschrift. Die Kooperation mit schulärztlichem Dienst, Gesundheitsamt und öffentlichem Gesundheitsdienst ist nicht nur für den Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule von Bedeutung. Beratungsstellen, Psychologinnen und Psychologen und Logopädinnen und Logopäden sind unverzichtbare Partnerinnen und Partner bei der Förderung von individuellen Entwicklungsprozessen und bei der Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten und -problemen. Auch die Vernetzung mit Schulen stellt eine wichtige Aufgabe dar (vgl. 3.4.).

Die Kooperation mit den verschiedenen Personen und Institutionen setzt Offenheit, Engagement und Neugier von Erzieherinnen und Erziehern und anderen Erwachsenen voraus. Der Erfolg dieser konstruktiv zu gestaltenden Prozesse ist nicht von vornherein garantiert und nicht selten werden die Früchte der Arbeit erst sehr viel später geerntet. Aber die Investition lohnt sich, denn die gemeinsame Verantwortung zieht eine Teilung von Verantwortung nach sich, die entlastend wirkt. Bündelt man externe Kompetenzen und nutzt sie für die tägliche pädagogische Praxis, gibt es einen fachlichen Gewinn und einen Zuwachs an Ressourcen für die Bildungsarbeit (zum Beispiel wenn man Künstler/innen in die Einrichtung holt, die die ästhetische Bildung unterstützen, oder wenn man den Kontakt zu Alteneinrichtungen pflegt).

3.4 Kooperation am Übergang zur Grundschule

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für Mädchen und Jungen ein neuer Lebensabschnitt. Jedes Kind nimmt diesen Übergang, der unterschiedlich lang und mit verschiedenen Anforderungen verknüpft ist, individuell wahr. Für Eltern und Erzieher/innen stellt sich die Frage, wie der Übergang in die Schule am besten gestaltet werden kann. Mütter und Väter von Schulkindern sind verunsichert und hegen nicht selten Befürchtungen, dass ihr Kind den Leistungsanforderungen der Schule nicht gerecht werden kann oder dass sie den Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes verlieren. Auch für Erzieher/innen heißt es Abschied zu nehmen, denn die wenigsten Kinder besuchen die Kindertageseinrichtung weiter (zum Beispiel den Hort). Es ist dabei eine Spannung zu erkennen zwischen der Bewahrung von Kontinuitäten und der Hervorhebung und Markierung des neuen Lebensabschnitts. Während einerseits das Streben nach einem fließenden Übergang die Kontinuität der individuellen Entwicklung sichern hilft, wollen Kinder andererseits als »Schulkinder« an den neuen Anforderungen und dem damit verbundenen neuen Selbstbewusstsein wachsen. Die Inszenierung des Übergangs als Übergang mit Hilfe von Ritualen kann helfen, diese Spannung auszubalancieren: den Ranzen auch schon in der Kindertageseinrichtung tragen und sich groß fühlen dürfen, schon einmal in einer Schule gewesen sein, die Einschulung in der Kindertageseinrichtung und in der Familie feiern. Derartige Rituale verbinden Bekanntes und Neues, sie erleichtern den Übergang durch die Gewährleistung von Kontinuitäten.

Die Aneignung neuer und unbekannter Lebens- und Lernräume – wie die Schule – wird wesentlich durch die Gestaltung der Beziehungsverhältnisse der Kinder (zu Erwachsenen, zu anderen Kindern) bestimmt. Folgenden drei Aspekten ist in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit zu widmen:

- der emotionalen Zuwendung,
- dem gleichberechtigten Umgang und
- der sozialen Wertschätzung.

Beziehungen des Kindes schaffen personale Ressourcen, das heißt sie erleichtern dem Kind das Bewältigen neuer Entwicklungsaufgaben und neuer Herausforderungen wie den Übergang in die Schule. Aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass die personalen Beziehungen des Kindes am Übergang berücksichtigt werden und dass die Lehrerinnen und Lehrer ausreichend Zeit vor und nach dem Schuleintritt bekommen, um Beziehungen zu neuen Kindern aufzubauen. Auch anderen erwachsenen Bezugspersonen wie Eltern, Erzieherinnen und Erziehern oder erwachsenen Freundinnen und Freunden wird bei Übergangsprozessen ein hoher Stellenwert beigemessen.

Die Grundschule erkennt die in Kindertageseinrichtungen und in Familien gelegten Fundamente für individuelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines jeden Kindes an und entwickelt sie weiter. Kindertageseinrichtungen legen den Grundstein für lebenslanges Lernen, weil Leistungsbereitschaft, Neugier, Erkunden, Problemlösen, Freude, Dialog, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit gefördert werden (vgl. Baacke 1999). Darin liegt der Schlüssel für Erfolge in der Schule. Schulische Inhalte können in den Alltag einer Kindertageseinrichtung fließen, wenn Kinder das wollen. Die gesamte Zeit, die Kinder in der Welt verbringen, bevor sie in die Schule kommen, ist gekennzeichnet von aktiven Aneignungs-, Lern und Bildungsprozessen. Diese sind von Kindertageseinrichtungen und Schulen gleichermaßen aufzugreifen, um Kindern gute

Startbedingungen von Anfang an zu ermöglichen. Anregend gestaltete Bildungsräume in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ermöglichen in diesem Prozess eine vielseitige und ganzheitliche Bildungsförderung.

Die Inhalte des Bildungsplans und der neuen Lehrpläne für die Grundschule harmonisieren miteinander, greifen ineinander und geben – wie die sächsische Kooperationsvereinbarung zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Orientierungen für das pädagogische Handeln während des Überganges. Allerdings gilt es, die Schnittstelle des Übergangs zu gestalten und sichtbar zu machen, dass sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Grundschulen eigenständige Institutionen mit eigenen Handlungsanleitungen sind. Die Fähigkeiten, die Kinder in den einzelnen, im Bildungsplan beschriebenen Bildungsbereichen erwerben, werden nicht nebeneinander oder nacheinander, sondern in komplexen, ganzheitlichen und individuellen Prozessen gefördert. Im gesamten Tagesverlauf (Mahlzeiten, verschiedene Spielformen, Arbeiten, Aufenthalt im Freien etc.) müssen solche Rahmenbedingungen geschaffen werden, dass die Kinder zum

- aufmerksamen Zuhören und Beobachten,
- bewussten und kooperativen Handeln,
- eingehenden Studium von Dingen,
- Suchen nach vielen Informationsquellen,
- Mitteilen ihrer Erkenntnisse und Fragen,
- Suchen nach Alternativen und deren Erprobung und
- Aufzeigen von Beziehungen zwischen alltäglichen Dingen

herausgefordert werden. Diese Bedingungen fördern kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse, indem sie die Aneignung dieser basalen Fähigkeiten beim lebenslangen Lernen unterstützen. In der Grundschule müssen analoge Bedingungen bereitgestellt werden, denn auch nach dem Übergang in die Schule benötigen Kinder anregende Lernumgebungen, die sowohl eine individuelle Aneignung von Welt in ihrer Vielgestaltigkeit als auch die soziale Integration in eine neue Umwelt ermöglichen.

Die praktische Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird durch den fachlichen Dialog von pädagogischen Fachkräften beider Institutionen und durch die Erkenntnis getragen, dass Erzieher/innen über das nötige Wissen für die Entwicklung, Begleitung und Förderung jedes einzelnen Kindes verfügen, das in die Schule kommt. Erzieher/innen und Lehrer/innen gestalten als gleichberechtigte Partner/innen ihre fachliche Zusammenarbeit und beziehen Mädchen und Jungen, Mütter und Väter ein. Auf allen Ebenen der verantwortlichen Institutionen müssen Konzepte entwickelt werden, die den Brückenschlag zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen schaffen. Beide Institutionen haben sich im letzten Jahrzehnt grundlegend weiterentwickelt und einen konzeptionellen Wandel vollzogen. Um sich anzunähern und diesen Wandel nachzuvollziehen, ist es sinnvoll, die Arbeitskonzepte und Arbeitsformen beider Institutionen wechselseitig vorzustellen und auszutauschen. Im fachlichen Dialog miteinander gilt es, die Besonderheiten jedes Bereiches zu erkunden und zu verstehen.

Die Umsetzung dieser Kooperationsbeziehungen und -vorhaben wird wesentlich von der verantwortungsvollen Wahrnehmung der jeweiligen pädagogischen Spielräume und dem Engagement der Beteiligten vor Ort getragen. Dabei sollen folgende Aspekte der Kooperation besonders hervorgehoben werden:

- Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung,
- gemeinsame Beobachtungen, um Themen der Kinder zu finden, die in eine Gestaltung gemeinsamer Projekte münden,
- Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern,
- Dokumentation und Analyse der einzelnen Bausteine der Kooperation.

Voraussetzungen für die Planung von Kooperationsvorhaben sind:

- eine realistische Einschätzung des Umfangs der Vorhaben,
- die Klärung des Zeitbudgets der Beteiligten und der Organisationsstruktur,
- eine überschaubare Planung,
- die Dokumentation der Verantwortlichkeiten und die kontinuierliche Reflexion der Zusammenarbeit während des Kooperationsprozesses.

Beispiele für Kooperationsvorhaben sind:

- gemeinsame Fort- und Weiterbildungen,
- gemeinsame kurz- und längerfristige Projekte, die an den Interessen und Neigungen der Kinder ansetzen und verschiedene thematische Schwerpunkte haben,
- wechselseitige Hospitationen,
- Gesprächsrunden (Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern),
- Runder Tisch mit Vertreter/innen anderer Institutionen (Stadtrat, Fachberatung, Jugendamt, Jugendarzt usw.).

Die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule lässt sich vor diesem Hintergrund als permanenter Übungsweg charakterisieren – diesmal allerdings vor allem für Erwachsene. Denn soll dieser Übergang gelingen, dann müssen sich pädagogische Fachkräfte, externe Professionelle und Eltern im Dialog ihre Bildungsvorstellungen, Erwartungen und Ideen austauschen und gleichberechtigt an der Gestaltung des Übergangs mitwirken. Tragfähige Modelle, die auf diesem langwierigen und steinigen Weg entstehen, müssen erprobt, weiterentwickelt und verbreitet werden. Die Qualität der Arbeit am Übergang von Kindertageseinrichtungen in Grundschulen wird letztlich durch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen in eben diesen Institutionen (Kindertageseinrichtung, Grundschule, Familie, Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe und Schulverwaltungen) bestimmt.

Die Förderung der Kinder im Schulvorbereitungsjahr soll sich inhaltlich und methodisch am Sächsischen Bildungsplan und an der Gemeinsamen Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule von 13. August 2000 (Kooperationsvereinbarung) orientieren. Dabei obliegt das Schulvorbereitungsjahr der Verantwortung der Kindertageseinrichtung. Die Schuleingangsphase, die sich von der Anmeldung der Kinder in der Schule bis zum Anfangsunterricht in der pädagogischen Einheit der Klassenstufen 1 und 2 erstreckt, liegt in der Verantwortung der Grundschule. Die Gestaltung der Schuleingangsphase erfolgt auf der Grundlage eines schuleigenen Konzeptes, das den individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder Rechnung trägt. Die Ermittlung der Lernausgangslage zielt auf Förderung nicht auf Selektion.

Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase müssen daher als Gestaltungsprozesse verstanden werden, die zeitlich parallel und aufeinander bezogen verlaufen. Sie können nicht

unabhängig voneinander, sondern nur miteinander initiiert werden. Die bereits erwähnte Kooperationsvereinbarung bildet dafür die wesentliche Basis.

4. Literatur

Das gesamte Literaturverzeichnis wurde so gestaltet, dass es zu jedem Gliederungspunkt die verwendete Literatur in alphabetischer Reihenfolge enthält. Das ermöglicht ein schnelleres Auffinden konkreter Angaben zu einem bestimmten Thema im Bildungsplan.

Einleitung

Sächsisches Staatsministerium für Soziales; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2003: Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Gemeinsame Vereinbarung vom 13.08.2003.

Spiegel, Hartmut; Selter, Christoph, 2003: Kinder und Mathematik. Was Erwachsene wissen wollen. Seelze/Velber.

Ein neues Bild vom Kind

Baacke, Dieter, 2000: Die 0- bis 5-jährigen. Beltz Verlag, Weinheim und München.

Erikson, Erik H., 1996: Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. (1. Auflage 1973, im Orig. 1959)

Erikson, Erik H., 1999: Kindheit und Gesellschaft. 13. Aufl., Ernst Klett Verlag, Stuttgart. (Orig. 1950)

Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.), 1999: Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (Hrsg.), 1996: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: Honig (Hrsg.), 1996: Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Mansel, Jürgen (Hrsg.), 1996: Glückliche Zeit – schwierige Kindheit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Verlag Leske + Budrich, Opladen.

Meili-Schneebeli, Erika, 2000: Kinderbilder – innere und äußere Wirklichkeit. Bildhafte Prozesse in Entwicklung, Lebenswelt und Psychotherapie des Kindes. Schwabe & Co. AG, Basel.

Nimmo, John, 1998: The Child in Community: Constraints From the Early Childhood Lore. In: Edwards, Caroly; Gandini, Lella; Forman, George (Hrsg.), 1998: The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. 2. Auflage, Ablex Publishing Corporation, Westport (Connecticut) und London.

Piaget, Jean, 2003: Das Weltbild des Kindes. 7. Aufl., Deutscher Taschenbuch Verlag, München. (1. Aufl. 1988, im Orig. 1926)

Stern, William, 1993: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Mit Benutzung ungedr. Tagebücher von Clara Stern. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. (1. Aufl. 1914)

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) vom 20. November 1989; am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung)

von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 – BGBI. II S. 121); am 6. März 1992 Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen; am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten. (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 – BGBl. II S. 990)

Kindheit im Wandel

- Bacher, Johann, 1998: Einkommensarmut von Kindern und subjektives Wohlbefinden. In: Mansel, Jürgen; Neubauer, Georg, 1998: Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen, S. 173-189.
- Böhnisch, Lothar, 1992: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Elias, Sabine, 2003: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Lesesozialisation in der Familie. In: Barsch, A. u.a., 2003: Lesen und Schreiben. Friedrich Jahresheft »Schüler«, S. 58-61
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.), 2000: Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Honig, Michael-Sebastian, 1993: Sozialgeschichte der Kindheit des 20. Jahrhunderts. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.), 1993: Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 207-218.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Jungen und Mädchen im Kindergarten. STEP-Kitaprxaxis, Bd. 5. Comenius-Institut, Münster.
- Lenz, Karl u.a., 2000: Kindsein in Dresden. Endbericht der Ersten Dresdner Kinderstudie. Dresden. (insb. S. 34-46)
- Neumann, Karl, 1993: Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.), 1993: Handbuch der Kindheitsforschung, Luchterhand Verlag, Neuwied u.a., S. 191-205.
- Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) vom 1.1.2002.
- Sting, Stephan, 2004: Soziale Bildung. In: Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hrsg.), 2004: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 77-83.
- Zweiter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht 2003. Bericht über die Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien und die Entwicklungen, die Leistungen und die Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen. Dresden.

Bildung neu denken

- Deller, Ulrich; Wessels, Ulla, 2002: »Bildungslieferant« Kindergarten. Ergebnisse und mögliche Auswirkungen der PISA-2000-Studie auf die Kindertagesstätten. Jugendhilfe, Heft 4/2002, S. 186-195.
- Elschenbroich, Donata, 2001: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Antje Kunstmann Verlag, München.
- Fthenakis, Wassilios E., 2003: Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder Verlag, Freiburg i. Br., S. 18-37.
- Hovestadt, Gertrud, 2003: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-

- Traeger-Stiftung. Educon.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002a: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002b: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Oberhuemer, Pamela, 2003: Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Beltz Verlag, Freiburg i. Br., S. 38-56.
- Rauschenbach, Thomas, 2002: Der Bildungsauftrag des Kindergartens. spi Köln, S. 13ff.
- Schäfer, Gerd E., 1995: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Schäfer, Gerd. E., 2002: Bildung beginnt vor der Schule. spi Köln, S. 23ff.
- Schäfer, Gerd. E. (Hrsg.), 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz Verlag, Weinheim, Basel und Berlin.
- Väljjarvi, Jouni; Linnakylä, Pirjo; Kupari, Pekka; Reinikainen, Pais; Arffman, Inga, 2002: The finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä.
- Völkel, Petra, 2000: Kinder brauchen Kinder. Zum Bildungsauftrag des Kindergartens. Welt des Kindes, Heft 4, S. 16-19.

Spiel und Lernen zur Aneignung von Welt

- Flitner, Andreas, 1972: Spiel – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Piper & Co. Verlag, München.
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Göhlich, Michael H. D., 1992: Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertageseinrichtung von Reggio Emilia. 4. Auflage, R. G. Fischer Verlag, Frankfurt/M.
- Holt, John, 1999: Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Huizinga, Johan, 1994: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg.
- Oerter, Rolf, 1993: Psychologie des Spiels. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel.
- Pramling Samuelson, Ingrid, 2004: Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In: Diskowski, Detlef; Hammes-Di-Bernado, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schäfer, Gerd E., 1995: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Singer, Wolf, 2003: Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Beltz Verlag, Freiburg i. Br.
- Stern, Elsbeth, 2003: Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie heute, Heft 7/2003, S. 30-35.

- Stern, Elsbeth, 2004: Entwicklung und lernen im Kindesalter. In: Diskowski, Detlef; Hammes-Di-Bernado, Eva (Hrsg.), 2004: Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Sommer, Brigitte, 1999: Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia. Luchterhand Verlag, Neuwied, Berlin.
- von Kügelgen, Helmut (Hrsg.), 1991: Plan und Praxis des Waldorfkinder Gartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt. Verlag freies Geistesleben, Stuttgart.

Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

- Beher, Karin; Hoffmann, Hilmar; Rauschenbach, Thomas, 1999: Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Bröder, Monika, 1999: Gesprächsführung im Kindergarten. Anleitung, Modelle, Übungen. 6. Auflage. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Edwards, Carolyn, 1998: Partner, Nurturer and Guide: The Role of the Teacher. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella, Forman, George, 1998: The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Ablex Publishing Corporation, Norwood New Jersey.
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Frey, Andreas, 1999: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.), 2001: Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Beltz Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Kasüschke, Dagmar; Klees-Möller, Renate, 2004: Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Modelle, Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.), 2004: Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Knauer, Raingard, 2004: Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und die Umsetzung in Deutschland – ein Plädoyer für Alltagspartizipation. In: Dokumentation zur Fachtagung des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband Sachsen e.V. zum Thema »Demokratische Mitbestimmung und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft«.
- Knauf, Tassilo, 1998: Wir erziehen die Kinder nicht, wir assistieren ihnen. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. In: Welt des Kindes, Heft 4/1998, S. 13-19.
- Krieg, Elsbeth; Krieg, Helmut, 2004: Bildungsprozesse der Erzieherinnen. STEP-Kitapaxis, Bd. 6. Comenius-Institut, Münster.
- Leupold, Eva Maria, 1995: Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Lill, Gerlinde (Hrsg.), 2002: Von Abenteuer bis Zukunftsvision. Qualitätslexikon für Kindergartenprofis. 2. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim.
- Lill, Gerlinde; Sporleder, Waltraut, 2001: Von Abflugrampe bis Zwischenlandung. Qualitätslexikon für Krippenprofis. Beltz Verlag, Weinheim.
- Martin, Siegfried; Velibel, Anett; Aurich, Gabriele; Dietel, Margit; Glathe, Gisela; Hartig, Dagmar; Klengel, Jaqueline; Müller, Ingrid; Sammler, Carla; Scheffler, Angelika; Schmidt, Itta; Schmutzler, Brigitte, 2000: Fachberatung für gemeinsame Erziehung, Ein Werkbuch zur Integrationsberatung in Kindertageseinrichtungen. Chemnitz.

- Matthews, Gareth B., 1996: Die Philosophie der Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim.
- Rabe-Kleberg, Ursula, 2003: Gender Mainstreaming im Kindergarten. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Rauschenbach, Thomas; Beher, Karin; Knauer, Detlef, 1995: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Roux, Susanne, 2003: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne, 2003: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Vollmer, Knut, 2005: Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Herder Verlag, Freiburg i. Br.

Somatische Bildung

- AGETHUR – Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Thüringen e.V., 2003: Gesunde Kindertagesstätte – erleben und gestalten. Arbeitsmaterialien für Erzieher zum Modellprojekt. Weimar.
- Antonovsky, Aaron, 1997: Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.
- BZgA, 2002a: Früh übt sich – Gesundheitsförderung im Kindergarten – Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.
- BZgA, 2002b: Bewegungsförderung im Kindergarten – kommentierte Medienübersicht. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.
- Herm, Sabine, 2001: Psychomotorische Spiele – für Kinder in Krippe und Kindergarten. Hermann Luchterhand Verlag, Berlin.
- Robert Koch Institut (Hrsg.), 2004: Schwerpunktbericht der Gesundheits-Berichterstattung des Bundes – Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Robert Koch Institut, Berlin.
- Sachs-Amid, Fritzi, 1994: Kinder in Balance? Praxisorientierte Maßnahmen zur Schaffung von Verhaltens-(Körper-)Bewußtsein und Haltungskompetenz bei Vor- und Grundschulkindern. Asgard-Verlag, Sankt Augustin.
- Schuhrke, Bettina, 1991: Körperentdecken und psychosexuelle Entwicklung – Theoretische Überlegungen und eine Längsschnittuntersuchung an Kindern im zweiten Lebensjahr. S. Roderer Verlag, Regensburg.
- Walter, Melitta, 2005: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Kösel Verlag, München.
- Zauner, Renate, 1991: Kinder brauchen Bewegung. Otto Maier Ravensburger Buchverlag, Ravensburg.

Soziale Bildung

- Böhnisch, Lothar, 1992: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Caiati, Maria, 1999: Vertrauen lernen. Erfahrungen und Forderungen für den Alltag im Kindergarten. Don Bosco, München
- Dahrendorf, Malte, 1998: Leseförderung in der Frühphase. Einführung zur gleichnamigen Tagung des Arbeitskreises für Jugendliteratur und der GEW vom 30. Oktober bis 2. November 1997 in der Europäischen Akademie Bad Bevensen. In: JULIT, Heft 1/1998, S. 3-9.
- Damm, Antje, 2002: Frag mich! 100 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Moritz Verlag, Frankfurt/M.

- Jaun, Thomas, 2001: Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu. Berner Lehrmittel- und Medienverlag, Bern.
- Kasüschke, Dagmar, 2001: Ab mit alten Zöpfen! Zur Problematik geschlechtsspezifischer Arbeit. In: Kindergarten Heute, Heft 7/2001, S. 6-11.
- Kazemi-Veisari, Erika, 1998: Partizipation. Hier entscheiden Kinder mit. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Klein, Lothar, 2001: Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. In: Kindergarten heute, Heft 3/2001, S. 26-30.
- Krappmann, Lothar, 1991: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.), 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim, S. 355-376.
- Lipp-Peetz, Christine; Doyè, Götz, 1998: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Beltz Verlag, Ravensburg.
- Matthews, Gareth B., 1996: Die Philosophie der Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim.
- Rohrmann, Tim; Thoma, Peter, 1998: Jungen in Kindertagesstätten. Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br.
- Rohrmann, Tim; van Dieken, Christel, 2001: Junge sein ist besser: Kannste alles machen. Was Mädchen und Jungen über Mädchen und Jungen denken. In: Kindergarten heute. Heft 1/2, Freiburg, S. 30-35.
- Schröder, Richard, 1996: Freiräume für Kinder(t)räume. Kinderbeteiligung in der Stadtplanung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schröder, Richard; LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), 1995: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Gestaltung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Stange, Waldemar; Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), 1996: Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin und Kiel.

Kommunikative Bildung

- Aufenanger, Stefan; Six, Ulrike (Hrsg.), 2001: Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Aust, Gerhard (Hrsg.), 1995: Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen.
- Bourdieu, Pierre, 1998: Praktische Vernunft. Frankfurt/M.
- Bröder, Monika, 1999: Gesprächsführung im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien.
- Bürki, Dominique, 1998: Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.), 1998: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Paul Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, S. 11-47.
- Elias, Sabine, 2003: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Lesesozialisation in der Familie. In: Barsch, A. u.a., 2003: Lesen und Schreiben. Friedrich Jahresheft »Schüler«, S. 58-61.
- Elschenbroich, Donata; Schweitzer, Otto, 1999: Ins Schreiben hinein. DJI-Filmproduktion (Videokassette mit Begleitheft). Deutsches Jugendinstitut (DJI), München.
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Fried, Lilian, 2002: Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, L.; Treptow, R. (Hrsg.), 2002: Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Lambertus Verlag, Freiburg, S. 339-348.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph, 1998: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der

- sozialen Welt. Rowohlt Verlag, Reinbek.
- Hartkemeyer, Martina und Johannes F.; Dhority, L. Freeman, 1998: Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (Hrsg.), 2005: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. verlag das netz, Weimar und Berlin.
- Katz-Bernstein, Nitza, 1998: Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.), 1998: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt-Verlag, Bern Stuttgart, Wien, S. 195-226.
- Kleber, Susanne; Palme, Hans-Jürgen, 2004: Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Fette, Harald; Kleber, Susanne, 2004: Internet in Kindertageseinrichtungen. Kita spezial 2, S. 6-9.
- Kolonko, Beate, 1996: Spracherwerb im Kindergarten. Centaurus Verlag, Pfaffenweiler.
- Peter, Ursula, 1998: Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.), 1998: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt-Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, S. 49-82.
- Rosebrock, Cornelia, 2003: Schriftfreie Zone! Beobachtungen aus einem Kindergarten. In: Barsch, A. u.a., 2003: Lesen und Schreiben. Friedrich Jahresheft »Schüler«, S. 110-111.
- Schäfer, Gerd E., 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Jahren. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel, S. 95-102.
- Sting, Stephan, 2004: Mediensozialisation in der Kindheit. In: Fette, Harald/Kleber, Susanne: Internet in Kindertageseinrichtungen. Kita spezial 2, S. 4-6.
- Sting, Stephan, 2003: Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3-2003, S. 317-337.
- Zollinger, Barbara (Hrsg.), 1998: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt-Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.

Ästhetische Bildung

- Ayres, Jean A., 2002: Bausteine der kindlichen Entwicklung – Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie. Praktische Hilfen für Eltern. 4. Auflage. Springer Verlag, Berlin.
- Bannmüller, Eva, 1999: Musik und Bewegung. Kultivierung der Sinne durch Hören und Bewegen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.), 1999: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Frankfurt/M., S. 155-163.
- Blanquet, Claire-Hélène, 1995: Paul Klee. Aus dem Französischen von Ursula Schmidt–Steinbach. Eichborn Verlag, Frankfurt/M.
- Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 172-202, S. 306-341, S. 406-426.
- Dietrich, Cornelia, 1999: Musikalisches Denken bei Kindern. Analyse kindlichen Improvisationsmaterials. In: Neuß, Norbert (Hrsg.), 1999: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Frankfurt/M., S. 133-154.
- du Bois, Reimar, 1997: Wahrnehmungsstörungen. In: Welt des Kindes, Heft 1/1997, S. 10-15.
- Fineberg, Jonathan, 1995: Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnungen und moderne Kunst. Herausgegeben von Helmut Friedel und Josef Helfenstein. Verlag Gerd Hatje, München/Carl

- Hanser, Wien.
- Fleck-Bangert, Rose, 1999: Was Kinderbilder uns erzählen. Kinder setzen Zeichen – Gemaltes sehen und verstehen. Kösel-Verlag, München.
- Goleman, Daniel; Kaufman, Paul; Ray, Michael, 1997: Kreativität entdecken. Deutscher Taschenbuchverlag, München.
- Haas, Sybille, 2005: Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Über den Zusammenhang von Körperwahrnehmung, physikalischen Grunderfahrungen und künstlerischem Ausdruck. Betrifft KINDER extra, Weimar, Berlin.
- Kämpf-Jansen, Helga, 2002: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 2. Auflage. Salon Verlag, Köln.
- Kerbs, Diethart, 1976: Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung. Historische Kunstpädagogik Quellenlage Forschungsstand Dokumentation. DuMont, Köln.
- Kreusch-Jacob, Dorothee, 1999: Musik macht klug. Wie Kinder die Welt der Musik entdecken. Kösel Verlag, München.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand, Neuwied.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo, 2002: Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Schäfer, Gerd E., 1998: Vom Kind zur Kunst und wieder zurück. Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), Heft 1/1998, S. 2-7.
- Schäfer, Gerd. E. (Hrsg.), 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz Verlag, Weinheim, Basel und Berlin.
- Schäfer, Gerd. E., 1999: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In: Neuß, Norbert (Hrsg.), 1999: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Frankfurt/M., S. 21-31.
- Singerhoff, Lorrelies, 2001: Kinder brauchen Sinnlichkeit. Die Bedeutung und Förderung kindlicher Sinneswahrnehmung. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Sommer, Brigitte, 1999: Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Zimmer, Renate, 1995: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Herder Verlag, Freiburg.
- Wehrli, Ursus, 2002: Kunst aufräumen. Kein & Aber AG, Zürich.
- von der Beek, Angelika; Buck, Matthias; Rufenach, Annelie, 2001: Kinder-Räume bilden. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- van der Loo, Otto (Hrsg.), 2005: Kinder ? Kunst ? Werk. Künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Kösel Verlag, München.

Naturwissenschaftliche Bildung

- Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 376404.
- Damm, Antje, 2002: Frag mich! 100 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Moritz Verlag, Frankfurt/M.
- Elschenbroich, Donata, 2005: Weltwunder. Kinder als Naturforscher. Verlag Antje Kunstmann,

München.

- Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth, 2002: Hallo Kinder, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen für 4- bis 9-Jährige und ihre erwachsenen Begleiter. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Lück, Gisela, 2003: Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Verlag Herder, Freiburg i. Br.
- Lück, Gisela, 2004: Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten. In: kiga heute, Heft 1/2004, S. 6-15.
- Lück, Gisela; Möller, Kornelia; Stern, Elsbeth, 2004: In der Diskussion: Naturwissenschaften im frühen Kindesalter? In: Kita aktuell MO, Heft 6/2004, S. 138-140
- Niggemeyer, Elisabeth; Hibon, Mireille, 1998: Spielzeug Physik. Luchterhand Verlag, Neuwied, Berlin.
- Schröder, Eberhard, 1990: Mathematik im Reich der Töne. 4. Aufl., Reihe Mathematische Schulbücherei. Teubner Verlagsgesellschaft, Leipzig.
(1. Aufl. 1982)
- Stern, Elsbeth, 2003: Beeindruckt, aber nichts verstanden? In: Welt des Kindes, Heft 5/2003, S. 22-24.
- TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2004: Das Ohr. Heft 3/ 2004, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.
- TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2004: Feuer. Heft 6/2004, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.

Mathematische Bildung

- Bergediek, Mattias; Schmidt, Hartmut W., 2004: »Ich hab mein Sparbuch bei der Rabenbank«. Das »Kinderamt für Arbeit und Erfindung«. In: kiga heute, Heft 1/2004, S. 16-19.
- Crowther, Ingrid, 2005: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 376404.
- Dahl, Kristin; Nordqvist, Sven, 1997: Zahlen, Spiralen und magische Quadrate. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg.
- Enzensberger, Hans Magnus, 2003: Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben. 5. Auflage, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth, 2004: Die Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- Kaplan, Robert, 2000: Die Geschichte der Null. Campus Verlag, Frankfurt/M.
- Kohl, MaryAnn F.; Gainer, Cindy, 2000: Mathe kreativ. 200 Kunst-Ideen zum Entdecken von Mathematik für Kinder von drei bis acht Jahren. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.
- Kreusch-Jacob, Dorothee, 1999: Musik macht klug. Kösel-Verlag, München.
- Matthews, Gareth B., 1996: Die Philosophie der Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim.
- National Board of Education, 2000: Core Curriculum for pre-school education in Finland. Helsinki.
- Spiegel, Hartmut; Selter, Christoph, 2004: Kinder & Mathematik, Was Erwachsene wissen sollten. 2. Auflage, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.
- Stern, Elsbeth, 2003: Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie heute, Heft 7/2003,

S. 30-35.

TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), 2003: Mathematik. Heft 10/2003, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze/Velber.

Didaktisch-methodische Überlegungen

Andres, Beate, 2002: Beobachtung und fachlicher Dialog. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 100-108.

Berger, Marianne; Berger, Lasse, 2003: Kunskapens Träd – Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren (Gemeinde Halmstad/Schweden). Eigenverlag, Bremen.

Carr, Margaret, 2001: Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. Paul Chapman Publishing, London, Thousand Oaks, New Dehli.

Carr, Margret, 1998: Assessing Children's Learning in Early Childhood Settings. Wellington/New Zealand.

Crowther, Ingrid, 2004: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Forman, George; Fyfe, Brenda, 1998: Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. In: Edwards, Caroly; Gandini, Lella; Forman, George (Hrsg.), 1998: The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. 2. Auflage, Ablex Publishing Corporation, Westport (Connecticut) und London, S. 239-260.

Heck, Anne, 2002: Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 88-99.

Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Beobachten, Interpretieren, Handeln. STEP-Kitapaxis, Band 1. Comenius-Institut, Münster.

Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Die pädagogische Bedeutung des Raumes. STEP-Kitapaxis, Bd. 2. Comenius-Institut, Münster.

Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Projektarbeit mit Kindern. STEP-Kitapaxis, Bd. 3. Comenius-Institut, Münster.

Matthews, Gareth B., 1995: Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Quadriga Verlag, Weinheim und Berlin. (im Orig. 1994)

Ministerium für Erziehung und Wissenschaft Schweden, 1998: Lpfö 98 – Curriculum für die Vorschule.

Ministerium für Erziehung und Wissenschaft Schweden, 1998: Lpo 94 – Curriculum für die Gesamtschule, die Vorschulklasse und den Hort.

Ministry of Education, 1996: The Whāriki. Early Childhood Curriculum. Wellington, New Zealand.

National Board of Education, 2000: Core Curriculum for pre-school education in Finland. Helsinki.

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.), 2004: Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen sowie erste Erfahrungsberichte aus der Praxis. Chemnitz.

Strätz, Rainer; Demande-Witz, Helga, 2005: Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

von der Beek, Angelika; Buck, Matthias; Rufenach, Annelie, 2001: Kinder-Räume bilden. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Völkel, Petra, 2002: Bildungsgeschichten aus der Kindertageseinrichtung. Wie Kinder miteinander und voneinander lernen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 70-87.
- von der Beek, Angelika, 2006: Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- Zentralamt für Unterrichtswesen, 2004: Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus-Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9). Helsinki.

Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

- Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim, 1995: Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, Dieter (Hrsg.), 1995: Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br.
- Becker-Textor, Ingeborg, 1997: Öffnung zur Familie hin. In: Becker-Textor, Ingeborg; Textor, Martin R. (Hrsg.), 1997: Der offene Kindergarten – Vielfalt und Formen. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.), 1997: Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hrsg.), 1990: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit. STEP-Kita-praxis, Bd. 4., Comenius-Institut, Münster.
- Niesel, Renate; Griebel, Wilfried, 2000: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco Verlag, München.
- Hatumm, Annette; Prott, Roger, 2004: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. verlag das netz, Weimar, Berlin.
- Schneider, Cornelia; Wüstenberg, Wiebke, 1995: Was brauchen Kleinkinder? In: Fuchs, Dieter (Hrsg.), 1995: Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br.
- Seehausen, Harald, 1994: Soziale Netzwerke für Kinder und Eltern: »Orte für Familien«. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), 1994: Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Ufermann, Karin, 1989: Elternbildung und Elternarbeit im Rahmen der Vorschulerziehung. In: Hohmeier, Jürgen; Mair, Helmut (Hrsg.), 1989: Eltern- und Familienarbeit. Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe. Lambertus Verlag, Freiburg i. Br.

Aufgaben des Trägers und Integration ins Gemeinwesen

- Aktion »Schleswig-Holstein – Land für Kinder« beim Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 2002: Zukunftsfähiges Schleswig Holstein. »Dorf für Kinder – Dorf für alle«. Kiel.
- Bostelmann, Antje; Metzke, Thomas (Hrsg.), 2000: Der sichere Weg zur Qualität. Kindertagesstätten als lernende Unternehmen. 2. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), 2003: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Berlin.
- Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion »Schleswig-Holstein – Land für Kinder« beim Ministerium

- für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 2003: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Kiel. (VHS-Kassette)
- Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion »Schleswig-Holstein – Land für Kinder« beim Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 2001: Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. 5. Auflage, Berlin und Kiel.
- Fthenakis, Wassilios E.; Hanssen, Kirsten; Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (Hrsg.), 2003: Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. (CD-ROM: Das Instrument zur Selbstevaluation). Beltz Verlag, Weinheim.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.), 2004: Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit. STEP-Kita-praxis, Bd. 4. Comenius-Institut, Münster.
- Martin, Siegfried; Velibel, Anett; Aurich, Gabriele; Dietel, Margit; Glathe, Gisela; Hartig, Dagmar; Klengel, Jaqueline; Müller, Ingrid; Sammler, Carla; Scheffler, Angelika; Schmidt, Itta; Schmutzler, Brigitte, 2000: Fachberatung für gemeinsame Erziehung, Ein Werkbuch zur Integrationsberatung in Kindertageseinrichtungen. Chemnitz.
- Roux, Susanna, 2002: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten. Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- SächsKitaG – Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) vom 1.1.2002.
- Schreyer, Inge; Hanssen, Kirsten; Kalicki, Bernhard; Nagel, Bernhard; Oberhuemer, Pamela, 2003: Trägerqualität. Die Steuerung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität durch Evaluation. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien.
- Spaggiari, Serigio, 1998: The Community-Teacher Partnership in the Governance of the Schools. An Interview with Lella Gandini. In: Edwards, Caroly; Gandini, Lella; Forman, George (Hrsg.), 1998: The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. 2. Auflage, Ablex Publishing Corporation, Westport (Connecticut) und London.
- Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe M.; Grenner, Katja; Roßbach, Hans G., 2001: Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). 2. vollst. überarb. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne, 2003: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.

Kooperation am Übergang zur Grundschule

- Baacke, Dieter, 2000: Die 0- bis 5-jährigen. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Carle, Ursula, 2004: Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Hrsg.), 2004: Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Comenius-Institut Sachsen, 2002: Leistungsbeschreibung der Grundschule – Reform der sächsischen Lehrpläne (überarbeitete Fassung). Radebeul.
- Däschler-Seiler, Siegfried, 2004: Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Hrsg.), 2004: Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.

- Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Hrsg.), 2004: Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Dollase, Rainer, 2000: Reif für die Schule? Kinderzeit, Heft 2, S. 5-8.
- Hense, Margerita, 2002: Bildungsarbeit im Team. Von der Kita in die Schule: Wie kann man Kindern den Übergang erleichtern? Kinderzeit, Heft 1, S. 6-8.
- Hopf, Arnulf; Franken Bernd; Zill-Sahm, Ivonne, 2004: Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe, Edeltraud, 2004: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, 2002: Leistungsbeschreibung der Grundschule – Reform der sächsischen Lehrpläne (überarbeitete Fassung). Radebeul.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2003: Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Gemeinsame Vereinbarung vom 13.08.2003.
- Störmer, Nobert, 2004: Kooperation von Kindergarten und Grundschule – Lieber auf neuen Wegen stolpern als in alten Bahnen auf der Stelle treten. Sachsenlandkurier, Heft 4/2004, S. 158-164.
- Thiersch, Renate, 2000: Übergänge. Welt des Kindes, Heft 6, S. 6-11.
- Wannack, Evelyne, 2004: Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Verlag Waxmann, Münster.
- Wende, Brigitte; Reichel-Wehnert, Karin, 2005: Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Kooperation für Kinder. Schulverwaltung, Heft 4, S. 139-141.
- Witting, Heike, 1989: Der Bildungsprozeß des Kindes im Übergang von der Familie in die Schule. Eine qualitativ-interpretative Untersuchung. Verlag Peter Lang, Frankfurt/M.