



Ludger Pesch (Hrsg.)

Elementare Bildung

Grundsätze und Praxis

Band 1


LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

verlag das netz

Ludger Pesch (Hrsg.)

Elementare Bildung Grundsätze und Praxis

Band 1

verlag das netz

Diese Veröffentlichung entstand in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Den Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg wird ein Exemplar jedes Bandes durch eine Förderung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport kostenlos zur Verfügung gestellt.

Bitte richten Sie Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen an:

Herausgeber: Ludger Pesch

verlag das netz GbR

Wilhelm-Kuhr-Str. 64

13187 Berlin

Telefax: 030.48 15 686

Internet: www.verlagdasnetz.de

oder an:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Referat 42

Postfach 900 161

14437 Potsdam

Telefax: 0331.8 663 907

Internet: www.mbjs.brandenburg.de

ISBN 3-937785-33-7

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1

ISBN 3-937785-31-0

Set:

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1

Beate Andres, Hans-Joachim Laewen

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente. Band 2

Alle Rechte vorbehalten

© 2005 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck und Bindung: COLOR-DRUCK ZWICKAU GmbH & Co. KG

Titelbild: Maximilian Stein, 4 Jahre: »Chaotische Sonne«, Klax gGmbH, Berlin

Fotos: Torsten Krey-Gerve, Detlef Diskowski, Elisabeth Niggemeyer, Udo Lange, Silvia Hüsler

Zeichnungen: Tasche

Printed in Germany

Inhalt

Vorworte

Vorwort des Ministers

Vorwort des Herausgebers

Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg

Gemeinsame Erklärung

Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen
der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg

Bildungsbereich – Körper, Bewegung,
Gesundheit

Bildungsbereich – Sprache, Kommunikation,
Schriftkultur

Bildungsbereich – Musik

Bildungsbereich – Darstellen und Gestalten

Bildungsbereich – Mathematik und
Naturwissenschaft

Bildungsbereich – Soziales Leben

Bildungsverständnis konfessioneller Träger

Ergänzende Erklärung zu den Grundsätzen
elementarer Bildung
(Jürgen Schwochow)

Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung
(Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg und die
Diözesan-Caritasverbände des Bistums Görlitz und
des Erzbistums Berlin)

Einrichtungskonzepte

Ein normativer Rahmen für die Bildungsarbeit in
Kindertagesstätten des Landes Brandenburg
(Ludger Pesch)

Bildungspläne im Vergleich

JMK/KMK-Beschluss zum »Gemeinsamen Rahmen
der Länder für die frühe Bildung in Kindertages-
einrichtungen«

Neuer Schwung für die Bildungsdebatte –
Bildungspläne für den Kindergarten
(Detlef Diskowski)

Literatur

Vorwort

Vorwort

Vorwort des Ministers für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Holger Rupprecht

Sehr geehrte Damen und Herren,

die individuellen Bildungsverläufe, die Selbstbildungsprozesse von Mädchen und Jungen möglichst optimal unterstützen – so lautet das anspruchsvolle Ziel der Fachentwicklung der Kindertagesbetreuung. Es gibt genug Gründe für die Annahme, dass dieses Thema über einen längeren Zeitraum im Mittelpunkt der Diskussion in der Öffentlichkeit wie der Fachöffentlichkeit stehen wird. Die Nachfrage der Erzieherinnen und Erzieher nach Informationen und nach Fortbildung ist hoch, das belegen zum Beispiel die ausgebuchten Fortbildungsangebote des Sozialpädagogischen Fortbildungswerks. Viele Fachkräfte haben sich mit Unterstützung freier und öffentlicher Träger auf den Weg gemacht, überprüfen ihre Praxis und ihr Selbstverständnis und gestalten ihren Arbeitsalltag anders als zuvor. Es ist eine eindrucksvolle Bewegung in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Kindertagesbetreuung festzustellen. Diese Entwicklung wird das noch immer viel zu häufig herrschende Außenbild der Kindertagesbetreuung als »Aufbewahrungsanstalt für Kinder« gehörig durcheinanderbringen. Es geht um Bildung, Erziehung und Betreuung auf einem hohen und professionellen Niveau.

Die in der Kindertagesbetreuung in Brandenburg vorhandenen innovativen Ansätze und die bereits durchgeführten Modellprojekte zeigen, dass auf dem Weg hin zu einer zeitgemäßen Kindertagesbetreuung bereits einige sehr positive Veränderungen erreicht und Fachdebatten angestoßen worden sind, die auch außerhalb der Landesgrenzen mit großem Interesse wahrgenommen werden. Seit Jahren diskutiert wird zum Beispiel die Frage, ob es einen Mittelweg zwischen staatlich geregelter Pädagogik alter

Prägung und der heute teilweise festzustellenden Beliebigkeit in der Kindertagesbetreuung geben kann und soll.

Mitte der 90er Jahre trat der Aspekt der Bildung wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Seitdem gibt es eine Reihe von Bestrebungen und Projekten mit dem Ziel, die Qualität der Kita-Arbeit deutlicher zu beschreiben und insbesondere die Bildungsarbeit allgemein zu verbessern. Hervorheben möchte ich insbesondere das 1997 bis 2000 von *infans* durchgeführte Projekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten«, das die Diskussion um frühe Bildung und ihre Förderung in Kindertagesstätten in Deutschland auf ein neues Niveau gehoben hat. Neben den Ergebnissen der PISA-Studie und den Empfehlungen des Forum Bildung war das Projekt ein Auslöser für die bundesweite Beschäftigung mit der Frage der Beschreibung von Standards der Bildungsarbeit. Daran anknüpfend haben sowohl die Jugendministerkonferenz als auch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 den »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« beschlossen. In diesem wird die Funktion der Kindertagesbetreuung in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, in der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten beschrieben.

Aus dem *infans*-Projekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten« entstand das Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen »Forscher, Künstler und Konstrukteure«. Es wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im

Jahr 2002 an alle Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg übergeben. Ich freue mich heute besonders darüber, dass die Ergebnisse des im Jahr 2004 im Land Brandenburg abgeschlossenen 10-Stufen-Projekts Bildung von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres nun in der Handreichung »Elementare Bildung« erstmals veröffentlicht und den Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg zur Verfügung gestellt werden können. Der konzeptionelle Ansatz und die Ergebnisse des Projekts wurden im Jahr 2004 durch eine Qualitätsmessung in beteiligten Kitas eindrucksvoll bestätigt. Mit dem Projekt wurde eine herausragende Handlungsstrategie erforscht und erprobt, wie frühkindliche Bildungsprozesse angemessen und erfolgversprechend unterstützt und gefördert werden können. Schwerpunkte dieser Konzeptualisierung liegen neben der Klärung von Erziehungszielen in der Definition der Rolle und Aufgabe der Erwachsenen im Bildungsprozess, Fragen der Gestaltung einer anregungsreichen Umgebung und der Schaffung von Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder.

Um was, um welche Inhalte es bei der Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse im Schwerpunkt gehen sollte, darum geht es in den im Jahr 2004 veröffentlichten »Grundsätzen der elementaren Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg«. Bei der Erarbeitung dieses normativen Rahmens konnte auf die beschriebene lange und sehr qualifizierte Diskussion von Wissenschaft und Praxis zum Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung zurückgegriffen werden. Aus der Praxis der Kindertagesbetreuung und von Eltern wird immer wieder gefragt: »Was bezwecken die Grundsätze? Wird es durch sie schnelle Erfolge in der Verbesserung der messbaren Qualität der Einrichtungen der Kindertagesbetreuung geben?« Nein, schnelle Erfolge wird es nicht geben! Wer feststellt, das in den Grundsätzen Beschriebene sei nicht neu, hat Recht. Er hat inhaltlich Recht, weil hier Eckpunkte festgeschrieben werden, die den Stand der praktischen und wissenschaftlichen Entwicklung repräsentieren sollen. Es versteht sich daher von selbst, dass Praxis, die auf der Höhe der Zeit ist, sich bestätigt sieht und feststellt, das ist nichts Neues. Wir haben es mit einer langfristigen Entwicklung zu tun, die auch in der Breite zur Verbesserung der Qualität der Bildungsarbeit in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung führen soll. Die Grundsätze dienen dabei als Messgröße, als Anhalt für die Praxis: Wo stehe ich, wo sind meine Stärken, wohin will ich, welche Lücken gibt es? Diese Fragen müssen sich Einrichtungen stellen, die den Weg hin zu einer zeitgemäßen hochwertigen Bildungsarbeit

noch vor sich haben. Die Fragen sind für Einrichtungen, die sich in den vergangenen Jahren bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben, fast schon etwas Alltägliches.

Wie in allen pädagogischen Handlungsfeldern steigt oder fällt die Aussicht auf die Wirksamkeit von beabsichtigten Veränderungen mit dem Engagement der beteiligten Fachkräfte und deren Einrichtungen. In diesem Zusammenhang möchte ich die »Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« zitieren, die am 1. Juni 2004 vom Minister für Bildung, Jugend und Sport mit der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege unterzeichnet worden ist. Ich meine, folgendes Zitat bringt die Funktion der Grundsätze im Hinblick auf die Einrichtungen und ihre Träger sehr treffend auf den Punkt: »Die Grundsätze regen die Träger und die Fachkräfte in den Einrichtungen an, den Kindern Erfahrungen in den Bildungsbereichen zu eröffnen und diese in unterstützender und herausfordernder Weise pädagogisch zu begleiten. Sie bestärken die Träger von Kindertagesstätten im Hinblick auf die Gestaltung des pädagogischen Profils ihrer Einrichtungen. Die Grundsätze vertrauen auf den Einfallsreichtum und die pädagogische Kompetenz der Fachkräfte, situationsangemessen auf die Interessen und Kompetenzen der Kinder zu reagieren. Sie bieten einen auszufüllenden Rahmen, mit dem die vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen im Interesse des Bildungsanspruchs der Kinder genutzt werden.«

Die zweibändige Handreichung »Elementare Bildung« erscheint in Form einer Loseblattsammlung. Die Handreichung hat damit den Charakter eines mitwachsenden und sich weiter entwickelnden Arbeitsmaterials. Dieser Prozess wird durch Nachlieferungen begleitet, aber genauso durch Ergänzungen jeder einzelnen Kita. Mit der Loseblattsammlung können Entwicklungen begleitet und einrichtungs- und trägerspezifische Schwerpunkte und Ergänzungen vorgenommen werden, zu denen ich alle Nutzerinnen und Nutzer anregen möchte. Ich hoffe, dass die Handreichung Sie gut dabei unterstützt, Strategien für eine qualifizierte Umsetzung des Bildungsauftrags zu ergreifen, und viele nützliche Anregungen für den konzeptionellen, pädagogischen und organisatorischen Rahmen gibt.



Holger Rupprecht

Vorwort des Herausgebers

Ludger Pesch



Foto: Torsten Krey-Gerve

Eine großangelegte Studie in England, deren Ergebnisse in Kürze auch in einer deutschen Übersetzung veröffentlicht werden, hat als eine der wichtigsten Beiträge der Erzieher/innen für die geistige Entwicklung der Kinder folgendes beschrieben: Pädagogik ist dann besonders effektiv, wenn sie Situationen schafft, die durch »sustained shared thinking« bestimmt sind. Den Begriff kann man übersetzen mit »anhaltendes gemeinsames Nachdenken«. »Sustained shared thinking« bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Kind und die Erzieherin geistig zusammenarbeiten, zum Beispiel um ein Problem zu lösen oder eine offen endende Geschichte weiterzuentwickeln. Die Initiative dazu kann sowohl vom Kind als auch von der Erzieherin ausgehen, in guten

Einrichtungen ist das Verhältnis zwischen Initiativen des Kindes und Initiativen des Erwachsenen ausgeglichen. In diesem Prozess tragen beide Seiten etwas zur Lösung bei, indem sie gemeinsam daran arbeiten, also in einen Dialog treten und über eine gewisse Zeit daran festhalten. In der näheren Beschreibung dieses erzieherischen Verhaltens findet sich auch der Hinweis, dass diese Art der Interaktion durch offenes Fragen (»open-ended questioning«) charakterisiert ist.

Mit den »Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg« ist zunächst ein Rahmen für die Bildung, Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen für

Kinder formuliert. Doch dieser Rahmen ist weder inhaltsleer noch pädagogisch beliebig. Das den »Grundsätzen« zugrundeliegende Bildungsverständnis stellt den Dialog in den Mittelpunkt. Dieses so geläufige Wort ist für unsere Praxis ein kritischer Begriff. Denn die zitierte englische Studie belegt auch, dass ein dialogisches Verhalten der Erwachsenen zwar effektiv ist – aber in Wahrheit eher selten passiert. Nur 5,1 Prozent aller Fragen an Kinder sind nach dieser Studie »offen«. In guten Einrichtungen ist dieser Prozentsatz allerdings signifikant höher!

Damit ist ein zentrales Motiv der Vereinbarung der »Grundsätze« angesprochen. Das Ziel besteht darin, dass alle Einrichtungen »gute« Einrichtungen sind. Dies ist die Ebene der Verbindlichkeit. Es sollten jedem Kind unabhängig von der besuchten Einrichtung gute Bildungschancen eröffnet werden. Wir dürfen uns nicht damit abfinden, dass Einrichtungen mit nahezu gleicher materieller Ausstattung gravierende Qualitätsunterschiede zeigen.

Die Materialien in den Bänden »Elementare Bildung« möchten Ihnen als Sozialpädagog/inn/en und Trägern helfen, dass mit den »Grundsätzen« angezielte Bildungsversprechen für alle Kinder zu realisieren. In den »Grundsätzen« wird das Kind als ein Wesen betrachtet, dass sich im Kontakt mit seiner Umgebung mit allen Kräften die Welt aneignet, Themen setzt und sie mit Bedeutung versieht. Dies wird in den Erläuterungen zu den »Grundsätzen« im ersten Band ausgeführt – und so betrachten wir auch Sie! Wir möchten Sie selbst als Mitdenkende und Mithandelnde ansprechen, »sustained shared thinking« gilt auch hier:

Auf der praktischen Ebene zielt der Loseblatt-Charakter dieser Veröffentlichung darauf, dass Sie sich an der Weiterentwicklung der »Elementaren Bildung«

beteiligen: Lassen Sie uns (Herausgeber, Verlag oder das Ministerium) wissen, wenn Sie etwas beitragen möchten, zum Beispiel in Form eines Projektberichtes. Wir möchten Sie ausdrücklich ermutigen, Ihre Erfahrungen hier zu veröffentlichen und werden Sie dabei unterstützen. Dies kann nicht nur zur Veranschaulichung guter pädagogischer Praxis beitragen, sondern auch zur Beantwortung mancher weiterhin offener Fragen (vgl. »Goldener« Mittelweg zwischen Beliebigkeit und verordneter Praxis. Die Bildungsgrundsätze im Land Brandenburg. In: klein & groß, 1/2005, S. 26-31).

Aber der Anspruch an Sie als Mitdenkende gilt auch auf der prinzipiellen Ebene. Die »Grundsätze« sind kein enggefasstes Curriculum, das nur noch »anzuwenden« wäre. Wie anspruchsvoll eine Praxis auf der Grundlage dieses Bildungsverständnisses ist, aber auch, auf welche Kompetenzen Sie sich stützen können, zeigt das von *Infans* erarbeitete Handlungskonzept im zweiten Band. Hier finden Sie auch Hinweise für Umsetzungsschritte und hilfreiche Instrumente beschrieben – und werden zugleich als kooperierende Fachkräfte ernstgenommen.

Ich danke allen Kolleginnen und Kollegen, die am Zustandekommen dieser Bände beteiligt waren und die sich noch beteiligen werden. Mein besonderer Dank gilt dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, dessen Mitarbeiter im Kitareferat mit langem Atem und vielen fachlichen Impulsen die Weiterentwicklung des Kindertagesstättensystems gefördert haben und das deshalb nicht nur durch finanzielle Unterstützung diese Veröffentlichung ermöglicht hat.



Ludger Pesch

Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg

Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg



LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege Brandenburg



Diakonisches Werk
Berlin-Brandenburg e.V.



Arbeiterwohlfahrt Landesverband
Brandenburg e.V.



Zentrale Wohlfahrtsstelle der
Juden in Deutschland
Regionalstelle Berlin-Brandenburg



Caritasverband für das
Erzbistum Berlin e.V.
Caritasverband der
Diözese Görlitz e.V.



Der PARITÄTISCHE
Landesverband Brandenburg e.V.



Deutsches Rotes Kreuz
Landesverband Brandenburg e.V.

Gemeinsame Erklärung Im Bewusstsein der Bedeutung der Unterstützung elementarer Bildungsprozesse für die Gewährleistung der Entwicklungsmöglichkeiten jedes Kindes, der Erreichung von Chancengerechtigkeit und für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft,

mit dem Ziel, vielfältige Bildungsmöglichkeiten von Kindern in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg zu gewährleisten,

unter Achtung der kindlichen Neugier, seines Lernwillens und Forscherdrangs, im Respekt seiner Erfahrungen, seiner eigenständigen und eigensinnigen Wege, sich die Welt anzueignen,

in der Überzeugung, dass das Engagement der Erzieherinnen und Erzieher über die Bildungsqualität in den Einrichtungen wesentlich mitentscheidet,

eingedenk der Tatsache, dass die Rahmenbedingungen der Arbeit nicht Gegenstand der Gemeinsamen Erklärung sind, sondern nur auf der Grundlage einer gesellschaftlichen Entscheidung zur Verteilung von Ressourcen getroffen werden,

drücken die Unterzeichnenden ihren Willen aus, in ihrem jeweiligen Handlungsrahmen die Zielsetzung der nachfolgenden Bildungsgrundsätze zu unterstützen und ihre Weiterentwicklung zu fördern,

Grundsätze empfehlen die Unterzeichnenden, dass die folgenden Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg Anwendung finden:

Kinder sind aktive Lerner und neugierige Forscher Kinder beginnen von Geburt an, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen. Sie nutzen dafür alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und drücken dies in vielfältiger Art aus. Aus sich selbst heraus besitzen Kinder umfassende Fähigkeiten, sich zu bilden. Ob sie diese Bildungsfähigkeiten entwickeln können, hängt vorrangig von den Bildungsmöglichkeiten ab, die ihnen die Umwelt bereitstellt.

Kindertagesstätten unterstützen die natürliche Neugier der Kinder und fordern deren eigenaktive Bildungsprozesse heraus Ziel der »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« ist es sicherzustellen, dass allen Kindern in den Tageseinrichtungen des Landes die erforderlichen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Nach den Eltern und dem familiären Umfeld der Kinder haben die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung den Auftrag, vielfältige und anregungsreiche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Wie das Kindertagesstättengesetz bestimmt, unterstützen sie die natürliche Neugier der Kinder, fordern deren eigenaktive Bildungsprozesse heraus, greifen die Themen der Kinder auf und erweitern sie. Auf diese Weise ergänzen und unterstützen die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. Als der Schule vor- und nebengelegte Bildungseinrichtung hat die Kindertageseinrichtung auch die Aufgabe, die Kinder auf den Übergang in die Schule vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen; so wie die Schule sich gewahr sein muss, dass sie in vorangegangene Bildungsprozesse eintritt, an sie anknüpft und mit ihren Möglichkeiten fortsetzt.

Die Bildungsbereiche beschreiben Erfahrungsfelder und Themengebiete, die den Kindern eröffnet werden sollen Die Grundsätze bestimmen thematisch gegliederte Bildungsbereiche, die den vorhandenen Bildungsfähigkeiten von Kindern entsprechen. Die einzelnen Bildungsbereiche weisen bereits in ihrer Beschreibung Überschneidungen auf, die in der Praxis der Kindertagesstätten noch deutlicher festzustellen sind. So wie die Naturerfahrung ohne Sprache nicht auskommt und Sprachentwicklung beim

Spielen und Gestalten geschieht, bestehen auch erwiesene Zusammenhänge zwischen körperlicher und kognitiver Entwicklung. Erst in der Verbindung und Durchdringung der Bildungsbereiche zeigt sich die Güte der pädagogischen Arbeit. Trotzdem wird in der Benennung von Bildungsbereichen die Möglichkeit gesehen, Grundsätze elementarer Bildung zu bestimmen; Bildungsbereiche geben dem pädagogischen Konzept einen Rahmen, der Planung eine Orientierung und der Reflexion ein Auswertungsraster. Damit unterscheiden sich die Bildungsbereiche in der Kindertagesbetreuung grundsätzlich von Schulfächern oder einem schulischen Curriculum. Nicht eine Leistung oder ein bestimmtes Produkt der Kinder wird eingefordert, sondern eine an ihre Aktivitäten anknüpfende stimulierende Umwelt geboten, die Bildungsprozesse fördert.

Die Grundsätze regen die Träger und die Fachkräfte in den Einrichtungen an, den Kindern Erfahrungen in den Bildungsbereichen zu eröffnen und diese in unterstützender und herausfordernder Weise pädagogisch zu begleiten. Sie bestärken die Träger von Kindertagesstätten im Hinblick auf die Gestaltung des pädagogischen Profils ihrer Einrichtungen. Die Grundsätze vertrauen auf den Einfallsreichtum und die pädagogische Kompetenz der Fachkräfte, situationsangemessen auf die Interessen und Kompetenzen der Kinder zu reagieren. Sie bieten einen auszufüllenden Rahmen, mit dem die vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen im Interesse des Bildungsanspruchs der Kinder genutzt werden. Durch Erfahrungen aus der Praxis und neue Erkenntnisse aus der Wissenschaft werden diese Grundsätze in den kommenden Jahren fortzuschreiben sein. Das Land Brandenburg beteiligt sich an der Weiterentwicklung dieser Grundsätze, unterstützt ihre Verwirklichung durch Modellprojekte, Praxisberatung, Konsultationskitas, Fortbildungen und Ansätze der Evaluation zur Feststellung der erreichten pädagogischen Qualität.

Die Bildungsgrundsätze bestärken und unterstützen die Träger und Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung

Im Original gezeichnet von:

Arbeiterwohlfahrt Landesverband Brandenburg e.V.
Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.
Caritasverband der Diözese Görlitz e.V.
Der PARITÄTISCHE Landesverband Brandenburg e.V.
Deutsches Rotes Kreuz, Landesverband Brandenburg e.V.
Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg e.V.
Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, Regionalstelle Berlin-Brandenburg

Der Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Der Text der »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« wurde von Ludger Pesch und Petra Völkel bearbeitet. Der Text wurde entsprechend einer Vielzahl von Anregungen aus der Fachöffentlichkeit im Land Brandenburg, einer Arbeitsgruppe sowie zwei Fachtagungen des Sozialpädagogischen Fortbildungswerks des Landes Brandenburg sowie dem entsprechenden Internet-Forum des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport mehrfach überarbeitet. Im Rahmen dieses Prozesses wurden Anregungen aus dem »Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt« aufgegriffen. Die Schlussredaktion erfolgte im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Das basislegende Papier für die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« ist das Gutachten »Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten – Grundlagen und Begründungen« von Ludger Pesch (Dezember 2002) (http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/gutachten_teil1.pdf). Eine Überarbeitung des Gutachtens ist in diesen Materialien enthalten.

Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Referat 42, PF 900 161, 14437 Potsdam
Telefon: 0331/8663922
Telefax: 0031/8663907
Internet: www.mbjs.brandenburg.de

Einleitung

Kinder beginnen von Geburt an, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen. Sie nutzen dafür alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und finden vielfältige Ausdrucksweisen. Aus sich selbst heraus besitzen Kinder umfassende Fähigkeiten, sich zu bilden. Ob sie diese Bildungsfähigkeiten entfalten können, hängt vorrangig von den Bildungsmöglichkeiten ab, die ihnen die Umwelt bereitstellt. In der frühen Kindheit stehen die Eltern und das familiäre Umfeld im Zentrum. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung mit ihrem Auftrag, vielfältige und anregungsreiche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, erweitern den Erfahrungsraum der Kinder. Wie das Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg bestimmt, unterstützen sie die natürliche Neugier der Kinder, fordern deren eigenaktiven Bildungsprozesse heraus, greifen die Themen der Kinder auf und erweitern sie. Auf diese Weise ergänzen und unterstützen die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. Als der Schule vor- und nebengelagerte Bildungsort hat die Kindertageseinrichtung die Aufgabe, mit den Kindern den Übergang in die Schule vorzubereiten; die Schule tritt in vorangegangene Bildungsprozesse ein, knüpft an sie an und setzt sie mit ihren Möglichkeiten fort.

Fähigkeit und Möglichkeit sich zu bilden

Ziel der »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« ist es sicherzustellen, dass allen Kindern in den Tageseinrichtungen des Landes die erforderlichen und ihnen angemessenen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die Grundsätze bestimmen dafür thematisch gegliederte Bildungsbereiche, die den vorhandenen Bildungsfähigkeiten von Kindern entsprechen. Sie fordern die Träger und die Fachkräfte in den Einrichtungen auf, den Mädchen und Jungen Erfahrungen in diesen Bildungsbereichen zu eröffnen und diese in unterstützender und herausfordernder Weise pädagogisch zu begleiten.

Zielsetzung

Die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« geben der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen einen Rahmen, den es mit Leben zu füllen gilt. Dazu braucht es sowohl Träger, die ihr Recht auf Gestaltung des pädagogischen Profils engagiert wahrnehmen, als auch Fachkräfte, die mit Einfallsreichtum, pädagogischer Kompetenz und der Fähigkeit zu situationsangemessenem Handeln pädagogischen Alltag gestalten.

Handlungsrahmen
Bedeutung der
Bildungsbereiche

Bedeutung der Bildungsbereiche

Die Bildungsbereiche bestimmen keine im Erleben der Kinder abgrenzbaren Sachgebiete oder stellen Fächer im schulischen Sinn dar. Vielmehr überschneiden sich die einzelnen Bildungsbereiche schon in der Beschreibung; mehr aber noch durchdringen sie sich im komplexen Alltag der Kindertagesstätte. So wie die Naturerfahrung ohne Sprache nicht auskommt und Sprachförderung beim Spielen und Gestalten geschieht, bestehen auch erwiesene Zusammenhänge zwischen körperlicher und kognitiver Entwicklung. Erst in der Verbindung und Durchdringung der Bildungsbereiche zeigt sich die Güte der pädagogischen Arbeit. Trotzdem wird in der Benennung von Bildungsbereichen die Möglichkeit gesehen, Grundsätze elementarer Bildung zu bestimmen. Bildungsbereiche geben dem pädagogischen Konzept einen Rahmen, der Planung eine Orientierung, der Beobachtung und der Reflexion ein Auswertungsraster.

Bildungsbereiche

Bei den sechs Bildungsbereichen handelt es sich um

- Körper, Bewegung und Gesundheit,
- Sprache, Kommunikation und Schriftkultur,
- Musik,
- Darstellen und Gestalten,
- Mathematik und Naturwissenschaft,
- Soziales Leben.

Diese Bildungsbereiche sind untereinander gleichrangig; die Abfolge stellt somit keine Wertung dar.

Struktur:

Jeder Bildungsbereich ist wie folgt gegliedert:

Grundverständnis

Was ist mit dem Bildungsbereich gemeint?

Ausgangspunkt für die Beschreibung der Bildungsbereiche sind die Fähigkeiten des Kindes, sich aktiv und auf vielfältige Weise mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt auseinander zu setzen. Es wird darauf eingegangen, wie sich diese Bildungsfähigkeiten bei Mädchen und Jungen alters und entwicklungsge-
mäß darstellen, verändern und ausdifferenzieren, und es gibt Anregungen dafür, wie sich die Prozesse bei Kindern durch die Erzieherin anregen, unterstützen und begleiten lassen.

Ebenen der Umsetzung

Wie kann die Einrichtung der Kindertagesbetreuung die Bildungsfähigkeiten der Kinder pädagogisch begleiten?

In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg haben Kinder die Möglichkeit, sich in jedem der genannten Bereiche zu bilden. Die Qualität der pädagogischen Begleitung wird in jeder Einrichtung gesichert:

- Die Einrichtung legt in ihrer Konzeption dar, wie die individuellen Fähigkeiten der Mädchen und Jungen pädagogisch begleitet werden.
- Die Kompetenzen der Kinder werden in den einzelnen Bildungsbereichen durch regelmäßige Beobachtungen erfasst und gezielt reflektiert. So wird eine Unterstützung der individuellen Kompetenzen eines jeden Mädchens und Jungen möglich.
- Jede/r Erzieherin/Erzieher überprüft ihr/sein Selbstverständnis und entwickelt ihre/seine pädagogische Kompetenz weiter. Wichtige Instrumente sind dabei die Aktualisierung des Fachwissens, Selbstreflexion und Unterstützung im Team.
- Die Material- und Raumgestaltung eröffnen den Mädchen und Jungen vielfältige Bildungsmöglichkeiten.

Beispiele

Abschließend werden Beispiele vorgestellt, die die Bildungsfähigkeit der Kinder im jeweiligen Bildungsbereich in besonderer Weise unterstützen und den Blick für Bildungssituationen im Alltag jeder Kindertageseinrichtung öffnen.

Im Textverlauf werden unterschiedliche Bezeichnungen für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verwendet, u.a. auch Kindergarten oder Kita. In jedem Fall sind damit nicht bestimmte Einrichtungstypen oder Altersgruppen gemeint, sondern immer alle im Kindertagesstättengesetz erfassten Angebotsformen.

Beispiele

Körper, Bewegung und Gesundheit

Balancieren – Springen – Klettern – Entspannen



Foto: Torsten Krey-Gerve

Grundverständnis

Körpererfahrung,
Bewegung und
Gesundheit –
Grundlage und Motor
für Entwicklung

1.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Körper, Bewegung und Gesundheit« gemeint?

Jedes Kind wird mit einem großen Potenzial an Bewegungsimpulsen geboren. Die kindliche Aneignung von Welt ist auf Körpererfahrung angewiesen. Körpererfahrung ist die Grundlage und der Motor für die Integration der verschiedenen Sinnesbereiche. Auch die Entwicklung des Denkens ist an Handlung gebunden. Die motorische Entwicklung von Kindern ist eine wesentliche Voraussetzung für ihre intellektuellen, sozialen und sprachlichen Entwicklungsschritte. Der aufrechte Gang ermöglicht es Kindern beispielsweise, die Welt aus einer anderen Perspektive als zuvor wahrzunehmen und zu verstehen. Sport und regelmäßige Bewegung können dabei helfen, die Schulleistungen von Kindern zu verbessern. Gesundheit wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert. Gesundheitserziehung umfasst vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung sowie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Erhaltung einsetzen können.

Emotionen äußern
sich körperlich

Von Geburt an sind Kinder mit Emotionen wie Furcht, Wut, Trauer und Freude ausgestattet. Emotionen äußern sich körperlich. Deshalb kommt dem Körper

und der Bewegung eine besondere Bedeutung bei der Sensibilisierung für Empfindungen und der Ausdifferenzierung von Emotionen zu. Auch im späteren Kindesalter bleibt die Verbindung von Körperbewegung und emotionaler Bedeutung bestehen. Kinder zappeln vor Freude, werfen sich vor Wut auf den Boden und rennen weg, wenn sie Angst haben.

Bewegungsermöglichung als Bildungsprozess kann nur in Anerkennung der Ganzheitlichkeit des menschlichen Organismus verstanden werden, in der Verbindung von Körper, Gefühl und Geist. Berücksichtigt werden muss, dass jedes Mädchen und jeder Junge seine sehr eigene Art und Weise haben, sich gegenüber der Welt auszudrücken sowohl in seinen lustvollen als auch in unlustvollen Äußerungen. Diese Grundaussage bezieht sich genauso auf behinderte wie auf nichtbehinderte Kinder. Die Ausdrucksformen hängen von den bis dahin gemachten Erfahrungen im motorischen, im emotionalen und im kognitiven Bereich ab, also von den Erfahrungen des Kindes in seiner leiblich, seelisch, geistigen Entwicklung. Es ist daher nicht möglich, nur die Motorik eines Kindes zu fördern. Es muss vielmehr darum gehen, das Kind in der Ganzheit seiner Beziehung, seines Ausdrucks gegenüber der Außenwelt zu betrachten.

Bewegung ist
Verbindung von Körper,
Seele und Geist

Die Bewegungsinteressen von Kindern stoßen häufig an die von Erwachsenen gesetzten Grenzen. Diese Grenzen resultieren dabei nicht in erster Linie aus der Entscheidung, Bewegung zu unterbinden, sondern aus dahinter stehenden und im Augenblick nicht bewussten Komplexen wie die Angst um das Wohlergehen der Kinder oder bestimmte Vorstellungen darüber, wie man sich angemessen verhält. Es ist für Erwachsene eben eher ungewöhnlich, von Tischen zu springen oder auf Betten zu hopsen. Mit Blick auf die gesundheitliche Bedeutung von Bewegung und die Tatsache, dass Bewegung eine grundlegende Form des Denkens ist, müssen Kinder früh Gelegenheit erhalten, sich auf schiefen Ebenen und gestuften Podesten zu bewegen, zwischen schneller und langsamer Bewegung immer wieder zu wechseln, zu springen, auf der Schaukel zu schwingen oder im Rhythmus von Musik ihre Bewegungen zu koordinieren. Der ganze Bereich der Psychomotorik hat hier seinen Sinn und soll einen festen Platz im Angebot einer Kindertagesstätte haben.

Zusammenfassung

1.2 Wie kann eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung die Bewegungskompetenz pädagogisch begleiten?

Ebenen der
Umsetzung

Jede Einrichtung der Kindertagesbetreuung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg), wie sie die körperlichen Kompetenzen aller Kinder unterstützt. Dazu gehören Angaben zum Freispiel im Kindergarten, zur Raumgestaltung, zum Spielangebot, zur gesunden Ernährung, zur Gestaltung von Mahlzeiten, zur Herausforderung von Körper- und Bewegungsgeschicklichkeit im Alltag und in Horten zum körperlichen Ausgleich nach einem anstrengenden Schultag. Alltagsgestaltung und besondere pädagogische Angebote in diesem Bereich beruhen auf einer Analyse der kindlichen Lebensverhältnisse und ermöglichen den Mädchen und Jungen einen Raum der Selbstbestimmung, spannender Herausforderungen und Freude.

Konzeption

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert daraufhin beobachtet, welche Stärken und Vorlieben es auf körperlicher Ebene und bei der Einnahme von Mahlzeiten zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Beobachtung und
Dokumentation

**Selbstverständnis
der Erzieherin/
des Erziehers**

Jede Erzieherin und jeder Erzieher reflektieren, welche Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder bestehen und wo diese eingeschränkt sind. Jede Erzieherin und jeder Erzieher informieren sich über die aktuelle pädagogische Fachdiskussion zur Unterstützung und Herausforderung der Bewegungskompetenz und zu den Möglichkeiten gesunder Ernährung.

**Material- und
Raumausstattung**

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung und im Außengelände nach, wie er durch das materielle und vor allem räumliche Angebot die körperliche Kompetenz von Kindern so unterstützt und herausfordert, dass Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können. Es gibt Gelegenheiten, Körpergeschicklichkeit an neuen Herausforderungen zu erproben und gemeinsam großflächige Spiele zu veranstalten.

Beispiele

1.3 Beispiele guter Praxis

Bewegungsbaustelle

Kernelemente einer Bewegungsbaustelle sind variable, von den Kindern leicht zu transportierende Gegenstände. Welch vielschichtige Lernerfahrungen eine solche Bewegungsbaustelle ermöglicht, schildert ausschnitthaft eine Beobachtung:

»Felix und Niklas stellen ein Holzpferd in die Mitte des Raumes. Zwei Bänke werden zusammengeschoben und als Anhänger genutzt. Dann transportieren sie fünf große Matratzen zu ihrem Gespann und versuchen sie übereinander auf ihren »Wagen« zu schichten... Bei der dritten Matratze wird es schon schwieriger. Zusammen heben und schieben sie, bis es klappt. Für die vierte Matratze ist der Aufbau schon zu hoch. Sie überlegen, wie die Matratze auf den Stapel gelangen könnte und probieren aus. Felix setzt sich auf den Stapel – Niklas schiebt von hinten – jetzt sitzt Felix jedoch im Wege. Dann heben sie die Matratze hoch – legen sie auf ihren Kopf – und versuchen die Matratze so auf die anderen zu schieben. Die Matratze wackelt – beide verlieren die Balance – die Matratze kippt zur Seite weg. Nach langem Ausprobieren und Diskutieren gelingt es ihnen dann doch, die Matratze durch Heben, Schieben und Ziehen nach oben zu schaffen. Felix ruft stolz: »Wir haben's geschafft!«... Jetzt klettern beide auf die Matratzen, versuchen auf dem wackeligen Untergrund erst einmal zu stehen und hüpfen dann auf die am Boden liegende Matratze.« (Förster 2002)

Gerade solche Erfahrungen werden oft mit einem defensiven Blick auf die so genannte Aufsichtspflicht verhindert. Dabei zeigen die Beobachtungen, dass Kinder nur in solchen freien und gestaltbaren Situationen lernen, mit der Gefahr kompetent umzugehen.

Gestaltungshinweise

Spielmaterial und Spielanregungen sowie Raumgestaltung und Materialausstattung:

- Bewegungsmaterial: Rollbretter, Trampolin, Pedalos, Seile, Bälle, Kletterwand, Fahrzeuge,
- Orte zum Toben,
- Orte zum Klettern,
- Bewegungsspiele,
- breite Flächen in Gruppenräumen und auf Fluren, auf denen keine Möbelstücke stehen,
- größere und kleinere Schrägen,
- verschiedene Treppen,
- verschiedene Ebenen,
- Hängematten,
- Möglichkeiten zum Balancieren,
- Rückzugsmöglichkeiten zum Entspannen.

Anregungen zur Gestaltung von Mahlzeiten:

- Kinder decken den Tisch selbständig und nach ihren Vorstellungen.
- Materialien zur Dekoration der Tische stehen zur Verfügung.
- Kinder können sich ihren Platz bei den Mahlzeiten selbst wählen und gestalten die Sitzordnung (z.B. lange Tafel oder kleine Tische).
- Kinder werden an der Aufstellung von Regeln bei Tisch und an der Zusammenstellung des Speiseplans beteiligt.
- Essenszeiten werden flexibel und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder gestaltet.
- In der Einrichtung ist es möglich, jederzeit etwas zu essen oder zu trinken.

Sprache, Kommunikation und Schriftkultur

Sprechen – Schreiben – Lesen



Foto: Detlef Diskowski

Grundverständnis

2.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Sprache, Kommunikation und Schriftkultur« gemeint?

Sprechen lernen

Praktisch jedes gesunde Kind lernt sprechen, und zwar ohne dass es dazu einer didaktischen Unterweisung bedarf. Schon kurz nach der Geburt unterscheidet der Säugling zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Lauten. Seine eigenen Aktivitäten begleitet er mit Schreien, Weinen und Strampeln, dann mit Gurren und Lachen, später mit Lallen und gestischer Zuwendung. Nach einem halben Jahr beginnt das Kind Laute und einfache Silben zu produzieren und spielerisch zu wiederholen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres bildet das Kind sein erstes Wort. Bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres verfügen die meisten Kinder über etwa 50 Wörter. In der Kommunikation fungieren diese Einzelwörter als Sätze. Wenn das Kind mit einem Ball spielen will, zeigt es auf diesen und sagt das Wort »Ball«. Im Verlauf des zweiten Lebensjahres steigt der Wortschatz stark an und die ersten Zweiwortsätze werden gebildet. Mit etwa drei Jahren bilden Kinder grammatikalisch vollständige Sätze.

Symbolfunktion von Sprache

Bereits mit den ersten Wörtern wird auch die Symbolfunktion von Sprache erworben. Ab dem dritten Lebensjahr begreift das Kind, dass es über etwas sprechen

kann, was nicht unmittelbar vorhanden ist. Nun kann es über Vergangenes und Zukünftiges berichten, Pläne schmieden, Ideen entwickeln und sich mit anderen darüber austauschen. Das Kind beginnt, gemeinsam mit anderen Kindern ganze Szenen aus seinem Alltag nachzuspielen, und kommentiert die Bedeutung seiner Handlung sprachlich. Der Baustein wird zum Auto und das Muster des Teppichs zu einem System von Straßen und Parkplätzen. Die Entdeckung der Symbolfunktion von Sprache ist eine wichtige Voraussetzung für einen weiteren Erkenntnissschritt, den Kinder im Vorschulalter machen: Gesprochene Sprache lässt sich über Zeichen abbilden und damit an andere vermitteln, ohne dass man selbst dabei ist.

Schon in der Vorschulzeit sind Kinder sehr interessiert daran, vielfältige Erfahrungen mit Buchstaben und Zeichen zu machen. Das Abdrängen von Schreiben und Lesen in den schulischen Bildungskanon befriedigt die Neugierde der meisten Kinder nicht. Das Fundament zum Schreiben- und Lesenlernen legt bereits der Kindergarten. Dafür bedarf es einer offenen Lernumgebung, die es jedem einzelnen Mädchen und Jungen ermöglicht, entsprechend seiner Fähigkeiten die geschriebene Sprache zu erfassen.

Es gibt eine enge Verbindung zu anderen Bildungsbereichen. Offensichtlich ist das zwischen den Bildungsbereichen »Sprache, Kommunikation und Schriftkultur« und »Soziales Leben«. Mit anderen etwas zu besprechen oder sich schriftlich zu verständigen, fordert die Entwicklung der Perspektivenübernahme und die Ausbildung der eigenen Identität heraus: Welche Informationen braucht der andere von mir, um mich verstehen zu können? Welche Informationen brauche ich, um andere zu verstehen? Welche Gefühle bringe ich wie am besten zum Ausdruck? Wie geht es mir, wenn andere freundlich zu mir sind oder wenn andere mich beschimpfen? Was möchte ich mitteilen und was möchte ich von anderen wissen?

Im sprachlichen Umgang miteinander und mit Erwachsenen lernen Kinder zu reden, zu verhandeln, sich mitzuteilen, ihre Wünsche und ihre Kritik zu äußern, zuzuhören und nachzufragen. All dies ermöglicht es ihnen, sich mit anderen zu verständigen, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, ihren Alltag aktiv mitzugestalten und zu verändern.

In der Kindertageseinrichtung können die Mädchen und Jungen lernen, wie unterschiedlich sich Menschen ausdrücken. In manchen Einrichtungen können sie Kinder mit anderen Muttersprachen kennen lernen, zum Beispiel auch Kinder von Aussiedlerfamilien. Sprachen bilden die kulturelle Identität ab und können eine Brücke zwischen Kulturen sein.

Ebenso wie von Sprache sind Kinder in ihrem Alltag umgeben von Schrift. Einmal durch den Ort zu gehen, bedeutet z.B., Werbeplakate, Autokennzeichen, Ortseingangsschilder, Bezeichnungen von Gebäuden (Grundschule, Post, Kindergarten, Kinderarzt) zu sehen. Zu Hause und im Kindergarten gibt es Zeitungen, Zeitschriften, Bücher und Werbeprospekte. Bei neuem Spielzeug finden sich Beipackzettel, Gebrauchsanleitungen, Warnhinweise. Kinder zeigen sich interessiert an Schrift, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können. Frühe Erfahrungen mit den verschiedenen Facetten von Lese-, Erzähl- und Schreibkultur fordern Kinder heraus, sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende, schreibende Person zu erleben. Das erweitert ihre Autonomie und vertieft ihren persönlichen Zugang zur Welt. Sprachliche Bildungsprozesse herauszufordern ist daher eine der hervorragendsten Aufgaben der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.

Schreiben und Lesen

Verbindung zwischen sprachlichem und sozialem Lernen

Zusammenfassung

Ebenen der Umsetzung

2.2 Wie kann eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung sprachliche, kommunikative und schriftliche Fähigkeiten pädagogisch begleiten?

Konzeption

Jede Einrichtung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstätten-gesetz des Landes Brandenburg), wie sie die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder unterstützt. Dazu gehören Angaben zur Alltagsbedeutung von Schrift und Sprache im Kindergarten, zur Repräsentanz von Sprache und Schrift im Raum, zum Spielangebot und in Horten zur Unterstützung des Schulerfolgs in diesem Kompetenzbereich. Alltagsgestaltung und besondere pädagogische Angebote in diesem Bereich beruhen auf einer Analyse der kindlichen Lebensverhältnisse und ermöglichen den Kindern einen Raum der Selbstbestimmung, spannender Herausforderungen und Freude.

Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert beobachtet, welche Stärken und Vorlieben es auf sprachlicher Ebene zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

Jede Erzieherin und jeder Erzieher sollen sich um eine direkte und individuelle Ansprache der Mädchen und Jungen bemühen und ihnen zuhören. Im kollegialen Austausch wird das eigene Sprachverhalten reflektiert. Jede Erzieherin und jeder Erzieher informieren sich über die aktuelle pädagogische Fachdiskussion zur Unterstützung und Herausforderung sprachlicher, kommunikativer und schriftlicher Kompetenz.

Material- und Raumausstattung

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle Angebot die Sprachkompetenz von Kindern so unterstützt und herausfordert, dass Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können.

Beispiele

2.3 Beispiele guter Praxis

Die dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung

Das Bilderbuch gehört zur Kindergartenkultur. Für die Sprachentwicklung ist das Bilderbuchbetrachten von sehr hoher Bedeutung. Mit der Bilderbuchbetrachtung sind vielfältige Lernchancen und Erfahrungen verknüpft.

Ein Kind erfährt

- ... die ununterbrochene sprachliche Zuwendung von Erwachsenen, verbunden mit Nähe.
- ... eine Vielzahl von Dingen und Ereignissen, über die dann gesprochen wird.
- ..., dass in Büchern etwas Spannendes, Trauriges, Schönes steht.
- ..., dass es neben den Bildern auch Texte gibt, die andere Informationen beinhalten als die Bilder.
- ..., dass man den Text von links nach rechts liest.
- ..., dass jede Seite eine andere Information enthält.
- ..., dass es einen Buchtitel, einen Anfang und ein Ende gibt.
- ..., dass man blättert und ein Buch von der ersten bis zur letzten Seite liest.
- ..., dass Geschichten anders sind als Alltagsgespräche. Für Geschichten gibt es ein Schema: Anfang und Ende, Spannung und Auflösung, Hauptfigur(en).
- ..., dass die Sprache in Büchern bzw. Geschichten häufig anders ist als die Gespräche beim Essen oder beim Morgenkreis (Erfahrung mit Schriftsprache, mit ›literarischer‹ Sprache).

Die Bilderbuchbetrachtung bietet dem Kind

- ... intensive sprachliche Kommunikation mit Bezugsperson(en).
- ... sprachliche Anregung im Hinblick auf Syntax, Wortschatz, Textverständnis, Geschichtenschema, Begegnung mit ›literarischer‹ Sprache.
- ... eine Einführung in Kulturtechniken (Buch und Schriftkultur, Literatur).
- ... Lesefreude.

Vielfältige Anregungen und Möglichkeiten, sich sprachlich ausdrücken zu können, bieten die Erzieherinnen und Erzieher den Mädchen und Jungen durch:

- das Benennen von Gegenständen, Situationen, Personen, Gefühlen,
- das Durchführen von Kinderkonferenzen,
- das Erzählen von Geschichten,
- das Reimen,
- das Singen von Liedern,
- das Ausprobieren von Zungenbrechern,
- das Sprechen über Gedichte.

Weitere Ideen zur
Anregung von Sprache

Wie Kinder die Welt der Buchstaben und Texte erobern und jeweils für sich »die Schrift erfinden«, können Erzieherinnen und Erzieher folgendermaßen dokumentieren:

- Die Lese- und Schreibprodukte der Kinder werden über einen längeren Zeitraum gesammelt.
- Die Äußerungen der Kinder werden notiert, mit denen sie ihr individuelles Verständnis vom Lesen und Schreiben zum Ausdruck bringen.
- Das Verhalten der Kinder wird beobachtet und dokumentiert, wenn sie in Interaktionen mit anderen über den Prozess des Lesens und Schreibens nachdenken (z.B. wenn sie »Schule spielen«).

Dokumentation
des Erwerbs der
Schriftsprache

In einer Dokumentensammlung oder Nachschlagekiste findet sich alles, was für Kinder Sinn hat. Die Dokumentensammlung kann z.B. beinhalten:

- alles, was Kinder sammeln, was sie interessiert: Bilder, Artikel, Aufkleber, Fotos, Fernsehprogramme, Bundesligatabellen, Legokataloge etc.;
- alles, was Kindern hilft, ihren Alltag selbstständiger zu gestalten: Adressen, Telefonnummern (z.B. von ihren Eltern), Öffnungszeiten, Busfahrzeiten etc.;
- alles, was zur Tradition der Gruppe gehört: Fotos, Tagebücher, Briefe etc.

Dokumentensammlung

- Eine eigenständig nutzbare Kinderbücherei,
- eine Schreibcke mit unterschiedlichen Medien (Papier, verschiedene Schreibgeräte, Schreibmaschine/Computer),
- bildliche Darstellungen (wie z.B. auf Materialkästen) werden nach Möglichkeit durch Schriftsymbole ergänzt oder ersetzt.

Weitere Beispiele
zur Material- und
Raumausstattung

Hören – Spielen – Singen – Tanzen



Foto: Torsten Krey-Gerve

Grundverständnis

Stiefkind unserer Kultur

Wirkung auf kognitive und soziale Entwicklung

3.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Musik« gemeint?

Jedes Kind ist zum Erkennen musikalischer Aspekte empfänglich. Zu fragen ist, warum die Musikpädagogik in unserer Kultur dennoch vernachlässigt wird. Während der sprachliche und der mathematisch-wissenschaftliche Bildungsbereich in der allgemeinen (Schul-)Bildung einen hohen Stellenwert besitzen, fristet die Förderung der musikalischen Kompetenz in Deutschland eher ein randständiges Dasein oder fehlt völlig. Nach Einschätzung vieler Experten ist dieser Aspekt auch aus der Elementarbildung nahezu verschwunden.

Ungünstige Effekte hat dies nicht allein für das Musikerleben der Kinder, wie jüngere Untersuchungen zeigen. Die sog. Berliner Studie des Musikpädagogen Hans Günter Bastian wies an Grundschulen nach, dass in Musik ausgebildete Kinder vielerlei Vorteile im Bereich des Sozialverhaltens, der Kognition und der Selbstachtung zeigen. Ein ähnliches Ergebnis erbrachte eine Studie, die als Folge musikalischer Förderung verbesserte Schulleistungen bei Kindern aus musikalisch-fernen Familien, ein verbessertes Klassenklima und positivere Einstellungen der Kinder gegenüber der Schule nachwies. Trotz der Annahme einer eigenständigen Veranlagung zeigt sich so eine Reihe von Verbindungen: Musik spricht gleichermaßen Denken, Gefühle und Handeln an.

Außerhalb pädagogischer Institutionen hat im Alltag der meisten Kinder Musik jedoch einen hohen Stellenwert. Dabei kann ein enger Zusammenhang von Musik und Bewegung, Koordination, Tanz sowie sozialer Aktivität festgestellt werden. Im Radio und auf CD hören die Kinder die aktuellen Hits, in Videoclips sehen sie, wie sich die Sängerinnen und Sänger dazu bewegen. In der Regel machen die Kinder mit Begeisterung diese Bewegungen nach bzw. singen die Lieder mit. Jazzdance in einer Formation ist insbesondere bei Mädchen eine beliebte Freizeitbeschäftigung, aber auch Jungen probieren sich im Breakdance aus. Als Beispiel für die intensive Beschäftigung mit Musik und Tanz können Kinder beobachtet werden, die sich gut koordiniert, rhythmisch, gemeinsam mit anderen, mit viel Engagement und Spaß zu den Klängen einer Popgruppe bewegen.

Musik im Alltag

Zahlreiche Befunde zeigen, dass musikalisches Empfinden zu den Grundkompetenzen des Menschen gehört. Das Ohr ist das am frühesten ausgebildete Sinnesorgan des ungeborenen Kindes. Die neuere Kleinkindforschung zeigt, dass auch Säuglinge bereits über ein erstaunliches Differenzierungsvermögen verfügen. Bereits zwei Monate alte Kinder treffen Tonhöhe, Lautstärke und melodische Eigenarten der Lieder ihrer Mutter und vier Monate alte Kinder auch rhythmische Strukturen. Mit etwa zwei Jahren beginnen die Kinder, aus eigenem Antrieb heraus Tonintervalle zu erzeugen und spontan Lieder zu erfinden. Im Alter von drei bis vier Jahren kennen sie die Melodien ihrer Kultur. Gleichzeitig werden die unterschiedlich ausgeprägten Begabungen sichtbar, die vermutlich aus einer Mischung von genetischen Faktoren und sozialisatorischen Einflüssen rühren. Spätestens jetzt müsste deshalb eine bewusste Förderung der musikalischen Praxis einsetzen. Das wichtigste Instrument ist dabei die Stimme. Sie wird auch als der »Schlüssel zur Förderung der musikalischen Intelligenz« bezeichnet. Für Gianni Rodari, einen der wichtigsten Ideengeber der Reggio-Pädagogik, ist die (Sing-)Stimme eine der wichtigsten Vermittler zwischen dem Innen und Außen, zwischen dem Ich und Du.

Grundkompetenz
musikalisches Empfinden

Zu den musikalischen Intelligenzen zählen die Begabung zum Musizieren, zum Komponieren und Sinn für die musikalischen Prinzipien. Zu den Basiskomponenten der Musik gehören Melodie, Rhythmus und Klangfarbe. Für die meisten Menschen stellt dabei das Gehör den wichtigsten Zugang zur Musik dar. Einen besonderen Stellenwert hat der Rhythmus: Über ihn können offensichtlich auch taube Menschen einen Zugang zur Musik gewinnen. Der Rhythmus ist auch diejenige Komponente, die diesen Bereich am augenfälligsten mit Grundstrukturen des menschlichen Lebens verbindet: Der Mensch handelt rhythmisch im Sinne von Wechseln und Gegensätzen (z.B. Einatmen/Ausatmen, Spannung/Entspannung) und er ist Teil der Natur (Jahreszeiten, Tag/Nacht).

Basiskomponenten

Eine Besonderheit der Musik ist ihr emotionaler Gehalt. Nach Arnold Schönberg, dem Komponisten der streng strukturierten Zwölftonmusik, hat Musik Einfluss auf verborgene Teile der Gefühlssphäre, die der Stimmung einer »geträumten Höhle« gleichkommen. Musik hat eine doppelte Funktion, das Leben zu erlernen und ihm zugleich zu entfliehen, meint der Dirigent Daniel Barenboim. Mit einer musikalischen Frühförderung werden deshalb sehr viel weitergehende Wünsche verbunden als nur die einer rationalen Einführung in eine besondere Sprache. Die Herausforderung musikalischer Praxis zielt damit ebenfalls auf die Pflege seelischer und emotionaler Gesundheit.

Emotionaler Gehalt

Obwohl die Notwendigkeit der Förderung musikalischer Praxis erwiesen ist, auch als Ergänzung zu eher rationalen Kulturtechniken, dürfte es mit am schwersten fallen, hier zu einer Trendwende zu gelangen. Denn wie besondere musikalische Fähigkeiten sich nicht anders als durch intelligentes Üben entwickeln, ist auch

Verschüttete
Begabungen

der Satz »Ich kann nicht singen« gelernt – eine häufig geäußerte Selbstbeziehung. Vor der praktizierten Musikpädagogik steht deshalb für viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erst einmal die Auseinandersetzung mit der Angst, mit den eigenen verschütteten Musikbegabungen.

Zusammenfassung

Musik ist ein zentraler Bestandteil menschlicher Kultur und eine Grunderfahrung des Menschen. Schon vor der Geburt erleben Kinder den Rhythmus des Herzschlags und können hören. Musik und musikalische Praxis haben einen positiven Einfluss auf die geistige, seelische und emotionale Entwicklung von Kindern, werden von diesen aufgegriffen und eigenständig genutzt. Demgegenüber fällt auf, dass die musikalische Frühbildung dringend einer Aufwertung und Intensivierung bedarf.

Ebenen der Umsetzung

3.2 Wie können Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die musikalischen Bildungsfähigkeiten pädagogisch begleiten?

Konzeption

Jede Einrichtung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstätten-gesetz des Landes Brandenburg), wie sie die musikalischen Kompetenzen jedes Mädchens und jedes Jungen fördert. Dazu gehören Angaben zur musikalischen Praxis im Alltag des Kindergartens, zur Raumgestaltung, zum Spielangebot zur Förderung von musikalischen Kompetenzen und in Horten zur Unterstützung des Schulerfolgs in diesem Kompetenzbereich. Es gibt Gelegenheiten, in der Gruppe zu musizieren und vor Publikum aufzutreten.

Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert beobachtet, welche Stärken und Vorlieben es auf musikalischer Ebene zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

Jede/r Erzieher/in reflektiert ihr Verhältnis zur musikalischen Praxis und übt sich im Gebrauch von Stimme, einfachen Klang- und Musikinstrumenten. Erzieherinnen und Erzieher singen in Anwesenheit der Kinder und mit den Kindern. Wer ein Musikinstrument beherrscht, spielt es für sich, für andere und mit anderen. Die Erzieherinnen und Erzieher nutzen Rhythmen und Reime als elementare musikalische Ausdrucksformen. Kollegiale Ermutigung und musikalische Praxis auf Erwachsenenebene unterstützen diesen Prozess der Entwicklung des musikalischen Bildungsbereiches.

Material- und Raumgestaltung

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle Angebot die musikalische Kompetenz von Kindern so fördert und herausfordert, dass Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können. In jeder Einrichtung gibt es Zugang zu Musikinstrumenten. Es gibt mindestens einen Raum, in dem sich Kinder ungestört dem Musizieren widmen können und einen Raum der Stille.

Beispiele

3.3 Beispiele guter Praxis

Singen im Alltag

Der Deutsche Sängerbund zeichnet mit dem »Felix« Kindergärten aus, die beispielhaft musikalisch wirken. »Felix« wird als Urkunde und als Plakette zum Anbringen an der Außenwand des Kindergartens verliehen. Um den »Felix« zu erhalten, weist der Kindergarten nach:

- täglich mit Kindern zu singen,
- die Tonhöhe der Lieder an die kindliche Stimme anzupassen,

- vielfältige und altersgemäße Lieder auszuwählen,
- Lieder von Kindern aus anderen Kulturen in das Repertoire zu integrieren.

Nebenkriterien erfassen

- das Aufführen der erlernten Lieder,
- die Einbeziehung rhythmischer Instrumente,
- die Integration von Tanz- und Bewegungsspielen.

Auch ohne eine Bewerbung um den »Felix« enthält dieser Katalog Merkmale, die für jeden Kindergarten von Bedeutung sind.

Der Rhythmus als ein elementarer Bestandteil musikalischer Sprache ist allen Menschen zugänglich und oft auch denen, die Probleme mit Melodieführungen haben. Er ist basaler Baustein jeder musikalischen Praxis, kann aber auch für sich stehen: »Am Anfang war der Rhythmus...«. Das Einüben in Rhythmen kann deshalb ein guter Zugang zur musikalischen Praxis sein. Die Rhythmik als pädagogisches Verfahren arbeitet mit den Mitteln Bewegung, Stimme/Sprache, Geräte/Materialien und Musik. Sie verwendet und integriert damit eine Fülle von Erfahrungsmöglichkeiten. Rhythmen kann man auf Instrumenten spielen, singen, sprechen, zeigen mit Handgesten oder in der Mimik, in die Bewegung bringen, mit Geräten bauen, malen/zeichnen, allein oder mit anderen ausüben. Die Musikpädagogin Sabine Barth beschreibt: »Bei Kindern ist im Allgemeinen noch ein natürlicher Bewegungsfluss und ein unbefangeneres Herangehen an Musik zu beobachten als beim Erwachsenen. Dies gilt es zu erhalten und zu fördern. Bei der Arbeit mit Kindern wird daher darauf verzichtet, mit Musik und Bewegung »technisch«, d.h. trainingshaft ühend, korrigierend eingreifend, bewertend, bewusst machend und abstrahierend umzugehen. Vielmehr werden Übungen und damit verknüpfte fachliche bzw. allgemeine pädagogische Ziele in Spiele, Spielabläufe und Spielhandlungen eingearbeitet. Es werden Gedichte (Verse, Reime), Geschichten (Bilderbücher u.a.m.), Lieder und Tanzlieder eingesetzt. Damit werden Bewegungsanreize und Angebote zur musikalischen Äußerung (Gesang, Geräusche, Spiel mit Geräten und Instrumenten) gegeben.«

Rhythmik

Hinweise zur Material- und Raumgestaltung:

- Platz zum Toben und zum Tanzen,
- einfache Instrumente wie Rasseln, Zimbeln, Trommeln, Glöckchen, Flöten, Kazoos bereitstellen,
- einige wertvollere Instrumente zur Verfügung stellen,
- Liederbücher,
- Medien wie Tonband und Kassettenrekorder für Tonaufnahmen nutzen,
- unterschiedliche Alltagsmaterialien, mit denen Töne erzeugt werden können bereitstellen,
- Musikinstrumente aus Alltagsmaterialien mit den Kindern bauen,
- Materialien und Medien zum Dämpfen bzw. Verstärken von Geräuschen.

Hinweise zur Material-
und
Raumgestaltung

4

Darstellen und Gestalten

100 Sprachen, um die Welt zu verstehen

Grundverständnis

4.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Darstellen und Gestalten« gemeint?

Wahrnehmungen verarbeiten

Darstellen und Gestalten entspringen einem Grundbedürfnis des Menschen und sind seit Urzeiten ein Ausdrucksmittel. Ein Beispiel dafür sind die archaischen Höhlenzeichnungen. Bildnerisches Gestalten hat mit Wahrnehmung zu tun, mit der Verarbeitung von Reizen, die von außen auf den Menschen einströmen oder auch in seinem Inneren sich bemerkbar machen, mit Gefühlen und Körperempfindungen.

Ganzheitliches Lernen

Wie die anderen Bildungsbereiche ist auch dieser Bildungsbereich nicht von den anderen zu trennen. Der Mensch strebt nach ganzheitlichem Lernen: Körperkoordination macht Zeichenbewegungen möglich, die Wahrnehmung verschiedener Reize ist Anlass für Handlungen; Gestaltungsprozesse mit Materialien werden mit Worten und Begriffen auch abstrakt fassbar. Gerade beim bildnerischen Gestalten ist es möglich, verschiedene und immer wieder neue Problemlösungsschritte mit anderen Materialien und vertiefter Wahrnehmung zu machen und Entwicklungsprozesse aufzuzeigen. Das Darstellen und Gestalten bieten eine besondere Chance in der Unterstützung benachteiligter Mädchen und Jungen.

Die Welt verstehen

Eine intensive Wahrnehmung, ein ausführliches sinnliches Erkunden sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind eng mit dem Verstehen der Welt verbunden. Kinder beschreiten dazu eigene Wege und greifen zu den unterschiedlichsten Mitteln. Indem sie zeichnen, malen, collagieren, mit Ton, Lehm und Knete, mit Wasser, Papier und Draht experimentieren, verarbeiten sie ihre Erlebnisse und verleihen ihren Eindrücken einen bleibenden Ausdruck. Dabei sind vor allem jene Materialien anregend, die einen großen Gestaltungsrahmen bieten wie z.B. Wasser, Sand und Knete, aber auch Bausteine, Decken u.ä. Auch die Bewältigung von Problemen mithilfe von bildnerischen Gestaltungsmitteln ist möglich. Hinweise dazu finden sich in einer Reihe von Veröffentlichungen über die therapeutische Wirkung von bildnerischem Gestalten. Gleiches gilt auch für Rollenspiele (die etwas anderes sind als einstudierte Aufführungen) oder das Spiel mit Handpuppen.

Rollenspiel

Verschiedene Materialien

Das Spiel mit verschiedenen Materialien ermöglicht dem Kind eine intensive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Das Kind kann hier sozusagen direkt mit seiner Umwelt interagieren. Es kann sie beeinflussen, Spuren hinterlassen, aber

sich auch ihren Möglichkeiten anpassen. Der Umgang mit verschiedenen Materialien wird als eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung angesehen.

In einem solchen Verständnis bildnerischen Gestaltens haben Zensuren und Wertungen keinen Platz. Eberhard Brügel hat dazu »fünf goldene Regeln« zum Verhalten der Erwachsenen formuliert:

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

Fünf goldene Regeln

Ähnlich wie die musikalische Praxis fordert und fördert auch der Bildungsbereich »Darstellen und Gestalten« von vielen Erwachsenen einen Sprung über subjektive Hindernisse und Formen ungewöhnlichen Lernens, wie Kunstpädagogen in ihren Arbeiten zeigen. Dass dies nicht geschieht oder kaum in motivierender Weise, ist eine Erfahrung, die viele Erzieherinnen und Erzieher mit ihrer Umgebung teilen. Ähnlich wie beim Musizieren wird eine künstlerische Förderung von Kindern deshalb häufig durch Blockaden der Erwachsenen (Eltern wie Sozialpädagogen) erschwert. Viele Erwachsene sagen von sich, sie könnten nicht zeichnen und malen. Sie sind selbst in einer Umgebung groß geworden, in der Unwissenheit über die Entstehungsweise von Kinderbildern und unreflektierte Bewertungsmaßstäbe vorherrschen. Kinderbilder müssen danach schön sein und Erwachsene wollen darauf etwas erkennen. Diese Maßstäbe blockieren den freien Ausdruck der Kinder, der so wichtig ist für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein. Die Frage »Was hast du denn da gemalt?« ist weit verbreitet, aber überflüssig und demotivierend. Ein Vergleich mit der Sprachförderung macht das deutlich: Ein Kind, das lallend seine Sprechwerkzeuge erprobt und Spaß findet beim Erzeugen von rhythmischen und »sinnlosen« Worten zu fragen: »Was hast du da gesagt, ich verstehe dich nicht?« kommt uns ziemlich absurd vor und regt das Kind kaum zu weiterem Sprechen an. Vor die Auseinandersetzung mit dem Gestalten von Kindern tritt deshalb die Konfrontation mit eigenen bildnerischen Gestaltungserfahrungen.

Blockaden

Das Darstellen und Gestalten gehören zu den Grundbedürfnissen der Menschheit und zu den frühen Tätigkeiten eines Kindes. Sie ermöglichen es ihm zugleich, die Erfahrungen innerlich zu verarbeiten und bleibend auszudrücken. Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse. Sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zur geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes. Demgegenüber sind auf Erwachsenenenseite häufig Unsicherheiten gegenüber dem Umgang mit Werken von Kindern festzustellen.

Zusammenfassung

4.2 Wie können Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die darstellerischen und gestalterischen Bildungsfähigkeiten der Kinder pädagogisch begleiten?

Ebenen der Umsetzung

Jede Einrichtung der Kindertagesbetreuung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg), wie sie die darstellerischen und gestalterischen Kompetenzen jedes Mädchens und jedes Jungens för-

Konzeption

dert. Dazu gehören Angaben zur Praxis von Darstellen und Gestalten im Alltag des Kindergartens, zur Raumgestaltung, in Horden für die Unterstützung des Schulerfolgs in diesem Bildungsbereich, zum Angebot zur Förderung von künstlerischen Kompetenzen und zum Bekanntmachen mit Kunstwerken der Malerei, Architektur und Bildhauerei. Diese können sich in der Einrichtung und ihrem Einzugsbereich finden lassen; der Besuch von Kirchen, Museen und Ausstellungen, Kunstpostkarten, Kalenderblätter und Bücher ergänzen das Angebot.

Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert daraufhin be(ob)achtet, welche Stärken und Vorlieben es bei Spiel, Darstellung und bildlicher Gestaltung zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

Jede Erzieherin und jeder Erzieher lernen, verständnisvoll mit den Werken der Kinder umzugehen. Erzieherinnen und Erzieher üben sich darin, achtungsvoll und ohne Wertung mit Kindern über deren Werke zu sprechen. Die Erzieherinnen und Erzieher informieren sich über die aktuelle pädagogische Fachdiskussion zu diesem Bildungsbereich. Sie wissen, dass es darum geht, den Werken der Kinder Aufmerksamkeit zu geben und sie als ihre Deutung ernst zu nehmen. Im kollegialen Austausch erinnern sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen an die bereits genannten »fünf goldenen Regeln«. Sie suchen die Gelegenheit, eigene Erfahrungen im Darstellen und Gestalten zu machen.

Material- und Raumausstattung

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle Angebot die künstlerische Kompetenz von Kindern so fördert und herausfordert, dass Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können. In jeder Einrichtung gibt es ein Atelier, mindestens eine für alle Kinder frei zugängliche Mal- und Werkecke. Es gibt Bereiche für freies Malen mit der Möglichkeit, stehend an der Wand oder an einer Staffelei zu malen, und einen Bereich, wo mit verschiedenen Materialien an Tischen gearbeitet werden kann. Auch im Außenbereich gibt es Möglichkeiten zum Werken und Malen. Räume und Wände werden gebraucht für das Visualisieren der »Schöpfungen« der Kinder im Sinne des Sich-Wiedererkennens. Der Raum- und Wandschmuck von Einrichtungen werden überprüft, ob er frei ist von kindertümelndem Kitsch und stattdessen Raum gibt für anregende Kunstwerke, Architekturskizzen und Ähnliches.

Beispiele

4.3 Beispiele guter Praxis

Moderne und Abstrakte Malerei

Grundsätzlich soll die Herausforderung zu bildnerischem Darstellen und Gestalten die individuellen Interessen wie die entwicklungsgemäße Situation der Kinder berücksichtigen. Eine gezielte Förderung der visuellen und gestalterischen Kompetenzen der Kinder geschieht durch die genaue Beobachtung der Umwelt (z.B.: Sieht Wasser wirklich immer blau aus? Welche Farbtöne sind noch zu beobachten und wie kann ich das Wässrige am Wasser darstellen?), des Weiteren durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Funktionen und durch die Begegnung mit Kunstwerken von Erwachsenen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass moderne und abstrakte Maler der Formensprache von Kindern häufig nahe kommen, obwohl manche Erwachsene mit dieser Malerei eher wenig anfangen können. Kleine Kinder reagieren direkt und spontan auf starke Farbbilder von Mark Rothko oder Yves Klein und erkennen sich wieder in Strichmännchen und Symbolzeichen, die wir von Paul Klee und Joan Miro kennen. Impressionistische Landschaftsbilder sind ihnen nahe, weil sie auch gern »Tüpfelbilder« malen.

Die intensive Auseinandersetzung mit Bildern schult die Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit. Dazu die Kunstpädagogin Christina Studer: »Wenn sich ein Kind von den Bildern eines Künstlers oder einer Künstlerin inspirieren lässt, ist es wichtig, dass diese nicht einfach kopiert werden. Künstlerische Bilder zu betrachten, um diese dann in den eigenen Malprozess zu integrieren, ist nur dann sinnvoll, wenn dadurch die Experimentierfreudigkeit und Neugierde auf das eigene Tun geweckt werden. Die Bilder sollen den Horizont der eigenen Möglichkeiten nicht einschränken, sondern erweitern.«

Bei der Gestaltung des Ateliers können Kinder beteiligt werden: »Suchen wir mit den Kindern Gestaltungsmaterial: Seile, Schnüre, Wollen, Rinden, Scherben, Spiegelteilchen, Steine, Holzreste, Korken, Stoffreste, Fellreste, Perlen, Rinden usw. und ordnen und sortieren wir gemeinsam nach Kriterien, die den Kindern sinnvoll erscheinen; z.B. alles, was glitzert und spiegelt in eine Kiste... Gehen wir mit den Kindern auf Entdeckungsreise. Beachten sollten wir, dass das Material anregt und sich Regal/Behälter, Gefäße visuell zurückhalten (also schlichte Kartons, Holzkästen oder Körbe zur Aufbewahrung). Bunte Papiere lassen sich z.B. wunderbar sammeln und reißen aus den verschiedensten Werbe- und Farbkatalogen. Da entsteht binnen kürzester Zeit ein gewaltiger Berg an blauen Papieren. Und wir können mit den Kindern entdecken, dass es vielerlei Blautöne gibt. Fangen wir an, Beschreibungen zu suchen: Gletscherblau, Himmelblau, Schwimmbadblau, Blaubeerblau, Glockenblumenblau... Ganz nebenbei fördern wir die Wahrnehmung und Differenzierung, die Sprachfreude und -fähigkeit und regen zur Entdeckung und Gestaltung an.« (Metzner 2002).

Ateliergestaltung

Anregungen zur Material- und Raumgestaltung:

- Papier und Farben aller Art bereitstellen (Fingerfarbe, Wasserfarbe, Tempera- oder Ölfarbe, Pigmentfarbe, Pastellkreide),
- Staffeleien, Malwände und Werkbänke bereitstellen,
- Naturmaterialien wie Muscheln, getrocknete Früchte oder Korken sammeln und präsentieren,
- »Schätze« sammeln wie Perlen, Glitzersteinchen, Federn,
- verschiedene Modelliermassen wie Ton, Knete, Wachs,
- Hölzer und Werkzeuge zum Sägen, Hacken, Schnitzen, Kleben,
- Verkleidungsutensilien anbieten,
- Kaspertheater und Kasperpuppen,
- Ausstellungsgelegenheiten: besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Vitrinen,
- Prismen, Kaleidoskope,
- Bücher über Künstler und ihre Werke,
- Werke bekannter Künstler ausstellen (statt kindertümelnder Mickey-Maus oder Märchen-Tapeten),
- Bilder von berühmten Bauwerken präsentieren (z.B. Türme, Hochhäuser, Theater, Kirchen),
- Fotokamera, Videokamera, Computer mit entsprechenden Programmen.

Anregungen zur Material- und Raumgestaltung

Mathematik und Naturwissenschaft

Neugierig sein – Erkunden – Untersuchen



Foto: Elisabeth Pfefferkorn-Niggemeyer

Grundverständnis

Entwicklung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz

Vorstellung der Mengen und Größen

5.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Mathematik und Naturwissenschaft« gemeint?

Ihren Ausgangspunkt nimmt die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz in der Neugier der Kinder, ihre gegenständliche Welt zu verstehen. Im Handeln erforscht der Säugling Gegenstände aller Art, die in sein Blickfeld und dann in seine Reichweite gelangen. Zunächst hängt das Wissen des Kindes über die Gegenstände vollkommen von ihrer Gegenwart ab. Erst im zweiten Lebensjahr weiß das Kind aufgrund entsprechender Erfahrungen, dass Gegenstände weiterexistieren, auch wenn sie aus seinem Gesichtsfeld verschwunden sind. Wenn ein Ball unter den Schrank rollt, glaubt das Kind nun nicht mehr, dass dieser Ball für immer verloren ist, sondern es weiß, dass es nach dem Ball suchen kann und wo es ihn finden wird. Dieses Wissen um die »Objektpermanenz« ist nach Piaget der Grundstein für die spätere geistige Entwicklung.

Die Mathematik macht sich ein Kind zu eigen, indem es beispielsweise Bausteine nach Farbe, Form oder Größe sortiert, in eine Reihe legt und abzählt. Darauf aufbauend bildet sich eine Vorstellung der Mengen und Größen, die zunächst jedoch noch »fehlerhaft« ist. Zum Beispiel wird ein Kleinkind aus zwei Reihen Bonbons, die es vor sich liegen hat und von denen eine weiter auseinander gezogen ist, wahrscheinlich schließen, dass in der längeren Reihe mehr Bonbons

liegen, auch wenn dies in Wirklichkeit bei der kürzeren, aber dichterem Reihe der Fall ist.

Doch dann geschieht etwas Entscheidendes. Das Kind lernt, dass sich die Reihe der Zahlennamen auf Reihen von Gegenständen übertragen lässt. Indem es auf einen einzelnen Gegenstand deutet und den ersten Namen dazu spricht und diesen Prozess mit dem jeweils nächsten Zahlwort wiederholt, kann es die Anzahl der Gegenstände bestimmen. Der erste Gegenstand heißt »Eins«, der zweite »Zwei« und so weiter. Das vier- oder fünfjährige Kind hat begriffen, dass die letzte Zahl in dieser verbalen Aufzählung zugleich die Summe der Gegenstände in einer Reihe ist.

Ein kleines Kind, dessen Rassel aus dem Kinderwagen fällt, macht Erfahrungen zu physikalischen Merkmalen der Schwerkraft und wiederholt sein Experiment unzählige Male. Der physikalische Versuch des Kindes mit einer Schokoladentafel ergibt, dass sich Form und Konsistenz der Schokolade verändern, wenn man sie mehrere Stunden in der Sonne liegen lässt. Die Tafel Schokolade wird weicher, dünner und breiter. Legt man sie in den Kühlschrank, so wird die Schokolade zwar wieder hart, aber ihr Muster hat sich verändert. Erfahrungen mit chemischen Verbindungen macht das Kind, wenn es den Kuchenteig rührt und nach dem Backen die veränderte Konsistenz bemerkt. Dabei äußert es vielleicht die Vermutung, dass ein versalzener Teig durch Zucker gerettet werden könnte. Biologisches Interesse zeigt das Kind, wenn es die Punkte auf den Flügeln der Marienkäfer zählt, um damit das Alter dieses Lebewesens zu bestimmen, oder wenn es eine Verwandtschaft zwischen Igel und Stachelschweinen vermutet.

Interesse für
naturwissenschaftliche
Zusammenhänge

Naturphänomene werden von den Kindern zunächst häufig aufgrund ihrer bisher gemachten sozialen Erfahrungen erklärt. Dem Wind wird beispielsweise unterstellt, dass er wütend auf den Baum gewesen sei und ihn deshalb entwurzelt habe. Große Berge müssen von starken Männern gebaut worden sein. Erst später werden die Erklärungen des Kindes mehr und mehr »wissenschaftlich«, im Sinne von Erwachsenen. Abhängig ist das Tempo, in dem dies geschieht, auch vom spezifischen Interesse der Mädchen und Jungen, von ihren Möglichkeiten, die gegenständliche Welt selbstständig zu erforschen und anregende Gespräche darüber zu führen.

Naturphänomene

Das Ergründen von mathematischen Größen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen ist ein Prozess aktiver eigener Sinnkonstruktion ausgehend von Sachverhalten der Alltags- und Umwelterfahrung jedes Mädchens und jedes Jungen. Überall in seiner Umwelt trifft das Kind auf Zahlen, Mengen und naturwissenschaftliche Phänomene, die es interessieren und mit denen es sich ganz konkret und auf seine Art beschäftigen möchte. Aufgabe der Erzieherin ist es, die Mädchen und Jungen in ihren Experimenten zu unterstützen, mit Forschungsfragen Neugier auszulösen und gemeinsam mit den Kindern naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu ergründen.

Zusammenfassung

5.2 Wie kann eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung mathematische und wissenschaftliche Fähigkeiten pädagogisch begleiten?

Ebenen der
Umsetzung

Jede Einrichtung der Kindertagesbetreuung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 (3) Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg), wie sie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen aller Kinder unterstützt. Dazu gehören Angaben zur Repräsentanz von Zahlen und Symbolen im Kindergarten,

Konzeption

zur Raumgestaltung, zum Spielangebot zur Herausforderung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und in Horten zur Unterstützung des Schulerfolgs in diesem Kompetenzbereich. Alle besonderen pädagogischen Angebote in diesem Bereich beruhen auf Beobachtungen der Themen der Kinder, stammen aus dem Erfahrungszusammenhang der Mädchen und Jungen. Sie sind Ausgangspunkt und Grundlage für einen aktiven Lernprozess.

Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert beobachtet, welche Stärken und Vorlieben es auf mathematischer und naturwissenschaftlicher Ebene zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Selbstverständnis der Erzieherin/ des Erziehers

Jede Erzieherin und jeder Erzieher eröffnen Gelegenheiten, dass Mädchen und Jungen ihre eigenen Fragen handelnd und denkend verfolgen. Sie antworten nicht vorschnell auf Forschungsfragen von Kindern. Es geht nicht um ein Belehren, sondern im Vordergrund steht das gemeinsame Forschen. Jede Erzieherin und jeder Erzieher informieren sich über die aktuelle pädagogische Fachdiskussion zur Unterstützung und Herausforderung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz.

Material und Raum

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle Angebot die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Kindern so unterstützt und herausfordert, dass die Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können. In jeder Einrichtung gibt es einen Bereich, der zum forschenden Umgang mit Gegenständen auffordert und Hilfen zur Ordnung und Quantifizierung bietet. Es gibt Gelegenheiten, einfache Naturgesetzmäßigkeiten zu erfahren und technisch-physikalische Funktionen zu erproben.

Beispiele

5.3 Beispiele guter Praxis

Brutkasten

Im Garten der Kita Rheingaustraße des Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hauses leben Hühner. Sie verdanken ihre Existenz dem Forscherdrang von Kindern, die sich mit der Entstehung des Lebens beschäftigten und dazu einen Schau-Brutkasten entwarfen, nachdem zuvor klargestellt wurde, dass dies eine Verantwortung für lebende Tiere einschließlich ihrer Pflege nach sich ziehen würde.

Ein Ergebnis der zur Brutpflege notwendigen Recherchen war, dass die Brutzeit 21 Tage betragen würde, dass eine Temperatur von 37,5 Grad und ebenfalls eine bestimmte Luftfeuchtigkeit notwendig seien. Um diese Zeiten und Zahlen zu messen, wurden die entsprechenden Instrumente besorgt. Die Ereignisse jedes Tages wurden in einem speziellen Kalender festgehalten. »Am 21. Tag der Brutzeit war es so weit. Punkt 7.29 Uhr schlüpfte aus dem Ei Nr. 24 unser erstes Küken... man konnte es nicht nur an seiner Größe besonders gut von den anderen unterscheiden, sondern auch an seiner Farbe... Natürlich musste herausgefunden werden, wie schwer beziehungsweise leicht so ein Küken ist. So wurde jedes der kleinen Tiere auf eine Briefwaage gehoben, um das Gewicht für spätere Wachstumsvergleiche festzuhalten. Die sechs Tage alten Küken wogen zwischen 27 und 48 Gramm.«

Mathematisches Denken

Folgende mathematische Erfahrungsfelder laden Kinder zu altersentsprechenden Herausforderungen ein:

- Kinder erfassen unsere Umwelt als dreidimensionalen Raum, nehmen Objekte und ihre Lagebeziehung wahr – die Idee zur räumlicher Strukturierung,
- Arbeit mit Mengen – die Idee der Beziehung zwischen Teil und Ganzem,

- Umgang mit Zahlen – die Idee der Zahl,
- Experimentieren mit ebenen und räumlichen Objekten – die Idee der Form,
- Hantieren mit Größen – die Idee des Messens,
- Gestalten von Formen und Ornamenten – die Idee der Gesetzmäßigkeiten und Muster,
- Spiel mit Spiegelungen und Spiegelbildern – die Idee der Symmetrie.

Zum Zahlen- und Mengenverständnis finden sich interessante Ideen und Materialien in der Montessori-Pädagogik.

Eine Reihe von naturwissenschaftlichen Experimenten entwickelte die Wissenschaftsforscherin Gisela Lück. Dazu gehören zum Beispiel folgende Versuche:

- Luft ›begreifen‹,
- Kerzenflamme löschen durch Luftentzug,
- Kerzenflamme löschen mit Kohlenstoffdioxid,
- Schwimmen und Sinken; Aggregatzustände des Wassers: fest/flüssig,
- Lösen von wasserlöslichen Feststoffen in kaltem und warmen Wasser,
- Auskristallisieren von in Wasser gelösten Feststoffen durch Verdampfen des Wassers,
- Mischbarkeit von Flüssigkeiten.

Naturwissenschaftliche
Experimente

Folgende Material- und Raumgestaltung sind dienlich für die Unterstützung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz:

- Netzpläne (z.B. der U-Bahn), Übersichtskarten, Diagramme, Tabellen, Landkarten, Stadtpläne,
- Uhren, Kalender, Fahrpläne, Fernsehzeitschriften (Wann beginnt meine Lieblingsserie im Fernsehen?),
- Spielgeld,
- Messlatte für Körpergröße, mechanische Waagen, Messbecher, Maßband,
- Computer und entsprechende Computerspiele,
- Bausteine, ausreichend und in verschiedenen Formen, Farben und Größen,
- Wecker, Radios, Taschenlampen, Vergrößerungsgläser, Lupendosen, Fotoapparate, Kassettenrekorder.

Hinweise zum Material-
und Raumangebot

6

Soziales Leben

Das Selbst und die anderen – zwei Seiten einer Medaille



Grundverständnis

6.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Soziales Leben« gemeint?

Bindungs-Beziehungen

Der Bildungsbereich »Soziales Leben« verbindet die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entwicklung sozialer Beziehungen miteinander. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen nimmt ihren Ausgang in der Bindung zwischen dem Kind und seinen Eltern, die für die »Frühgeburt Mensch« eine unverzichtbare Basis des Reifeprozesses ist. Mit zunehmendem Alter wird diese Bindung lockerer und flexibler, insofern das Kind die Erfahrung macht, dass es in unsicheren Situationen zur »Heimatbasis« zurückkehren kann.

Eigensinn und Gemeinsinn

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Wissen um die eigene Persönlichkeit sind sowohl Grundlage als auch Folge von sozialen Beziehungen. Die Einzigartigkeit der eigenen Person entdeckt ein Kind, indem es eigene Bedürfnisse und Interessen ausdrückt, sie mit denen anderer Menschen vergleicht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt, die Andersartigkeit seiner Spielpartner und seiner erwachsenen Bezugspersonen anerkennt und Anerkennung von diesen erfährt. Eigensinn und Gemeinsinn stehen damit in einem wechselseitigen Zusammenhang: Die anderen und das Selbst entstehen im sozialen Handeln.

Regeln

Im Alltag einer Kindertageseinrichtung trifft man immer wieder auf Situationen, in denen das Grenzsetzen eine Rolle spielt. Um das Zusammenleben in einer

Gruppe zu ermöglichen, müssen Erzieherinnen und Kinder sich auf Regeln einigen und sich an Regeln halten.

Zu unterscheiden sind hier jedoch die moralischen Regeln von den konventionellen Regeln. Moralische Regeln gelten für alle, weil sie das Wohlergehen des Einzelnen in einer Gemeinschaft betreffen. Andere nicht zu verletzen, Rücksicht auf die Bedürfnisse behinderter Kinder zu nehmen, anderen nichts wegzunehmen oder das Eigentum von anderen nicht zu zerstören sind Grundprinzipien des Zusammenlebens, die im Allgemeinen nicht verhandelbar sind. Konventionelle Regeln sind verhandelbar. Ob ein Bauwerk, das von einem Kind am Vormittag auf einem Tisch errichtet wurde, zum Mittagessen stehen bleiben oder wieder aufgeräumt werden muss, hängt häufig mit der Organisation und dem Ablauf des Essens in der Kindertageseinrichtung zusammen. Die konventionellen Regeln dienen nicht in erster Linie dem Allgemeinwohl, sondern werden aufgrund äußerer Gegebenheiten aufgestellt.

Das wirkliche Verstehen und Akzeptieren von Regeln, Normen und Werten sowie von gesellschaftlichen Orientierungen und religiösen Anschauungen gelingen nicht durch ein einfaches Übernehmen der Meinung anderer. Ihre Bedeutung oder ihr Sinn erschließen sich nur, wenn mit anderen darüber verhandelt und vielleicht auch gestritten wird, was Gültigkeit besitzen soll und was nicht.

Bereits im Vorschulalter sind hier die Spielpartner von großer Bedeutung. Unter Kindern liegt eine tendenziell symmetrische, gleichrangige Beziehung vor, die das Einüben sozialen Handelns ohne die Kontrolle durch Erwachsene erst möglich macht. Auf der Basis einer sicheren Beziehung zu einem Erwachsenen können Kinder in der Kindergemeinschaft miteinander auf gleicher Augenhöhe Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken, Fragen der wechselseitigen Anerkennung von Rechten verhandeln und die eigenständige Bearbeitung von Konflikten einüben. Das Ringen miteinander um das, was fair und was gerecht ist, hilft den Kindern Regeln zu verinnerlichen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Die Konsequenz für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist einerseits, den Kindern einen möglichst breiten Spielraum des Aushandelns und der flexiblen Erfindung von Regeln zu eröffnen. Andererseits gelingt es Kindern nicht immer, in ihren Verhandlungen miteinander ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen. Hier sind sie auf die Unterstützung der Erzieherin und des Erziehers angewiesen, die ihnen helfen, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse auszudrücken und die der anderen zu verstehen.

Die Bedeutung der
Spielpartner

Eigensinn und Gemeinsinn sind zwei Seiten einer Medaille. Das Zusammenleben in altersgleichen und altersgemischten Kindergemeinschaften ermöglicht es Mädchen und Jungen, ihre Einzigartigkeit zu entdecken. Das Wissen um die eigene Persönlichkeit entwickelt sich, indem sich die Kinder mit anderen austauschen, mit ihnen spielen und mit ihnen streiten. Besondere Bedeutung kommt dabei den gleichaltrigen Spielpartnern zu. Im sozialen Zusammensein mit anderen Kindern erkennt das einzelne Kind Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und den anderen, es lernt andere anzuerkennen und erfährt selbst Anerkennung. Hier liegen die Voraussetzung für das Erlernen von Demokratie und den vorurteilsbewussten Umgang mit anderen sowie für das Akzeptieren von Werten, religiösen Orientierungen und Weltanschauungen. Aufgabe von Kindertageseinrichtungen ist es, sowohl dem Eigensinn der einzelnen Kinder Rechnung zu tragen als auch über Regeln und Grenzen zugunsten des Gemeinsinns mit den Kindern zu verhandeln. Aufgabe der Erzieherin ist es, die Kinder darin zu unterstützen, ihren eigenen Wünschen, Interessen, Bedürfnissen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sie für die Wünsche, Interessen, Bedürfnisse und Gefühle anderer zu sensibilisieren.

Zusammenfassung

Ebenen der Umsetzung

6.2 Wie kann eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung die soziale Kompetenz pädagogisch begleiten?

Konzeption

Jede Einrichtung der Kindertagesbetreuung legt in ihrer Konzeption dar (vgl. § 3 Abs. 3 Kindertagesstättengesetz des Landes Brandenburg), wie sie die sozialen Kompetenzen aller Kinder unterstützt. Dazu gehören Angaben zur Beachtung der Individualität der Mädchen und Jungen, zur Mitbestimmung im Kindergarten, zur Raumgestaltung, zum Spielangebot zur Förderung von Selbsterkenntnis und zur Lösung sozialer Probleme im Alltag sowie in Horten zu den Möglichkeiten des Aufbaus einer eigenen Kinderkultur im Unterschied zum Schultag. Alltagsgestaltung und besondere pädagogische Angebote in diesem Bereich beruhen auf einer Analyse der kindlichen Lebensverhältnisse und ermöglichen den Mädchen und Jungen einen Raum der Selbstbestimmung, spannender Herausforderungen und Freude.

Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind wird regelmäßig und differenziert beobachtet, welche Stärken und Entwicklungsfragen es auf der Ebene der sozialen Kompetenz zeigt. Die Beobachtungen liefern Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote. Sie werden dokumentiert und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt.

Selbstverständnis der Erzieherin/ des Erziehers

Jede Erzieherin und jeder Erzieher achten den Eigensinn und den Gemeinsinn der Kinder. Im kollegialen Austausch werden die eigenen Werte, Normen, moralischen Vorstellungen und religiösen Anschauungen reflektiert. Jede Erzieherin und jeder Erzieher informieren sich über den neusten Stand der aktuellen pädagogischen Fachdiskussion zur Unterstützung und Herausforderung von Individualität und Gemeinsinn.

Material- und Raumausstattung

Jeder Kindergarten weist in seiner Material- und Raumausstattung nach, wie er durch das materielle und räumliche Angebot die soziale Kompetenz von Kindern so unterstützt und herausfordert, dass die Mädchen und Jungen eigenständig Erfahrungen und Lernprozesse organisieren können.

6.3 Beispiele guter Praxis

Beispiele

Die grundlegende Bedeutung der Unterstützung der personalen Kompetenzen legt es nahe, diese Dimensionen in jedem pädagogischen Angebot zu reflektieren. Darüber hinaus sei an dieser Stelle anhand eines hervorragend dokumentierten Projekts auf eine »Standardsituation« im Kindergarten aufmerksam gemacht: die des »Neuanfangs«, der regelmäßig dann vorliegt, wenn Kinder (oder Erwachsene) die Gruppe verlassen bzw. neue hinzukommen.

Projekt »Neuanfang«

In der Regel ist dies der Beginn des Kitajahres. Die Dokumentation »Projekt »Neuanfang« (Lipp-Peetz/Mühlum 1994) beschreibt (und bebildert) einen solchen Jahresanfang in einer Kindergarten-Gruppe, in der eine Reihe von Kindern, die nun die Schule besuchen, durch eine entsprechend große Anzahl jüngerer Kinder ersetzt wird. Der Fokus der Dokumentation liegt nun nicht, wie es zu erwarten wäre, auf diesen »Kleinen«: Sie zeigen nämlich kaum Anpassungsschwierigkeiten, üben sich eifrig in den neuen Möglichkeiten, die ihnen der Kindergarten bietet, nehmen unkompliziert Kontakt untereinander auf. Das alles wurde befördert durch eine sorgfältig gestaltete Eingewöhnungsphase.

Demgegenüber zeigen sich die nun ältesten Kinder überwiegend irritiert. Die Dokumentation belegt eine aufmerksame Beobachtung durch die Erzieherinnen, denen wir diese Auskünfte ja verdanken: Den Kindern fehlen die Großen, an

denen sie sich bisher orientiert haben. Sie ziehen sich morgens – beim Anblick der vielen Kleinen – zurück, buhlen eifersüchtig um die Beachtung der Erwachsenen, stoßen die Kleinen teilweise rabiāt in ihren Annäherungsversuchen zurück. Sie scheinen überdies »vergessen« zu haben, welches Maß an Handlungskompetenz sie für den Kindergartenalltag bereits gewonnen hatten. Sie stecken in einer Krise.

Aufgrund dieser und anderer Beobachtungen beschließen die Erzieherinnen, diese Situation zum Ausgangspunkt eines Projekts zu machen, das sich mit dem sozialen »Neuanfang« befasst – unter besonderer Berücksichtigung der älteren Kinder, die nach den Sommerferien feststellen müssen: »Ich finde mich in meiner Gruppe nicht mehr zurecht!« Das hohe Maß an sozialer Sensibilität der Erzieherinnen wird auch durch den Hinweis deutlich, dass sich dieses Thema ebenfalls auf der Erwachsenenenebene widerspiegelt: Es sind neue Eltern zu integrieren. Und auch das Erzieherinnenduo muss sich zusammenfinden: Eine der beiden ist neu in der Gruppe.

Im Wechsel von Kinderkonferenzen, Aktionen und Reflexionen und daraus entstehenden Anstößen zu neuen Aktionen setzt nun ein Prozess ein, in dem die Kinder erfahren können, dass ihre Irritationen, ihr Ärger und Abgrenzungsbedürfnis ebenso Platz haben wie erste kleine gemeinsame Erlebnisse. Entscheidend bleibt dabei, dass sich alles aus Anregungen der Kinder entwickelt. Die Erzieherinnen übernehmen dennoch eine aktive Rolle: Sie nutzen bestimmte Rituale zur Absicherung der Situation und zur Erinnerung an bereits gewonnene Fähigkeiten. Sie greifen Vorschläge der Kinder, die ihnen aufgrund einer pädagogischen Reflexion als besonders viel versprechend erscheinen, mit besonderem Einsatz auf. Sie stellen Materialien zur Verfügung und dokumentieren den Lernprozess zeitnah für die Eltern.

Am »Ende« des Projekts haben alle Kinder wertvolle Erfahrungen gemacht, die ihnen helfen, die momentane Situation erfolgreich zu gestalten. Und die Hoffnung ist berechtigt, dass die gewonnenen Kompetenzen auch in zukünftigen Situationen tragen. Denn der »Neuanfang« ist eine Situation, die jeder Mensch noch häufig bewältigen muss: eben eine Schlüsselsituation.

Jede Erzieherin und jeder Erzieher unterstützen die Entwicklung von Eigensinn und Gemeinsinn der Kinder, indem sie und er sich regelmäßig folgende Fragen stellen:

- Gelingt es den Kindern, ihre eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Gefühle auszudrücken? Gelingt es den Kindern, die Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer wahrzunehmen und zu verstehen? Wie kann ich Kinder unterstützen, die dabei Schwierigkeiten haben?
- Welche Regeln und Grenzen gibt es für die Kinder der Gruppe? Kennen und verstehen die Kinder den Hintergrund der Regeln? In welchem Maße und in welcher Form sind die Kinder am Aufstellen von Regeln beteiligt? Wird in der Gruppe über Regeln verhandelt? Verändern sich Regeln in der Gruppe überhaupt, oft oder beständig? Wie individuell zugeschnitten sind Regeln und Grenzen?
- Welchen Platz haben jedes einzelne Mädchen und jeder einzelne Junge in der Gemeinschaft der Kinder? Wie vielfältig sind die Kontakte zu den anderen Kindern? Wie eng sind die Kontakte zu den anderen Kindern, zu gleichaltrigen, zu älteren und jüngeren? Wie eng sind die Kontakte zwischen den Kindern? Welche Interessengemeinschaften und Interessenunterschiede gibt es? Welche geschlechtsspezifischen und welche kulturspezifischen Gemeinschaften und Unterschiede zeigen sich bei den Aktivitäten der Kinder?

Unterstützung von
Eigensinn und
Gemeinsinn

Hinweise zur Material-
und Raumgestaltung

Folgende Material- und Raumgestaltung sind dienlich für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entwicklung sozialer Beziehungen:

- Rollenspielzubehör,
- Spielfiguren, Puppen,
- Stoffe, Tücher,
- Vielfalt von zweckfreien Materialien,
- Podeste/Bühnen für die Darstellung,
- Raum, in dem Kinder ungestört miteinander verhandeln können,
- abgeteilte, nicht sofort einsehbare Ecken und Nischen,
- Familienfotos im Gruppenraum,
- Fotos oder gemalte Bilder der Wohnhäuser der Kinder,
- Eigentumsfach für jedes Kind.

Bildungsbereich Körper, Bewegung, Gesundheit

Ohne Bewegung bewegt sich nichts

Anregungen zur Bewegungsförderung im Kita-Alltag

Norman Radeiski, Karin Lorenz, Jana Herrman und Frank Bittmann

Die Mitarbeiter/innen des Projekts »Pffiffikus durch Bewegungsfluss« begründen in ihrem Beitrag den hohen Stellenwert aktiver Bewegungsförderung im Alltag. Die Beweglichkeit des Kindes bildet eine zentrale Voraussetzung für sein emotionales und geistiges Wachstum. Dabei lässt sich Bewegungsförderung mit vielen anderen Bildungsbereichen verbinden bzw. steht mit diesen in Zusammenhang. Großflächiges und damit bewegungsintensives Schreiben oder Malen stellt eine solche Integration her oder die Bewegung zu Rhythmen und Musik. Nicht zuletzt schaffen Bewegungsanreize soziale Kontakte und können das Körper- und das damit eng verbundene Ich-Gefühl des Kindes stärken. Gerade die Bewegungsförderung im Alltag, die mehr und etwas anderes ist als die wöchentliche »Turnstunde«, fordert die Erzieher/innen zu einer Reflexion ihrer fachlichen Aufgabe auf und einer Überprüfung von Grenzziehungen, die Kinder in ihrem Bewegungsinteressen einschränken.

Ludger Pesch

Bewegung fördert nicht nur die Entwicklung unserer Organe, Muskeln und Knochen, sondern trägt auch entscheidend zur Reifung unseres Gehirns und des Nervensystems bei. Dabei ist zu beachten, dass sich der grundlegende Schaltplan unseres Nervensystems innerhalb einer sensiblen Phase entwickelt, die ca. bis zum zwölften Lebensjahr reicht. In dieser Zeit kommt es in Abhängigkeit von der Art und Weise der Reizsetzung dazu, dass sich zwischen den ca. 100 Milliarden Nervenzellen des Gehirns mehr oder weniger komplexe Verbindungen bilden. Je komplexer diese Nervenverbindungen sind, desto intelligenter ist ein Mensch.

Nach Ende der sensiblen Phase sind die nervalen Strukturen weitestgehend verfestigt.



Abb. 1

Obwohl sich das Gehirn noch ein Leben lang ändern kann, kommt es in den späteren Jahren nur noch in wenigen speziellen Fällen zur Bildung neuer Verbindungen. Späteres Lernen basiert dann größtenteils auf dem Verstärken oder Abschwächen der vorhandenen Strukturen.

Das bedeutet für die Praxis, dass Defizite durch eine ungenügende motorische Förderung in der Kindheit nicht mehr oder nur mit viel Mühe im Erwachsenenalter ausgeglichen werden können. Daher hat die Bewegungsförderung in der frühen Kindheit besonders große Bedeutung.

Bewegung und Wahrnehmung bilden in den ersten zwei Lebensjahren die Grundlage der Hirnreifung und schaffen damit die Voraussetzungen für abstraktere Denkprozesse wie Lesen, Rechnen und Schreiben.

So dienen frühkindliche Reflexe wie der Greifreflex dazu, erste Gehirnverbindungen anzulegen, die nötig sind, um Bewegung (zum Beispiel Greifen und Loslassen) willkürlich auszulösen und somit die Umwelt

durch Bewegung zu erfahren. Erst durch Bewegung können wichtige sinnliche Erfahrungen gemacht werden, die später als abstrakte Symbole im Gehirn abgespeichert werden.

Die Eigenschaften eines Balles (rund, er rollt) begreift ein Kind erst, wenn es ihn anfasst und ihn durch den Raum bewegt. In diesem Sinn begreift ein Kind die Welt durch begreifen.

Das Hirnwachstum vollzieht sich in dieser Zeit sehr rapide. Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr steigt die Gehirnmasse um 25 Prozent an. Mit sechs Jahren besitzt ein Kind schon zu 90 bis 95 Prozent das Gehirn eines Erwachsenen. Ein Großteil der Nervenverbindung entsteht also bereits, bevor die Kinder in die Schule kommen. Dementsprechend haben neben den Eltern die Erzieherinnen eine große Verantwortung für die Entwicklungsförderung von Kindern.

Neben der körperlichen und geistigen Entwicklung fördern Bewegungsangebote auch das Erlernen von sozialen Verhaltensregeln. Im Spiel mit anderen werden Absprachen getroffen, Regeln festgelegt, Kinder lernen Rücksicht zu nehmen und sich in eine Gruppe einzuordnen. Sie erwerben damit Grundlagen, die auch im zwischenmenschlichen Zusammenleben unabdingbar sind.

Zudem ist die Bedeutung der stetig zunehmenden Bewegungsfertigkeiten eines Kindes für die Entwicklung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls nicht zu unterschätzen.

Auf eigenen Füßen zu stehen, eine wachsende Unabhängigkeit von der Hilfe durch Erwachsene, das Erleben, durch eigenes Handeln Einfluss auf die Umwelt zu nehmen, steigert das Selbstvertrauen und gibt letztendlich Mut, sich neuen Herausforderungen im Leben zu stellen.

Auch auf der emotionalen Ebene spielt Bewegung eine wichtige Rolle. Noch bevor ein Kind sich über Sprache artikulieren kann, drückt es über die körperliche Bewegung seinen Gefühlszustand aus. Bewegung bildet damit ein wichtiges Ventil für den emotionalen Ausdruck.

Parallel zur Motorik werden immer auch die begleitenden Emotionen mitgelernt, die hemmen oder fördern.

Beispielsweise erhöhen positive Gefühle beim Erlernen einer Bewegung die Motivation, dass diese wiederholt und gefestigt wird. Dadurch wachsen die kör-

perlichen Fertigkeiten des Kindes stetig, was zu immer neuen Erfolgserlebnissen führt. Diese positiven Erfahrungen in der Kindheit bewirken letztendlich, dass auch das »erwachsene Kind« noch Spaß an Bewegung hat. In diesem Sinne wird in den ersten Lebensjahren die grundlegende Einstellung zur Bewegung geprägt.

Wie kann ein Kind durch Bewegung motorisch und kognitiv gefördert werden?

Bevor wir auf spezielle Übungsschwerpunkte eingehen, sollen einige wichtige Rahmenbedingungen genannt werden, die Bewegungsförderung in der Kita erst ermöglichen oder zumindest erleichtern. Unser Wissen beruht dabei sowohl auf fundierten wissenschaftlichen Studien, als auch auf den Erfahrungen, die im Rahmen des dreijährigen Kita-Projektes »Piffikus durch Bewegungsfluss« gesammelt wurden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Bewegungsförderung im Kindergarten ist die Erzieherin selbst mit ihrer eigenen Einstellung zur Bewegung und ihrer Haltung zum Erkundungsstreben und Bewegungsdrang des Kindes. Ob sie das Kind eher als selbstständiges oder als hilfsbedürftiges Wesen ansieht, ob sie angstvoll jeden tastenden Schritt des Kindes oder jede Klettertour begleitet oder ob sie aufmerksam Risiken abwägend, aber gewährend und unterstützend wirkt, hat wesentlichen Einfluss darauf, ob das Kind in seiner Bewegung gehemmt oder gefördert wird.

Da Bewegung nie unabhängig von einem Gefühl erlernt wird, ist auf eine freud- und spaßbetonte Vermittlung von Bewegung zu achten. Alle Anregungen und Angebote sollten systematisch aufgebaut werden, um positive Erfolgserlebnisse zu schaffen und eine Überforderung der Kinder zu vermeiden. Neben den angeleiteten Anteilen, in welchen durch die Erzieherin neue Anregungen vermittelt werden, ist es wichtig, den Kindern viel Raum und Zeit zum eigenen Ausprobieren und Forschen zu geben, denn hier geschieht das eigentliche Lernen.

Eine Erzieherin sollte sich in diesem Sinne als eine Begleiterin, Beraterin der Kinder ansehen, die Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder hat, sie motiviert und durch neue Bewegungsimpulse anregt, ohne sie zu sehr einzuengen. **Sie greift nur ein, wenn es unbedingt notwendig ist.**

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Bewegung nicht allein in einer Sportstunde gefördert, sondern

in Form von Ritualen, Gelegenheiten und Anregungen in den Tagesablauf integriert wird.

Im Rahmen des oben genannten Projektes wurden verschiedene Rituale entwickelt, wie zum Beispiel der Trimpfad oder die Bewegungsmottos, um mehr Bewegungsreize im Alltag zu setzen.

Beim Trimpfad handelt es sich um ein gezieltes Bewegungsangebot im Außengelände, welches mindestens einmal in der Woche in der Kita durchgeführt wird.

Der **Trimpfad** untergliedert sich in drei Teile (Aufwärmteil, Hauptteil und Ausklang) und dauert ca. 20 Minuten. Von einem festgelegten Startpunkt aus durchlaufen die Kinder verschiedene Stationen, an denen die Bewegungsschwerpunkte geübt werden. Dabei werden die vorhandenen materiellen und räumlichen Gegebenheiten des Außengeländes mit einbezogen. Beispielsweise werden die Linien einer Laufbahn für das Rückwärtsbalancieren (siehe Abb.1) bzw. die Gehwegplatten zum Kästchenhüpfen genutzt.

Die **Bewegungsmottos** entstanden, um vor allem im Innenbereich (Treppen, Flure) mehr Bewegungsimpulse für Kinder zu setzen. Zu verschiedenen Themen wie zum Beispiel Balance, Rückwärtstag, Hüpfen oder Handmotorik wurden Bewegungsmotto-Schilder angefertigt, die von den Erzieherinnen im Morgenkreis eingeführt wurden.

An einem Motto-Tag hängen Schilder im gesamten Gebäude aus, um die Eltern und Kinder zu informieren. Beispielsweise wird am Rückwärtstag möglichst oft rückwärts über die Flure gelaufen oder die Treppen rückwärts hochgestiegen.

Neben den Bewegungsangeboten spielt natürlich das **Platzangebot** für eine gute körperliche Entwicklung eine entscheidende Rolle. Dabei ist nicht allein die Größe der Kita entscheidend. Vielmehr geht es darum, ungenutzte Flächen wie zum Beispiel Flure, Treppen, Nebenräume in der Einrichtung für gezielte Bewegungsförderung zu erschließen.

So können beispielsweise die Flure durch Bekleben mit bunten Linien zum Balancieren anregen.

Nebenräume können verwendet werden, um Möbel (Tische, Stühle, Liegen) aus den Gruppenräumen auszulagern und auf diese Weise mehr Bewegungsfreiheit zu schaffen.

Letztendlich können Kinder auch durch den gezielten Einsatz von Materialien, zum Beispiel Kreisel, Trampolin, Wippen, zur Bewegung animiert werden.

Übungsschwerpunkte zur Förderung der körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern

Einen ersten Schwerpunkt bilden **Übungen, die besonders große Hirnregionen beanspruchen**.

Zum Beispiel benötigt unser Gehirn zur Steuerung der Finger-, Augen- und Zungenmotorik mehr Hirnmasse als zur Steuerung unserer Bein- und Rumpfbewegung. Der Grund dafür liegt darin, dass die Bewegungen der Finger, Augen und Zunge sehr genau und fein abgestimmt werden müssen.

Zwei kurze Beispiele sollen das verdeutlichen:

Die Finger müssen je nach Situation sehr unterschiedlich eingesetzt werden können. Hängt ein Kind zum Beispiel am Baum, muss es mit den Händen fest zugreifen. Transportiert es dagegen ein rohes Ei von A nach B, benötigt es viel Fingerspitzengefühl, um das Ei nicht zu zerquetschen.

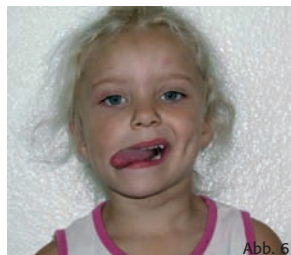
Das Sehen ist ebenfalls ein hochkomplexer Vorgang, da für ein klares und scharfes Bild beide Augen zur gleichen Zeit in dieselbe Richtung schauen müssen. Dazu wertet unser Gehirn ständig Informationen zur Lage der Augen aus und stimmt deren Ausrichtung über jeweils sechs Muskeln pro Auge ab.

Neben der Bewegungssteuerung bestimmter Körperteile beansprucht auch die Aufrechterhaltung unseres Körpergleichgewichtes große Hirnareale. Unser Gehirn koordiniert über die Muskulatur die Lage aller Teilkörper (Extremitäten, Wirbelsäule, Kopf) so, dass der Mensch insgesamt im Gleichgewicht ist. Diese Aufgabe ist mit einem riesigen Rechenaufwand verbunden, da ununterbrochen Informationen von verschiedenen »Messstationen« des Körpers (zum Beispiel in den Muskeln, Sehnen, Gelenken, Augen und im Gleichgewichtsorgan des Innenohres) im Gehirn eingehen und ausgewertet werden müssen, um die aktuelle Lage der einzelnen Körperteile zueinander und die Bodenbeschaffenheit der Umgebung zu bestimmen. Erst mit Hilfe dieser Auswertung können Befehle an die Muskulatur weitergeleitet werden, um das Gesamtkörpergleichgewicht aufrechtzuerhalten.

Wie können Übungen zur Förderung großer Hirnareale in den Alltag integriert werden?

Zum Beispiel können Fingerspiele gespielt werden, um die Finger vor dem Malen oder Schneiden zu lockern. Eine Alternative zu den Fingerspielen besteht darin, die Hände im Wechsel zu öffnen und zu schließen oder einen Knautschball in den Händen zu kneten.

Übungen zur Zungen- und Augenmotorik bieten sich gut vor dem Essen an. So kann ein imaginäres Eis geleckt werden, wobei zum Schluss mit der Zunge der ganze Mund umrundet wird, um nichts von dem köstlichen Eis zu verschwenden (siehe Abb. 6).



Beliebt sind auch immer wieder Kinderreime, wie zum Beispiel »Ilse-Bilse« in Verbindung mit Augenbewegung (siehe Abb.7).

Ilse-Bilse



Ilse-Bilse.
(Blick nach rechts)
Keiner will se.
(Blick nach oben)
Kam der Koch.
(Blick nach links)
Nahm sie doch.
(Blick nach unten)

Einen weiteren Schwerpunkt bilden **Übungen, die das Zusammenspiel zwischen linker und rechter Hirnhälfte fördern**. Als Hintergrundinformation sollte man wissen, dass unser Gehirn aus zwei Hälften besteht, die durch ein dickes Nervenfaserbündel, den so genannten Balken, miteinander verbunden sind. Zwischen beiden Hirnhälften gibt es eine gewisse Aufgabenteilung.

Grob gesagt ist die linke Hirnhälfte für die Steuerung der rechten Körperseite zuständig. Sie ist eher die analytische und logische Seite und für das abstrakte Denken (zum Beispiel Lesen, Rechnen Schreiben) verantwortlich.

Die rechte Hirnhälfte steuert die linke Körperseite und ist eher für das intuitive, kreative Denken und

für die Wahrnehmung zuständig. Nur wenn beide Hälften optimal zusammenarbeiten, ist reibungsloses Lernen möglich. Liegt eine mangelnde Kooperation vor, kommt es sehr häufig zu Lernstörungen. Verschiedene Untersuchungen belegen diesen Zusammenhang immer wieder.

Beispielsweise entdeckten Rumsey et al. (1986) und Suchodoletz (1988), dass bei lese- und rechtschreibschwachen Schülern eine Störung der Zusammenarbeit zwischen rechter und linker Hirnhälfte vorlag. Wie ist dieser Zusammenhang zu erklären?

Für das Erkennen der Form eines Buchstaben oder Wortes ist die rechte Hirnhälfte verantwortlich. Die Informationen über die Form gelangen über den Balken zur linken Hirnhälfte. Dort befindet sich das Sprachanalysezentrum, welches der Form des Wortes eine Bedeutung zuordnet. Ist die Verbindung zwischen beiden Seiten gestört, kann das Wort nicht richtig erkannt werden, was zu Leseproblemen führt. Übungsformen zur Verbesserung der Zusammenarbeit beider Hirnhälfte sind Überkreuzbewegungen, bilaterale Bewegungen und Aufgaben zur Rhythmusschulung.

Unter Überkreuzbewegungen werden alle Übungen zusammengefasst, bei der die Extremitäten die Körpermitte überschreiten. Kreuzt beispielsweise der rechte Ellenbogen die Körpermitte, um das gegenüberliegende linke Knie zu berühren, werden beide Hirnhälften aktiviert (siehe Abb.10). Zum einen werden beide Körperseiten gleichzeitig stimuliert, zum anderen wird die Steuerung des rechten Ellenbogens beim Überkreuzen der Körpermitte von der linken Hirnhälfte auf die rechte Seite übertragen.

Führt man die oben beschriebene Bewegung im Wechsel mit linken und rechten Ellenbogen aus, haben wir eine Übung, die das Pffikus-Team im Kindergarten als »Affe« eingeführt hat. Diese Bewegung eignet sich ausgezeichnet, um die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit von Kindern zu steigern. Gerade als bewegter Einstieg im Morgenkreis oder in der Bewegungsstunde bietet sich diese Übung optimal an.

Eine weitere Überkreuzbewegung bildet die »liegende Acht«. Ein Arm zeichnet dabei ungefähr in Brusthöhe eine liegende Acht vor dem Körper. Beide Übungen können in eine Dschungelgeschichte verpackt werden, in welcher neben Affen auch Elefanten vorkommen, die wild mit ihren Rüsseln hin und her schwenken. Bewegen sich die Kinder dann noch rhythmisch



Abb. 10

zu einer Melodie, werden weitere Verbindungen zwischen beiden Hirnhälften hergestellt, denn Rhythmus und Melodie werden in unterschiedlichen Gehirnhälften verarbeitet.

Bei den bilateralen Bewegungen werden beide Körperseiten zur selben Zeit angesprochen.



Abb. 11

Eine einfache bilaterale Übung ist der Hampelmann oder das oben bereits erwähnte wechselseitige Öffnen und Schließen der Hände. Eine weitere Lieblingsübung ist das gleichzeitige Zeichnen mit beiden Händen.

Neben einfachen Formen wie einem Kreis oder Dreieck, können im Vorschulalter auch Zahlen und Buchstaben gemalt werden (siehe Abb.11). Die Aufgabe kann vor Bastelangeboten oder auch während eines Trimpfpfades eingebaut werden.

Den letzten Schwerpunkt bilden **Übungen zur Förderung der Wahrnehmung**. Je besser neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden können, umso leichter fällt es auch, neues Wissen zu erlernen.

Dementsprechend sind Spiele zur Schulung der Sinne (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken) von großer Bedeutung. Die Konzentration auf einen Sinn hat gleichzeitig zur Folge, dass Kinder zur Ruhe kommen. Kinder erhalten dadurch kurzfristig die Möglichkeit, in einer reizüberfluteten Welt Entspannung zu finden.

Ein sehr beliebtes Spiel zur Schulung der Sinne ist die »Stille Post«. Dieses Angebot bietet sich im Morgenkreis oder vor dem Schlafen an.

Es gibt mehrere Varianten, dieses Spiel durchzuführen. Entweder wird ein Wort von Kind zu Kind weitergeflüstert oder eine Form wird mit dem Finger auf

dem Rücken des Partners gemalt, die dann zu erraten ist.

Eine andere Wahrnehmungs- und Entspannungsübung ist die »Partnermassage«. Sie fördert neben der Körperwahrnehmung vor allem das Wohlbefinden der Kinder. Verpackt man die Massage in eine Geschichte, haben die Kinder doppelt so viel Spaß daran. Beispielsweise kann eine Pizza auf dem Rücken des Partners gebacken werden.

Pizza backen

Das Blech wird eingefettet (*kreisförmige Streichbewegung mit den Händen auf dem Rücken*), der Teig geknetet (*Massage der Schultern*) und ausgerollt (*Streichungen mit den Fäusten parallel zur Wirbelsäule*).

Die Pizza wird belegt mit beliebigen Zutaten (*Klatschen mit den Handflächen auf dem Rücken*) und mit Käse bestreut (*leichte Tippelbewegungen mit den Fingern*), um dann in den Ofen geschoben zu werden.

Nachdem die Pizza fertig gebacken ist, wird sie in handliche Stückchen geschnitten (*mit der Handkante über den Rücken schneiden*), um dann genüsslich verpeist zu werden.

Um den Spaß an diesen Angeboten zu steigern, aber auch für eine optimale motorische und geistige Förderung von Kindern ist es sinnvoll, alle genannten Übungen untereinander und mit kognitiven Inhalten zu verbinden.

Auf diesem Weg werden viele Hirnareale gleichzeitig aktiviert und dadurch eine komplexe Vernetzung des Gehirns stimuliert. Beispielsweise kann ein Kind auf einem Bein stehen und gleichzeitig von eins bis zehn zählen oder Lieder und Gedichte werden mit gezielter Bewegung kombiniert.

Kontakt:

Informationen zum Projekt gibt es unter [www. PfiffikusdurchBewegungsfluss.de](http://www.PfiffikusdurchBewegungsfluss.de) oder per Telefon: 0331/9771160

Bildungsbereich Sprache, Kommunikation und Schriftkultur

Viele Muttersprachen in einer Kita

Ein Plädoyer und reichlich Tipps

Silvia Hüsler

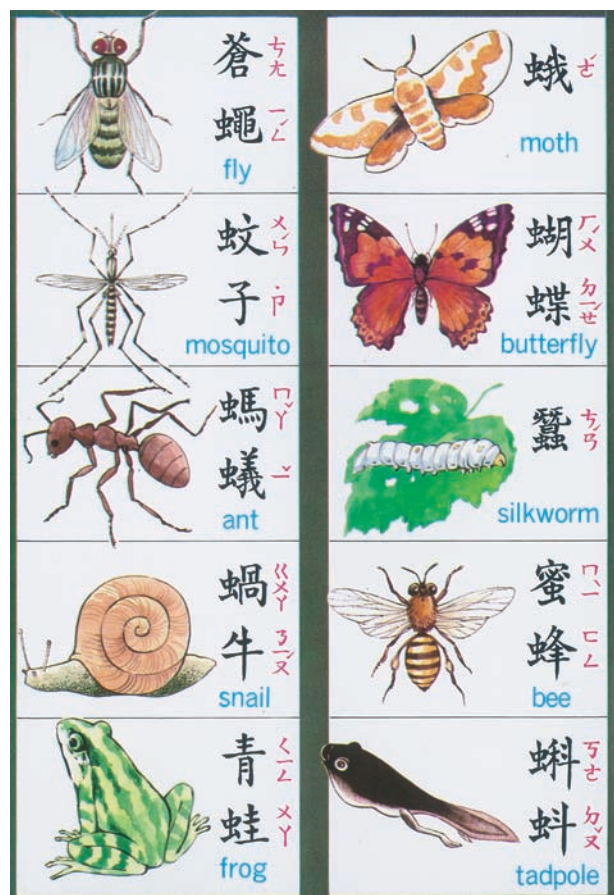
Beim Eintritt in eine Kita erweitern deutschsprachige Kinder ihre Sprachkenntnisse sprunghaft. Sie hören ihre Sprache in anderem Kontext, vielleicht mit anderen Ausdrücken. Sie vergleichen. Sie sind beeindruckt von der etwas anderen Sprachmelodie der Erzieherin und von den Wörtern der anderen Kinder.

Nicht so die Kinder mit fremder Muttersprache. Sie brauchen oft längere Zeit, um sich in der deutschsprachigen Umwelt überhaupt zurecht zu finden. Erzieherinnen und Eltern achten jetzt nur darauf, ob die Kinder schnell Deutsch lernen, was ja auch sehr wichtig ist. Aber dabei bleibt die Entwicklung in der Muttersprache oft zurück.

Silvia Hüsler erklärt, warum die Muttersprachen der Kinder respektiert und einbezogen werden müssen und gibt Tipps für den Kita-Alltag.

Um es gleich vorweg zu sagen: Es geht nicht darum, fremde Muttersprachen gegen die deutsche Sprache auszuspielen, sondern um das Recht eines jeden Menschen auf seine eigene Sprache. Selbstverständlich ist es absolut wichtig, dass in den Kitas alles daran gesetzt wird, um bei Kindern mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache zu fördern und zu festigen, damit auch sie bessere Chancen in der Schule haben. Dennoch müssen die Kinder den Respekt vor ihrer Muttersprache erfahren.

Arzu oder Arsu? So, wie die Erzieherin den Namen eines Kindes ausspricht, wird es vielleicht seine Kinderzeit lang gerufen. Es lohnt also, nochmals nachzufragen und sich die genaue Aussprache notfalls zu notieren.



Muttersprache und Identität

Für jeden Menschen ist die Muttersprache etwas ganz Besonderes: Es ist die Sprache der engsten ersten Beziehungen, die Sprache, der wir gelauscht haben, lange bevor wir den Sinn verstehen konnten, die Sprache der ersten Wörter und Sätze, der ersten sozialen Kommunikation. Die Muttersprache bleibt das ganze Leben lang ein besonderer Teil der Identität.



Die Entwicklung zu einer reichhaltigen und differenzierten Muttersprache ist in den ersten acht, neun Lebensjahren enorm wichtig, zum Beispiel, um überhaupt abstrakte Dinge denken zu können. Auch für genaue Wahrnehmungen brauchen wir Wörter: Schmeckt die Zitrone scharf oder sauer? Ist der Stift rot, dunkelrot oder rosa? Bin ich enttäuscht oder traurig? In dieser Zeit muss das Kind ein sicheres Gefühl für die mündliche Sprache aufbauen.

Wächst ein Kind in einer anderssprachigen Region auf, wird die Muttersprache zu etwas Familiärem, Privatem und muss oder müsste deshalb um so intensiver und bewusster gefördert werden. Das ist aber nicht leicht, weil sich im fremdsprachigen Gebiet viel weniger verschiedene Sprachvorbilder und weniger Anregungen anbieten. Dazu kommt, dass »schulbildungsferne« Eltern sich oft zu wenig bewusst sind, wie wichtig die Förderung der Muttersprache ist, auch wenn sie selbst nur diese Sprache sprechen.

Die Kenntnisse in der Muttersprache haben einen grossen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache. Kinder, die in ihrer Muttersprache von klein auf angeregt, unterstützt und gefördert wurden und über einen reichen Wortschatz verfügen, lernen differenziertes Deutsch besser und leichter.

Als Erzieherin sollten Sie von jedem Kind wissen, welche Sprache(n) in der Familie gesprochen wird. Sprechen die Eltern Türkisch, Kurdisch oder Armenisch? Visaya oder Tagalog? Angaben auf Formularen sind nicht immer zutreffend, weil es sich dabei um

offizielle Sprachen handeln kann. In der Familie wird aber vielleicht eine andere Sprache gesprochen. Hinzu kommt: Die Sprache stimmt auch nicht zwingend mit der Nationalität überein.

Also fragen Sie im Zweifelsfall nach und seien Sie sicher: Fast alle Eltern freuen sich, wenn sie Ihr Interesse spüren, und geben gern Auskunft.

Zweisprachigkeit

Kinder nicht deutscher Muttersprache wachsen im deutschsprachigen Gebiet zweisprachig auf. Ziel ist eine möglichst weitgehende Zweisprachigkeit. Das heißt, dass sich die Kinder in beiden Sprachen bewegen können und eine gute Beziehung zu beiden Sprachen aufbauen. Wie dies gelingt, das hängt sehr von der Umgebung ab.

Um eine zweisprachige Identität aufbauen zu können, müssen Kinder in beiden Sprachen angeregt und gefördert werden. Zweisprachige Einrichtungen mit deutschen und muttersprachlichen Erzieherinnen sind ideal. Leider ist dies nur in wenigen Städten und bei wenigen Sprachen möglich. Daher muss sich jede Erzieherin überlegen, wie sie in ihrer Kita die Muttersprachen einbeziehen kann, auch wenn sie sie selbst nicht spricht.

Es gibt viele Möglichkeiten, die Muttersprache in alltäglichen Gesprächen, mit Spielen, Versen, Liedern und mit zweisprachigen Bilderbüchern aufzunehmen. Sie dürfen nicht verschenkt werden, denn

- das Kind erlebt dabei, dass seine Sprache wichtig ist und ernst genommen wird. Dies erleichtert ihm, auch zur deutschen Sprache einen positiven Zugang zu finden, weil es nicht in einen Loyalitätskonflikt mit den zwei Sprachen gerät;
- die Eltern werden durch die Kita zur Förderung der Muttersprache in der Familie angeregt. Sie üben mit ihren Kindern Zahlwörter und Farben, Wochentage und Tiernamen und werden gebeten, Geschichten vorzulesen. Dadurch gewinnen sie einen besseren Einblick in die Kita und können sich leichter in das Kita-Umfeld integrieren.

Werden die Muttersprachen in der Kita nicht einbezogen, entsteht bei den Kindern der Eindruck, ihre Muttersprache sei unerwünscht. Ein Teil ihrer Identität wird nicht akzeptiert.

Ideen und Anregungen

Muttersprachen auf Bildern

Schriftbilder in den verschiedenen Muttersprachen schmücken in vielen Kitas die Eingangstür. So weiss jede Mutter und jeder Vater, dass sie mit ihrer Sprache willkommen sind.

Spielorte auf einem Plakat

Auf einem Plakat sind zwölf typische Spielzeuge aus dem Kindergarten (Holzeisenbahn, Einkaufsladen, Puppe...) abgebildet und in acht Sprachen beschriftet. Das Plakat kann eine Hilfe für die Erzieherin sein, spricht aber auch Eltern an, da sie darauf die Bezeichnungen für die Spielzeuge in ihrer eigenen Sprache finden. Bedenken Sie bitte: Spiele und Beschäftigungsmaterial sind kulturspezifisch, daher kennen viele Eltern die Kitaspiele nicht.¹

ABC

Plakate und Bilder mit verschiedenen Schriften bestätigen den Kindern das selbstverständliche Dazugehören ihrer Sprache und wecken die Neugier auf Buchstaben und Schriftzeichen.

Die russische Puppe

In Berlin lernte ich eine russisch sprechende Puppe, eine »Persona Doll«² kennen, die der Erzieherin ins Ohr flüstert, was sie den Kindern sagen möchte. Die Erzieherin muss übersetzen. Diese Puppe wird von den russischsprachigen Kindern ganz besonders geliebt, weil sie sich mit ihr identifizieren können.

Der türkische Bär

In einer Züricher Vorschule gibt es einen weichen Plüschbären, der nur Türkisch versteht. Kemal und



mit müssen ihm viel erklären und für ihn übersetzen. Ich war dabei, als die Lehrerin das Märchen vom Rotkäppchen aus einem Bilderbuch vorlas. Später holten die beiden türkischen Jungen den Bären und das Bilderbuch und bemühten sich, ihm das Märchen anhand der Bilder zu erzählen. Sie waren eifrig dabei, fielen einander ständig ins Wort und fühlten sich mit ihrer Zweisprachigkeit wichtig. Seit sie übersetzen dürfen, können sie bei Erzählungen in deutscher Sprache viel besser zuhören.

Zahlen

In ländlichen Gebieten der deutschen Schweiz dauert der Unterricht im Kindergarten am Morgen bis um 11.00 Uhr. Zum Abschluss wird fast überall das Lied von der Elfuhrglocke gesungen, bei dem am Schluss die Glockenschläge in allen Muttersprachen der Kinder gezählt werden. Die Eltern erhalten die Aufgabe, mit ihren Kindern bis 11 zählen zu lernen. Mittlerweile können auch fast alle Kindergärtnerinnen in etlichen Sprachen bis 11 zählen.

Farben

Ein Kind, das die verschiedenen Farben in der eigenen Sprache kennt und die Unterschiede der Farben wahrnimmt, lernt die Bezeichnungen in der Zweitsprache leicht. Und in der Kita macht es Spass, die vielen Farbwörter zu vergleichen.

Deutsch: Wolf	Afrikaans: Wolf	Albanisch: Ujk	Arabisch: ذئب > Dhī'b	Armenisch: կալ > Kayl	Baskisch: Otso
Bosnisch: Vuk	Brasilianisch: Lobo	Bulgarisch: Вълк > Wylk	Chinesisch: 狼 > Lang		
Dänisch: Ulv	Englisch: Wolf	Estnisch: Hunt	Finnisch: Susi	Französisch: Loup	Griechisch: λύκος > Lykos
Hebräisch: זאב > Ze'ev	Hindi: भेड़िया > Bhediya	Indonesisch: Serigala	Inuit: Amarok		
Isländisch: Úlfur	Italienisch: Lupo	Japanisch: 狼 > Ookami	Kroatisch: Vuk	Kurdisch: Gur	
Lateinisch: Lupus	Lettisch: Vilks	Litauisch: Vilkas	Mazedonisch: ВОЛК > Wolk		
Malaysisch: Serigala	Mongolisch: чонго > Chon	Niederländisch: Wolf	Norwegisch: Ulv	Philippinisch/Tagalog: Lobo	
Persisch: گورگ > Gorg	Polnisch: Wilk	Portugiesisch: Lobo	Romanisch: Luf		
Rumänisch: Lup	Russisch: ВОЛК > Wolk	Schwedisch: Varg	Slowakisch: Vlk	Serbisch: Вук > Wuk	Spanisch: Lobo
Swahili: Mbwa mwitu	Tamilisch: ஊழல > O-nai	Tschechisch: Vlk	Türkisch: Kurt		
Thailändisch: หมาป่า > Maa paa	Ukrainisch: Вовк > Wowk	Ungarisch: Farkas	Vietnamesisch: Chó sói		
Yoruba/Nigeria: Kòrikò	Zulu/Südafrika, Lesotho: Impsi				

Kinderverse und Kinderlieder

Kinderverse gibt es fast überall auf der Welt, und sie sind sich weltweit ähnlich: Es geht um Tiere, Spiele, Kinderwelten, und es gibt auch viele Nonsense-Verse. Wichtig ist immer der Rhythmus, der Reim.

Kinderverse sind meist kurz und auch in sehr fremden Sprachen zu lernen. Sie eignen sich, um muttersprachliches Kulturgut in die Kita zu holen. Mit Klatsch- und Bewegungsspielen verbunden, als Rap von Instrumenten begleitet, erheitern sie auch die Eltern.

Italienischer Kindervers³

Uno due tre
Spaghetti, patate, caffè
Spaghetti, patate, caffè, caffè
Uno due tre

auf Deutsch:

Eins, zwei, drei
Spaghetti, Kartoffeln, Kaffee
Spaghetti, Kartoffeln, Kaffee, Kaffee
Eins, zwei, drei

Kasika statt Ene, mene

Heute wird in der Kita nicht mit »Ene mene mine mu...« ausgezählt, wer fangen muss, sondern mit einem Auszählvers, der bei den Serben, Kroaten und Bosniern bekannt ist⁴. Alle Kinder hören auf-

merksam zu, weil sie wissen wollen, wen es trifft, und sie sprechen bald mit, ohne ein Wort zu verstehen. Jene Kinder, die im Vers ihre Muttersprache erkennen, freuen sich und lachen über die Aussprache der Erzieherin.

Eltern und Verse

Kinderverse wirken auch auf Eltern anregend. Erzieherinnen, die mit ihren Kindern zum Beispiel einen türkischen Vers lernen, können erleben, dass am nächsten Tag türkische Eltern ihre eigenen Lieblingsverse aus der Kinderzeit in die Kita bringen. Fragen wir die Eltern direkt nach Versen, können sie sich oft nicht daran erinnern.

Die verbotene Frage

Mit der Frage »Wie heisst das in deiner Sprache?« wollen Erzieherinnen ihr Interesse für die Sprache der Kinder zeigen. Aber im Vorschulalter können nur wenige Kinder auf Kommando ein gewünschtes Wort in der Muttersprache sagen. Es kann sein, dass ein Kind das Wort nicht kennt, denn viele Kinder haben einen sehr kleinen Wortschatz in der Muttersprache. Es kann aber auch sein, dass ein Kind in diesem Moment so in der deutschen Sprache steckt – die Frage wurde ja auf Deutsch gestellt –, dass es nicht plötzlich wechseln kann. Es ist möglich, dass ein Kind

das Wort nicht sagen möchte, weil es in diesem Moment nicht aus dem Kontext herausgerissen, aus der Gruppe hervorgehoben oder als Außenseiter abgestempelt werden möchte.

Durch dieses »Nicht-sagen-können« erleben sich die Kinder als Versager. Und Versagen in der Muttersprache ist für Kinder, die noch nicht gut Deutsch sprechen, tief verletzend.

Was können Sie tun? Sie können Wörter mit den Kindern im Wörterbuch suchen oder die Eltern fragen. Übrigens: Oft rufen die Kinder das gefragte Wort später spontan in den Raum.

Schlüsselwörter und Sprachvergleiche

Wird in der Kita von Katzen erzählt, werden sie gezeichnet oder gespielt, so ist es gut, mit den Kindern das Wort für Katze in allen Muttersprachen zu sammeln. Die Kinder malen eine Katze, und die Eltern schreiben das »Katzenwort« in der Muttersprache dazu. So wissen auch die Eltern, dass von Katzen die Rede war, und sie erinnern sich vielleicht an eigene Katzen-Geschichten.

Durch die Katzenwort-Sammlung ergeben sich interessante Gespräche. Die Wörter werden verglichen, es werden Ähnlichkeiten entdeckt. Dabei lernen die Kinder, über Sprache und Sprachen nachzudenken. Es entstehen Katzenspiele: Wer fängt schneller eine Maus – »Katze«, »Kedi«, »Gatto« oder »Cat«? Vielleicht heißen die Katzen im Bilderbuch dann auch nicht mehr »Tiger« und »Stritzi«, sondern »Kedi« und »Gatto«.

Noch ein Beispiel: Im Hort haben sich die Wüstenspringmäuse vermehrt. Die Muttersprachen der Kinder reichten knapp aus, um alle zehn jungen Mäuschen auf den Namen »Maus« in den verschiedenen Sprachen zu taufen.

Wörter sammeln

Es gibt viele Wörter, die in verschiedenen Sprachen Ähnlichkeiten aufweisen, weil sie zum Beispiel aus dem Englischen übernommen wurden (Puzzle, Computer) oder weil sie auf das Griechische zurückgehen. Es lohnt sich, mit den Kindern ähnliche Wörter zu sammeln. Sie geben uns und den Kindern den Eindruck, dass die Sprachen doch nicht ganz unvertraut sind.

Es gibt auch Wörter, die in verschiedenen Sprachen ähnlich klingen, aber etwas ganz anderes bedeuten. Das kann zu Missverständnissen führen, aber auch lustige Sprachspielereien ergeben: Ich habe ein Kalb in der Brust. Das türkische Wort »kalb« heißt auf deutsch »das Herz«, »kelle« heisst »der Kopf«, »muz« (gesprochen: mus) heisst »die Banane«.

Zum Nach- und Weiterlesen:

Betrifft Kinder
Heft 07/2004
www.betrifftkinder.de

Silvia Hüsler lebt in Zürich und ist Fachfrau für interkulturelle Pädagogik, Autorin und Illustratorin von Kinder- und Fachbüchern.

Kontakt:
www.silviahuesler.ch

Sprachförderung von Anfang an

Anna Winner



Anna Winner, Psycholinguistin und Dozentin an der Fachakademie für Sozialpädagogik in München, skizziert in diesem Beitrag ein Verständnis von Sprachförderung, das seinen Ausgang nimmt in den Interaktionen zwischen dem Kleinkind und denen aufmerksamer Erwachsener. An ihren sprachlichen und körperlichen Äußerungen kann das Kind entdecken, dass Menschen Einfühlungsvermögen besitzen, Wörter als Symbole benutzen und über Sprache gemeinsame und individuelle Bedeutungen austauschen können. In diesem alltags- und situationsbezogenen, kompetenzorientierten Ansatz der Sprachförderung verbindet sich sprachliches Handeln mit anderen

Bildungsbereichen: Zunächst vor allem mit dem sozialen Leben, deren wichtigste Austausch Ebene die Sprache wird und in dem mit dem Wort »Ich« ein Meilenstein für die Identitätsentwicklung gelegt wird. Im Fingerspiel und dem für die Sprachentwicklung wichtigen Rollenspiel ergänzen der körperliche Ausdruck und die Gestaltung der Szene mit Gegenständen die sprachliche Ebene. Rhythmische und musikalische Spiele lassen die Verbindung von Sprache und Melodien erleben. Eine solche Sprachförderung braucht Erwachsene, die Kinder zu(m) Wort kommen lassen.

Ludger Pesch

Im heilpädagogischen Kontext wird Förderung so verstanden: Ein Mensch mit einer seelischen, körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung oder mit einem Mangel an sozialen Ressourcen soll möglichst früh gefördert werden, damit aus dieser Beeinträchtigung keine Behinderung in seinem Leben resultiert. **Förderung wird hier kompensatorisch verstanden.**

Defizite sollen ausgeglichen werden. Sprachförderung nimmt hier Kinder in den Blick, bei denen eine Beeinträchtigung diagnostiziert wurde und das Risiko besteht, dass sie in ihrer Sprachentwicklung behindert werden.

Es werden aber auch Förderpreise verliehen für Menschen mit besonderen Kompetenzen auf einem Gebiet, zum Beispiel der Kunst. Wir fördern hochbegabte Kinder und gründen Musik- oder Sport-Gymnasien, auf denen Kinder besonders gefördert werden sollen. Förderung bedeutet hier, einem Menschen zu helfen, ihn zu unterstützen, damit er seine Kompetenzen weiterentwickeln kann. **Wir haben hier die Stärken, nicht die Defizite im Blick.**

Schließlich verstehen wir unter Förderung das **Herstellen einer anregungsreichen Umgebung**, das Ermöglichen von Selbstbildungsprozessen, die Ermunterung, Schritte ins Ungewisse zu wagen.

Gemeinsam ist all diesen Förder-Begriffen, dass der einzelne Mensch von anderen Menschen unterstützt wird, damit er sich umfassend entwickeln kann.

Jeder Mensch braucht die Unterstützung seiner Gesellschaft, um seine Fähigkeiten zu entwickeln. So verstandene Sprachförderung bedeutet: Alle Kinder brauchen Förderung, damit sie ihre kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten mit Hilfe einer oder mehrerer Nationalsprachen entwickeln können. Nur in einer sprechenden (und zuhörenden) Umgebung entwickeln Kinder Sprache. Und wie gut dies gelingt, wird neben den biogenetischen und autogenen Faktoren entscheidend von der Qualität der Menschen beeinflusst, die die Kinder umgeben. Solche Sprachförderung brauchen alle Kinder, und zwar von Geburt an.

So verstehe ich Sprachförderung und möchte mich im folgenden Text auf die ersten Kindheitsjahre konzentrieren, weil in dieser Zeit die Grundlagen gelegt werden. Meine Frage lautet: Was können Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen tun, damit alle Kinder ihre Sprachkompetenzen gut entwickeln können?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zuerst einmal deutlich machen, wie ich Sprache definiere, welche Bedeutungen ich mit Sprache verbinde.

Was Sprache für den Menschen bedeutet

In meinen Fortbildungen frage ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn meist, was sie mit dem Wort »Sprache« verbinden, und bitte sie, etwa fünf Assoziationen zu nennen.

Unabhängig von Beruf, Geschlecht und Alter der Antwortenden werden häufig folgende Begriffe genannt: Verständigung, Verstehen, Verständnis, Kommunikation, Kontakte, Kontaktaufnahme, Beziehungen, Verdrücken, Austausch mit Mitmenschen, Bedürfnisse äußern.

Oft finden sich noch folgende Aussagen: Unterhaltung, Spaß haben, Geselligkeit, Witze machen, Austausch von Informationen, Mitteilung, denken, Entwicklung, reden, Laute, Worte, Sätze, Mimik, Gestik, lesen, hören, erzählen, Fremdsprachen, Urlaub.

Vereinzelt werden genannt: Ausbildung, Schule, lernen, Erfolg, Missverständnis, Sprachbarrieren, streiten, Grammatik.

Wie jeden anderen Gegenstand definieren wir auch Sprache nicht nur nach der »äußeren Gestalt«, nach der Form, dem Material, den Strukturen. Viel bedeutsamer erscheint uns im Alltag, wofür wir diesen Gegenstand brauchen können, welchen Funktionen er dient, was Sprache für den Menschen bedeutet. Um die Funktion von Sprache zu verdeutlichen, beschrieb der griechische Philosoph Platon Sprache vor circa 2400 Jahren als ein Werkzeug (altgriechisch: organon), das dazu dient, »einander etwas mitzuteilen über die Dinge«. Diesen Werkzeugbegriff dürfen wir ruhig wörtlich nehmen, auch wenn es sich bei Sprache nicht um ein materielles, sondern um ein psychisches Werkzeug handelt. **Sprache besitzt alle Eigenschaften eines Werkzeugs**, und Kinder entwickeln den Umgang mit diesem Werkzeug genauso wie den mit allen anderen Werkzeugen.

Das Werkzeug Sprache

Das Werkzeug Sprache braucht der Mensch, um Verständigung »herzustellen« (Kommunikation) und um Erkenntnisse zu »gewinnen« (Kognition). Nur der Mensch besitzt dieses wunderbare Werkzeug, mit dem es ihm gelingt, individuelles Wissen mit anderen Menschen zu kommunizieren und von den Er-

fahrungen anderer zu profitieren. Wie jedes Werkzeug hat auch Sprache eine Form, eine Struktur, einen Mechanismus, besteht auch Sprache aus verschiedenen Materialien.

Um dieses Werkzeug mit all seinen Facetten und Möglichkeiten selbstständig nutzen zu können, braucht es viele Jahre; und im besten Fall entwickelt sich unsere Sprache ein Leben lang. Die Entwicklung einer Muttersprache dauert etwa 18 Jahre. Im Jugendalter werden unsere Sprache und unser Denken noch einmal qualitativ verändert, unsere »Hardware« im Gehirn wird in dieser Zeitspanne kräftig durchgerüttelt. Die Schule ist dabei ein wichtiger Ort, an dem die Sprachkompetenz erweitert wird.

Nicht alle Menschen werden zu Meisterinnen an diesem Instrument, können Gedichte verfassen oder Bücher schreiben. Das erwartet auch niemand. Aber selbst erwachsene und ausgereifte Muttersprachler brauchen ein Leben lang sprachliche Anregungen, um nichts zu vergessen und fit zu bleiben.

Faktoren der Sprachentwicklung

Die ersten vier Lebensjahre sind für die Sprachentwicklung von großer Bedeutung. In den ersten vier Lebensjahren erfinden Kinder die Sprache in gewissem Sinne neu. Sie entdecken die Funktionen von Sprache, sie beginnen sprachliche Strukturen nach eigenen Konzepten zu konstruieren und haben eine Strategie entwickelt, wie sie mit ihren individuellen organischen Bedingungen Sprachlaute so bilden können, dass sie auch von Erwachsenen verstanden werden, die ihnen fremd sind.

Sprachentwicklung ist ein aktiver Prozess, der durch bloße Aneignung einer Erwachsenensprache nicht erklärt werden kann. Kinder können Sprache nur entwickeln, wenn sie dafür einen sozialen und kulturellen Nährboden finden. Sie brauchen Erwachsene, die ihnen Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens vorleben. Vor allem drei Kompetenzen müssen Kinder an den Erwachsenen entdecken können:

- die Fähigkeit zur Empathie, Einfühlungsvermögen;
- die Fähigkeit, Symbole zu nutzen und zu verstehen;
- die Fähigkeit, Sachverhalte zu begreifen und Begriffe zu bilden.

Einfühlungsvermögen

Die Verhaltensbiologie verblüfft uns immer wieder mit Ergebnissen, wie gut Tiere denken und kommunizieren können. Was sie vom Menschen unterscheidet, das ist die fehlende Verbindung dieser beiden Fähigkeiten. Nur Menschen können individuelle Erfahrungen anderen Menschen mitteilen. Die Gans hingegen steckt andere Gänse mit ihrem aufgeregten Geschnatter zwar an, aber sie kann ihnen nicht mitteilen, was sie gesehen hat.

Nach Tomasello können wir Denken und Kommunikation verbinden, weil wir die biologische Ausstattung haben, andere Menschen als »intentionale Akteure«, als absichtsvoll Handelnde zu erkennen. Die Menschen unterstellen ihren Mitmenschen bei jeder Handlung eine Absicht – eine spezifisch menschliche Macke, könnte man sagen. »Das habe ich nicht mit Absicht gemacht« gilt schon bei Kindern als Entschuldigung und »Das hat der mit Absicht gemacht« als große Gemeinheit. Deshalb können Menschen in einer »sozialen Situation auch nicht nicht kommunizieren«, wie Paul Watzlawick betont, denn jede Interaktion wird als Botschaft interpretiert.

Um eine Absicht erkennen zu können, müssen wir die Perspektive wechseln. Wir müssen die Situation mit den Augen des anderen Menschen betrachten, seine Sichtweise einnehmen.

Nur wir Menschen verfügen über diese einzigartige biologische Fähigkeit, die Fähigkeit zur Empathie. Wir können uns in andere Individuen hineinendenken, können die Gedanken anderer Menschen »lesen« und deren Absichten verstehen, auch wenn unsere Annahmen nicht immer korrekt sind.

Die Wissenschaft ist sich noch nicht ganz einig darüber, ob diese Fähigkeit von Geburt an vorhanden ist oder ob sie in den ersten acht Monaten reift. Erwiesen ist aber, dass die Art und Weise, wie Erwachsene in den ersten Monaten mit einem Säugling kommunizieren, für die Entwicklung dieser Fähigkeit besonders wichtig ist. Die Erwachsenen lehren das Kind Absichten verstehen, indem sie versuchen, die Botschaften des Kindes zu entschlüsseln, und die Äußerungen des Kindes interpretierend nachahmen.

Bei Neugeborenen sind die Sprechorgane und der Hörsinn im Normalfall voll entwickelt. Bereits mit wenigen Wochen modifizieren die Säuglinge ihr Schreien, wohlige Gurrgeräusche, hohe Laute und ganze »Sprechmelodien« kommen dazu. All dies geschieht



Jochen Fiebig

noch unbewusst, noch kann der Säugling seine Äußerungen nicht steuern. Auch das Verhalten der Erwachsenen ist anfangs meist unbewusst. Sie sind es nämlich, die den Säugling nachahmen. Sie greifen die Laute des Kindes auf und verbinden sie mit einer sinnvollen Aussage in ihrer Sprache. Produziert das Baby zum Beispiel ein Brummen auf einer niedrigen Tonhöhe, greift die Mutter diese Äußerung auf und antwortet in gleichem Tonfall: »Ja, was musst du denn so schimpfen?« Oder: »Ja, du bist heute ein richtiger Tiger.« Auf große Tonhöhenschwankungen und Melodiebögen aus Vokalen reagiert sie vielleicht mit Sätzen wie »So gut geht es meinem Liebling heute« oder »So viel kannst du schon erzählen«.

Entscheidend ist bei diesen Gesprächen die Ähnlichkeit des Tonfalls. Dabei entdeckt das Kind, dass es mit Lauten und Geräuschen das Verhalten der Erwachsenen beeinflussen kann, dass bestimmte Laute bei den Erwachsenen ähnliche Äußerungen provozieren. Das Kind kann so seine Urheberschaft spüren, es kann Wirkungen erzielen. **Es entdeckt die kommunikative Funktion von Sprache.** Zunehmend wird das Kind nun auch umgekehrt versuchen, die erwachsenen Gesprächspartner zu imitieren.

In solchen Gesprächen gibt es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Laute, denn während das Kind sechs, acht Monate lang noch alle Sprachlaute der Welt ausprobieren, können die Erwachsenen nur noch mit ihren Sprachlauten antworten. So wächst das Kind in das

Lautrepertoire einer Nationalsprache hinein. Dieses Verhalten finden wir in allen Sprachen der Welt.

Es genügt nicht, Kleinkindern Laute vorzusagen, damit sie sie nachbilden können. **Mit stimmlichen Äußerungen müssen kommunikative Absichten verfolgt werden.** Der Säugling wächst in den ersten Monaten in eine Kommunikationskultur hinein, die ihn prägen wird. Er wird erleben, ob die Erwachsenen Bereitschaft zeigen, sich auf Verständigung einzulassen, auch wenn sie über Worte noch nicht gelangen kann. Er merkt aber: Hier gibt es jemanden, der mich verstehen will – egal, mit welchem Mittel ich mich ausdrücke.

Im Spiel zwischen Kleinkindern lässt sich beobachten, dass sie unterschiedliche Kommunikationsmittel einsetzen, auch wenn sie noch nicht über Worte verfügen. Sie blicken einander an, berühren einander, machen Gesten und begleiten all dies durch angemessene stimmliche Äußerungen. Dabei erfahren sie, dass ihre stimmlichen und mimischen Verhaltensweisen zu bestimmten Reaktionen führen, bevor sie sie bewusst und zielgerichtet einsetzen können.

Es sind also die Erwachsenen, die dem Kind vorleben, wie es gelingen kann, sich in andere hineinzuversetzen. An diesem Modell entwickelt das Kind seine Empathie und kommuniziert. Sehr anschaulich beschreiben Brodin und Hylander diesen Prozess in ihrem Buch »Wie Kinder kommunizieren«: »Bisher

geschah die Interaktion als unmittelbare Reaktion auf äußere Handlungen, ohne dass das Kind die dahinter liegenden psychischen Zustände begreifen konnte. Es ahmte nach und entdeckte dabei: »Wenn ich schreie, kommt Mama mit Essen.« Nun nimmt es eine neue Empfindung wahr. Ein anderer versteht, was es bedeutet, hungrig zu sein. »Mama kommt mit Essen, weil sie selbst das Gefühl von Hunger kennt und deshalb weiß, wie ich mich fühle, wenn ich hungrig bin.«¹

Es kommt also darauf an zu verstehen, was das Kind meint, und nicht nur zu hören, was es sagt oder eben nicht sagt.

»Es ist Essenszeit. Andreas (22 Monate) sitzt mit den anderen Kindern am Tisch. Heute hat es ihm besonders gut geschmeckt. Nachdem er aufgegeben hat, streckt er sich über den ganzen Tisch, um die Schüssel zu erreichen und sie zu sich herzu ziehen. Die Erzieherin hält die Schüssel fest und sagt fragend: »Andreas, möchtest du noch etwas?« Andreas schaut sie an, dann schaut er die Schüssel an und hält die Hand weiter ausgestreckt. Die Erzieherin hält die Schüssel fest und wiederholt: »Andreas möchtest du noch etwas?« Ihr Blick, ihre Haltung und ihre Gestik signalisieren einem anderen Erwachsenen: »Andreas, ich möchte, dass du mir eine sprachliche Antwort gibst. Ich möchte, dass du zumindest ja oder nein sagst.« Aber was versteht Andreas in dieser Situation, in der für ihn ein großer Erfolgsdruck besteht? Er möchte doch so gerne noch etwas essen. Andreas spürt, dass die Erzieherin sein Anliegen verstanden hat. Trotzdem hilft sie ihm nicht, sondern hält die Schüssel fest. Vielleicht hört Andreas: Sie will mir nichts mehr geben. Andreas sagt nichts. Er nimmt die Hand zurück und setzt sich wieder auf seinen Platz.«²

Situationen, in denen Einfühlungsvermögen geübt wird

Einfühlungsvermögen ist eine Schlüsselqualifikation für alle Erzieherinnen und Erzieher. Sie wissen, wie wichtig eine verlässliche Beziehung für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes ist und wie sehr Lernprozesse von emotionaler Sicherheit bestimmt werden. Wie sehr Einfühlen und Eindenken die Sprachentwicklung bestimmt und in der Sprache selbst immer wieder geübt wird, das gerät dabei manchmal in Vergessenheit.

Im Gespräch die Perspektive zu wechseln, die Dinge aus der Sicht des anderen Menschen zu sehen, wirklich zu verstehen, was er meint, dies bleibt ein Leben lang eine Herausforderung. Die sprachlichen Anregungen der Erwachsenen begleiten das Kind bei der Entwicklung dieser Fähigkeit.

In den ersten zwölf Monaten wird das Kind überwiegend mit seinem Namen angesprochen. Es erlebt sich als Lena, John, Mehmet oder Susanne. Im Spiel erfährt das Kind, dass es eine Nase besitzt (»Wo hat die Lena die Nase?«), obwohl es sein Gesicht nicht sehen kann, dass es ein »Aua« hat und dass es jetzt müde ist. Etwa mit einem Jahr entdeckt das Kind den Spiegel und erkennt zunehmend andere Personen oder Gegenstände im Spiegelbild. Mit 15 bis 18 Monaten schauen viele Kinder deutlich und manchmal beschämt weg, wenn ihnen ein Spiegel vorgehalten wird, als ob sie ahnen würden, dass sie die Person im Spiegel sind. Etwa mit zwei Jahren betrachten sich die Kinder meist gern im Spiegel und deuten auf sich, wenn sie gefragt werden, wen sie da sehen, lächeln und sind stolz. Sie beginnen, Grimassen zu schneiden und ihr Spiegelbild zu erforschen. Im Spiegel sehen sie sich aus einer anderen Perspektive. Parallel zu der Entdeckung des Spiegels verläuft die Entdeckung des Wörtchens »ich«. Mit circa 30 Monaten beginnen die Kinder spontan, »ich« zu sagen.

Die Personenbezeichnungen »ich« und »du« können nicht über die direkte Nachahmung erworben werden. Die Kinder müssen das Wechselspiel erst durchschauen. Das Wort »ich« ist das einzige Wort, das aus der Sicht des Sprechenden nur zu einem einzigen Objekt in der Welt passt, nämlich zu ihm selbst. **Es gehört deshalb eine Portion Mut und Selbstvertrauen dazu, sich mit »ich« anzusprechen,** denn das trennt die Person unwiederbringlich von den anderen Menschen.

»Silvan und Laurin sind Zwillinge. Während viele Kinder sich zuerst mit dem eigenen Namen ansprechen, benutzten beide für sich den Namen Laurin (Lauin). Das veränderte sich mit der Zeit, es gab eine Phase, in der sie die Namen vertauschten, bis sie ihre eigenen Namen für sich benutzten. Mit drei Jahren meinte Laurin am Tisch: »Mama, der Silvan heißt nicht ich, nur ich heiß ich.«³

1 Brodin/Hylander 2002, S. 73

2 Winner 2007, S. 20

3 Winner 2007, S. 84.

Die Frage nach »mein« und »dein«, »ich« und »du« sorgt deshalb im Gespräch mit anderen Kindern oft für Diskussionsstoff und manchmal für Streit. Da werden die Bilder der Eltern betrachtet: »Meine Mama. Nein, meine Mama. Nein, meine Mama.« Dass jedes Kind seine Mama, eine »meine Mama« besitzt, erscheint ungeheuerlich. Eigenen Besitz zu schützen, eigenen Besitz zu haben – das wird deshalb jetzt wichtig.

Das Spiel um Nehmen und Geben, bitte und danke bietet ein weiteres Trainingsfeld für diesen Perspektivenwechsel. Ebenso das »Telefonieren« im weitesten Sinne. Bei einem Schnurtelefon halten Kleinkinder häufig das eine Ende an das Ohr, wenn das auch die Erwachsene tut, und an den Mund, wenn die Erwachsene in das Telefon spricht. Auch hier muss die Wechselseitigkeit erst durchschaut werden.

Passivsätze sind für Kleinkinder noch nicht verstehbar und verwirren auch Kindergartenkinder noch oft. »Die Maus wird von der Katze gefressen« erscheint ihnen unwahrscheinlich, weil sie verstehen: Die Maus frisst die Katze. Um einen Passivsatz zu verstehen und ihn selbst bilden zu können, genügt es nicht, die grammatikalische Struktur zu hören. **Das Kind muss erleben, dass ein anderer etwas erleidet, wenn es selbst etwas tut,** und umgekehrt. Aussagen wie »Hannah ärgert sich, weil du ihr das Auto weggenommen hast« oder »Leo freut sich, weil du ihm das Auto gegeben hast« schaffen nicht nur ein gutes soziales Klima, sie dienen der Sprachförderung.

Die Einschätzung, welche Informationen eine andere Person braucht, um eine Geschichte zu verstehen, erfordert viel Erfahrung. Auch Kindergartenkinder verlassen sich deshalb nur ungern allein auf Sprache. In der mündlichen Kommunikation sprechen sie mit dem ganzen Körper, sie schmücken ihre Worte mit Gesten aus und nutzen ihre Stimme, ihre Blicke, ganze Handlungssequenzen, um sich verständlich zu machen.

Um einen Text zu verstehen, müssen wir in die Gedanken der Autoren schlüpfen können, deren Wissen kennen. Texte werden deshalb von vielen Kindern selbst noch im Grundschulalter missverstanden.⁴

Es bleibt eine Herausforderung für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte, sich in die Gedankenwelt von Kindern hineinzusetzen. Wir müssen auf Augenhöhe der Kinder kommunizieren. Wie oft pas-

siert es, dass wir Kinder beschämen, weil wir ihre Absichten nicht verstehen.

Ein Junge hatte in der dritten Klasse seine erste Note für einen Aufsatz bekommen. Enttäuscht berichtete er der Mutter, dass er eine »Fünf« bekommen habe. Die Lehrerin hatte den Kindern eine Bildergeschichte mit dem Auftrag vorgelegt, sie weiterzuerzählen. Die Bilder zeigten ein Kind bei den Hausaufgaben, dann Rauch, es schien zu brennen. Der Junge erzählte der Mutter, dass er gar nicht verstehe, warum er so schlecht gewesen sei; er war doch der erste, der fertig war. Die Mutter versuchte, bei dem Sohn Verständnis zu wecken, und meinte, es käme gar nicht darauf an, als erster fertig zu sein, er hätte die Situation vielmehr ausführlicher und länger beschreiben sollen. Da erwiderte der Junge: »Aber dann wäre das Kind doch verbrannt.«

Um in Sprache auszudrücken, was wir fühlen, brauchen wir emotionale Distanz. Wer beim Witze-Erzählen dauernd selbst lachen muss, kann keinen Witz erzählen. Wer von Trauer übermannt ist, kann keine Trauerrede halten. Und wer vor Wut fast platzt, kann nicht ruhig über die Gründe reden. Über unsere Gefühle können wir erst dann sprechen, wenn sie uns nicht mehr ganz so heftig bewegen.

An diesem Punkt überfordern wir Kinder oft. Ein Kind, das etwas angestellt hat und sich schämt, kann nicht erklären, warum es das getan hat. Es wird erst mal versuchen, seine Scham auszudrücken, und dafür ist die Körpersprache viel besser geeignet. Hier auf Worten zu bestehen ist falsch verstandene Sprachförderung.

Humor ist eine Medizin, er nimmt Situationen die Schwere. Humorvolle Aussagen zu verstehen, das ist gar nicht so einfach. Man muss die Menschen kennen, die sich humorvoll oder doppeldeutig äußern, die Beziehung muss stimmen. Kindern lernen in solchen Situationen, dass Worte manchmal ganz andere Bedeutungen bekommen, wenn man die Stimme verändert, mit den Augen oder der Körperhaltung etwas anderes ausdrückt. Sie genießen humorvolle Übertreibungen, wenn sie sich sicher sein können, dass alles gut ausgeht: Bei »Hoppe, hoppe Reiter« wird der Reiter nicht wirklich von den Raben gefressen.

Humor schult das Einfühlungsvermögen, denn man muss auf viele kleine Signale achten, um Zweideu-

⁴ Vgl. Hacke, A./Sowa, M.: Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens. Kunstmann, München 2004

tigkeit zu verstehen. Und: Spaß darf Kinder nicht erschrecken. Erwachsene brauchen hier viel Feingefühl.

Die Köchin bereitet Lasagne vor. Immer wieder quetscht sie den Nudelteig durch die Presse. Zwei Kinder (2,6 Jahre alt) helfen. Sie formen aus dem Nudelteig Rollen, die zu Schlangen werden und die Köchin bedrohen. »Hilfe, eine Schlange! Sie will mich fressen«, ruft sie, und die Kinder greifen lachend immer wieder an. Schließlich steckt ein Kind den »Kopf« der Nudelschlange in die Presse, und die Köchin sagt: »Sollen wir mal schauen, was passiert, wenn sie da reinkriecht?« So wird aus der Schlange eine flache Teigplatte. Darüber sind die Kinder gar nicht glücklich. Die Köchin spürt sofort, dass sie mit ihrem »Spaß« zu weit gegangen ist, und sagt: »Wir machen die Schlange gleich wieder ganz.« Sie rollt die Platte wieder auf und lässt die Teigschlange auf ein Kind zu kriechen. Aber die Schlange schnuppert nur an der Hand des Kindes, denn die Köchin spürt, dass das Kind Zeit braucht, um sich von dem Schreck zu erholen.

Symbole nutzen und verstehen

Eine weitere Grundlage für gelingende Sprachentwicklung ist die Fähigkeit, Symbole zu nutzen und zu verstehen. Um zu verstehen, was Worte sagen, müssen wir wissen, dass Worte für etwas stehen. Lange bevor Kinder den Symbolcharakter von Worten erkennen, begreifen sie den Zeigefinger als ein Symbol. Etwa mit acht Monaten verstehen Kinder, dass der Zeigefinger auf etwas deutet. Sie blicken also nicht länger wie Säuglinge auf den Finger, wenn sich der vor ihren Augen auf und ab bewegt, sondern in die Richtung, in die er deutet, weil sie jetzt wissen, dass der Finger ihre Aufmerksamkeit auf etwas lenken soll, das sich in Richtung des Fingerzeigs abspielt: »Ein Flugzeug! So weit oben, ist das Flugzeug...« Oder: »Guck mal, da kommt die Oma...«

Wenige Monate später werden die Kinder selbst aktiv auf Gegenstände zeigen, um immer wieder zu überprüfen, ob die Erwachsenen auch das Gleiche sagen. Wer den Kindern jetzt aufmerksam folgt und ihnen immer wieder Worte anbietet, erweitert nicht nur ihren Wortschatz, sondern zeigt ihnen, wie sie selbst aktiv mit Symbolen operieren können. Erwachsene, die dabei schnell ungeduldig werden, weil »sie es jetzt schon zum hundertsten Male gesagt haben«, nehmen den Kindern wichtige Erfahrungsmöglichkeiten für symbolisches Handeln.

Ein weiteres bedeutsames Element der Sprachförderung ist das Symbolspiel. Bringt ein Kind eine leere Tasse, sagt die Erwachsene vielleicht: »Oh, so eine schöne Tasse mit heißem Kaffee.« Sie schnuppert daran, pustet, weil der Kaffee heiß ist, und trinkt vorsichtig aus der Tasse. »War das lecker!« Immer wieder wird das Kind nun Tassen oder ähnliche Gefäße bringen und von der Erwachsenen eine Reaktion erwarten. Es gibt Erzieherinnen, die ein ganzes Bällebad leeren, weil der Ball mal ein Apfel, eine Kugel Eis, ein Stück Torte, ein Wurstbrötchen ist.

Eine Puppe baden oder füttern, kochen, telefonieren, schreiben oder lesen – alle Aktivitäten der Erwachsenen werden im Symbolspiel nachgeahmt. Sind die Bilder in den Büchern wirklich nur Bilder oder vielleicht doch echte Gegenstände? Kleinkinder überprüfen das oft. Sie lauschen an Gegenständen, die normalerweise Geräusche machen, und blättern immer wieder vor und zurück, um zu sehen, ob auf der Rückseite nicht auch die Rückseite des abgebildeten Gegenstandes zu sehen ist.

Im Laufe der ersten sechs Jahre werden aus den Symbolspielen umfassende Rollenspiele. Die einzelnen Rollen werden ausgehandelt, ganze Spielszenen entwickelt und oft über Wochen hinweg wiederholt. Wie jedes andere Werkzeug wird die Sprache im Spiel zum Spielzeug, und das ist von unschätzbarem Wert, **denn im Spiel kann mit Sprache experimentiert werden, ohne dass Erfolgsdruck herrscht.** Ein Kind, das Hunger hat, wird nicht geduldig Löffeln üben, ein Kind, das jetzt unbedingt verstanden werden muss, weil es ein dringendes Bedürfnis hat, wird nicht geduldig nach Worten suchen. Im Spiel sprechen Kinder oft in einer Sprache, die man im Alltag von ihnen nicht hört. Mit der Rolle übernehmen sie auch das sprachliche Verhalten. »Was darf ich Ihnen bringen?« fragt der Kellner. »Zeigen Sie mir mal Ihren Führerschein und die Papiere!« verlangt die Polizistin.

Je weniger Requisiten den Spielverlauf vorgeben, desto notwendiger wird die Sprache. »Du wärest jetzt eine Braut, und das ist dein Schleier. Und dann tätest du ganz arg weinen.« In einigen Kindertageseinrichtungen ist Heiraten das bestimmende Thema über Monate hinweg. In anderen ist es das Umziehen. Schachteln werden tagelang gepackt und von einem Zimmer ins nächste getragen. Alles muss sorgfältig eingewickelt und beschriftet werden.

Sprache fördern heißt, das (Rollen-)Spiel in all seinen Facetten zu ermöglichen. Wer Kindern den Spielraum zugunsten eines Sprachtrainings einschränkt, der gleicht einem Fußballtrainer, der einem Kind das

Fußballspielen verbietet, so lange es noch nicht dribbeln kann. Natürlich kann man auch einzelne Fertigkeiten isoliert üben, aber das Training darf nicht im Widerspruch zum eigentlichen Ziel stehen.

Das Verständnis für Symbole wird bei Kindern auf verschiedene Art und Weise geweckt. Die wichtigste Methode ist im ersten Jahr das sprachliche Begleiten von Handlungen. Für den Säugling ist die Welt um ihn herum noch neu und unbekannt. Alles muss erforscht werden.

Der wache Säugling ist neugierig und aktiv. Aufmerksam lenkt er seine Wahrnehmung auf Dinge und Ereignisse, die ihn interessieren. Da er nicht alles gleichzeitig verarbeiten kann, was auf ihn einströmt, konzentriert er sich auf einzelne Elemente. Wenn der Säugling einen Gegenstand in den Händen hält, dann scheint er ganz davon eingenommen. Hört er ein Geräusch, lässt er den Gegenstand fallen und widmet sich dem neuen Sinneseindruck. Erblickt er eine Person, beobachtet er sie ebenso intensiv und ausdauernd wie vorher die Gegenstände. Bieten die Erwachsenen in den ersten Monaten einem Kind einen Gegenstand an und sprechen dazu, wird das Kind sich mit dem Gegenstand beschäftigen und die Sprache wird zur Hintergrundmusik. Oder das Kind wendet sich der sprechenden Person zu, verfolgt aufmerksam Sprechbewegungen und Veränderungen in Mimik und Gestik, während der Gegenstand uninteressant geworden ist.

Um den ersten Geburtstag herum verändert sich dieses Verhalten entscheidend. Das Kind versteht jetzt, dass ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Äußerungen und den Handlungen der Erwachsenen besteht. Der Schlüssel für diese Entdeckung liegt im so genannten triangulären Blick, dem Blickdreieck, das zwischen Kind, Gegenstand und Mutter gebildet wird. Die Mutter reicht ihrem Kind zum Beispiel einen Bär. Sie blickt dabei auf den Bär, dann auf das Kind und wiederholt dies mehrmals. Dabei sagt sie vielleicht: »Schau mal, hier hab ich deinen Bär«, und betont das Wort Bär besonders. Nimmt das Kind den Bär, blickt es auch zuerst auf das Tier, drückt es vielleicht und schaut dann die Mutter an. Sie könnte das Blickdreieck wiederholen und sagen: »Oh, so lieb hast du deinen Bär.« Der trianguläre oder referenzielle Blick ist eine intuitive Kompetenz erwachsener Bezugspersonen, er wird uns in der Interaktion mit Kindern nicht bewusst.

Die Dreiecksbeziehung begleitet uns Menschen ein Leben lang. Wo immer Menschen zusammentreffen, werden sie sich aufeinander und auf einen Gesprächs-

gegenstand beziehen. Ruth Cohn stellte dies in der themenzentrierten Interaktion mit Hilfe des Dreiecks dar, bestehend aus den Eckpunkten ICH, WIR und ES. Lebendiges Lernen beruht demnach auf dem dynamischen Gleichgewicht dieser Faktoren.

In der Beziehung mit Kleinkindern gelingt dies meist gut. Die Erwachsene achtet darauf, dass sie das Kind nicht mit Worten überschüttet, da es sonst den Zusammenhang zwischen Handlung und Worten nicht erkennen kann. Bei dem Rat für Erzieherinnen oder Eltern »Sprechen Sie viel mit dem Kind« liegt die Betonung auf »mit«. Und mit »viel« sind nicht viele Worte, sondern häufige Gespräche gemeint.

Damit das Kind sich in den Gesprächen von den materiellen Gegenständen lösen und allein mit Worten hantieren kann, muss es in den Interaktionen den Symbolcharakter der Worte begreifen.

Während das Kind den Bär erforscht und dabei Erfahrungen macht, sendet die Mutter eine Botschaft über die Bedeutung der Sprache. Wenn sie das Tun des Kindes mit Worten begleitet wie »Da ist dein Bär. So lieb hast du den Bär. Wo ist der Bär?« und dabei das Wort »Bär« betont, teilt sie dem Kind auch mit: Du spielst mit einem Objekt. Das Objekt nenne ich Bär. In dem Wort Bär kannst du alle Erfahrungen, die du jetzt machst, aufbewahren, denn das Wort ist wie ein Korb in deinem Kopf. Noch ist dieser Wortkorb leer, denn du hast noch nicht verstanden, dass Worte als Körbe benutzt werden können. Bald wirst du das erkennen und viele Körbe erwerben. In diesen Körben wirst du viele Erfahrungen sammeln. Solche Situationen werden sich unzählige Male im Leben des Kindes wiederholen, und sie weisen immer eine ähnliche Struktur auf:

- Die Handlungsaktivität geht meist vom Kind aus.
- Die Erwachsenen wenden sich dem Kind in der Situation zu und bieten ein Wort an, das ihnen passend erscheint.
- Die Äußerungen der Erwachsenen sind einfach. Einzelne Worte oder kurze Sätze, in denen ein Schlüsselwort betont wird, werden mehrmals wiederholt.
- Die Aussagen sind deutlich auf die Situation bezogen.
- Das gegenständliche Handeln des Kindes stimmt weitgehend mit dem sprachlichen Handeln der Erwachsenen überein.
- Zwischen den Aussagen bleiben Pausen, in denen das Kind den Zusammenhang von Gegenstand und Wort beobachten kann.



Jochen Fiebig

Erst wenn das Kind den Zusammenhang zwischen gegenständlichem und sprachlichem Handeln erkannt hat, kann es Worte als Werkzeuge des Denkens nutzen. Erwachsene können Kinder in diesem Lernprozess unterstützen, aber lernen und begreifen müssen die Kinder ganz allein und selbstständig.

Den genauen Zeitpunkt des Begreifens bemerken die Erwachsenen oft nicht. Auch an diesem Punkt verläuft die Entwicklung individuell. Die meisten Kinder schaffen diesen Entwicklungssprung im zweiten Lebensjahr. Erkennen können wir ihn daran, dass sie eine enorme Begeisterung für Benennungen entwickeln und ihr Wortschatz wächst.

Sachverhalte verstehen – Begriffe bilden

Über die Worte entsteht die Verbindung von Sprache und Denken. Das Denken wird sprachlich und die Sprache intellektuell.

Die Fähigkeit, Worte als Werkzeuge des Denkens zu nutzen, entwickeln Kinder meist am Ende des zweiten oder am Anfang des dritten Lebensjahres. Sie können nun Worte nutzen, um ihre individuellen Erfahrungen gedanklich aufzubewahren. Die Erwachsenen müssen ihnen passende Worte anbieten, damit sie darin ihre Erfahrungen mit dem Gegenstand oder der Situation sammeln können. Bieten sie keinen Wortkorb an, bleiben die Erfahrungen ungeordnet. Oft fehlen auch uns Erwachsenen die Worte. Wir sa-

gen dann: »Ich finde für meine Gefühle keine Worte.« Deshalb ist es wichtig, dass Kinder vielfältige Erfahrungen mit einem Gegenstand oder einer Situation machen. Haben sie dazu keine Gelegenheit, bleibt der Korb leer oder wird nur einseitig gefüllt. Im Deutschen gibt es dafür den anschaulichen Begriff »Worthülsen«. Benutzen Menschen solche leeren Wortkörbe, sagen wir: »Das sind alles nur leere Worte. Er weiß nicht, wovon er spricht, drischt hohle Phrasen...« Die Sprache und das Denken verarmen, wenn alles »geil« ist. Mit den Worten können wir nicht unsere Erfahrungen weitergeben. Die Kinder müssen jedes Wort selbst neu füllen, bis sie mit etwa 18 Jahren über die prall gefüllten Begriffe ihrer historischen Epoche verfügen.

Das Wort bleibt gleich, der Begriff ändert sich. Dies macht auch deutlich, warum wir uns so oft missverstehen, obwohl wir doch die gleiche Sprache sprechen. **Unsere »Wortfüllungen« sind individuell.** Was für den einen ein Witz ist, muss für den anderen Menschen nicht lustig sein. Was für die eine bedrohlich ist, ist für die andere vielleicht anregend. Was wir als zärtlich oder anmaßend, als lecker oder grauvoll empfinden, hängt mit unseren Erfahrungen zusammen, die in unseren Worten aufbewahrt sind. Um den Wortschatz bei Kindern zu erweitern, genügt es deshalb nicht, ihnen Bildkarten vorzulegen und die Gegenstände zu benennen. Kinder verstehen die Worte nur, wenn sie die Sachverhalte kennen, die damit ausgedrückt werden sollen. Oft entstehen Missverständnisse zwischen Erwachsenen und Kin-

dern, weil die Erwachsenen von ihren Wortbedeutungen ausgehen, wie folgende Beispiele zeigen:

In einer Arbeitsgruppe sollten fünf Schülerinnen einer sechsten Klasse einen Brief an die Leitung eines Schullandheims schreiben und um Informationen für ihren Aufenthalt bitten. Die Mädchen schlossen den Brief mit den Worten: »Wir hoffen, unsere Fragen überfordern Sie nicht.« Sie meinten das höflich. Dass dieser Satz auf Erwachsene ironisch wirken könnte, war ihnen noch nicht klar.

Eine Mutter beschwerte sich bei der Leiterin des Kindergartens über eine Praktikantin. Ihre fünfjährige Tochter hatte ihr berichtet: »Die Praktikantin hat mich gezwungen, die Jalousie zuzumachen.« Am nächsten Tag entschuldigte sich die Mutter mit einem Blumenstrauß bei der Praktikantin. Sie hatte noch einmal mit ihrer Tochter gesprochen, und die hatte freudestrahlend erzählt: »Ja, ich durfte das ganz allein machen.« Wahrscheinlich hatte das Kind gehört, wie jemand bedeutungsvoll sagte: »Ich bin gezwungen, das zu tun.« Es schien also etwas Wichtiges für die Person zu sein.

Worte und Gedanken entwickeln sich in enger wechselseitiger Beziehung. Manchmal eilen die Gedanken voraus, dann kommen die Kinder in Ausdrucksnot. Oder die Sprache schürt neue geistige Konflikte, die es zu lösen gilt. **Wer das sprachliche Denken von Kindern fördern will, sollte sich dafür interessieren, was die Kinder wirklich denken, und sollte den Kindern helfen, ihre Fragen zu bearbeiten.** Die effektivsten Methoden sind das individuelle Gespräch und die Zusammenarbeit.

In einer Kleingruppe erzählen Kinder von ihren Erlebnissen am Wochenende⁵. Ein Junge berichtet von einem Ausflug und entwickelt eine fantastische Geschichte, die von seinem Sitznachbarn zunehmend mit Skepsis aufgenommen wird. Als er sagt, er habe von dem gefundenen Gold echte Schlangen gekauft, wird er von seinem Nachbarn mit den Worten unterbrochen: »Das gibt's nicht.« Eine hitzige Debatte über Schlangen entsteht, in der deutlich wird, dass die Kinder ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber im Kopf und eben in ihrem Wort haben. »Schlangen leben im Wald! Nein, im Tierpark! Die gibt's bei uns nicht! Doch! Nein! Doch!«

Man kann das beginnende begriffliche Denken hören. Der subjektive Begriff »Schlange« der einzelnen Kinder hat noch nicht die Reichweite des erwachsenen



Jochen Fiebig

Alltagsbegriffs. Es fehlen den Kindern noch viele Erfahrungen. Das eine Kind verbindet die Boa im Tierpark mit Schlange, das andere die Schlange aus dem Dschungelbuch, ein drittes die Ringelnatter im Gartenteich bei der Oma. Dass all diese unterschiedlichen Vorstellungen mit einem Wort geäußert werden können ist den Kindern noch nicht klar. Deshalb stoßen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander.

In der Diskussion wird deutlich, dass mit Worten keineswegs nur Gegenstände benannt werden, sondern dass in diesen Worten Zusammenhänge, Schlussfolgerungen, Wertungen, Empfindungen, Wissen aufbewahrt werden und kommuniziert werden können. Die Kinder erleben die Funktion von Sammelbegriffen und ihre Grenze. In einem Sammelbegriff kann man unterschiedliche Individuen nach einer Eigenschaft zu einer Gruppe zusammenfassen. Das ist praktisch, weil man im Gespräch nicht immer alle Individuen einzeln aufzählen muss. Es kann aber auch zu Missverständnissen führen, wenn man über verschiedene Individuen sprechen möchte.

Schließlich meint ein Kind: »Schlangen kann man nicht essen, die sind giftig.« Es ist doch eine großartige geistige Leistung, von dem Wissen über giftige Beeren auf eine giftige Schlange zu schließen, auch wenn dies zu einem Irrtum führt. **Nur wer irren kann, ist intelligent.**

⁵ Ulrich 2004

Lassen Erwachsene sich im Gespräch wirklich auf die Gedanken der Kinder ein, können sie ihnen bei der Klärung strittiger Punkte helfen. Tun sie das nicht, besteht die Gefahr, dass sie Fragen beantworten, die niemand gestellt hat.

In der Zusammenarbeit oder im Zusammenspiel können Erwachsene gemeinsam mit Kindern Erfahrungen sammeln, die das Denken anregen. Die Reggio-Pädagogik bietet hier eine Fülle von Beispielen. Ein wesentliches Element dieser Pädagogik besteht darin, dass die Kinder zu Lernerfahrungen angeregt werden, die sie dann gemeinsam dokumentieren. **Vor allem im Dokumentationsprozess reflektieren wir unsere Erlebnisse**, gelingt es uns, einzelne Ereignisse im Zusammenhang zu sehen und so das verallgemeinernde Denken zu schulen. Es kommt dabei nicht darauf an, dass die Kinder zu unseren Schlussfolgerungen und Bewertungen kommen, sondern dass sie ihre Hypothesen hartnäckig verfolgen.

Erzieherinnen dokumentieren gemeinsam mit den Kindern einen Zooausflug. Fotos werden aufgeklebt und die Aussagen der Kinder festgehalten. Ein Kind meint, dass sich der Gorilla schämte, weil er immer hinter dem Baum saß. Ein anderes Kind empört sich, dass der Affe eine Banane zermatschte. Und ein Kind sah, dass eines der Tiere sich mitten ins Futter entleerte.

Eine Vorschulgruppe besucht die Grundschule. Die Kinder haben mehrere Digitalkameras dabei, weil sie fotografieren wollen, was ihnen wichtig ist. Bei der Auswertung der Bilder staunen die Erzieherinnen. Alle Kinder hatten die Fundsachenkiste des Hausmeisters fotografiert. Die war ihnen bei dem Besuch gar nicht aufgefallen.

Kinder leben heute in einer Welt, die von Medien geprägt ist. Vieles erfahren sie nicht mehr wirklich, sondern über die Medien. Sprachförderung endet aber nicht mit dem Angebot von Worten, sondern muss die Erfahrung mit allen Sinnen ermöglichen. Leere Worte zerplatzen wie Seifenblasen und sind schnell vergessen. Worte, die mit sinnlichen Erfahrungen gefüllt sind, sind ein Schatz – ein Wortschatz. Kinder, die häufig Fernsehsendungen konsumieren, bleiben in ihrer Sprachentwicklung eingeschränkt. Auf den ersten Blick vielleicht verwunderlich, denn in kaum einem anderen Medium wird so viel Sprache angeboten wie im Fernsehen. Doch Fernsehen taugt nicht für Sprachförderung, weil es nur die visuellen und auditiven Sinne anspricht, weil niemand zuhört und antwortet, weil keine Eigenaktivität ermöglicht wird. Sprache entsteht durch sprechen, Verstehen

durch verstanden werden, und Begriffe entstehen wirklich nur über das »Be-greifen«.

Grammatik – Wortschatz – Aussprache

Und was ist mit korrekter Grammatik, mit verständlicher Aussprache und umfassendem Wortschatz, mit all den Elementen der Sprache, die uns meist als erstes einfallen, wenn über Sprachförderung geredet wird?

»Willst du ein Schiff bauen, so rufe nicht die Menschen, um Pläne zu machen, Arbeit zu verteilen, Werkzeuge zu holen und Holz zu schlagen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem großen, endlosen Meer.« Greifen wir den Gedanken von Antoine de Saint-Exupéry auf, dann bedeutet dies für unser Thema: »Willst du Sprache fördern, dann lehre nicht den Umgang mit Grammatik und Artikulation, sondern lehre die Sehnsucht nach Verständigung.« Ein Kind lernt hämmern, wenn es etwas bauen möchte, und es lernt Grammatik, wenn es die Sprache im Kindergartenalltag braucht. Reden in erster Linie die Erwachsenen, dann kommen Kinder nicht zu Wort und können den Umgang mit dem Werkzeug nicht üben. Überprüfen Sie bitte, ob Sprache im Alltag der Kinder überhaupt notwendig und brauchbar für sie ist.

- Wenn die Erwachsenen alles bestimmen, wenn sie alles besser wissen – warum sich dann einmischen?
- Wenn Erwachsene fragen: »Na Kinder, was machen wir heute?«, obwohl vollkommen klar ist, was heute gemacht wird – warum dann reden?
- Wenn Erwachsene verlangen, dass alle Kinder vom Wochenende erzählen, aber gar nicht zuhören – warum dann erzählen?
- Wenn Erwachsene erwarten, dass Kinder über ihre Gefühle sprechen, ein »Nein« akzeptieren, sich entschuldigen und erklären, warum sie etwas getan haben, aber selbst nicht über die eigenen Gefühle reden, selbst nicht erklären, warum sie etwas getan haben, sich nicht entschuldigen und kein »Nein« akzeptieren – warum sollen Kinder das tun?

Kinder ringen um Worte, wenn sie Gesprächspartner finden, sie verbessern ihre Ausdrucksweise, wenn sie spüren, dass es darauf ankommt, verstanden zu werden. Meist haben sie einen viel größeren Wortschatz, als wir Erwachsene glauben. Wir kennen diese Kompetenzen oft nicht, weil wir uns nicht für das interessieren, was Kinder beschäftigt. Was für Erwach-

sene »nur« Schuhe sind, sind für Schulkinder Ballerinas, Slipper, Boots, Chucks oder Skechers. Warum nicht darüber reden? Wenn Erwachsene die Sachverhalte nicht kennen, die sich hinter der Sprache der Kinder verbergen – wie wollen sie die Kinder dann verstehen?

Sprachtraining – Sprachspiele

Viele Kinder tun sich mit Grammatik und Artikulation schwer. Kann man denn gar nichts üben? Doch, man kann. Sprache ist ein sehr komplexes Werkzeug, wie eine riesige Maschinerie, in der viele verschiedene Rädchen ineinander greifen und schwer zu durchschauende Schaltungen die verschiedensten Wirkungen auslösen. Wie beim Fußballspielen ist es deshalb gut, einzelne Fertigkeiten zu üben, damit man sie im Ernstfall nutzen kann.

Auch für die Sprachentwicklung gibt es kleine Trainingseinheiten. Es sind die uralten, oft verpönten Sprachspiele, die die Kindheit begleiten. Im Spiel werden viele Facetten von Sprache geübt, völlig unauffällig, denn das Lernen ist ein Nebeneffekt und nicht der Zweck des Spiels. Im Spiel wird die Stimme trainiert, die Koordination von Atmung und Artikulation, der Wechsel im Sprechrhythmus, die Wahrnehmung und das Gedächtnis, das Symbolisieren, das Imitieren von anderen Sprechweisen, das Lösen von Problemen und Eindenken in andere Personen, Sprechbewegungen, die Herstellung von Wissen und vieles mehr.

Schon Kindworte wie Mama, Papa, Wauwau, Pipi, Schnulli sind Sprachspielsachen für Kleinkinder, die genauso für sie erfunden wurden wie die Rassel, die Flasche oder die Windel. Durch ihre doppelsilbige Struktur geben sie der Sprache Rhythmus. Wir könnten sagen, sie bahnen phonologische Bewusstheit an, und durch ihre konkrete Gestalt erleichtern sie die Verbindung von Symbol und Gegenstand. Die »Guck-guck-da«-Spiele ebnen den Weg zu grammatikalischen Strukturen, die Knireiter-Spiele trainieren das Gedächtnis und erweitern die Aufmerksamkeitsspanne. Klatsch-Spiele, Finger-Spiele, Lieder und Reime rhythmisieren den Sprechfluss, koordinieren Atmung und Artikulation.

Häufig werden Bewegung und Sprache oder Berührung und Sprache – »Pizza backen«, »Wetter raten« – verknüpft. (Vgl. dazu den Beitrag »Ohne Bewegung bewegt sich nichts« in diesem Ordner) Körpersprache und Bewegung sind Ausdrucksmittel, die Kinder sehr früh einsetzen. Säuglinge nehmen zueinander

Kontakt auf und sprechen miteinander, indem sie einfach die gleiche Bewegung machen, zum Beispiel mit dem Bein.

Viele Erkenntnisse über unsere Umwelt gewinnen wir nur, indem wir uns bewegen. So erfahren wir die Gesetze der Schwerkraft, wir begreifen die Bedeutung von innen-außen, hoch-tief, unter-über, schnell-langsam und die entsprechenden Komparative wie weiter, schneller, höher. Viele Spiele, die Kinder mit anderen Kindern spielen, verbinden Sprache und Bewegung: »Kaiser, Kaiser welche Fahne weht heute?«, »Hexe, Hexe, was kochst du heute?«, »Kaiser, Kaiser wie viele Schritte darf ich gehen?«, »Ich bin ein armer Student...«, Gummitwist oder »Kästchen hüpfen«. Kinder sprechen in Situationen, in denen Erwachsene längst außer Atem sind. Sie sprechen über Hyänen und sind im nächsten Moment Hyänen. Sie klettern mit Affengebrüll auf Gerüste und erzählen beim Trampolin-Springen Geschichten.

Sprach-Bewegungsspiele besitzen eine lange Tradition. Es gibt sie in allen Kulturen. Früher wurden sie auf der Straße oder in der Schule weitergegeben. Ihre Herkunft liegt meist im Dunkeln. Die Texte wurden von den Kindern oft aktualisiert, auch wenn der Charakter der Spiele erhalten blieb. Solche Spiele fördern Sprache, obwohl die sprachlichen Äußerungen weder vernünftig noch besonders sinnvoll zu sein scheinen. Meist wirken sie ein bisschen dadaistisch, wie beim Spiel »Ochs am Berg.« In Italien spielen die Kinder dieses Spiel mit dem Ruf »Uno due tre – stella«.

Mit Sprach-Berührungsspielen lassen sich auch ruhige Situationen gestalten. Ein Kind legt sich auf den Bauch. Die Erzieherin oder ein anderes Kind »malt« mit dem Finger Figuren auf den Rücken des Kindes, die es erraten muss. Es gibt Kindergartengruppen, die ein ganz eigenes Bildrepertoire für dieses Spiel entwickelt haben. Auch »Wetterraten« ist bei vielen Kindern sehr beliebt. Dabei kann die flache Hand, die nur einen Millimeter über der Haut schwebt, Nebel bedeuten, während die aufliegende »warme« Hand Sonnenstrahlen symbolisiert.

Im Spiel werden Fertigkeiten und Fähigkeiten geübt, die in Ernst-Situationen genutzt werden können. Ernst-Situationen sind stellen jedoch eine besondere Herausforderung dar. Es ist ein Unterschied, ob man ein Referat vor dem Spiegel übt oder es vor 500 Leuten hält, ob man ein Musikstück zu Hause spielt oder im Konzertsaal, ob man mit Freunden bolzt oder in der Bundesliga spielt. Ebenso müssen sprachliche Fähigkeiten, die im Sprachspiel schein-

bar mühelos gelebt werden, auf alltägliche Situationen übertragen werden und sich dort bewähren.

Spielsituationen, in denen das Erlebnis wichtiger ist als das Ergebnis, Kommunikationssituationen, die man erfolgreich meistert, Missverständnisse und Konflikte, die es auszuhalten und auszutragen gilt, Gedanken, die wir plötzlich bei anderen wieder entdecken, und ein Verstehen ohne Worte – **Sprachförderung kann nur gelingen, wenn wir es Kindern ermöglichen, verschiedene Situationen in einem ausgewogenen Verhältnis zu erleben.**

Literatur

- Brodin, M./Hylander, I.: Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten. Beltz, Weinheim 2002
- Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002
- Ulich, M.: Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Videokassette mit Arbeitsheft. Herder, Freiburg 2004
- Winner, A.: Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Cornelsen Scriptor. Berlin/Düsseldorf/Mannheim 2007

Bildungsbereich Musik

Konzepte musikalischer Früherziehung

Ulrich Mazurowicz



Der Musikwissenschaftler Ulrich Mazurowicz skizziert die wichtigsten allgemeinpädagogischen und musikalischen Konzepte, die zu musikalischer Praxis führen können und benennt zentrale Motive, die sich auf unterschiedliche musikalische Ziele beziehen. Es wird deutlich, dass sich mit der Förderung musikalischer Praxis viele Motive verbinden, die auch andere Bildungsbereiche berühren wie die Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen oder von Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit.

Ludger Pesch

Die musikalische Früherziehung scheint gegenwärtig einen neuen Boom zu erleben. Doch sollen Kinder bereits ein Musikinstrument spielen lernen, sollen sie überhaupt schon so früh mit musikalischen Be-

tätigungen aufwachsen? Für die Drei- bis Sechsjährigen werden Konzepte verschiedenster Art angeboten. Beim Nachzeichnen der wesentlichen Entwicklungslinien ergibt sich ein »didaktisches Dreieck«: die Kinder, die Konzepte und die Lehrkräfte.

Nele, dreieinhalb Jahre alt, sitzt auf dem Küchenfußboden – um sie herum türmen sich Töpfe, Deckel, Schüsseln. Mit einem Schöpfsieb schlägt sie in der für Kinder dieses Alters eigentümlichen Weise auf einen Topf links vor sich und erzählt sich dabei singend-deklamierend eine Geschichte. Ihre Mutter im Nebenzimmer lässt sie gewähren. Sollte dieses selbstbewusste, unbefangene und offensichtlich sehr »begabte« Temperament nicht intensiver und planvoller angeregt und gefördert werden?

Sowohl Eltern und Erzieherinnen als auch Lehrer und Wissenschaftler interessieren sich in einer vorher noch nicht gekannten Intensität für die Erziehungs-, Lern- und Lehrmöglichkeiten im Vorschulalter: Wie lassen sich in der frühen Kindheit am besten die Begabungen eines Menschen fördern, seine Intelligenz steigern, seine Kreativität entwickeln und soziales Verhalten anbahnen? In diesem Zusammenhang wird gerade auch die Musik immer wieder ins Spiel gebracht. Mit Hartnäckigkeit vertritt man die beiden Hypothesen: Musik sei in der frühen Kindheit ein bedeutender Beitrag zur allgemeinen Bildung eines Menschen – und Musik müsse frühzeitig erlernt werden, um sie erfolgreich und mit Freude ausüben zu können. Besondere Aufmerksamkeit werden hierbei dem Zeitpunkt des Beginns des Musikkernens geschenkt sowie der Frage, was im frühen Kindesalter denn überhaupt musikalisch gelernt wird: Sind es bestimmte musikalische Muster (ähnlich dem Erwerb der Muttersprache), oder handelt es sich nur um bestimmte Einstellungen und Sensibilisierungen dem Hörbaren gegenüber? Zwischen allgemeinpädagogischen (Erziehung durch Musik) und vorrangig musikalischen Zielen (Erziehung zur Musik) ist also stets zu unterscheiden.

Im heute weiter gefassten Lernbegriff wird von der Erkenntnis ausgegangen, dass das Kindesalter ein vollwertiges und eigenständiges Stadium des Menschseins darstellt – und nicht etwa nur eine unvollkommene Vorstufe zum Erwachsenensein. Entsprechend wird der Beginn des Lernens bereits in der Wiege, wenn nicht sogar schon im Mutterleib angenommen. Zoltán Kodály überspitzte diese Auffassung im Jahr 1951 in seiner Rede bei einer UNESCO-Konferenz, indem er die Empfehlung aussprach, die musikalische Erziehung eines Kindes sollte schon neun Monate vor der Geburt der Mutter(!) beginnen.

Historische Ansätze des frühen musikalischen Beginns

In der Fachsprache der Pädagogen wird der gesamte Bereich des Musikkernens im Vorschulalter, der so genannte **musikalische Elementarbereich**, nach zwei Richtungen hin unterschieden: Unter **musikalischem Beginn** versteht man sowohl die ersten lautlichen Äußerungen und Nachahmungen, Reaktionen auf Reize der Umwelt (Mutterschule) als auch erste hausmusikalisch-pädagogische Anleitung und Ansätze von Fachunterricht, sei es in der Kindergruppe oder in der Musikschule als Instrumentalunterricht. Der **musikalische Elementarunterricht** an den Musikschulen heißt demgegenüber **musikalische Früherziehung**.

Davon wiederum wird die **musikalische Grundausbildung**, der Musikunterricht der ersten Schuljahrgänge, abgegrenzt.

Idee und Praxis einer Musikerziehung im Kindesalter lassen sich sehr weit zurückverfolgen: In den Dialogen *Der Staat* legte Platon (427-347 v. Chr.) pädagogische Gesichtspunkte eines streng ständisch gegliederten Bildungswesens dar und wies dabei der Musik einen Platz in der Erziehung der beiden oberen Stände zu. In der Erziehungstheorie der Alterschrift, den Gesetzen, äußerte sich Platon noch detaillierter und betonte die propädeutische Bedeutung der Musik für die Erziehung des Kleinkindes.

Eine neuzeitliche, nunmehr alle Menschen einbeziehende Erziehungslehre begründete Johann Amos Comenius (1592-1670) als ein Vertreter der religiös-naturphilosophischen Bewegung des 17. Jahrhunderts: Er sah die Welt selbst als die Schule des Menschen, die von der Schule vorgeburtlichen Werdens bis zur Schule des Todes reiche (darin eingebettet die gegliederte Institution Schule). Seine Beschreibungen des musikalischen Lernens im frühen Kindesalter sind jedoch gelegentlich als Äußerungen zu einer Konzeption frühkindlichen Instrumentalunterrichts interpretiert worden.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hatte dann mit seiner Methode der Elementarbildung, in der gerade auch die frühe musikalische Bildung ihren Platz finden sollte, die Idee einer breiten musikalischen Vorbildung. Mit seinem Epoche machenden Werk **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**, schuf er die geistigen Grundlagen der neuen Musikpädagogik und wirkte damit als Anreger bis in unsere Zeit hinein.

Christian Friedrich Michaelis wies im Jahr 1804 mit einem bemerkenswerten Aufsatz auf den hohen Rang hin, den die Entwicklung des Gehörsinnes unter den Bildungsquellen einnimmt, und beschrieb die »wohl-tätigen Beziehungen der frühen musikalischen Bildung« sowohl für die hohen als auch für die niederen Stände – sei es im Gesang oder am Instrument. Sein Konzept des frühen musikalischen Beginns umfasste also bereits: Gehörschulung – Stimmbildung – Instrumentalunterricht.

Ausgehend von der Pädagogik der Aufklärung (Rousseau, Pestalozzi) führten Fortschritte in der Entwicklung der Kinder- und Entwicklungspsychologie zur so genannten reformpädagogischen Bewegung, zu jener **Musikpädagogik vom Kinde aus**, die auch Versuche in der vorschulischen Erziehung mit einschloss. Richtungsweisend wurde die Denkschrift **Musikerzie-**

hung und Musikpflege, in der Leo Kestenberg das musikalische Unterrichtswesen neu zu ordnen versuchte, indem er vom Kindesalter an bis zu Berufsausbildung und Musikstudium jeder Alters- oder Ausbildungsgruppe adäquate Inhalte und Ziele zuordnete.

Hier beginnt die Gründerzeit des heutigen Musikunterrichts: Im Jahr 1928 gibt Kestenberg als Referent für musikalische Angelegenheiten im preußischen Kultusministerium einen neuen Erlass heraus, der die musikalische Früherziehung über die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen regelt. Im gleichen Jahr erscheint auch **Das schaffende Kind in der Musik** von Fritz Jöde, und ein Jahr später, 1929, nimmt sich in Berlin erstmals eine eigenständige Tagung des Themas **Musikpflege im Kindergarten** an. All diesen Versuchen und Ansätzen gemeinsam war das Bestreben, beide Gleise der Musikerziehung, die im 19. Jahrhundert noch getrennt verlaufen waren, miteinander zu vereinen. Ob im Kindergarten oder in der Musikschule, ob im Einzel- oder im Kleingruppenunterricht: Stets wollte man die allgemeine Erziehungs- und Bildungsarbeit auf eine breite Grundlage stellen, um die Entwicklung der Kinder zu fördern und ihnen zugleich musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Die allgemeinen Ziele lauteten: Entwicklung der schöpferischen Kräfte im Kinde, Gemütsbildung, Erleben und Ganzheitlichkeit. Diese Ziele haben sich im Grunde bis auf den heutigen Tag erhalten, nur heißen sie inzwischen: Kreativität, auditive Wahrnehmungserziehung, Kommunikation, Sozialisation und Motivation. Die Unterrichtsgegenstände oder Lernfelder der musikalischen Früherziehung lauten damals wie heute: Singen und Stimmbildung, Hörerziehung, Frühinstrumentalspiel und rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung. Die Musiktheorie (Notenkunde, Formenlehre, musikalische Grundbegriffe) spielte naturgemäß in dieser Altersgruppe eine untergeordnete Rolle, wurde sogar bewusst ausgespart. Auch dabei handelt es sich um eine Einstellung, die sich im Großen und Ganzen bis heute erhalten hat, wenngleich keines der gängigen Konzepte auf sie ganz verzichten kann und Ausnahmen eher die Regel bestätigen. Im Folgenden werden einige der nach 1900 entwickelten Konzepte vorgestellt und es wird charakterisiert, was damit und mit welchem Ziel unterrichtet wird:

Emile Jaques-Dalcroze ließ sein Lehrgebäude einer **rhythmisch-musikalischen Erziehung**, das sich bis zum Musikstudium und außerschulischen Bildungsbereich ausweitete, im Kindergartenalter beginnen. Das Konzept, für dessen ganzheitlichen Ziele er seit 1897 in Vorträgen, Berichten und Aufsätzen eintrat,

löste rege Impulse aus, bildete die Grundlage weiterer Konzeptionen der 1920er-Jahre und findet heute wieder starke Beachtung.

Thea Dispeker gab nach etwa 1930 eine **Schriftenreihe** heraus, in der 14 Autoren – unter ihnen Fritz Jöde und Hildegart Tauscher – zu folgenden Gebieten Stellung bezogen: Singen, Liedbegleitung, Improvisation, Stegreifspiel, Formenlehre, musikalische Handwerkslehre, Klavierspiel, Kinderinstrumente, Instrumentenbau und Rhythmik im Kindesalter. Ihr Ziel war, das gesamte Feld der **Möglichkeiten musikalischer Früherziehung**, wie es sich im damaligen Bewusstsein und nach dem aktuellen Wissensstand darstellte, abzustecken.

Zoltán Kodály begann sich schon 1925 für die musikalische Erziehung der Jugend einzusetzen. Seit 1940 baute er ein Unterrichtswerk für die Volksschulen auf, in dem er gerade den Jüngsten große Aufmerksamkeit schenkte: Er wollte schon **Kindern vom dritten Jahr** an die **musikalische Muttersprache** seines Landes vermitteln und sie Stufe für Stufe zu weiteren Zielen führen. Darüber legt vor allem seine vierzehnteilige Chorschule Zeugnis ab. Kernpunkt des Lehrwerkes war die tägliche Singstunde, die er um 1950 zunächst an der Enek-Zenei-Altalános-Iskola in Kecskemét einführen konnte, der dann 99 Schulen in Ungarn folgten.

Parallel hierzu entstand in Deutschland Carl Orffs Idee eines Schulwerks zur Erziehung durch Musik. In der heute bekannten Form hat Orff es zwischen den Jahren 1950 und 1954 unter dem Titel **Musik für Kinder** in fünf Bänden vorgelegt. Das Werk entstand aus der praktischen Arbeit mit Kindern: Ausgangspunkt ist die »elementare« Musik im Kinderliedgut und im Tanz. Diese verbindet sich bei Carl Orff und seiner Mitautorin Gunild Keetman nicht nur mit Bewegung, Tanz und Sprache, sondern will den Hörer dieser Musik zugleich als Mitspieler mit einbeziehen. Sie ist also körperlich erlebbar, vorgeistig und dem Kinde gemäß ganzheitlich. Orff verstand sein Lehrwerk als musikalischen Beitrag zur Allgemeinerziehung, doch wollte er damit zugleich eine Grundlage für alles spätere Musizieren und Interpretieren, also Verständnis für musikalische Sprache und musikalischen Ausdruck schaffen, die wie in einer Fibel erstlingshaft gebildet werden. Entscheidend ist die Arbeit mit Kindern in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren mit dem eigens – zusammen mit Karl Maendler – entwickelten Instrumentarium, das ab 1950 auf die Musikpädagogik einen nachhaltigen Einfluss ausgeübt hat.

Musikalische Praxis als Interaktion

Die Lehrerinnen und Lehrer, die Erzieherinnen und Erzieher sind die Sachwalter, sie stehen in Kontakt mit den Kindern. Ihr Einfluss scheint von größerer Wirkung auf das Kleinkind als der des gewählten Unterrichtskonzepts. Der Erfolg hängt von einem kniffligen Balance-Akt ab: Zu frühe Verschulung und einseitige Überfütterung mit Reizen sind für die Kinder ebenso schädlich wie ein Mangel an Anregung. Immer zu wissen, was gerade richtig ist, fällt nicht leicht – und der Satz: »Auf den Lehrer kommt es an!« muss neu überdacht werden. Dies erfordert vor allem von den Lehrenden eine kritische Nachbereitung des eigenen Unterrichts, eine fortwährende Auseinandersetzung mit Stoff und Zielen der musikalischen Früherziehungskonzepte und den stetigen Informationsaustausch.

Dass die Beschäftigung mit Musik, und ganz besonders dabei der frühe Beginn, sich hervorragend auf die Ausbildung der Persönlichkeit des Kindes auswirken, haben »Insider« schon immer gewusst. Ihnen genügte die eigene Erfahrung, dass sich Intelligenz und sozial ausgeglichenes Verhalten wie Ausdauer, Belastbarkeit, Mitgefühl, Kommunikation, Verantwortungsbewusstsein schon im frühesten Alter positiv entwickeln. Zahlreiche Studien auf den Gebieten der Zoologie, der Gehirnforschung, der Verhaltensforschung, der Entwicklungspsychologie haben immer wieder das frühe Aktivieren der verschiedensten Gehirnregionen und das damit verbundene Ausbilden von Neuronen und Synapsen als stark fördernd für die Gesamtentwicklung des Kindes bestätigt. Diese Förderung ereignet sich prinzipiell durch intensive Zuwendung, aber auch durch vielfältige Anregungen und Beschäftigungen in verschiedensten Lebensbereichen. Musikalische Tätigkeiten nehmen hier einen hervorragenden Platz ein, weil sich über Sprache, Melodie und Rhythmus gleich mehrere Gebiete des noch prägbaren Gehirns miteinander verknüpfen. Diesen Zusammenhang ahnte Platon schon vor rund 2400 Jahren, als er in seinem Dialog *Politeia* fragte: »Beruht nun nicht eben deshalb ... das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen und sich ihr auf das kräftigste einprägen...?«, worauf der Musiksachverständige Glaukon antwortete: »Mir wenigstens ... scheint solcher Ursache wegen die Erziehung auf der Musik zu beruhen.« In jüngster Zeit konnte eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen von Hans Günther Bastian diese Erkenntnisse in eindrucksvoller Weise bestätigen.

Literatur

- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung(2000). Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Comenius, Johann Amos: Informatorium der Mutterschul, deutsch 1633. Herausgegeben von Joachim Heubach (1962). Heidelberg: Quelle & Meyer, Pädagogische Forschungen 16, S. 45-49.
- Jaques-Dalcroze, Emile (1921): Rhythmus, Musik und Erziehung. Aus dem Französischen übertragen von Julius Schwalbe. Basel: Schwabe.
- Praktische Musik in Kindergarten und Hort. Herausgegeben von Thea Dispeker (o.J.):15 Hefte. Dresden: Limpert.
- Eöszé, László(1964): Zoltán Kodály. Sein Leben und sein Werk. Bonn: Boosey & Hawkes, S. 75-96.
- Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind in der Musik. Wolfenbüttel/Berlin: Kallmeyer.
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kestenberg, Leo: Musikpflege in den Seminaren und Lehrgängen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen. Bearbeitet von Georg Schünemann, vom 27.12.1928. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1929) 71, S. 23-25.
- Kodály, Zoltán (1966): Mein Weg zur Musik. Fünf Gespräche mit Lutz Besch. Zürich: Arche.
- Kodály, Zoltán (1967): Chorschule. 14 Hefte. Bonn: Boosey & Hawkes.
- Michaelis, Christian Friedrich: Einige Gedanken über die Vorteile der frühen musikalischen Bildung. In: Allgemeine musikalische Zeitung, Leipzig. Nr. 8 vom 12. 11. 1804. S. 117 – 126.
- Orff, Carl/Keetman, Gunild (1977): Musik für Kinder. 5 Bände, Mainz: Schott 1950-1954. Paralipomena.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, in: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften, besorgt von Fritz Pfeiffer (1978). Paderborn: Schöningh, 2. verbesserte Auflage.
- Platon: Der Staat. Bearbeitet von Friedrich Kurz (1971). Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. 3. Buch, 398e-403e. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vorträge der 1. Tagung »Musikpflege im Kindergarten« in Berlin. Herausgegeben im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht (1929). Berlin, Leipzig: Quelle & Meyer.

Quelle:

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_598.html
(gekürzte und leicht abgeänderte Fassung)

Bildungsbereich Darstellen und Gestalten

Farben für den grauen Alltag

Muss Farbe immer aus der Tube kommen?

Udo Lange

Stellen Sie sich vor, wir treffen während einer ausgedehnten Wiesenwanderung Albrecht Dürer. Es ist ein wunderschöner Sommertag. Wir beobachten den Meister, wie er sich einem verharzten Kirschbaumstamm zuwendet und vorsichtig kleine honiggelbe, gummiweiche Harztropfen von der Rinde löst. Er sammelt die Tränen des Baumes und löst sie in einer Kalebasse mit sauberem Quellwasser auf.

Das Ergebnis ist so simpel wie verblüffend, denn die klebrige Flüssigkeit, die entsteht, ist ein unentbehrlicher Grundstoff, um eine wischfeste Künstlerfarbe herzustellen. Aus einem kleinen Säckchen zaubert der Maler aus dem Mittelalter eine Löffelspitze Veroneser Grün. Das ist ein natürliches Pigment, wie es noch heute im Handel erhältlich ist. Er reibt die feine Erdfarbe in die Kirschgummitinktur.

So entsteht mit wenigen Handgriffen eine leuchtkräftige Farbe, die, mit einigen Tropfen Wasser verdünnt, im Fachhandel unter der Bezeichnung Aquarellfarbe zu kaufen ist. Zu Zeiten von Albrecht Dürer war diese Rezeptur nur den großen Meistern vertraut, sie wurde von den Malschulen als ein strenges Geheimnis gehütet. Die feinen Gemälde aus dieser Zeit haben in unseren Museen die Jahrhunderte überdauert, das Wissen um die alte Kunst des Farbmischens wurde in der Neuzeit von der chemischen Farbindustrie verdrängt.

Eigentlich wäre die Geschichte an dieser Stelle bereits beendet, wenn es nicht eine begeisterungsfähige Schar von großen und kleinen Menschen gegeben hätte, die sich als Farbensucher und Farbmischer betätigen.



Farbwanderungen und Farbenlandkarten

Heute ist es eine Gruppe von Kindergartenkindern, die mit ihrer Erzieherin auf der Jagd nach Kirschgummi ist. Aufgeregt rennen die Kinder von Baum zu Baum. Da muss man schon genau hinsehen, was eine Kirsche von den anderen Bäumen unterscheidet, und nicht jeder Kirschbaum besitzt die harzigen Tränen. Wie hoch muss man den Stamm hinaufklettern, um den kostbaren Rohstoff ernten zu können. Und wer hilft bei den schwierigen Bergungsarbeiten? Das Veroneser Grün bleibt heute im Malatelier des Kindergartens, denn hier in der Freiluftwerkstatt wird an diesem Tag mit Dreck gemalt. Wobei das Wort Dreck für die tiefbraune Erde schon lange nicht mehr passend ist. Die Kinder erfinden bei



jeder dieser Farbwanderungen einen neuen Namen für ihre Erdfarbenfunde. Heute macht der Name Maulwurfbraun das Rennen, aber auch Klassifizierungen wie Weinbergrot, Schneckengrau, Stiefelsohlengelb, Regenwolkenweiß oder Feuerschwarz sind in der großen Farbpalette der diesjährigen Spaziergänge erhalten geblieben. Die Erde muss nur noch von Grobpartikeln und Verunreinigungen befreit werden, und schon wird die erste Farbprobe mit viel Kirschgummiwasser auf den Aquarellkarton gepinselt. Das Ergebnis ist nicht besonders überzeugend, der Pigmentgehalt der Erde ist unwesentlich und eignet sich kaum für diese Art der Malerei. Doch Farbensucher sind auch Naturforscher, vielleicht gibt es andere Rezepturen, die besser für diese Art von Erde geeignet sind? Auf jeden Fall wird das Maulwurfbraun in ein Schraubglas verpackt und findet später seinen Platz in der Reihe der vielen anderen Gläser, die mittlerweile den Tisch mit der Farblandkarte füllen. Naturforscher geben niemals auf. Da gibt es neben dem Kirschgummi noch andere Mischungen und Materialien, mit denen man aus den Erden eine Farbe herstellen kann. Alles ist erlaubt, was zur Haltbarkeit und Leuchtkraft der Farbe beiträgt. Farbige Erde in Mehlkleister erzielt eine andere Wirkung als die Zugabe von Eigelb oder Magerquark. Hier entdecken die kleinen Farbforscher elementare Gesetze der Malmittelkunde, die die Künstler seit vorgeschichtlichen Zeiten beschäftigt haben.

Am Anfang war die Farbe

Das Anmischen und die Herstellung von Farben begleitet die Menschheit seit dem Beginn aller kulturellen Entwicklung. Als Malmittel haben vor allem Sande, Mineralien und Farberden wie Ocker, Kreide und Rötel eine jahrtausendealte Vorgeschichte, denn sie wurden schon von unseren Urahnen für die Höhlenmalereien verwendet. Neben Asche und Kohlenstaub handelt es sich bei den bunten Erden um die ältesten Farbpigmente überhaupt. Noch heute benutzen viele Naturvölker und Stammeskulturen diese natürlichen Farbpigmente, um Rindenstoffe, Lehmwände von Hütten oder hölzernes Schnitzwerk zu bemalen. In der Antike schmückten farbenprächige Fresken Tempelanlagen, Bäder und Wohnstätten; im Mittelalter entstanden großartige Freskomalereien, die bis in die heutige Zeit erhalten geblieben sind. Und immer waren es die Maler und Handwerker, die mit überliefertem Sachverstand ihre Farben selbst herstellten.

Viele der Rezepturen können wir heute nicht mehr rekonstruieren, manche der Fundstätten sind unauffindbar, und eine Heerschar von Künstlern sah sich nie veranlasst, ihre tiefen Kenntnisse vom Geheimnis der Naturchemie weiter zu vermitteln.

In neuerer Zeit erfährt die Technik der Naturfarbherstellung jedoch eine rasante Wiederbelebung. Das mag sicherlich auch ökologische Gründe haben, denn es klingt vor allem für den elementaren Bildungsbereich sehr überzeugend, Kinder und Jugendliche wie-

der mit Farben vertraut zu machen, die in ihrer Herstellung giftfrei sind und sich somit für unsere Umwelt nachhaltig schonend auswirken. Die meisten der nach alten Rezepturen hergestellten Farben können als Reste problemlos auf dem Komposthaufen entsorgt werden. Sie belasten weder das Grundwasser noch lösen sie Allergien aus oder benötigen besondere Vorsichtsmaßnahmen.

Auch unter ökonomischen Gesichtspunkten kann vor allem in Kindergärten und Schulen das Arbeiten mit selbst angerührten Malmitteln interessant sein, denn die Materialverbrauchskosten werden durch die lange Lebensdauer und Lagerfähigkeit der Pigmente stark reduziert.

Industriell hergestellte, bereits fertig angerührte Künstlerfarben wie Acrylfarbe, Tempera oder Gouache neigen in Tuben und Dosen häufig zum schnellen Eintrocknen. Pigmente hingegen behalten über viele Jahre hinweg ihre Qualität – so lange sie nicht mit einem Bindemittel angerührt wurden.

Jeder Farbenmischer ist ein Künstler

Anders als künstliche, industriell aufbereitete Farben entfaltet die Malerei mit Erdpigmenten eine Aura des Ursprünglichen und Authentischen. Die zunächst handwerkliche Komponente des Farbmischens, vielleicht sogar verbunden mit der Suche nach pigmenthaltigen und malfähigen Erden, befreit vom Kreativitätsdruck, ist fast meditativ und eine wunderbare Vorbereitung auf das zu schaffende Werk. Hier ist nicht wichtig, was entsteht. Das Wie gewinnt an Bedeutung, und jeder neue Versuch verbessert das Ergebnis. Jede dieser Arbeiten wird von der Vorfreude und Spannung auf das Unerwartete begleitet. Die Farben entwickeln ihr Eigenleben, dem sich oft genug die Schaffenden beugen müssen, um Vertrautes zu vergessen und sich auf das Risiko des Neubeginns einzulassen. Ein idealer Nährboden für kreatives Schaffen und eine der Grundvoraussetzungen für neue Sehweisen.

Selbst angerührte Farben verführen zum Experiment; Beobachtung und Hingabe werden herausgefordert, denn jede Farbmischung reagiert anders auf den Malgrund, und jede Technik benötigt ein eigenes handwerkliches Rezept. Die fertiggestellten Werke der Farbenmischer müssen nicht immer schön sein – sinnlich, suchend und kraftvoll sind sie auf jeden Fall. Es muss nicht verwundern, dass es vor allem Kindergartenkinder sind, die mit dieser uralten Technik wunderbare Ergebnisse hervorbringen. Vielleicht ist es ihre Naivität und Unbekümmtheit, mit der sie sich diesen elementaren Materialien zuwenden und mit aller Ernsthaftigkeit Tag für Tag die Malerei neu erfinden.



Kleine Alchemie der Farben

Um den Zauber der Farbherstellung zu begreifen, müssen wir uns vergegenwärtigen, dass alle Farbrezepturen auf drei gemeinsamen Komponenten, – nämlich Pigmenten, Bindemitteln und Lösungsmitteln – basieren. Diese drei Grundstoffe sind die unentbehrlichen Bestandteile für einen streichfähigen und wischfesten Farbauftrag.

Pigmente

sind Farbkörper, also das, was die Farbe bunt macht. Auch Schwarz und Weiß gehören dazu. Wir unterscheiden zwischen natürlichen, mineralischen und synthetischen Pigmenten. Die natürlichen Pigmente werden auch Erdfarben genannt und waren schon in der Steinzeit bekannt. Die prähistorischen Menschen fanden sie in der Nähe ihrer Höhlen oder brachten sie als farbige Erdklumpen von ihren Streifzügen mit. Noch heute sind viele der Erdfarben nach ihren Fund-

Begehrte war Lapislazuli schon im alten Ägypten. Pharaonen ließen daraus Grabmasken und Schmuck herstellen, und Kleopatra gefiel es, sich mit dem fein gemahlene Pulver des Halbedelsteins ihre Augenlider zu schminken. Sein Blau stand für den Glauben an das Göttliche, war Symbol für das Leben. Asiatische Händler brachten den Lapislazuli mit ihren Karawanen auf der Seidenstraße bis nach Europa. Ein Handwerker benötigte fast ein halbes Jahr, um ein Pfund des reinen Pigments herzustellen, das teurer war als Gold. Lapislazuli – für den Stein des Himmels riskieren Menschen heute in Afghanistan Kopf und Kragen.

Frank Hartmann, »Berliner Zeitung« vom 17./18.1.2004



orten benannt: Grüntöne wie Böhmisches Grün und Veroneser Grün, Brauntöne wie Terra di Siena und Kasselerbraun, Rottöne wie Terra di Pozzuoli oder Englischrot. Die gesamte Palette der Erdfarben eignet sich vorzüglich für Kindergarten und Schule und ist als Kiloware im Fachhandel preisgünstig zu erhalten. Erdfarben sind ungiftig und in ihrer Herstellung umweltschonend. Bis auf die Farben Blau und Schwarz sind alle Farbtöne über Erdfarben abzudecken.

Das schönste Blau ist allerdings ein mineralisches Pigment und seit der Antike als Azurit oder Lapislazuli bekannt. Da dieses tiefblaue Pigment aber sündhaft teuer ist, wird es heute nur noch von Restauratoren verwendet. Wir begnügen uns mit einem synthetischen Pigment namens Ultramarinblau, das bei den Kindern allergrößte Verückung hervorruft. Eine Prise von diesem kräftigen Pigment färbt einen ganzen Becher voll Kreideweiß. In der Atelierarbeit mit Kindern werden wir uns fast ausschließlich auf die natürlichen Pigmente, also die Erdfarben, beschränken. Eine kleine Ausnahme ist das Reben-schwarz, welches aus der Holzasche von verkohlten Rebstöcken gewonnen wird.

Die Pigmente können im trockenen Zustand über viele Jahre hinweg aufbewahrt werden und sind erstaunlich sparsam im Verbrauch.

Bindemittel

haben die Aufgabe, die Pigmente untereinander zu verkleben und so auf dem Malgrund zu befestigen, dass sie nicht mehr abreiben. Fehlt das Bindemittel, lösen sich die Pigmente vom Malgrund, was an gekalkten weißen Wänden gut zu beobachten ist. Bindemittel sind also Kleber, die ein Abwischen oder Auswaschen der Farbe verhindern. Zu den un-

giftigen Bindemitteln zählen beispielsweise Mehlkleister, Zuckerwasser, Knochenleim, Tapetenkleister, Eigelb, Kaseinleim (fermentierte Milch), Kirschgummi und sogar Bier.

Lösungsmittel

verflüssigen die dickflüssigen Bindemittel und sorgen dafür, dass die Farbe streichfähig wird. Für alle Farbrezepturen im Kindergarten ist Wasser als Universallösungsmittel vollkommen ausreichend. Aufwendige Rezepturen enthalten als Lösungsmittel Baumharze oder Wachse sowie Alkohol oder echtes Pflanzenterpentin, kommen aber bei der Arbeit mit Kindern nur für die Geübten und mit viel Anleitung zur Anwendung.

Kostproben aus der Farbenküche

Für alle, die sofort ein erstes Mischexperiment starten wollen, folgen nun drei kleine Kostproben aus der Farbenküche. Die Rezepturen sind als grober Leitfaden gedacht und sollen zum eigenen Experimentieren anregen. Sie dienen der Orientierung und müssen bei der Atelierarbeit mit Kindern nicht akademisch genau befolgt werden. Entscheidend sind die eigenen Erfahrungen. Die Menge der beigegebenen Pigmente entscheidet immer darüber, ob eine lasurartige oder stark deckende Farbe entsteht. Es hat sich bewährt, zunächst mit kleinen Pigmentmengen zu beginnen und dann langsam den Pigmentanteil zu erhöhen. Wurde der Mischung zuviel Farbpulver beigegeben, kridet der überschüssige Anteil nach dem Trocknen aus. Der Rest verbindet sich mit dem Bindemittel und verbleibt dann wischfest auf dem Malgrund.

Leimfarben

sind preiswert, einfach herzustellen und besonders umweltverträglich: Wir rühren einen gehäuften Teelöffel Mehl oder Kartoffelstärke in 150 ml kaltes Wasser ein, erhitzen die Mischung bis zum leichten Aufwallen und lassen den Stärkeleim erkalten. Jetzt lösen wir eine Messerspitze Pigment in ein paar Tropfen Wasser zu einem Farbbrei auf und mischen diesen mit wenig Stärkeleim. Je nach Pigmentmenge ergibt sich daraus eine gut deckende Farbe mit hoher Leuchtkraft. Diese ungiftige Mischung kann auf saugfähigem Malgrund wie rauhem Papier oder Pappe mit den Fingern aufgetragen werden und ist schon für die Arbeit mit kleinsten Kindern ohne Bedenken geeignet.

Beim Anrühren dieser Leimfarbe ist darauf zu achten, dass möglichst wenig von dem Mehlkleister verwendet wird, also nur so viel Pigment verbraucht



wird, dass der Kleber gerade noch ein Auswischen der Farbkörper verhindert. Hier ist wie bei allen Rezepturen das häufige Ausprobieren der größte Garant für das Gelingen der Arbeit.

Aquarellfarben

sind Wasserfarben, die mit einem Bindemittel namens Gummi arabicum (das ist die Absonderung den afrikanischen Akazie) angerührt werden. Dieses Bindemittel wurde früher auch als Papierkleber benutzt und ist im Künstlerbedarfsgeschäft erhältlich. Spannender ist es allerdings, diesen besonderen Saft selbst in der Natur zu suchen. Einige Vertreter der Rosengewächse (Kirschbaum, Pflaume, Mandel und Aprikose) schützen sich nach Verletzungen durch diese bernsteinfarbenen Tropfen, die eine hohe Klebekraft besitzen.

Kirschgummi sammeln und über Nacht in wenig Wasser auflösen. Verunreinigungen herausfischen und den klebrigen Brei so weit mit Wasser verdünnen, bis eine dünnflüssige, malfähige Substanz entsteht. Pigmente mit wenig Wasser zu einem Brei anreiben und hinzugeben. Fertig ist die Aquarellfarbe. Da der Kirschgummi nach ein paar Tagen zu gären beginnt, können der Mischung zur Konservierung noch etwas Nelkenöl oder einige geknickte Gewürznelken beigegeben werden.

Eierfarben

lassen sich kinderleicht herstellen, haben nach dem Antrocknen erstaunliche Festigkeit und sind besonders gut für die Malerei auf Holz und Stein geeignet.

Eigelb vom Eiweiß trennen. Das feine Häutchen vom Eigelb herausfischen. Pigmente mit ein paar Tropfen Wasser anreiben und mit dem Eigelb vermischen. Um höhere Leuchtkraft und bedingte Wetterfestigkeit zu erlangen, können dieser Mischung ein paar Tropfen Sonnenblumenöl beigegeben werden. Wichtig: Das Öl erst untermischen, wenn sich Eigelb und Wasser verbunden haben. Eigelbfarben sind nur einige Tage im Kühlschrank haltbar. Als Konservierungsmittel kann eine kleine Menge Kampfer zugefügt werden.

Zum Nach- und Weiterlesen:

Betrifft Kinder

Heft 1/2004

www.betrifftkinder.de.de

Udo Lange lebt in Freiburg (Brsgr.) und ist Fortbildner und Gründer der pädagogischen Ideenwerkstatt »Bagage«.

Kontakt: www.bagage.de

Fotos: Udo Lange

Ins Gesicht gemalt...

Erlebnisse beim Überarbeiten kopierter Porträtfotos

Petra Kathke

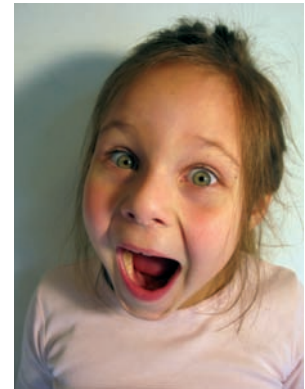
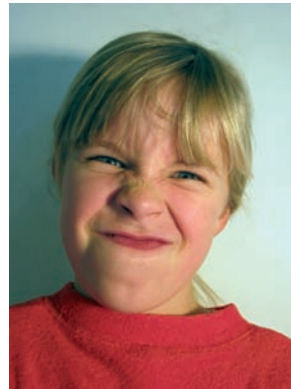
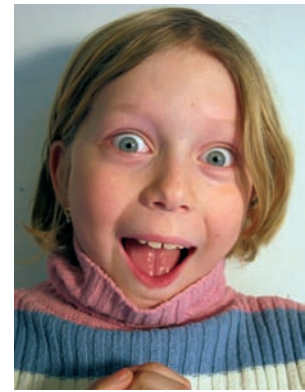
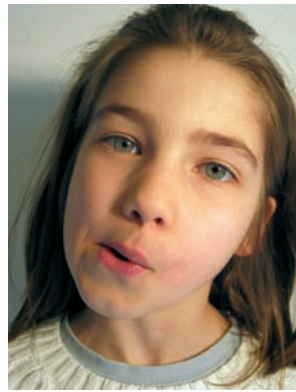


Der Beitrag von Petra Kathke, Kunstpädagogin und Kunsthistorikerin aus Berlin, schildert Gestaltungsexperimente mit dem eigenen Fotoporträt. Diese Experimente werden inspiriert durch die Arbeiten des österreichischen Künstlers Arnulf Rainer, der die Bildübermalung als eigene Kunstform in den 50er Jahren schuf.

Ausgehend von einigen Schwarz-Weiß-Vergrößerungen des eigenen Porträts werden die Kinder zu vielfältigen Verfremdungen des Ausgangsbildes angeregt. Die Übermalungen erproben damit gestalterische Möglichkeiten mit den unterschiedlichen Medien (Fotos,

Farben, Collage-Materialien), bieten aber darüber hinaus einen spielerischen Umgang mit der eigenen Identität (z.B. jung-alt; männlich-weiblich; bedrohlich-anziehend) und den Wechselfällen des Lebens (z.B. gesund-krank).

Wie viele entsprechende Angebote sind auch hier mehrere Erlebnis- und Bildungsbereiche angesprochen und eine individuelle Schwerpunktsetzung möglich: Der parallele Gestaltungs- und der gemeinsame Auswertungsprozess (Bildungsbereich Darstellen und Gestalten) spricht sowohl die individuelle wie soziale Ebene an (Bildungsbereich Soziales Leben). Im Aus-



tausch über Bildideen und Bildinhalte und ihre Bedeutung wird Kommunikation nicht nur im technischen Sinne gefördert (Bildungsbereich Sprache, Kommunikation und Schriftkultur). Das großformatige Gestalten an der Staffelei unterstützt Körperhaltung und -ausdruck (Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit).

Ludger Pesch

Alles beginnt mit einem Fototermin. Aufs Stativ geschraubt, steht die Digitalkamera vor der weißen Wand. Ein Scheinwerfer ist neben dem Stuhl installiert – nicht nur, um das Motiv ins rechte Licht zu rücken, sondern auch, um ein wenig Studio-Atmosphäre in die Werkstatt zu holen. Alle Kinder, die sechs- wie die zwölfjährigen, können nun reihum im Scheinwerferlicht ihre Gesichter der Kamera darbieten. »Normal«, kommentieren einige, mit »fotogenem« Lächeln oder Grimassen schneidend. Letzteres sorgt für Heiterkeit und witzelnde Kommentare beim ersten Begutachten der Ergebnisse auf dem Kamera-Display.

Das eigene Konterfei als Gegenüber

Das Fotografieren ist nur der erste Schritt – die Vorarbeit sozusagen. Jeweils zwei ausgewählte Fotos pro Kind vergrößert anschließend der Drucker. Die Schwarz-Weiß-Ausdrucke werden im Copy-Center auf

DIN A3 vergrößert und vervielfältigt. Besondere Qualität ist nicht angestrebt, ganz im Gegenteil: Beim Kopieren zeichnet der Modus der »helleren Wiedergabe« das vergrößerte Porträt weich und löst belichtete Konturen im weißen Grund stellenweise auf.

Die geheimnisvoll schemenhaften, doch deutlich wiedererkennbaren Abbilder dienen den Kindern eine Woche später als Grundlage für vielfältige Überarbeitungen. Grundlegend sind sie im wörtlichen Sinne, denn nun kann jeder auf sein eigenes Konterfei reagieren, es als Untergrund für malerische oder zeichnerische Verfremdungen nutzen. Neben der mimi-schen Verzerrung ist die zurückgenommene Präsenz und Schärfe der Kopien ein wichtiger Impuls zur tätigen Kontaktaufnahme, denn perfekte Abzüge schöner Porträtfotos bearbeitet man nicht so bereitwillig mit dem Pinsel oder dem Stift wie die fast skizzenhaft wirkenden Blätter.

Die Arbeit an der Wand oder der Staffelei unterstützt das freie Reagieren, weil die Abbilder nun als Gegenüber auf gleicher Augenhöhe erscheinen. Wie Spiegel-Bilder blicken sie fragend und herausfordernd auf die davor stehenden Kinder, die bei dieser Konfrontation mit beiden Händen malerisch aktiv werden können. Drei bis fünf Blätter stehen jedem Kind für die Überarbeitungen zur Verfügung.



Wie sehe ich aus, wenn ich alt bin?

Impulsiv mit Farbe und Pinsel, Stiften, Kohle oder Kreide, mit Pigmenten, der Sprühflasche und Lasuren, mit Gipsbinden und Abdrücken auf das eigene Gesicht zu reagieren, das schafft einen ersten spontanen Zugang. Dabei ergeben sich bereits konkrete Fragen: Wie verändert eine neue Frisur oder eine Kopfbedeckung mein Gesicht? Was wäre, wenn ich eine Brille trüge oder wenn sie, als dunkle Sonnenbrille, den Blick in meine Augen verhinderte? Aktionen wie Schminken, Frisieren, Streicheln, Küssen oder Waschen werden auf ihre Übersetzbarkeit in Spuren erzeugende Bildaktivitäten hin untersucht.

Weitere Herausforderungen bietet anschließend das im gemeinsamen Ideenaustausch erarbeitete Feld thematischer Impulse: Wie sehe ich aus, wenn ich alt bin? Wer schafft es, sich von einem Jungen in ein Mädchen zu verwandeln und umgekehrt? Wie würde ich gern aussehen? Wie sehe ich zum Fürchten aus? In welches Tier kann ich mich verwandeln? Wie verändern mysteriöse Krankheiten mein Gesicht?

Beim aktionsreichen Reagieren auf solche Herausforderungen entwickeln wir Strategien, um zu ausdrucksvollen, interessanten Lösungen zu gelangen.

Der Spaß ist dabei nicht weniger wichtig als das Ergebnis, das schon mal im Eifer der Aktion völlig übermalt wird. Einige Kinder knüllen ihre Abbilder

zusammen und streichen sie anschließend wieder glatt, um Falten und Runzeln in den Gesichtern zu erzeugen.

»Krankheits-Bilder«, Foto-Tausch und Gesichts-Collagen

Für mysteriöse Krankheiten erfinden wir witzige Bezeichnungen, die als »Krankheits-Bilder« auf die Gesichter übertragen werden: »Chinesische Rotflecken-grippe«, »Gelbschaum-Haarausfall« oder »Moorgrüne Schaumallergie«. Umgekehrt regen die Ergebnisse manipulierender Aktionen – spritzen und lasieren, Pflaster aufkleben, eingipsen und verbinden, mit Wattestäbchen tüpfeln – zu Diagnosen wie »Rot-Grünen-Flecken-Grippe«, »Zick-Zack-Zickenpeter« oder »Kiefer-Verklemmung« an. Die Aussicht, diese Blätter in der benachbarten Arztpraxis auszustellen, um Patienten im Warteraum zu erheitern, motiviert zusätzlich.

Nachdem jeder das eigene Gesicht mehrfach verwandelt hat, tauschen die Kinder ihre Kopien aus: Stephan übermalt Alex, und Alex überarbeitet Stephan. Einer von beiden kann die malerischen Manipulationen an seinem Gesicht nicht akzeptieren, will einschreiten und auslöschen, was ihn stört. Deshalb einigen sie sich darauf, ein Zwitterwesen aus ihren zerschnittenen und neu zusammengesetzten Abbildern zu schaffen.



Beim weiteren Zerschneiden und Zusammenkleben der Kopien entstehen verwirrende Effekte: Franklin schneidet zwei Exemplare seiner Porträts in Streifen und setzt sie zu einem doppelt so breiten Gesicht zusammen. Julia möchte ihr Gesicht lieber lang ziehen, bringt aber die geschnittenen Streifen durcheinander und puzzelt sich nun durch die verwirrenden Nasen-, Münder- und Augenpartien. Wie mag es aussehen, wenn wir aus vielen verschiedenen Teilen ein völlig neues Gesicht erschaffen?

Wird das kopierte Porträt schließlich auf ein größeres Papier geklebt, können andere Dinge hinzuge-malt werden: Was verursacht diesen erstaunten oder ängstlichen Ausdruck in meinem Gesicht? Oder: Wenn zwei Gesichter zusammen auf ein Blatt geleimt werden, was geschieht zwischen ihnen? Alex lässt sich von seinem verdrehten Kopf zur Darstellung einer Flasche anregen, aus der er gerade trinkt.

Eine irritierende Porträt-Galerie

Alle Ergebnisse – die spontan expressiven wie die thematisch inspirierten – werden anschließend an die Wand gepinnt. Unter der Überschrift »Wer steckt dahinter?« sorgen sie als Bilderrätsel für ausgiebigen Gesprächsstoff und abenteuerliche Mutmaßungen. Fasziniert erleben kleine und große Betrachter, dass hintergründig hervorscheinende Proportionen



oder einzelne Gesichtspartien die Identifizierung desjenigen, der das Modell war, trotz massiver Überarbeitung ermöglichen. In einigen Fällen gelingt es jedoch nicht mehr. Zu lustvoll war der Prozess des Überarbeitens, zu dicht schichten sich die Farben auf die kopierten Fotos. Doch stets ist der Kontrast zwischen dem trotz seiner Schwarz-Weiß-



Reduktion als naturalistisches Abbild erlebten Grund und den impulsiv gesetzten Zeichnungen oder Farbflächen spannend und inspirierend, da er die fototechnisch erzeugte Reproduktion – und damit das scheinbar perfekte Abbild – durch die Spontaneität gestischer Spuren, Zeichen und Farbsetzungen lebendig erscheinen lässt und sie individualisiert.

Übrig gebliebene Kopien regen ein weiteres Rätsel an: Alle Gesichter werden mit weißer oder schwarzer Farbe übermalt. Nur jeweils ein Auge oder Ohr, ein Stück Nase, Kinn oder Mund bleiben unbedeckt. Lassen sich die hinter der Farbfläche verborgenen Gesichter noch zuordnen? Erkennen wir Menschen an kleinen Einzelheiten ihrer Physiognomie? Oder ist der übergeordnete Zusammenhang, die Proportionierung und das Verhältnis der Teile zueinander wichtiger?

Experimente, die provozieren

Arnulf Rainer heißt der Künstler, der in den sechziger Jahren in Wien viele Übermal-Experimente auf Fotos seines eigenen Gesichts oder seines Körpers vornahm. Mit Fingern und Pinseln zeichnete, wischte, schmierte, schlug und kritzelte er schwarze Tusche in die durch Grimassen und verrenkte Haltungen verfremdeten Abbilder seiner selbst, um sie im Ausdruck und in der Wirkung zu steigern. Die vehement-dynamische Aktion mit ihrer auf das Bild übergehende Energie war ihm dabei ebenso wichtig wie die erzeugte Verfremdung, Intensivierung oder sogar Auslöschung eines fotomechanischen Abbilds durch Malerei. Natürlich wollte Rainer mit diesen »Face farces und Body poses« auch Anstoß erregen und das Kunstpublikum schockieren.

Was an Arnulf Rainers Arbeiten wie an denen vieler anderer Künstler – Max Ernst, Kurt Schwitters, Robert



Rauschenberg, Andy Warhol oder Per Kirkeby – deutlich wird: Überarbeitungen bildnerischer Vorlagen bieten ein Ventil, vehement oder bedacht, destruktiv oder konstruktiv in Gegebenes einzugreifen, Ungewolltes auszulöschen, Gewolltes hinzuzufügen und das Vorgegebene beim Verwandeln, Verändern und Verfremden in den Kreislauf anregender Metamorphosen zurückzuführen.

Überarbeitung als künstlerische Strategie

Beim Überarbeiten entzündet sich Fantasie an Vorhandenem. Die Vorgabe gerät durch variationsreiche Umdeutungen und Neuschöpfungen in neue Zusammenhänge. Die Spannung zwischen Vorgabe und bildnerischer Reaktion bleibt der Überarbeitung als Kontrast eingeschrieben, jedenfalls solange das Vorbild nicht vollends ausgelöscht wird.

Überarbeitung ist als künstlerische Strategie, die verwandelt und verfremdet, auch jenen naturnahen Prozessen verwandt, die sich im Verlauf der Zeit permanent ereignen. Alle Dinge dieser Welt verändern sich unausweichlich, mal schneller, mal langsamer. Nichts bleibt, wie es ist.

Jede Überarbeitung holt somit das abgeschlossen erscheinende Vorbild zurück in seine Wandelbarkeit. Indem man Gestalt auflöst, sie in die Uneindeutigkeit »zurückmalt«, bringt man neue Gestalt hervor. Bereits die erwünschte Unschärfe der Fotokopie führt die Vorlage auf eine Stufe zurück, auf der ihr ein neues Entfaltungspotenzial zuwächst.

Eine Übermal-Aktion unterwandert somit immer auch die Erwartung, ein kunstschönes, dekoratives Endprodukt zu erhalten. Zugleich rüttelt sie grundsätzlich am Vollkommenheitsanspruch bildnerischer Aktivität.

Bei der lustbetonten gemeinsamen Aktion haben die Kinder erlebt, wie schnell sich ihr Gesicht im Bild verwandeln lässt und dass diese Verwandlung Spaß macht, ihre ganze Aufmerksamkeit beansprucht – unabhängig davon, ob ihnen das Bild danach besser oder schlechter gefällt. Die Veränderung erzeugt Bewegung in Form bildnerischer Befragung und Erforschung von Ausdrucksmöglichkeiten malerischer und zeichnerischer Setzung. Sie ermöglicht den Austausch mit einem Vor-Bild als bildnerischen Dialog mit dem eigenen Selbst.

Vom Zauber des Verwandlungsspiels

Kinder machen Theater

Erika Burzel



Erika Burzel, Leiterin der »Schule der Phantasie« im KindergARTen Waldstadt in Weimar, schildert in diesem Beitrag die vielfältigen Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer Kindertheater-Werkstatt. Die Zuordnung dieses Beitrags zum Bildungsbereich »Darstellen und Gestalten« liegt nahe; aber der Beitrag zeigt, wie in einem vielschichtigen Spiel- und Arbeitsprozess auch zahlreiche andere Bildungsbereiche angesprochen werden: Geschichten und aufzuführende Erlebnisse werden sprachlich vermittelt, das Theaterspielen erfordert körperliche Präsenz. Der kreative Prozess stellt die Kinder laufend vor neue Probleme und Fragen, die ihre soziale und kognitive Kompetenz fordern. Die Theaterwerkstatt ist eine ganz-

heitliche Angelegenheit – und so stellen sich auch dem begleitenden Erwachsenen zahlreiche Herausforderungen. Der Lohn ist das Erlebnis der eigenen Wirksamkeit.

Ludger Pesch

Kinder haben ein Recht auf ihre eigene Kultur. Sie wollen spielen, malen, bauen, Märchen und Geschichten hören oder erfinden. Sie wollen Forscher und Erfinder sein, anerkannt und geachtet werden. Am gesellschaftlichen Leben wollen sie Anteil haben und mitwirken. Kinderkultur muss deshalb im öffentlichen Leben eine Rolle spielen.

In Kindertagesstätten gehört Theaterspiel zum Alltag, wenn entsprechende Bedingungen geschaffen werden: Raum, Zeit und inhaltliche Anregungen.

Spielen Kinder selbst Theater, ist alles ursprünglich, spontan, unkompliziert. Kinder haben viele Einfälle, kombinieren scheinbar Unmögliches und spielen ohne den Ehrgeiz, perfekt zu sein. Sie phantasieren und improvisieren locker, und zu ihren Vorführungen passt der Begriff »Spiel« besser als zu den perfekt eingeübten Theaterstücken unter der Regie Erwachsener.

Damit Kinder zu jeder Zeit Theater spielen können, haben wir ein Theater als Ort der Kinder geschaffen.

Kindertheater – Schule der Phantasie

Unser Kindertheater ist ein offenes Theater. Angesiedelt ist es in einem Kellerraum des KindergARTen Waldstadt in Schöndorf, einem Stadtteil von Weimar. Zugänglich ist es jedermann. Verantwortlich für die Führung und Finanzierung des Theaters ist der Förderverein Schule der Phantasie e.V.

So sieht das Kindertheater aus:

- Die Bühne: Vorhang, Szene mit Bühnenbild.
- Der Zuschauerraum: Kissen, Stühle, Beleuchtung.
- Die Ausgestaltung: Puppen, Vorhänge, Instrumente, Klavier.
- Der Fundus: Hüte, Masken, Tücher, Kostüme.
- Die Garderobe: Spiegel, Schminktisch.
- Der Zugang zum Theater: Drache, Chronik, Puppen.

All das macht die Theateratmosphäre aus. Die Dinge, die Farben, die Vielfalt der Utensilien und ihre greifbare Nähe regen zum Schauen, Staunen, Berühren, Suchen und Entdecken an und beflügeln die Phantasie. Kinder und Erwachsene genießen das.

Ich beobachte immer wieder, wie Kinder mit Lust in unserem Fundus stöbern und – überrascht von ihren Funden – betrachten, probieren, Entdeckungen machen:

»Warte, ich muss noch gucken. Ich habe noch nicht alles gesehen«, »Hier will ich mitspielen«, »Was muss ich tun, damit ich in der Theatergruppe sein kann?«, »Auch wenn ich ein Schulkind bin, will ich hier herkommen«, »Ich spiele mit, bis ich 88 bin«, »Meine Freundin will ich auch mitbringen.«

Kinder fühlen sich durch eine anregende Atmosphäre angesprochen, entwickeln Motivationen, fangen Feuer. Sie wollen spielen.



Theater als Theater der Kinder

Wie funktioniert ein Kindertheater? Gibt nicht doch der Erwachsene den Ton an und bestimmt, was wann vor wem gespielt wird? Wird ohne pädagogische Führung nicht alles chaotisch?

Selbstverständlich geht es nicht ohne pädagogische Führung. Doch unser Theater war von Anfang an ein Ort der Kinder. Kinder gaben die Initialzündung. Sie halfen bei der Einrichtung, sind die Spieler, Stückerfinder, Bühnenbildner, Kostümbildner und Techniker. Erwachsene begleiten und regen an.

Damit ein Vorspiel vor Zuschauern gelingen kann, sind einige grundsätzliche Dinge zu bewältigen:

- einen spielbaren Stoff finden,
- Rollen klären und besetzen,
- das Bühnenbild entwerfen,
- Kostüme herstellen,
- Musik und Beleuchtung auswählen,
- technische Probleme klären.

Zu diesen Komplexen gehören viele Einzelaufgaben. Über alles wird gemeinsam beraten. Jeder Vorschlag findet Beachtung und darf ausprobiert werden.

Spielstücke entwickeln, das heißt:



Geschichten finden

Theater ist Vorspiel vor einem Publikum. Selbst wenn Improvisation geschätzt und gepflegt wird, muss das Thema des Spiels sorgfältig ausgewählt werden.

Zunächst geht es um den Inhalt. Die Frage »Was wollen wir spielen?« steht am Anfang.

Märchen zu spielen liegt nahe. Viele Märchen sind bekannt und beliebt bei Kindern. Doch meist sind sie lang, mehrsträngig und kompliziert. Die Abfolge der Dialoge muss stimmen, sonst protestiert das Publikum. Es ist aufwändiges Üben (Eintrimmen!) erforderlich, damit die Texte perfekt sitzen. Außerdem haben die Kinder beim Märchenspiel wenig Spielraum, Eigenes zu einbringen. Wenn sie nur nachvollziehen müssen, bewegen sie sich in einem zu engen Rahmen. Phantasie und Kreativität kommen zu kurz.

Deswegen haben wir eine andere Strategie entwickelt:

- Wir spielen Alltagsszenen, die Kinder vorschlagen.
- Wir spielen selbst erfundene Geschichten der Kinder.
- Wir spielen Gedichte, Reime und kleine Märchen aus aller Welt.

Am Anfang steht die Beratung in der Gruppe. Wer hat eine Idee? Jeder hat Rederecht. Jeder hört jedem zu. Die Kinder folgen ihren spontanen Einfällen, oder sie äußern langersehnte Wünsche. Nachdenkzeit wird eingeräumt.

Manchmal findet die Gruppe schnell zu einem Entschluss. Manchmal wird lange debattiert. Am Ende der Beratung steht ein gemeinsamer Beschluss oder die Aufgabe: Sucht bis zum nächsten Treffen und bringt Vorschläge mit.

Nur ab und zu gebe ich einen Vorschlag in die Runde, zum Beispiel:

- den Anfang einer Geschichte (die Kinder nehmen den Faden auf und erfinden den Fortgang);
- ein unbekanntes Märchen aus einem anderen Land;
- ein Gedicht;
- ein Gegenstand, der Ausgangspunkt für eine Geschichte werden kann;
- eine Zeichnung der Kinder, die lebendig werden kann.

Erzählend, schildernd, beschreibend und spielend nähern wir uns dem Stoff. Beliebt ist das Spielen von Szenen. Jeder kann jede Rolle ein Mal übernehmen. Dialoge werden frei gestaltet.



Zu den Spielstücken, die unsere Theatergruppe entwickelte, gehören: »Auf der Suche nach dem verschollenen Schatz«, »Die mysteriöse Kiste«, »Cirkus Fantastico« und »Hexen hexen«.

Rollen selbst entwickeln

Wie funktioniert das?

Chris spielt drei Tanten. Andy spielt zwei Forscher. Andere Kinder spielen Fledermäuse und Löwenbabys. Peter spielt den uralten Weisen auf dem fernen Planet. Tim spielt einen Reporter und Lena einen Kameramann.

Die Annäherung erfolgt in mehreren Schritten:

- Die Kinder entscheiden sich selbst für eine Rolle.
- In der Gruppe handeln sie die Rollen aus.
- Sie bringen sprachlich und mimisch-gestisch zum Ausdruck, welche Eigenschaften die darzustellende Person hat und wie sie handelt.
- Sie beschreiben und erproben spielerisch Varianten.

Wichtig ist die Charakterisierung der Rolle durch die Kinder:

Der Eiskönig ist kalt und herrschsüchtig. Die Prinzessin ist neugierig. Der Großvater ist liebevoll und besorgt.



Im Dialog werden die Rollen ausdifferenziert. Die Kinder stellen ihre Vorstellungen den anderen im Spiel vor.

Kostüme herstellen

Verkleidungsecken sind in der Kindertagesstätte sehr beliebt, und zum Fasching oder für Partys lassen sich Kinder gern herausputzen. Sie erleben den Zauber des Verwandlungsspiels, probieren in ihrer Verkleidung neue Rollen aus: Ein Seeräuber guckt grimmig; ein Cowboy ist mutig und wild.

Bietet man den Kindern einen Haufen Stoffe oder Papierbahnen an, dauert es nicht lange, und sie behängen sich damit, wickeln sich ein, verstecken sich darunter. Vom Spiel mit dem Material bis zum Erfinden eines Kostüms ist es nur ein kurzer Weg. Aber: Die Kinder brauchen einen Anlass. Ist ein Bedarf entstanden, setzt die Suche nach den Möglichkeiten ein, ihn zu decken.

In unserem Kindertheater entsteht die Frage nach geeigneten Kostümen mit jedem neuen Stück. Natürlich haben wir den Fundus. Man kann auswählen, probieren, verwerfen, neu kombinieren. Auch das sind schöpferische Leistungen. Aber ein Kostüm selbst



anzufertigen ist eine andere, noch größere Herausforderung.

Anregend ist das Vorhandene. Aus fast allem lässt sich ein Hut herstellen. In Körben und Kisten finden die Kinder unterschiedliche Materialien dafür. Große Stoffstücke, Bänder, modisches Beiwerk liegen bereit...

Unser Zuschauerraum verwandelt sich vor jeder neuen Vorstellung in eine Werkstatt. Auf großen Bodenfolien lässt es sich gut arbeiten, ohne dass Fußboden und Mobiliar Kratz- oder Klebspuren abbekommen.

Immer wieder nehme ich erfreut wahr, dass Kinder nur ein wenig Ermutigung brauchen. Sie entwickeln rasch Vorstellungen von dem, was sie brauchen, prüfen das vorhandene Material nach Eignung und setzen ihre Fähigkeiten ein, wenn sie etwas anfertigen. Die Arbeitsatmosphäre ist immer sehr anregend. Die Kinder probieren, kommentieren ihr Tun, fragen ihre Freunde nach deren Meinung, diskutieren, arbeiten zielstrebig und ausdauernd.

Wichtig ist, dass es Ordnungsprinzipien gibt, die das Aufräumen am Schluss nicht zum Stress werden lassen. Überforderung in dieser Hinsicht nimmt die Lust für den nächsten Beginn.



Bühnenbilder erfinden

Bühnenbilder herzustellen, einen Spielort zu gestalten – das ist für die Kinder eine spannende Sache. Wurde ein Spielinhalt gefunden, geht es als nächstes um die Fragen:

- Wie wollen wir das spielen?
- Wie wollen wir die Bühne gestalten?
- Wo sind die Spielplätze für die einzelnen Szenen?
- Wollen wir die Vorbühne und den Zuschauerraum als Spielfläche einbeziehen?

Die wichtigsten Objekte sollen die Blicke der Zuschauer auf sich ziehen. Alle Spieler müssen genügend Platz zum Agieren haben. Die gedachten Installationen sollen nicht nur schön anzusehen sein, sie müssen vor allem ihre Funktionen erfüllen. Der Müller muss in die Mühle hineingehen können, und er soll aus dem Fenster schauen können. Wie wollen wir also die Mühle bauen?

Jedes Stück wirft neue Fragen auf. Die Kinder müssen bei der Sache bleiben, Vorstellungen entwickeln und Anstrengungsbereitschaft zeigen. Sie müssen Ideen und Vorschläge sprachlich so äußern, dass sie von anderen Kindern verstanden werden. Ebenso wichtig ist es, die Vorschläge der anderen Kinder an-



zuhören, über alles zu diskutieren und schließlich übereinstimmend zu entscheiden, was hergestellt oder herbeigeschafft werden soll.

Die Möglichkeit zum Suchen, der Freiraum zum Ausprobieren und das Vertrauen der Erwachsenen, dass es den Kindern gelingen wird, die Probleme zur Zufriedenheit zu lösen, beflügeln die Kinder. Das Ziel, ein geplantes Theaterstück auch wirklich zu spielen, ist eine echte Herausforderung.

Ich habe oft erlebt, dass die Kinder ihr Spiel unterbrechen, wenn ein Problem auftaucht:

»Wie soll ich das jetzt machen? In die Höhle passe ich doch gar nicht rein?« Erneut wurde beraten, welche Veränderungen vorgenommen werden müssen, ob die Handlung umgestellt oder das Bühnenbild geändert werden muss. Kinder sind Meister im Improvisieren.

Neben unserem Theaterraum befindet sich ein Lager. Die Verschiedenheit der dort aufbewahrten Dinge inspiriert die Kinder. Sie denken in vorhandene Gegenstände andere Verwendungszwecke hinein und probieren, ob sie sich für die geplanten Vorhaben eignen. Dabei geht es oft turbulent zu.

Mit Brettern, Hartfaserplatten, Styroporplatten, Karton, Teppichresten, Pappröhren, Folien und großen Stoffbahnen lassen sich tolle Erfindungen machen. Oft schleppen die Kinder etwas herbei, das sie zu Hause oder auf ihren Streifzügen in der Umgebung gefunden haben.

In unserer Werkzeugkiste – in ihrem ersten Leben war sie eine Seemannskiste – finden die Kinder Hammer, Zangen, Sägen. Klebepistole, Tacker, Stricke, Leinen, Klammern, Farben und Pinsel. Damit können sie ihre Ideen handwerklich umsetzen.

Dass wir unser Theater nicht mit fest installierten Stuhlreihen ausgestattet haben, bewährt sich immer wieder. So lässt sich der Zuschauerraum rasch in eine Werkstatt verwandeln.

Licht, Farben und Musik erleben

Theater bezieht seine Wirkung aus dem Zusammenspiel verschiedener Künste. Nicht nur das Rollenspiel, die Sprache und die Gestaltung der Bühne wirken auf uns, sondern auch Licht und Farben, Musik und Geräusche fesseln unsere Aufmerksamkeit.

Staunend erleben die Kinder, welche Wirkungen sich mit Scheinwerfern erzielen lassen. Die dunkle Bühne wird plötzlich sonnenhell. Schattenbilder entstehen. Mit Overhead- und Diaprojektoren lassen sich Lichtflächen gestalten. Farbige Folien tauchen alles in ein faszinierendes Licht. Darsteller, die sich zwischen Lichtquellen und der Projektionsfläche befinden, »zaubern« verblüffende Schatten.

Versuchen wir mal, einen Reim als Schattenspiel zu gestalten:



Morgens früh um sechs
kommt die kleine Hex.
Morgens früh um sieben
schabt sie gelbe Rüben.
Morgens früh um acht
wird Kaffee gemacht.
Morgens früh um neune
geht sie in die Scheune.
Morgens früh um zehne
hackt sie Holz und Späne.
Feuert an um elf,
kocht Mittag bis um zwölf,
Fröschlein, Krebs und Fisch.
Hurtig, Kinder, kommt zu Tisch.

Die Kinder überlegen, wie sich ein Kind in eine kleine Hexe verwandeln kann, denn im Reim ist die Rede von der kleinen Hex. Vielleicht ein Hexenkind? Welche Kleidung trägt es? Wie wirken die Stoffe auf der Schattenwand? Welche Frisur hat unser Hexchen? Wie kann man wilde Haare machen?

Lasst uns darüber nachdenken... Phantasieren ist erlaubt.

Was tut die kleine Hex? Sie schabt morgens früh um sieben gelbe Rüben.
Wie kann man das sicht- und hörbar für alle Zuschauer machen, die vor der Schattenwand sitzen?

Morgens früh um acht wird Kaffee gemacht. Wie macht man den Kaffeedampf sichtbar? Wie das Feuer, das im Herd flackert und knistert? Wie stellen wir dar,

dass Fröschlein, Krebs und Fisch in den Topf mit brodelndem Wasser geworfen werden, damit ein köstliches Gericht auf den Tisch kommt?

Das Beispiel zeigt, welche Fragen die Kinder beschäftigen und herausfordern, die Wirkung von Licht und Schatten auszuprobieren, Geräusche mit unterschiedlichen Gegenständen zu erzeugen und vielleicht noch eine schöne Löffelklappermusik für den Schluss zu erfinden.

Es ist spannend, mit einer Kindergruppe gemeinsam nachzudenken: Wie können wir es machen, dass...? Nach meinen Erfahrungen schätzen Kinder knifflige Herausforderungen und können sich an originellen Lösungen begeistern. Oft genügt es, wenn Erwachsene Zugang zu einem neuen Erlebnisbereich ermöglichen. Bezogen auf Theatereffekte, verstehe ich darunter das Bereitstellen von Lichtquellen unterschiedlicher Art, von Musikinstrumenten, klingendem Schlagwerk, CDs, Elektrokabeln und technischen Geräte wie Diaprojektor, Overheadprojektor und CD-Player.

Schulkinder gehen nach einer kurzen Einführung sicher und zuverlässig mit technischen Geräten um. Sie bringen bereits viele Erfahrungen mit.

Eine Besonderheit in unserem Theater ist der Einsatz von »Schwarzlicht«. Für uns ist es Zauberlicht! Die Kinder stellen sich in den UV-Lichtkreis und begeistern sich an den Leuchtfarben, die sie an der eigenen Kleidung und an Sachen anderer Kinder wahrnehmen. Sie probieren, welche Dinge Leuchtfarben haben. Dieses Ausprobieren braucht Zeit, denn die Kinder wollen es auskosten. Erst dann sind die bereit, ihr neu erworbenes Wissen und Können vorzuführen.

Wir stellten ein Programm mit Masken, Leuchtseilen, Gummibändern und Tüchern zusammen. Musik gab den Rhythmus und Handlungsrahmen. Fasziniert erlebten alle, wie Jessika, Jenny und Lisa einen »Spanischen Tanz« mit Tüchern vorführten.

Erwachsene als Partner der Kinder

Zweifellos brauchen Kinder Erwachsene. Doch nicht solche, die ihnen alles vorgeben und alles besser wissen, sondern eher solche, die ihnen auf dem Weg, die Welt zu entdecken, zur Seite stehen.

Bezogen auf Kindertheater heißt das zuallererst, Kindern das Spielen zu ermöglichen. Dazu sind einige grundlegende Bedingungen nötig:



- Raum,
- Zeit,
- Material,
- Anregung,
- Begleitung bei den Prozessen des Gestaltens und Darstellens,
- Sicherung des organisatorischen und finanziellen Rahmens.

Im Spielbetrieb unseres Kindertheaters hat sich Folgendes bewährt:

- eine spielanregende Atmosphäre (Bühne, Zuschauerraum, Fundus);
- eine Organisation, die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder berücksichtigt und ihnen Orientierung gibt;
- beständige Bezugspersonen (Theaterleitung);
- bereichernde Erlebnisse (Literatur, Musik, Gäste, die in künstlerischen Bereichen tätig sind oder anderweitig Anregungen vermitteln können);
- ein gut durchdachtes finanzielles Tragwerk.

Die grundlegende Sicherung des Projekts verdanken wir dem Förderverein »Schule der Phantasie e.V.« und dem Träger der Kindeinrichtung. Teilverantwortung übernehmen alle Nutzer des Theaters durch ihre Sach- oder Geldspenden. Freunde des Theaters unterstützen durch handwerkliche oder materielle Hilfeleistungen.

Erwachsene stehen immer wieder vor der Aufgabe, Kindern einen sicheren Rahmen zu geben, damit sie ihren Interessen und Neigungen nachgehen und ihre Fähigkeiten im kreativen Spiel entfalten können. Aus meiner Sicht ist es eine Investition in die Zukunft, der Kinderkultur Platz zu schaffen. Kinder kosten nicht nur Geld. Sie bereichern unsere Welt.

»Guck' mal, wo ich war!«

Spuren eigener Wege auf Papier

Anja Münter

Der Beitrag von Anja Münter gibt Anregungen für gestalterische Lernprozesse in der Bildungsarbeit. Die hier vorgestellte Frottage-Technik wird durch zahlreiche Beispiele erläutert, die deutlich machen, dass solche Prozesse auch andere Bildungsbereiche einschließen. Die Frottage-Technik erfordert körperliche Koordination. Durch die Herausforderung, geeignete Untergründe für das Durchreiben zu finden bzw. durchgezeichnete Strukturen in der Umwelt zu identifizieren, werden räumliche Kompetenzen und die Wahrnehmung der Kinder für ihre Umgebung gefördert. Die entstehenden Bildergeschichten stimulieren eine sprachliche Umsetzung. Die frottierten Strukturen lassen sich zählen, ordnen und kategorisieren und werden so zu selbst gefundenen Objekten mathematischer Strukturen. Die soziale Dimension geschieht im Vollzug gemeinsamer Findungs- und Gestaltungsprozesse.

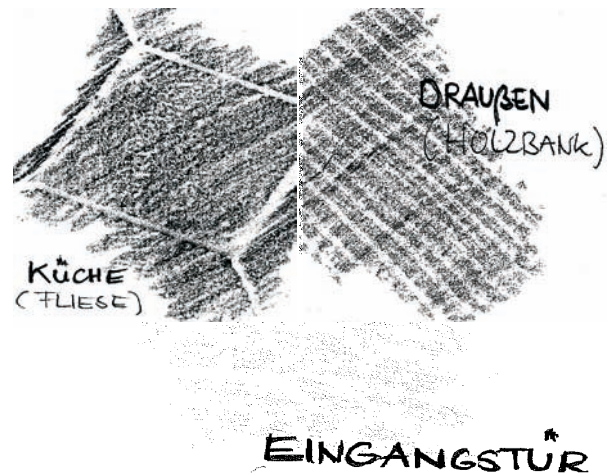
Ludger Pesch

Wenn Kinder ihre Umgebung erkunden, bewegen sie sich in ihr, nehmen Einzelnes und die Gesamtheit mit allen Sinnen und auf der Basis ihrer Erfahrungen wahr. In der Erinnerung sind es nicht nur Bilder, die das Erlebte spiegeln. Es sind auch Geräusche, Gerüche und vor das tastend Erfahrene, das Gefühlte, das »Begriffene«.

Die Scheibe der Eingangstür war geriffelt und trotzdem glatt.

Die körnigen Terrassenplatten hinterließen die Eindrücke vieler kleiner Steine an den Fußsohlen.

Die Fliesen in der Küche fühlten sich glatt an und



die Vertiefungen der Fugen luden dazu ein, ihnen mit den Fingern nachzuspüren und dem Muster zu folgen.

Das Holz der Bank war zwar glatt, aber durch Linien gegliedert, die in der Phantasie Landschaften oder Figuren entstehen ließen.

Wenn kleine Hände oder Füße erzählen könnten, könnten sie viele Geschichten über die Oberflächen der mit dem Tastsinn erfahrbaren Strukturen der Dinge berichten.



Mit Hilfe der Frottage können auch kleine Kinder Erfühltes sichtbar machen, dreidimensionale Strukturen auf die Fläche eines Stückes Papier bringen und dokumentieren.

Die »Frottage« oder »Abreibung« ist eine graphische Abbildungstechnik, bei der das Oberflächenrelief eines Gegenstandes sichtbar gemacht wird. Den meisten bekannt ist diese Technik im Zusammenhang mit dem Durchreiben von Münzoberflächen.

Ein Stück nicht zu dickes Stück Papier wird über die Münze gelegt und das Oberflächenrelief sichtbar gemacht, indem mit einem weichen Zeichenmedium darüber gerieben wird.

Der Künstler Max Ernst hat dieses beliebte Spiel zum künstlerischen Ausdrucksmittel gemacht und den Begriff Frottage (frz. *frotter* »reiben«) dafür eingeführt. Er bediente sich dieser Technik jedoch nicht nur um der Abbildung willen, sondern vielmehr, um zu verfremden, oder aus der überwiegend zufälligen Visualisierung von Strukturen Neues zu komponieren:

»1925 folgte eine weitere wichtige Erfahrung: An einem regnerischen Tag in einem Gasthaus an der Küste wurde ich gepackt von dem visuellen Zwang und der Irritation, die vom Anblick tausender von Kratzspuren auf den Fußbodendielen ausgingen. Ich entschloss mich, der Symbolik dieses zwanghaften Vorgangs nachzugehen und machte zur Unterstützung meiner meditativen und halluzinatorischen Fähigkeiten eine Reihe von Zeichnungen der Dielen. Dabei legte ich willkürlich Zeichenblätter auf den Boden und rieb mit der Bleistiftmine darüber. Beim Betrachten der so gewonnenen Zeichnungen, ihrer dunklen und dann wieder in zartem Halbschatten gehaltenen Partien, überraschte mich die jähe Intensivierung meiner visionären Fähigkeiten und die halluzinierende Folge widersprüchlicher Bilder, die sich mit einer Geschwindigkeit und Eindringlichkeit überlagerten, wie man es von Liebeserinnerungen kennt«¹

Der Bleistift, der Buntstift, die (farbige) Kreide oder der Wachsmalblock spüren den Beschaffenheiten der Oberfläche nach und bilden sie auf der Fläche ab. Dreidimensionale Strukturen werden durch das Papier ertastet und auf der Fläche abgebildet. Das Gefühlte – die haptische Erfahrung – wird durch das Zeichenmedium wiederholt und visualisiert.

Mit einfachen Mitteln können Kinder so Erfühltes darstellen.

Die Arbeitsergebnisse der Kinder bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte an die verschiedenen Bildungsbereiche.

Projektbeschreibung

1 Einführung in die Technik

Eine den Kindern bekannte Oberflächenstruktur wird frottiert/durchgerieben:

Sinnvoll ist zunächst ein eher flaches Oberflächenrelief, dass eine feste Unterlage bietet. Gegebenfalls muss beim Festhalten des Papiers zunächst Hilfestellung geleistet werden.

Das Zeichenmedium ist die Verlängerung der eigenen Hand, der Finger: Die Kreide, der Stift kann fühlen. Sie, er fühlt ganz vorsichtig durch das Papier hindurch. Desto enger die Farbspuren/Striche sind, desto deutlicher wird das Bild auf dem Papier. Für jüngere Kinder empfiehlt sich ein Wachsmalblock, um eine möglichst flächige Schraffur zu erhalten.

2 Erprobung – experimenteller Umgang mit der Technik

Die Kinder bekommen die Möglichkeit, die Technik in ihrer Umgebung zu erproben:

Sie finden eindrucksvolle Oberflächenreliefs und auch solche, die beim Durchreiben kaum Spuren hinterlassen. Die Suche nach verwendbaren Flächen/Strukturen steigert die Wahrnehmung der das Kind umgebenden Dinge in hohem Maße.

Je jünger die Kinder sind, desto schwerer wird die regelmäßige Aneinanderreihung der Schraffur fallen. Oftmals werden nur Fragmente der Oberflächenstruktur sichtbar werden: Aber auch nur eine Linie der Holzmaserung, eine Fuge zwischen den Fliesen wird eine für das Kind überraschende und eindrucksvolle Visualisierung der Struktur sein, die Übersetzung des Gefühlten in die Fläche.

Für den erwachsenen Betrachter nicht zuordenbare Ergebnisse dürfen auf keinen Fall kritisiert werden, denn bereits der Herstellungsprozess als solcher wird das Kind die tatsächlich erfahrene und gewünschte Struktur im eigenen Ergebnis wieder finden lassen.

¹ Max Ernst: »Au delà de la peinture«, zit. in: Bischoff, U., 1999, S. 34

3 Durchführung – eine Reise durch die Kita

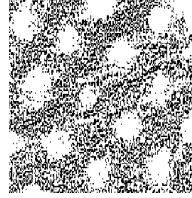
Je nach Jahreszeit wird es sich anbieten, den Kindern Papier und Zeichenstifte zur Verfügung zu stellen und sie im Gebäude und/oder Außenbereich der Kita nach Strukturen suchen zu lassen. In der vertrauten Umgebung werden die Kinder so plötzlich gezielt Strukturen wahrnehmen, die ihnen vorher nicht bewusst waren:

Die Raufasertapete, die Oberfläche einer Legoplatte, die Struktur eines groben Stückes Stoff, ...viele liefert die Grundlage für interessante Ergebnisse, die wie Zauberei auf dem Papier entstehen.

Es wird eine vielfältige Sammlung von Abbildungen entstehen. Entsprechend den individuellen Bedürfnissen des Kindes bieten sich nun ebenso vielfältige Möglichkeiten der weiteren Besprechung, Bearbeitung, Ausstellung an.



...dann...



...danach...



...zum Schluss war ich....

4 Was tun mit den Ergebnissen?

Die zunächst möglicherweise unscheinbar wirkenden fragmentarischen Arbeitsergebnisse erlauben eine Vielzahl weiterer künstlerischer Prozesse und Verknüpfungen mit den Bildungsbereichen.

Anlässe zum Sprechen und Erzählen:

Die Kinder haben die Möglichkeit,

- zu **erzählen**, wo und welche Strukturen sie durchgegriffen haben, sie können die Ergebnisse **beschreiben**, **vergleichen**,
- ihre Ergebnisse in der Reihenfolge des Weges, den sie gegangen sind, **ordnen** und über den Weg **berichten**.

Eine kleine **Bildergeschichte** kann entstehen:

»Guck' mal, wo ich war...



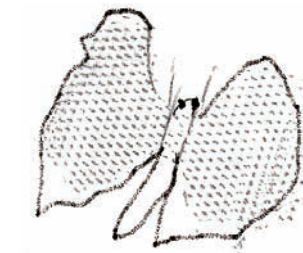
...zuerst bin ich zu der Holzbank auf dem Spielplatz gelaufen...

Die Kinder haben die Möglichkeit,

darüber **nachzudenken**, ob das, was auf dem Blatt sichtbar ist, an etwas erinnert, was sie kennen; das Ding, den Gegenstand zu **beschreiben** und vielleicht mit ergänzenden Strichen, Punkten (...) sichtbar machen... ,

...vielleicht entsteht ein Fisch,

oder ein Schmetterling,



oder ein Phantasietier

- eine **Geschichte** über das Gesehene zu **erzählen**

Die Kinder haben die Möglichkeit,

zu **collagieren**: Fragmente zu Neuem zusammenzufügen, durch anderes zu **ergänzen** und zu **beschreiben**:

...vielleicht entsteht ein Vogel

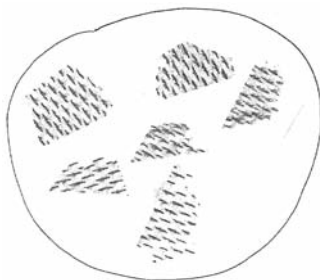


Anlässe zum Sortieren, Ordnen, Vergleichen, Mengen erfassen

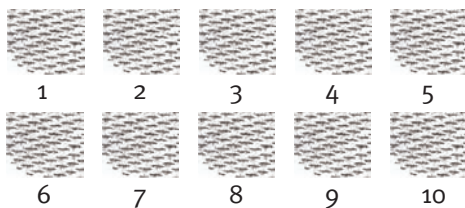
Die Kinder haben die Möglichkeit,

ihre Ergebnisse zu **sortieren**: Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zu finden und danach zu ordnen

- es gibt gleiche Strukturen und solche, die nicht dazu passen

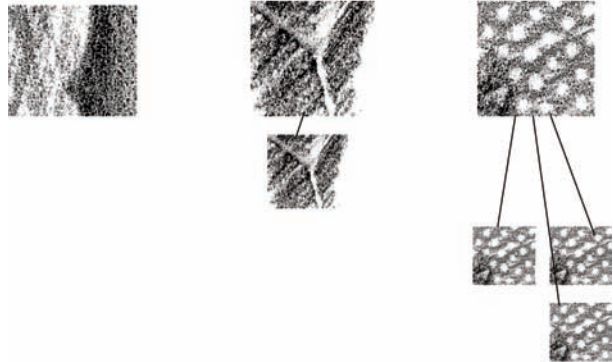


- ...ihre Arbeitsergebnisse zu **zählen**, auf Plakate aufzukleben, um Mengen zu visualisieren,



Die Kinder haben die Möglichkeit

- ...ihre Ergebnisse bestimmten Kategorien **zuzuordnen**:



- herauszufinden, welche Strukturen **öfter** und welche **seltener** durchgerieben wurden

Anknüpfungspunkte für ein Miteinander

»Komm', ich zeig dir, wo ich war...«

Die Kinder haben die Möglichkeit,

- anhand der Arbeitsergebnisse zu **rätseln**, wo andere Kinder waren,
- anhand der graphischen Strukturen die **Wege zu finden**, die ein anderes Kind gegangen ist,
- **Ihnen und den Eltern** die Wege zu zeigen, die sie gegangen sind,
- **viele andere Ideen zu entwickeln**, mit diesen graphischen Fragmenten umzugehen. Geben Sie ihnen **Raum dafür!**

Bildungsbereich Mathematik und Naturwissenschaft

Einige Gedanken zur naturwissenschaftlichen Bildung in der Kindertagesstätte

Nicht die Antworten – die Fragen sind das Wichtigste!

Detlef Diskowski



Naturwissenschaft, Mathematik und Technik gehören in den Bildungsplänen aller Länder zu den wesentlichen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern, die Kindern erschlossen werden müssen. Dabei soll und darf es nicht darum gehen, ihnen die Welt zu erklären – vielmehr ist es die unwiederbringliche Chance und daher Aufgabe der Kindertagesstätte, die Neugier der Kinder wach zu halten, ihrer Experimentierfreude Nahrung zu geben und ihr Bemühen zu unterstützen, die gegenständliche Welt zu verstehen. Insofern steht nicht die Ansammlung von Wissen, sondern forschen-des Begreifen der Welt im Mittelpunkt naturwissen-

schaftlicher Bildung: beobachten ... Vermutungen anstellen sich über diese Vermutungen austauschen und sie diskutieren ... die Annahmen an bisherigen Erfahrungen und weiteren Experimenten überprüfen das ist der Bildungsprozess von Kindern. Ein solcher Bildungsprozess hat eher Ähnlichkeiten mit wissenschaftlicher Forschung, als dass er ein Ergebnis von Belehrung wäre.

Erwachsenen ist häufig das naturwissenschaftliche Erkenntnisinteresse verloren gegangen. Naturwissenschaft, Mathematik und Technik haben kein hohes Ansehen. Auch Menschen, die als gebildet gelten

wollen, können sich als naturwissenschaftliche Alphabeten darstellen. Zum traditionellen Frauenbild gehört immer noch die Ferne zu Naturwissenschaft, Mathematik und Technik. Diese Bereiche gelten auch ohne Begründung, warum dem so sein soll, als Männerdomäne. Aber – Männer kommen in der Kleinkinderziehung und auch in den Kitas kaum vor.¹ So gibt es mehrere und sich gegenseitig verstärkende Gründe dafür, warum dieser Bildungsbereich bislang eher ein Schattendasein in der Kindertagesstätte führte. Gleichzeitig hängt von der naturwissenschaftlichen Kompetenz der Menschen zu einem erheblichen Teil das Wohlergehen und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft ab. In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland wird den Produktivkräften eine höhere Aufmerksamkeit zukommen müssen, wenn hier nicht in Zukunft hier nur noch die T-Shirts für China genäht werden sollen.²

Der kurze streifende Blick auf die Rahmenbedingungen hat hoffentlich deutlich gemacht, dass dieser Bildungsbereich aus mehreren Gründen eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte in der Kindertagesstätte darstellt. Er ist nicht nur den Kindern zu erschließen, sondern wohl zuerst den Erzieherinnen. Wenn sie Kinder dabei unterstützen sollen, die sie umgebende gegenständliche Welt zu verstehen, müssen sie ihre eigene Ferne, womöglich sogar ihre Abwertung überwinden; sie müssen ihre Neugierde und ihre eigenen Fragen wiederentdecken. Neugier kann nicht ermutigen und anregen, wer nicht selbst neugierig ist. Kinder merken sehr schnell, ob Erwachsene interessiert sind, wissen wollen oder ein Stückchen Programm abarbeiten.

Ich denke daher, es ist der falsche Weg, Erzieherinnen einen Katalog von Aufgaben, Experimenten, Lernzielen vorzulegen und dann auf deren Umsetzung zu hoffen. Der Markt der pädagogischen Fachliteratur und Ratgeber hält weit mehr als »365 Experimente für jeden Tag«³ vorrätig und sicherlich sind »1000 Fragen + Antworten«⁴ eher knapp geschätzt. Buchtitel wie »Leichte Experimente für Eltern und Kinder«⁵ suggerieren eine einfache, problemlose naturwissenschaftliche Bildung für kleine Kinder. Funktioniert das? Die Experimente erzielen vermutlich den Effekt, den mein Chemiebaukasten in meiner Schulzeit hatte: Es qualmt und funkt und stinkt

... ich konnte auch bei Freunden und bei Erwachsenen manches »Oh« und »Ah« hervorrufen, wenn aus zwei farblosen Flüssigkeiten eine rote wurde. Aber mein Interesse an Chemie hat er nicht geweckt und meine Chemiezensuren wurden auch nicht besser. Ich vermute, dies liegt daran, dass dieser Baukasten eigentlich ein verkappter Zauberkasten war, der das Ziel hatte, Verblüffung hervorzurufen.

Damit ist nichts gegen Experimente gesagt; sie bringen Leben in die Bude und manches Staunen wird sich zum Fragen entwickeln. Das Problem liegt eher im Missverständnis, worin der geistige Nährwert der vorgeschlagenen Experimente liegt.

In den Bildungsplänen der Länder, in den pädagogischen Konzeptionen und in der Literatur wird zwar immer wieder betont, dass Bildung eine Leistung des Kindes selbst ist, dass Bildungsförderung in der Unterstützung ihrer Aneignungstätigkeit liegt etc. – sobald es aber praktisch wird, versagen diese Einsichten – und besonders im Bildungsbereich »Naturwissenschaft« können wir uns offenbar vom Modell des Schulunterrichts nicht lösen. Es werden »Experimente vorbereitet«, »Fragen werden den Kindern nahegebracht« und es wird erklärt, erklärt, erklärt...

Ich bekomme inzwischen eine Ahnung davon, was (auch) die Besonderheit der Reggio-Pädagogik ausmacht und was uns in unserer Bildungsförderung fehlt: Es ist die Wertschätzung der Annahmen und Sichtweisen der Kinder! Nennen wir es »philosophieren«, wie die Reggianer, oder nennen wir es »Hypothesen bilden«, was uns zur (Natur-)Wissenschaft zurückführt. »Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt«, heisst ein bekanntes Buch über die Reggio-Pädagogik. Unser Missverständnis ist, dass wir wohl glauben, hier seien die Fragen des Erwachsenen gemeint – der dann auch noch gleich auch die Antworten gibt.

Aber: Nicht die Antworten – die Fragen sind das Wesentliche!

Wohin käme der eingangs beschriebenen Erkenntnisprozess ohne Fragen? Vermutlich käme er nicht einmal in Gang.

1 Dabei bin ich nicht von der kurzschlüssigen Annahme befallen, Männer könnten per se gut die naturwissenschaftliche Bildung fördern – auch wenn mehr Männer in der Kleinkindpädagogik erforderlich wären.

2 Wie es Manfred Spitzer als Folge von Anreigungsarmut und Fernsehkonsum krass aber m.E. zutreffend befürchtet.

3 Freiburg i.B.: Moses-Verlag

4 Würzburg: Arena Verlag

5 Freiburg i.B.: Herder Verlag

Und helfen die Ratgeber den Erzieherinnen? Bei ihnen werden, befürchte ich, entgegen der guten Absicht die Vorbehalte und Widerstände eher wachsen und mit der Lektüre der vielen klugen Anregungsmaterialien wird die Befürchtung zunehmen, auf kindliche Fragen nach naturwissenschaftlichen Phänomenen keine Antwort zu wissen – und kluge Kinder fragen immer mehr und anderes als Erwachsene erwarten.

Solange also der Erfolg naturwissenschaftlicher Bildung darin gesehen wird, dass durch spannende Experimente das Interesse der Kinder hervorgerufen und dann ihre Fragen richtig beantwortet werden müssen, stehen Pädagogen vor einer höchst schwierigen Aufgabe. Man könnte sich auf alle möglichen Fragen der Kinder vorbereiten, man könnte die naturwissenschaftliche Bildung den Experten in den Kinderlaboren und Experimentierstationen überlassen ... oder man kann es ganz sein lassen.

Die letzte Lösung kommt aber für engagierte Fachkräfte nicht in Frage, für die zweite gibt es zu wenig Angebote und Finanzen und die vorgelagerte, umfassende Vorbereitung in allen möglichen naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fragen ist wohl nicht zu schaffen.

Ich glaube, die Lösung ist viel einfacher und erschließt sich, wenn wir **naturwissenschaftliche Bildung als einen gemeinsamen Prozess für Kinder und Erzieherinnen** ansehen. In diesem Zusammenhang gewinnt dann der m.E. für das Verhältnis zwischen förderndem Erwachsenen und sich bildenden Kind etwas schiefe Begriff »Ko-Konstruktion« eine zutreffende Bedeutung.⁶

Die Aufgabe von Erzieherinnen wäre es dann vorrangig nicht, das Wissen zu haben und es den Kindern zu vermitteln – sondern den Kindern zu helfen, Fragen zu formulieren, sich über mögliche Antworten auszutauschen und die Antworten auf Fragen zu finden. Die erforderliche Kompetenz von Erzieherinnen in diesem Zusammenhang wäre eine lernmethodische Kompetenz:

- Wie formuliere ich Fragen, damit sie für mich klar und mit anderen klärbar werden?
- Was weiß ich schon zur Beantwortung der Frage und wie kann ich sie daher modifizieren (oder schon beantworten)?

- Wie kann ich das Gespräch in der Kindergruppe so moderieren, dass das vorhandene Wissen der Kinder und ihre unterschiedlichen Vermutungen (Hypothesen) zur Klärung beitragen?
- Wo können wir uns Informationen holen? Wen können wir fragen? Mit welchen Experimenten können wir der Lösung näher kommen?
- Wie können wir Ergebnisse von Beobachtungen und Experimenten festhalten, um die Lösung oder bessere Hypothesen zu finden?

Bei einer so verstandenen Bildungsförderung werden auch die Bezüge zu den anderen Themen und den übrigen Bildungsbereichen deutlich:

- Messen, Wiegen, Schrift und Zahlen bekommen für die Suche nach der Antwort eine hohe Bedeutung. Kinder, die beobachtete Phänomene protokollieren, werden ohne besondere Motivierung durch die Erwachsenen Zahlen und Buchstaben erlernen und benutzen wollen. (Vgl. den Beitrag »Die vergessene Schrift« in diesem Ordner)
- Die Sprache wird bei der Beschreibung von Beobachtungen, beim Austausch über Vermutungen und bei der gemeinsamen Diskussion herausgefordert, differenziert und weiterentwickelt. Wie viele Gelb-, Rot- und Brauntöne gilt es zu unterscheiden und zu beschreiben, wenn die Trocknung unterschiedlicher Laubblätter zum Experiment wird.
- Kinder, die mit ihren Beobachtungen und Vermutungen zu Wort kommen, erfahren die wirkungsvollste Sprachförderung, die denkbar ist. Sie haben etwas zu sagen. Die Erzieherin kann auch dem zurückhaltenden, dem stotternden Kind, dem Kind mit dem eingeschränkten Wortschatz Aufmerksamkeit entgegenbringen – während andere Kinder an ihren Experimenten arbeiten.
- Kooperation, eigene konzentrierte Arbeit, Austausch und auch Streit um den richtigen Weg sind unschätzbare Erfahrungen aus dem Bildungsbereich »Soziales Leben« ... und sind nebenbei die Arbeitsformen, die auch Erwachsenen zunehmend abverlangt werden.
- Wiederkehrende Versuchsabläufe mit tendenziell vorhersehbaren Ergebnissen als ein Merkmal naturwissenschaftlichen Forschens werden auch von Integrationspädagoginnen als unterstützende Bedingung für eine gelingende Förderung geschätzt.

6 »Ko-Konstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.« Ewald Terhart/Eckhard Klieme, in: Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe.

Diese in den Bildungsplänen immer wieder geforderten und tatsächlich so wichtigen Bezüge zwischen den Bildungsbereichen ergeben sich, weil sie in der Sache selbst begründet sind. Die Kunst und das Handwerk der Pädagogen ist es, sie zu entdecken, in ihrem Wert zu verstehen und zu nutzen. Wenn der Erzieherin oder einem Kind nebenbei noch ein Lied

zum Thema einfällt, so kann das sehr schön sein – es muss aber nicht jedes Thema gemalt, gesungen oder gebastelt werden.

Die Anforderung zur Verbesserung naturwissenschaftlicher Bildung an die Fachkräfte ist also die einfachste – und manchmal auch die schwierigste: Seid neugierig, dann gibt's kein Scheitern!

Bildungsbereich Naturwissenschaften in der Kita

Regine Illner



Der Beitrag von Regine Illner gibt Hilfestellungen bei der Integration naturwissenschaftlicher Lernprozesse in die Bildungsarbeit. Dabei können die von der Autorin geschilderten Beispiele auch im Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen gesehen werden. Durch die Herausforderung, Vermutungen zu möglichen Ergebnissen der Versuche zu äußern oder Schlussfolgerungen zu ziehen, werden sprachliche und logische Kompetenzen gefördert. Experimente mit Farben oder Schattenspiele können Bestandteil künstlerischer

Projekte sein. Da sich viele Versuche auch für Kleingruppen eignen, werden unterschiedliche Formen der Interaktion und Kooperation erprobt.
Ludger Pesch

Die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« sehen – wie die Bildungspläne aller Bundesländer – auch die Integration naturwissenschaftlicher Themen

in der Kita vor. Viele Erzieherinnen kann das verunsichern, da sie in ihrer Ausbildung nicht darauf vorbereitet wurden – manche von ihnen haben vielleicht die naturwissenschaftlichen Fächer, gerade Physik und Chemie, schon während ihrer Schulzeit nicht gemocht. Und da es sich in Deutschland um einen neuen Bildungsbereich für die vorschulische Arbeit handelt, gibt es noch keine wissenschaftlich fundierten, umfassenden Konzepte für die praktische Umsetzung.

Das Interesse der Erzieherinnen vorausgesetzt, lässt sich jedoch mit einigen theoretischen Vorüberlegungen und der möglichen Anregung durch Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam mit den Kindern die Welt der Natur entdecken. Dabei geht es weniger darum, den Kindern Faktenwissen und feststehende Erkenntnisse über die Natur zu vermitteln, sondern mit ihnen in einer kindgerechten Form den Prozess des naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinns zu erleben. Das große Interesse der Kinder und ihre Begeisterung werden über so manche anfängliche Unsicherheit hinweg helfen.

Der folgende Beitrag soll bei der Umsetzung der Bildungspläne für den naturwissenschaftlichen Bereich unterstützen. Das darin empfohlene Vorgehen resultiert aus drei Komponenten:

- entwicklungspsychologischen, lerntheoretischen und wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen
- einer gründlichen Recherche der Praxis in amerikanischen und französischen Kindergärten, wo schon seit einigen Jahren naturwissenschaftliche Phänomene mit den Kindern thematisiert werden
- einer inzwischen mehr als dreijährigen Erfahrung des naturwissenschaftlichen Lernens mit Vorschülern im Kinderlabor der Universität Potsdam.

Naturwissenschaftliches Vorgehen

Der Weg, auf dem Naturwissenschaftler zu ihren Erkenntnissen kommen, ist gekennzeichnet durch eine Fragestellung an die Natur, durch Vermutungen, die sie für ihre Beantwortung haben, durch Experimente, die sie daraufhin durchführen und durch Schlussfolgerungen, die sie aus den Beobachtungen ziehen und mit denen die Vermutungen bestätigt oder verworfen werden.

Täglich machen Kinder Lernerfahrungen auch im naturwissenschaftlichen Bereich. Wenn sie beispielsweise auf dem Spielplatz ausprobieren, wie eine Wippe funktioniert, machen sie erste Erfahrungen mit den Hebelgesetzen. Wenn sie beobachten wie

der Schnee in den Händen schmilzt, lernen sie, dass Stoffe in unterschiedlichen Aggregatzuständen vorkommen. Diese Lernerfahrungen lassen sich zusätzlich fördern, wenn man mit den Kindern über die Phänomene spricht. So können die Kinder durch gezielte Fragen auf interessante Beobachtungen aufmerksam gemacht und zum Artikulieren und zur Reflexion angeregt werden. Der sprachlichen Verarbeitung wird beim Wissenserwerb eine bedeutende Rolle zugeschrieben, da mit der naturwissenschaftlichen Förderung neben dem Zuwachs an naturwissenschaftlichem Wissen auch ein großes Sprachförderpotential verknüpft ist (vgl. Jampert et al. 2006).

Die Lernerfahrungen lassen sich noch weiter intensivieren, wenn man den Kindern hilft, die Regelmäßigkeiten hinter den Phänomenen zu erkennen, indem sie ihnen in einer strukturierten Lernumgebung weiter auf den Grund gehen können und mit den Phänomenen in der Kita experimentieren. Dabei können auch schon Vorschulkinder diesen **naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess** beschreiten:

1. eine Fragestellung formulieren,
2. Vermutungen äußern,
3. Experimente durchführen,
4. Schlussfolgerungen ziehen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind Kinder ab einem Alter von circa fünf Jahren am Erkennen von Regelmäßigkeiten und darauf bezogenen zielgerichteten Handeln interessiert (vgl. List 2005). Wie neuere Untersuchungen zeigen, können sie auch bereits Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge logisch durchdenken und Vermutungen anhand empirischer Daten überprüfen. Die betrachteten Phänomene dürfen nur nicht zu kompliziert sein und zu viele Variablen enthalten (vgl. Sodian 2004).

Das Lernen ist dann am nachhaltigsten, wenn die Kinder ihre Erkenntnisse selber aus ihrem Tun ableiten können. Es ist deshalb wichtig, dass die Erzieherin den Kindern nicht vorschnell ihr eigenes Wissen vermittelt und den Erkenntnisweg der Kinder durch ihre Erklärungen abkürzt. Lernpsychologen haben festgestellt, dass jeder Mensch sein Wissen selbst konstruiert – auf der Basis dessen, was er bereits weiß. Sie nennen es deshalb die konstruktivistische Sicht des Lernens. Lernen ist damit ein aktiver, sehr individueller Prozess. Die Erzieherin fungiert dabei nicht als Übermittlerin von Wissen, sondern begleitet die Kinder bei ihren Lernprozessen. Die Lernumgebungen sollen so gestaltet sein, dass die Kinder an das anknüpfen können, was sie bereits gelernt haben. So kann das neu Gelernte in die bereits vorhandene Wissensstruktur integriert werden.

Im Folgenden wird für jeden der naturwissenschaftlichen Arbeitsschritte erläutert, wie er gestaltet sein muss, damit den Kindern ihre eigene Lernerfahrung ermöglicht wird. Ein konkretes Beispiel – das Experimentieren mit Asseln (siehe Praxisbeispiel II: Schatten und Tiere) – veranschaulicht die Vorgehensweise.

1. Eine Fragestellung formulieren: Damit eine aufgeworfene Fragestellung auch zu einer Frage der Kinder wird, muss bei der Auswahl der Themen darauf geachtet werden, dass diese lebensnah sind und für die Kinder einen Alltagsbezug aufweisen. Das kann zum Beispiel in Form kleiner Geschichten oder Fallbeispiele geschehen, in denen Kinder eine Rolle spielen. So können sie sich leichter in die Fragestellung hineinendenken. Ideal ist es, wenn sich die Fragestellung aus dem Kindergartenalltag ergibt: *Die Kinder bemerken, dass beim Anheben eines Blumentopfes darunter befindliche Asseln aufgescheucht unter den nächsten Topf laufen und fragen sich: Warum tun das die Tiere?*

2. Vermutungen äußern: Ebenso wichtig ist es, die Kinder Vermutungen darüber äußern zu lassen, wie sie die Fragestellung beantworten würden. Gibt es unterschiedliche Vermutungen, kann das zu interessanten Diskussionen führen, die durch Nachfragen seitens der Erzieherinnen nach den jeweiligen Gründen noch vertieft werden können. Den Kindern wird dabei bewusst, was sie zu einem bestimmten Thema bereits alles wissen. Erst dann kann das neu zu Lernende damit in Beziehung gesetzt und die Wissensbasis somit erweitert werden. Die Erzieherin erhält dabei wichtige Informationen über den Wissensstand der Kinder und kann dadurch besser auf sie eingehen: *Die Kinder vermuten, dass die Asseln lieber im Dunkeln leben oder feuchte Plätze bevorzugen.*

3. Experimente durchführen: Mit den Experimenten werden die Vermutungen überprüft. Damit steht die Frage am Anfang, woran sich denn zeigen würde, ob die jeweilige Vermutung stimmt. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder die Experimente auch selber durchführen können und dafür ungefährliche Geräte und Materialien benutzt werden. Manchmal ist es notwendig, die Kinder auf besondere Beobachtungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen. Der wissenschaftlichen Arbeitsweise entspricht es besonders, wenn die Kinder die Experimente, mit denen die Vermutungen überprüft werden, selber entwerfen können. Das ist, abhängig von der Fragestellung, nicht immer praktikabel und manchmal zu schwierig. Durch das Zurückgreifen auf bereits ausgearbeitete Experimentieranordnungen erhalten sie ein Modell, das später vielleicht auch auf andere Fragestellungen

übertragen werden kann: *Den Asseln kann ein Gefäß angeboten werden, wo sie zwischen einer hellen und dunklen bzw. zwischen einer trockenen und feuchten Seite wählen können.*

4. Schlussfolgerungen ziehen: Die Schlussfolgerungen müssen sich aus den Beobachtungen beim Experimentieren ergeben. Sie sollten mit den Kindern gründlich diskutiert werden. Es hat wenig Sinn, den eigenen Erkenntnisgewinn der Kinder abzukürzen, indem man als Erzieherin das Experiment nur vormacht und anschließend selber erklärt, was aus den Beobachtungen gelernt werden kann. Auf diese Weise konstruiert man letztlich nur sein eigenes Wissen.

Ein Exkurs zu »sinnlosen Experimenten«

Experimente können in zweierlei Hinsicht sinnlos sein – zum einen inhaltlich und zum anderen methodisch. Inhaltlich sinnlos sind sie beispielsweise, wenn sie nicht an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen oder die Erklärung des Phänomens noch zu komplex ist. Methodisch sind Experimente immer dann sinnlos, wenn die Kinder nicht die Chance bekommen, ihr Wissen selber zu konstruieren. Nach den Anleitungen in manchen Veröffentlichungen können die Experimente zwar noch von den Kindern selber durchgeführt werden, die mitgelieferten Erklärungen der zu beobachtenden Phänomene sind aber an die Eltern oder die Erzieherinnen gerichtet, die sie dann an die Kinder weitergeben sollen. Geeignete kindgerechte Erklärungen werden nicht mitgeliefert. Das Experimentieren dient dann lediglich der Veranschaulichung von Phänomenen und nicht der Überprüfung von Vermutungen, wie beim wissenschaftlichen Erkenntnisprozess.

Ein Beispiel dafür ist das häufig auftauchende Experiment: »Eine Münze trocken legen«. Es ist weder inhaltlich noch methodisch sinnvoll. Die Ausgangsfrage: »Wie kann ich eine Münze von einem mit Wasser gefüllten Teller nehmen, ohne mir die Finger nass zu machen?« hat eher die Qualität einer Trickfrage aus einem Micky-Maus-Heft, als dass sie relevante erfahrungsbedingte Fragen der Kinder an die Natur aufgreifen würde. Der Trick besteht darin, dass man eine Kerze auf den Teller in das Wasser stellt, diese anzündet und anschließend ein leeres Glas darüber stülpt. Als Erklärung wird angeführt, dass die Kerze den Sauerstoff der Luft im Glas verbraucht, wodurch ein Unterdruck entsteht, der das Wasser vom Teller weg im Glas hoch saugt. Um die Frage zu beantworten, müssen die Kinder also bereits wissen, dass eine Kerze Luft bzw. Sauerstoff zum Brennen benötigt, dass man dies mit einem übergestülpten Glas

zeigen kann, und ein Unterdruck im Glas zum Wassereinstrom führt. Dieses Wissen muss die Erzieherin den Kindern mitteilen, damit sie die Vorgänge verstehen. Die Kinder haben hier nicht die Möglichkeit, ihre eigenen Erkenntnisse aus den Beobachtungen des Experimentes abzuleiten und so ihr Wissen selbst zu konstruieren. Das so genannte Experiment dient nur der Veranschaulichung oder der Überprüfung von bereits vorhandenem Wissen.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass Vorschüler begeistert Gläser über Kerzenflammen stülpen und dabei lernen, dass diese beim Brennen Luft brauchen. Für die aufgesaugte Wassermenge interessieren sich dann aber nur noch die Erzieherinnen, und das Phänomen Unterdruck ist den Kindern auf diese Weise nicht näher zu bringen. Die gesamte Anordnung ist inhaltlich für Vorschüler viel zu komplex. Das Tückische an diesem Experiment ist ferner, dass der Unterdruck im Glas mehr auf die Verdrängung der erwärmten Luft und die anschließende Abkühlung zurückzuführen ist. Das Volumen des bei der Verbrennung verbrauchten Sauerstoffs wird nämlich nahezu vom entstehenden Kohlendioxid kompensiert.

Da es gar nicht so einfach ist, den Sinn oder Unsinn möglicher Experimente im Vorfeld zu beurteilen, wird im Anschluss eine Sammlung von praktischen Beispielen inklusive Experimentieranordnungen vorgestellt, mit denen ich gute Erfahrungen gemacht habe. Grundsätzlich merkt man beim selbstständigen Erproben sehr schnell, ob Experimente kindgerecht und interessant sind. Denn Kinder bleiben nicht höflich sitzen und warten, bis die Experimentierstunde vorbei ist. Deshalb kann ich nur anraten, interessant erscheinende Vorschläge aus Büchern einfach auszuprobieren, denn die eigenen Erfahrungen sind immer am wertvollsten. Auch die Erzieherin konstruiert schließlich ihr Wissen selbst und kann am besten beurteilen, was zu ihren Kindern passt. Es spricht letztlich auch nichts gegen die Durchführung besonders effektvoller Experimente, die von den Kindern noch nicht verstanden werden können, solange sie einfach Spaß daran haben. Dieses Vorgehen hat dann allerdings eher die Qualität von Zaubertricks und mit naturwissenschaftlicher Bildung nicht viel zu tun.

Umsetzung in der Kita

Abhängig davon, ob eine Kita mit altersgemischten oder altershomogenen Gruppen arbeitet oder interessengesteuert als offener Betrieb organisiert ist, wird das naturwissenschaftliche Lernen auf unterschiedlichste Art in den Kita-Alltag integriert werden. Manche

Erzieherinnen richten zum Beispiel eine feste Experimentierstunde ein. Gerade am Anfang kann das eine gute Lösung sein, um in einem überschaubaren Rahmen erste Erfahrungen zu machen und Unsicherheiten beim Umgang mit der neuen Materie zu überwinden. Solange die Kinder den Fragestellungen folgen und konzentriert und mit Freude bei der Sache sind, spricht nichts dagegen.

Eine andere Möglichkeit ist das Einrichten von Experimentierecken, wo den Kindern die Materialien zur Verfügung gestellt werden. Dann empfiehlt sich eine Einführung in die Experimente gemeinsam mit der Erzieherin. Anschließend können die Kinder die Experimente dann so oft wiederholen, wie sie möchten. Vermutlich tun sie es so lange, bis keine Fragen mehr offen sind.

Da sich der oben beschriebene Weg für das naturwissenschaftliche Lernen aus entwicklungspsychologischen Gründen erst für die Gruppe der circa Fünfjährigen eignet, sollte man in altersgemischt arbeitenden Einrichtungen überlegen, die Altersmischung für das Experimentieren aufzuheben. Natürlich können auch jüngere Kinder naturwissenschaftlich gefördert werden. Ihr Lernen ist jedoch noch nicht am Erkennen von Regelmäßigkeiten, sondern auf Handlungen und Situationen ausgerichtet. Lernumgebungen für diese Altersgruppe sollten deshalb vor allem sinnliche Erfahrungen mit der belebten und unbelebten Natur ermöglichen.

Das naturwissenschaftliche Experimentieren lässt sich leicht in größere Zusammenhänge einbinden. So können beispielsweise Experimente zu den Themen Luft und Wasser gut ein Projekt über das Wetter vertiefen. Experimente zum Farbenmischen können in künstlerische Projekte integriert werden.

Das Herstellen größerer Handlungszusammenhänge sollte aber auch nicht überbewertet werden. Besonders für jüngere Kinder, für die es hauptsächlich auf das Tun und die dabei gemachten sinnlichen Erfahrungen ankommt, ist der übergeordnete Sinn- und Handlungszusammenhang nicht so wichtig oder erschließt sich erst gar nicht.

Egal in welchem organisatorischen Rahmen das Experimentieren stattfindet – die dabei vermittelte Vorgehensweise des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns hat unabhängig von den Lerninhalten auch einen Wert an sich und kann von den Kindern später auf die Beantwortung eigener Fragestellungen übertragen werden. Hierdurch wird auch das naturwissenschaftliche Lernen im späteren Schulunterricht vorbereitet.



Praktische Beispiele

Die folgenden Beispiele sind nach Themenschwerpunkten sortiert. Eine kurze **Sachinformation** gibt jeweils vorweg einen inhaltlichen Überblick über die naturwissenschaftlichen Zusammenhänge zum Thema. In einem **Lernziel** wird der mögliche Lerngehalt für die Kinder formuliert. Anschließend ist, entsprechend der beschriebenen Schrittfolge beim wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, die Anleitung in **Fragestellung**, **Vermutung**, **Experiment** und **Schlussfolgerung** gegliedert.

Auf die wichtige Rolle der Sprache beim Lernprozess wurde bereits hingewiesen. Deshalb sollte eine intensive Kommunikation zwischen der Erzieherin und den Kindern den Erkenntnisprozess unterstützen. Eine Liste **geeigneter Wörter**, die während des Experimentierens benutzt werden sollte, dient der Erweiterung des Wortschatzes der Kinder im Allgemeinen und der Einführung einer spezifischen naturwissenschaftlichen Fachsprache im Besonderen. Damit die Kommunikation gezielt verlaufen kann und sich nicht im Ungefähren verliert, werden unter dem Punkt **verbale Interaktion** mögliche Fragen an die Kinder formuliert. Diese sind als Hilfestellung gemeint und müssen keinesfalls eine nach der anderen abgehakt werden.

Zur Festigung des Gelernten sind den Experimentieranleitungen thematisch passende Anwendungen bzw. Übungen beigelegt. Ein möglicher spielerischer Ausklang, zum Beispiel das Vorlesen eines thematisch

passenden Bilderbuches, eröffnet die Möglichkeit, eine ganzheitliche, die Naturwissenschaften überschreitende Perspektive einzunehmen.

Es ist empfehlenswert, alle Experimente auszuprobieren, bevor die Kinder sie durchführen. So lässt sich schon im Vorfeld erkennen, wo eventuell Schwierigkeiten für die Kinder verborgen liegen.

Thema Farben

Beispiel I: Farben mischen

Sachinformation

Die Grundfarben Rot, Blau und Gelb können nicht aus anderen Farben hergestellt werden. Aber aus Rot und Blau lässt sich Violett, aus Rot und Gelb Orange, aus Blau und Gelb Grün und aus jeweils drei Farben Braun mischen.

Lernziele

Die Kinder können

- Rot, Blau und Gelb als Grundfarben nennen,
- Grün, Violett, Orange und Braun als Mischfarben herstellen.

1. Fragestellung

Wie können aus den Farben Rot, Blau und Gelb noch andere Farben hergestellt werden?

2. Vermutungen

Die Erzieherin ermuntert die Kinder, Vermutungen, die zur Beantwortung der Frage dienen, zu äußern. Gegebenenfalls macht sie selbst einen Vorschlag.

3. Experiment

Material

Pinsel, rote, blaue und gelbe Temperafarben (flüssig oder fest), Gläser mit Wasser, weißes Papier.

Durchführung

Die Kinder malen die drei Grundfarben nebeneinander auf das Papier. Dann werden sie aufgefordert, durch Mischen andere Farben herzustellen und diese ebenfalls aufzumalen (Bei flüssigen Farben kann direkt auf dem Papier gemischt werden.) An dieser Stelle sollten die Begriffe Grund- und Mischfarben eingeführt, die einzelnen Farben benannt und ihre Herstellung besprochen werden. Anschließend können auch die Mischfarben untereinander oder mit den Grundfarben weitergemischt werden. Der Mischungsvorgang kann auch gut in den Gläsern, in denen die Pinsel ausgespült werden, beobachtet werden.

Geeignete Wörter

Grundfarben; Mischfarben; mischen; Farbnamen: Gelb, Rot, Blau, Orange, Grün, Violett (Lila kann als umgangssprachliche Bezeichnung erwähnt werden), Braun.

Verbale Interaktion

Habt ihr eine Idee, wie man mit nur drei Farben ein richtig buntes Bild malen kann?
Welche Farben hast Du gemischt, so dass Grün (Orange, Violett) entsteht?
Entsteht immer Grün, wenn Du Gelb und Blau mischst?
Hast Du Hellgrün oder Dunkelgrün hergestellt?
Wie kannst Du das Grün heller machen?
Wer hat das hellste Grün?
Könnt ihr die Grüntöne nach ihrer Helligkeit sortieren?
Was passiert, wenn ihr drei Farben mischt?
Welche Farben hast Du gemischt, dass Braun entsteht?
Was passiert, wenn Du mehr Gelb verwendest?

4. Schlussfolgerung

In einem abschließenden Gespräch werden die Ergebnisse der Mischungsversuche zusammengefasst. Dabei kann ein Arbeitsbogen eingesetzt werden, auf dem sich jeweils zwei Farbkreise überschneiden. Der weiße Innensektor wird von den Kindern in der jeweiligen Mischfarbe ausgemalt.

Anwendung/Übungen

Tropfenbilder herstellen

Material

Behälter, z.B. Plastiktassen, mit den flüssigen Grundfarben Rot, Gelb und Blau, Pipetten von Tropfflaschen oder Laborpipetten aus Plastik, Gläser mit Wasser), Strohhalm, weißes Papier.

Durchführung

Die Kinder sollten den Umgang mit Pipetten zunächst mit Wasser ausprobieren. Anschließend können sie die Grundfarben auf das Blatt tropfen und mit dem Strohhalm so pusten, dass sie sich vermischen. Die Bilder können hinsichtlich der entstandenen Farben (und Formen) besprochen werden. Das Neugelernte wird auf diese Weise rekapituliert.

Farben mischen mit Weiß und Schwarz

Material

Grundfarben sowie weiße und schwarze Temperafarbe, Pinsel, Gläser mit Wasser, weißes Papier.

Durchführung

Durch Hinzufügen von Weiß und Schwarz zu den

Grund- oder Mischfarben können neue Farbtöne erzeugt werden. Deren Entstehung kann entsprechend der Anleitung zur verbalen Interaktion zum ersten Experiment gemeinsam analysiert werden.

Ausklang

Das Bilderbuch von Leo Leonni »Das kleine Blau und das kleine Gelb« (1994) kann abschließend vorgelesen werden. Auch das Bilderbuch von Eva Heller »Die wahre Geschichte von allen Farben« (1994) greift ausführlich das Thema Farbmischung auf.

Beispiel II: Farbgemische entmischen

Sachinformation

Farbgemische können durch die Methode der Chromatographie in ihre Komponenten zerlegt werden. Dafür trägt man die Farbmischung auf Filterpapierstreifen auf, die anschließend mit einem Ende in Wasser gehängt werden. Das Wasser wird vom Papier nach oben gesaugt, löst die Farbe und transportiert diese mit. Je nach Teilchengröße der unterschiedlichen Farbkomponenten werden diese unterschiedlich schnell und damit unterschiedlich weit vom Wasser mitgenommen.

Lernziel

Die Kinder können

- Mischfarben durch Chromatographie in ihre verschiedenen Farbkomponenten trennen.

1. Fragestellung

Lassen sich Farbgemische nach dem Mischen wieder in die Ausgangsfarben trennen?

2. Vermutungen

Das Gespräch über Vermutungen wird hier nicht sehr fruchtbar sein. Die Frage dient hier eher dazu, ein Problembewusstsein zu schaffen. Die Erzieherin kann als Lösungsvorschlag die Methode der Chromatographie einführen.

3. Experiment

Material

Wasserlösliche Lebensmittelfarben, Schälchen zum Mischen, Pinsel, ca. 2 cm breite Filterpapierstreifen, Gläser mit Wasser.

Durchführung

Zwei oder drei Lebensmittelfarben werden in dem Schälchen gemischt und mit dem Pinsel als Fleck oder waagerechte Linie auf das untere Drittel eines Filterpapierstreifens aufgetragen. Nachdem die Farbe kurz getrocknet ist, wird der Papierstreifen so in das Wasserglas gehängt, dass das untere Ende eintaucht. Der Farbfleck soll dabei oberhalb der Wasserober-

fläche sein. Die Kinder können gut beobachten, wie das Wasser im Filterpapier hochgesaugt wird und nacheinander die einzelnen Grundfarben erscheinen.

Geeignete Wörter

Chromatographie; lösen; saugen, Grundfarben; Mischfarben; Farbnamen.

Verbale Interaktion

Was könnt ihr beobachten, wenn das Filterpapier mit dem Wasser in Berührung kommt?

Wie verändert sich der Farbfleck?

Welche Farben kannst Du erkennen?

Welche Farbe ist am höchsten gewandert?

4. Schlussfolgerung

Im gemeinsamen Gespräch kann festgestellt werden, dass es möglich ist, die gemischten Grundfarben wieder in ihre Komponenten zu trennen. Die getrockneten Filterpapierstreifen können zur Aufbewahrung auf ein Blatt geklebt werden.

Anwendung/Übungen

Trennung von Filzstiftfarben

Material

Filzstifte, Rundfilter, Schälchen oder Teller, Pipette oder Tropfflasche.

Durchführung

In die Mitte des Rundfilters wird mit dem Filzstift ein dicker Punkt gemalt. Das Filterpapier wird auf das Schälchen gelegt. Nach und nach wird Wasser auf den Farbpunkt getropft. Dabei ist zu beachten, dass ein Wassertropfen jeweils aufgesaugt sein muss, bevor der nächste aufgebracht wird. Das Wasser breitet sich kreisförmig auf dem Filterpapier aus und trennt dabei die Filzstiftfarbe in unterschiedliche Farbtöne auf. So entstehen hübsche Bilder.

Varierte Chromatographie

Die Kinder können die Chromatographie auch mit anderen Lösungsmitteln, zum Beispiel Essig oder Alkohol, und mit anderen Papiersorten ausprobieren.

Ausklang

Gemeinsam kann ein Lied über Farben gesungen werden, z.B. »Grün, grün, grün sind alle meine Kleider«.



Thema Licht und Schatten

Beispiel I: Licht und Pflanzen

Sachinformation

Pflanzen benötigen Licht zum Leben. Mit Hilfe des Sonnenlichtes und des grünen Blattfarbstoffes (Chlorophyll) produzieren sie aus Kohlenstoffdioxid und Wasser Zucker und Sauerstoff. Dieser Vorgang heißt Fotosynthese. Durch die Fähigkeit zur Fotosynthese sind Pflanzen in der Lage, ihre organischen Nährstoffe aus anorganischen Stoffen selber herzustellen. Man bezeichnet sie deshalb auch als autotroph (selbsternährend). Über die Nahrungskette liefern sie so die Nahrungsgrundlage für alle anderen Lebewesen.

1. Fragestellung

Benötigen Pflanzen Licht zum Leben?

2. Vermutungen

Die Kinder werden aufgefordert, ihre Vermutungen zu äußern, indem sie ihre Erfahrungen mit Pflanzen einbringen. Sie sollen außerdem überlegen, wie sie ihre Vermutungen überprüfen könnten.

3. Experiment

Material

Zwei Pflanzen in Blumentöpfen, Pappkarton.

Durchführung

Eine der Pflanzen wird mit dem Karton abgedunkelt. Beide Pflanzen werden gleich oft gegossen. Die Beobachtung erfolgt in jeder Sitzung und kann z.B. mit Fotos dokumentiert werden. Dabei sehen die Kinder, dass die abgedunkelte Pflanze zuerst gelb wird und schließlich eingeht.

Geeignete Wörter

Grün; Blattgrün; gelb; Licht; Dunkelheit; absterben; abhängig; Nahrung; Nahrungskette; Pflanzenfresser; Fleischfresser.

Verbale Interaktion

Wie verändert sich die Pflanze im Dunkeln?

Wie verändert sich die Pflanze im Licht?

Wie kommt ihr darauf, dass es am Licht bzw. an der Dunkelheit liegt, dass die Pflanze abstirbt?

Welche Bedingungen sind für beide Pflanzen gleich?

Brauchen Tiere auch Licht zum Leben?

Inwiefern brauchen Tiere auch Licht zum Leben?

4. Schlussfolgerung

Pflanzen benötigen Licht zum Leben. Im Gespräch kann herausgearbeitet werden, dass alle Lebewesen vom Licht abhängig sind, da Pflanzen die Nahrungsgrundlage darstellen. (Evtl. mit Hilfe von Abbildungen, auf denen eine Nahrungskette dargestellt ist, verdeutlichen: Unter der Fragestellung »Wer frisst wen?« können die Abbildungen sortiert werden. Pflanze > Pflanzenfresser > Fleischfresser = Gras > Kuh > Mensch; Schnecke > Amsel > Katze.)

Beispiel II: Schatten und Tiere

Sachinformation

Anders als Pflanzen, die hinsichtlich ihrer Ernährung auf das Sonnenlicht angewiesen sind, können einige Tiere im Dunkeln leben. Für ihre Ernährung sind Tiere darauf angewiesen, andere Lebewesen wie Pflanzen oder Tiere zu fressen. Sie werden deshalb als heterotroph bezeichnet. Dazu gehören auch die Asseln, die sich besonders als Untersuchungsobjekte für Kinder eignen.

Asseln gehören zur Tierklasse der Krebse. Es sind die einzigen Krebse, die sich vollständig an das Landleben angepasst haben. Sie atmen allerdings durch Kiemen und sind auf feuchte Standorte mit geringer Beleuchtungsintensität angewiesen. Asseln kommen überwiegend in oberflächennahen, lockeren Böden vor. Dort ernähren sie sich von Falllaub, verrotteten Pflanzenresten, Pilzen, Spinneneiern und toten Insekten. Sie beteiligen sich also an der Zersetzung und sind deshalb für die Humusbildung wichtig. Die häufigsten Arten sind Mauerasseln, Kellerasseln und Rollasseln. Mauerasseln erkennt man an den zwei Reihen heller Punkte, die in Längsrichtung auf dem Rücken verlaufen. Sie sind meist bräunlich, während Kellerasseln eher grau sind. Die Oberfläche der Kellerasseln ist gekörnt (Lupe!). Rollasseln erkennt man daran, dass sie sich vollständig zu einer Kugel zusammenrollen können. Ihre Oberfläche ist glatt.



Wegen ihres Panzers und ihrer Fähigkeit zum Einrollen, können sie sich am besten vor Feuchtigkeitsverlust schützen, kommen also auch an vergleichsweise trockenen Standorten vor. Asseln haben sieben gleichartige Beinpaare. Das panzerartige Außenskelett besteht aus Chitin mit Kalkeinlagerungen und ist aus gürtelartigen Rückenschilden zusammengesetzt. Am Kopf befinden sich zwei Antennenpaare, wovon nur eines deutlich zu sehen ist, sowie zwei Komplexaugen. (Näheres und Abbildungen unter: <http://hypersoil.uni-muenster.de/1/o3.htm>)

Asseln beobachten

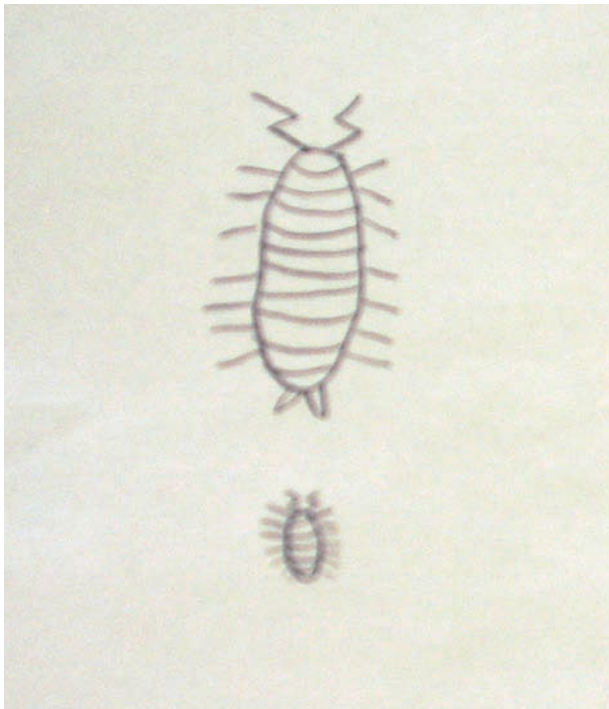
Material

Sprühflaschen mit Wasser, Becherlupen, Rundfilter, Terrarien (zum Beispiel rechteckige, ca. 25 cm lange Kühlschranksdosen) mit feuchter Erde oder feuchtem Sand, Borke, Blättern, einem Apfel- oder Kartoffelstückchen und Asseln.

Durchführung

Die Asseln im Terrarium werden beobachtet. Es wird darüber gesprochen, wie ihr Lebensraum aussieht (dunkel oder hell, feucht oder trocken). Hilfreich ist es, wenn vorher Asseln draußen unter einem Baumstamm, unter einem Blumentopf etc. beobachtet oder gesammelt werden können. Den Kindern wird mitgeteilt, dass Asseln keine Insekten, sondern Krebse sind.

Jedes Kind bekommt eine Becherlupe, die mit Filterpapier ausgelegt wird, das mit der Sprühflasche angefeuchtet wurde. In jede Becherlupe wird eine Assel gesetzt. Die Kinder beschreiben nun den äße-



ren Körperbau der Assel (Fühler, Augen, 7 Beinpaare, Körpersegmente).

Geeignete Wörter

Asseln; Krebse; Fühler; Augen; Kopf; Beine; Panzer; Rückenschild; feucht; Lupe.

Verbale Interaktion

Welche Farbe hat die Assel?
 Hat die Assel Augen? Wo sind die Augen?
 Hat die Assel Fühler? Wo sind die Fühler?
 Wie sieht der Körper aus?
 Wie viele Beine hat die Assel?
 Was fällt euch noch auf?

Hell oder Dunkel?

1. Fragestellung

Ihr habt vielleicht gesehen, dass Asseln aufgescheucht herumlaufen, wenn man einen Blumentopf hochhebt und schnell woanders Unterschlupf suchen. Was meint ihr, warum sie das wohl tun?

2. Vermutungen

Die Kinder diskutieren das Verhalten der Asseln. Vielleicht erkennen sie auch, dass die Asseln lieber im Dunkeln bzw. Feuchten leben. Die Kinder überlegen nun, wie sie ihre Vermutungen überprüfen können.

3. Experiment

Material

Petrischalen, Rundfilter, Sprühflasche, schwarzes Papier, Asseln.

Durchführung

Jedes Kind bekommt eine Petrischale und legt sie mit einem Rundfilter aus, der mit der Sprühflasche angefeuchtet wird. Eine Assel wird in die Petrischale gesetzt. Die Schale wird mit dem Deckel verschlossen. Die Hälfte der Schale wird von oben und unten mit einem schwarzen Papier abgedunkelt. (Eventuell zusätzlich mit der Taschenlampe leuchten, da die Asselarten unterschiedlich lichtempfindlich sind.) Nach jeweils 30 Sekunden werden die Kinder aufgefordert, die Asseln zu zählen, die in der beleuchteten Seite der Schale sind. Die Beobachtungszeit soll fünf Minuten betragen. Die Ergebnisse kann jedes Kind in eine Tabelle eintragen.

Geeignete Wörter

Hell; dunkel; Filterpapier; Petrischale; feucht; Tabelle.

Verbale Interaktion

Wie verhalten sich die Asseln in der Petrischale?
 Wie viele Asseln siehst Du in der hellen Hälfte der Petrischale?
 Wo befinden sich die restlichen Asseln?
 Welche Hälfte der Petrischale wird von den Asseln bevorzugt?
 Wie würdet ihr die Ausgangsfrage nun beantworten?

4. Schlussfolgerung

Hat die Assel die Wahl zwischen Hell und Dunkel, hält sie sich meistens im Dunkeln auf.

Andere lichtscheue Gesellen

Anhand von Abbildungen oder durch Beobachtung draußen unter Baumstämmen und Steinen können noch weitere Tiere gezeigt und benannt werden, die im Dunkeln leben (Schnecken, Hundertfüßer, Tausendfüßer).

Beispiel III: Kinderschatten

Sachinformation

Wird ein Objekt von Licht beschienen, entsteht wegen der geradlinigen Ausbreitung des Lichtes auf der lichtabgewandten Seite ein Schatten. Auch der Wechsel von Tag und Nacht ist auf die Wirkung von Licht und Schatten zurückzuführen. Immer dann, wenn man sich auf der von der Sonne abgewandten Seite der Erde aufhält, befindet man sich in deren Schattenbereich und es herrscht Nacht.

1. Fragestellung

Wie entstehen eigentlich Schatten?

2. Vermutungen

Die Kinder sollen ihre Vermutungen äußern und diese an ihrem eigenen Schatten überprüfen.

3. Experiment

Material

Lichtquelle (zum Beispiel große Taschenlampe oder Schreibtischlampe), Bildschirm (Leinwand oder Posterrückseite, die oben an ein Rundholz geklebt wird).

Durchführung

Mit Hilfe der Lichtquelle wird von jedem Kind ein Schatten auf den Bildschirm projiziert. Anschließend wird mit den Kindern der Grund für die Entstehung des Schattens diskutiert (anknüpfen an das Wissen, das sie bereits über Licht erworben haben).

Geeignete Wörter

Schatten; Lichtquelle; Licht; Bildschirm.

Verbale Interaktion

Wann entsteht der Schatten?

Wo muss sich die Lichtquelle befinden, damit der Schatten entsteht?

Ist der Schatten nur auf dem Bildschirm?

Wie können wir zeigen, dass der Schatten auch direkt hinter euch ist? (Bildschirm auf das Kind zu bewegen)

Ist der Schatten auch da, wenn wir das Licht ausschalten?

Wann entsteht ein großer bzw. kleiner Schatten? (Lichtquelle oder Bildschirm vom Kind weg bzw. auf das Kind zu bewegen)

Wie kannst Du den Schatten verschwinden lassen?

4. Schlussfolgerung

Auf der lichtabgewandten Seite des Kindes entsteht sein Schatten. Das Licht wird vom Objekt absorbiert. Es kann nicht um das Objekt herumleuchten, da es sich geradlinig ausbreitet. Der Schatten befindet sich an jeder Stelle hinter dem Kind. Er vergrößert sich mit dem Abstand des Bildschirms vom Kind bzw. mit der Nähe der Lichtquelle zum Kind.

Beispiel IV: Schatten zeichnen

Sachinformation

Befindet sich der Bildschirm nicht parallel zum Objekt, entstehen verzerrte Schatten. Falls die Sonne scheint, können das die Kinder an ihren Schattenbildern auf dem Boden beobachten. Ergänzend oder ersatzweise kann ein Experiment vorgenommen werden.

1. Fragestellung

Was passiert, wenn der Bildschirm auf dem Boden liegt? Oder: Wie sieht Dein Schatten auf dem Gehweg aus, wenn Du im Dunkeln an einer Laterne vorbeigehst?

2. Vermutungen

Die Kinder äußern ihre Vermutungen und überprüfen sie im anschließenden Experiment. Möglicherweise haben die Kinder keine wirklichen Vermutungen – dann dient die Frage eher zur Verdeutlichung des Problems.

3. Experiment

Material

Einfach geformte undurchsichtige Gegenstände (Flaschen, Vasen, Milchkartons, Holzklötze), weißes Papier (DIN A 3), Bleistifte, Taschenlampen.

Durchführung

Die Erzieherin wirft verschiedene Schatten eines Gegenstandes mit der Taschenlampe auf den Tisch, indem die Position der Lichtquelle variiert wird.

Die Kinder arbeiten zu zweit. Von einem gewählten Gegenstand wird mit der Taschenlampe ein Schatten auf das Papier geworfen. Ein Kind zeichnet den Umriss des Schattens, das andere hält die Lampe. Es sollen mindestens zwei verschiedene Umrisse eines Gegenstandes gezeichnet werden. Die Position der Lampe muss entsprechend variiert werden. Die Kinder wechseln sich in den Rollen des Zeichnens und Lampehaltens ab,

Geeignete Wörter

Schatten; verzerrter (schiefer) Schatten; Lichtquelle; Bildschirm.

Verbale Interaktion

Wann entsteht ein großer bzw. kleiner Schatten?

Wie müsstet ihr den Bildschirm halten, damit ein normaler Schatten entsteht?

4. Schlussfolgerung

Abhängig von der Position der Lichtquelle wirft ein Objekt verschieden geformte Schatten.

Beispiel V: Schwache Schatten

Sachinformation

Je nach der Lichtdurchlässigkeit des Objektes entstehen schwächere Schatten bei transparenten und durchsichtigen oder stärkere Schatten bei undurchsichtigen Objekten, die das Licht vollständig verschlucken.

1. Fragestellung

Wie verändern sich die Schatten, wenn wir durchsichtige oder durchscheinende Gegenstände beleuchten?

2. Vermutungen

Die Kinder diskutieren ihre Vermutungen und überprüfen sie an dem nachfolgenden Experiment.

3. Experiment**Material**

Durchsichtige Objekte (Glasflaschen, Vasen), Taschenlampe.

Durchführung

Von den durchsichtigen bzw. transparenten Objekten werden Schatten auf den Tisch geworfen. Die Schatten werden mit denen der undurchsichtigen Objekte verglichen.

Geeignete Wörter

Durchsichtig; transparent; undurchsichtig; schwacher Schatten; starker Schatten; Licht wird vollständig bzw. unvollständig verschluckt.

Verbale Interaktion

Wann entsteht ein starker bzw. ein schwacher Schatten?

Welchen Schatten wirft die durchsichtige Flasche? Sind eure Kinderschatten starke oder schwache Schatten?

Was bedeutet lichtdurchlässig, lichtundurchlässig, transparent?

4. Schlussfolgerung

Transparente Gegenstände lassen das Licht zumindest teilweise hindurch scheinen. Die Schatten fallen entsprechend schwächer aus.

Spielerischer Ausklang

Das Bilderbuch von Axel Scheffler und Julia Donaldson »Das Grüffelokind« (2004) handelt vom Abenteuer mit einer Schattenmaus.

Schattenquiz**Material**

Festes Papier, Scheren, Tierschablonen, Holzstäbchen, große Taschenlampe oder Schreibtischlampe, Bildschirm.

Durchführung

Die Kinder übertragen eine einfache Tierschablone auf das feste Papier, schneiden diese aus und kleben ihre Tierform an ein Holzstäbchen. Die Tiere

werden nacheinander auf den Bildschirm projiziert und von den Kindern geraten. Die Tierformen werden in verschiedenen Positionen vor das Licht gehalten, so dass verfremdete Schatten entstehen und erraten werden müssen. Als Alternative können die Tiere auch mit den Händen geformt werden.

(Beispiele unter:

http://www.wissen-und-wachsen.de/media/2/downloads/26_Schattenfiguren.pdf)

Fühlkasten**1. Fragestellung**

Vielleicht kennt ihr Lebewesen, die nicht gut sehen können. Wie finden sich diese zurecht?

2. Vermutungen

Die Kinder diskutieren die Bedeutung der anderen Sinneswahrnehmungen wie Fühlen, Hören, Riechen, Schmecken.

3. Spiel**Material**

Verschiedene Objekte, zum Beispiel Nüsse, Federn und Muscheln in mehreren Exemplaren, ein Fühlkasten für jeweils zwei Kinder. Der Fühlkasten kann aus einem Pappkarton mit Deckel gebastelt werden, bei dem an den schmalen Seiten jeweils ein Eingriffloch geschnitten wird. Eine Trennwand teilt den Kasten innen in zwei Teile. In das Eingriffloch kann der abgetrennte Schaft eines Söckchens geklebt werden, damit die Objekte nicht sichtbar sind, wenn die Hand in den Kasten greift.

Durchführung

Die Kinder werden aufgefordert, die Namen der verschiedenen Objekte zu nennen und zu beschreiben, wie diese sich anfühlen. Anschließend werden die Gegenstände in den Fühlkasten gelegt. Ein Objekt wird auf dem Deckel platziert und die beiden Kinder müssen durch Fühlen das Pendant dazu im Kasten finden.

Zwei Kinder bekommen nun die gleichen Objekte in ihre Hälfte des Kastens gelegt. Ein Kind beschreibt ein Objekt und das andere soll durch Fühlen erkennen, um welchen Gegenstand es sich handelt. Die Rollen werden anschließend getauscht. (nach: Williams et al. 1987) Im abschließenden Gespräch können weitere beschreibende Wörter für andere Objekte gesammelt werden.

Geeignete Wörter

Fühlen; weich; spitz; hart; rau...; Namen der Objekte.

Verbale Interaktion

Welche Objekte siehst Du hier?

Wie fühlen sie sich an?

Dieses Spiel macht den Kindern viel Spaß. Es impliziert die genaue Beschreibung ihrer Beobachtung und ist damit gleichzeitig eine gute Übung für späteres naturwissenschaftliches Experimentieren sowie für das verbale Ausdrucksvermögen.

Literatur

Jampert, K. et al.(2007): Sprachliche Förderung in der Kita. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

List, G.: Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht. Beitrag zum Expertengespräch »Wie kommt das Kind zur Sprache?« am 26.04.2005 im Deutschen Jugendinstitut, München. Unveröffentlichtes Manuskript.

Sodian, B. et al.(2004): Naturwissenschaftliches Denken im Vorschulalter. In: T. Hansel (Hrsg.): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Bildungsbereich Soziales Leben

Ob groß, ob klein – computern muss geregelt sein!

Die Computerwelt in der Kita »Rappelkiste«

Heike Lange, Heidrun Wetzck



Der Beitrag von Heike Lange und Heidrun Wetzck aus der Kita »Rappelkiste« in Vetschau beschreibt die Einrichtung und den Umgang mit einem Computerraum. Verbunden mit der Nutzung der »Computerwelt« ist ein System von Vereinbarungen und Verfahren, die mehrere Bildungsbereiche ansprechen. Die Kinder sind an der Vereinbarung, Formulierung und Visualisierung der Regeln beteiligt; diese Regeln berühren nicht nur technische, sondern auch soziale Zusammenhänge. Mathematische Symbole und Zeitabsprachen fordern die Kinder heraus, sich in der Welt der Zahlen zu orientieren. Die Erzieherinnen beobachteten, dass der Umgang mit dem Computer die Kinder vielfältig beansprucht und fördert. Die vorhandenen Lernspiele wiederum setzen eigene Schwerpunkte.
Ludger Pesch

Unsere Kinder wachsen in die multimediale Welt hinein. Wir stehen vor der Herausforderung, in unsere pädagogische Arbeit die neuen Anforderungen einzubeziehen, die daraus entstehen.

Wir wollen die Möglichkeiten der neuen Medien nutzen. Deshalb haben wir einen Computerraum mit 15 Computern eingerichtet, um Medienkompetenz als eine von vielen Kompetenzen zu ermöglichen und zu fördern.

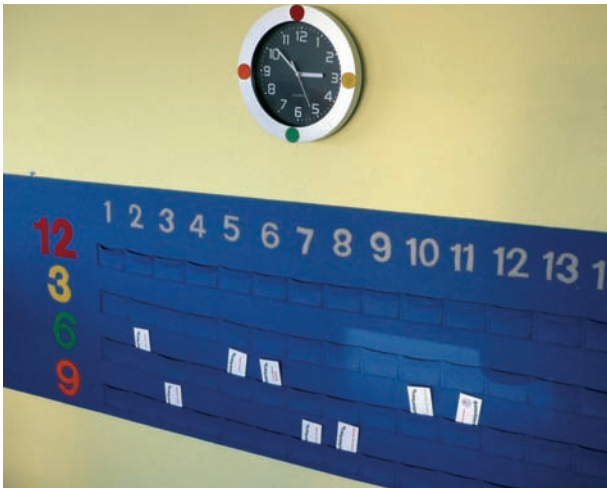
Wir unterstützen die Kinder beim Erwerb der Medienkompetenz, in dem wir eine eigenständige Nutzung von Computern zulassen; wir möchten damit Kinder herausfordern, auch elektronische Medien für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und ihrer Ausdrucksformen zu nutzen.

Der Computerraum in unserer Einrichtung wird von den Kindern »Computerwelt« genannt.
Welche Regeln im Umgang mit dem PC gibt es?
Warum gibt es diese Regeln?

Die zeitliche Kontrolle der Computernutzung

In unserer Computerwelt ist der Aufenthalt eines jeden Kindes genau geregelt und auf täglich eine halbe Stunde festgelegt. Die zeitliche Kontrolle der Computernutzung erfolgt über Benutzerkarten, ein Steckbrett und einen Briefkasten für die Benutzerkarten sowie eine Uhr mit farbigen Markierungen.

Jedes Kind hat eine persönliche Benutzerkarte mit seinem Bild und seinem Namen. Die erste Regel



heißt: Ohne Benutzerkarte keine Computernutzung! Entscheidet ein Kind sich, in der Computerwelt zu arbeiten, geht es wie folgt vor.

Die älteren Kinder suchen sich einen Computer aus und schauen auf die Uhr. Sie übertragen die Uhrzeit auf ihre Benutzerkarte. Die Kinder haben dabei zwei Möglichkeiten herauszufinden, in welchen Zeitbereich sie sich befinden. Sie können sich entweder an den Ziffern auf der Uhr oder an der entsprechenden Farbmarkierung orientieren. Kinder vergleichen die Ziffer bzw. Farbe an der Uhr mit den Ziffern bzw. Farben am Benutzerkartensteckbrett. Sie wissen, dass nur der große (Minuten-)Zeiger Bedeutung hat bzw. die Zahlen 12, 3, 6 und 9.

Die Kinder suchen nun am blauen Steckbrett die gewählte Computernummer (zwischen 1 und 15) heraus und stecken unter dieser Nummer und in der richtigen Zeit- bzw. Farbreihe ihre Benutzerkarte ein. Nun gehen sie an ihren Computer.

Während der Beschäftigung mit dem Computer müssen die Kinder auf die Zeit achten. Hierbei werden auch soziale Kompetenzen angesprochen, weil oft andere Kinder aus unterschiedlichen Gründen (u.a. weil sie selbst an diesem Computer spielen möchten oder weil sie das spielende Kind als Partner für andere Spiele gewinnen möchten) darauf achten, dass die Zeit nicht überschritten wird. Wir könnten beobachten, dass sich bei den älteren Kindern aber auch ein eigenständiger Umgang mit der Zeit während der PC-Nutzung entwickelt hat: Sie können nun selbst sehr gut die Zeit kontrollieren, indem sie selbst den Fortgang der Zeit anhand der Uhr überprüfen.

Die Aufgabe der Erzieherin beschränkt sich auf die Beobachtung, ob die zeitliche Festlegung (30 min) eingehalten wird. Hierbei gibt es nur drei Möglichkeiten:



1. Erzieherin gibt den nötigen Hinweis
2. andere Kinder fordern auf, den Computer zu verlassen
3. das Kind hat selbst ein zeitliches Gefühl entwickelt.

Auch jüngere Kinder dürfen sich eine halbe Stunde am Computer ausprobieren. Sie erhalten jedoch von der Erzieherin nach einer halben Stunde den Hinweis, dass ihre Nutzungszeit vorbei ist. Dabei überprüfen Erzieherin und Kind noch einmal die Uhr; so entwickeln auch diese Kinder allmählich ein Zeitgefühl und kommen damit in die Lage, selbständig auf die Zeit zu achten.

Nach 30 min schließen die Kinder ihr PC-Spiel, nehmen ihre Benutzerkarte aus dem Steckbrett und werfen ihre Karte in den Briefkasten. Der Briefkasten wird am nächsten Morgen wieder geleert, so dass alle Benutzerkarten wieder zur Verwendung bereit liegen. Mit diesem Verfahren wird gewährleistet, dass die Kinder wirklich 'nur' eine halbe Stunde am Computer verbringen und diese Nutzung für alle nachvollziehbar gestaltet wird.

Die Regeln in der Computerwelt

Am Computer ist es wie im Straßenverkehr – auch hier müssen bestimmte Regeln eingehalten werden, damit die Menschen sich nicht selbst gefährden und die Maschine nicht kaputtgeht.

Die Regeln in unserer Computerwelt sind in einem Aushang für alle Kinder sichtbar gemacht. Diese Regeln wurden von den Kindern in einer Arbeitsgruppe zusammengetragen, zur Verdeutlichung wurden Fotos von erlaubten und nicht erlaubten Situationen gemacht. Die nicht erlaubten Situationen werden durch ein rotes Kreuz gekennzeichnet.



Welche Regeln gibt es bei uns?

1. Wasche dir vor dem Benutzen die Hände!
2. Bringe kein Essen und kein Trinken mit in den Raum!
3. Schreie und tobe nicht!
4. Denke daran, deine Karte einzustecken!
5. Nach der halben Stunde werfe sie in den Briefkasten!
6. Beende deine Spiele mit der Taste ESC oder mit X!
7. Schalte den Computer nicht einfach aus!
8. Benutze die CD-Spiele nur an den dafür vorgesehenen Computern!
9. Lege die CD zurück in ihre Box!
10. Fasse nicht auf den Bildschirm!

Beobachtungen in der Computerwelt

In unseren Beobachtungen haben wir festgestellt, dass sich eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Medium Computer positiv auf die Bildungsprozesse der Kinder auswirkt. Verschiedene Kompetenzen (zum Beispiel Fingerfertigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit) werden laufend herausgefordert und können erweitert werden. Intensive Erfahrungen im Umgang mit Buchstaben und Zahlen werden möglich.

Kim, Hannah und Luis interessieren sich zurzeit für die Zahlen. Sie nutzen täglich das Angebot in unserem Zahlenland (eine andere Bildungsinsel). Nun

werden sie herausgefordert, am Computer die Zahlen zu entdecken. Kim, Hannah und Luis setzen sich begeistert mit den Möglichkeiten auseinander, die sie dazu am Computer vorfinden.

In unserer Computerwelt beobachten wir auch einen intensiven sozialen Austausch der Kinder untereinander. Beim Erkunden geben sich die Kinder gegenseitig Hinweise, tauschen ihre Erfahrungen aus, stellen sich wechselseitig Fragen, diskutieren und stimmen sich in Handlungsschritten ab oder suchen die Zusammenarbeit: Sie bitten zum Beispiel ein älteres Kind, ein geeigneteres Level am PC einzustellen.

Unsere Erfahrungen zeigen uns, dass die Kinder sehr schnell mit Begeisterung und Engagement ihre kreativen und spielerischen Möglichkeiten im Umgang mit der Informations- und Kommunikationstechnologie entdecken und weiterentwickeln.

Unsere Computer-AGs

Wir haben eine Computer-AG ins Leben gerufen, mit der wir speziell Vorschulkinder und Schulanfänger ansprechen. Die Computer-AG wurde nach einem Jahr mit dem Erwerb eines Computer-Passes fortgesetzt. Dabei entstand der Wunsch, im nächsten Jahr diesem Grundkurs einen Erweiterungskurs anzuschließen. So haben wir derzeit sowohl eine Computer-AG für Anfänger wie eine für Fortgeschrittene.

Welche Programme und Spiele bieten wir an?

- Auf Wunsch setzen sich die Kinder mit dem Programm Word auseinander. Hier gehen sie mit Buchstaben und Zahlen um und machen Schritte in die Welt der Schrift.
- Gern genutzt wird auch das Programm Paint. Hiermit können die Kinder farbenfrohe Bilder gestalten.
- Großes Interesse beobachten wir bei der Auseinandersetzung mit Strategiespielen.
- Lernspiele sind in vielfältiger Form vorhanden und werden von den Kindern mit Begeisterung erobert. Einige Beispiele: Addy Junior; Löwenzahn; Zilly die Zauberin

Bildungsverständnis konfessioneller Träger

Ergänzende Erklärung zu den Grundsätzen elementarer Bildung

Jürgen Schwochow

In Verantwortung für frühkindliche Bildungsprozesse in Einrichtungen der Tagesbetreuung für Kinder im Land Brandenburg hat das Diakonische Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz durch seinen Fachverband an der Formulierung der Grundsätze elementarer Bildung mitgewirkt. Das Ergebnis betrachten wir als grundlegende Bausteine konzeptioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen und tragen darum sowohl den Ansatz als auch die vereinbarten Grundsätze mit. Aus unserer eigenen Perspektive heraus sehen wir es jedoch als notwendig an, einige ergänzende Gesichtspunkte nachzutragen. Im Ergebnis sind sie wie ein eigenständiger Bildungsbereich neben den gemeinsam vereinbarten grundlegenden Bildungsbereichen formuliert worden. Das ist dem Verfahren der Entstehung geschuldet. Der Sache angemessener wäre es, religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung als Querschnittsdimension zu verstehen, die in (fast) allen Bildungsbereichen Beachtung finden kann. Nach dem Verständnis der Jugendministerkonferenz der Bundesländer und ihrem Beschluss zu den Bildungsplänen jedenfalls gehören diese Anliegen als integraler Bestandteil in diese Grundsätze hinein. Minister Reiche wies bei der Pressekonferenz zur »Gemeinsamen Erklärung« darauf hin, dass mit dem Beitrag von Diakonie und Caritas ein erster Schritt in den östlichen Bundesländern gegangen wurde, um religiöse Bildung im Alltag der Kindertagsstätten zu verankern und dies im Zusammenhang mit der Diskussion über elementare Bildung transparent zu machen.

Das Kindesrecht auf spirituelle Entwicklung und Wertorientierung achten

Neben dem Anliegen des Kinderschutzes, der Bewahrung der Kinder vor Gefahrensituationen in den alten »Kleinkinderbewahranstalten«, ist in evangelischen und katholischen Kindertageseinrichtungen in Deutschland die Förderung der religiösen Entwicklung von Anfang an ein wichtiges Ziel gewesen. In Übereinstimmung mit der Konvention der Vereinten Nationen über die Kinderrechte wissen wir, dass der Anspruch auf gute Bedingungen für die seelische bzw. spirituelle Entwicklung zu den Grundrechten eines jeden Kindes gehört. Dazu hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 1992 verpflichtet. Dafür machen wir uns stark. Darum geben Erzieherinnen und Erzieher in unseren Einrichtungen »Auskunft darüber, von welcher Hoffnung sie leben« (1. Petrusbrief 3,15) und tragen so dazu bei, dass Kinder in ihrer spirituellen Entwicklung gefördert und begleitet werden.

Querschnittsaufgabe: Ganzheitliche Bildung und Werteentwicklung oder »Am Anfang steht die Beziehung«

Bildung ist immer ein ganzheitlicher Prozess, der wesentlich vom Kind ausgeht, seine Erfahrungen aufgreift, Deutungen anregt und zu Horizonterweiterungen führen soll. In diesem Selbstbildungsprozess ist alle Herausbildung von Werten, sind persönliche Erfahrungen, sind philosophische und religiöse Fragen und Deutungen Dimensionen, die in der Alltagsgestaltung und -bewältigung, aber auch in der musikalischen Betätigung oder beispielsweise im

naturwissenschaftlichen Forschen ihren Platz haben. Es geht in dem allen mehr um eine Haltung des Fragens, um eine Praxis der Lebensgestaltung, als um die Vermittlung religiösen Wissens im engeren Sinn. Wesentlich ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Respekt vor ganz persönlichen Entscheidungen, eigenen Fragen und Erfahrungen ist für Kinder und Erwachsene gleichermaßen wichtig. Natürlich gehören Auskünfte und grundlegende Geschichten aus der eigenen religiösen Tradition, der persönlichen Prägung, aber auch aus anderen Kulturkreisen und Religionen dazu.

Begegnung mit Religion und Beheimatung in Kirchengemeinden – ein Gespräch mit offenem Ausgang

Die Arbeit mit Kindern und Heranwachsenden in kirchlichen und konfessionell bestimmten Einrichtungen der Tagesbetreuung greift auf Erfahrungen und das Orientierungswissen einer langen Tradition zurück. Sie reflektiert die kulturelle Prägung Europas seit zwei Jahrtausenden. Sie findet immer mit der Intention statt, zur authentischen Begegnung mit diesen Erfahrungen und Orientierungen zu führen und so die Erziehung durch die Eltern zu ergänzen und die eigene Werteentwicklung der Kinder zu fördern. Kindergärten sind häufig eng mit einer benachbarten Kirchengemeinde verbunden. Oft hat die Kirche den Kindergarten schon vor Generationen aufgebaut. Die Kirchengemeinden bieten heute Kindern mit ihren Eltern für die Kindergartenjahre Heimat auf Zeit an und auch auf Dauer, wenn es gewünscht wird.

Ob ein Kind, das dem christlichen Glauben in einer Kindertagesstätte begegnet, dann als Kind getauft wird, diese Entscheidung ins Jugend- oder Erwachsenenalter verschoben wird oder sich die Frage nach der Taufe gar nicht stellt, ist völlig offen. Keinesfalls ist die Bereitschaft zur Taufe notwendige Voraussetzung für die Aufnahme eines Kindes in eine kirchliche Kindertagesstätte.

Respekt und Toleranz in einem offenen Bildungsprozess- dem Unvorstellbaren auf der Spur sein

Selbstverständlich erfolgt jede Begegnung mit religiösem Wissen und Gebräuchen in Kindergärten mit Respekt für die Familien in ihrer je eigenen Bildungs- und Erziehungsverantwortung. Nur mit ihnen gemeinsam lässt sich Religion als integraler Bestandteil der persönlichen Identität eines jeden Kindes entwickeln,

können religiöse Grunderfahrungen gemacht und reflektiert werden. Wichtige Orientierung dafür bildet die Erfahrung, dass Menschen sehr unterschiedliche Beziehungen zu Religion und Kirche mitbringen und entwickeln. Die Toleranz, die möglich wird, wenn ein Kind oder Heranwachsender für sich selbst Orientierungen und Überzeugungen entwickelt, ist grundlegend. Solche Toleranz ist die Kehrseite eigener religiöser Grunderfahrungen und Werte. Sie ist ein hohes Gut, das so in unsere vieltalige, häufig multikulturelle Gesellschaft eingebracht werden kann.

Wir sehen in der Entwicklung einer Praxis, die den hohen Ansprüchen aller Bildungsgrundsätze entspricht, einen Prozess über viele Jahre. Wir fangen aber auch niemals am Nullpunkt an: Welches Kind hat noch nie etwas über das Weihnachts- oder das Osterfest erfragt oder erfahren? Welcher wache und interessierte Mensch stellt nicht die Frage nach der Gerechtigkeit in dieser Welt? Wer unter uns, auch wenn er noch sehr jung ist, staunt nicht über die ihn umgebende Natur und begegnet ihr ehrfurchtsvoll? Das geschieht nicht nur in konfessionell geprägten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Diese Prozesse sollten, wo immer sie stattfinden, aufgegriffen, vertieft und reflektiert begleitet werden. So wie jedes Kind Sprache und Bewegung braucht, um unter Ausschöpfung aller seine Möglichkeiten heranzuwachsen, so braucht es Förderung der seelischen Reifung und der Entwicklung von Mitgefühl, Respekt und Toleranz.

Wenn in den Brandenburger Tageseinrichtungen die Diskussion zur Weiterentwicklung der Konzeptionen geführt wird und neue Ideen in die Bildungspraxis einfließen, sollten diese wichtigen Fragen nicht ausgespart werden.

Jürgen Schwochow ist Geschäftsführer des Verbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder – Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz.

Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung

Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg und die Diözesan-Caritasverbände des Bistums Görlitz und des Erzbistums Berlin

Was ist mit dem Bildungsbereich »Religiöse Grunderfahrung und Werteentwicklung« gemeint?

Bildung und Erziehung sind ganzheitliche Prozesse. Sie beanspruchen und fördern jedes Kind körperlich und emotional, geistig und seelisch. Kinder begegnen Religion in Alltagssituationen, zu Festzeiten, sowie in der biografischen Entwicklung und in dem Glauben anderer Kinder und Erwachsener. Religiöse Grunderfahrungen sind verbunden mit Situationen, in denen Kinder zunächst nach sich selbst fragen: »Wo komme ich her?« Kinder sind stets aber auch »Philosophen und Gottsucher« und streben nach Antworten auf Sinnfragen, die sich aus ihrem jeweiligen Lebensumfeld ergeben. Ereignisse wie die Geburt eines Geschwisterkindes, der Tod naher Angehöriger, Umzug oder die Trennung der Eltern führen zu Erfahrungen von Freude und Trauer, Klage und Dank oder Versagen und Schuld. Feste im Jahreskreis, aber auch andere Feste, wie Geburtstage, Taufen, Begrüßungen und Abschiede verlangen nach Deutung und können sich mit zuverlässig wiederkehrenden Ritualen und mit religiöser Erfahrung verbinden. Bedeutsam für Kinder ist es, dass ihre Fragen angenommen werden und Erwachsene gemeinsam mit ihnen nach Antworten suchen. Dazu gehören auch Fragen wie z.B.: »Wie kann ich richtig handeln? Was müssen wir tun, damit gemeinsames Leben gelingt?«

Kinder haben ein Recht auf spirituelle Entwicklung und auf »erwachsene Vorbilder«, die ihnen helfen Deutungsangebote und Wertorientierungen für ihr gegenwärtiges und späteres Leben zu entwickeln.

Religiöse Bildung ist als Querschnittsthema zu verstehen und berührt Fragen der Identitätsbildung der Kinder, weil sie in ihrer Identität gestärkt und

im Prozess der Selbstwerdung gefördert werden. Dieses Entwicklungspotential umfassend und zielgerichtet dem jeweiligen Alter angemessen zu unterstützen ist Ziel aller am Bildungsprozess Beteiligten. Religiöse Erziehung, Bildung und Begleitung ist vorrangige Aufgabe der Eltern. Sie erfordert von ihnen und von allen Erzieherinnen und Erziehern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, persönlichem Kontakt, sowie Diskretion, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung.

Es ist wichtig, dass sich Kinder unvoreingenommen angenommen wissen, ihres eigenen Glaubens bewusst werden und ihm Ausdruck verleihen können. Jedes Kind wird eingeladen zur Begegnung mit der christlichen Religion. Damit wird die Grundlage für das Kennenlernen anderer religiöser und kultureller Traditionen oder Überzeugungen geschaffen. Solche Begegnung ist auf Dialog und bestimmt von Respekt, Offenheit und Achtung für Kinder und Eltern anderer weltanschaulicher und religiöser Überzeugungen angelegt. Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind Ausdruck dieser Haltung und werden als Bereicherung erfahren. Kindern, Eltern und Mitarbeitenden ohne christliche Bindung wird offen begegnet und sie werden in das gemeinsame Leben und Arbeiten stets einbezogen.

In den Tageseinrichtungen für Kinder, die dem Caritasverband oder dem Diakonischen Werk angeschlossen sind, wird jedes Kind als unverwechselbares und geliebtes Geschöpf Gottes wahrgenommen. Entsprechend begegnen Erzieherinnen und Erzieher jedem Kind mit Wertschätzung und Aufmerksamkeit, insbesondere bei der Entwicklung von religiösen Grunderfahrungen und Werten.

Wie kann eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung Kinder in ihren religiösen Grunderfahrungen begleiten?

Im Alltag der Kindertagesstätte schaffen Erzieherinnen und Erzieher Gelegenheit, Erfahrungen und Gefühle eigenständig auszudrücken und eine Sprache für innere Prozesse der Auseinandersetzung zu finden:

- Wenn Kinder religiösen Geschichten begegnen, dann entdecken sie Ausdrucks- und Bilderwelten für ihre eigenen Erfahrungen.
- Wenn Kinder teilhaben an religiösen Ritualen, entdecken sie mit allen Sinnen Bedeutungen für ihr Leben.
- Wenn sie aktiv beteiligt werden an praktischen Projekten, in denen gelebter Glaube in Schöpfungsverantwortung oder sozialer Verantwortung entwickelt wird, erfahren sie Verantwortung und Sinn durch eigenes Tun.

Wenn Kinder religiöse Sensibilität entwickeln und darin begleitet werden, begegnen sie auch mit Achtung und Respekt den Ausdrucksweisen anderer Kulturen, Religionen, Konfessionen und Überzeugungen.

So gibt die Auseinandersetzung mit religiösen Grunderfahrungen den Kindern wesentliche Anregungen für die Entwicklung von eigenen Werten und für die Gestaltung des Zusammenlebens in der jeweiligen Gemeinschaft.

In den Kindertageseinrichtungen werden Werte jeden Tag gemeinsam von Erziehenden und Kindern gelebt und können mit der Entwicklung zur je eigenständigen Persönlichkeit herausgebildet werden:

- Wertschätzung und Respekt gegenüber der Natur und allem Leben,
- Friedens- und Konfliktfähigkeit,
- Vertrauen,
- Gerechtigkeitssinn und Solidarität,
- Fähigkeit zum Mitfühlen und Helfen.

Der jeweilige Träger fördert seine Einrichtung bei der Erarbeitung einer Konzeption, in der sich die religiöse Dimension der pädagogischen Arbeit abbildet. Dazu gehört auch die Beschreibung der Zusammenarbeit mit der jeweiligen katholischen oder evangelischen Kirchengemeinde, soweit eine solche Verbindung gegeben ist.

Erzieherinnen und Erzieher geben sich selbst Rechenschaft über ihre eigene religiöse Sozialisation und Wertorientierung, versuchen sie authentisch zu leben. Sie begegnen respektvoll und achtsam anderen religiösen oder weltanschaulichen Einstellungen von Kindern, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Erzieherinnen achten darauf, welche

religiösen Werte Kinder entwickeln, unterstützen sie bei ihrer Suche nach Orientierungswissen und gehen auf ihre Fragen ein.

Erzieherinnen suchen das vertrauensvolle Gespräch mit den Eltern auch zu diesen Fragen.

Die Gestaltung der Räume und der Tagesabläufe geben jedem Kind Zeit und Raum zur Begegnung mit anderen und auch Zeit mit sich selbst. Rituale helfen dabei, einen Wechsel von Aktion und Ruhe, Bewegung und Besinnung zu finden.

Anregungen aus der Praxis

Die religiöse Praxis in evangelischen und katholischen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verbindet sich stets mit Erfahrungen, die Kinder beschäftigen und mit Fragen, die sie von Beginn ihres Lebens an aufwerfen.

Ein vielfach erprobtes Beispiel der Arbeit mit Symbolen und der Entwicklung eigener Rituale ist die ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik:

Wir staunen: Sonne und Sonnenblume

Im Frühling pflanzen wir mit den Kindern Sonnenblumenkerne in die Erde. Wir gießen und pflegen die Pflanzen und beobachten, wie sie größer werden und zum Blühen kommen.

Die Sonnenblume dreht ihren Kopf immer dem Licht der Sonne zu, weshalb sie in einigen Sprachen auch »Sonnendreher« heißt. Es ist als ob sie wüsste, dass sie die Sonne zum Leben braucht. Und je mehr sie sich der Sonne entgegenstreckt, um so ähnlicher wird sie der Sonne.

Wir sprechen mit den Kindern über das Wunder der Sonnenblume und überlegen, wie wir so, wie die Sonnenblume, die Sonne in unserem Leben brauchen.

Wir schließen mit einer Meditation: Jesus, du bist mein Licht, meine Sonne.

Und ich will es machen, wie die Sonnenblume: Ich will mich deinem Licht entgegenstrecken. Dann werde ich von deinem Licht angestrahlt Und werde selbst hell.

Andere können sich dann an mir freuen.

Sie sagen:

Schau, die schöne Sonnenblume-

Sie leuchtet fast so hell, wie die Sonne selbst.

Ein anderes Beispiel religiöser Grunderfahrung: Ein Kind feiert Geburtstag, wird in einer Kirche getauft

oder ist neu in der Gruppe. Aus diesem Anlass bilden die anderen Kinder einen Kreis und nehmen das Kind in ihre Mitte und singen folgendes Lied: Weil Gott dich wollte, bist du da und atmest, lachst und weinst.

Gott schuf dich gut und wunderbar, ihm sei Lob, Ehr und Preis.

Denn es ist gut, dass du da bist, es ist gut, dass du lebst,
dem Herrn sei Dank, dass du da bist: ihm sei Dank,
dass es dich gibt.

Kinder fragen häufig:

- Woher komme ich? Warum habe ich meine Eltern? Wer hat alles gemacht? Was ist hinter den Sternen? – sie fragen nach der Schöpfung und der Natur.
- Warum muss der/die andere sterben? (Menschen/Tiere) – sie fragen nach dem Sinn des Lebens.
- Auf wen/was kann ich mich verlassen? – Bin ich verlassen, wenn ich allein bin? – sie fragen nach Gott.
- Was gilt bei uns? Was gilt nicht? Was gilt anderswo? – sie fragen nach Ethik, Moral und Werten.
- Ich habe einen Fehler gemacht? Bin ich dennoch weiter geliebt? – sie fragen nach Schuld und Vergebung.
- Was glauben meine Eltern? Was glauben wir? Was glauben andere? – sie fragen nach dem eigenen Glauben und nach Multireligiosität.

Solche Fragen und Erfahrungen haben ihren Platz sowohl im spontanen Spiel und Gespräch, als auch im Morgenkreis oder bei Projekten im Jahreskreis.

Viele Kinder erleben auch Abschied, Trennung und Verlust. Sie brauchen Menschen, die mit ihnen entdecken, dass Krisen und Trennungen im Leben von

Kindern Wendepunkte sind und kein Zerstörungspotential sein müssen. Krisen bieten die Chance zu einer neuen Stufe der eigenen Entwicklung und können im Vertrauen auf Gott begleitet und gedeutet werden.

Die Begegnung mit der Erzähltradition der Schriftreligionen Judentum, Christentum und Islam in biblischen Geschichten kann helfen, eigene Erfahrungen und Konflikte auszusprechen, zu deuten und zu bewältigen:

- Befreiungs- und Aufbruchgeschichten, wie die von Abraham und Moses;
- Geschwistergeschichten wie die von Kain und Abel oder von Josef und seinen Brüdern;
- Bewahrungsgeschichten wie die von Noah und dem Regenbogen.

Kinder werden im Festkreis des Jahres (Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Erntedank, Martinsfest u.a. Heiligtage) herausgefordert, sich mit den religiösen Traditionen und Deutungen des eigenen Kulturkreises auseinander zu setzen. Dazu gehören auch vielfältiges Erleben von Musik und die Verwendung christlichen Liedgutes, der Besuch von benachbarten Kirchengebäuden oder die Mitgestaltung bzw. das Erleben von Gottesdiensten. Kinder entdecken vor dem Hintergrund solcher eigenen Erfahrungen die Symbole, Feste und Bräuche ihrer und anderer Religionen und Kulturen.

Wenn mit Kindern Gebete gesprochen und Rituale gepflegt werden (z.B. Kerze anzünden), setzen sich Erzieherinnen, Eltern und Kinder mit dem auseinander, was die Menschen »unbedingt angeht« und welche Wünsche, Hoffnungen, Gefühle und Absichten gemeinsam und unabhängig von der Religionszugehörigkeit zum Ausdruck gebracht werden.

Einrichtungskonzepte

Ein normativer Rahmen für die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten des Landes Brandenburg¹

Ludger Pesch



Foto: Torsten Krey-Gerve

Die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« (im folgenden »Grundsätze« genannt) beschreiben und begründen einen Rahmen für den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Sie formulieren in allgemeiner Form Bildungsinhalte und Bildungswege (Inhalte und Methoden). Das in den Grundsätzen skizzierte und beschriebene Bildungskonzept für den Kindergarten entwickelt keinen neuen, zusätzlichen Schwerpunkt, der zu den bisherigen Aufgaben der Kindertagesbetreuung hinzukäme. Es beschreibt

und verdeutlicht jedoch die Bildungsaufgaben, zielt ab auf eine höhere Verbindlichkeit und damit Gleichwertigkeit des Bildungsangebots von Kindertagesstätten und macht mit der Benennung von Bildungsbereichen einen Systematisierungsvorschlag.

Bildung wird dabei verstanden als zentrales Vermögen jedes Menschen: »In einer Gesellschaft, in der die ›institutionellen Geländer der Lebensführung‹ immer weniger verlässlich biographische Planungen stützen können und Verläufe in mögliche Zukünfte

¹ Der Beitrag ist eine Überarbeitung des Gutachtens von Dezember 2002, das den »Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« zugrunde liegt (Pesch 2002).

tendenziell unkalkulierbar werden, wird Bildung auch für die alltägliche Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen zur entscheidenden und unverzichtbaren Ressource«, heißt es in der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (BMFSFJ 2001, S. 19).

In der öffentlichen Wahrnehmung dominiert bisher meist die Schule als vermeintlich wichtigster allgemeiner Bildungsort. Der Beitrag der informellen und nicht-formellen Bildung wird dabei oft übersehen. Die Kinder- und Jugendbildung steht deshalb vor der Aufgabe, ihren eigenen Beitrag zu verdeutlichen und in die öffentliche Debatte einzubringen. Dabei ist es unabdingbar notwendig, dass sie sich selbst über diesen Beitrag aufklärt. Das Arbeitsfeld Kindergarten selbst zeigt sich nämlich dem Begriff »Bildung« gegenüber zwiespältig: Einerseits gibt es eine abwehrende Argumentationsfigur, derzufolge Bildung mit »schulischem Lernen« identifiziert und damit kurzschlüssig als Aufgabe für den Kindergarten abgelehnt wird. Mit dieser Argumentation wird aber der notwendige Inhalt (Bildung als Anregung aller Kräfte, als Aneignung der Welt und als Entfaltung der Persönlichkeit, vgl. BMFSFJ 2001, S. 22f.) zusammen mit einer für den Kindergarten ungeeigneten Methode zugleich verneint. Andererseits tragen viele Sozialpädagog/innen mit ihren Angeboten zu einer Bildung der Kinder bei, oft ohne sich dessen bewusst zu sein. Es kommt aber nicht mehr nur darauf an, das »Richtige« zu tun, sondern sich auch über seine Voraussetzungen und Folgen zu verständigen und auskunftsfähig zu werden. So gesehen braucht und darf sich der Kindergarten als Bildungseinrichtung nicht verstecken.

Der in den Grundsätzen verwendete Begriff »Einrichtung der Kindertagesbetreuung« sowie die in diesem Text verwendeten Begriffe wie »Kindertagesstätte« und »Kindergarten« meinen jeweils alle Formen der öffentlichen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Die Aussagen zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen beziehen alle Altersgruppen und Kinder in besonderen Lagen wie z.B. mit körperlich/geistiger Behinderung oder aus gesellschaftlichen Minderheiten mit ein.

Der Auftrag: Betreuung, Bildung und Erziehung

Kindertageseinrichtungen haben laut § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) der Bundesrepublik Deutschland die Aufgabe, die »Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« zu fördern. Sie übernehmen damit für einen Teil des Tages die Auf-

gaben, die zuvörderst Pflichten und Rechte der Eltern sind. Diese öffentlich zu leistende und familienergänzende Aufgabe umfasst lt. KJHG die »Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes«.

Die Delphi-Befragung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 1998) machte den Begriff der »Wissensgesellschaft« zu einem Kristallisationspunkt der bildungspolitischen Diskussion. Mit diesem Begriff wird die Erwartung gekennzeichnet, dass das zentrale Potential einer zukünftigen Gesellschaft mehr im »Wissen« der Individuen als im »Kapital« besteht. »Wissen« wird dabei verstanden als ein Instrument zur Problemlösung in einer Welt, die zunehmend von Brüchen und Diskontinuitäten (vgl. Fthenakis 2002b) bestimmt ist. Es kommt nicht mehr so sehr auf das »Was« des Wissens an, denn die »Halbwertszeit« von Wissensbeständen wird zunehmend geringer. Im Zentrum des Wissenserwerbs haben vielmehr folgende Felder des Allgemeinwissens zu stehen, die überwiegend das »Wie« des Wissenserwerbs betreffen (die Reihenfolge stellt gleichzeitig eine Hierarchisierung dar):

1. Instrumentelle bzw. methodische Kompetenzen,
2. Personale Kompetenzen,
3. Soziale Kompetenzen,
4. Inhaltliches Basiswissen.

Der damalige Bundespräsident Roman Herzog betonte die Herausforderung, die sich allen gesellschaftlichen Teilbereichen stelle und forderte, dass deshalb ein »Ruck« durch die Gesellschaft gehen müsse. »Es war ein zentrales Anliegen meiner Amtszeit, das Thema Bildung auf die Titelseiten zu holen«, sagte zum Abschluss seiner Präsidentschaft Roman Herzog auf einem Bildungskongress (Herzog 1999). Er bezeichnete das Thema Bildung auch als »Megathema« seiner Präsidentschaft. Freilich erwähnte er in diesem Zusammenhang den Kindergarten nicht, wie auch die o.g. Delphi-Studie den Kindergarten nur am Rande thematisierte.

Um die Jahreswende 2001/2002 erschienen drei Dokumente, die sich in unterschiedlicher Weise auf Bildungsaufgaben bezogen und die Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Kindertagesbetreuung deutlich erhöhten: Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (PISA 2000) löste eine Debatte über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems aus, die inzwischen weit über fachpolitische Kreise hinausreicht. Wenn auch das Schulsystem im Zentrum dieser Debatte steht, so kann die Frage nach der Qualität von Bildung nicht am Kindergarten vorbeigehen und wird auch im Zusammenhang mit PISA aufgegriffen (vgl. Huppertz 2002; Schäfer 2002;

Hocke/Eibeck 2002). – Den Thesen des Forums Bildung (2001) liegt ein erweiterter Bildungsbegriff zugrunde; die meisten der 12 Thesen richten sich explizit oder implizit auch an den Kindergarten. In seiner Rede anlässlich der Vorstellung dieses Papiers hob der vormalige Bundespräsident Rau die Bedeutung des Kindergartens für die Bildung hervor. – Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (BMFSFJ 2001) fordert, die in der Jugendhilfetradition seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 geltende Trennung von Bildung (= Schule) und Jugendhilfe aufzuheben. Im Mittelpunkt der Streitschrift steht die Forderung, das Bildungspotential des Kindergartens anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Als ein weiterhin aktuelles Dokument fordern dies auch die »Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion« (2002). Sie betonen, dass Bildung mehr und anderes bedeutet als das, was in der Schule (und damit in nur einem gesellschaftlichen Bildungssektor) als Vermittlung von Wissensbeständen stattfindet und markieren zugleich zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems.

Bildung ist mehr als Schule

Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte

Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

(1) Bildung ist mehr als Schule

Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus.

(2) Bildung muss Zukunftsfähigkeit sichern

Bildung entscheidet nicht nur über den ökonomischen Erfolg einer Gesellschaft, sondern vor allem auch über Lebensperspektiven und Teilhabechancen jedes einzelnen jungen Menschen. Sie ist grundlegend für die materielle Sicherheit und die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Schlüssel zu einer zukunfts offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung jedes Einzelnen und der Gesellschaft. Bildungsanstrengungen haben sich nicht allein an der Sicherung ökonomischer Perspektiven zu orientieren, sondern müssen auch den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen.

(3) Das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit

Die PISA-Ergebnisse haben bestätigt, dass in Deutschland von Chancengleichheit im Bildungswesen keine Rede sein kann. Schulerfolg und Bildungsperspektiven sind in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt. Um die Teilhabechancen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern, müssen Bildungs- und Sozialpolitik aufeinander bezogen werden.

Das heißt, dass Sozialpolitik für junge Menschen auf die Sicherung von Bildungserfolg und Bildungspolitik verstärkt auf den Ausgleich von Benachteiligungen hin ausgerichtet werden muss. Das Scheitern von nahezu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler an einem erfolgreichen Schulabschluss ist ein Beleg für diese Notwendigkeit.

(4) Selektion behindert Bildung

Das gegliederte Schulsystem (Grundschule, Sonderschule/Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) hält nicht, was es bislang verspricht: Eine den individuellen Fähigkeiten angemessene Förderung wird weder für begabte noch für benachteiligte junge Menschen gewährleistet. Vielmehr findet eine soziale Entmischung statt, die die Bildungserwartungen junger Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen weiter verschlechtert. Nirgendwo ist die Kluft in den Schulleistungen zwischen »oben« und »unten« so groß wie in Deutschland. Derzeit diskutierte schulbezogene Vorschläge, wie etwa die Vorverlegung des Einschulungsalters, vermehrte Schulleistungstests oder der bloße Ausbau einer Elitförderung greifen zu kurz. Alle Reformen müssen daran gemessen werden, ob sie dazu beitragen, den Leistungsstandard für alle zu erhöhen.

(5) Eltern sind keine Lückenbüßer

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in Familien gelegt. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. Ein derartiges Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Eltern überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärken. Hier muss die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen durch eine differenzierte Förderung wahrgenommen werden.

(6) Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten

Die Bildungsdiskriminierung junger Migrantinnen und Migranten verhindert eine gelingende Integration in die Gesellschaft. Die Lösung dieses Problems darf nicht nur im Ausgleich von migrationsbedingten Differenzen bzw. damit verbundenen Defiziten gesucht werden. Sie liegt insbesondere in der Akzeptanz von kultureller Vielfalt und in der Orientierung an den bislang zu wenig genutzten Ressourcen. Sie können durch die Förderung von Zweisprachigkeit und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Kontexten zu orientieren, realisiert werden. Dies erfordert eine konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung von interkultureller Bildung.

(7) Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss

In der Bildungsdebatte wird zu wenig berücksichtigt, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, dass Jugend Arbeitslosigkeit und Ausbildungsnot massive Konsequenzen für alle mit Bildung befassten Institutionen haben. Der Übergang in den Beruf muss daher sehr viel stärker in den Blick genommen werden. Berufliche Bildung vermittelt nicht nur Kompetenzen für Erwerbsarbeit, materielle Unabhängigkeit und ökonomischen Erfolg, sondern hat auch eine identitätsbildende Funktion im Lebenslauf der einzelnen jungen Menschen. Jeder junge Mensch sollte das Recht auf einen grundlegenden schulischen Abschluss haben und die Möglichkeit einer »zweiten Chance« in der berufsqualifizierenden Ausbildung erhalten.

(8) Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag

Bildung beeinflusst das Geschlechterverhältnis. Schulerfolge von Mädchen täuschen nicht darüber hinweg, dass das Bildungssystem weiterhin ein geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten fördert. Dieses wirkt sich auf dem Arbeitsmarkt insbesondere zu Lasten von Frauen aus. Durch Bildung allein lassen sich diese Muster nicht aufbrechen. Dennoch bleibt das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit zentraler Auftrag aller Bildungsbereiche.

(9) Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot

Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.

(10) Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten.

(11) Ganztagsangebote als Bildungsoffensive

Der flächendeckende Ausbau der Ganztagschulen bzw. der Ganztagsbetreuung wird als ein probates Mittel angesehen, der Bildungsmisere wirksam zu begegnen. Längeres Verweilen in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen allein bewirken jedoch noch keine höhere Qualität von Bildung. Ganztagsangebote benötigen vielmehr innovative Konzepte, die auf einem integrativen Bildungsbegriff basieren. Ein modernes, ganztägiges Bildungsangebot in und um die Schule herum schafft neue Räume für gemeinsam verantwortete Bildungserfahrungen und kann Modell für eine zukünftige umfassende Entwicklung junger Menschen sein. Zielperspektive ist u.a. mehr Zeit zur Förderung individueller Begabungen und zur Anerkennung und Einbeziehung nicht durch Schule vermittelter Kompetenzen sowie erweiterte Möglichkeiten zum Ausgleich fehlender Ressourcen im familiären Umfeld und zur Förderung politischer Bildung und sozialen Lernens.

Vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie werden fachöffentlich nun auch die Bildungskonzepte anderer Nationen wahrgenommen und diskutiert (vgl. Fthenakis 2002b; Schuhler 2002; Diskowski/Hammes-Di Bernardo 2004). Diese Diskussion soll hier nicht umfassend referiert werden. Es soll jedoch beispielhaft auf das schwedische Vorschul-Curriculum hingewiesen werden, weil es zeigt, dass Bildung immer nur im Kontext eines Diskurses über gesellschaftliche Werte, darauf bezogenen Erziehungszielen und Methoden konzeptionell angemessen zu fassen ist.

Im Jahre 2000 veröffentlichte die schwedische Bildungsbehörde ihr aktuelles Kern-Curriculum, das eine Überarbeitung von Vorgänger-Curricula aus den 90er Jahren darstellt (Schweden 2000; Pramling Samuelson 2004). Dieses Curriculum ist ein verbindlicher Rahmen, der allgemeine Bildungsziele, spezielle Ziele der Vorschulerziehung, zentrale fachliche Themengebiete sowie begleitende Bedingungen für die Umsetzung beschreibt. Alle öffentlichen Träger haben ihr spezielles Curriculum (Konzept) gemäß den Aussagen des Kern-Curriculums zu erarbeiten und der nationalen Behörde zur Genehmigung vorzulegen. Das schwedische Curriculum ist ein beeindruckendes Beispiel für die Verbindung von gesellschaftlichen Werten wie Demokratie, Wahrung der Menschenrechte und der ökologischen Lebensgrundlagen mit pädagogischen Essentials wie der Stärkung von Selbstachtung, der Anerkennung von Unterschieden und dem Recht auf Bildung:

»Das Lernen in der Vorschulerziehung soll ein aktiver und zielorientierter Prozess sein, der auf vorhandenen Wissensstrukturen aufbaut und überwiegend einem problemorientierten Ansatz folgt. Demzufolge sollen die Lehrerinnen und Lehrer die Kinder in den Prozess der Wissensvermittlung so einbinden, dass diese auf der Grundlage bereits angenommener Vorstellungen und neuer Informationen ihr Wissen selbst aktiv erwerben... In der peer group-Situation lernen die Kinder von- und miteinander, indem sie einander Anstöße zur Entwicklung ihres Denkens und ihrer Vorstellungskraft geben... Die Lehrerinnen und Lehrer sollen für das Lernen eintreten und die Kinder dahin bringen, sich ihres eigenen Lernens bewusst zu werden und wahrzunehmen, dass sie selbst für ihre Lernerfolge verantwortlich sind. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen den Kindern beim Lernen, bei konkreten Experimenten und Erkundungen, bei aktiver Teilnahme und anderen Arten der Informationsbeschaffung und Problemlösung in Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern leitend zur Seite stehen. Ausgangspunkt für eigene Analysen der Kinder sind Geschehnisse und Ereignisse, die eng mit

ihrer Lebensumgebung verbunden und daraus gezogenen Erfahrungen sind. Die Kinder üben somit das Nachdenken über kausale Zusammenhänge und das Schlussfolgern. Die Aktivitäten sollen aus kindlicher Sicht zielgerichtet und herausfordernd sein... Lebendige Arbeitsmethoden sollen verschiedene künstlerische Themen und Erfahrung und Wissen der Kinder vereinen und auf der Grundlage eines aktuellen Themas, eines Märchens oder einer Geschichte verarbeiten.« (Schweden 200, S. 6f.)

Während traditionelle Erziehungskonzepte den Eindruck nahe legen, mit Bildung könne man sich Zeit lassen, bis Kinder dem Vorschulalter entwachsen seien (vgl. Laewen 2002, S. 34), wissen wir heute mehr über die Kompetenzen des Säuglings und des Kleinkinds sowie um die Bedeutung der frühen Jahre für Richtung, Struktur und Inhalte von Bildungsprozessen (vgl. Dornes 1993; Schäfer 1995; Romberg 2002). Dieses Wissen wird prägnant zusammengefasst in dem Satz: Kinder sind von Geburt an mit allen Sinnen und Kräften darum bemüht, sich ein Bild von ihrer Welt zu machen und darin handlungsfähig zu werden.

Der letzte Satz stellt zugleich den fachlichen Ausgangspunkt des Projekts »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten« (vgl. *Infans* 1998) dar, dessen Veröffentlichungen zentrale Anregungen für das hier entwickelte Konzept gaben. Das Projekt stützte sich auf wichtige Erkenntnisse in der Erforschung der frühen Kindheit und hatte zum Ziel, den bisher unbestimmten Bildungsbegriff zu konkretisieren und Materialien für eine Umsetzung zu entwickeln. Innerhalb dieser Materialien wurde auch das Konzept der »multiplen Intelligenzen« von Howard Gardner vorgestellt (vgl. Laewen/Andres 2002a, S. 162-176).

Was bedeutet Bildung – neben Betreuung und Erziehung?

Es ist eine der pointierten Aussagen des Projekts »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen«, dass es bisher keine Präzisierung des allgemeinen Erziehungsziels einer »eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« gab, so dass »Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Chancen, die gesetzlich vorgegebenen Ziele auch zu erreichen, im fachlichen Blindflug navigieren« (Laewen 1999, S. 4). Ähnlich unklar war der Inhalt des Begriffs »Bildung«; es gehörte deshalb zu den grundlegenden Aufgaben des Projekts, den Bildungsbegriff für die Arbeit im Kindergarten so weit zu konkretisieren, »dass er als Grundlage und Orientierung für das alltägliche pädagogische Handeln von Erziehe-

rinnen dienen kann« (*Infans* 1998, S. 59).

Im Zentrum des Bildungsbegriffs, wie ihn das Projekt entwickelt hat, steht die Aktivität des Kindes. Ein Mensch wird nicht gebildet, er bildet sich selbst, wird diese Position im Sinne Hartmut von Hentigs zusammengefasst: Es »haftet dem Wort Bildung das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit hartnäckig an« (Hentig 1996, S. 441). Diese Bildungsvorstellung zieht sich durch die gesamte Geschichte der Erziehung schon von Comenius (»In der Erziehung darf und kann nichts geformt werden, was sich nicht selbst formt«; zit. nach Laewen 2002b, S. 44) über Pestalozzi bis zu aktuellen Konzeptionen wie dem Situationsansatz (»Kinder vollziehen die für ihre Entwicklung und Entfaltung notwendigen Schritte durch eigene Aktivität«; INA/ISTA 2001, S. 9) oder Reggio (»Das Kind ist der Konstrukteur seiner Kenntnisse«; zit. nach Laewen 1998b, S. 8). Kinder sind von Anfang an und mit allen Kräften bemüht, sich ein Bild von ihrer Welt zu machen. In seiner »Magna Charta Libertatis« formulierte der polnische Arzt und Erzieher Janusz Korczak bereits den »Respekt vor dem Kind« als oberstes Gebot jeder Erziehung und schrieb dazu: »Der Weg, den ich zu meinem Ziel hin eingeschlagen habe, ist weder der kürzeste noch der bequemste; für mich ist es jedoch der beste, weil es mein eigener Weg ist« (zitiert nach Andres 2002b, S. 345). Als Zusammenfassung einer Auseinandersetzung mit der Philosophie der Aufklärung formuliert Dietrich Benner: »Bildung ist dieser Bestimmung zufolge Arbeit des Menschen an seiner eigenen Bestimmung« (zit. nach Laewen 1998b, S. 78).

Der erkenntnistheoretische Rahmen dieser Konzeption ist der Konstruktivismus (Völkel 2002a). Er begreift Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse des Menschen als Konstruktionen: Welt wird nicht unverändert übernommen im Sinne einer bloßen Abbildung, sondern in einem inneren und äußeren Verarbeitungsprozess neu und individuell-sinnhaft strukturiert. Insofern kann man sagen, dass die Welt in jedem Menschen neu geschaffen wird. Dieser Prozess ist in einem doppelten Sinn transformatorisch: Zum einen verändert er die Welt an sich, insofern das Handeln des Kindes Spuren hinterlässt und sich die Interaktionspartner auf das Kind einstellen. Zum anderen verändert ein solcher Lernprozess das Kind selbst, denn auf zunehmend komplexer werdende Erfahrungen muss es mit neuen Antworten reagieren: »Lernen in diesem Sinn hat etwas

mit Strukturtransformation, mit Selbstfindung auf einem neuen Niveau von sozialer und kognitiver Handlungsfähigkeit und sachlichem Wissen zu tun, und damit mit Bildung« (Peukert 2000, S. 204). Ohne diese Eigenaktivität und Eigensinnigkeit des Kindes ist also Bildung nicht zu verstehen. Bildung ist nicht nur mehr als das Ansammeln von Fakten, es ist in seiner Struktur und Richtung auch etwas anderes: »Insofern ist auf dem Boden affirmativer Erziehung gar kein Lernbegriff möglich, der den Aneignungsleistungen des lernenden Subjekts gerecht werden könnte« (Dietrich Benner, zitiert nach Laewen 2002b, S. 76).

Die konstruktivistische Sicht vom Kind als Akteur seiner Entwicklung ist damit außerordentlich folgenreich, zugleich wirft sie eine Reihe von Fragen auf, deren Beantwortung wiederum zentral ist für das Verständnis von Bildungsprozessen und der Rolle, die Erwachsene darin für das Kind spielen.

Zunächst müsste geklärt werden, ob das idealtypische Bild vom kindlichen Akteur tatsächlich mit Beobachtungen und Interpretationen kindlicher Aktivitäten belegt werden kann. In der Tat ist dieser pädagogische Optimismus inzwischen durch zahlreiche Befunde gedeckt. Die Säuglingsforschung hat erwiesen, das bereits Säuglinge in der Lage sind, differenzierte Wahrnehmungen zu machen, Erwachsene zu imitieren und zielgerichtet Reaktionen bei Erwachsenen zu provozieren (vgl. Rombach 2002; Dornes 1993). Das Projekt selbst hat dazu mit genauen Beobachtungen und deren Auswertung (vgl. Laewen 1999, S. 7ff.; Heck 2002; Völkel 2002b) anschauliche Beispiele geliefert. Schließlich formulierte schon Goethe: »Wüchsen die Kinder fort, wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies« (zit. nach Elschenbroich 2001, S. 11).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Bedeutung anderer Kindern und Erwachsener für den Selbst-Bildungsprozeß der Kinder. Bereits der symbolische Interaktionismus (vgl. Krappmann 1971) postulierte die Sozialität des Menschen als Grundbedingung für seine Identität: »Die anderen und das Selbst entstehen im sozialen Handeln« (G.H. Mead, zitiert nach Laewen 1998a, S. 40). Dabei garantiert nicht die ungebrochene Übernahme der Rollenangebote der Umgebung die menschliche Entwicklung; dieses rollentheoretische Modell Talcotts Parsons beschreibt eher den pathologischen (Un-)Fall einer bedingungslosen Anpassung.² Leitgedanke für die moderne Rollentheorie

2 Eine filmische Umsetzung dieses Phänomens zeigt Woody Allens Film »Zelig«, der im Stil einer Dokumentation die Geschichte eines Mannes zeigt, der sich wie ein Chamäleon nahezu perfekt seiner Umgebung anzupassen vermag, indem sich z.B. seine Haut verfärbt in der Gesellschaft farbiger Menschen, dabei aber nicht glücklich wird, weil er die Leerstelle seiner fehlenden Identität fühlt.

ist vielmehr das paradoxe Modell des Individuums, das immer schon als einzigartiges Subjekt agiert in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und darin sowohl Identität wie Handlungsfähigkeit entwickelt (Geulen 1999; vgl. auch Laewen 1999, S. 4f.).

Für den Bildungsprozess der Kinder ist die menschliche und sächliche Umwelt unverzichtbar. (Gleichaltrige) Kinder haben schon bei Piaget eine zentrale Bedeutung für den Sozialisationsprozess und die Moralentwicklung, denn nur unter Kindern können Normen des Zusammenlebens als gültig erlebt werden, während die Überlegenheit von Erwachsenen die Gefahr enthält, das Kind zur Anpassung zu bringen. Für die späteren Altersstufen liegen ähnliche Erkenntnisse von Forschern wie Youniss und Sullivan vor (vgl. Krappmann 1992; Krappmann 2000). In diesen Interaktionen geschieht Bestätigung gleichermaßen wie Korrektur; es entsteht Ko-Kooperation aufgrund der symmetrischen Struktur der Kind-Kind-Beziehung.

Der Erwachsene ist ebenfalls für den Bildungsprozess des Kindes unverzichtbar. Dabei ragen drei Aspekte heraus:

Kinder benötigen eine »sichere Bindung« an Personen, um in den unvermeidlichen Krisensituationen ihrer Entwicklung eine Basis zu haben, von der aus sie die Welt entdecken können. Was geschieht, wenn diese sichere Basis fehlt, zeigen die Befunde der Bindungsforschung ebenso wie Untersuchungen über das Entstehen von Rechtsextremismus (Hopf u.a., 1995). Ein eindringliches Bild der Qualen, der ein Kind ausgesetzt wird, wenn sich die Bindungsperson unvermittelt zurückzieht, zeigt das Video »Die Eingewöhnung von Mark und Katharina in eine Tagespflegestelle« (*Infans* o.J.). Mit dem entsprechenden Baustein zur Eingewöhnung von Kindern in Tageseinrichtungen liegt ein Handlungsleitfaden vor, der Kinder vor solchem Leiden bewahren kann (Andres/Laewen 1993; siehe auch Laewen/Andres 2002a, S. 52-56; Laewen/Andres 2002b, S. 148-161. Laewen 2005).

Eine für die Bildung des Kindes fruchtbare Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern sollte den Charakter einer »wechselseitigen Anerkennung« haben. Das bedeutet, dass sich beide als attraktive Interaktionspartner betrachten. Der Erwachsene hat auf jegliche »Trichtermethode« (P. Freire) zu verzichten, denn dieser liegt die Vorstellung eines unwissenden und deshalb passiv seine Erziehung zu erduldenen Erziehungsobjekts zugrunde. Wechselseitige Anerkennung vollzieht sich demgegenüber in der Stärkung des Gegenübers durch emotionale Zuwendung, durch kognitive Achtung und soziale Wertschätzung (vgl.

Leu 1999a; Leu 1999b). Ein Beispiel für eine solche gelingende Interaktion schildert der Neurologe Oliver Sachs in seiner Biographie: »Ständig bombardierte ich meine Eltern mit Fragen. Woher die Farben kämen. Was mit dem Zucker geschehe, wenn man ihn in den Tee rühre. Wo er bleibe. Warum sich Blasen bildeten, wenn Wasser koche ... Meine Fragen nahmen kein Ende und machten vor nichts Halt. Meistens ging meine Mutter geduldig auf meine Fragen ein« (zitiert in Lück 2002, S. 127).

Für Bildungsprozesse unverzichtbare Tätigkeiten der Erwachsenen sind in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Themen der Kinder und die Zumutung von Themen durch Erwachsene (s. Laewen 2002a, S. 52ff). Sorgfältige und an den Kindern interessierte Beobachtungen können den Erwachsenen zeigen, mit welchen Themen sich Kinder beschäftigen. Darüber hinaus haben Erwachsene die Aufgabe, Kinder neue Räume und damit Fragestellungen zu eröffnen, die sich Kinder nicht hätten selbständig erschließen können.

Auf einer überpersonalen Ebene brauchen Kinder eine »haltende Kultur«, die sich aufgrund des starken Bezugs von Kindern auf Erwachsene wiederum wesentlich durch deren Interventionen herstellt. Diese Kultur hat nach Robert Kegan (vgl. Peukert 2000, S. 210) drei Funktionen: Sie muss halten können, loslassen können und in der Nähe bleiben können. Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht wurde dafür der Begriff der »Kultur des Heranwachsens« geprägt.

Über die Qualität der sachlichen Umwelt des Kindes entscheiden im wesentlichen Erwachsene. Sachliche Umwelt meint das unmittelbare Lebensumfeld des Kindes sowie die Räume, die durch Erwachsene eröffnet werden. Schon der frühe Situationsansatz kritisierte die Schaffung von Ersatzwelten in Kindergärten, die sich durch unangemessene Kindertümelei, Kitsch und Behinderungen freier Erfahrungsmöglichkeiten auszeichnen. Neben dem Aspekt der Sicherheit, der zur Betreuungsleistung des Kindergartens zu zählen ist (vgl. Laewen 2002b, S. 80), muss aus Bildungsgesichtspunkten die Gestaltung einer anregungsreichen Umgebung stehen, die durch Komplexität vielfältige Erfahrungs- und Verarbeitungsmuster ermöglicht. Dabei gilt es aus Sicht der Kinder keine Zeit zu verlieren: »Eine stimulierende Umgebung im frühesten Kindheitsalter hat riesige Auswirkungen auf die Perspektiven des Kindes« (James Heckman, zit. nach Laewen 2002a, S. 38). Die Gestaltung dieser Umwelt ist eine solch zentrale pädagogische Aufgabe, dass in Reggio vom Raum als der »dritten Erzieherin« gesprochen wird.

Es zählt zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Fachsprache, zwischen Bildung und Erziehung zu unterscheiden. Dem *Infans*-Projekt folgend soll Bildung hier als Selbstbildung verstanden werden, während Erziehung diejenigen Tätigkeiten des Erwachsenen meint, die sich auf diesen Bildungsprozess herausfordernd, fördernd und anerkennend beziehen, nämlich die Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Gestaltung der Interaktionen sowie die Vermittlung des kulturellen Reichtums der Welt. Damit wird zugleich ein erzieherischer Aspekt ausgeschieden: »Für Erziehung, die nicht auf Bildung in diesem Sinne zielt, sollte ein anderer Begriff gefunden werden, der den Charakter der Unterwerfung des Kindes unter das Gebot der Affirmation bezeichnet. Vielleicht würde der Begriff ›Zurichtung‹ dieser Bedeutung nahe kommen« (Laewen 2002b, S. 79). Ein ähnliches Unterscheidungskriterium hat auch Gerlinde Lill vorgeschlagen (vgl. Lill 2000).

Drei mögliche Missverständnisse

Die öffentliche Diskussion zeigt, dass die Forderung nach einer verbindlicheren Bildungsorientierung im Kindergarten nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf Abwehr stößt. Im folgenden sollen typische Argumente als *Missverständnisse* des hier zugrundeliegenden Bildungsverständnisses aufgegriffen und kommentiert werden.

1. Missverständnis: *Ein verbindliches Curriculum verschult den Kindergarten*

Das klassische schulische Curriculum definiert Wissensbestände, die den Schülern »beygebracht« (Jürgen Henningsen) werden sollen; das erworbene Wissen wird abgeprüft und der Grad des Schulerfolgs über die Notengebung dokumentiert. Verbindlich wird hier die Leistung in Qualität und Umfang für die Schüler/innen vorgegeben. (Erst in neuerer Zeit wird der Gedanke einer Qualitätsprüfung der Lehrerleistungen ernsthaft diskutiert.) Das schulische Curriculum beschreibt also in erster Linie eine Leistungsverpflichtung der Schüler. Der Schüler soll lernen.

Das den »Grundsätzen« zugrundeliegende Modell formuliert nicht eine Soll-Leistung für die Kinder, jedoch eine Soll-Leistung für die Erwachsenen. Der Erwachsene soll die Kompetenzen des Kindes be(ob)achten und ein reichhaltiges Angebot entwickeln, dass der Reichhaltigkeit der menschlichen Intelligenzen entspricht. Das Kind kann lernen. – Aber auch die

Soll-Leistung der Erwachsenen legen die »Grundsätze« weit weniger fest als das ein schulisches Curriculum tut. Sie vertreten nicht das Modell eines festen Lehrplans, wie es in den 60er Jahren angedacht war (vgl. Schäfer 2002) oder das DDR-Vorschulprogramm kennzeichnete (vgl. Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997). Die konkreten Inhalte richten sich nicht nach einem vorgegebenen Themenplan, sondern werden im Dialog nach situationstheoretischen und kulturellen Kriterien entschieden.

2. Missverständnis: *Was ein Kind bildungsrelevant lernt, lernt es vom Erwachsenen.*

Die »Grundsätze« betonen die Bildungsaufgaben der Sozialpädagog/innen. Diese sollen jedoch nicht übersehen, dass Kinder füreinander wichtige »Bildungsagenten« sind. Dieses gilt sowohl für altersähnliche (s.o.) wie altersungleiche Beziehungen. Der Situationsansatz bevorzugt altersgemischte Kindergruppen, weil in ihnen die Anregungsleistungen der Kinder untereinander einen besonderen Stellenwert erhalten (Heller 1998) und asymmetrische Beziehungen infolge des Altersunterschiedes zusätzliche Lernanreize bieten (vgl. Völkel 1995). Die neuere Forschung hat bestätigt, »dass die Interaktionen und Beziehungen unter den Heranwachsenden eine Bildungseinrichtung eigener Art darstellen, ohne die die Fähigkeiten, die der kompetente und verantwortliche Erwachsene im Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit anderen benötigt, nicht vollständig erworben werden können« (M. Grundmann/J. Huinink/L. Krappmann, zit. nach Peukert 2000, S. 208).

Mit dem hier vorgestellten Bildungsverständnis wird die Ebene der Interaktion zwischen Kindern und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse deshalb in keiner Weise unterdrückt oder auch nur ausgeblendet. Im Gegenteil: Eine genaue Beobachtung der Kinder, wie sie zentraler Bestandteil der Konzeption der »Grundsätze« ist, wird konkrete Hinweise auf dieses Bildungspotential ergeben können.

3. Missverständnis: *Das Konzept vom Kind als Akteur seiner Bildung macht Pädagogik überflüssig.*

Spätestens seit den legendären und tragisch endenden Experimenten Kaiser Barbarossas, der auf der Suche nach der Ursprache Säuglinge pflegen ließ, ohne dass diese angesprochen werden durften, wissen wir, dass Menschen zu ihrer Entwicklung auf Dialog und Interaktion angewiesen sind. Inzwischen liegt eine beeindruckende Fülle von Befunden vor,

die die Bedeutung der personalen Umwelt für die Entwicklung des Kindes genauer erklären. »Bildung entsteht zwar nirgendwo anders als im Menschen selbst, aber niemals allein. Bildungsprozesse sind soziale, kommunikative Prozesse zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen« (GEW 2002, S. 4). Kindliche Bildung ist trotz aller Betonung der Selbstbildungsfunktion ein sozialer Prozess, denn sie ist eingebettet in Beziehungen und eine umgebende Kultur (vgl. auch Schäfer 2001b, S. 10f.; Peukert 2000, S. 206f.). Deshalb ist der Vorwurf, das konstruktivistische Bildungskonzept denke ein isoliertes Kind (Fthenakis 2001) nicht zutreffend. Genauso wenig wird eine Pädagogik des »laissez faire« argumentativ gestützt. Selbstbildung ist auf die »Anregung aller Kräfte eines Menschen« (Wilhelm von Humboldt) angewiesen.

Weitere Implikationen eines modernen Bildungsbegriffs: Nicht-Linearität, Eigensinn, Beobachtung als Beachtung

Bildungsprozesse verlaufen nicht linear, denn Entwicklung hat einen regressiven und einen progressiven Faktor. Der regressive Anteil kann sich ausdrücken im zeitweiligen »Rückfall« in frühere Verhaltensweisen oder auch im Wiederholen bereits bekannter Muster. Das Interesse nach Progression richtet sich auf Weiterentwicklungen von Kompetenzen, Wissen und Verhalten. Von Wygotsky stammt das Modell der »Zone der nächsthöheren Entwicklung«. Es fordert die Wahrnehmung für die progressiven Anteile des Kindes, die Wachsamkeit der Erzieherin für die Bereitschaft von Kindern, den momentanen Erfahrungshorizont zu überschreiten. Erzieherinnen können bei der Zumutung von Themen also durchaus eine Ebene etwas oberhalb des momentanen Kompetenzniveaus anzielen. Häufig wird erst eine solche pädagogische Provokation manche Kinder aus der Langeweile befreien, in denen sie ein kritischer Besucher der Tageseinrichtung gelegentlich antrifft. Entscheidend wird dabei sein, dass Erzieherinnen nicht nur einem didaktischen Ansatz folgen, sondern in eine interaktive Beziehung zu Kindern treten und sich auf die Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes positiv beziehen. Sie werden dann genauer ermessen können, wo auch Regression notwendig für eine gesunde Entwicklung ist.

Kindliche Bildungsprozesse gehen nicht in der Erlangung von praktischen Handlungsfähigkeiten und verwertbarem Wissen auf, wie es gelegentlich Stellungnahmen zur Bildungsdebatte spiegeln, die von wirtschaftlichem Denken bestimmt sind. Dem hier

entwickelten Bildungsverständnis liegt ein bedeutend weiterer Horizont zugrunde, den Schäfer wie folgt skizziert: »Sinn und Bedeutung scheinen mir die Basis von Bildungsprozessen auszumachen, nicht allein Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten. Damit Sinn und Bedeutung entstehen, müssen ein subjektiver Prozess von Bedeutungssuche und -findung sowie ein sozialer und sachlicher Prozess der Herausforderung durch Bedeutungsangebote zusammenreffen« (Schäfer 1999, S. 24). Den legitimen gesellschaftlichen Erwartungen, dass sich das Subjekt als »nützliches« Mitglied der menschlichen Gemeinschaft zeigt, muss deshalb eine Anerkennung seiner Individualität und Eigensinnigkeit vorausgehen.

Analog dazu fordert das KJHG die individuelle Förderung jedes Kindes. Wer diese Aufgabe ernst nimmt, muss als ersten Schritt des pädagogischen Prozesses sich bemühen, das Kind kennenzulernen. Die Beobachtung jedes Kindes ist deshalb ein zentraler Bestandteil der beruflichen Arbeit von Erzieherinnen. Befunde der Neurologie legen nahe, dass »Förderung in hohem Maße auf die individuellen Bedingungen abgestimmt sein muss... Da bislang nur wenig experimentelle Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach die Kinder fragen,... wofür sich das Kind jeweils interessiert, wonach es verlangt, und wodurch es glücklich wird. Babies können auch schon im vorsprachlichen Stadium durch Lachen, Weinen und differenzierte Mimik signalisieren, was für sie richtig und wichtig ist« (Singer 2001, S. 8f).

Beobachtung soll dazu führen, dass die Erwachsenen das Kind kennen und verstehen lernen. (Verstehen setzt den Perspektivenwechsel voraus und ist etwas anderes als »Verhalten erklären«. Der Unterschied ist für die pädagogische Haltung entscheidend.) Einschlägige Projekte (vgl. Colberg-Schrader/Pesch 2000a/b; Mayr/Ulich 1998/99) zeigen jedoch, dass die Forderung nach gezielter Beobachtung zahlreiche Missverständnisse und Widerstände hervorruft, die nicht übergangen werden dürfen. »Manche Erzieherinnen meinen zunächst einmal... sie wüssten schon sehr genau, was Kinder denken, was sie wollen und brauchen und was die Kinder interessiert... Beobachtungen, die von dem Bild des aktiven und kompetenten Kindes geleitet sind, sind nicht darauf gerichtet, Auffälligkeiten zu identifizieren oder gar »Fälle« zu konstruieren... Aus der Erprobung in den Projekteinrichtungen wissen wir, dass es zunächst recht schwer fällt, sich überhaupt auf ein strukturiertes Beobachtungsverfahren einzulassen. »Wozu soll das gut sein, ich beobachte doch die Kinder

ständig nebenbei; »Es ist so aufwendig; »Dafür haben wir keine Zeit«, dies sind typische Argumente gegen eine solche Beobachtungspraxis. Verbunden damit ist häufig auch die Scheu, sich mit schriftlichen Beobachtungsnotizen »festzulegen« (Colberg-Schrader/Pesch 2000b, S. 8, 9, 10).

Ein weiteres Missverständnis wäre, mit Beobachtungen objektive Erkenntnisse gewinnen zu wollen. Dies ist bereits aus erkenntnistheoretischer Sicht unmöglich (vgl. Kobelt Neuhaus 1997). »Kennen und Verstehen« sind im wesentlichen subjektive Kategorien. »Und dies ist ganz zentral für den Umgang mit Beobachtungen: Man gewinnt dabei nicht »objektive Wahrheiten« über das beobachtete Kind. Vielmehr hat man die Chance, das subjektiv geprägte Bild vom Kind, das man sich als Erwachsener macht, zu erkennen und in den Austausch mit den Bildern, die sich andere (die Kollegen, die Eltern) machen, zu bringen« (Colberg-Schrader/Pesch 2000b, S. 10). Im Projekt zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen ist ein vergleichbarer Ansatz entwickelt worden: »Auf der Basis der individuellen Dokumentationen der einzelnen Erzieherinnen erfolgt dann im nächsten Schritt die fachliche Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen in der Kindertageseinrichtung... Damit ist die Chance größer, auch die Bildungsthemen zu erkennen, die auf den ersten Blick nicht offen zu Tage treten (Andres 2002a, S. 105f.). Insofern ist der Erfolg einer Bildungsstrategie auch mit der Kompetenz der Teammitglieder verbunden, in einen Diskurs untereinander und mit den Eltern zu treten« (vgl. Pesch/Sommerfeld 2000/2002).

Zur Systematisierung eines Rahmens für die Bildungsarbeit

Die Rahmentheorie der multiplen Intelligenzen

Es gehört zu den – je nach Perspektive – deprimierenden oder befreienden Erfahrungen, dass die Kompetenzen vieler begabter Menschen im formalen Bildungswesen unentdeckt bleiben, wenn sie nicht gar unterdrückt werden. Ein Beispiel ist Albert Einstein, dem nur ein sehr relativer Schulerfolg bescheinigt worden sein soll. Sehr viel größer als die Zahl der Prominenten wird die Zahl derjenigen Kinder sein, deren Fähigkeiten im Bildungssystem nicht gesehen und deshalb nicht gefördert werden.

Verursachend kann dafür eine verengte Sichtweise auf bestimmte, erwartete Leistungen und darauf abgestimmte schmalspurige Lernprozesse sein. Dafür stehen herkömmliche Curricula, in denen festgelegte

Wissenselemente und Fertigkeiten definiert werden, didaktische Modelle, die nur einen schmalen Lern- und Methodenkanon zulassen oder testpsychologische Verfahren, die nur bestimmte (meist sprachlich-kognitive) Kompetenzen testen und daraus eine allgemeine und oft folgenreiche Aussage über Menschen und ihre Leistungen ableiten.

Der amerikanische Psychologe Howard Gardner hat in den letzten Jahrzehnten diese Festlegung auf ein bestimmtes Konzept des »intelligenten Menschen« kritisiert und eine Theorie vielfältiger, »multipler Intelligenzen« (MI) entwickelt. Gardner geht heute von etwa acht Intelligenzen aus (die genaue Zahl schwankt je nach Zuordnung), die jeweils unterschiedliche Wege kennzeichnen, die Welt zu erfahren und mit ihr umzugehen. Diese Intelligenzen sind:

- sprachliche Intelligenz,
- logisch-mathematische Intelligenz,
- musikalische Intelligenz,
- körperlich-kinästhetische Intelligenz,
- räumliche Intelligenz,
- inter- und intrapersonale Intelligenz,
- naturkundliche Intelligenz.

Gardner erhebt keinen Anspruch darauf, dass diese Liste vollständig ist oder dass nicht auch andere Zuordnungen denkbar wären. In »Intelligenzen« (Gardner 2002) überprüft er weitere Vorschläge (Moral, Spiritualität, Lebensintelligenz, bildnerisch-künstlerische Tätigkeit). Er gesteht diesen Eigenschaften dabei durchaus eine ernsthafte Kandidatur zu, kommt aber doch zum vorläufigen Ausschluss: »Ich rechtfertige mein schmales Set von Intelligenzen mit den Prinzipien Sparsamkeit und Nutzen. Sich über Dutzende von Intelligenzen zu verbreitern scheint zwar wissenschaftlich exakter, doch für eine pädagogische Verwendung wäre der Begriff zu unhandlich geworden. Außerdem gibt es Anzeichen dafür, dass Subintelligenzen oft zusammenarbeiten und einander unterstützen, ein weiterer Grund, warum es sinnvoller ist, von acht oder neun statt von einer oder von hundert Intelligenzen zu sprechen« (Gardner 2002, S. 126). Das »MI-Konzept« basiert nicht auf physikalisch feststellbaren Einheiten; die Komplexität und Beschaffenheit von Thema und Gegenstand ist zu groß: »Eine endgültige Theorie der menschlichen Intelligenzen werden wir nie formulieren können« (Gardner 2001, S. 64).

Dabei sind diese unterschiedlichen Intelligenzen für das ungeübte Auge umso schwerer zu unterscheiden, je jünger das Kind ist. Aber »auch im gewöhnlichen Leben arbeiten diese Intelligenzen ... in der Regel harmonisch zusammen, so dass ihre Autono-

mie nicht wahrnehmbar ist. Verwendet man hingegen geeignete Beobachungskriterien, wird ihre Eigenständigkeit mit oft überraschender Deutlichkeit sichtbar« (a.a.O., S. 22).

Das MI-Konzept fußt auf drei Schlüsselthesen: »Wir sind nicht alle gleich; wir haben nicht alle die gleiche geistige Ausstattung (das heißt, wir besetzen nicht bestimmte Punkte an einer einheitlichen Glockenkurve); Bildung ist dann am wirksamsten, wenn diese Unterschiede berücksichtigt und nicht geleugnet oder ignoriert werden« (Gardner 2002, S. 113).

Die Anerkennung des Modells von dem individuellen geistigen Profil jedes Menschen hat zwei wichtige pädagogische Folgen. Zum einen geht es um das Bemühen, dieses Profil bereits im Kindesalter zu erkennen, um dann durch geeignete Angebote dem Bildungsprozess des Kindes Nahrung zu geben. Dafür benötigen Sozialpädagoginnen ein hilfreiches Instrumentarium. Zum zweiten geht es um die Gestaltung der Umgebung des Kindes, um ein optimales

Intelligenzbegriffs Gardners von hohem Reiz: Intelligenz meint nach Gardner ein Sortiment von Fähigkeiten, die es ermöglichen, »echte Probleme oder Schwierigkeiten zu lösen und, wenn nötig, brauchbare Methoden oder Vorrichtungen zu erfinden – und die Fähigkeit, Probleme zu entdecken oder zu erschaffen, um die Basis für neues Wissen zu legen (Gardner 2001, S. 65). Damit steht das MI-Konzept einem situationstheoretischen und eigensinnigen Ansatz von Bildung sehr nahe. Es geht eben nicht um die situationsneutrale Einübung isolierter Fertigkeiten, sondern um einen Prozess, in dem das Kind im Kontakt mit seiner Umwelt selbsttätig und sinngebend agiert.

Das schwedische Kern-Curriculum (Schweden 2000) formuliert einen Themenkanon, der Beziehungen zu dem MI-Katalog Gardners aufweist. In der folgenden Tabelle sind die Themenbereiche des schwedischen Curriculums den Intelligenzen nach H. Gardner gegenübergestellt, sofern sie sich (mindestens teilweise) überschneiden:

Themenbereiche (»core subject fields«) im schwedischen Curriculum (2000)	Intelligenzen nach Howard Gardner (2001, 2002)
Sprache und Interaktion	sprachliche Intelligenz
Mathematik	logisch-mathematische Intelligenz
Ethik und Philosophie	inter- und intrapersonale Intelligenz Gardner diskutiert weiterhin eine mögliche »moralische Intelligenz«, erkennt diese jedoch nicht als eigenen Erkenntnisbereich an (2002, S. 87-98)
Umwelt- und Naturkunde	naturkundliche Intelligenz
Gesundheit	
Körperliche und motorische Entwicklung	körperlich-kinästhetische Intelligenz
Kunst und Kultur	musikalische Intelligenz Darstellendes und schriftstellerisches künstlerisches Schaffen versteht Gardner nicht als eigene Intelligenz, sondern rechnet es als ästhetische Tätigkeit zu den jeweiligen Intelligenzen, deren Zeichensatz benutzt wird. Poeten sind demnach Künstler der Sprache, Bildhauer und Maler Künstler des räumlichen Denkens (2002, S. 132f.)

Umfeld zu schaffen, das dem Kind helfen kann, sowohl seine besonders starken als auch seine unterentwickelten Kompetenzen zu entfalten und damit seine Identität differenziert entwickeln zu können.

Für ein Bildungskonzept des Kindergartens ist der

Die (insgesamt geringen) Differenzen rühren vor allem daher, dass das schwedische Curriculum Wissens- und Themenbereiche aus kultureller Perspektive benennt, während es Gardner um in sich abgegrenzte Rezeptions- und Verarbeitungsbereiche des menschlichen Geistes geht. Weiter unten werden

aus dieser Synopse die Bildungsbereiche der »Grundsätze« entwickelt.

Situationslogik gegen Logik von Bildungsbereichen?

Allen Reformmodellen des Kindergarten-Erprobungsprogramms der siebziger Jahre in der alten Bundesrepublik war gemeinsam, dass sie ein rein funktionsorientiertes Lernen kritisierten. Es gehört deshalb zu denn allgemein anerkannten Forderungen, dass ein Lernen in realen Lebenssituationen zu favorisieren ist. Das KJHG entspricht mit seinem lebensweltorientierten Konzept dieser Forderung. Auch die Delphi-Befragung kam zu vergleichbaren Aussagen (vgl. Wilhelmi 1998; BMBF 1998); neuere Curricula im Vorschulbereich wie das schwedische Kern-Curriculum (s.o.) weisen eine argumentative Nähe zu diesen Grundprinzipien auf.

Wenn mit diesem Gutachten eine Systematisierung des Bildungsangebotes des Kindergartens nach der MI-Theorie vorgeschlagen wird, dann steht dies nicht im Widerspruch zu einem situationslogischen Ansatz, demzufolge sinnvolles und erfolgreiches Lernen in lebensnahen Zusammenhängen geschieht. Die erneute Besinnung auf Möglichkeiten der Bildung im Kindergarten versucht vielmehr, einen Weg zwischen einer »inhaltsleeren Spaßpädagogik im Westen« (Jürgen Zimmer) und dem »Defizitmodell des Kindes« im Osten (Hans-Dieter Schmidt) zu beschreiben.

Die Benennung von Bildungsbereichen erlaubt, einen differenzierten Blick auf Kinder und ihre Lernprozesse zu werfen, der strukturiert und Informationen über Kinderthemen geben kann, die dann zum legitimen Ausgangspunkt von pädagogischer Planung werden. Einem situationstheoretischen Prinzip entspricht dabei der Zugang zu Bildungsbereichen über die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit des jeweiligen Themas für das einzelne Kind. Dies ist ein Lernangebot in Anerkennung von Unterschieden und der Individualität jedes Menschen. Eine Entsprechung wurde von dem Neurologen Wolf Singer formuliert: »Dies legt nahe, was Pädagogen ohnehin postulieren, dass Förderung in hohem Maße auf die individuellen Bedingungen abgestimmt sein muss. Wegen unterschiedlicher Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. Dies stellt das ausschließlich altersorientierte Klassensystem in Frage« (Singer 2001, S. 8).

Paulo Freire, einer der bedeutendsten Pädagogen des vergangenen Jahrhunderts, verurteilte die traditionelle, belehrende Pädagogik als »Bankiersmethode«. Die Neurophysiologie hat zudem untermauert, dass Pädagogik nicht nach der Methode des »Nürnberger Trichters« funktioniert: Eine produktive Verarbeitung des Wahrgenommenen bzw. Gezeigten findet nur dann statt, wenn diese Inhalte mit einem subjektiven Sinn in Verbindung gebracht werden können. Dies lässt zu einer Zurückhaltung bei der Formulierung von kleinteiligen Inhaltskatalogen frühkindlicher Bildung geraten sein. Zum anderen legt es nahe, die Erfahrungen jedes einzelnen Kindes individuell in den Blick zu nehmen.

Leitbild und Ziel: Der Kindergarten als anregungsreicher Bildungsort für Kinder und Erwachsene

Der Kindergarten ist heute in Deutschland ein Sozialisationsort für fast alle Kinder. Zusammen mit der Grundschule ist er damit die einzige gesellschaftliche Einrichtung, die (noch) beinahe alle gesellschaftlichen Gruppen und Schichten versammelt.

Der Kindergarten nimmt Menschen in einem Lebensstadium auf, in der ihre geistige Entwicklung besonders stürmisch verläuft und eine große Plastizität herrscht. Der Stoffwechsel im Gehirn steigt nach der Geburt an und erreicht mit vier Jahren einen Höhepunkt (Romberg 2002, S. 20). Wie die Neurobiologie zeigt, ist die Flexibilität des menschlichen Hirns in der frühen Kindheit am größten und durchläuft kritische Phasen, in denen es besonders empfänglich, aber damit auch besonders verwundbar ist (vgl. Gardner 2001, S. 47f.). Die unendliche Neugier von Kindern erweist sich anschaulich in Situationen, in denen sich Erwachsene von Kindern mit Fragen konfrontiert sehen, die sie oft selbst nicht beantworten können; Fragen, die sie vielleicht selbst einmal gestellt haben und bei deren Nennung sie feststellen müssen, dass sie die Suche nach einer Antwort längst eingestellt haben; Fragen wie »Was ist hinter dem letzten Planeten?«; »Warum sind die Götter auf diesem Gemälde nackt?«; »Warum konnte Adolf Hitler so mächtig werden?«; »Wie schreibt man ein dickes Buch?«; »Warum quietscht Styropor?«; »Was ist Strom?«

In glücklichen Momenten können Fragen der Kinder den Geist der Erwachsenen wecken.

Der Kindergarten ist für die meisten Kinder gleichzeitig der erste öffentliche Ort, an dem sie ohne ihre Familie zu bestehen haben. Daraus erwachsen neue Fragen und Herausforderungen, aber auch die

Chance, ein weites Feld (übertragen und räumlich gemeint) für neue Entdeckungen und Erfahrungen zu finden – wenn man sich im Kindergarten auf diese Fragen einstellen kann und eine anregungsreiche Umgebung gestaltet. Dabei ist sowohl nach den Erfahrungen des Autors, der rund 130 Einrichtungen in West und Ost in den letzten zehn Jahren »von innen« kennen gelernt hat, wie auch aufgrund von einschlägigen Untersuchungen (Tietze 1998; Zimmer 1997) Skepsis gerechtfertigt: »Der Welterkundungsdrang von Kindern, so die ernüchternde Erkenntnis des (Infans-Ip) Projekts, wird im durchschnittlichen deutschen Kindergarten oft nicht nur ignoriert, sondern sogar behindert« (Romberg 2002, S. 25). Es könnte befreiend wirken, sich dieser Erkenntnis selbstkritisch zu stellen – zumal man dabei feststellen wird, dass unsere gesamte Gesellschaft zwar nicht kinderfeindlich (sondern eher elternfeindlich) eingestellt ist, aber mit den Äußerungen von Kindern allgemein wenig anzufangen weiß.

Der forschenden Neugier der Kinder müsste ein forschender Blick der Sozialpädagoginnen entsprechen – auf die Entwicklung der Kinder und gleichzeitig auf den Bildungsort Kindergarten. In einem Projekt wurde diese Perspektive des Kindergartens als einem anregungsreichen Bildungsort mit folgenden Fragen skizziert: »Inwieweit können Kinder darauf bauen, in ihren individuellen Eigenheiten akzeptiert und bei den neuen Anforderungen des Gruppenlebens unterstützt zu werden? Finden Sie Verlässlichkeit in den Beziehungen, Überschaubarkeit und orientierende Strukturen im Alltag der Einrichtung? Bekommen sie auch Raum und Gelegenheit für Bewegung, Ausgelassensein und kreatives Chaos? Gesteht man ihnen eine Umwelt zu, in der sie sich selbst entfalten, selbständig forschend lernen und ihre Umwelt entdecken können? Mit welchen Wissens- und Erlebnisbereichen kommen sie in Berührung? Werden ihnen vielfältige musische und kulturelle Anregungen geboten? Unterstützt und begleitet man ihren neugierig-staunenden Blick auf die Welt? Können sie sich mit Wissensstoff vertraut machen, lernen sie mit den heute verfügbaren Informationsmedien umzugehen? Werden sie dabei unterstützt, im Umgang mit Kindern verschiedenster Herkunft und anderer Sprache so etwas wie Fremdsprachenkompetenz und ein tolerantes Miteinander zu lernen? Haben sie die Möglichkeit, ihre Umwelt und ihre Angelegenheiten mitzugestalten, ist ihre Sicht der Dinge und ihre Meinung gefragt?« (Colberg-Schrader/Pesch 2002b, S. 16f.).

Wo Erzieherinnen (und Eltern) selbst als Forschende verstanden und angesprochen werden, stellt sich eine Parallelität der Prozesse auf Kinder- und Er-

wachsebene ein, die dieses Bildungskonzept zu seiner Wirksamkeit benötigt. Erzieherinnen und Erwachsene allgemein haben in ihrer Biographie oft keine guten Erfahrungen mit dem (formalen) Lernen gemacht. Den »Grundsätzen« liegt auch das als Hoffnung zugrunde: Mitlernende und mitforschende Erwachsene können für sich wieder die Lust am Lernen entdecken.

Die Bildungsbereiche als normativer Rahmen für die Entwicklung von Kindergärten als Bildungsorte

Das Modell der Benennung spezifischer Bildungsbereiche zielt nicht auf ein Training isolierter Funktionen: Vielmehr sollen alle Tätigkeiten in einem Sinnzusammenhang stehen, der für das Kind erfahrbar und nachvollziehbar ist. Es geht um einen integrierten Ansatz, der zugleich eine differenzierte Förderung und Herausforderung erlaubt, wie er beispielhaft im schwedischen Kern-Curriculum formuliert ist:

»Vorschulerziehung soll auf der Integration von Bildung basieren. Die integrative Bildung soll sich aus Themen zusammensetzen, die sowohl in Beziehung zur kindlichen Erlebniswelt stehen als auch zu Inhalten, die den Kindern bei der Entwicklung und Analyse von Ansichten über die Welt helfen. Die Ziele der integrativen Bildung sollen gemeinsam ausgehandelt und von der Gemeinde, in der die Kinder leben, anerkannt werden.

Die Vielfalt der integrativen Bildung besteht darin, dass verschiedene Wissensbereiche bei der Planung und Durchführung mit berücksichtigt und als Teil des jeweils gewählten Themas mituntersucht werden. Bei der Auswahl von Lerneinheiten unter bestimmten thematischen Gesichtspunkten sollen die Kinder an der Planung mitbeteiligt werden, um so die für sie gerade relevanten Themen herauszufiltern.

Den integrierten Themen und dem Lernprozess an sich soll ein größerer Stellenwert als den einzelnen Inhalten selbst beigemessen werden. Interaktive und vielgestaltige Erfahrungs- und Informationsverarbeitung zwischen Erwachsenen und Kindern soll beim Lernen eine zentrale Rolle spielen. Die Arbeitsmethoden sollen von den Zielen und Absichten der Bildung bestimmt sein. Der Einsatz unterschiedlicher Arbeitsmethoden zielt auf den Erwerb vielfältiger Erfahrungen aus verschiedensten Wissensgebieten ab. Durch die Integration von Wissensbereichen in der Vorschulerziehung erweitern die Kinder ihr Wissen um die Welt und lernen etwas über sich als Lernende. Die Einteilung der Vorschulerziehung in verschiedene thematische Bereiche dient Lehrerinnen

nen und Lehrern als Leitfaden für ihre Arbeit.«
(Schweden 2000, S. 8)

In der folgenden Synopse sind die Themen des schwedischen Curriculums, die Intelligenzen nach H. Gardner und die in den Grundsätzen benannten Bildungsbereiche einander gegenübergestellt:

Zur Begründung der einzelnen Bildungsbereiche kann in Anlehnung an das »Berliner Bildungsprogramm« (vgl. Senatsverwaltung 2004, S. 12) weiterhin ausgeführt werden, dass

- kindliche Bildungsprozesse an die Körpererfahrung gebunden sind;
- Sprache und Schrift in unserer Gesellschaft zen-

Themenbereiche (»core subject fields«) im schwedischen Curriculum (2000)	Intelligenzen nach Howard Gardner (2001, 2002)	Bildungsbereiche
Sprache und Interaktion	sprachliche Intelligenz	Sprache, Kommunikation, Schriftkultur
Mathematik	logisch-mathematische Intelligenz	Mathematik und Naturwissenschaft
Umwelt- und Naturkunde	naturkundliche Intelligenz	
Gesundheit	körperlich-kinästhetische Intelligenz	Körper, Bewegung und Gesundheit
Körperliche und motorische Entwicklung		
Ethik und Philosophie	inter- und intrapersonale Intelligenz	Soziales Leben
Kunst und Kultur	musikalische Intelligenz	Musik
	räumliche Intelligenz	Darstellen und Gestalten

Der Unterschied zwischen einer Themenliste wie dem schwedischen Curriculum und dem Intelligenzkonzept Gardners wurde weiter oben schon benannt, er liegt vor allem in der Perspektive: Während das Curriculum Themen und Wissensgebiete aus kultureller Perspektive nennt, die dem Kind zu erschließen sind, formuliert Gardner Rezeptionsbereiche des menschlichen Geistes, nimmt also die Perspektive des Individuums ein. Die weitgehende Überschneidung könnte dann auch so verstanden werden, dass die menschlichen Intelligenzen eben auch die entsprechenden Wirklichkeiten hervorgebracht haben, die zu Kulturgütern der Menschheit wurden.

Die Grundsätze beziehen sich auf den Gardner'schen Ansatz, weil er dem Selbstbildungsansatz entspricht, damit aufmerksam macht für die Fragen von Kindern und eine pädagogisch-kulturelle Kolonialisierung der Kindheit vermeidet. Sie verwenden den Begriff »Bildungsbereich« statt »Intelligenz«, weil damit eine pädagogische Absicht verfolgt wird und nicht gezielt Stellung genommen wird zur Debatte um die wissenschaftliche Wahrheit des MI-Konzepts (vgl. Gardner 2002, S. 17ff.).

trale Medien der Kommunikation sind;

- Musik Verständigung über Sprachgrenzen hinweg schafft und eine Quelle für emotionale und sinnliche Empfindungen ist;
- Darstellung und Gestaltung eigene ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen;
- Mathematik und Naturwissenschaft helfen, die Welt zu ordnen und Zusammenhänge zu erkennen und
- Bildung ohne soziale Beziehungen nicht möglich und kulturell geprägt ist.

Der inzwischen mögliche Vergleich der Brandenburger Grundsätze mit den Bildungsprogrammen anderer Bundesländer zeigt eine hohe Übereinstimmung in der Benennung der einzelnen Bildungsbereiche (vgl. dazu den Beitrag von Detlef Diskowski). Dies darf als Bestätigung für die gewählten Themen, aber auch die Methode gewertet werden, in den Mittelpunkt die Inhalte gestellt zu haben. Offensichtlich wird allgemein die Benennung von Bildungsbereichen als Möglichkeit gesehen, zu einem höheren Maß an Verständigung und damit Verbindlichkeit zu kommen. Dieser Meinung haben sich die Konferenzen der

Jugend- und Kultusminister angeschlossen.

Die Brandenburger Grundsätze setzen im Vergleich mit einigen anderen Bildungsprogrammen auf eine eher allgemeine Beschreibung dieser Inhalte und die Formulierung weniger Standards. Dieser normative Rahmen verzichtet auf eine inhalts- und methodengenaue Festlegung. Damit sind die Praxis und ihre Träger eingeladen, auf dieser Grundlage ihre konkre-

ten Konzeptionen zu entwickeln. Der Bildungsanspruch der Kinder wird vor Ort erfüllt. Dazu brauchen diese keine »Anwenderinnen« von Bildungsplänen, sondern mitforschende und mitlernende Dialogpartnerinnen aller Generationen. Die »Brandenburger Grundsätze« wollen für diesen Dialog einen Rahmen schaffen – nicht mehr und nicht weniger.

Sechs Bildungsbereiche in einem Haus...

oder: »Die Kinder von Tabaluga sind oft weiter als wir selbst.«

Ludger Pesch



An einem der wenigen warmen und trockenen Tage dieses Frühlings sitze ich auf einer Gartenbank der Blankenfelder Kita Tabaluga und male, was ich sehe. Dabei kann ich am besten beobachten, was sich um mich herum tut und bin gleichzeitig sichtbar tätig. Denn auch die Kinder um mich herum sind es: Ein Zweijähriger lässt zum wiederholten Mal feinen Sand durch seine Finger rieseln und beobachtet dabei, wie dieser auf dem Boden Erhebungen bildet. Zwei etwa Einjährige fahren mit dem Kinder-Buggy durch den Garten, wobei eines drin sitzt und das andere mit allen Kräften schiebt. Ein Junge begut-

achtet mein Bild, vergleicht die Wirklichkeit mit meiner Darstellung und gibt mir Hinweise auf unsichtbare Schätze im Holzhäuschen. Unsichtbar geworden ist auch das Gras auf dem Spielhügel, offensichtlich durch intensive Nutzung der Schräge zu allerlei Bewegungsexperimenten.

Ich bin hier auf Einladung des Teams, um einen fachlichen Blick auf das Angebot der Einrichtung zu richten und im Rahmen einer Elternversammlung eine Einschätzung über die Qualität abzugeben. Im Vorfeld dieser Einladung gab es Debatten darüber, ob die Freizügigkeit, die die Kinder der Einrichtung genießen, diese nicht über die Lebensrealität hinwegtäusche, einen Schonraum bereite, der nicht auf die Härten des Schullebens vorbereiten würde. Eltern mit DDR-Sozialisation und Hinzugezogene aus Berlin wünschten sich mehr angeleitete und formale Bildungselemente, brachten die Befürchtung zum Ausdruck, dass einzelne Kinder nicht genügend gefordert würden. Ich will dem nachgehen. Und ich habe auch eine eigene Frage: Sind die in den Brandenburger Grundsätzen formulierten sechs Bildungsbereiche in einer Einrichtung auf hohem Niveau »machbar«? Dabei konzentriere ich mich an diesem Tag auf den Bereich der Drei- bis Sechsjährigen: Ca. 70 Kindern stehen gemeinsam sechs Funktionsräume und ein Sanitärbereich zur Verfügung.

Impulse in der Morgenrunde

Um neun Uhr ist das Frühstück abgeschlossen und es herrscht ein wildes Treiben auf dem breiten Flur der Einrichtung. Auf einem Tisch liegt ein Zettel, auf

dem mehrere Kinder etwas eintragen, Worte wie Bilder. Es handelt sich hier um die Rednerliste für die gleich beginnende Morgenrunde im großen Aktionsraum, ein tägliches Ritual, dessen Beginn sich trotz der großen Zahl lebhafter Kinder erstaunlich ruhig anlässt: In wenigen Minuten sitzen Kinder und Erzieherinnen, jede Person auf einer eigenen Sitzmatte, in einem großen Kreis. Zum Ritual gehören auch eine Stille-Übung, Körperentspannungen, ein Morgenlied und heute die Gratulation für das Geburtstagskind. Dazu werden gemeinsam die Kerzen auf dem Geburtstageskuchen gezählt – heute geht es bis 39, denn die Köchin ist's. Einige Kinder wissen schon, dass danach die 40 kommt. Aber das wollen die Erwachsenen jetzt gar nicht wissen.

Nun wird die Rednerliste aufgerufen. Heute haben sich sechs Kinder eingetragen, die nacheinander aufstehen und allen Anwesenden (etwa 70 Personen!) ihre Mitteilungen vortragen: Dazu gehören kurze Berichte über Ausflüge vom Vortag, die Anschaffung eines Geschirrspülers oder die Ankündigung, dass die Großeltern demnächst den Kindergarten besuchen wollen. Das jeweils berichtende Kind hält einen Stab in der Hand, ein Zeichen, dass ihm jetzt zuzuhören ist. Zum Abschluss der Morgenrunde erhält den Stab dann noch eine Erzieherin, die die zwei Schwerpunktangebote dieses Vormittags ansagt: die Fortführung des Projekts »Karneval der Tiere« sowie die Märchenstunde im Lesezimmer.

Schon jetzt registriere ich, wie viele Impulse die Kinder innerhalb einer guten halben Stunde erhalten haben: Kindern wurde das Wort gegeben, Musik und Mathematik mit ihren unterschiedlichen Sinnesebenen wurden erfahrbar, soziale Zusammenhänge wurden thematisiert, unterschiedliche Sinneserfahrungen waren möglich.

Vormittags und nachmittags: Es gibt viel zu tun

Nach dem Morgenkreis, an denen alle anwesenden Kinder und Erwachsenen teilnehmen, beginnt eine Phase, in der Freispiel und die Teilnahme an Angeboten möglich ist. Die Choreographie des »Karnevals der Tiere« lässt sowohl wilde wie arrangierte, individuelle wie gemeinsame Bewegungsformen zu. In der wöchentlichen Märchenstunde dagegen lässt es sich bei einer überlieferten Geschichte träumen. Mich interessiert jetzt vor allem, was die Kinder mit ihrer »freien Zeit« anfangen. Vom Flur aus wirkt die Situation ungewöhnlich ruhig. Das muss damit zusammenhängen, dass in den einzelnen Räumen intensiv gespielt bzw. gearbeitet wird. Im Bauraum sind meh-

rere Jungen mit der Konstruktion einer Brücke aus Holzbausteinen beschäftigt, vielleicht lassen sie sich auch von den hier angebrachten Architekturzeichnungen unterschiedlicher Gebäudetypen inspirieren. In einer Lesecke scharen sich mehrere Mädchen um ein Buch. Im Rollen- und Puppenspielraum kann ich Jungen (!) beobachten, die mittels unterschiedlicher Kostüme kleine Spielszenen entwickeln. In der Cafeteria wird gepuzzelt und im Atelier entdecke ich Kinder beim freien Malen an den Staffeleien. Ich treffe kein Kind an, das nicht zu wissen scheint, was es tun kann.

Es ist noch etwas Zeit bis zum Mittagskreis für die Fünfjährigen, die keinen Mittagsschlaf mehr machen, um mich in den Räumen umzusehen. Und es gibt viel zu entdecken: An vielen Möbeln und Einrichtungsgegenständen kleben Karten mit dem Begriff für diesen Gegenstand: »Stuhl« steht am Stuhl geschrieben, »Kühlschrank« am Kühlschrank. Alle Spielzeugkisten sind doppelt gekennzeichnet: mit dem Bild und dem schriftlichen Ausdruck der hier gesammelten Spielsachen. Treppen zu Spielpodesten sind mit Zahlen und Zahlsymbolen versehen. Auch der Speisplan ist mit Bild- und Wort-Steckkarten doppelt repräsentiert. Jeder Funktionsraum bietet zahlreiche Anregungen, ohne überladen zu wirken. Bücher zum Beispiel stehen sowohl gesammelt in einer großen Bücherkiste als auch als Auswahl in einen Präsentationsregal zur Verfügung.

Im ganzen Haus finden sich vielfältige Spuren der Tätigkeiten der Kinder. Im Atelier hängt in Bilderrahmen eine Ausstellung von großformatigen Bildern und Collagen mit begleitenden Texten und Photos. An vielen Stellen begegnet der Besucher Pinwänden mit Dokumentationen unterschiedlicher Prozesse: Es wird über Treffen des Kinderrats (ein Instrument zur Mitbestimmung) mit Bildern und Protokollen berichtet, über die Einrichtung einer Bewegungswerkstatt und erster Beobachtungen dazu; in Wort und Bild werden die Elemente des Geburtstagesrituals geschildert und die Experimente der Kinder mit Pflanzensamen oder der Konstruktion von Mummelaufbahnen im Garten. Überhaupt finden sich viele Dokumentationen von Problemlöseprozessen, wie zum Beispiel der Erörterung der Frage, wie eine kaputte Registrierkasse zu reparieren ist. Bequeme, aber bildungsarme Lösungen (wie: »Die Kita kauft eine neue« oder: »Wir betteln Eltern an«) stehen dabei wohl nicht zur Debatte.

Der Mittagskreis gegen 11.30 Uhr findet täglich statt, davon zweimal wöchentlich als Exklusivzirkel für die angehenden Schulkinder; er ergänzt die prinzipiell

altersgemischte Arbeit. Dazu versammeln sich die Fünfjährigen im Aktionsraum auf den bekannten Sitzmatten. Die Gruppe hat die Ausstellung »Mathes-kings« besucht und erzählt sich nun etwas von den Highlights der Ausstellung. Anschließend wechseln die Kinder ins Atelier, um dort ein Element der Ausstellung nachzuvollziehen. Die Erzieherin hat Materialien besorgt, aus dem zunächst Salzteig hergestellt wird; dazu müssen Mischungsverhältnisse beachtet werden. Anschließend entstehen aus Formlosigkeit, sinnlich erfahrbar, Buchstabensymbole – und dann, mit dem Überschuss an Material und Eigensinnigkeit, weitere Produkte aus der amorphen Masse.

Stichworte für den Erfolg

Gespräch mit den Erzieherinnen: Tabaluga zeigt, dass alle Bildungsbereiche auf einem hohen Niveau »machbar« sind und zusammen eine reichhaltige Bildungseinrichtung strukturieren können. Es gibt keine Geheimnisse des Erfolgs, Tabaluga ist nicht anders ausgestattet als andere Kitas, (wenn man davon absieht, dass das Haus ein Neubau ist). Aber es gibt einige Stichworte, die hier eine hohe Bedeutung haben: Partizipation, Verlässlichkeit (zum Beispiel darin, dass alle Angebote für die Kinder er-

reichbar sind), Transparenz, Vertrauen (zum Beispiel in die Zukunftsfähigkeit der aktuellen Interessen der Kinder), Kommunikation und für alle diese: Weiterentwicklung. So werden in Kürze im Rahmen eines Teamseminars Methoden der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation erprobt und verabredet. Auch auf der Erwachsenenenebene, zwischen Erzieherinnen und Eltern, braucht es noch diese Entwicklung... Aber ein guter Meilenstein wird mit der Elternversammlung gesetzt, an der ich als Gast und Berichterstatter teilnehme. Während die Erzieherinnen auf den Wunsch der Eltern eingehen, verlässliche und überschaubare Kommunikationsstrukturen auf Gruppenebene zu installieren, anerkennen die Eltern ausdrücklich das hohe Niveau der Arbeit.
Ludger Pesch

Kontakt:

Kindertagesstätte »Tabaluga«
Leiterin: Friederike Pankoke
Karl-Liebknecht-Straße 22g
15827 Blankenfelde
Fax: 03379/ 210223
E-Mail: kita-tabaluga@blankenfelde-mahlow.de

Es ist möglich, in der Kita zu hospitieren.

Bildungspläne im Vergleich

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.5.04
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.6.04

Beschluss:

1. Die Konferenz der Jugendministerinnen und -minister, Jugendsenatorinnen und -senatoren beschließt den als Anlage beigefügten »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in den Kindertagesstätten.«
2. Die JMK stellt fest, dass die Präzisierung der Vorgaben für die Bildung in den Kindertageseinrichtungen ein wichtiges Thema der Jugendhilfepolitik ist, und begrüßt die Initiativen der Länder in diesem Bereich. Sie drückt mit diesem gemeinsamen Rahmen die große fachlich-inhaltliche Übereinstimmung aller Bundesländer über die Gewährleistung des Bildungsauftrages der Kindertagesstätten aus und bietet somit eine gute Grundlage für die Ausgestaltung dieser jugendhilfe- und bildungspolitischen Aufgabe, für weitergehende Ausführungen auf Landesebene und für die Entwicklung der Konzeptionen durch die Träger und Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen.
3. JMK beauftragt die AGOLJB bis zur JMK 2006 eine Bewertung der Entwicklung der frühen Bildung in Deutschland vorzulegen und in diesem Zusammenhang die Wirkung des »Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen« darzustellen.
4. Die JMK begrüßt, dass die frühe Bildung in Tageseinrichtungen auch Gegenstand der Bildungsberichterstattung wird. Sie setzt sich dafür ein, dass sie auch angemessen berücksichtigt wird.
5. Die JMK sieht in den »gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen« einen wichtigen Beitrag zu der bundesweiten Diskussion um die Weiterentwicklung und Verbesserung der Bildungsprozesse von Kindern. Erforderlich ist es, die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen und die Bildung in der Primarstufe systematisch aufeinander zu beziehen. Deshalb begrüßt die Konferenz der Jugendministerinnen und Jugendminister, dass auch die Kultusministerkonferenz diese Thematik aufgegriffen hat. Sie hält eine Kooperation in diesem Bereich für geboten, um die Kontinuität von Bildungsprozessen zu verdeutlichen. Dies gilt vorrangig für die Gestaltung des Übergangs Kindergarten – Grundschule.
Die erreichte Übereinstimmung in Bezug auf den »Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertagesstätten« und die »Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« sind eine gute Grundlage für den weiteren Prozess der Kooperation von JMK und KMK zur Gestaltung der Übergänge und Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen in den unterschiedlichen institutionellen Zuständigkeiten. Die Konferenz der Jugendministerinnen und Jugendminister sieht für diesen Prozess gute Chancen, wenn Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
 - bereit sind, voneinander zu lernen,
 - auf die Passfähigkeit der Bildungsarbeit unter Wahrung der Besonderheiten der jeweiligen Altersstufen achten,
 - die Übergänge von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule vermitteln und

- die Statusveränderung für die Kinder produktiv gestalten.
6. Die JMK sieht in der Fortbildung der Fachkräfte ein zentrales Instrument zur Verbesserung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie bittet die Kultusministerien gemeinsam mit den Jugendministerien die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass verstärkt Fortbildungsangebote gemacht werden, die gemeinsam für Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen Bildungsfragen und Fragen des Übergangs thematisieren.
 7. Die JMK bittet die Kultusministerkonferenz dafür Sorge zu tragen, dass in der Bildungsforschung auch verstärkt Themen der frühen Bildung berücksichtigt werden. Sie hält es für erforderlich einen entsprechenden Schwerpunkt in den Erziehungswissenschaften zu setzen.
 8. Die JMK nimmt die Synopse zu den Bildungsplänen der Länder zur Kenntnis. Diese bietet eine gute Übersicht über die vielfältigen Aktivitäten zur Erarbeitung und Implementierung von Bildungsplänen in den Kindertagesstätten. Der Beschluss, der gemeinsame Rahmen für die frühe Bildung und die Synopse zu den Bildungsplänen der Länder sollen der Öffentlichkeit bekanntgegeben werden.
 9. Die JMK strebt eine gemeinsame Veröffentlichung mit der KMK an.

Vorbemerkung

Eine breite Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich stellt einen wesentlichen Fortschritt dar. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen, auch wenn dies im Einzelfall noch so unterstützenswert ist.

Der folgende gemeinsame Rahmen über Bildungsziele trägt daher wesentlich zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs bei. Aufgabe der Träger und Fachkräfte der Tageseinrichtungen ist es, die konkrete Bildungsarbeit zu gestalten. Dabei sind die Eltern – und auch die Kinder – angemessen einzubeziehen.

Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.

Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen.

Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tages-

einrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen.

Allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich

Auf eine Abgrenzung der Begriffe »Bildung« und »Erziehung« wird bewusst verzichtet. Mit »Erziehung« wird vorwiegend der Bereich der Einflussnahme anderer Personen, in der Regel Erwachsener, auf das Verhalten der Kinder im Hinblick auf deren Hineinwachsen in die Gemeinschaft, d.h. Sozialisation, beschrieben. Angesprochen wird damit insbesondere die Entwicklung des Sozialverhaltens sowie der Fähigkeit und der Bereitschaft zur entwicklungsangemessenen Übernahme von Verantwortung. Dies sind auch gleichzeitig allgemein anerkannte Aspekte der Persönlichkeitsbildung. Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit.

Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren. Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei. Damit wird auch zum Ausdruck gebracht, dass die Länder im Zusammenhang ihrer Vorhaben zur Stärkung des Elementarbereichs besonderes Gewicht auf die Konkretisierung und qualifizierte Umsetzung des Bildungsauftrags legen.

Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.

Die Länder erstellen Rahmenpläne, die Förderbereiche für das zu realisierende Bildungsangebot benennen und die dadurch deren Bildungsauftrag konkretisieren. Die Länder bestimmen den Altersbereich der Kinder, für den diese Pläne gelten. Durch

die Beschäftigung mit Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben. In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.

Kindertageseinrichtungen sind Bildungsinstitutionen mit eigenem Profil. Sie legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien der Elementarpädagogik öffnet und die Kinder, die vom Elementar- in den Primarbereich wechseln, verstärkt individuell fördert. Einerseits sollen die Kinder aufnahmefähig sein für die Schule und andererseits zugleich die Schule aufnahmefähig für die Kinder. Die Schule setzt die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen auf ihre Weise fort.

Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen

Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung

Das pädagogische Programm in den Kindertageseinrichtungen ist durch das Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt. Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd. Eine Beschreibung von Themenfeldern, in denen sich die kindliche Neugier artikuliert, aber ist sinnvoll, weil sie die Angebote der Kindertageseinrichtung konkretisiert. Die inhaltlichen Förderschwerpunkte in den Rahmenplänen stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig. Durch angemessene Lernarrangements ist es möglich, mehrere Förderbereiche gleichzeitig umzusetzen. Die pädagogische Praxis muss diese Verbindung und gegenseitige Durchdringung der Felder wahren und gezielt gestalten.

Besonders geeignet für das ganzheitliche Lernen ist die Projektarbeit. Es empfehlen sich Lerninhalte, die die Lebenswelt der Kinder betreffen und an ihren Interessen anknüpfen, sowie Lernformen, die selbst gesteuertes Lernen fördern, Gestaltungsspielräume eröffnen und Teamarbeit ermöglichen, den produktiven Umgang mit Fehlern fördern und es den Kindern erlauben, frei zu erkunden und auszuprobieren.

Schließlich sind für eine ganzheitliche Förderung Aspekte zu beachten, die für alle Inhalte gleicher-

maßen von Bedeutung sind und den Charakter von Querschnittsaufgaben haben. Hierher gehören

- die Förderung, das Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz)
- die entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen,
- die interkulturelle Bildung,
- die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit,
- die spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung und
- die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung.

Bildungsbereiche

Die folgenden Bildungsbereiche verstehen sich als Aufforderung an alle Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Personal, die Bildungsmöglichkeiten des Kindes in diesen Bereichen zu beachten und zu fördern:

Sprache, Schrift, Kommunikation

Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (literacy).

Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung

Zur Förderung der personalen Entwicklung des Kindes gehört die Stärkung seiner Persönlichkeit ebenso wie die Förderung von Kognition und Motivation sowie von körperlicher Entwicklung und Gesundheit. Um ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft zu werden, benötigt das Kind soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen. Zur Werteerziehung gehören die Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen.

Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik

Kinder in diesem Alter haben ein großes Interesse an naturwissenschaftlich darstellbaren Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur und am Experimentieren und Beobachten. Deshalb sollten die kindliche Neugier und der natürliche Entdeckungsdrang der Kinder dazu genutzt werden, den entwicklungsgemäßen Umgang mit Zahlen, Mengen

und geometrischen Formen, mathematische Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten zu erwerben. Eng damit zusammen hängt auch die Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungs- und Funktionsweisen von technischen und informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, und von Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit.

Musische Bildung/Umgang mit Medien

Musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung, musikalischer Früherziehung und künstlerischem Gestalten spricht die Sinne und die Emotionen an, fördert Fantasie und Kreativität sowie die personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung. Die kulturelle Einbettung des Kindes kann dadurch gestärkt und die Aufgeschlossenheit für interkulturelle Begegnung und Verständigung unterstützt werden. Was den Umgang mit Medien angeht, gehört zur Medienkompetenz als dem obersten Ziel von Medienbildung auch die Fähigkeit, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen.

Körper, Bewegung, Gesundheit

Das Kind lernt, Verantwortung für sein körperliches Wohlbefinden und seine Gesundheit zu übernehmen. Die Bewegung spielt dabei eine herausragende Rolle, darüber hinaus ist sie aber auch besonders wichtig für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Gesundheitliche Bildung ist im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein durchgängiges Prinzip, der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Kooperationspartnern kommt dabei große Bedeutung zu.

Natur und kulturelle Umwelten

Entwicklungsangemessene Umweltbildung berührt viele Lebensbereiche, von der Naturbegegnung über Gesundheit und Werthaltungen bis hin zum Freizeit- und Konsumverhalten. Zentrale Aspekte dabei sind der Einsatz für eine gesunde Umwelt -vorrangig in der Lebenswelt der Kinder -, die Behebung bereits entstandener Schäden und die Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Den Kindern ist die Begegnung mit der Natur und den verschiedenen kulturellen Umwelten zu ermöglichen und es sind ihnen darin vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Gestaltung der pädagogischen Arbeit/ Qualitätsentwicklung

Grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder, denn diese sind mehr als ein Anlass für Beschäftigungsangebote, sie sind vielmehr Ausdruck des kindlichen Bildungsinteresses und damit Zentrum der zu planenden Angebote.

Die Umsetzung der Rahmenpläne soll in der Konzeption jeder Einrichtung beschrieben und damit reflektierbar und kommunizierbar werden.

Die Kinder sollen daraufhin beobachtet werden, was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen. Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sind erforderlich.

Bei der Gestaltung des Lernorts Kindertageseinrichtung sind folgende Aufgabendimensionen zu beachten:

Pädagogische Grundprinzipien

Der Bezugspunkt erzieherischen Denkens und Handelns ist das Kind als Persönlichkeit, das zu seiner Entfaltung auf vielfältige Anregungen von Seiten der Erwachsenen angewiesen ist. Der Erwachsene soll das Kind bedingungslos akzeptieren und respektieren. Es ist uneingeschränkt wertzuschätzen und darf niemals beschämt werden.

Bei Kindern in diesem Alter herrschen informelle, erkundende und spielerische Lernformen vor, die von den Erwachsenen begleitet und auch gesteuert werden.

Das Bildungsgeschehen in der Tageseinrichtung ist geprägt von Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Den Kindern ist ausreichend Bewegungsspielraum zu gewähren.

Lernangebote sind so zu gestalten, dass sie bei den Kindern die Lust und Freude am Lernen wecken und den kindlichen Forscherdrang erweitern und unterstützen. Das Vorschulalter ist für die Förderung von Intelligenz und Kreativität hervorragend geeignet. Kindertageseinrichtungen bieten in einem spannenden Lernklima optimale Voraussetzungen für die Entfaltung von Erlebnisfähigkeit und Aufnahmebereitschaft sowie für die Förderung erkundenden und entdeckenden Verhaltens wie Staunen, gezieltes Fragen und Infragestellen.

Nach dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit sind Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie der sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes entsprechen.

Überforderung des Kindes ist ebenso fehl am Platz wie Unterforderung. Dieses Prinzip gilt für die Gestaltung der einzelnen Lernarrangements und die Organisation des Tagesablaufs. Für das einzelne Kind wechseln sich moderierte Lernarrangements und Freispielphasen oder andere Tätigkeiten ab. Im Hinblick auf die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bedarf die pädagogische Arbeit der Evaluation.

Rolle der Fachkräfte

Die Erzieherinnen leiten und organisieren die Forschungswerkstatt Kindertageseinrichtung. Sie ermutigen die Kinder, regen sie zur fragenden Erkundung ihrer Welt an, beantworten die Fragen der Kinder nicht abschließend, sondern versuchen durch ihre Antworten das kindliche Interesse zu erweitern und zu vertiefen und führen an die Kinder Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Anschauung und dem Erleben erschließen.

Das pädagogische Vorgehen ist geprägt von emotionaler Wärme, Einfühlungsvermögen, Klarheit, Echtheit, Verlässlichkeit und der Befriedigung des kindlichen Strebens nach Bindung und Autonomie. Dazu gehören klare Verhaltensregeln, die mit den Kindern ausgehandelt werden und auf deren Einhaltung alle gemeinsam achten. Eine individuelle, persönliche Beziehung der Fachkraft zu jedem Kind ist dabei von hoher Bedeutung.

Die Erzieherin fördert die Eigenaktivität des Kindes, achtet auf sein Wohlbefinden und stärkt sein Selbstwertgefühl in nachhaltiger Weise. Alle am Bildungsgeschehen Beteiligten können Lernende wie auch Lehrende sein. Voraussetzung ist, dass die Fachkräfte ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Zugänge, Vorlieben und Abneigungen im Hinblick auf den jeweiligen Bildungsbereich beobachten und reflektieren.

Rolle der Eltern/des Elternhauses

Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen.

Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers

Um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und angemessen zu begegnen, wird auf die Zusammenstellung der Gruppen geachtet. Individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion,

Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen werden gesehen und anerkannt. Sie werden in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht berücksichtigt. Bildungsangebote sollen allen Kindern offen stehen und ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten. Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet, das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern.

Das Prinzip der inneren Differenzierung des pädagogischen Angebots ermöglicht es, auf individuelle Unterschiede einzugehen und jedes einzelne Kind optimal zu fördern. Wichtig hierbei ist, die Stärken der Kinder zu festigen und ihre Schwächen abzubauen.

Funktion der Räume/Gestaltung des Außengeländes

Das Konzept der inneren Differenzierung ist gekoppelt an ein geeignetes Raumkonzept, das den Kindern ausreichend Platz für Bewegung, Anregungen für individuelle Lernprozesse sowie Möglichkeiten für Rückzug und Geborgenheit bietet. Die Möglichkeiten und Grenzen von Großraumsituationen und kleinteiligen räumlichen Gliederungen sind diesbezüglich gegeneinander abzuwägen. Das Außengelände ist möglichst naturnah zu gestalten.

Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung

Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind auch die Gemeinwesenorientierung der Einrichtungen sowie deren Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Hinzuweisen ist insbesondere auf die Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule, aber auch auf die Kooperation mit kulturellen, sozialen, umweltpädagogischen und medizinischen Einrichtungen und Diensten, mit der politischen Gemeinde, den Pfarr- und Kirchengemeinden, mit familienunterstützenden Einrichtungen der Jugendhilfe, mit Arztpraxen und dem Gesundheitsamt.

Für Kindertageseinrichtungen ist es eine mögliche Perspektive, sich zu Nachbarschaftszentren bzw. Begegnungsstätten weiterzuentwickeln und dabei mit den Einrichtungen der Familienbildung und –beratung zusammenzuarbeiten.

Werden externe Personen regelmäßig oder auch zeitweise in die Arbeit mit den Kindern eingebunden, ist dies in der Einrichtungskonzeption darzulegen.

Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele

Im Interesse der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität sollte die Entwicklung von Plänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als langfristiges Vorhaben konzipiert werden, das der ständigen Verbesserung unterliegt. Darin eingeschlossen sind Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z.B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmitwirkung).

Bildungspläne können als Empfehlungen eingeführt werden oder sie konkretisieren verbindlich vorgeschriebene Bildungsziele. Bei der Wahrung, Kontrolle und Steuerung von Akzeptanz und Qualität haben die Länder eine besondere Verantwortung.

Damit die Bildungspläne in den Ländern die gewünschte Wirkung entfalten, ist es notwendig, dass sie auf eine breite gesellschaftliche Akzeptanz stoßen.

Entscheidend für die Wirksamkeit der Bildungspläne sind darauf abgestimmte Lehrpläne der Ausbildungsstätten für das pädagogische Personal und die Befassung mit den Bildungszielen in der Fortbildung.

Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich

Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. Die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes werden in beiden Einrichtungen unterstützt und gefördert. Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie.

Um den Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Grundschulen für Kinder und Eltern zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.

Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kindertageseinrichtungen und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen.

Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: zum einen die notwendige Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte und pädagogischen Methoden, die in den Tageseinrichtungen und den Schulen vermittelt bzw. praktiziert werden, und zum anderen die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen. Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageseinrichtungen den Übergang gemeinsam gestalten und ihre Methoden aufeinander abstimmen. Kontinuität von Bildung und Entwicklung heißt in diesem Zusammenhang jedoch nicht weit gehende Angleichung der Lebensbereiche Tageseinrichtung und Schule. Unterschiede können die Kinder auch anspornen, sich Anforderungen zu stellen und sie zu meistern, die kindliche Entwicklung also voranbringen.

Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den Eltern gemeinsam Verantwortung beim Übergang in die Schule, um für die Kinder eine weitest gehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Die Bildungsdocumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern.

Flexible Modelle des Schulanfangs, die unter weitgehendem Verzicht auf Zurückstellungen allen Kindern eine individuelle Förderung ermöglichen, sind geeignet, den Bildungsprozess der Tageseinrichtung fortzuführen.

Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein.

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes

muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen. Die verschiedenen Formen der Begleitung geben jedem einzelnen Kind die Chance, seine Potenziale und Talente optimal zu entfalten.

Neuer Schwung für die Bildungsdebatte Bildungspläne für den Kindergarten¹

Detlef Diskowski

Die Kindertagesbetreuung in der Jugendhilfe

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz weist, wie auch alle Ländergesetze, dem Kindergarten² einen Bildungsauftrag zu. Gleichzeitig ist der Kindergarten als Teil der Kinder- und Jugendhilfe ebenso wie diese immer noch verhaftet in den Traditionen der Armenfürsorge und das Verhältnis zwischen Bildungs- und Betreuungsauftrag bestimmt die rechtliche Einbettung, die politische Ressortierung, die Fachdiskussion und die Entwicklungsperspektiven.³ Heute gibt es gute Gründe, die rechtliche und verwaltungsmäßige Zuordnung der Kindertagesbetreuung zur Kinder- und Jugendhilfe zu thematisieren. Es ist nicht mehr zu übersehen, dass die Zuständigkeits- und Finanzierungsstrukturen des KJHG für den Kindergarten als allgemeines Angebot, auf das Rechtsansprüche bestehen – ohne dass individuelle Notlagen vorherrschen müssen, zunehmend unpassend geworden sind⁴; und es ist womöglich gerade seine allgemeine Bildungsaufgabe, die ihn der subsidiär auf Hilfe zur Selbsthilfe angelegten Jugendhilfe entfremdet hat.⁵

Ob diese Feststellung im Rückschluss bedeutet, dass die Kindertagesbetreuung im Schulwesen besser angesiedelt wäre, kann allerdings ebenso bezweifelt werden – solange Schule sich selbst mit Bildung gleich setzt und damit die Definitionsmacht über Bildung beansprucht. Mit einem einfachen Anschluss des Kindergartens an die Schule würde ein System, das sich als dringend reformbedürftig gezeigt hat, in die frühen Kindheitsjahre verlängert werden, womit die tatsächlichen Chancen zur Stärkung früher Bildungsprozesse vergeben würden.

Wenn es also nicht um die Eingliederung des Kindergartens in die Schule geht, sondern bestenfalls um gemeinsam notwendige Entwicklungsprozesse, ist es sehr ermutigend, dass in beiden Bereichen heute ähnliche Fachdiskussionen geführt werden. Von unterschiedlichen Ausgangslagen ausgehend, und mit je unterschiedlichen Veränderungsschwerpunkten, zeichnen sich gemeinsame Diskussionsstränge ab.⁶ In diesen gemeinsamen Perspektivdiskussionen zeichnet sich jetzt schon ab, dass Donata

1 Der Artikel basiert auf einem Gutachten, das im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts erstellt wurde. Der Artikel stellt allein die private Auffassung des Autors dar.

2 Hier soll der Begriff »Kindergarten« für alle Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verwendet werden. Nachdem die Zusammengehörigkeit der Angebote von Krippe bis Hort wohl nicht mehr ernsthaft zur Diskussion steht, kann der schöne von Fröbel geprägte Begriff wieder Verwendung finden.

3 Die sehr weitreichenden Implikationen dieser Frage können hier nicht behandelt werden. Vgl. Diskowski: Grundprinzipien der Jugendhilfe auf dem Prüfstand. In Lipp-Peetz/Wagner (Hrsg.): Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. pfv-Jahrbuch 7, Hohengehren, 2002

4 S. Diskowski: Finanzierung der Kindertagesbetreuung – Versuch einer Systematisierung; In Diller/Leu/Rauschenbach (Hrsg.) Kitas und Kosten. DJI 2004

5 Hebenstreit-Müller, Sabine und Burkhard Müller: Elementarbildung in der Jugendhilfe – Eine Liebessee und eine Bildungskatastrophe. In: Neue Praxis, 31. Jg., S. 533ff.

6 Auch diese These kann hier nicht vertieft werden; ich verweise daher auf das Jahrbuch 9 des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, dass diese zum zentralen Thema hat. Diskowski/Hammes-Di Bernardo: Lernkulturen und Bildungsstandards – Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Hohengehren, 2004

Elschenbroichs These, »die Zukunft lernt im Kindergarten«⁷, sich für die Grundschuldiskussion zu bewahrheiten beginnt. Die dringend notwendige Individualisierung schulischer Lernprozesse kann durch die Diskussion über die Anregung und Unterstützung der eigensinnigen Lernprozesse im Kindergarten befruchtet werden.

Die Bildungsdiskussion



Diese Einschätzung vergisst nicht, dass auch im Kindergarten Entwicklungsbedarf besteht. Ich möchte hier nicht die vielfachen Folgen der chronischen Unterfinanzierung des Systems behandeln, sondern auf ein hausgemachtes Defizit der Kindergartenfachdiskussion (West) zu sprechen kommen: die Konkretisierung und Realisierung des Bildungsauftrags des Kindergartens. Immerhin aber steht heute diese (im Westen lange vermiedene) Frage des Bildungsauftrags der Jugendhilfe insgesamt und der Kinder-

tagesbetreuung insbesondere auf der Agenda. Die Beschlüsse der Jugendministerkonferenz »Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft« vom 17./18.5.2001 und »Bildung fängt im frühesten Kindesalter an« vom 18.4.2002⁸ sind ein Ausdruck der verstärkten Befassung der Jugendhilfe mit Fragen der Bildung, die sich nicht (mehr) mit konzeptioneller und struktureller Abgrenzung zur Schule aufhält, sondern die gemeinsame Verantwortung in den Vordergrund stellt. Die wortgleichen Beschlüsse der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz zum »Gemeinsamen Rahmen für die Bildungspläne der Länder«⁹ sind ein Ausdruck der Verantwortung von Jugendhilfe und Schule – ohne Ressortstreitigkeiten in den Vordergrund zu stellen. Das ist ein ermutigendes Zeichen.¹⁰

Ebenso wie in der westdeutschen Bildungsdiskussion der 60er und 70er Jahre sind es auch heute wieder Befürchtungen, international den Anschluss zu verlieren und als Wirtschaftsstandort die eigene Zukunftsfähigkeit aufs Spiel zu setzen, die das Thema auf die Agenda setzen. Allerdings ist nicht zu verkennen, dass die Ergebnisse von TIMSS¹¹ und PISA¹² die Fachöffentlichkeit und die Fachpolitik nicht so überrascht haben wie vor mehr als 40 Jahren der »Sputnikschock« und die anschließend ausgemachte »Bildungskatastrophe«¹³. Das vom BMBW durchgeführte Wissensdelphi, die ambitionierten Diskussionen und veröffentlichten Empfehlungen des Forums Bildung und für den Kindertagesstättenbereich das Modellprojekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen«¹⁴ sind nur einige Belege für eine frühzeitigere Aufmerksamkeit für den Zustand der Bildung in Deutschland.

Aufgrund der Wertschätzung für die frühe Bildung werden auch Herausforderungen an die Kindertagesbetreuung formuliert, für die sie auch konzeptionell Antworten finden muss. Die weitest verbreitete konzeptionelle Übereinstimmung – zumindest im Westen der Republik – keine Vor-Schule sein zu wollen, ist als Negativbestimmung unzureichend, wenn die eigene Leistung positiv dargestellt werden muss. Es

⁷ Donata Elschenbroich: Weltwissen der Siebenjährigen. München, 2001

⁸ Die Beschlüsse sind u.a. dokumentiert im Internetangebot des Brandenburgischen Jugendministeriums unter www.mbjs.brandenburg.de

⁹ JMK, Beschluss vom 13./14.5.2004, KMK, Beschluss vom 3./4.6.2004

¹⁰ Ebenso wie der gemeinsame Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz »Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung« von Mai bzw. Juni 2004

¹¹ Third International Mathematics and Science Study; www.timss.mpg.de

¹² Programme for International Student Assessment; www.mpib-berlin.mpg.de/pisa

¹³ Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, 1964

¹⁴ Gefördert durch das BMFSFJ und die Jugendministerien der Länder Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein, Die Ergebnisse finden sich in Laewen/Andres (Hrsg.) Forscher, Künstler, Konstrukteure. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002 und: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel, 2002

rächt sich nun, dass die fachliche Weiterentwicklung in Deutschland als wissenschaftliche Basis nur auf vereinzelt Lehrstühle und wenige Institute wie das DJI und das IFP zurückgreifen kann. Die Hauptlast der Fachentwicklung wird von Projekten, Fortbildnern und Praxisberaterinnen getragen, die aber nicht über die Ressourcen verfügen, systematisch und konzeptionell gründlich zu arbeiten. Insofern ist es richtig, wenn *Infans* im Antrag seines o.g. Projektes formuliert, man befinde sich »auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag für Kindertagesstätten«. Auch das Forum Bildung bemängelt die fehlende wissenschaftliche Unterstützung und formuliert: »Für die Neubestimmung und Verwirklichung des Bildungsauftrags des Kindergartens sowie die Steigerung der Qualität sind externe Unterstützungsstrukturen für die fachliche Anleitung, Beratung und Fortbildung des pädagogischen Personals erforderlich. Die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher muss verbessert und aufgewertet werden, damit das Fachpersonal besser darauf vorbereitet wird, die frühen Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern. Die Forschungskapazitäten der Frühpädagogik sind auszubauen.«¹⁵

Deutschland ist also auch aufgrund mangelnder Ressourcen bei der Konzeptualisierung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte ein Entwicklungsland; es kann auf die Erziehungs- und Bildungspläne der DDR nicht zurückgreifen (selbst wenn es dies wollte, was politisch ausgeschlossen zu sein scheint), weil sie zwar als Materialsammlung wertvoll sein können, aber in ihrer pädagogischen Grundkonzeption nicht mehr zeitgemäß und vor allem nicht zukunftsfähig sind. Der Rückgriff auf internationale Vorlagen und Konzepte ist daher folgerichtig¹⁶ und so finden sich in den Bildungsplänen der Länder implizite aber auch explizite Bezüge¹⁷.

Abschied von der Unverbindlichkeit?

Neben der breiten Übereinstimmung, dass zur Umsetzung des Bildungsauftrags und in der Qualitätsentwicklung mehr Anstrengungen unternommen werden müssen, wird zunehmend auch eine größere

Verbindlichkeit der Leistung des Kindergartens, insbesondere hinsichtlich der Umsetzung des Bildungsauftrags, eingeklagt. Der Baden-Württembergische Handwerkstag kritisiert die Kindergärten als oftmals »bildungsfreie Zonen« und fordert u.a. die Definition und Umsetzung eines Bildungs- und Erziehungsauftrags für die Kindertageseinrichtungen¹⁸; und die Vereinigung Hessischer Unternehmerverbände ist der Überzeugung, dass der Elementarbereich »ein verbindliches Kerncurriculum als Ordnungsrahmen für seine Bildungs- und Erziehungsziele« benötigt.¹⁹

Für die Kritik an der Vielfalt der Landschaft, die sich nur unzureichend gegen die Gefahr der Beliebigkeit wehren kann, gibt es in der öffentlichen und auch in der Fach-Diskussion weitgehende Zustimmung. Es bleibt abzuwarten, ob diese Zustimmung anhält, denn bisher wurde noch kaum über den Charakter der Verbindlichkeit, die nähere Ausformung und die Folgen diskutiert. Die Bildungspläne selbst und ihre begleitenden Materialien und Erklärungen sind gerade an diesem Punkt eher vage (s. dazu weiter unten).

Die Zielfrage – Standardsetzung oder Qualitätsverbesserung?

Ebenso vage und unbestimmt bleiben die Pläne in ihrer Zielbestimmung. Es lässt sich nur schwer entnehmen, ob sie ein Instrument allgemeiner Qualitätsverbesserung oder eine Absicherung eines allgemeinen Qualitätsniveaus sein sollen. Die wenigen Hinweise auf das Ziel der Pläne betonen eher allgemein die Bedeutung frühkindlicher Bildung, den gesetzlichen Bildungsauftrag und »die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots«²⁰ und als Ziel wird eine allgemeine Qualitätsverbesserung angegeben: »Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan beschreibt somit keine Mindeststandards, sondern beste Fachpraxis mit Leitbild-Charakter.«²¹ Noch im 1. Entwurf des Bayerischen Plans findet sich die deutlichere Aussage, dass bisher »Inhalte und Qualität der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen der Beliebigkeit anheim gegeben sind und dadurch

15 Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Empfehlungen – Empfehlung 1. Bonn, 2001

16 Wassilios Fthenakis (Hrsg.); Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg, 2003

17 Z.B. werden die Bildungsbereiche in den Brandenburger Grundsätzen u.a. mit ähnlichen Schwerpunkten im Schwedischen Curriculum begründet.

18 Baden-Württembergischer Handwerkstag, Positionen des Handwerks – Konsequenzen aus PISA. Stuttgart, Juli, 2002

19 Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU): Für das Wohl unserer Kinder! – PISA und die Reform des Elementarbereichs (Zusammenfassung). S. 3; April 2002.; S. 4

20 Christa Preissing in ihrem Vorwort zum Berliner Bildungsprogramm. www.senbj.senbj.de, S. 5

21 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Entwurf für die Erprobung. S. 10, <http://www.stmas.bayern.de/familie/kinderbetreuung/bep.pdf>

erhebliche Qualitätsunterschiede zu registrieren sind«²². Auf Basis dieser Kritik wurden Ziele wie »Vereinheitlichung«, »Standardisierung« und »rechtliche Bindung« angedeutet... Im »Entwurf für die Erprobung« finden sich diese Ziele nicht mehr.

Es ist aber für ein so zentrales Unternehmen, wie es die Bildungspläne in den Ländern darstellen, eine unabdingbare Voraussetzung, dass ihr Ziel und ihre Bedeutung erklärt und geklärt werden. Schließlich sind sie im Elementarbereich kein selbstverständliches und selbsterklärendes Mittel. Zudem ist für die Art, in der die Pläne verfasst werden von entscheidender Bedeutung, ob vorrangig das Ziel »allgemeine Qualitätserhöhung« oder »Absicherung eines allgemeinen Qualitätsstandards« verfolgt wird, denn hieraus leiten sich unterschiedliche Antworten auf wesentliche Fragen ab:

- Auf welchem Qualitätsniveau werden die Anforderungen formuliert? (liegen sie also deutlich über dem allgemeinen Niveau oder gar über dem Niveau guter Praxis – oder werden Anforderungen gesetzt, die von jeder Kindertagesstätte erfüllt werden muss)?
- Wird ein umfassender Bildungsplan mit annäherndem Vollständigkeitsanspruch formuliert²³ – oder werden eher unverzichtbare Eckpunkte benannt?
- Wie wird das Vorhaben den Erzieherinnen gegenüber vertreten? (als allgemeine Anforderung der Qualitätserhöhung oder als Sicherstellung einer erwartbaren Qualität)?

Diese Unbestimmtheit des Charakters der Bildungspläne ist ein Zeichen dafür, wie neu diese Diskussion in Deutschland ist. Die Pläne sind Ausdruck eines allgemeinen Bewusstseins, dass sich etwas ändern müsse; und ihr unklarer Charakter zeugt gleichzeitig davon, dass es keine Verständigung, ja noch nicht einmal eine breite Diskussion darüber gibt, welche Mittel für welches Ziel die Pläne eigentlich darstellen sollen. Diese Kritik soll nicht bloßstellen; sie soll vielmehr auffordern, einen breiten Diskurs über die Chancen, Begrenzungen und Gefahren von (Bildungs-)Plänen für den Kindergarten zu beginnen.

Ich selbst möchte eher bezweifeln, ob »Bildungspläne« für eine allgemeine Qualitätsverbesserung der geeignete Weg sind: Beschreibt man einen Standard, der von jeder Einrichtung erreicht werden muss, so

wird dies den guten Kindergärten als anregungsarme Belanglosigkeit erscheinen. Werden eher ambitionierte Vorhaben veröffentlicht, dürfte ein Großteil der Einrichtungen überfordert sein. Es gibt geeignetere Wege zur Qualitätsverbesserung als den Bildungsplan; das Vorhaben einer Entwicklung von Bildungsstandards ist selbst schon ambitioniert genug und sollte m.E. nicht überfrachtet werden. Angesichts der Traditionen der Kindertagesbetreuung werden genügend Schwierigkeiten und Widerstände praktischer, theoretischer, rechtlicher und politischer Art zu überwinden sein.

Am Kind arbeiten



nach getaner Arbeit am Kind...

Nach meiner Auffassung können Bildungspläne aber über eine Erhöhung der Verbindlichkeit eine gewisse Gleichmäßigkeit des (Bildungs-)Angebotes erreichen, damit also die von Tietze u.a. festgestellte erhebliche Differenz der Güte gemindert wird.²⁴ Erst wenn ein gewisser allgemeiner Qualitätsstandard erreicht ist, kann dieser bedeutsame Bildungsbe- reich seinen Auftrag erfüllen und die Gelegenheit wahrnehmen, die eklatanten Bildungsdifferenzen auszugleichen und Chancengerechtigkeit zu fördern. Es ginge also als Ziel, und die Bildungspläne sind hierfür ein Mittel, zuerst um die Erreichung eines verlässlichen Niveaus, eines Standards, der von keiner Einrichtung zu unterschreiten wäre.

²² BEP, 1. Entwurf, S. 4

²³ Dann wäre das Ergebnis ein Werk in der Art des Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR, erschienen 1985.

²⁴ Wolfgang Tietze u.a.; Wie gut sind unsere Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1998

Die Inhaltsfrage – Was sind geeignete Standards?

Auch wenn die grundsätzliche Frage des »Ob« einer Standardsetzung entschieden wäre, ist das »Was« und »Wie« noch nicht geklärt. Hierzu gibt es fachlich erheblichen Entwicklungsbedarf, bis ausgelotet und entschieden ist, in welcher Art und Weise verbindliche fachliche Vorgaben formuliert werden können und sollen.²⁵ Grundsätzlich könnten einrichtungsbezogene oder kindbezogene Standards formuliert werden. Anders ausgedrückt: Es könnte die Leistung der Kita normiert werden oder die Leistung der Kinder, indem anzustrebende Kompetenzen, die im Kindergarten entwickelt werden sollen, beschrieben werden. Einrichtungsbezogene Standards sind denkbar als Prozessstandards (Verpflichtung, eine Konzeption zu erarbeiten, Bildungsberichte über die Kinder zu verfassen...) oder als Angebotsstandards (bestimmte Themen mit den Kindern zu bearbeiten, Lerngelegenheiten zu eröffnen, eine unterstützende Haltung einzunehmen...).

Kindbezogene Bildungsstandards

Wenn in der politischen oder öffentlichen Diskussion der Ruf nach Bildungsstandards laut wird, wird ausgesprochen oder unausgesprochen die Erreichung eines bestimmten Kompetenzniveaus durch die Kinder, zugespitzt gesagt, die Schulreife, angesprochen. Hierin drückt sich die immer noch vorherrschende Definitionsmacht der Bildungseinrichtung »Schule« aus. Energisch und durchsetzungsbereit werden Erwartungen nach solcherart Standards allerdings nicht vorgebracht, vielmehr ist der Zweifel und Selbstzweifel der Schule am Funktionieren des Systems gerade nach PISA zu groß. Trotzdem bleibt die Befürchtung, dass alle kindbezogenen Standards der Bildungsarbeit die Gefahr einer kurzschlüssigen Ausrichtung auf schulische Vorbereitungserwartungen und schulische Lernformen beinhalten.

Die Formulierung kindbezogener Bildungsstandards trifft aber auch auf fachliche Probleme, selbst wenn die kurzschlüssige Schulreifeorientierung vermieden werden kann. Es ist übereinstimmende Fachauffassung, dass sich der Bildungsstand nicht durch das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten und Wissensbestände ausdrücken lässt. Will man aber die vom Kindergarten zu fördernden Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen soweit konkret fassen, dass sie eine orientierende Zielvorgabe sind, gerät man leicht in die Gefahr, das eigentliche Ziel zu verfeh-

len. Der Blick auf die zu erreichenden Kompetenzen befördert wohl fast zwangsläufig einen pädagogischen Größenwahn, der glaubt, die Erwachsenen könnten diese Kompetenzen bei den Kindern »herstellen«.

Diese Gefahren erkennend hat die Beschäftigung mit zu erreichenden kindlichen Kompetenzen in den vorgelegten Plänen entweder nur eine orientierende und systematisierende Funktion für die Auswahl der Bildungsaufgaben der Kindertagesstätten oder soll beispielhaft die Bildungsfähigkeit von Kindern und die Vielfalt der Gelegenheiten, die ihnen geboten werden sollen, verdeutlichen.²⁶

Einrichtungsbezogene Bildungsstandards

Wie weiter unten gezeigt werden wird, gehen fast alle Bundesländer den Weg, einrichtungsbezogene Bildungsstandards in den Mittelpunkt zu stellen und es wird zumeist versucht, eine bestimmte Leistung der Einrichtung zu beschreiben. Unterschiede zeigen sich darin, in welcher Differenziertheit und mit welchem Vollständigkeitsanspruch dies versucht wird. Zuweilen wird versucht, alle wichtigen Themen anzusprechen, keinen Problembereich auszulassen und als richtig erachtete Haltungen den Lesern nahe zu bringen. Die Urheber solcher Pläne sind m.E. in der Gefahr, dass ihr gut-gemeinter Versuch, möglichst umfassend und vollständig die wichtigen Themen der Kindertagesbetreuung in anregender und anschaulicher Art und Weise anzusprechen, zwar zu einem pädagogischen Konzept führen mag, dass aber die Chance zur Klärung von Essentials vergeblich wird.

Das Missverständnis von der Umsetzung der Bildungspläne

Bei aller Wertschätzung der Bedeutung von Bildungsplänen wäre es fatal, nunmehr ihre Wirkung und Bedeutung zu überschätzen und sich darauf zu konzentrieren, sie »umsetzen« zu wollen. Die bereits angesprochenen und hinsichtlich der rechtlichen Verbindlichkeit weiter unten noch mal ausgeführten Unklarheiten über Steuerungsabsichten und -ziele sind selbst schon Grund genug, nun nicht einfach etwas »umzusetzen«, was unklar und unentschieden ist. Ehrlicher und verständlicher müsste man wohl von »Verbreitung« und »öffentlicher Diskussion« statt von »Umsetzung« oder »Implementation« reden.

25 S. hierzu Hans Rudolf Leu: Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula. In: Diskowski/Hammes-Di Bernardo, a.a.O.

26 Von dieser Bewertung muss allerdings der Bildungs- und Erziehungsplan Mecklenburg-Vorpommerns ausgenommen werden (s.u.).

Es gibt aber m.E. auch fachliche Bedenken gegen ein solches Vorhaben. Die Pläne sind im Wesentlichen Festschreibungen der bisher erfolgten Konzeptualisierungen des Bildungsauftrages; sie greifen auf



unterschiedliche Quellen zurück, deren Kompatibilität nicht erwiesen ist. Im Kita-Bereich gibt es eine Reihe von ernst zu nehmenden Ansätzen zur Bestimmung des Bildungsauftrages. Ich nenne hier als Beispiele die Arbeiten von *Infans*, Fthenakis, Preissing und Schäfer. Diese zeigen allerdings noch deutliche Unterschiede und ihre jeweilige Praxisumsetzung erfolgt parallel und unverbunden – sogar z.T. in eifriger gegenseitiger Abgrenzung. Bisher wurde noch nicht die Chance ergriffen, diese unterschiedlichen Konzepte und ihre Realisierung zum Gegenstand einer gründlichen Diskussion und Untersuchung zu machen.

Die Bildungspläne, als Versuch einen normativen Rahmen zu schaffen, haben zwar mit den Konzepten zu tun, sind aber keineswegs die Hauptumsetzungsstrategie – dies gilt m.E. auch für die Arbeiten von Preissing und Fthenakis, die zwar umfänglich in das Berliner und das Bayerische Bildungsprogramm übersetzt worden sind, aber gerade hier ist die Frage nicht beantwortet, was verbindlicher Kern und was Anregung ist.

Alle, die sich ernsthaft und gründlich mit der Realisierung des Bildungsauftrages der Kindertagesstätten beschäftigen, werden übereinstimmen, dass die Pläne eine wichtige stützende, legitimierende und normierende Funktion haben; die erforderlichen tiefgreifenden Veränderungen in den Haltungen und Handlungen der Fachkräfte können allerdings nicht durch eine normative Vorgaben bewirkt werden.

Will man das Kind dabei unterstützen, sich forschend die Welt anzueignen (und hierin sind sich wohl alle einig, dass es kaum wirkungsvoll ist, das Kind »befähigen« zu wollen), so kann dies nicht auf dem Weg einer Umsetzung von Bildungsplänen erfolgen. Vielmehr müssen die Fachkräfte in den Einrichtungen selbst zu Forschenden und Fragenden werden und nicht zu Anwendern von Plänen.²⁷ Man würde den Autoren des Berliner und des Bayerischen

Bildungsplan nicht gerecht werden, wenn man nicht anerkennen würde, dass sie mit diesem Spannungsverhältnis nicht umgegangen sind. Gerade der Berliner Bildungsplan zeichnet sich ja dadurch aus, dass er den Fachkräften Fragedimensionen eröffnet und sie zum Forschen anregt. Als pädagogisches Konzept ist er daher m.E. sehr wertvoll; allerdings kann kaum angenommen werden, dass durch die Lektüre (selbst mit begleitenden Fortbildungen) die Pläne in die Praxis übertragen werden könnten.

Mir scheint, wir können aus der Curriculum Diskussion der Schule lernen, dass die Hoffnung eher unbegründet ist, über detaillierte Lehrvorgaben das Verhalten der Lehrer steuern zu wollen und damit bei den Kindern bestimmte Kompetenzzuwächse erreichen zu können. Im Schulbereich werden m.E. die curricularen Vorgaben immer zurückhaltender; es wird auf größere Selbstständigkeit gesetzt und die Ebene der Kontrolle verlagert sich vom Input (Curricula, Unterrichtsvorgaben...) hin zum Output (Ergebnisüberprüfung). Um wie viel mehr muss der Kindergarten hier Zurückhaltung üben, wenn er die Instruktionen- oder Belehrungspädagogik ablehnt.

Es ginge also m. E. darum, eine sinnvolle und fruchtbare Verbindung zwischen Bildungsplänen und Fachentwicklung zu schaffen.

Wo liegen Regelungszuständigkeiten?

Entgegen der allgemeinen Vorstellung wird in der Jugendhilfe und der Kindertagesbetreuung »von oben« oder aus dem Zentrum kaum gesteuert; vielmehr nehmen die Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten von der einzelnen Gruppe, von der einzelnen Einrichtung, über die Träger, die Jugendämter, die Länder bis zum Bund immer weiter ab. Rechts- und Finanzeinflüsse, Ergebnisse von Personal- und Organisationsentscheidungen, Zugehörigkeit zu Verbänden und Fachzirkeln, Mit-Entscheidungsgremien... u.v.a. bestimmen den Kindergarten und die einzelnen Entscheidungsebenen grenzen sich voneinander ab, verteidigen ihre Einflussbereiche und neutralisieren sich damit gegenseitig. (Die Länder wehren sich gegen Bundeseinflüsse, die Kommunen gegen Vorgaben der Länder, die freien Träger wehren sich gegen die Kommunen, ...) Zusammengefasst und etwas überspitzt kann man von einem Steuerungschaos mit dezentralem Charakter sprechen.

Der Ruf nach einer Erhöhung der Verbindlichkeit und einer allgemeinen Qualifizierung, die grundsätzlich alle Einrichtungen und Gruppen erreicht, wurde

²⁷ Hans Rudolf Leu geht dieser Frage in seinem Beitrag in Diskowski/Hammes-Di Bernardo, pfv-Jahrbuch 9 nach.

von den verschiedenen Steuerungsebenen aufgegriffen. Das Bundesjugendministerium hat mit der nationalen Qualitätsinitiative einen solchen Versuch unternommen und im Jahr 2002 erstmals selbst den Gedanken eines nationalen Bildungsplanes in die Diskussion gebracht.²⁸ Seit Jahresende 2002 sind die ersten Ländervorhaben zur Entwicklung von Bildungsstandards erkennbar und auch größere Träger bemühen sich um eine Konkretisierung und Normierung der Bildungsarbeit ihrer Kindertagesstätten. Hier will ich die Vorhaben auf Landesebene näher betrachten, weil sich in den Bildungsplänen der Länder gegenwärtig der klarste Gestaltungswille ausdrückt.

Festlegungen über Bildungsstandards auf Länderebene

Eine allgemeine Erhöhung der Verbindlichkeit, also eine Festlegung, die über die einzelne Gruppe, die einzelne Einrichtung und den einzelnen Träger hinausgeht, kann grundsätzlich auf drei Wegen erfolgen:

- Es besteht die Möglichkeit einer rechtlichen Kodifizierung,
- die Gewährung öffentlicher Zuschüsse könnte von der Einhaltung der »Grundsätze« abhängig gemacht werden oder
- es kann auf dem Weg der Vereinbarung ein Rahmen gesichert werden, indem eine Selbstbindung der Träger erfolgt.

Die Möglichkeit einer **rechtlichen Bindung** ist nicht unumstritten, weil anders als bei der schulischen Bildung durch Art. 7 Grundgesetz keine ausdrückliche Legitimation gegeben ist, diesen Bereich staatlich zu reglementieren²⁹. Nach Artikel 6 Absatz 2 GG sind die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht. Die Ergänzung im Satz 3 »Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.« stellt keine allgemeine Einschränkung durch eine eigenständige Erziehungs- und damit Bildungsaufgabe dar, sondern ist eine Kontrolle, ob diese Aufgaben von den Eltern im Einzelfall wahrgenommen werden. Die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätte und damit auch die Wahrnehmung des Bildungsauftrages, wie er vom Kinder- und Jugendhilfegesetz und von den Landesausführungsgesetzen formuliert wird, ist abgeleitet aus dem Elternrecht

und der Elternpflicht und ein ergänzender Auftrag. Die Kindertagesbetreuung hat damit im Gegensatz zur Schule eben keinen eigenständigen Bildungsauftrag, obschon ein solcher in der pädagogischen Fachliteratur immer wieder behauptet wird. Wenn es sich um einen eigenständigen Auftrag handelt, dann allenfalls gegenüber anderen Bildungseinrichtungen, aber nicht eigenständig den Eltern gegenüber.

Soweit dies überhaupt eingeschätzt werden kann³⁰, ist eine Kompetenz für gesetzliche Festschreibungen der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dennoch nicht ausgeschlossen und der Sanktionsweg wäre die Versagung der Betriebserlaubnis für Einrichtungen, die die Vorgaben für die Bildungsarbeit nicht einhalten. Es handelt sich hierbei allerdings um eine schwerwiegende Maßnahme mit Eingriffen in Grundrechte. Wenn auch unbestritten sein dürfte, dass eine Vernachlässigung von Bildungsaufgaben eine Gefährdung des Wohls der anvertrauten Kinder mit sich bringt, wäre aber vermutlich diese Kindeswohlgefährdung im Einzelfall nachzuweisen. Ein Vorwurf, dass ein vorgegebener Bildungsplan nicht eingehalten wird, dürfte nicht hinreichend sein, solange nicht belegbar wäre, dass dieser Plan für eine gelingende kindliche Entwicklung Wesentliches beinhaltet. Der Charakter der vorliegenden Bildungspläne, die eher breit angelegte pädagogische Konzepte darstellen, dürfte diese Anforderungen (noch) nicht erfüllen.

Die rechtliche Einschätzung, dass gegenwärtig der Bildungsauftrag nur schwer zu normieren ist, kann (und wird, so hoffe ich) überwunden werden. Nimmt ein Gemeinwesen eine öffentliche Aufgabe hinreichend ernst und sieht es Entwicklungsnotwendigkeiten, passt sich auch die Entwicklung des Rechts an.

Weniger schwerwiegend und daher weniger problematisch ist die Rechtslage zu betrachten, wenn die **Gewährung von Zuschüssen** ganz oder teilweise unter der Voraussetzung erfolgen sollte, dass vorgegebene Grundsätze der Bildungsarbeit eingehalten werden. Die Gewährung oder Versagung von Zuschüssen muss gesetzeskonform sein, willkürfrei sein und dem Gleichheitsgrundsatz folgen. Schließlich sind solche Finanzierungsfragen (verfassungs- oder verwaltungs-)gerichtlich überprüfbar. Vorgegebene Bildungspläne müssten daher dem Anspruch genügen, tatsächlich dem Stand der gegenwärtigen

²⁸ Pressekonferenz von Bundesministerin Christine Bergmann am 4.7.2002

²⁹ Dies gilt jedenfalls solange man sich im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes bewegt.

³⁰ Die Bewertung dieser Frage ist schwierig, weil hiermit nicht nur jugend- und bildungspolitisch, sondern auch rechtlich Neuland betreten werden würde.

Erkenntnis zu folgen, nicht einer speziellen pädagogischen Richtung zu folgen, sondern »konzeptneutral« zu sein und in der Anwendung objektiv überprüfbar zu sein – was sie m.E. gegenwärtig noch nicht sind. Will man sich verfassungsrechtlich auf sicherem Boden bewegen und trotzdem eine wirkliche Umsetzung des Bildungsplanes erreichen, erscheint die Kopplung an die Finanzierung jedoch ein wirksamer Weg.

Rechtlich kaum problematisch ist die Herstellung von erhöhter Verbindlichkeit über **Vereinbarungen**; allerdings ist hierbei die Bindungswirkung auch am unklarsten. Schon die Frage, wer mit wem eigentlich etwas vereinbart, ist angesichts der zersplitterten Zuständigkeit höchst unklar. Die gegenwärtig verschiedentlich in der Diskussion befindlichen Vereinbarungen zwischen Landesministerien und Trägerverbänden, die auch im Zusammenhang der weiter unten dargestellten Vorhaben der Bundesländer eine wesentliche Rolle spielen, sind schon deshalb von umstrittener Wirkung, weil die Trägerverbände nicht von vornherein über die Legitimation für bindende Vereinbarungen und die Durchgriffsmöglichkeiten auf die einzelnen Träger verfügen. Sie können aufgrund der ihnen angeschlossenen großen Zahl von Trägern nur mit Einschränkung für jeden einzelnen Träger sprechen, und bei Verstoß gegen die Vereinbarung durch einen einzelnen Träger besteht kaum eine Möglichkeit für Sanktionen. Eine Vereinbarung der Trägerverbände kann daher, sollten sie sich nicht entsprechend legitimiert haben, nur eine »Hinwirkungsverpflichtung« darstellen und die Bereitschaft beinhalten, den Einfluss des Dachverbandes zur Verbreitung und Umsetzung des Plans nutzen zu wollen.

Immerhin aber ist die von allen drei Wegen ausgehende **faktische Normierungswirkung** als nicht gering einzuschätzen, insbes. im Vergleich zur jetzigen Situation, und ist daher zu begrüßen. Bindungen und Normierungen entstehen nicht nur über rechtlich klare und sanktionsbewehrte Vorgaben, sondern zumeist über eine allgemeine Übereinkunft. Wenn Eltern bestimmte Angebote und Leistungen als selbstverständlich erwarten und wenn ein Zurückbleiben hinter allgemein akzeptierten Standards bemerkbar und offensichtlich wird, ist die Frage rechtlicher Sanktionsmöglichkeiten zweitrangig.

Die Vorhaben der Bundesländer

In allen Bundesländern sind inzwischen Pläne oder Entwürfe hierzu veröffentlicht und wo dies noch nicht geschehen ist, werden ernsthafte Anstrengungen hierzu unternommen. Da die Länder ihre Pläne entweder ausdrücklich als Diskussionsentwürfe gekennzeichnet haben und auch die fertigen Pläne beständig fortgeschrieben werden sollen, wird hier erst gar nicht der Versuch unternommen, einen wirklichen Vergleich der Pläne vorzunehmen. Vielmehr sollen Einzelaspekte beispielhaft beleuchtet werden, die das einzelne Vorhaben oder die Bildungspläne insgesamt charakterisierten³¹.

Parallel zu der Entwicklung in den Bundesländern hatte die Jugendministerkonferenz in ihrer Sitzung am 22./23.5.2003 den einstimmigen Beschluss gefasst, einen gemeinsamen Rahmen für die Bildungsarbeit schaffen zu wollen. Dieses Vorhaben ist inzwischen umgesetzt, so dass am 13./14. Mai 2004 die **Jugendministerkonferenz** und im Juni die Kultusministerkonferenz gleichlautende Beschlüsse zu einem **»Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen«** (siehe Ordner) verabschiedet haben. Dies ist nicht nur eine bemerkenswerte Kooperation zwischen der Schul- und der Jugendhilfeseite, sondern auch ein beeindruckender Beleg für den breiten fachpolitischen Konsens in der Frage früher Bildung. Die fachliche Orientierungswirkung dieses gemeinsamen Rahmens sollte nicht überschätzt werden; seine große Bedeutung entfaltet dieser Beschluss vielmehr als Ausdruck des gemeinsamen fachpolitischen Willens der Bundesländer.

Betrachtet man die veröffentlichten Vorhaben der Länder, so fallen eine Reihe von Gemeinsamkeiten wie auch Unterschieden ins Auge. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden, wobei eingeräumt werden muss, dass Fehleinschätzungen und Vernachlässigungen nicht ausgeschlossen werden können. Die Vorlagen sind insgesamt sehr umfangreich und differenziert und können hier nur sehr grob beschrieben werden. Vollständig sind sie auch nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Landesspezifika zu verstehen und zu bewerten; eine solche Sicht verschließt sich einem Außenstehenden.³²

³¹ Diese Aspekte werden anhand der ersten veröffentlichten Bildungspläne illustriert, da diese einen gewissen Bekanntheitsgrad auch über die Landesgrenzen erlangt haben dürften und da diese z.T. beispielgebend für die nachfolgenden Pläne waren.

³² Bei jeder vergleichenden Betrachtung können Vereinfachungen und Vergrößerungen der Vorlagen nicht ausbleiben. Die folgende Darstellung hebt das m.E. Wesentliche hervor und ich bin mir bewusst, dass sich auch jeweils Textbelege finden ließen, die einen gegenteiligen Eindruck nahe legen. Ich hoffe, die Auswahl korrekt, jedenfalls aber im erforderlichen Respekt vor den sehr viel komplexeren Konzeptualisierungen der Autoren, vorgenommen zu haben.

Entwicklung der Pläne

Die Länder haben Entwürfe veröffentlicht, die zumeist erst nach einer breiteren öffentlichen Diskussion oder nach einer Erprobung in der Praxis Gültigkeit erlangen sollen.³³ Vorwiegend basieren die Vorlagen auf **Gutachten**, die durch jeweils im Land tätige Wissenschaftler erstellt wurden. (Bayern: Staatsinstitut für Frühpädagogik, München; Berlin: INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der FU Berlin, Gesamtleitung Dr. Christa Preissing; Brandenburg: Ludger Pesch; Nordrhein-Westfalen: Projektgruppe »Bildungsvereinbarung NRW«, Projektleitung Prof. Dr. Gerd E. Schäfer; Mecklenburg-Vorpommern: Gruppe von Wissenschaftlern unter der Leitung von Prof. Hansel, Uni Rostock)

Einen anderen Weg ist das Land Rheinland-Pfalz gegangen, das den Entwurf von einem **Redaktions-team** aus Vertretern der Trägerverbände und des Landeselternausschusses unter Leitung des zuständigen Fachreferats des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend erarbeiten ließ. Dieser Entwurf wurde zudem einer breiten öffentlichen Diskussion ausgesetzt, die ausgewertet und schriftlich dokumentiert wurde. Erst danach wurden im August 2004 die Empfehlungen veröffentlicht.

Führt die Entwicklung der Entwürfe durch Gutachter i.d.R. zu schnelleren und stringenteren Entwürfen, so schafft die Erarbeitung durch Träger- und Elternvertreter bei einer breiten Beteiligung sicherlich eine höhere Identifikation und Akzeptanz. Allerdings ist zu erwarten, dass die Weiterarbeit an den Entwürfen Vor- und Nachteile der jeweiligen Herangehensweisen ausgleichen wird, schließlich werden auch die durch Gutachter entworfenen Pläne mehr oder weniger breiten Diskussionen ausgesetzt.

Normativer Charakter des jeweiligen Vorhabens

Wie oben bereits dargestellt, sind die Möglichkeiten, in denen solche Vorhaben Verbindlichkeit erlangen können, sehr unterschiedlich und so findet sich diese Unterschiedlichkeit auch in den Ländervorhaben wieder. Schon die Titel der Vorlagen verweisen auf diese Unterschiedlichkeit und repräsentieren fast

die gesamte denkbare Breite: der Bayerische Bildungs- und Erziehungs»plan«, das Berliner Bildungs »programm«, die Brandenburger »Grundsätze«, die Nordrhein-Westfälische »Vereinbarung« und die Rheinland-Pfälzischen »Empfehlungen«.

Betrachtet man die Pläne jeweils genauer, so wird deutlich, dass sich der normative Charakter allerdings nur unzureichend im Titel ausdrückt. Vielmehr werden im Grunde nur zwei unterschiedliche Wege beschritten: den der gesetzlichen Bindung und den der Selbstbindung – während die Selbstbindung sich unterschiedlich herstellt sowie z.T. durch ergänzende Maßnahmen verstärkt wird.

Verbindlichkeit durch Gesetz

Bayern hat noch im ersten Entwurf des **Bildungs- und Erziehungsplanes** relativ klar formuliert. »Der BEP versteht sich als ein Orientierungsrahmen, dessen Rahmenvorgaben verbindlich zu betrachten sind und bei deren Umsetzung pädagogische Gestaltungsspielräume bestehen«.³⁴ Nunmehr wird im Entwurf für die Erprobung deutlich vorsichtiger von einem »Orientierungsrahmen« ausgegangen, der selbst nicht mehr verbindlich ist, sondern erst in der Einrichtungskonzeption »verbindlich umgesetzt wird«³⁵. Immer noch aber besteht die Absicht, den BEP nach einer Erprobungs- und Evaluationsphase, die Endfassung des Plans in das Kita-Gesetz »rechtlich einzubetten« und ihn mit dem Inkrafttreten des dann novellierten Gesetzes im Jahr 2005 »einzuführen«.³⁶ Wie die rechtliche Einbettung erfolgen soll und welche Teile durch Gesetz verbindlich gemacht werden sollen, lässt sich der Vorlage noch nicht entnehmen. Einen ähnlichen Weg der rechtlichen Einbettung geht Mecklenburg-Vorpommern, auch ohne dass hier die Art, in der dies geschehen soll, deutlich geworden ist.

Verbindlichkeit durch Konsens

Den entgegengesetzten Weg hinsichtlich des Charakters von Verbindlichkeit geht das Land **Rheinland-Pfalz**, indem es »Empfehlungen« vorlegt. Die normative Kraft dieser Empfehlungen soll sich – auch aufgrund der aktiven und breiten Mitwirkung bei ihrer Erarbeitung – durch die Akzeptanz der Trägerverbände entfalten. Es wird erwartet, »dass der vorliegende Entwurf der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu Diskussionen anregt und eine Unterstützung bie-

³³ Hier ist NRW einen Sonderweg gegangen, indem die Diskussion vor Unterzeichnung eher in einem überschaubaren Kreis von Statuten ging und eine ausdrückliche Erprobung nicht vorgesehen ist. Allerdings sollte eine »Erprobungsphase« auch nicht als zu bedeutsam eingeschätzt werden; die Überarbeitungsnotwendigkeit wie die -bereitschaft kann allgemein vorausgesetzt werden.

³⁴ BEP, 1. Entwurf, S.5 (Hervorhebung im Original)

³⁵ BEP, Entwurf für die Erprobung, S. 10, 11

³⁶ Ebd. S. 16

tet in der qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten«.37

Verbindlichkeit durch Selbstbindung

Im Verbindlichkeitsgrad zwischen diesen beiden Extremen liegt der von den meisten Ländern beschrittene Weg, eine gewisse Verbindlichkeit durch den Abschluss von Vereinbarungen mit den Trägerverbänden herzustellen. Die Grundsätze Brandenburgs mögen hierfür ein Beispiel sein. Wegen der bereits oben angesprochenen fehlenden Bindungswirkung einer Unterzeichnung durch die Trägerverbände wirkt sie als eine Art Hinwirkungsverpflichtung der Verbände – mit nur mittelbarer Wirkung auf die Träger selbst.

Nordrhein-Westfalen geht in seinen Absichten einen Schritt weiter und formuliert als Ziffer 10 der Bildungsvereinbarung: »Diese Vereinbarung gilt für alle Tageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, deren Träger den nachgenannten Zentralstellen der Trägerzusammenschlüsse angehören.« Über eine Protokollnotiz wird der Vereinbarung überdies hinzugefügt: »Die Oberste Landesjugendbehörde wird sicherstellen, dass die Grundsätze dieser Vereinbarung vom überörtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der Betriebserlaubnisverfahren nach §§ 45 ff. SGB VIII auch gegenüber den anderen Träger von Tageseinrichtungen Geltung erlangen.« Damit soll die Vereinbarung als allgemein anerkannte Grundsätze eine Voraussetzung zum Betrieb von Kindertagesstätten sein, deren Nichteinhaltung als Kindeswohlgefährdung einzuschätzen ist.

Einen anderen Weg der Erhöhung der Verbindlichkeit der bloßen Vereinbarung mit den Trägerverbänden hat **Berlin** angekündigt. Senator Klaus Böger formuliert in seinem Vorwort zum Bildungsprogramm, er strebe »mit den Trägern eine Verständigung über verbindliche Grundsätze für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen in Form einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung als Ergänzung der Finanzierungsvereinbarungen an«.38 Damit würde die Gewährung von Zuschüssen zum Betrieb der Einrichtungen in freier Trägerschaft von der Einhaltung des Berliner Bildungsprogramms abhängig gemacht; für die Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft kann die

Stadt Berlin als Rechtsträger das Programm unmittelbar in Kraft setzen.

Geltungsbereich der Pläne

Es ist sicherlich nicht verwunderlich, dass die Altersgruppe der Kinder im Kindergartenalter die Hauptbezugsgruppe für die Bildungspläne darstellt; schon die Tatsache, dass diese Altersgruppe den Hauptteil der Kinder in Kindertagesbetreuung ausmacht, legt dies nahe. Bemerkenswert ist doch aber für die westlichen Bundesländer, dass die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern in einigen Bundesländern mitbedacht wird. Dies spricht dafür, dass die Krippe (und wohl auch die Tagespflege) aus ihrer Randposition herausgerückt ist und ihr Bildungsauftrag immer weniger bestritten wird. Darüber hinaus beziehen z.B. Rheinland-Pfalz und Brandenburg ihre Pläne grundsätzlich auf die Kinder im Schulalter; wenn auch diese Pläne keine besonderen Ausführungen enthalten, die die Bildungsarbeit mit dieser Gruppe näher bestimmen.39

Eine Ausnahme in den Länderplänen bildet die Eingrenzung auf das letzte Kindergartenjahr, die das Land Mecklenburg-Vorpommern vorgenommen hat. Allerdings handelt es sich bei dieser Beschränkung wohl nicht um eine fachliche oder fachpolitische Weichenstellung; vielmehr steht sie im Zusammenhang mit dem früheren Vorhaben, einen Halbtagsplatz im letzten Kindergartenjahr (eltern-)beitragsfrei zu stellen.

Einrichtungsbezogene Bildungsstandards

Entgegen vielfach geäußerten Befürchtungen normieren fast alle Bildungspläne die Aufgabe der Kindertageseinrichtung und es werden also zuvorderst keine zu erreichenden Kompetenzniveaus der Kinder beschrieben. Soweit die Beschreibung von erwarteten Kompetenzen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zuweilen aufscheint, ist sie wohl als Konkretisierung der Aufgabenbeschreibung der Einrichtungen zu verstehen. Ein Schuleingangsniveau als Zielbeschreibung der Bildungsarbeit oder eine Beschreibung von Schulfähigkeit von Kindern wird

37 Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (Diskussions-Entwurf Juli 2003). Ministerin Doris Ahnen im Vorwort. http://www.mbfj.rlp.de/downloads/bildungs_erziehungsempfehlung_kitas.pdf

38 Berliner Bildungsprogramm. S. 3

39 Es ist davon auszugehen, dass ein Bildungsplan für den Hort ein wichtiges, aber auch ein mit weiteren Schwierigkeiten behaftetes Unternehmen wäre. Der oben bereits angesprochene Beschluss der Jugendministerkonferenz »Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft« vom 17./18.5.2001 und die ebenfalls schon zitierte Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums »Zukunftsfähigkeit sichern« geben einige Hinweise, machen aber gleichzeitig die Breite der zu klärenden fachlichen Fragen deutlich.

jedenfalls durchgängig vermieden. Dies entspricht zwar nicht der immer noch vorherrschenden Auffassung über frühkindlicher Bildung, die offenbar nicht auf die Schule als Bezugspunkt und Orientierung verzichten kann, steht aber widerspruchsfrei zur Entwicklung der Schule, wie sie sich auch in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz widerspiegelt.⁴⁰

und legen damit entsprechende »Beschäftigungen« nahe. (z.B. zum Lernbereich Bewegungserziehung: »alle Körperteile benennen; einen Luftballon 5x rechts und 5x links mit der Hand hochschlagen; kleine Holzstäbchen (Streichholzlänge) schnell einzeln in eine Schachtel sammeln (30 Stück in ca. 1 Minute)«.⁴²



Wie sich in den Beschlüssen und zunehmend auch in der Praxis der Gestaltung des Schuleingangs in den Bundesländern zeigt, geht Schule programmatisch davon aus, dass (zugespißt formuliert) nicht die Kinder schulfähig, sondern die Schule kinderfähig zu sein hat. Auf Schulreifefeststellungen und einen entsprechend zeitlich gestaffelten Schulbeginn wird verzichtet und die Schuleingangsphase wird entsprechend umgestaltet, um ein flexibles und auf das einzelne Kind bezogene Hineinwachsen in die Schule zu ermöglichen.⁴¹

Diese erfreuliche Übereinstimmung im Verzicht auf die Normierung von kindlichen Kompetenzniveaus muss hinsichtlich des Bildungsplans aus Mecklenburg-Vorpommern relativiert werden. Das ambitionierte didaktische Konzept des Plans kann seine Wurzeln in der Schulpädagogik und einer auf Befähigung der Kinder ausgerichteten Anleitungs- und Beschäftigungspädagogik nicht verleugnen. Während aber der Bildungs- und Erziehungsplan der DDR (als das klassische Beispiel eines solchen Ansatzes) sehr reichhaltige und wertvolle Anregungen für die pädagogische Arbeit bot, sind solche in dem Plan aus Mecklenburg-Vorpommern nur andeutungsweise vorhanden. Dafür wird recht ausführlich für alle Bildungsbereiche »das zu erwerbende Können« bestimmt. Überdies sind diese Bestimmungen sehr konkret

Gestaltung und Aufbau der Bildungspläne

Alle Bildungspläne widmen sich in ihren zentralen Teilen den Inhalten der Bildungsarbeit. Dieser Teil, ob er »Bildungsbereich«, »themenbezogener Forschungsschwerpunkt« o.ä. genannt wird, bildet in allen Plänen den Kern. Es ist bemerkenswert, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Vorhaben, bei allen Differenzen der Urheber der jeweiligen Entwürfe und dem vollständigen Fehlen jeglicher Absprache oder gar Abstimmung, doch diese Gemeinsamkeit besteht. Auch wenn man einen Blick auf die genannten Inhalte und Themen wirft, so werden große Gemeinsamkeiten deutlich.⁴³ Um die Spannweite deutlich zu machen, soll hier nur auf drei Beispiele eingegangen werden:

Der **Bayerische Plan** ist mit seinen fast 170 Seiten vom Umfang, aber auch hinsichtlich der gewählten Sprache das ambitionierteste Werk. Nach der Darstellung der dem Plan zugrundeliegenden *Prinzipien* folgen die zu fördernden *Basiskompetenzen*; unterteilt in individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen (personale, motivationale, kognitive und physische Kompetenzen), Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext (soziale Kompetenz, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme,

⁴⁰ »Schulfähigkeit steht im Schnittpunkt der Lernvoraussetzungen des Kindes, des sachlichen Anspruchs der Inhalte und des pädagogischen Konzepts der Schule. Eine einseitig auf das Kind ausgerichtete Feststellung der Schulfähigkeit wird diesem Verständnis nicht gerecht.« Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz, Empfehlungen zum Schulanfang, vom 24.10.1997

⁴¹ In vielen Ländern werden Verfahren der flexiblen Gestaltung der Eingangsstufe nicht nur erprobt, sondern perspektivisch als Regelform eingeführt. Siehe auch: Liebers/Bratzke in Diskowski/Hammes-Di Bernardo. 2004

⁴² MV-Bildungsplan. <http://www.sozial-mv.de/>, S.22

⁴³ Dem JMK-/KMK-Beschluss über den Gemeinsamen Rahmen ist als Synopse auch eine Darstellung der Bildungsbereiche beigelegt.



Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe) sowie lernmethodische Kompetenz.

Im Mittelteil und im Mittelpunkt des Plans stehen die *Förderschwerpunkte* in Kindertageseinrichtungen, unterteilt in themenübergreifende und themenbezogene Förderschwerpunkte. Die themenbezogenen Förderschwerpunkte sind den Bildungsbereichen der anderen Länder sehr ähnlich; themenübergreifende Förderperspektiven sind: die Beteiligung von Kindern, interkulturelle und geschlechtsbewusste Erziehung, Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, behinderten Kindern und Kindern mit Hochbegabung sowie der Übergang in die Schule.

Abschließend werden mit den Aspekten »Beobachtung, Kooperation, Vernetzung und Kindeswohl« wichtige *Kontexte* der Bildungsarbeit angesprochen.

Berlin: Das Berliner Bildungsprogramm hat mit gut 130 Seiten einen geringeren Umfang und dürfte dem Leseverständnis der Zielgruppe auch in der Darstellungsform etwas mehr entgegenkommen. Im ersten Kapitel wird das *Bildungsverständnis*, das diesem Plan zugrunde liegt, entfaltet. Den als subjektiv und eigensinnig dargestellten (Selbst-) Bildungsprozessen der Kinder werden als Aufgaben der Pädagogen die Förderung von Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen als *Zielorientierung* gegenübergestellt. Das dritte Kapitel formuliert die Bildungsaufgaben der Erzieherinnen hinsichtlich der Gestaltung des Alltags, der Spielanregungen und des Spielmaterials, der Arbeit in Projekten, der Raumgestaltung und Materialausstattung und schließlich der Beobachtung und Dokumentation. Die Darstellung der *Bildungsbereiche* wird im Plan selbst als das Herzstück beschrieben, in dem alle Kapitel aufeinander bezogen und mit den Inhalten in Beziehung gebracht werden. Abgeschlossen wird der Plan durch

Ausführungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zum Übergang in die Grundschule.

Nordrhein-Westfalen: Mehrteilig und in ihrem normativen Kern und den erläuternden und ausführenden Teilen deutlich getrennt, sind die Vorlagen aus Nordrhein-Westfalen. Die Bildungsvereinbarung selbst formuliert auf nur vier Seiten Grundsätze der Bildungsarbeit; ihr liegt als Anlage eine »Handreichung zur Entwicklung träger- und einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte« bei.

Der Bildungsvereinbarung liegt eine ausführliche Abhandlung der Projektgruppe zugrunde, der sich die Grundgedanken und Absichten eher entnehmen lassen als der sehr kurzen Vereinbarung selbst. Danach ist die pädagogische Arbeit in den *Bildungsbereichen* einerseits bestimmt durch die »*Selbstbildungspotenziale*« der Kinder. Auf der Seite der Fachkräfte werden als wichtige *Grundorientierungen* für die Bildungsarbeit formuliert: »Subjektive Weltsicht des Kindes, Lebensweltorientierung und Alltag der Kinder, vorbereitete Umgebung, beobachtende Wahrnehmung und Verständigung, Partizipation und Partnerschaftlichkeit, Selbstregulierung der Kinder, Umgang mit individueller, geschlechtlicher, sozialer und kultureller Differenz, Berücksichtigung des regionalen Bedarfs«.

Es mag den Erwartungen der Fachöffentlichkeit entgegenkommen, wenn der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan oder auch das Berliner Bildungsprogramm ausführliche Abhandlungen zur Planung, Reflexion und Gestaltung der Arbeit beinhalten. Sie stellen damit umfangreiche und differenzierte Vorgaben für die praktische Arbeit dar, die sicherlich sehr hilfreich und unterstützend wirken können. Ob sie in dieser Umfänglichkeit tatsächlich normative Rahmen sein können, die für *jede* Einrichtung des Landes Gültigkeit haben und von ihr bedacht und umgesetzt werden müssen, muss allerdings bezweifelt werden. Als allgemeiner und verbindlicher Rahmen scheinen mir die in absichtlicher Selbstbeschränkung formulierten Grundsätze Nordrhein-Westfalens geeigneter zu sein.

Übergang in die Schule

Der Übergang in die Grundschule ist nicht nur eine wesentliche Schnittstelle der Bildungseinrichtungen, sondern auch ein Punkt, an dem die Bildungsdiskussion der Kita traditionell ihre Brisanz entfaltet. Entsprechend findet diese Schnittstelle in einigen Plänen Erwähnung.

Als Beispiel für die Haltung, die sich ausgesprochen oder unausgesprochen in (fast) allen Plänen findet, kann der **Bayerische Plan** gelten. Er bezeichnet den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als lebensgeschichtlich bedeutsamen Abschnitt und widmet der Frage der Begleitung und Bewältigung von Übergängen ein eigenes Kapitel. Eine ausschließlich aus Schulsicht formulierte »Schulfähigkeit« wird abgelehnt und es wird gefordert, die »Anschlussfähigkeit der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen herzustellen (...) und die Kinder für die Schule aufnahmefähig und zugleich die Schule aufnahmefähig zu machen für die Kinder«.44 Z.T. widmen sich die Pläne noch dem Aspekt der Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule und begründen die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit durch die »Bildungslaufbahn« der Kinder, in der die Schule den Bildungsweg der Kinder im Anschluss an die Kindertagesstätte weiterführt.45

Die weitgehende Übereinstimmung in den Ländern, Bildung im Kindergarten nicht als »Vor-Schule oder nur als Vorbereitung auf die Schule zu begreifen, findet zwei Einschränkungen: So setzt Nordrhein-Westfalen in seiner Vereinbarung einen etwas anderen Schwerpunkt, wenn an hervorragender Stelle (unter »Punkt 1: Ziel der Vereinbarung«) formuliert wird: »Insbesondere die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bedürfen einer intensiven Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Dies ist ein Beitrag zur Erlangung von Schulfähigkeit.« Allerdings steht diese Betonung von Bildungsarbeit in der Tagesstätte als Schulvorbereitung in einem deutlichen Kontrast zur übrigen Vereinbarung und besonders der sie ausführenden »Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte«. Am Punkt 6 der Vereinbarung wird ausdrücklich betont, dass die Schule »in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse« steht.46

Deutlicher aber bewegt sich das **Land Mecklenburg-Vorpommern** außerhalb der breiten Übereinstimmung der Länder, mit seinem Plan nur für das letzte Kindergartenjahr vor der Einschulung entwickelt und mit seiner Orientierung auf die Herstellung abprüfbarer kindlicher Fähigkeiten und Wissensbestände.

Bildungsbegriff/Konzepte frühkindlicher Bildung

Bei den Bildungskonzepten, die den Plänen zugrunde liegen, sind Unterschiede erkennbar, die Entsprechungen zu den Begriffs-Debatten (»Selbstbildung« vs. »Ko-Konstruktion«) haben, ohne in ihnen tatsächlich aufzugehen...

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

Während die Bildungspläne der Länder Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz von *Bildung als Eigenaktivität des Kindes zur Aneignung seiner Welt* ausgehen und die Aufgabe der Kindertagesstätte in der Unterstützung der Bildungsbemühungen des Kindes sehen, wird diese Sichtweise im **Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan**



zwar mehrfach ausdrücklich geteilt – aber insbesondere in der Konkretisierung oft nicht durchgehalten. Diejenigen Aussagen des Plans, die auf die »Stärkung kindlicher Autonomie« und die Würdigung der Kinder »Akteure im Bildungsprozess mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten« verweisen, sind vom ersten Entwurf bis zur Erprobungsfassung deutlich verstärkt worden und sie haben insgesamt eine hohe Bedeutung als »Prinzipien, die dem Plan zugrunde liegen«47.

44 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Oktober 2003, S. 104

45 Rheinland-Pfalz: Empfehlungen. S. 45

46 NRW: Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder. <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Service/broschueren/bildungsvereinbarung/download.pdf>

47 Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan. Entwurf für die Erprobung. S. 10 ff.

Den Erzieherinnen bietet der Bayerische Plan ein »ganzheitliches Förderprogramm« mit einem vielfältigen und reichhaltigen Anregungsmaterial, Vorschlägen für Experimente, Versuchsreihen, didaktischen Spielen und Geschichten zur Unterstützung ihrer Aufgabe. Er wird dabei sehr konkret und geht zum Teil bis in die einzelne Spielanleitung. Allerdings zeigen sich hier dann die Brüche zum abstrakt dargestellten Bildungsverständnis.

Insbesondere bei den themenbezogenen Förderschwerpunkten »Ethische und religiöse Bildung und Erziehung«, »Mathematische Bildung« und »Naturwissenschaftliche und technische Bildung« geht den Autoren das Vertrauen in das kindliche Interesse und seine Fähigkeit, sich die Welt und sein Wissen darüber eigenaktiv anzueignen⁴⁸ offensichtlich verloren. Vielmehr sind sie nun der Auffassung, dass die Kinder an Aufgaben und Inhalte aktiv »heranzuführen«⁴⁹ und dass dabei »die vorhandene Neugier« und der »natürliche Entdeckungsdrang (...) zu nutzen« seien⁵⁰. Bei so manchen vorgestellten Projekten und Versuchsreihen scheint der kindliche Entdeckungsdrang nur noch Mittel zu sein, das den Zweck, die Vermittlung wichtiger Inhalte, befördern soll. Vom Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse bleibt dann, dass »die Versuchsreihen (...) einen Bezug zum Lebensalltag der Kinder haben« sollen⁵¹ und »die einzelnen Experimente und Versuche (...) mit altersgerechten Erklärungen zu begleiten« sind.⁵² Hier scheint in der Konkretisierung (vielleicht nicht zufällig besonders bei diesen Inhaltsbereichen) ein Bildungsverständnis auf, das die traditionelle Schule und der Befähigungs-/Belehrungskindergarten teilen können.

Dabei sind nicht die Schwierigkeiten zu verkennen, die Selbstbildungsprozesse und deren dialogische Unterstützung durch die Erzieherinnen, die auch der Bayerische Bildungsplan grundsätzlich für angemessen empfindet, konkret und anschaulich darzustellen. Die Pläne der anderen Länder erreichen diesen Konkretisierungsgrad zumeist nicht und begeben sich damit nicht in die Gefahr, in die uns allen bekannte und vertraute Befähigungs- und Belehrungspädagogik

abzugleiten. Dies kann aber die kritische Sicht nicht relativieren; schließlich muss befürchtet werden, dass auf die auf Belehrung, Vermittlung und Hinführung der Kinder ausgerichtete Beispiele alle gutgemeinten, differenzierteren grundsätzlichen Ausführungen unwirksam werden lassen.

Nach seinem Titel ist der Bayerische Plan ein »Bildungs- und Erziehungsplan«. Da die Begriffe »Bildung« und »Erziehung« nicht definiert⁵³, sondern synonym – und z.T. bedeutungsgleich mit »Förderung« – verwandt werden, ist keine Differenzierungsabsicht erkennbar. Es erschließt sich jedenfalls weder aus dem Inhalt noch aus sonstigen Hinweisen, warum die Förderschwerpunkte mal »Sprachliche *Bildung* und *Förderung*«, »Mathematische *Bildung*« oder auch »Musikalische *Bildung* und *Erziehung*« tituliert werden.⁵⁴

Grundsätze Brandenburg

Die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« lehnen sich an die Konzepte und Begriffbestimmungen des *Infans*-Projekts⁵⁵ an. »Bildung« wird als der Prozess der Selbstbildung der Kinder verstanden, und »Erziehung« meint die auf die Kinder bezogenen Tätigkeiten der Erwachsenen. Indem die Erzieherinnen den Kindern wichtige Bindungspersonen sind, die die Umwelt anregungsreich gestalten, die Themen der Kinder aufgreifen, sie erweitern und den Kindern neue Themen zumuten, sind sie die unverzichtbaren Partner in den Bildungsprozessen der Kinder. Diesem Bildungsverständnis entsprechend, wird bei der Konzipierung der Grundsätze von den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ausgegangen. Diese Entwicklungsmöglichkeiten, entwickelt aus dem Konzept der multiplen Intelligenzen von Gardner⁵⁶, sollen eine Verkürzung kindlicher Bildung auf vorgegebene Lernfächer und erwartete Leistungen vermeiden. Ihre systematische Zusammenfassung und Gliederung finden die Entwicklungsmöglichkeiten in thematisch bestimmten Bildungsbereichen, »die den vorhandenen Bildungsfähigkeiten von Kindern entsprechen. Sie fordern die Träger und die Fachkräfte in den Einrichtungen auf, den Kindern Erfahrungen in diesen Bildungsbe-

48 Ebd. S. 11

49 Ebd., S. 29

50 Ebd., S.130

51 Ebd., S.140

52 Ebd.; S.138

53 Wenn man von Konkretisierungen absieht wie: »Bildung im frühkindlichen Alter wird als sozialer Prozess definiert.« Ebd., S. 12

54 Zum Teil tragen die Förderschwerpunkte »Bildung und Förderung« noch im Titel – wie beim Thema Sprache; weiter ausgeführt werden dann trotzdem »Bildungs- und Erziehungsziele im Einzelnen«. Ebd., S. 119 und 120

55 Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. A.a.O.

56 Gardner: Intelligenzen. Stuttgart, 2002

reichen zu eröffnen und diese in unterstützender und herausfordernder Weise pädagogisch zu begleiten.«⁵⁷

In den Grundsätzen werden die Bildungsbereiche beschrieben und begründet, es wird kurz ausgeführt, wie die Kindertagesstätte die Bildungsfähigkeit der Kinder zu fördern hat und es werden den Erzieherinnen durch »Beispiele guter Praxis« Hinweise auf Fördermöglichkeiten gegeben. Ausgangspunkt der Förderung sollen die Beobachtung der Tätigkeiten, Stärken und Schwächen der Kinder sowie die Selbstbeobachtung der Erzieherin auf förderliche oder hinderliche Wirkungen sein. Den Brandenburger Grundsätzen fehlt damit die Anregungsvielfalt, die der Bayerische Plan den Fachkräften bietet; allerdings wird dadurch das Missverständnis vermieden, einen Lehrplan anzubieten.

Empfehlungen Rheinland-Pfalz

Auch die **Bildungsempfehlungen aus Rheinland-Pfalz** lehnen sich ausdrücklich an die Ergebnisse des *Infans*-Projekts »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« an und formulieren: »Ausgangspunkt ist das Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht. In diesem Sinne wird Bildung einerseits als Selbstbildung verstanden.«⁵⁸ Für diese Aneignung und Konstruktion von Welt bringen Kinder »Selbstbildungspotenziale« mit. »Erzieherinnen und Erzieher setzen an diesen Selbstbildungspotenzialen der Kinder an, ermutigen und unterstützen diese im Begreifen und Entdecken von Zusammenhängen. Dies kann durch eine angemessene Gestaltung der Umgebung des Kindes, durch Aufgreifen der Themen des jeweiligen Kindes sowie durch Anreicherung der Welt des Kindes mit zusätzlichen Bildungsbereichen und Erfahrungen geschehen, die für eine Orientierung in unserer Gesellschaft von hoher Bedeutung sind.«⁵⁹ Wie im Bayerischen Bildungsplan findet sich die Förderung von Lernkompetenz als »eine Querschnitts-Aufgabe, das heißt, die Frage ›Wie lerne ich‹ ist eine metakognitive Frage, sie steht über allen Bildungsbereichen und sollte somit eine stets mitbedachte Frage sein.«⁶⁰

Ebenfalls in Übereinstimmung mit dem Bayerischen Plan wird die intensive Förderung der psychischen Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (Resilienz) als wichtige Aufgabe genannt.⁶¹

Anhand ebenfalls thematisch orientierter Bildungsbereiche werden die Bildungsaufgaben der Kindertagesstätte benannt und in diesem Zusammenhang werden Bildungsziele für die Kinder formuliert: »Die Einrichtung hat dafür Sorge zu tragen, dass alle geeigneten Situationen im Alltag der Kindertagesstätte genutzt werden, Kinder zum Sprechen anzuregen, sie dazu zu ermuntern, sich mit ihren Wünschen, Gefühlen und Erlebnissen mitzuteilen. Dies geschieht mit dem Ziel, dass Kinder die **wichtige Funktion von Sprache erkennen können**.«⁶²

Grundsätze Nordrhein-Westfalen

Ähnlich wie die Empfehlungen aus Rheinland-Pfalz und die Brandenburger Grundsätze gehen die Grundsätze der Bildungsarbeit des Landes **Nordrhein-Westfalen** davon aus, dass es die Kinder sind, die sich selber bilden. Es wird daher besonderer Wert auf die »Selbstbildungs-Potenziale«⁶³ als Ausgangspunkte der Bildungsarbeit gelegt. »Der Begriff ›Bildung‹ umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses.«⁶⁴ Der Kontrast zum Bayerischen Plan, dem es gerade auf die lernmethodische Kompetenz ankommt und der diese besonders fördert, wird deutlich durch ergänzendes Material zur Bildungsvereinbarung. Dort ist unter dem Punkt »Der leitende Bildungsgedanke« u.a. ausgeführt: »Wer etwas intensiv und aus eigenem Antrieb lernt, der lernt auch, wie man etwas lernt. Das Lernen lernen Kinder, wenn sie es von

57 Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg.

www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/bildungsgrundsätze.pdf

58 Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Diskussionsentwurf, Juli 2003, S. 9

59 Ebd., S. 10

60 Ebd., S. 24

61 Ebd., S. 10

62 Ebd., S. 13

63 »Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über Körpersinne, über Fernsinne und über die Gefühle; innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktion, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken; soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt; Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen; forschendes Lernen«; Vereinbarung NRW, Ziffer 4

64 Vereinbarung NRW, Ziffer 2

Geburt an tun dürfen, neugierig, konzentriert, genussvoll und unterstützt von interessierten Erwachsenen.«⁶⁵

Berliner Bildungsprogramm

Im **Berliner Bildungsprogramm** wird Bildung als Deutungsprozess des Kindes angesehen, der den »Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen und das Vertrauen von seinen Bezugspersonen braucht. Es begreift »Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. (...) Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet: sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen; sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen; das Weltgeschehen erleben und erkunden«.⁶⁶ Aus diesen drei Ebenen der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten werden im Programm Analysefragen abgeleitet, die strukturierend und gliedernd die Bearbeitung der Bildungsbereiche durchziehen. Mit diesen Analysefragen soll die Erzieherin die Themen des jeweiligen Bildungsbereichs zusammen mit Kindern und Eltern erkunden. Schließlich sollen die Kinder »Ich-Kompetenzen, Soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen« erwerben.⁶⁷

Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommern

Im **Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns** wird Bildung in ihren »Doppelcharakter« als (sozialer) Prozess der »Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswelt« verstanden und zugleich als Produkt, das »abrufbares Wissen und anwendungsorientiertes Können sowie handlungsleitende Einstellungen« beinhaltet.⁶⁸ Aus dem Lernprozess des Kindes ergibt sich »die Notwendigkeit von Erziehung«⁶⁹, die dem Kind bei zu schwierigen Lernaufgaben helfen und förderliche Lernaufgaben stellen soll.

Sicherlich dem Charakter eines Bildungsplans geschuldet (der nicht Gesamtkonzeption der Kindergartenarbeit sein will und kann) verleiten die Ausführungen doch zu einer gewissen Engführung auf das Lernen als zielgerichtet geförderter Prozess. Wenn man noch der Vorstellung zustimmen mag, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes mit dem Erwerb von personalen, sozialen, kognitiven, körperlich-motorischen und alltagspraktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen Kompetenzen

identisch sei, so muss die Ausrichtung dieser Kompetenzen auf das Lernen als organisiertem und angeleiteten Prozess der Erziehung Missverständnisse hervorrufen.⁷⁰ Ein stabiles und positives Selbstwertgefühl findet eben nicht nur in einem angemessenen Umgang mit Erfolg und Misserfolg seinen Ausdruck und neben der herausragenden personalen Fähigkeit »Lernfähigkeit« gibt es sicherlich weitere.

Wie weiter?

Zielvorgaben und Selbstbildung

Am deutlichsten ist ein theoretisches, konzeptionelles und praktisches Spannungsverhältnis im Berliner Bildungsprogramm zwar angesprochen – tatsächlich aber zugleich offengelassen worden: »Die Aussage, dass Bildungsprozesse subjektiv und eigensinnig sind, schließt die Formulierung von Zielen nicht aus. Pädagogik hat die Aufgabe mit Blick auf die Lebenswelt, in der die Kinder aufwachsen und mit Blick auf die Zukunft, in die die Kinder hinein wachsen, zu analysieren, welche Kompetenzen Kinder benötigen und benötigen werden, um in dieser Welt zu bestehen und ihre Gesellschaft aktiv mit gestalten zu können. In die Formulierung der Ziele gehen damit immer auch normative Setzungen ein.«⁷¹

Dieses Spannungsverhältnis oder anders ausgedrückt, diese theoretisch wie praktisch nur unzureichend gelöste Frage, betrifft im Grunde alle Bildungspläne:

- Soweit Bildungs- und Erziehungsziele von außen gesetzt werden, wie relativ weitgehend im Bayerischen Bildungsplan oder sehr detailliert in Mecklenburg-Vorpommern, besteht die Gefahr, dass die richtige Erkenntnis, Lernen sei »ein Prozess aktiver eigener Sinnkonstruktion eines jeden Einzelnen«⁷² in der Konkretion verloren geht und die Frage der Eigenaktivität des Kindes zu einer Motivationsfrage verkommt (»wie interessiere ich das Kind an dem, was ich vermitteln möchte«). Zudem müssten von außen gesetzte Ziele und Inhalte durch eine Analyse der erwarteten und gewünschten Kompetenzen begründet werden – oder durch gesellschaftlichen Konsens ihre Fundierung erhalten. Aus dem Selbstbildungsbedürf-

⁶⁵ Bisher unveröffentlichtes Material zum Vereinbarungsentwurf. S. 7

⁶⁶ Das Berliner Bildungsprogramm. Entwurf Juni 2003. S. 11

⁶⁷ Ebd. S. 16

⁶⁸ Bildungsplan MV. S. 10

⁶⁹ Ebd. S. 11

⁷⁰ Ebd. S. 11 ff.

⁷¹ Das Berliner Bildungsprogramm. August 2004. S. 16

⁷² Bildungsplan MV. S. 62

Schneid' das jetzt aus!
Das ist mein letztes
Angebot!!



nis der Kinder ließen sie sich nicht ableiten.

- Wenn man Bildung als Selbstbildung der Kinder ansieht, müsste man entweder davon ausgehen, dass die erhaltene und geförderte Neugier der Kinder zum Erwerb der erwarteten Qualifikationen ausreicht; oder man müsste das Verhältnis von kindlichen Selbstbildungsprozessen und gesetzten Zielen klären. Die Aussagen in den Bildungsplänen, die sich eher den Selbstbildungskonzepten zuneigen, sind dazu eher schillernd und unpräzise – wie das Eingangszitat zeigt.

In dieser Frage gibt es m.E. theoretischen, konzeptionellen und praktischen Entwicklungsbedarf. Während in den Bildungsplänen die eine (»Selbstbildungs-)Seite, der Konkretion des Verhältnisses von Erwachsenen zum Kind ausweicht oder die Reflektionen des Erwachsenen zum Thema nimmt, scheint auf der anderen Seite immer wieder die Belehrungs- und Befähigungspädagogik durch, die dem kindlichen Forscherdrang nicht traut. Mir scheint, durch die Vorarbeiten von Laewen/Andres u.a. in dem Konzept der »Zumutung von Themen« und der Klärung von Erziehungszielen⁷³ haben wir einen weiterzuentwickelnden Ansatz vorzuliegen.

Die eher akademische Debatte der vergangenen Monate, ob Kinder ihre Weltsicht und ihre Kompetenzen

konstruieren oder ob es sich bei »Bildung« um ein Prozess der Ko-Konstruktion handelt, erhält bei einem Blick in die Bildungspläne – die ja von den Protagonisten dieser Debatte geprägt, wenn nicht sogar verfasst sind – eine praktische Wendung. Wie beschrieben finden wir tatsächlich eine unterschiedliche Gewichtung der Selbsttätigkeit der Kinder und der Rolle der Erzieherinnen. Es wäre zukünftig m.E. wünschenswert, wenn diese Debatte nicht mehr weiter als abstrakte und eine um den einen angemessenen Begriff geführt würde, sondern in Bezug auf ihre praktischen Konsequenzen. Dann ist diese Debatte aber nicht durch Argumentation, sondern empirisch zu entscheiden. Es wäre erforderlich, wenn man den Aufbruch der frühen Bildung ernst meinen würde, wenn die unterschiedlichen Konzepte, ihre Umsetzung und ihre Ergebnisse überprüft würden; es müsste also in Anerkennung der deutschen Forschungsdefizite und gerade der schmalen wissenschaftlichen Ressourcen die Wirksamkeit der Bildungspläne untersucht werden.

Es gibt keinen Bedarf an der Entwicklung von Konzepten; es gibt einen erheblichen Forschungsbedarf.⁷⁵

Wie könnten die Bildungspläne aussehen – Ein zusammenfassender Vorschlag

Die Veröffentlichung von Bildungsplänen war ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der Kindertagesbetreuung zu einem elementaren Bildungsbereich. Dieser Schritt darf allerdings nicht zum selbstgenügsamen Ausruhen oder zum kurzschlüssigen Umsetzen verleiten. Vielmehr ist der Schwung beizubehalten und für **weitere notwendige Schritte** zu nutzen.

- Ich setze dabei auf Bildungspläne, die sich darauf beschränken, den für alle Einrichtungen, aller Träger und ihrer pädagogischen Richtungen gemeinsamen Kern zu beschreiben. Dies wären keine Mindeststandards, sondern eher **Essentials**; die für alle gelten und hinter die eine moderne Pädagogik nicht zurückfallen darf, ob sie sich nun auf Montessori oder den Situationsansatz bezieht.

⁷³ Zumindest für die Klärung dieses hier angesprochenen Spannungsverhältnisses ist die Trennung der Begriffe, wie sie *Infans* als Arbeitskonzept vorschlagen, hilfreich. Wenn »Bildung« die Tätigkeit des Kindes genannt wird und »Erziehung« die Einwirkung der Erwachsenen, lässt sich das Problem besser fassen. Ob es allerdings weiterführend ist, alles was bei »Erziehung« mitgedacht wird (Werte, Sozialverhalten, Grenzen...), im Bildungsbegriff mitzufassen, wäre zu klären.

⁷⁴ Die Debatte war auch weniger eine theoretische, als vielmehr eine um den treffendsten Begriff von Bildung. Mir scheint es, als ob hierbei zuweilen der Begriff mit der Sache selbst verwechselt wurde: Sowenig wie Bildung allein »Konstruktion« des sich-selbstbildenden Kindes ist, so wenig geht Bildung vollständig im Begriff »Ko-Konstruktion« auf. Die Frage der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich wohl auch kaum auf einen Begriff bringen.

⁷⁵ Die Erfahrungen, die z.B. *Infans* in ihren Bildungsprojekten machen, verweisen darauf, dass diese Forschung wohl am besten eine gemeinsame Forschung von Wissenschaft, Praxis und den sie vermittelnden Transferstrukturen sein sollte.

- Die Pläne haben nicht den Charakter pädagogischer Konzepte, sondern eher den von **Check-Listen**, anhand derer die Einrichtungskonzeption, die Ausstattung und die konkrete Arbeit immer wieder überprüft und ggf. korrigiert werden.
- Solchen Bildungsplänen könnten Erläuterungen, Ausführungen und Beispiele angefügt werden, um die Praxis anzuregen; gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, dass diese Konkretisierungen nicht das »Abarbeiten« der Pläne nahe legen.
- Die Pläne sollten tatsächlich **verbindlich** sein und dazu scheint mir aus rechtlichen aber auch fachlichen Gründen die Bindung an die Finanzierung der sinnvollste Weg. Alle Träger, die eine öffentliche Finanzierung in Anspruch nehmen, haben nicht nur das mit der Finanzierung verbundene zeitliche und qualitative Betreuungsangebot zu gewährleisten, sondern auch das entsprechende Bildungsangebot.
- Die Bildungspläne werden weiterentwickelt und beständig dem fortschreitenden Stand der wissenschaftlichen Diskussion und der Entwicklung der Praxis angepasst. Dazu braucht es eine Ausweitung der schmalen wissenschaftlichen **Ressourcen** ebenso wie eines stabilen und gut ausgebauten Praxisunterstützungssystems und der Zeitressourcen für Erzieherinnen und Erzieher, denn Vor- und Nachbereitung sowie der Erhalt und die Entwicklung der beruflichen Kompetenz ist kein Privatvergnügen, sondern Entwicklungsvoraussetzung.

Zeichnungen: Tasche

Literaturverzeichnis

Angegeben ist die jeweils zitierte Ausgabe

Grundlagen

BMBF 1998

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Delphi-Befragung. Bonn, 1998

BMFSFJ 2001

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg. in Zusammenarbeit mit dem Bundesjugendkuratorium): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn, 2001

Diskowski 2003

Detlef Diskowski: Expertise: Rahmenpläne und Curricula für Bildung in der Zeit vor der Schule. Optionen und Grenzen im Rahmen der Verfasstheit der deutschen Kinder- und Jugendhilfe. Manuskript, 2003

Diskowski/Hammes-Di Bernardo 2004

Detlef Diskowski/Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. pfv-Jahrbuch 9. Hohengehren, 2004

Elschenbroich 2001

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

Forum Bildung 2001

Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn, 2001

Gardner 2001

Howard Gardner: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart, 32001 (Originalausgabe erschienen 1985)

Gardner 2002

Howard Gardner: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart, 2002 (Originalausgabe erschienen 1999)

Hentig 1996

Hartmut von Hentig: Bildung. München, Wien, 1996

INA/ISTA 2001

Internationale Akademie/Institut für den Situationsansatz: Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und theoretische Dimensionen. Berlin, 2001

Jugendminister 2002

Jugendministerkonferenz der Länder: »Bildung fängt im frühen Kindesalter an«; Umlaufbeschluss vom 18.4. 2002

Laewen 1998a

Hans-Joachim Laewen: Zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten. In: MBSJ 1999, S. 39-49

Laewen 1999

Hans-Joachim Laewen: Grundlagen von Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: *Infans* 1999, S. 3-14

- Laewen 2002a
Hans-Joachim Laewen: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen/Andres 2002a, S. 33-69
- Laewen 2002b
Hans-Joachim Laewen: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. In: Laewen/Andres 2002b, S. 16-102
- Laewen/Andres 2002a
Hans-Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Krieffel, Berlin, 2002
- Laewen/Andres 2002b
Hans-Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel, 2002
- MBJS 1999
Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg: Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Ausgewählte Beiträge der Fachtagung am 27./28.2. 1998 in Potsdam, 1999
- Pesch 2002
Ludger Pesch: Gutachten »Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten«. http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/gutachten_teil1.pdf
- Schäfer 1995a:
Gerd. E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München, 1995
- Völkel 2002b
Petra Völkel: Geteilte Bedeutungen – Soziale Konstruktion. In: Laewen/Andres 2002b, S. 159-207
- Zur Bildungsdebatte**
- Andres 2002b
Beate Andres: Und woran würde ich merken, dass...? In: Laewen/Andres 2002b, S. 341-433
- BETA 2002
Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.): Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder. Stuttgart, 2002
- Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000
Hedi Colberg-Schrader/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Qualifizieren für Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen. Jahrbuch 5 des pfv, Hohengehren, 2000
- Elschenbroich/Schweitzer 1998
Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer: Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. DJI-Film, 1998
- Fthenakis 2001
Wassilios E. Fthenakis: Viel Lärm um nichts? Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. In: klein & groß, 2/2001, S. 6-14 und 32-36
- Fthenakis 2002a
Wassilios E. Fthenakis: Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: Ein umstrittenes Terrain? In: BETA 2002, S. 20-29
- Fthenakis 2002b
Wassilios E. Fthenakis: Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler Perspektive. Unveröffentlichtes Manuskript, 2002
- Harms 1998
Gerd Harms: Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertagesstätten – fachpolitischer Ausblick. In: MBJS 1999, S. 50-55
- Hocke/Eibeck 2002
Norbert Hocke/Bernhard Eibeck: Neue Bildung – von Anfang an. Die politischen Forderungen nach PISA. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2002, S. 40-42
- Herzog 1999
Roman Herzog: Auswege aus der muffigen Routine. In die Debatte über eine Reform des deutschen Bildungswesens ist Bewegung gekommen. In: FAZ, 14.4. 1999, S. 10
- Jugendminister 2001
Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 17./18. Mai 2001

- Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn, 2002
- Leu 2002
Hans Rudolf Leu: Projektentwurf »Bildungs- und Lernbiographien als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. München, 2002
- München 1999
Landeshauptstadt München, Schulreferat, Kommission »Qualität für Kinder«: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in München. Unveröffentl. Manuskript, Mai 1999
- Peukert 2000
Ursula Peukert: Gemeinsam eine Welt aufbauen – zur Notwendigkeit eines neuen Begriffs von Lernen und Bildung in der Frühpädagogik. In: Theresia Wunderlich u.a. (Hrsg.): Themenwechsel. Die Zukunft lernt im Kindergarten. Freiburg, 2000
- PISA 2000
Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001
- Preissing 2002
Christa Preissing: Bildung im Situationsansatz – Bildung nach PISA. In: Projekt Kinderwelten (INA/ISTA), Projektinfo Nr. 7, 2002
- Romberg 2002
Johanna Romberg: Aufbruch mit Null – ein etwas anderes Vorwort. In: Laewen/Andres 2002a, S. 9-29
- Schäfer 1995b:
Gerd. E. Schäfer: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung, 4/1995, S. 79-97
- Schäfer 2002a
Gerd Schäfer: Keine festen Lehrpläne für ein frühkindliches Curriculum! In: Welt des Kindes, 5/2002, S. 46-47
- Schäfer 2002b
Gerd E. Schäfer: »Aisthesis« ist keine Kunst. Sinnlich-ästhetische Wahrnehmung ermöglicht problemlösendes Denken. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 4-7
- Schuler 2002
Conrad Schuler: Das finnische Geheimnis. Zeit-Dossier, 28/2002
- Schweden 2000
Kern-Curriculum für die Vorschulerziehung 2000, Übersetzung ins Deutsche. National Board of Education, 2000
- Wilhelmi 1998
Hans H. Wilhelmi: Lernen für die Wissensgesellschaft – oder: Delphi – kein Orakel. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 20-21
- ### Weiterführende Literatur
- Andres/Laewen 1993
Beate Andres/Hans Joachim Laewen (Hrsg.): Ich verstehe besser, was ich tue. Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Berlin, 1993
- Berry/Pesch 2000
Gabriele Berry/Ludger Pesch (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2000
- Colberg-Schrader/Krug 1999
Hedi Colberg-Schrader/Marianne Krug: Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim, München, 1999
- Colberg-Schrader/Pesch 2000a
Hedi Colberg-Schrader/Ludger Pesch (INA/ISTA): Abschlussbericht zum Projekt »Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen der »Vereinigung« im Kontext der Einführung der Verlässlichen Halbtagsgrundschule«. Hamburg, 2000
- Colberg-Schrader/Pesch 2000b
Hedi Colberg-Schrader/Ludger Pesch (INA/ISTA): Materialien zur Qualitätsentwicklung. Hrsg. von der Vereinigung Hamburger Kindertageseinrichtungen. Hamburg, 2000
- Dollase 1999
Rainer Dollase: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen von Kindern und ihre Berücksichtigung in Gruppen. In: Petra Becker, Susanna Conrad und Bernhard Wolf (Hrsg.): Kindersituationen im Diskurs. Landau, 1999

- Dornes 1993
Martin Dornes: Der kompetente Säugling. Die prä-verbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M., 1993
- Fthenakis 2002c
Wassilios Fthenakis E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg, 2002
- Geulen 1999
Dieter Geulen: Subjekt-Begriff und Sozialisations-
theorie. In: Leu/Krappmann 1999, S. 21-48
- GEW 2002
GEW-Bundesfachgruppe Sozialpädagogische Beru-
fe: »Rahmenplan frühkindliche Bildung«. Ein Dis-
kussionsvorschlag. Frankfurt/M., Oktober 2002
- Goleman 1996
David Goleman: Emotionale Intelligenz. München,
Wien, 1996 (Originalausgabe erschienen 1995)
- Hoenisch/Niggemeyer 2001
Nancy Hoenisch/Elisabeth Niggemeyer: Hallo Kin-
der, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen.
In: klein&groß, 12/2001, S. 20-25
- Hoenisch/Niggemeyer 2002
Nancy Hoenisch/Elisabeth Niggemeyer: Hallo Kin-
der, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen.
Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002
- Höltershinken 1998
Dieter Höltershinken: Entdeckendes Lernen. In: H.
Colberg-Schrader u.a. (Hrsg.): Kinder in Tagesein-
richtungen. Ein Handbuch für Erzieherinnen. Eröff-
nungslieferung Juni 1998, S. 25-30
- Hopf u.a. 1995
Christel Hopf u.a.: Familie und Rechtsextremismus.
Weinheim, München, 1995
- Huppertz 2002
Norbert Huppertz: Wer trägt die PISA-Schuld? In:
Welt des Kindes, 5/2002, S. 40-42
- Infans* 1998
Infans Berlin/Brandenburg: Projektantrag »Zum Bil-
dungsauftrag von Kindertageseinrichtungen«. In:
MBS 1999, S. 57-63
- Infans* 1999
Infans Berlin/Brandenburg: Dokumentation zur 4.
Sitzung des Beirats »Zum Bildungsauftrag von
Kindertageseinrichtungen« am 28. Mai 1999
- Illich 1995
Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft. Eine
Streitschrift. München, 1995
- Klein/Vogt 1998
Lothar Klein/Herbert Vogt: Freinetpädagogik in
Kindertageseinrichtungen. Entdeckendes Lernen
oder »Vom Hunger nach Leben«. München, 1998
- Klier 1990
Freya Klier: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR.
München, 1990
- Krappmann 1995
Lothar Krappmann: Reicht der Situationsansatz?
Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu För-
derkonzepten im Elementarbereich. In: Neue
Sammlung, 4/1995, S. 109-124
- Krappmann 1971
Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen
der Identität. Stuttgart, 1971
- Krappmann 1992
Lothar Krappmann: Wer Schulkinder sind und was
sie brauchen. In: Theorie und Praxis der Sozialpä-
dagogik, 3/1992, S. 134-137
- Krappmann 2000
Lothar Krappmann: Die Entwicklung der Kinder im
Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des
Hortes. In: Berry/Pesch 2000, S. 130-150
- Laewen 2005
Hans-Joachim Laewen: Ein Wechselspiel. Betreu-
ung, Bildung und Erziehung. In: Welt des Kindes,
1/2005, S. 8-11
- Larrá 1995
Franziska Larrá: Komplexität und Kontingenz. Ver-
mutungen zur Erfolglosigkeit des Situationsansat-
zes in der Praxis. In: Neue Sammlung, 4/1995, S.
99-107
- Leu 1999a
Hans-Rudolf Leu: Zum Konzept der wechselseitigen
Anerkennung. In: MBS 1999, S. 12-23
- Leu 1999b:
Hans Rudolf Leu: Die »biographische Situation«
als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen
Subjektverständnisses. In: Leu/Krappmann 1999,
S. 77-107

- Leu/Krappmann 1999
Hans Rudolf Leu/Lothar Krappmann (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M., 1999
- Lill 2000
Gerlinde Lill: »Neue Mode oder alter Hut«. In: klein & groß, 2/2000
- Lill 2004
Gerlinde Lill: Bildungswerkstatt Kita. Bildungsmöglichkeiten im Alltag entdecken. Weinheim, Basel, 2004
- MBJS 2002
Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg: Kita-Debatte. Mai 2002
- Meinecke 1961
Georg Meinecke: Selbstgefährdungstendenzen im frühen Kindesalter. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 1961, S. 161-167
- Moss 2000
Peter Moss: Jenseits der Qualitätsdiskussion: postmoderne Perspektiven. In: Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 4-25
- Lipp-Peetz/Mühlum 1994
Sieglinde Mühlum/Christine Lipp-Peetz: Situationsansatz konkret. TPS extra 18, 1994; hierin vor allem: Projekt »Neuanfang«, S. 11-23
- Österreicher u.a. 2001
Herbert Österreicher/Edeltraud Prokop: Tatendrang. Am Anfang steht die Neugier. In: Welt des Kindes, 5/2001, S. 13-15
- Pesch 2003
Ludger Pesch: What's going on in the Early Excellence Centres (EEC)? In: klein & groß, Heft 7-8/2003, S. 16-19
- Pesch/Sommerfeld 2002
Ludger Pesch/Verena Sommerfeld: Beschwerdemanagement. Wie Kindergärten TOP werden. Weinheim, Berlin, 2002
- Pramling Samuelson 2004
Ingrid Pramling Samuelson: Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In: Diskowski/Hammes-Di Bernardo 2004, S. 172-204
- Preissing 2003
Christa Preissing (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel, 2003
- Schäfer 1998
Gerd E. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Dokumentation der Studientagung »Bildung in der Diskussion«. Frankfurt/M., 1998
- Schäfer 1999
Gerd E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Frühkindliche Bildung als Bildung sinnlicher Erfahrung. In: MBJS 1999, S. 24-38
- Schäfer 2001
Gerd E. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt. Zu den Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (Hrsg.): Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick. Der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder. Dokumentation, Köln, 2001
- Senatsverwaltung 2004
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Vorgelegt von der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin. Berlin, 2004
- Singer 2001
Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen? Manuskript des Vortrags im Rahmen des ersten Werkstattgespräches der Initiative McKinsey. Frankfurt, 2001
- Tietze 1998
Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1998
- Wehrmann 2004
Ilse Wehrmann (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin, 2004
- Zimmer 1995:
Vom Aufbruch und Abbruch. Über einige Desiderata der westdeutschen Kindergartenreform und des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung, 4/1995, S. 3-38

Zimmer 1997

Jürgen Zimmer, Christa Preissing, Thomas Thiel, Anne Heck, Lothar Krappmann: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber, 1997

Zimmer 1998

Jürgen Zimmer (Hrsg.): Praxisreihe Situationsansatz (12 Bände). Ravensburg, 1998

Literatur und Veranschaulichungen zu den Bildungsbereichen und Umsetzungsebenen

Bildungsbereich Sprache und Schrift

Arzenbacher/Springer 2005

Dagmar Arzenbacher/Catherine Springer: Das Steineheft. Weimar, Berlin, 2005

Brinkmann u.a. 2001

Brinkmann, E./Brügelmann, H.: Lernbiographien »auf dem Weg zur Schrift«. In: Behnken, I./Zinnecker, J.: Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, 2001, S. 289

Elschenbroich 2001

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer: Ins Schreiben hinein. Kinder auf der Suche nach dem Sinn der Zeichen. Video; Bezugsadresse erhältlich über www.dji.de

Jampert 2002

Karin Jampert: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen, 2002

Hammes-Di Bernardo/Oberhuemer 2003

Eva Hammes-Di Bernardo/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Hohengehren, 2003

Holste 2004

Ulrich Holste: Spracherziehung im Kindergarten. In: Wehrmann 2004, S. 205-219

Kegel 2003

Gerd Kegel: Wie Kinder zur Sprache kommen. In: Hammes-Di Bernardo/Oberhuemer 2003, S. 36-48

Rudolf Kretschmann: Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: Wehrmann 2004, S. 220-234

Merkel 2003

Johannes Merkel: Erzählen – der erste Schritt zur Medienerziehung. In: Hammes-Di Bernardo/Oberhuemer 2003, S. 60-68

Mitrovic 2004

Michael G. Mitrovic: Bilinguale Erziehung im Vorschulalter. In: Wehrmann 2004, S. 193-204

Nienkerke-Springer/Beudels 2001

Anke Nienkerke-Springer/Wolfgang Beudels: Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme. Dortmund, 2001

Pesch 2003

Ludger Pesch: What's going on in the Early Excellence Centres (EEC)? In: klein & groß, Heft 7-8/2003, S. 16-19

Reggio Children 2002

Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer den Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Ulich u.a. 2001

Michaela Ulich/Pamela Oberhuemer/Monika Solten-diek (IFP): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2001

Ulich 2002a

Michaela Ulich: Sprache und Literacy in der frühen Kindheit. In: Jahrbuch 2002/2003, hrsg. vom Bayerischen Landesverband Kath. Tageseinrichtungen für Kinder. München, 2002, S. 102-114

Ulich 2002b

Michaela Ulich: Lust auf Sprache – Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien. In: Hammes-Di Bernardo/Oberhuemer 2003, S. 20-35

van Oers 2000

Bert van Oers: Einführung in die Lese- und Schriftkultur – auch bei Vierjährigen. In: Colberg-Schrader/Oberhuemer 2000, S. 46-73

Winner 2002

Anne Winner: Konzepte und Angebote zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und des sprachlichen Denkens bei Kindern von null bis sechs in Kindertagesstätten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. Opladen 2002, S. 37-109

Bildungsbereich Mathematik und Wissenschaft

Elschenbroich/Schweitzer 2000

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer: Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Video; Bezugsadresse erhältlich über www.dji.de

Elschenbroich/Schweitzer 2004

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer: Die Befragung der Welt. Kinder als Naturforscher. Video; Bezugsadresse erhältlich über www.dji.de

Elschenbroich 2004

Donata Elschenbroich: Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. In: Wehrmann 2004, S. 94-97

Hoenisch 2002

Nancy Hoenisch/Elisabeth Niggemeyer: Hallo Kinder, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002

Hoenisch 2004

Nancy Hoenisch/Elisabeth Niggemeyer: Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. Berlin, Weimar, 2004

Höptner 2002

Sylvia Höptner: Küken-Rugby im Kindergarten. In: Welt des Kindes, 5/2002, S. 16-17

Hüllswitt u.a. 2002

Kerensa Lee Hüllswitt/Renate Bendrien: Mathematik erfinden. In: Welt des Kindes, 5/2002, S. 22-24

Janke 1998

Elisabeth Janke: Wenn Kinder selbstbestimmt lernen. Schöpferische Kräfte und tastende Versuche. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 4-6

Kretschmann 2004

Rudolf Kretschmann: Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: Wehrmann 2004, S. 220-234

Krieg u.a. 2002

Elsbeth Krieg, Helmut Krieg, Walburga Schönenberg: Bei 50 ist 'ne Null dabei. In: Welt des Kindes, 5/2002, S. 18-20

Laewen 1998b

Hans Joachim Laewen: Reggio ist kein Modell. In: klein & groß, 6/1998, S. 6-14

Lück 2002

Gisela Lück: Experimentieren im Vorschulalter. In: Jahrbuch 2002/2003, hrsg. vom Bayrischen Landesverband Kath. Tageseinrichtungen für Kinder. München, 2002, S. 127-137

Lück 2003

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

Pesch 2003

Ludger Pesch: What's going on in the Early Excellence Centres (EEC)? In: klein & groß, Heft 7-8/2003, S. 16-19

Reggio Children 2002a

Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer den Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Reggio Children 2002b

Reggio Children: Schuh und Meter – Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Siamis 2002

Andrea Siamis: Düsentriebs & Co. In: Welt des Kindes, 5/2002, S. 13-15

Bildungsbereich Musik

Barth 2003

Sabine Barth: Was ist Rhythmik? Unveröffentl. Manuskript zur Tagung »Grundsätze zur Bildungsarbeit«, Juni 2003, S. 1

Bastian 2000

Hans Günter Bastian: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz, 2000

Bastian 2001

Hans Günther Bastian: Kinder brauchen Musik wie die Luft zum Atmen. In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 8-10

Brahms 2001

Renke Brahms: Die Sprache der Freiheit und Hoffnung. Ein religionspädagogisches Plädoyer für Musik und Gesang im Kindergarten. In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 13-15

- Callenberg 2001
Clemens Callenberg: Die Seele freitrommeln. In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 32-33
- Kater 2001
Elke Kater: »Im Märzen der Bauer die Rösslein einspannt«. (Tagungsbericht vom Kongress »Kinder & Musik im 21. Jahrhundert). In: Welt des Kindes, 3/2001, S. 44
- Richter 2001
Marion Richter: Singen zählt sich aus! In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 16-17
- Rierner 2001
Franz Rierner: Vertonter Hort. In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 22-24
- Sauer 2001
Simone Sauer: Macht aus Nöten Noten. Wie Kindergärten und Musikschulen zusammenarbeiten können. In: Welt des Kindes, 6/2001, S. 18-20
- In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 4-6
- Kleine 1998
Wilhelm Kleine: Bewegung im Kindergarten. Aachen, 1998
- Lange u.a. 1999
Udo Lange/Thomas Stadelmann: Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1999
- R. Zimmer 1998
Renate Zimmer: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg, Basel, Wien, 1998
- R. Zimmer 1999
Renate Zimmer: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg, 1999
- R. Zimmer 2004
Renate Zimmer: Kursbuch Bewegungsförderung. So werden Kinder fit und beweglich. München, 2004

Bildungsbereich Körper und Bewegung

- Denk 2001
Barbora Denk: Tanz der Kinder. Improvisierte Bewegungsspiele als Lebenskunst. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2001
- Doering 2000
Winfried Doering: Anforderungen an eine integrative Therapie als Bestandteil ganzheitlicher Förderung. In: Kita aktuell BY, 7-8/2000, S. 160-165
- Förster 2002
Maria Förster: Lernwerkstatt für Kinder. In: Jahrbuch 2002/2003, hrsg. vom Bayerischen Landesverband Kath. Tageseinrichtungen für Kinder. München, 2002, S. 217-220
- Heck 2002
Anne Heck: Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. In: Laewen/Andres 2002a, S. 88-99
- Herm 2001
Sabine Herm: Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen- und Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2001
- Janke 1998
Elisabeth Janke: Wenn Kinder selbstbestimmt lernen. Schöpferische Kräfte und tastende Versuche.

Bildungsbereich Bildnerische Darstellung

- Brée 1999
Stefan Brée: Bildungsfragen als ästhetisches Element – Bausteine einer Fortbildungskonzeption für Erzieherinnen. In: *Infans* 1999 (Anhang)
- Brée 2002
Stefan Brée: Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. In: Laewen/Andres 2002b, S. 244-284
- Brügel 1993
Eberhard Brügel: Wirklichkeiten in Bildern. Über Aneignungsformen von Kindern. Remscheid, 1993
- Burzel 2002
Erika Burzel: »Farben sind Kinder des Lichts«. Warum Kinder vielfältige Materialien brauchen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 30-33
- Dittmann/Rubach 2002
Mara Dittmann/Frank Rubach: Papier-geduldig und unendlich vielseitig. Experimentieren und Konstruieren ohne Ende. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 24-28

- Dreier 1999
Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin, 1999
- Fleck-Bangert 2002
Rose Fleck-Bangert: Hilfe, ich kann nicht malen! Über das Motivieren und den Umgang mit Blockaden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 34-38
- Kathke 2001
Petra Kathke: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Berlin 2001, 2 Bände
- Laewen 1998b
Hans Joachim Laewen: Reggio ist kein Modell. In: klein & groß, 6/1998, S. 6-14
- Metzner 2002
Angela Metzner: Räume zum Träumen oder Räumen... Die Bedeutung der gestalteten Umgebung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 14-17
- Reggio Children 2002
Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002
- Zwick 2002
Elisabeth Zwick: Wenn die Worte fehlen. Prävention und Intervention durch ästhetische Erfahrungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 8-10
- Bildungsbereich Soziales Leben**
- Focks 2002
Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg, 2002
- Janke 1998
Elisabeth Janke: Wenn Kinder selbstbestimmt lernen. Schöpferische Kräfte und tastende Versuche. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 4-6
- Kleine u.a. 2001
Wilhelm Kleine/Hans Jürgen Engler: Sich an Grenzen bewegen, bewegt Grenzen. In: Welt des Kindes, 5/2001, S. 8-11
- Leu/Dörfler 1998
Hans Rudolf Leu/Mechthild Dörfler: Beziehung ist keine Ware einer Anbieterin. In: Welt des Kindes, 4/1998, S. 20-23
- Lipp-Peetz/Mühlum 1994
Sieglinde Mühlum, Christine Lipp-Peetz (Hrsg.): Situationsansatz konkret. TPS extra 18, 1994.
- Mühlum 1994
Sieglinde Mühlum: Kinderkonferenz. In: TPS extra 18, 1994, S. 28
- Pesch/Sommerfeld 2000
Ludger Pesch/Verena Sommerfeld: Teamentwicklung. Wie Kindergärten TOP werden. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2000
- Preissing 1986
Christa Preissing/Roger Prott: Aus anderer Sicht – wie Kindergartenkinder ihren Stadtteil erleben. Berlin, 1986
- Preissing/Wagner 2003
Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, 2003
- Prokop 2001
Edeltraud Prokop: Raus aus den Kinderreservaten. In: Welt des Kindes, 5/2001, S. 22-24
- Reggio Children 2002
Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002
- Völkel 2002a
Petra Völkel: Die Entwicklung des Kindes aus konstruktivistischer Sicht, In: Laewen/Andres 2002b, S. 103-158
- Beobachtung und Dokumentation**
- Andres 2002a
Beate Andres: Beobachtung und fachlicher Dialog. In: Laewen/Andres 2002a, S. 100-108
- Andres/Laewen 2003
Beate Andres/Hans Joachim Laewen: Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für pädagogisches Handeln. In: Diskowski/Hammes Di Bernardo 2004, S. 138-151

Janke 1998

Elisabeth Janke: Wenn Kinder selbstbestimmt lernen. Schöpferische Kräfte und tastende Versuche. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 4-6

Hebenstreit/Kühnel 2004

Sabine Hebenstreit-Müller/Barbara Kühnel (Hrsg.): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin, 2004

Kobelt Neuhaus 1997

Daniela Kobelt Neuhaus: Obacht! Falle! Stolpersteine beim Beobachten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4/1997, S. 203-207

Krieg 2004

Elsbeth Krieg (Hrsg.): Beobachten, interpretieren, handeln. Münster, 2004

Laewen/Andres 2002a

Hans-Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel und Berlin, 2002

Laewen 2003

Hans-Joachim Laewen: Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: MBS (Hrsg.), Kita-Debatte, 1/2003

Leu/Remsperger 2004

Hans Rudolf Leu/Regina Remsperger: Bildungsarbeit in der Praxis: Beobachtungsverfahren als Ergänzung zu curricularen Vorgaben. In: Wehrmann 2004, S. 167-180

Lipp-Peetz/Mühlum 1994

Sieglinde Mühlum, Christine Lipp-Peetz (Hrsg.): Situationsansatz konkret. TPS extra 18, 1994

Mayr/Ulich 1998/99

Toni Mayr/Michaela Ulich: Kinder gezielt beobachten. Teil 1: Der Stellenwert von Beobachtungen im Alltag. in: Kita aktuell BY, 10/98, S. 205-209. Teil 2: Was macht das Beobachten so schwer? In: Kita aktuell BY, 1/99, S. 4-6

Mayr/Ulich 1998/99

Toni Mayr/Michaela Ulich: Kinder gezielt beobachten. In: Kita aktuell BY 10/1998, S. 205-209; Kita aktuell BY 1/1999, S. 4-6

Mayr/Ulich 2003

Toni Mayr/Michaela Ulich: Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa spezial, Sonderausgabe 1/2003

Reggio Children 2002

Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer den Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Viernickel/Völkel 2005

Susanne Viernickel/Petra Völkel: Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg, 2005

Raumgestaltung

Hermann/Wunschel 2002

Gisela Hermann/Gerda Wunschel: Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Janke 1998

Elisabeth Janke: Wenn Kinder selbstbestimmt lernen. Schöpferische Kräfte und tastende Versuche. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 6/1998, S. 4-6

Kleine u.a. 2001

Wilhelm Kleine/Hans Jürgen Engler: Sich an Grenzen bewegen, bewegt Grenzen. In: Welt des Kindes, 5/2001, S. 8-11

Krieg 2004

Elsbeth Krieg: Die pädagogische Bedeutung des Raums. Münster, 2004

Lange u.a. 1999

Udo Lange/Thomas Stadelmann: Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1999

Laewen/Andres 2002a

Hans-Joachim Laewen/Beate Andres (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002

Metzner 2002

Angela Metzner: Räume zum Träumen oder Räumen... Die Bedeutung der gestalteten Umgebung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2002, S. 14-17

Miklitz 2001

Ingrid Miklitz: Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2001

Prokop 2001

Edeltraud Prokop: Raus aus den Kinderreservaten. In: Welt des Kindes, 5/2001, S. 22-24

Reggio Children 2002

Reggio Children (Hrsg.): Alles hat einen Schatten, außer Ameisen. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Basel, Berlin, 2002

Schönrade 2001

Silke Schönrade: Kinderräume – Kinderträume ...oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinnvoll ist. Dortmund, 2001

von der Beek u.a. 2001

Angelika von der Beek/Matthias Buck/Annelie Rufenach: Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch zur Raumgestaltung in Kitas. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2001

Zusammenstellung: Ludger Pesch

Betrifft KINDER

www.betrifftkinder.de

Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute



Klar, lebendig, unabhängig!

»Betrifft KINDER« ist das **neue** Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern, GrundschullehrerInnen, LeiterInnen von Kindergärten, Kindertagesstätten, Krippen, Grundschulen und Horten sowie die begleitende Fachszene – in Ausbildung und Praxis. Es stellt klar, lebendig und unterhaltsam spannende Ideen sowie Konzepte und Projekte in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern zwischen 0 und 12 Jahren vor. Das dichte Netzwerk von Kooperationspartnern lässt »Betrifft KINDER« zu einer kreativen Ideenschmiede für Autoren, LeserInnen, Erfinder, Gestalter und Redaktion werden, zu einem Entwicklungsmotor für innovative Pädagogik und offensive Politik.

8 Ausgaben + 4 Themenhefte + »Betrifft KINDER«-Kalender
Direkt-Jahresabo Euro 48,- zzgl. Versand und Verpackung
Abo für Azubis, Studenten und in der Elternzeit Euro 24,-
zzgl. Versand und Verpackung
Kennenlern-Abo (3 Hefte) Euro 10,- zzgl. Versand

verlag das netz

Anfragen und Bestellungen bei der Redaktion »Betrifft KINDER«
Wilhelm-Kuhr-Str. 64 · 13187 Berlin
Tel. 030.48 09 65 36 · Fax 030.481 56 86
www.betrifftkinder.de · www.verlagdasnetz.de · service@verlagdasnetz.de