

Baden-Württemberg  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

---

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung  
für die baden-württembergischen Kindergärten  
Pilotphase



Baden-Württemberg  
Ministerium für Kultus,  
Jugend und Sport

**Orientierungsplan  
für Bildung und Erziehung  
für die baden-württem-  
bergischen Kindergärten  
Pilotphase**

**Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen richten Sie bitte an:**  
Verlagsgruppe Beltz, Verlagsbereich Frühpädagogik,  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

ISBN 3-407-56338-8

**Alle Rechte vorbehalten**

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
1. Auflage 2006

06 07 08 09 10 5 4 3 2 1

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Verlagsbereichsleitung: Ulrike Bazlen, Weinheim

Herstellung: Anja Kuhne, Leipzig

Layout: Ulrike Bazlen, Weinheim; Anja Kuhne, Leipzig; Markus Schmitz, Münster

Satz: Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Münster

Druck und Bindung: Druckpartner Rübelmann GmbH, Hemsbach

Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Printed in Germany

**Weitere Informationen finden Sie im Internet unter  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) und [www.kleinundgross.de](http://www.kleinundgross.de)**

**Der Orientierungsplan ist entstanden unter Mitwirkung u. a. von  
(alphabetische Aufzählung):**

Andersen, Elke (Heilpädagogin) ▪ Arendt, Christiane (Regierungsschulrätin) ▪ Bappert, Susanne (Sportwissenschaftlerin) ▪ Bär-Stoll, Cornelia (Fachberaterin für Kindergärten, Dipl. Sozialarbeiterin) ▪ Bauer, Thomas (Landeselternrat Kindertagesstätten Baden-Württemberg e.V.) ▪ Beer, Prof. Dr. Dr. Peter (Pädagoge und Theologe, Fachreferent) ▪ Bichsel, Gottfried (Dipl. Sozialpädagogin) ▪ Bös, Prof. Dr. Klaus (Sportwissenschaftler) ▪ Bräunlinger, Dagmar (Dipl. Sozialarbeiterin) ▪ Brinkmann, Prof. Dr. Erika (Sprachwissenschaftlerin) ▪ Compani, Marie-Luise (Erzieherin) ▪ Dittes, Friedlinde (Leiterin Kindertagesstätte) ▪ Ehinger, Karin (Dipl. Sozialpädagogin, Erzieherin) ▪ Enzel, Anne (Rektorin) ▪ Evanschitzky, Petra (Dipl. Sozialpädagogin, Dipl. Sozialwirtin) ▪ Frank-Busch, Barbara (Dipl. Sozialpädagogin) ▪ Fritz, Michael (Rektor, Geschäftsführer ZNL) ▪ Füssenich, Prof. Dr. Iris (Sprachbehindertenpädagogik) ▪ Gerth, Andrea (Dipl. Psychologin) ▪ Hartmann, Susanne (Referentin DiCV) ▪ Hasselhorn, Prof. Dr. Marcus (Dipl. Psychologe) ▪ Häußler, Claudia (Dipl. Sozialarbeiterin) ▪ Heinrich-Käfer, Gerhard (Dipl. Heilpädagoge) ▪ Hille, Dr. Katrin (Dipl. Psychologin) ▪ Huppertz, Prof. Dr. Norbert (Erziehungswissenschaftler) ▪ Kaiser, Roland (Landesreferent für Kinder- und Jugendhilfe) ▪ Kalwa-Krotzek, Gabriele (Dipl. Sozialpädagogin, Studiendirektorin) ▪ Kercher, Angelika (Dipl. Pädagogin) ▪ Koen, Dr. Emy (Kinderärztin) ▪ Kreilinger, Markus (Schulrat) ▪ Kroschel, Renate (Lehrerin) ▪ Krüger, Ingrid (Kindergartenleiterin) ▪ Kühnle-Weissflog, Carmen (Dipl. Theaterpädagogin, Dipl. Sozialpädagogin) ▪ Kühnle-Wick, Edith (Lehrerin, Pädagogische Beraterin) ▪ Lang, Peter (Dipl. Pädagoge) ▪ Liegler, Prof. Dr. Ludwig (Erziehungswissenschaftler) ▪ Lorenz, Prof. Dr. Jens Holger (Erziehungswissenschaftler, Mathematiker) ▪ Meinhardt, Dorothee (Sonderschullehrerin, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg) ▪ Michel-Steinmann, Dorothee (Oberstudienrätin, Erzieherinnenausbildung) ▪ Miklitz, Ingrid (Dipl. Sozialwissenschaftlerin) ▪ Milkau-Schwämmle, Gisela (Fachberaterin DiCV) ▪ Morbach, Wolfgang (Dipl. Sozialpädagoge) ▪ Orts, Jürgen (Sonderschulrektor) ▪ Patzlaff, Dr. Rainer (Leiter IPSUM-Institut Stuttgart) ▪ Pfohl, Walter (Musikreferent) ▪ Pföhler, Ulrike (Sozialpädagogin) ▪ Pucko, Magdalena (Dipl. Sozialwissenschaftlerin) ▪ Rechtsteiner-Merz, Charlotte (Rektorin) ▪ Rieber, Dorothea (Dipl. Pädagogin) ▪ Röbe, Prof. Dr. Edeltraut (Erziehungswissenschaftlerin) ▪ Roßbach, Prof. Dr. Hans-Günther (Elementar- und Familienpädagoge) ▪ Rummel, Carola (Dipl. Ernährungswissenschaftlerin) ▪ Sailer-Glaser, Elisabeth (Dipl. Sozialpädagogin) ▪ Scherer, Peter A. (Dipl. Pädagoge, Geschäftsführer Landesverband Katholischer Kindertagesstätten) ▪ Schleicher-Rövenstrunck, Hermann (Dipl. Sozialarbeiter) ▪ Schmid, Ingrid (Fachschrulrätin, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg) ▪ Seitz, Ulla (Rektorin) ▪ Spitzer, Prof. Dr. Dr. Manfred (Leiter ZNL, Leiter der Abteilung Psychiatrie III am Universitätsklinikum Ulm) ▪ Stengel-Deroide, Nathalie (Betriebspädagogin) ▪ Stolz, Uta (Dipl. Bibliothekarin, Projektleitung Erziehungspartnerschaft, Elternbildung) ▪ Trüün, Friedhilde (Akademiedozent)

tin) ▪ Urlaß, Prof. Mario (Kunstpädagoge) ▪ Väterlein, Dr. Christine (Dipl. Physikerin, Lehrerin) ▪ Vogt, Rudolf (Referatsleiter im Landesjugendamt) ▪ Weckmann, Albrecht (Dipl. Pädagoge) ▪ Wehinger, Ulrike (Fachberaterin DiCV) ▪ Weigle, Gisela (Dozentin am Waldorfkindergarteneminar) ▪ Weiler, Barbara (Dipl. Pädagogin, Dipl. Sozialarbeiterin) ▪ Zwingmann, Georg (Sozialpädagoge)

**Fotos:** Thiele, Roland ▪ Bauer, Christoph ▪ Conz, Martin

**Titelabbildung und Illustrationen:** Urlaß, Prof. Mario (Kunstpädagoge)

**Grafiken:** Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen

**Beteiligte Institutionen (Orientierungsplangruppe):**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport ▪ Ministerium für Arbeit und Soziales ▪ Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband ▪ Landesverband Katholischer Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. ▪ Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Baden-Württemberg e.V. ▪ Diakonisches Werk Württemberg ▪ Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg ▪ Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden ▪ Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Karlsruhe und Stuttgart) ▪ IPSUM-Institut ▪ Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik Stuttgart ▪ Regierungspräsidium Karlsruhe ▪ Gemeindegtag Baden-Württemberg ▪ Städtetag Baden-Württemberg ▪ Landkreistag Baden-Württemberg

**Redaktion und Organisation**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Engemann, Christa (Referatsleiterin „Kindergärten, Grundschulen, Hauptschulen“) ▪ Meyer-Elmenhorst, Norbert (Stellv. Referatsleiter) ▪ Conz, Martin (Referent) ▪ Scherer, Claudia (Referentin)

Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)  
Fritz, Michael (Geschäftsführer) ▪ Hille, Dr. Katrin (Dipl. Psychologin, Forschungsleiterin) ▪ Evanschitzky, Petra (Dipl. Sozialpädagogin, Dipl. Sozialwirtin; Projektleitung Frühpädagogik)

**Herausgeber:**



Vielen Dank dem städtischen Kinderhaus Kunterbunt, Schwäbisch Gmünd, dem Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt, Offenburg, und allen Erzieherinnen, Eltern und Kindern für Ihre Zustimmung zur Veröffentlichung der Fotoaufnahmen im Orientierungsplan von Baden-Württemberg.

## Vorwort

Die Bildungsbiografie eines Menschen beginnt mit der Geburt. Das wurde durch die internationalen Vergleichsstudien der vergangenen Jahre erneut deutlich. Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung in Familie und Kindergarten ist die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen, für eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung und damit auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt.

Baden-Württemberg setzt seit Mitte der 90er Jahre deutliche Akzente in der frühkindlichen Bildung, z.B. mit dem „Schulanfang auf neuen Wegen“ und den Schulkindergärten für behinderte Kinder. Wir waren diejenigen, die schon sehr früh die Kooperation von Kindergärten und Grundschulen gefördert haben. Mit dem vorliegenden Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindergärten legt Baden-Württemberg ein Gesamtkonzept für alle Tageseinrichtungen für Kinder vor; in diesem Konzept kommt dem Kindergarten auf Grund seiner Historie und seiner weltweiten Anerkennung als Ort der frühkindlichen Bildung eine führende Rolle zu. Der Begriff Kindergarten – in Deutschland erfunden und weltweit bekannt – wird im Orientierungsplan bewusst für die gesamte Palette der Tageseinrichtungen für Kinder verwendet. Mit dem Orientierungsplan stärkt Baden-Württemberg den Kindergarten als Ort der frühkindlichen Bildung. Pädagogik, Psychologie und in neuerer Zeit die Gehirnforschung nehmen die frühe Kindheit als wohl lernintensivste Zeit in den Blick und zeigen die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen auf. Kinder ernst nehmen heißt ihre Bildungsprozesse individuell zu begleiten. Diese sensible Begleitung ist für jedes Kind in den individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufen zu jeder Zeit wichtig. Sie ist auch eine wichtige

Grundlage für späteres schulisches und lebenslanges Lernen und somit das Fundament der Bildung schlechthin.

Der Orientierungsplan bietet Impulse zur pädagogischen Begleitung kindlicher Entwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren, knüpft sehr deutlich an die Bildungsprozesse vor der Kindergartenzeit an und gibt Ausblicke auf die Entwicklung der Bildungsbiografie des Kindes nach der Kindergartenzeit.

Der Orientierungsplan betrachtet frühkindliche Bildungsprozesse aus verschiedenen Blickwinkeln. Er berücksichtigt die grundlegenden Motivationen von Kindern und fokussiert auf sechs maßgebliche Bildungs- und Entwicklungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Schulfähigkeit. Zur pädagogischen Arbeit in diesen Feldern werden Impulse und Hilfestellungen für einen förderlichen Umgang mit den Kindern gegeben. Im Sinne des Kindergartengesetzes von Baden-Württemberg sind in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern verbindliche Ziele gesetzt, die angesichts der gegebenen Trägerpluralität noch weiter ausgestaltet werden können. Dieser pädagogische Gestaltungsspielraum fördert innovative Kräfte und die Qualitätsentwicklung der Kindergärten auch mit Blick auf künftige Erfordernisse. Dabei muss besonderen Profilbildungen und den regionalen Gegebenheiten Rechnung getragen werden.

Mit dem Orientierungsplan wird auch ein neues Kapitel der Kooperation aufgeschlagen. Im Interesse einer kontinuierlichen Bildungsbiografie des Kindes betont er die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern und eine weitergehende Verzahnung von Kindergarten und Schule. Für diese Bildungs- und Erziehungspartnerschaften erhalten Eltern, sozialpädagogische Fachkräfte und die Lehrkräfte Impulse und Hilfestellungen.

Unser herzlicher Dank gilt allen, die an der Erstellung des Orientierungsplans in den Facharbeitsgruppen, in der Orientierungs-

plangruppe, von Seiten der Wissenschaften und von vielen anderen Stellen aus mitgewirkt haben.

Dieser Orientierungsplan geht in eine dreijährige Erprobungsphase. In dieser Zeit können sich die Kindergärten, die an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt sind, und die Pilotkindergärten intensiv mit dem Plan auseinandersetzen. Aber auch alle anderen, die ihre Bildungsarbeit beginnen oder fortsetzen möchten, sind aufgerufen, den Plan zu erproben.

Die Erfahrungen, die mit dem Orientierungsplan gesammelt werden, die wissenschaftlichen Erkenntnisse und der breite Diskussionsprozess während der Erprobungszeit werden dazu beitragen, den Plan weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu modifizieren. Verbindlich wird der weiterentwickelte Orientierungsplan für alle Einrichtungen im Kindergartenjahr 2009/10.

Wir danken den pädagogischen Fachkräften für die Umsetzung des Orientierungsplans. Möge er für sie eine gute Grundlage für ihre Arbeit sein und möge es ihnen gelingen, ihn mit Leben zu erfüllen.

Der Orientierungsplan wird zur Stärkung der frühkindlichen Bildung beitragen und zentraler Bestandteil der Bildungs- und Kinderpolitik der nächsten Jahre sein. Allen, die mit der frühkindlichen Bildung und Erziehung zum Wohle unserer Kinder in Baden-Württemberg befasst sind, wünschen wir mit dem Orientierungsplan erfolgreiches Wirken.



Helmut Rau MdL  
Minister für Kultus,  
Jugend und Sport des  
Landes Baden-Württemberg



Dr. Monika Stolz MdL  
Staatssekretärin für Kultus,  
Jugend und Sport des  
Landes Baden-Württemberg

# Inhalt

Vorwort	7
Vorbemerkung	12

## Teil A: Grundlagen des Orientierungsplans

<b>1. Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit: Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung</b>	<b>16</b>
1.1 Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung	18
1.2 Der Bildungs- und Erziehungsprozess	24
1.3 Wie Kinder lernen	27
1.4 Spielen und Lernen	32
1.5 Motivation und Anstrengung	37
1.6 Vielfalt und Unterschiedlichkeit	41
<b>2. Pädagogische Herausforderungen</b>	<b>45</b>
2.1 Haltung und Professionalität	45
2.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern	51
2.3 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften	53
2.3.1 Kooperation Kindergarten – Schule	53
2.3.2 Übergang in die Grundschule: Pädagogische Begleitung	54
2.4 Zusammenarbeit mit Partnern	57
<b>3. Merkmale eines „guten“ Kindergartens: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung</b>	<b>60</b>
3.1 Pädagogische und strukturelle Qualitätsentwicklung	60
3.2 Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsfelder des jeweiligen Kindergartens: Was sind unsere speziellen Fragen?	61
3.3 Qualifizierung der Leitungs- und Fachkräfte	62

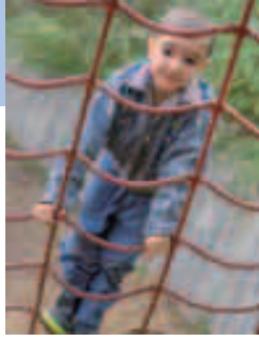




## Teil B: Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens

<b>1. Bildungs- und Entwicklungsfelder</b>	<b>66</b>
1.1 Grundidee der Matrix	68
1.2 Verbindlichkeitsgrad und Freiräume	69
1.3 Weiterführung in der Grundschule	71
<b>2. Motivationen des Kindes: Was will das Kind? Was braucht das Kind?</b>	<b>72</b>
2.1 Anerkennung und Wohlbefinden erfahren (A)	72
2.2 Die Welt entdecken und verstehen (B)	72
2.3 Sich ausdrücken (C)	73
2.4 Mit anderen leben (D)	73
<b>3. Bildungs- und Entwicklungsfelder: Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?</b>	<b>74</b>
3.1 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper	74
3.2 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinne	82
3.3 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache	91
3.4 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken	100
3.5 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl	109
3.6 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion	114
<b>Schlussbemerkung</b>	<b>122</b>
<b>Anhang: Vereinbarung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg</b>	<b>123</b>





## Vorbemerkung

*An den erwachsenen Leser:*

*Ihr sagt: „Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.“ Ihr habt recht.*

*„Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, uns herabneigen, kleiner machen.“*

*Ihr irrt Euch. Nicht das ermüdet uns.*

*Sondern dass wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen, um nicht zu verletzen.*

JANUSZ KORCZAK (1878–1942),  
polnischer Arzt,  
Kinderbuchautor und Pädagoge

Der vorliegende Orientierungsplan lädt ein, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen. Wie ein roter Faden zieht sich diese Perspektive durch die Texte und die Fragen, auf die es im Kindergarten ankommt: Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat? Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der unaufgebaren Würde des Kindes gerecht?

Der A-Teil widmet sich dem Grundverständnis von Bildung und Erziehung, den sich daraus ableitenden Zielen und den Kooperationsfeldern des Kindergartens.

Kinder machen Erfahrungen und diese Erfahrungen hinterlassen Spuren in ihnen. Viele Erfahrungen werden beim Spielen gemacht, weswegen das Spielen für kindliche Bildungsprozesse

so wichtig ist. Ein anderes Wort für „Erfahrungen machen“ ist „lernen“. Die Entwicklung des Kindes ist ein individueller Prozess, und jedes Kind hat einen Anspruch darauf, in seiner Individualität und Einzigartigkeit wahrgenommen und verstanden zu werden. Daraus folgt die Ganzheitlichkeit: Die Entwicklung des Kindes wird aus möglichst vielen Betrachtungswinkeln angeschaut. Nur dann hat man die Chance, nichts Wesentliches zu übersehen. Zudem hilft die Förderung mit möglichst vielen Elementen, all das aufzuspüren, was dem Kind zugute kommt. Dabei ist stets zu sehen, dass Kinder wesentlich auch voneinander lernen und daher der sozialen Interaktion unter Kindern besondere Bedeutung zukommt.

Der A-Teil trifft darüber hinaus Aussagen zur Einbettung der Institution Kindergarten in das Bildungssystem. Hier seien die Stichworte Kooperation, Vernetzung und Qualitätssicherung genannt.

Der B-Teil stellt das Herzstück des Orientierungsplans dar. Er bietet konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit, sowohl hinsichtlich der Raumgestaltung und der Anregung durch Materialangebote als auch in der direkten sinn- und wertorientierten Interaktion mit dem Kind. Auch hier wird die Kinderperspektive deutlich. Das Kind will sich entfalten und braucht dazu die Unterstützung und Förderung. Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass diese Felder bewusst nicht an schulische Lernfelder angelehnt sind. Auch wird nicht von Bildungs-Bereichen gesprochen, um deutlich zu machen, dass diese Felder eng miteinander verzahnt sind. Wenn das Kind zum Beispiel mit anderen einen Rhythmus klatscht, geht es sowohl um Musik als auch um Motorik und Gemeinschaftserleben.

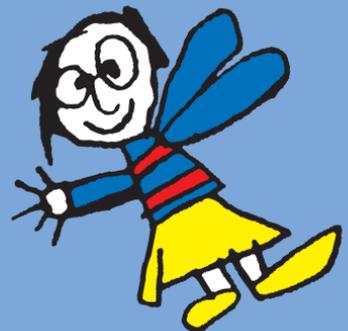
Ausführungen zur Rolle der Eltern und zur Rolle des Kindergartens bzw. der pädagogischen Fachkräfte finden sich jeweils un-

ter der besonderen Perspektive in beiden Teilen des Orientierungsplans. Damit wird betont: In der Verantwortung um die Entwicklung der Kinder tragen beide, Eltern und pädagogische Fachkräfte, gemeinsam dafür Sorge, dass alle Kinder optimale Bedingungen für ihre Entwicklung bekommen. Unbeschadet des Erziehungsprimats der Eltern ist eine Erziehungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften anzustreben.



# Teil A

Grundlagen des  
Orientierungsplans



## 1

## Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit: Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung



Bildungspläne für den Elementarbereich bieten Orientierung für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte und sollen insbesondere die Grundlagen für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder schaffen.

Kindergärten haben neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung auch einen Bildungsauftrag, der sich an den spezifischen, altersstrukturell bedingten Bedürfnissen der Kinder orientiert. Damit wird ein wichtiger Aspekt in den Vordergrund gerückt: Die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter sind die lernintensivste Zeit im menschlichen Dasein. Die Bildungsarbeit in Kindergärten ist eine zentrale Aufgabe.

Bildung, Erziehung und Betreuung sind nach § 22 Abs. 3 des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich. Die weiteren Aufgabenbeschreibungen in §§ 22 und 22a SGB VIII, sowie die Grundaussage in § 1 Abs. 1 SGB VIII „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ bilden den rechtlichen Bezugspunkt für die beiden wichtigsten allgemeinen Ziele von Bildung und Erziehung, über die sich sozial-, verhaltens- und biowissenschaftliche Forschung einig sind: Autonomie, d.h. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Verbundenheit, d.h. Bindung und Zugehörigkeit. Diese beiden Aspekte stellen die wichtigsten Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Menschen dar und bedingen sich wechselseitig. Die zweifache, in sich span-

nungsreiche allgemeine Zielbestimmung – Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit – ist in den Orientierungsplan eingegangen. Die Verfolgung des allgemeinen Ziels der Eigenverantwortlichkeit und Autonomie schließt das Ziel ein, Kinder in ihrer Fähigkeit zu unterstützen und anzuregen, anderen Autonomie zuzugestehen. Gemeinschaftsfähigkeit schließt die Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und die Fähigkeit zu einem anerkennenden Umgang mit Verschiedenheit ein. Dies bezieht sich auf das jeweils andere Geschlecht und auf ethnische, kulturelle und religiöse Unterschiede.

Eigenverantwortlich zu leben und zu handeln bedeutet, sich seiner selbst bewusst zu sein. Das heißt auch, eigene Gefühle regulieren zu können, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst zu sein und zu selbstständigem Denken und Urteilen in der Lage zu sein. Dazu gehört, eigene Bedürfnisse und Meinungen zu äußern und Aufgaben selbst zu übernehmen. Das gibt den Kindern die Möglichkeit, sich als selbstwirksam zu erleben.

Gemeinschaftsfähig zu werden bedeutet, sich zugehörig fühlen zu können, bereit und imstande zu sein, das soziale Miteinander zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen. Kinder entwickeln Interesse an anderen, bilden Freundschaften und wirken an Entscheidungen in der Gruppe mit. Sie lernen das Denken, Fühlen und Handeln anderer zu verstehen und zu respektieren.

Um sich als selbstwirksam zu erleben und die Welt aktiv mitgestalten zu können, brauchen Kinder Wissen von Zusammenhängen und kulturellen Gegebenheiten. Sie setzen sich neugierig



forschend – entsprechend ihren Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsstand – mit den Phänomenen der Welt auseinander. Sie lernen, sich die Gesetzmäßigkeiten und die vielfältigen Formen von Natur und Kultur zu erschließen. Freude am Lernen und Engagiertheit sind unverzichtbare Grundlagen für den lebenslangen Lernprozess.

Das Kindergartengesetz von Baden-Württemberg (KGaG) greift den Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen in § 2 Abs. 2 ausdrücklich auf und unterstreicht dessen Bedeutung für die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes. Die besondere Bedeutung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung wird betont. Im Sinne von § 9 Abs. 2 KGaG werden im Orientierungsplan die Zielsetzungen für die Elementar-erziehung festgelegt und die zentrale Rolle der Sprachförderung betont.

## 1.1 ■ Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung

*„Unter Bildung verstehe ich den notwendigen und wünschenswerten Vorgang, im Laufe dessen wir erstens unsere Anlagen, also unsere Person, entfalten, zweitens taugliche Bürger werden und drittens an unserer historischen Lebensform, also unserer Kultur, teilhaben als deren erfreute Nutznießer und erfreuliche Fortzeuger und Kritiker.“*

HARTMUT VON HENTIG (\*23.9.1925),  
deutscher Pädagoge

In Deutschland haben die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ ihre eigene Tradition, auch deshalb, weil es die im deutschsprachigen Bereich übliche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung nur in wenigen Sprachen gibt. Deshalb wird dem

Orientierungsplan eine Darstellung des ihm zugrunde liegenden Bildungsverständnisses vorausgeschickt.



„Bildung“ meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an. Bildung ist mehr als angehäuftes Wissen, über das ein Kind verfügen muss. Kinder erschaffen sich ihr Wissen über die Welt und sich selbst durch ihre eigenen Handlungen. Kindliche Bildungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus. Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion.

„Erziehung“ meint die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse, z. B. durch Eltern und pädagogische Fachkräfte. Sie geschieht auf indirekte Weise durch das Vorbild der Erwachsenen und durch die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen. Auf direkte Weise geschieht sie beispielsweise durch Vormachen und Anhalten zum Üben, durch Wissensvermittlung sowie durch Vereinbarung und Kontrolle von Verhaltensregeln.

Die beiden Brückenpfeiler Bildung und Erziehung bestimmen im Kindergartenalltag das pädagogische Handeln der Fachkraft.

Stärkung der Kinderperspektive, Entwicklungsangemessenheit sowie ganzheitliche Begleitung und Förderung sind Schlüsselbegriffe des baden-württembergischen Orientierungsplans.

Sie erfordern einen mehrperspektivischen Ansatz, der verschiedene wissenschaftliche Disziplinen einbezieht und verbindet: Pädagogik (besonders Elementarpädagogik und Sozialpädagogik), Psychologie (besonders Entwicklungspsychologie und Motivati-

onspsychologie), Neurowissenschaft und Theologie. Die verschiedenen Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen zusammen ein besseres Verständnis der Bildungs- und Erziehungsprozesse im Kindergarten als jede einzelne Perspektive allein.

Diese Ansätze gehen mit teilweise sehr unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Methoden an das Thema heran, eben mit geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen. Das bringt unge-



wohnte Sichtweisen und Aussagen mit sich. Die pädagogische Auffassung, dass Bildung – auch im Kindergartenalter – ein Konstruktionsprozess ist, in dem das Kind sich seine Welt aktiv erschließt, steht im Einklang mit Hirnforschung und Psychologie. Der Aufbau eines inneren Modells der Welt spielt sich im Gehirn ab und gehorcht Gesetzmäßigkeiten, mit denen sich die Neurowissenschaften befassen. Eine wichtige Rolle spielen Lernprozesse, die ihren Niederschlag ebenfalls im Nervensystem finden, aber auch unter dem Blickwinkel des kindlichen Erlebens und seiner Motivation, Freude, Furcht etc., also in psycho-

logischen Kategorien gefasst werden können. Alle diese Ansätze öffnen sich für den theologischen Blickwinkel, in dem der Mensch auch in die spirituelle, religiöse Sphäre hineinreicht und sich als Geschöpf Gottes und diesem zugeordnet empfindet.

Der baden-württembergische Orientierungsplan schließt sich der im „Gemeinsamen Rahmen der Länder getroffene Feststellung an: „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.“

Dieses mehrperspektivische Verständnis von Bildung und Erziehung soll anhand von einigen Punkten präzisiert werden:

Erstens: Bildung ist ein aktiver Verarbeitungsprozess von Informationen – das Kind ist Akteur, Subjekt, das sich aktiv die Umwelt erschließt, aneignet, gestaltet. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum Handeln im sozialen Umfeld.

Zweitens: Bildung beginnt mit der Geburt – schon der Säugling ist aktiv und kommunikativ. Bildung dauert das ganze Leben.

Drittens: Bildung, besonders im institutionellen Rahmen, vollzieht sich in der Auseinandersetzung eines Bildungssubjekts (Kind) mit seiner Welt und im Zusammenwirken mit anderen Akteuren (Erziehungspersonen, anderen Kindern), also in der Interaktion. Diese gegenseitige Beeinflussung von Kind und anderen Personen geht in das Ergebnis des kindlichen Bildungsprozesses ein, positiv wie negativ.

Viertens: Aus der Auffassung des Kindes als Subjekt des Bildungsprozesses, das sich die Welt aktiv aneignet, folgt, dass die Erzieherinnen und Erzieher<sup>1</sup> eine wichtige, verantwortungsvolle und aktive Rolle bei der Bildung und Erziehung im Kindergarten haben. Sie sind Beobachter und Arrangeure der räumlichen Umgebung

1 Wegen der besseren Lesbarkeit wird z.T. auf die gleichzeitige Verwendung von weiblichen und männlichen Formen verzichtet, daher ist an manchen Stellen nur von „der Erzieherin“ oder „die Erzieherinnen“ die Rede, gemeint sind aber immer Erzieherinnen und Erzieher.

und insbesondere verantwortliche Interaktionspartner des Kindes und haben damit einen maßgeblichen Einfluss auf das Ergebnis und die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses.

Fünftens: Eine anregende Umgebung herstellen, positive emotionale Bindung ermöglichen, Kinder beobachten und ermutigen sind sehr wichtige Aufgaben des pädagogischen Fachpersonals der Kindergärten. Aber auch im Kindergarten gibt es Situationen, die ein aktives Einwirken der Erzieherin oder des Erziehers erforderlich machen, sei es durch Anbieten von Informationen, durch Vorgaben und Anforderungen an das Kind, oder durch korrigierendes Eingreifen. Wenn Kinder durch Behinderung oder Krankheit erschwerte Zugänge zu Bildungsprozessen haben, kommt der Gestaltung der Umgebung und der positiven emotionalen Beziehungsgestaltung besondere Bedeutung zu. Niemand kann sich seinen Lebensraum und seine Kultur allein durch eigene Aktivität und Erfahrung, allein durch direktes Lernen aneignen, sondern muss auf Erfahrungen und Wissen anderer zurückgreifen. Zudem ist es in manchen Situationen unmöglich oder zu gefährlich, das Kind Erfahrungen über Selbstaneignungen machen zu lassen. Das Verhalten im Straßenverkehr muss durch Vorgaben und Vorbild der Erwachsenen erlernt werden, altersgemäß und mit vielen anschaulichen praktischen Übungsphasen zwar, dennoch handelt es sich um Regeln aus der Erwachsenenwelt, die dem Kind vorgegeben werden müssen.



Fehlhaltungen im feinmotorischen Bereich, etwa bei der Benutzung von Stiften, sind später oft schwer zu korrigieren. Die Erzieherin muss hier lenkend eingreifen. Oder wenn heute viele Kinder mit Sprachproblemen aufwachsen und auch die Kindergartengruppe in sich nicht entsprechende Sprachvorbilder bieten kann, wird

man nicht sehenden Auges diese Entwicklung weiterlaufen lassen, sondern gezielte Fördermaßnahmen in Angriff nehmen müssen.

Sechstens: Bildung muss mehr vom Prozess her gesehen werden. Was ist Gegenstand des Bildungsprozesses und was sind die angestrebten Qualifikationen und Kompetenzen? Unter diesem Aspekt hat Bildung immer zwei Blickrichtungen: einerseits ist sie vergangenheitsbezogen, Teil der Weitergabe von Kultur an die heranwachsende Generation, die zur



Teilhabe an dieser Kultur befähigt werden soll. Andererseits ist Bildung zukunftsbezogen, sie muss der nachwachsenden Generation die Voraussetzungen bieten, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln. Bildung kann insofern verstanden werden als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Wertebewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens. Damit wird der nachwachsenden Generation die verantwortungsvolle und im Sinne einer Anschlussfähigkeit sinnorientierte Bewältigung des praktischen täglichen Lebens ermöglicht. Hierzu gehört auch die angemessene Vorbereitung auf die Schule, die unter anderem einen wesentlichen Teil im Leben des aufwachsenden Kindes einnimmt.

Siebtens: In den vergangenen Jahren ist sowohl in den einschlägigen wissenschaftlichen Fachdisziplinen wie auch in der Bildungspolitik die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre als besonders entwicklungs-, bildungs- und lernintensive Zeit betont worden. Zugleich fehlen bei immer mehr Kindern bei Schuleintritt Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart. So ist festzustellen, dass Kinder zunehmend Sprachentwicklungsverzögerungen aufweisen. Neben den Familien kommt gerade auch dem Kinder-

garten die Aufgabe zu, Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang in die Grundschule zu schaffen. Ungeachtet des eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens ist dies eine Anforderung der „praktischen Bildung“, denn die Grundschule ist für die älteren Kindergartenkinder ein Teil ihrer bevorstehenden praktischen Lebensanforderung. Das ist aber nicht alleine Aufgabe der Kindergärten, dazu braucht es die Kooperation mit der Grundschule, vor allem auch die Kooperation mit der Familie. Darüber hinaus ist für Kinder mit Behinderungen, Krankheiten und sonderpädagogischem Förderbedarf rechtzeitig vor Beginn der Schulpflicht im Zusammenwirken mit den entsprechenden Partnern die Lernortfrage zu klären, um damit den Übergang in die Schule differenziert vorzubereiten.

## 1.2 ■ Der Bildungs- und Erziehungsprozess

Was geschieht nun in der Interaktion zwischen Kind und Umwelt? Wie wirkt das Handeln des Menschen auf das Kind? Welche Facetten hat die menschliche Entwicklung?

Von der Kinderperspektive ausgehend lassen sich einige wichtige Ankerpunkte innerhalb des Prozesses festhalten:

In jedem Menschen steckt – unbeschadet seiner eigenen Freiheit – die Triebfeder, sich zu entfalten. Er trägt von Beginn an individuelle Wesensmerkmale in sich, die ihn einzigartig und besonders sein lassen. Er braucht eine Umgebung, die ihn darin unterstützt und anregt, seinen Potenzialen Gestalt zu geben.

Der Entwicklungsprozess eines Kindes wird sowohl durch biologisch bedingte Reifung von Organen und Funktionen als auch durch die je unterschiedlichen Lernerfahrungen sowie durch individuelle Anlagen, Präferenzen und soziale Faktoren bestimmt.



Es sind die eigenen Handlungen, über die das Kind sich ein Bild von der Welt macht und Vorstellungen über sich selbst entwickelt. Früh begreift es, dass es auf Mitmenschen angewiesen ist, die ihm dazu verhelfen, die Bilder zu schärfen, zu verändern und sich selbst in ein großes Ganzes einzufügen. Schritt für Schritt erobert das Kind seine Umgebung und der junge Mensch weitet auf diese Weise seinen Handlungsspielraum. Das Kind spürt, dass es mit der Zunahme an Fertigkeiten und dem Entfalten eigener Talente und Fähigkeiten an Autonomie gewinnt und entwickelt Selbstbewusstsein. Dadurch gestärkt, kann es Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Es erlebt das entsprechende Miteinander als einen guten Nährboden für die weitere Entwicklung. Der Besuch des Kindergartens bietet auf diesem Hintergrund vor allem auch Kindern aus sozial benachteiligten Familien, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit Behinderungen realistische Entwicklungsperspektiven.

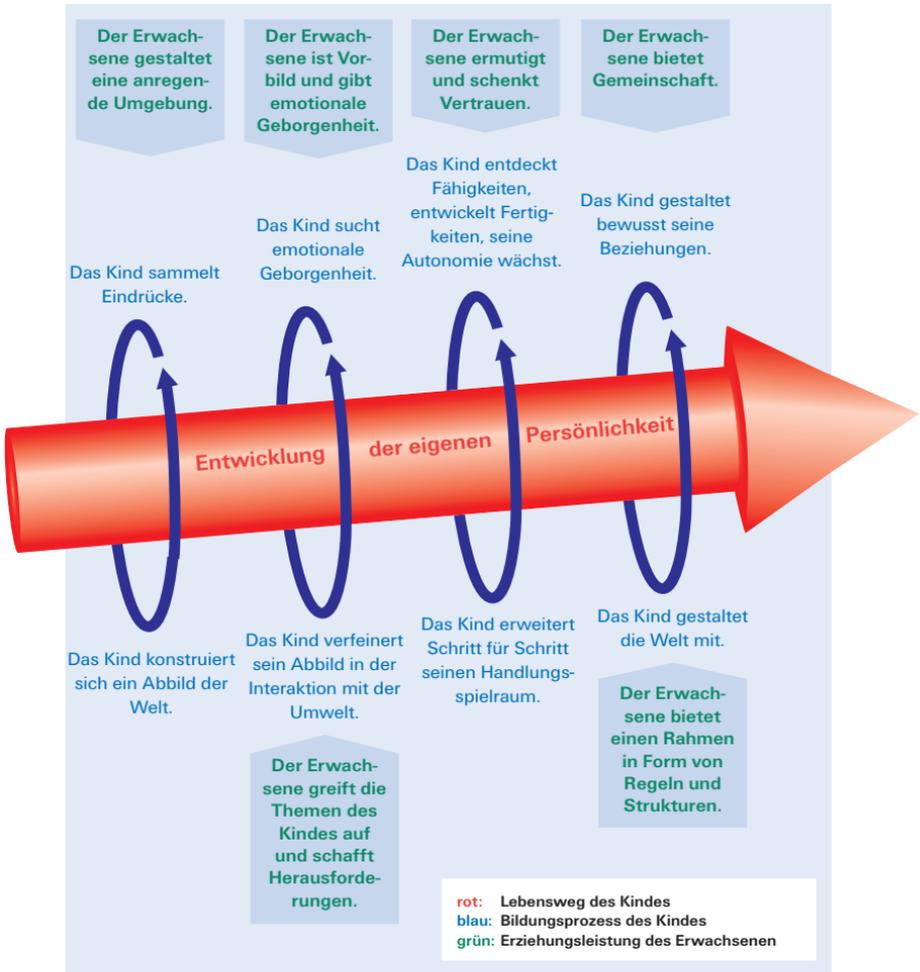
*„Es gibt keine andere vernünftige Erziehung, als Vorbild sein.“*

ALBERT EINSTEIN (1879–1955),  
deutsch-amerikanischer Physiker

Vor dem Hintergrund des sich selbst bildenden Kindes wäre es verhängnisvoll zu glauben, es könne sich selbst überlassen bleiben. Der Erwachsene ist herausgefordert, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Er schafft Impulse in den unterschiedlichsten Bereichen, sei es über die Anregung aller Sinne oder die Gestaltung von Räumen. Er setzt einen Rahmen (zeitlich oder räumlich), welcher der momentanen Entwicklungsphase angemessen ist. Er bietet dem Kind einerseits genügend Sicherheit und andererseits den nötigen Freiraum, Neues zu erobern. Ohne diese wichtigen Elemente würden die Bildungsprozesse des Kindes ins Stocken geraten, wenn nicht sogar verkümmern. Dabei ist

dem Erwachsenen bewusst, dass er in seinem Tun oder auch (Unter-)Lassen stets Orientierung für das Kind ist, ihm als Vorbild dient und für emotionale Geborgenheit sorgen muss.

Abbildung 1 veranschaulicht den Prozessgedanken von Bildung und Erziehung:



## Wie Kinder lernen ■ 1.3

*Kinder sind keine Fässer, die gefüllt,  
sondern Feuer, die entfacht werden wollen.*

FRANÇOIS RABELAIS (1484/93–1553),  
französischer Mönch, Priester,  
Arzt, Schriftsteller

Lernen und Spielen sind für Kinder ein und dasselbe. Im Spiel verwirklichen sich sowohl die allgemein menschlichen Lerngrundsätze wie auch die spezifischen Bedingungen des kindlichen Lernens auf ideale Weise. Wie sehen diese Lerngrundsätze und Bedingungen aus?

Immer wenn der Mensch etwas weiß, was er vorher nicht gewusst hat oder etwas kann, was er vorher nicht gekonnt hat, dann hat er gelernt. Lernen passiert ständig, sobald der Mensch mit seiner Umwelt interagiert. Grundsätzlich lernt also jeder Mensch, vom Mutterleib bis ins Greisenalter, wenn er sich mit den Dingen seiner Umwelt und anderen Menschen auseinandersetzt. Das Ergebnis des Lernens schlägt sich als Veränderung im Gehirn, als Gedächtnisspur nieder.

### Gedächtnisspuren aus Erfahrung

Um zu verstehen, wie das Lernen durch Erfahrung funktioniert, sei ein Bild gebraucht: In einem Park mit einer frischen noch unberührten Neuschneedecke laufen Menschen scheinbar ziellos umher. Ein leichter Wind verweht die Fußspuren einzelner Leute. Einige Menschen steuern einen Kiosk an, und allmählich entsteht ein Pfad, weil Menschen denselben Weg benutzen. Diese Spur bleibt erhalten, weil sie für immer mehr Personen den Weg vorgibt; schließlich läuft es sich dort angenehmer, auch wenn man nicht direkt zum Kiosk will. Das heißt, allein die Existenz dieser

Spur sorgt für den Erhalt, selbst dann, wenn der Kiosk mal geschlossen sein sollte.

Solche „gebrauchsabhängigen Trampelpfade“ gibt es auch im Gehirn. Dort sind es die informationstragenden elektrischen Impulse, die über Synapsen (Verbindungen zwischen den Nervenzellen) laufen. Für diese Gedächtnisspuren gilt letztlich das Gleiche wie für die Schneespuren im Park: Jeder einzelne Gebrauch, das heißt, jede einzelne Erfahrung, schlägt sich nur geringfügig nieder. Aber nach vielen Erfahrungen verbleibt das Regelmäßige, das hinter den einzelnen Eindrücken steckt, in Form fester Spuren im Gehirn. Und sind diese Spuren erst einmal angelegt, können neue Informationen leichter verarbeitet werden.

### Kinder bilden Regeln

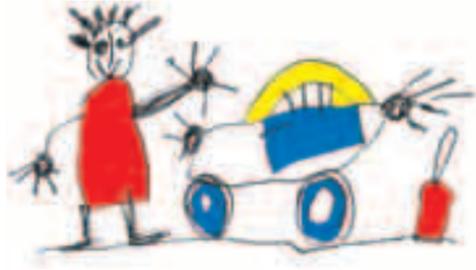
Aus Erfahrungen zu lernen bedeutet, Regeln hinter den Erfahrungen zu erkennen, um daraus abzuleiten, welches Verhalten in Zukunft das richtige ist. Dazu ist bereits das wenige Monate alte Baby in der Lage. Gerade weil das Gehirn gebrauchtsabhängig Spuren von denjenigen Erfahrungen ausbildet, die immer wieder ähnlich sind, merkt es sich nicht das Einzelne sondern das Allgemeine. Deutlich wird die Fähigkeit zur Regelbildung anhand der Sprachentwicklung: Dreijährige lernen im Schnitt alle 90 Minuten ein Wort, und mit fünf Jahren beherrschen Kinder nicht nur tausende von Wörtern, sondern vor allem deren Gebrauch, das heißt die komplizierte Grammatik.



Nicht nur die Sprache enthält Regeln, sondern auch die Welt: Wenn die Sonne scheint, wird

es warm; Honig ist süß und wenn zwei Gegenstände zusammenstoßen, macht das Krach etc. All dies lernt ein Kind in der Auseinandersetzung mit der Welt. Im Gehirn bleiben Spuren dieser Auseinandersetzungen, die jedes Kleinkind nicht nur passiv erlebt, sondern vor allem aktiv sucht.

Durch geschicktes Experimentieren und genaues Beobachten fand man heraus, dass Säuglinge zwischen dem vierten und sechsten Monat die Fähigkeit entwickelt haben, Gehörtes und Gesehenes zusammen zu verarbeiten und daraus ein Ereignis bzw. Erlebnis zu bilden. Was für uns Erwachsene selbstverständlich ist – wenn etwas zusammenstößt, dann rasselt es auch zusammen –, ist für das Kleinkind keineswegs selbstverständlich. Auch die Prinzipien von Ursache und Wirkung oder von Schwerkraft und Gewicht werden auf diese Weise gelernt.



### **Kinder lernen mit hoher Geschwindigkeit und Intensität**

Im Hinblick auf Informationen sind Kinder wie Schwämme. Sie saugen begierig auf, was man ihnen bietet. Insgesamt ist die Kindheit daher die lernintensivste Zeit. Was das Kind lernt, ob die Namen von Pflanzen und Tieren oder von Comic-Helden, liegt weitgehend an den Erwachsenen. Kann ein Kind die lernintensive Zeit nicht nutzen, hat es im späteren Alter immer größere Mühe, das Versäumte nachzuholen. Man hat diesen Sachverhalt durch Begriffe wie „Lernfenster“, „kritische Periode“ oder „sensible Phase“ zu charakterisieren versucht. Gemeint ist letztlich eines: Das Gehirn des Kindes verändert sich, es wächst und vernetzt sich zunehmend, und all dies geschieht im Lernen. Bestimmte Dinge wie das räumliche Sehen, die Sprache oder gar das „Urvertrauen“ müssen

zu bestimmten Zeiten erworben werden, wenn es nicht zu langfristigen Problemen in diesen Bereichen kommen soll.

Ein anderes Beispiel soll die Bedeutung der sensiblen Phasen unterstreichen: Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung zeigen, dass sich bei ungefähr einem Viertel der Kinder z. B. motorische Entwicklungsdefizite (therapiebedürftige Bewegungsstörungen) finden lassen. Darunter finden sich Kinder mit organischen Störungen und Behinderungen. Diese benötigen in der Regel zusätzlich zum Bewegungsangebot im Kindergarten gezielte (medizinisch-)therapeutische Förderung. Die Hälfte aller therapiebedürftigen Bewegungsstörungen lässt sich auf eine unzureichende Entfaltung der kindlichen Motorik zurückführen. Bei diesen Kindern, man geht von ca. 10 Prozent eines Jahrgangs aus (Tendenz steigend), gelang es der Umwelt nicht, genügend Anregungen zum Bewegen zu bieten.

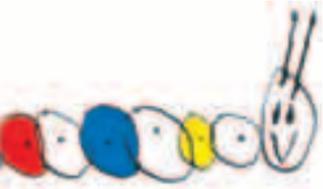
Für diese Kinder ist zumindest für einen befristeten Zeitraum eine Therapie erforderlich. Hierin zeigt sich, dass es zu nur schwer behebbaren Folgeerscheinungen kommen kann, wenn bestimmte Entwicklungsschritte nicht angeregt werden. Auf der anderen Seite könnten aber auch geeignete Anregungen in den relevanten Bildungs- und Entwicklungsfeldern einen Teil der derzeitigen medizinisch-therapeutischen Programme zur Behebung von Entwicklungsdefiziten überflüssig machen.

### **Kinder lernen mit allen Sinnen in der Interaktion mit der Umwelt**

Die Erweiterung des Wissens und der Ausbau von Fähigkeiten geschehen kontinuierlich und ganz nebenbei in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie ist umso wertvoller, je mehr sie die Sinne des Kindes anspricht. Ganzheitliche Lern-



erfahrungen schließen die Bildung der Sinne mit ein. Sehen, Hören, Schmecken, Fühlen, Riechen einschließlich der emotionalen Wahrnehmung werden über vielfältige Erfahrungen verfeinert und bilden ihrerseits die Basis für die Erkundung und Aneignung



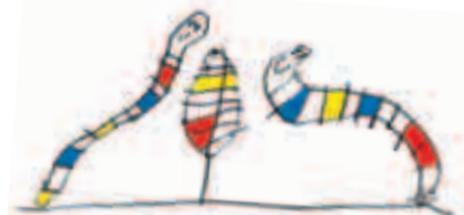
von der Welt. Körpererfahrungen und Bewegung vertiefen die Wahrnehmung von sich selbst und der Welt und fördern den Erwerb grundlegender Fähigkeiten. Ein Waldspaziergang, der dem Kind ermöglicht zu tasten und zu riechen, zu hören und zu sehen und

mit dieser Umwelt zu interagieren, ist wertvoller als das beste Video, das die Sinneswahrnehmung eines Waldspaziergangs nur indirekt durch Wort und Bild vermitteln kann.

### Kinder lernen mit anderen

Kinder lernen miteinander und voneinander. Sie lernen von Gleichaltrigen, aber auch von älteren und jüngeren Kindern. Gerade weil das Geschwisterlernen heute nur noch sehr selten möglich ist, sind altersgemischte Gruppen für das Lernen so wertvoll. Für das Lernen des Kindes sind das Nachahmen bzw. das Lernen am Modell von besonderer Bedeutung. Das Kind lernt durch das Erfahren von Beispielen. So lernt es seine Sprache an den vielen Beispielsätzen, die es jeden Tag hört. Eine sprachreiche Umgebung, in der es gewissermaßen „badet“, ist besonders unterstützend.

In einer Studie konnte gezeigt werden, dass neunmonatige Säuglinge Lautmuster einer fremden Sprache lernen konnten, wenn sie durch eine Person gesprochen wurden. Wurde dasselbe Sprachmaterial jedoch per Video oder Tonband präsentiert, fand kein Lernen statt. Hierin zeigt sich, wie wich-



tig eine Person bei der Vermittlung von Wissen im Kindesalter ist. Gerade kleine Kinder brauchen beim Lernen Bezugspersonen, die ihre Aufmerksamkeit und Motivation lenken können.

Das Kind lernt auch an Rollenmodellen, Vorbildern und Menschen, die Anteil nehmen an ihren Fragen, Zeit für sie haben und ihren vielfältigen Fähigkeiten Respekt entgegen bringen. Der positiv erlebte emotionale Kontakt entscheidet letztlich darüber, ob ein Kind neue Inhalte annehmen kann oder nicht. Kinder begeistern sich leicht und lassen sich leicht von anderen anstecken. Man sagt, der „Funke springt über“.

Die Lust des Kindes am Erkunden und Begreifen wird gefördert durch Anregungen, die die Alltagserfahrungen der Kinder ergänzen, präzisieren und weiterführen. So kann die natürliche kindliche Neugier durch positive Rückmeldungen gesteigert werden. Das Vertrauen in die eigenen erstarkenden Kräfte und Fähigkeiten wächst, wenn dem Kind etwas zugetraut wird und es die Erfahrung macht, dass ihm sein Tun gelingt.

## 1.4 ■ Spielen und Lernen

*„Spiel ist nicht Spielerei,  
es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“*

FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL (1782–1852),  
Pädagoge, Erfinder des Kindergartens,  
gründete den ersten Kindergarten in Blankenburg/Thüringen,  
1840 verwendete er den Begriff „Kindergarten“,  
der in den pädagogischen Sprachschatz der ganzen Welt einging

Der weltbekannte ungarische Musikpädagoge und Komponist Zoltan Kodaly wurde in den 50er Jahren im Rahmen einer Hörfunksendung im Radio Budapest gefragt, wie Eltern eigentlich den Lernerfolg ihres Kindes im Kindergarten und Schule kon-

trollieren könnten. Seine Antwort: „Liebe Eltern, wenn ein Kind nach Hause kommt und berichtet, dass es heute viel gelernt habe, dann seien Sie bitte sehr vorsichtig, weil das Kind möglicherweise nur wenig gelernt hat. Kommt das Kind hingegen nach Hause und berichtet, dass heute gut gespielt wurde, dann dürfen Sie sehr zufrieden sein, weil das Kind dann mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr viel gelernt hat!“

„Im Kindergarten wird gespielt, in der Schule wird gelernt!“ Viele Erwachsene fassen Spielen und Lernen als Gegensätze auf. „Lasst sie noch ein paar Jahre spielen, der Ernst des Lebens beginnt früh genug!“ – war dann auch die häufig zu hörende Begründung dafür, Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen. „Er ist doch noch viel zu verspielt für die Schule!“ – „Verspielt sein“ wird oft noch als Symptom mangelnder Schulfähigkeit betrachtet.



Ist es wirklich so, dass im Kindergarten nicht gelernt wird, dass das Spielen mit der Kindergartenzeit aufhört, dass in der Schule kein Platz fürs Spielen ist, dass Spielen und Lernen Gegensätze sind?

Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu „erobern“. Bei dieser scheinbar so mühelosen, dem inneren Antrieb folgenden, oft in die Sache versunkenen Beschäftigung durchläuft das Kind die wichtigsten Lern- und Entwicklungsprozesse der frühen Lebensjahre. Es setzt sich mit seiner dinglichen Umwelt auseinander: Das Baby greift neugierig und lustvoll nach einer Raschel oder einem anderen Gegenstand, führt ihn immer und immer wieder zum Mund und lernt dabei, ihn mit den kleinen Händen

zu halten und zu bewegen und „be-greift“ dabei eine ganze Menge darüber, wie es die Dinge seiner Umgebung benutzen kann. Die Dinge selber sind dabei gar nicht so wichtig, wichtig ist die Auseinandersetzung mit ihnen, denn darin liegt der Lerneffekt. So müssen Onkel oder Tante manchmal frustriert feststellen, dass das mitgebrachte Holzauto gar nicht die primäre Aufmerksamkeit des kleinen Neffen findet, sondern das raschelnde Einpackpapier und die farbige Verpackungskordel zunächst viel interessanter sind. Mit der zunehmenden Mobilität des Kleinkindes wächst auch der Erfahrungsraum, die Menge der zu greifenden Gegenstände, die Entwicklung erweitert das „Spielfeld“, gleichzeitig treibt die Lust zum Spielen das Kind auch in der Entwicklung seiner Mobilität voran: durch das Sich-Hochziehen kommen ganz neue Dinge ins Blick- und Greiffeld, durch Gehen kommt man viel schneller zu neuen und interessanten Zielen als durch Krabbeln.

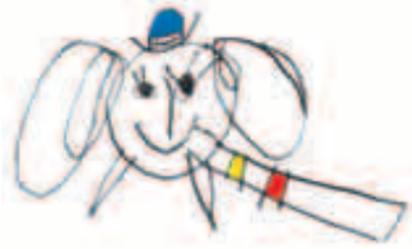
Aber Spielen ist nicht nur Auseinandersetzung mit der dinglichen Umgebung. Die soziale Umwelt, andere Menschen, sind vom ersten Tag an wichtig für das Kind. Das erste „soziale“ Lächeln beim Anblick eines Gesichts

fasziniert die Eltern, später lernt das Kind andere Personen in sein Spiel einzubeziehen, Regeln zu beachten und es erkennt, dass auch andere – selbst die Eltern – Regeln einhalten müssen, wenn ein geordnetes Spiel entstehen soll. Mit der Handpuppe oder im Rollenspiel können fiktive und phantastische Situationen erlebt werden. Auch die dem Menschen ei-

gene symbolische Darstellung der Welt und des eigenen Erlebens in der Sprache und im Denken wird zum Gegenstand des Spiels und erfährt dadurch wieder neue Lernimpulse: Es werden fremde Sprachen und Dialekte nachgeahmt, neue Wörter erfunden, Rei-



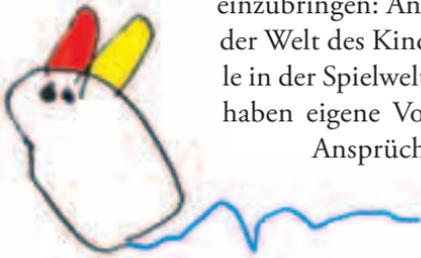
me ausprobiert, Geheimsprachen vereinbart.



Ein besonders schönes Beispiel ist hierbei die aktive Musikausübung. In aller Regel empfinden Kinder das gemeinsame Singen und Musizieren als fröhliches Spiel. In Wirklichkeit aber haben sie gelernt, sich zu konzentrieren, auf andere zu hören, in Rhythmus, Takt und Tempo sicher zu sein, Gemeinschaft zu erleben und stolz auf die gemeinsam erbrachte Leistung zu sein. Gleichzeitig haben sie gelernt ihre Sprech- und Singstimme weiter zu schulen, ihren Wortschatz zu erweitern, eine Melodie mit Ausdruck zu versehen und ihre eigene Gefühlshaltung einzubringen.

Wissenschaftliche Erkenntnisse haben ergeben, dass die Entwicklung des Spielverhaltens eine altersabhängige Reihenfolge hat, was sich interessanterweise über verschiedene Kulturen hinweg nachweisen lässt. Als Ausdrucksform der kindlichen Entwicklung erweitern sich die Handlungsschemata und die Komplexität im Spiel mit zunehmendem Alter.

Spiel, Lernen und Entwicklung sind also untrennbar verbunden. Spiel ist notwendig für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Rolle der Erwachsenen besteht dabei nicht nur darin, gefährliche Spielelemente zu verhindern, sondern auch darin, anregende Spielsituationen zu schaffen und vor allem, sich selber als Personen in das Spiel und damit in die Lernprozesse einzubringen: Andere Menschen sind ein wichtiger Teil der Welt des Kindes, sie müssen deshalb auch eine Rolle in der Spielwelt des Kindes finden. Andere Menschen haben eigene Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen, Ansprüche und Rechte. Auch das muss dem Kind vermittelt werden. Spielerisch werden auch die Grundlagen



für die spätere Motivation des Kindes in der Schule, selbst im späteren Erwachsenenleben gelegt. Im Spiel kann das Kind zunächst etwa lernen, dass in bestimmten Situationen der Erfolg nicht vom Zufall oder von anderen Menschen, sondern ganz wesentlich von der eigenen Anstrengung abhängt. Diesen Zusammenhang von Anstrengung und Erfolg zu lernen setzt wiederum Selbstständigkeit voraus. Wenn dem Kind alles abgenommen wird, kann es die Wirkung des eigenen Verhaltens nicht lernen.

Beim Spiel verleihen Kinder ihrem Tun Sinn und den Dingen Bedeutung. Fantasie- und Rollenspiele, motorische Spiele und



Konstruktionsspiele, Regelspiele und alle anderen Spielformen müssen Platz haben in der Familie, im Kindergarten und in der Schule. Entscheidend für eine wirksame Entwicklungsförderung des einzelnen Kindes ist das didaktische Geschick der Erzieherin, der Lehrkräfte und gerade auch der Eltern. Weniger aktive und wenig initiative Kinder brauchen sehr viel mehr Anregungen, Unterstützung sowie geeignetes Spielmaterial. Dies trifft in besonderem Maße auf Kinder mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung oder mit Behinderungen zu. So sind Konstruktionsspiele bei Kindern mit motorischen Behinderungen nur dann erfolgreich, wenn das Material stabil und gut zu greifen ist. Kinder mit Sehbeeinträchtigungen benötigen

z. B. kontrastreiche Spielpläne für Regelspiele und einen gut ausgeleuchteten „Spielplatz“. Nur so ist es ihnen möglich sich erfolgreich an Spielen zu beteiligen und damit auch zu lernen.

Spielen mit seinen vielen verschiedenen Facetten muss eine Fortsetzung in der Schule finden, ob bei Spielliedern im Fremdsprachenunterricht, im Rollenspiel beim Erlernen der verschiedenen

Satzformen, bei Sprachspielen, beim Stegreifspielen, welches das freie Sprechen unterstützt oder auch bei den vielen Mathematikspielen und beim Theaterspiel. Im Spiele ausdenken und Spiele erfinden sind kleine Kinder ganz groß und entwickeln kreative und planerische Fähigkeiten, deshalb sollten sie auch in der Schule dazu ermuntert und ermutigt werden. Lernen löst das Spielen nicht ab. Es findet seine natürliche Fortsetzung in der Schule, weil Lernen und Spielen untrennbar verbundene Elemente sind.

## Motivation und Anstrengung ■ 1.5

*„Hilf mir, es allein zu tun!“*

MARIA MONTESSORI (1870–1952),  
italienische Ärztin, Psychologin, Pädagogin,  
Gründerin der Montessori-Pädagogik

„Alleine!“ Welche Mutter, welcher Vater kennt dieses Pochen auf Selbstständigkeit des Kindes nicht. Schon recht früh fordern Kinder diese Selbstständigkeit ein, die ihre Persönlichkeitsentwicklung stärkt. Nicht von ungefähr ist „Hilf mir, es allein zu tun!“ zum Motto der Montessori-Pädagogik geworden. Hierbei kommt auch die notwendige Unterstützung durch den Erwachsenen zum Ausdruck.

Für die gesamte Entwicklung des Kindes, für seinen späteren Erfolg in der Schule und darüber hinaus sind außer seiner Intelligenz und seiner Begabung auch seine Bereitschaft maßgebend, sich Ziele zu setzen und zu ihrer Erreichung Anstrengungen auf sich zu nehmen, über längere Zeit hinweg, ohne sich von anderen, angenehmeren Dingen ablenken zu lassen. Motivation entsteht nicht von heute auf morgen und schon gar nicht am Einschulungstag. Das eine Kind kann längere Zeit malen oder kreativ gestalten, während das andere schon nach wenigen Minuten die Lust verliert und sich eine andere Beschäftigung sucht. Ein Kind

ist traurig, wenn es eine Aufgabe nicht meistert, einem anderen macht das gar nichts aus. Erzieherinnen können aber auch ganz unterschiedliches Erziehungsverhalten bei den Eltern der Kinder beobachten. Während das eine Kind selbstständig in den Kindergarten kommt und sich umkleidet, wird das andere bis in das Schulalter hinein von seiner Mutter gebracht und abgeholt, das Umkleiden wird von der Mutter abgenommen, das Täschchen sowieso. Bereits im Kindergartenalter verknüpft das Kind Ergebnisse eigener Handlungen mit der Bewertung eigener Tüchtigkeit. Dadurch entstehen Emotionen wie Stolz über eine gelungene Handlung und Traurigkeit bei Misserfolg. Mit zunehmendem Alter nimmt das Kind die selbst investierte Anstrengung als Ursache eigener Leistung wahr.

Die Entwicklung der Motivation und der Anstrengungsbereitschaft hängen auch mit einer angemessenen Selbstständigkeitserziehung zusammen. Motivation kann gefördert werden durch alle Aktivitäten, die Kindern Freude bereiten und damit die Kinder über zunehmend längere Zeiträume „am Ball“ halten. Hierzu zählen sportlich-körperliche und künstlerische Aktivitäten: Wer einen Hügel hinaufsteigt, muss sich eine ganze Zeit anstrengen, kann aber hinterher auch die Aussicht genießen. Wer ein Lied singt (am besten gemeinsam), hat die unmittelbare Belohnung durch die Musik, je länger, je mehr. Regelmäßig in den Kindergarten gehen, Zähne putzen, selbstständig einkaufen, den Müll in die Mülltonne tragen: Ein Kind das lernt, Aufgaben aus dem Alltag selbst zu bewältigen, erlebt sich als „groß“ und selbstwirksam. Kinder mit Beeinträchtigungen sind wie alle Kinder motiviert, allerdings ist



es wichtig, dass auch ihre manchmal kleinen Schritte in der Alltagsbewältigung und im Lernen von allen akzeptiert und gewürdigt werden.

Aus diesen Gedanken ergibt sich unmittelbar, dass die Motivation von innen heraus grundsätzlich wirksamer ist als die von außen. Betrachten wir hierzu noch eine experimentelle Studie im Kindergarten: Kinder durften malen. Der einen Gruppe von Kindern wurde eine Urkunde für schönes Malen in Aussicht gestellt, die alle Kinder tatsächlich erwarben. Die andere Gruppe von Kindern bekam keine Urkunde in Aussicht gestellt und auch nicht überreicht. Es zeigte sich, dass die Kinder, die keine Urkunde bekamen, d. h. sich durch ihr eigenes Tun und ihr eigenes Produkt belohnt fühlten, auch später häufiger zu den Malstiften griffen.



Diese Studie zeigt damit die Bedeutung der Motivation von innen: Wenn die Tätigkeit selbst Spaß macht, lerne ich sie am schnellsten. Wenn ich die Tätigkeit nur ausführe, wenn ich belohnt werde, lerne ich sie langsamer und schlechter, denn der Antrieb zum Lernen kommt nur von außen. Der Antrieb von innen, man spricht auch von „intrinsischer Motivation“, ist also wirkungsvoller als der Antrieb von außen („extrinsische Motivation“). Noch einmal: Ein Kind kann extrinsisch – „wenn du mir ein Bild malst, dann bekommst du eine Urkunde“ – motiviert sein oder intrinsisch – „ich male ein Bild, weil es mir Spaß macht und ich es will“. Die eigene, d. h. „intrinsische“ Motivation ist die wertvollere Art der Lernmotivation. Hier lernt das Kind aus eigenem Antrieb, d. h. aus Lust am Gewussten und Gekonnten Wissen und Können zu erwerben. Extrinsische Motivation kann manchmal helfen, etwas anzustoßen. Aber sie kann auch bestehende intrinsische Motiva-

tion vermindern. Es gibt keine allgemeine Regel, wie im Einzelfall vorzugehen ist. Hier ist das Augenmaß des Erwachsenen gefragt, dem die Kinder anvertraut sind. Voraussetzung ist jedoch, dass die Erzieherin, der Lehrer und die Eltern um diese Zusammenhänge wissen.

Ein Junge interessiert sich nicht für Zahlen und baut Widerstände auf. Er spielt aber sehr gerne im Sandkasten und gräbt Löcher. Die Erzieherin klinkt sich in sein Spiel ein, indem sie ebenfalls ein Loch gräbt und behauptet, dass ihres tiefer sei. Sie motiviert den Jungen, zu beweisen, dass sein Loch tiefer ist. Dazu braucht er einen Stab und beginnt, die Tiefen miteinander zu vergleichen – und er hat Spaß daran. Das Messen und Vergleichen bekommt für ihn einen Sinn und er ist bereit, sich damit auseinander zu setzen.



Die Erzieherin muss erkennen, ob und in wieweit das Kind bestimmte Themen meidet, die für seine weitere Entwicklung wichtig sind (z. B. Messen und Vergleichen). Sie muss sich auf die Suche nach den Gründen für dieses Vermeiden machen: Vielleicht lehnt ein Kind es ab zu malen, nicht weil ihm die Motivation dazu fehlt, sondern weil es ihm wegen feinmotorischer Probleme besonders schwer fällt und die Ergebnisse nicht seinen Erwartungen entsprechen. Die Erzieherin muss auch wissen, welche Dinge, Themen dem Kind Freude machen (z. B. im Sand buddeln). Aufgabe der Erzieherin ist es nun, Situationen zu schaffen, in denen das Kind einen Sinn erkennt, sich den vermeintlich unbequemen und anstrengenden Dingen zu stellen und dabei Erfolg erlebt. Kinder mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung oder mit Behinderungen finden von sich oft nur schwer zum Spiel oder erleben bei einzelnen Spielen immer wieder Misserfolge. Hier ist der Erwachsene gefordert,

Freude machen (z. B. im Sand buddeln). Aufgabe der Erzieherin ist es nun, Situationen zu schaffen, in denen das Kind einen Sinn erkennt, sich den vermeintlich unbequemen und anstrengenden Dingen zu stellen und dabei Erfolg erlebt. Kinder mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung oder mit Behinderungen finden von sich oft nur schwer zum Spiel oder erleben bei einzelnen Spielen immer wieder Misserfolge. Hier ist der Erwachsene gefordert,

mit dem Kind geeignete Materialien und Spielsituationen zu finden, die dem Kind überhaupt Erfolge und damit auch lustvolles Lernen ermöglichen. Kinder mit eingeschränkter Konzentration benötigen immer wieder die Unterstützung durch den Erwachsenen, ein Spiel durchzuhalten und ein Ergebnis zu erleben.



Unterschiede bei der Motivationsentwicklung zeigen sich schon recht frühzeitig auch zum Beispiel beim „Belohnungsaufschub“. Unter Belohnungsaufschub versteht man das Vermögen des Kindes, eine begonnene Tätigkeit auch dann nicht abzubrechen, wenn sich zwischendrin eine attraktive Alternative eröffnet. Statt dem Wunsch nach schneller Belohnung durch das als lustvoll erlebte Ausführen der attraktiven Alternative nachzugeben, sind einige Kinder bereits früh in der Lage, dieser Versuchung zu widerstehen. Diese Kinder sind als Jugendliche nachweislich in höherem Maße frustrationstolerant und selbstsicher sowie allgemein leistungsstärker.

Damit ist „Belohnungsaufschub“ einer der wichtigsten Vorläufer für späteres ausdauerndes und zielorientiertes Lern- und Arbeitsverhalten, auf den es bereits im Kindergartenalter zu achten gilt.

## **Vielfalt und Unterschiedlichkeit** ■ 1.6

Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch unterschiedliche Gruppierungen und Strömungen aus. Diese Vielfalt findet sich im Kindergarten wieder. Damit sind die pädagogischen Fachkräfte herausgefordert, sich den gesellschaftlichen Themen zu stellen.

Die pädagogischen Fachkräfte bieten allen Kindern die notwendigen förderlichen Bedingungen für eine optimale Entwicklung.

Dabei sind allgemeine Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Entwicklung ebenso zu berücksichtigen wie soziokulturelle, interessenbedingte oder genetische Unterschiede.

Die Verbindung aller Aspekte begründet das Prinzip der „Entwicklungsangemessenheit“ in der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Dabei werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder als Herausforderung und Chance wahrgenommen.

Vielfalt und Unterschiedlichkeit zeigen sich in geschlechts- und rollenspezifischen Verhaltensweisen, individuellen Wesensmerkmalen, der ganzen Bandbreite von Begabungen, Behinderungen und Hochbegabung, sozioökonomischem Umfeld, kulturellen und religiösen Hintergründen, chronischen Krankheiten und Behinderungen. Von der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung profitieren alle. Sie werden in ihrer Entwicklung gefördert und bereichert.



Die Gruppe der chronisch kranken Kinder wird von Jahr zu Jahr größer. Um eine erfolgreiche Integration des behinderten oder chronisch kranken Kindes in den Kindergarten zu ermöglichen und es seinen Anlagen gemäß zu fördern, müssen die Erzieherinnen über die Behinderung bzw. Krankheit und die daraus resultierenden Förderbedürfnisse informiert sein. Dies gelingt nur wenn Erzieherinnen, Eltern, behandelnde Kinderfachärzte sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Frühförderung vertrauensvoll zusammen arbeiten und sich austauschen.

Ein krankes oder behindertes Kind hat genauso wie das gesunde Kind das Recht, sich und seinen Körper als wertvoll zu erleben. Diese Haltung findet sich in der Atmosphäre des Kindergartens,

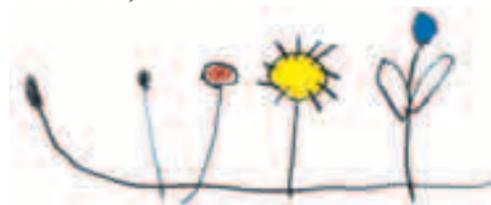
im täglichen Miteinander der Kinder und der Erzieherinnen wieder.

Die gemeinsame Erziehung bietet Kindern mit und ohne Behinderung wichtige gemeinsame Erfahrungen für ihre Entwicklung.

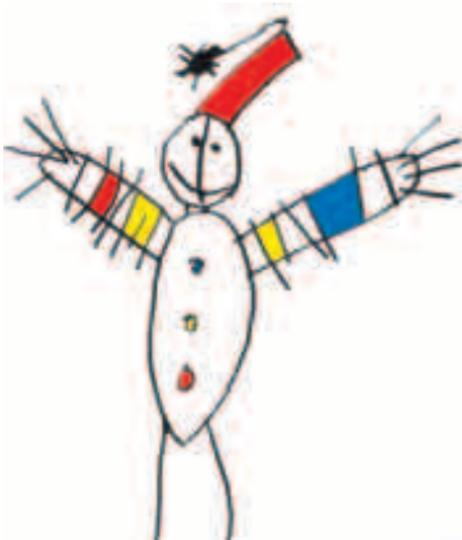
Sie spielen und lernen im Kindergarten selbstverständlich miteinander. Gemeinsame Spielprozesse fördern die Entwicklung der Kinder entscheidend und geben ihnen vielfältige Lernimpulse. Wichtig ist, dass nicht die Schwächen und Defizite der Kinder im Vordergrund stehen, sondern ihre Stärken und Fähigkeiten erkannt und im gemeinsamen Alltag gefördert werden. Alle Kinder sollen in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand (Thema, Projekt, Vorhaben) spielen, lernen und arbeiten.

Gelingt die Teilhabe am Gruppengeschehen, werden wesentliche individuelle Förderziele erreicht, wie Anpassung und Ausdauer, Verbesserung der Wahrnehmung und Motorik, Fähigkeiten zur Durchsetzung und Gruppenfähigkeit. In heterogen zusammengesetzten Gruppen verstärkt Behinderung die Notwendigkeit zur Wahrnehmung individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Kinder.

Manche Kinder entwickeln sich schneller, andere langsamer. Kinder haben ihren eigenen Rhythmus und benötigen unterschiedlich viel Zeit. Für Kinder mit Behinderungen trifft dies in besonderem Maße zu. Sie haben häufig auch für sie stimmige und alternative Wege der Bewältigung von Aufgaben entwickelt, mit denen sie ihre Beeinträchtigungen kompensieren können. Diese gilt es zu akzeptieren, zu unterstützen und, wenn notwendig, anzuregen.



Manche Kinder nehmen sich in einem Entwicklungsbereich mehr Zeit als in einem anderen. Jedes Kind ist zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Themen beschäftigt und entwickelt ganz eigene Handlungsweisen. Selbst wenn die Hälfte aller Kinder in einer Altersstufe bereits z. B. auf einem Bein hüpfen kann, ist ein Kind nicht „unnormal“, wenn es das noch nicht kann.



Woran können die pädagogischen Fachkräfte aber erkennen, ob die Entwicklung eines jeden Kindes noch unbedenklich verläuft? Woran sehen die pädagogischen Fachkräfte, wann zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes Unterstützungssysteme zur Rate gezogen werden sollten? Verschiedene Konzepte, wie beispielsweise die „Grenzsteine der Entwicklung“, können den pädagogischen Fachkräften helfen einzuschätzen, wann es sich noch um ein normales Entwicklungstempo, um eine Entwicklungsbeschleunigung oder eine Entwicklungsverzögerung handelt. Die Kenntnis der individuellen Ausgangslage des Kindes, seiner Kompetenzen, Stärken und Grenzen sind Ausgangspunkt für die konkreten Angebote und die Gestaltung seiner Spiel- und Lernumwelt.

Manche Kinder nehmen sich in einem Entwicklungsbereich mehr Zeit als in einem anderen. Jedes Kind ist zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Themen beschäftigt und entwickelt ganz eigene Handlungsweisen. Selbst wenn die Hälfte aller Kinder in einer Altersstufe bereits z. B. auf einem Bein hüpfen kann, ist ein Kind nicht „unnormal“, wenn es das noch nicht kann.

## 2 Pädagogische Herausforderungen

---



### Haltung und Professionalität ■ 2.1

---

*„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben.“*

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE  
(1749–1823), Dichter

Erzieherinnen und Erzieher sind angehalten, vom Kind her zu denken und es in seiner Entwicklung zu unterstützen. Die große Herausforderung liegt darin, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden. Im Sinne der Erziehungspartnerschaft mit der Familie knüpft der Kindergarten mit seinem Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag an die Erfahrungen des Kindes in der Familie an.

Elternhaus und Kindergarten tragen gemeinsame Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung und Förderung des Kindes und sind bestrebt, Brüche in der Bildungsbiografie zu vermeiden.

Im gesetzlich verankerten Auftrag, die gesamte Entwicklung des Kindes zu fördern, sind Wege der Unterstützung und Anregung der kindlichen Bildungsprozesse zusammengefasst. Die Erzieherin ist deshalb als Frühpädagogin zu verstehen, deren pädagogisches Handeln auf die förderliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet ist. In ihrer Haltung, ihrem Auftreten und ihrem didaktischen Geschick muss sie diese Kernziele verwirklichen können.

Auf die Unterstützung und Anregung der Prozesse der Weltaneignung bezogen bedeutet dies:

- Ein entspanntes Klima schaffen, in dem sich die Kinder willkommen und anerkannt fühlen, und zwar als individuelle Person, als Mädchen beziehungsweise Junge, als Mitglied einer bestimmten Nation, Ethnie, Religion.
- Emotionale Verbundenheit der Erzieherin mit den einzelnen Kindern.
- Feinfühliges Eingehen auf die Lebensäußerungen, Fragen und Probleme der Kinder.
- Berücksichtigung der quasi nebenbei ablaufenden Lernprozesse in den vielseitigen Situationen und Zeiten des Kindergartenalltags, wie z. B. Mahlzeiten, Ausflüge.
- Die Kinder immer wieder ermutigen, sie herauszufordern, ihnen Neues zutrauen.
- Für die Kinder Zeit haben, für die Kinder da sein, mit den Kindern sprechen.
- Vorbild sein: So sprechen und sich verhalten, wie man möchte, dass die Kinder sprechen und sich verhalten.
- Gestaltung der Gemeinschaft der Kinder untereinander.
- Vorbereitung einer mit Lern- und Spielmaterialien ausgestatteten Umgebung, die aus sich heraus die Bildungsprozesse der Kinder in Gang setzen kann.
- Gezielte Unterstützung und Anregung, Förderung und Herausforderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes, zum Beispiel durch Erklären und Zeigen, Vormachen und Üben.
- Aufnehmen der Interessen, Fragen und Themen der Kinder als Zentrum der zu planenden Angebote.
- Entscheidung über Methoden, z. B. Arrangieren spielerischer, erkundender Lernformen; Projektarbeit, Aktivitätsangebote, Freispiel etc.
- Wahrnehmung individueller Unterschiede und Berücksichtigung bei der Planung von Angeboten.

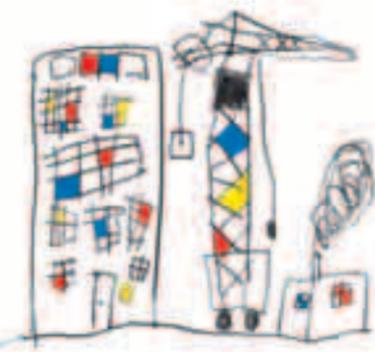
- Gelegenheiten und Herausforderungen schaffen für individuelle sowie für gemeinsame Lernprozesse.
- Unterstützung und Förderung selbst organisierter und selbst gesteuerter Lernprozesse.
- Förderung der Bildungsprozesse der Kinder durch Einbeziehung von Experten (Eltern, Großeltern, Künstler, Wissenschaftler, Handwerker, Märchenerzähler, Journalisten, Schriftsteller, Ingenieure, Architekten etc.).
- Förderung der Bildungsprozesse durch Aufsuchen anderer Orte (z. B. Wald, Markt, Bauernhof, Parkanlagen, Gärten, Museen, Galerien, Kinder- und Jugendtheater, Bäckereien, Bibliotheken, Buchhandlungen, Betriebe).
- Förderung der Bildungsprozesse durch Kooperationen mit Eltern, anderen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Musikschulen, Kunstschulen, Vereinen.
- Wahrnehmung, Beobachtung und regelmäßige Dokumentation des Entwicklungsstandes bzw. der Entwicklungsschritte jedes Kindes und Umsetzung dieses Wissens in der Planung und Gestaltung von Aktivitäten zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes.
- Besprechung und Abstimmung der Aktivitäten zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse der Kinder mit den Eltern.

Das professionelle Handeln ist geleitet durch eine bestimmte Grundhaltung: Die Erzieherin und der Erzieher lassen sich auf das Handeln und Werden des Kindes mit großem Respekt und Wertschätzung für dessen Bildungsprozesse ein und nehmen es somit ernst. Sie geben den Kindern Orientierung, Sicherheit und Halt durch liebevolle Zu-



wendung, indem sie den Tag strukturieren sowie Regeln und Rituale vorgeben und vorleben. Kindern verantwortungsvoll Grenzen aufzeigen und Einhalt zu gebieten ist immer dann nötig, wenn Regeln überschritten oder Rechte anderer verletzt werden. Voraussetzung dafür ist, dass Regeln klar sind und nicht überfordern, dass sie besprochen werden, über Grenzüberschreitungen geredet wird und dass sich auch die Erwachsenen daran halten und Standhaftigkeit zeigen.

Erzieherinnen und Erzieher setzen Vertrauen in die kindliche Neugierde, in seine Lernwilligkeit und -fähigkeit. Dazu bedarf es viel Geduld und Verständnis für die Wege, die das Kind dabei einschlägt.



Die pädagogischen Fachkräfte nutzen die vorhandenen Räume und Materialien und gestalten sie absichtsvoll zu einer anregungsreichen Umgebung (neben Bauecken z. B. auch Experimentierecken, Tische mit Werkzeugen oder einer ausgedienten Schreibmaschine). Die in unstrukturierten Umwelten enthaltenen Bildungsangebote werden bewusst wahrgenommen und den Kindern zugänglich gemacht.

Einfache Dinge wie Pappkartons und Packpapier können die Aufmerksamkeit von Kindern so fesseln, dass der Erwachsene fasziniert erlebt, wie Häuser und Hundehütten entstehen und der Stuhl im Zimmer auch noch zum Auto umfunktioniert wird. Bei der Raumgestaltung und der Bereitstellung von Materialien achten Kindergärten deshalb vielfach ganz bewusst darauf, dass Kinder auch mit unspezifischen Spielmitteln ihrer Fantasie freien Lauf lassen können. Räume, Flure und Außengelände werden deshalb immer wieder zusammen mit den Kindern für begrenzte Zeit-

Einige Dinge wie Pappkartons und Packpapier können die Aufmerksamkeit von Kindern so fesseln, dass der Erwachsene fasziniert erlebt, wie Häuser und Hundehütten entstehen und der Stuhl im Zimmer auch noch zum Auto umfunktioniert wird. Bei der Raumgestaltung und der Bereitstellung von Materialien achten Kindergärten deshalb vielfach ganz bewusst darauf, dass Kinder auch mit unspezifischen Spielmitteln ihrer Fantasie freien Lauf lassen können. Räume, Flure und Außengelände werden deshalb immer wieder zusammen mit den Kindern für begrenzte Zeit-

räume in Höhlenlandschaften, Urwälder, Berglandschaften, Zoos und Hütten verwandelt. Bei diesen Spielen sind oft Verschmelzungserlebnisse zu beobachten, die den Vorstellungs- und Fantasiewelten der Kinder Flügel verleihen.

Kindergärten, die über unterschiedliche Bewegungsräume im Innen- und Außenbereich mit verschiedenen Untergründen, Höhenunterschieden, Klettermöglichkeiten etc. verfügen, immer wieder mit Hilfe von Turn- und Alltagsgeräten Bewegungslandschaften gestalten und regelmäßig Naturräume aufsuchen, bieten dem Kind vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung seiner koordinativen Fähigkeiten.

Den Kindern Möglichkeiten zur Raumerfahrung zu geben, hat neben der Förderung der motorischen Geschicklichkeit weitere Wirkungen: Entwicklung der Fantasie, das Erleben von Gemeinschaftsgefühl, das Trainieren von Ausdauer und Durchhaltevermögen und das Ausloten von persönlichen Grenzen. Ganz „nebenbei“ machen Kinder auch geometrische Grunderfahrungen.

Aber auch vorgefertigte Spielmaterialien haben ihre besondere Wirkung: Wenn Dreijährige selbstvergessen mit Bauklötzen spielen, wenn Vierjährige sich in ein Mosaikspiel vertiefen oder Sechsjährige ganz in sich versunken mit der Handpuppe immer und immer wieder englische Wörter trainieren, bewundern wir oft die Ausdauer der Kinder.

Wenn die Erzieherin die Neugierde, den Forscherdrang, das Entdecken wollen des Kindes unterstützen will, muss sie selbst diese fragende Haltung einnehmen. Die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, bedeutet, Fragen zu stellen,



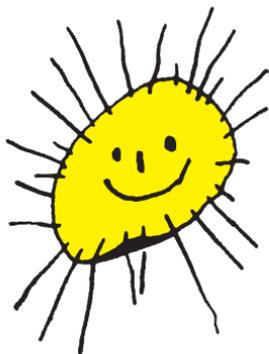
wissen und verstehen zu wollen und zu lernen. Mit dieser Grundhaltung verändert sich das Rollenverständnis der Erzieherin und des Erziehers als verlässliche pädagogische Begleiter.

*„Bevor man beobachtet, muss man sich Regeln für seine Beobachtungen machen.“*

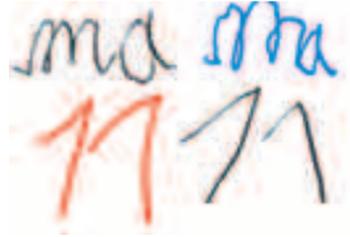
JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712–1778),  
„Émile“, französischer Schriftsteller und Philosoph

Kinder bringen bereits zu Beginn der Kindergartenzeit sehr individuelle Bindungs- und Bildungsbiografien mit sich. Dies ist Ausgangspunkt für die weitere Entwicklungsbegleitung des Kindes. Im Sinne einer tragfähigen Entwicklungsbegleitung und als Instrument differenzierter Lernunterstützung ist die systematische Beobachtung unerlässlich. Unterschiedliche Beobachtungsverfahren befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Beobachtungsschwerpunkte können der allgemeine Entwicklungsstand eines Kindes, seine sprachlichen Fähigkeiten und seine Themen sein. Hinweise auf mögliche Besonderheiten in der Entwicklung geben Beobachtungsbögen. So wird erkennbar, wie ein Kind seine Möglichkeiten auslotet, wie es die Welt entdeckt und verstehen lernt.

Beobachtungen machen die individuelle Ausgangslage des Kindes zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. Durch die Reflexion und den Austausch von Beobachtungen mit Kolleginnen, mit Eltern, eventuell Fachleuten und gegebenenfalls mit den Kindern selbst entsteht ein mehrperspektivisches Bild, das einseitige Sichtweisen korrigiert. Auf dieser Grundlage erfolgen individuelle Angebote. Für Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen sollte der zusätzliche Unterstützungsbedarf in Kooperation mit der Frühförderung und anderen Fachdiensten berücksichtigt werden.



Die verpflichtende Dokumentation von Entwicklungsverläufen und Bildungsprozessen setzt die Schriftform der Beobachtungsergebnisse voraus. Das Entwicklungstempo, die Potenziale und Talente eines Kindes werden respektiert und in der Entwicklungsdokumentation zum sichtbaren Ausdruck seines Bildungsverlaufs und seiner Bildungserfolge.



Teamsitzungen dienen der Abstimmung individueller Entwicklungsziele der Kinder sowie der Planung und Organisation von entsprechenden pädagogischen Interventionen.

Weitere Dokumente, wie z. B. Werke des Kindes, Gesprächsaufzeichnungen, Fotos von Schlüsselszenen oder Videosequenzen bilden zusammen mit den Entwicklungsbeobachtungen der Erzieherinnen in Entwicklungstagebüchern oder Portfolios greifbare Lernspuren einer persönlichen Bildungsbiografie. Für die intensive Kooperation von Erzieherin und Lehrkraft im letzten Kindergartenjahr stellt diese Entwicklungsdokumentation eine Basis der gemeinsamen und zukünftigen pädagogischen Arbeit dar. Voraussetzung dafür ist das Einverständnis der Eltern.

## Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ■ 2.2 zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern

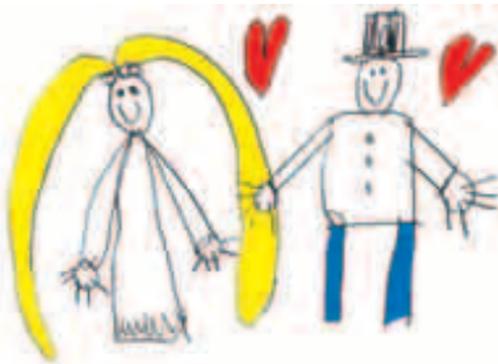
*„Das Leben der Eltern ist das Buch,  
in dem die Kinder lesen.“*

AURELIUS AUGUSTINUS (354–430),  
Bischof von Hippo, Philosoph und Kirchenvater

Eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung aller Beteiligten zum Wohle der Kinder ist Voraussetzung und Aufgabe zugleich.

Dies setzt Absprachen über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit voraus.

Für den Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist der regelmäßige Austausch ein bedeutender Baustein. Tür- und Angelgespräche mit Müttern, Vätern und Großeltern beim Bringen und Abholen der Kinder sind für die Erzieherin und den Erzieher selbstverständliche und



spontane, aber intensive Kontaktmöglichkeiten, die überaus wertvoll sind. Darüber hinaus sind zusätzlich vereinbarte Gespräche mit Eltern, die wichtige Anregungen für die weitere Begleitung, Unterstützung und Förderung des Kindes bieten, notwendig.

Ein solches strukturiertes Elterngespräch über die Entwicklung des Kindes ist mindestens einmal jährlich zu führen. Es dient auch dem Austausch jeweiliger Sichtweisen und Wahrnehmungen, von Entwicklungsschritten, Stärken und Interessen des Kindes. Wünsche, Erwartungen und Besonderheiten der Kinder können dabei ebenso zur Sprache kommen.

Grundlage dieser Gespräche sind systematische Beobachtungen der Erzieherinnen und Erzieher und deren fundierte Dokumentation.

Der Blickwinkel wird wesentlich erweitert, wenn Eltern von ihren Beobachtungen, Sichtweisen und den Deutungen aus ihrem Alltag berichten. So entwickelt sich im engen Bezug zur persönlichen Geschichte eines jeden Kindes eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf beiden Seiten. Eltern von Kindern mit

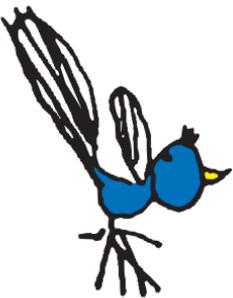
Beeinträchtigungen sind auf dem Hintergrund ihrer vielfältigen Erfahrungen in besonderer Weise Experten für die Situation ihres Kindes. Der Austausch von Erfahrungen und eine Verständigung über individuelle Ziele und Herangehensweisen sind wichtige Voraussetzungen für einen gelingenden Entwicklungsprozess und die Teilhabe am Alltagsleben in und außerhalb des Kindergartens.

## Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ■ 2.3

Mit Blick auf eine durchgängige Bildungsbiografie des Kindes kommt dem partnerschaftlichen Zusammenwirken der Pädagogen in Kindergarten und Schule vor allem im letzten Kindergartenjahr eine hohe Bedeutung zu. Um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Schule wirksam angehen zu können, beginnt sie so rechtzeitig, dass vor den Sommerferien, die dem letzten Kindergartenjahr vorausgehen, die gemeinsamen Planungen erfolgt sind. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sollte bis in die Schulzeit des Kindes hineinreichen.

### Kooperation Kindergarten – Schule ■ 2.3.1

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wird in einem regelmäßig zu aktualisierenden verbindlichen Kooperationsplan vereinbart, der von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften erstellt wird und die gemeinsame Arbeit festlegt. Die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes, eine am individuellen Bedarf orientierte Entwicklungsförderung und die koordinierte Zusammenarbeit mit Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung. Der vom Mi-



nisterium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ herausgegebene Kooperationsordner enthält dazu eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen.

Zur Förderung der Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen stehen landesweit auf der Ebene der Regierungspräsidien über 70 Kooperationsbeauftragte zur Verfügung. Zu ihren Aufgaben gehören u. a. auch Beratung und Mitwirkung bei Fortbildungsveranstaltungen.

### 2.3.2 ■ Übergang in die Grundschule: Pädagogische Begleitung

Übergangssituationen erfordern immer die besondere Aufmerksamkeit aller Verantwortlichen, sei es der Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, von der Schule in die Ausbildung und in das Berufsleben. Fast alle Kinder werden sich während ihrer Kindergartenzeit so entwickeln, dass der Übergang in die Grundschule gelingt. Trotzdem sind Übergänge immer auch ambivalent und mit vielen Erwartungen und Hoffnungen, aber auch Befürchtungen verbunden. Damit dieser Übergang nicht

zum Bruch, sondern zur Brücke wird, kooperieren Erzieherinnen/Erzieher, Lehrkräfte und Eltern frühzeitig und vertrauensvoll. Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan konzipiert, der gemeinsam von Lehrkräften und Erzieherinnen/Erziehern auf der Grundla-



ge des Orientierungsplans erstellt wird. Die Verständigung über die Arbeitsweise der Kooperationspartner und Gespräche über die jeweiligen pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen schaffen – mit Einverständnis der Eltern – die Voraussetzung für individuelle Diagnose- und Fördermöglichkeiten im letzten Kindergartenjahr. Diese knüpfen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbio- grafie an die individuellen Entwicklungsprozesse des Kindes und die bisherige Erziehungsarbeit des Kindergartens an.

Zur Schulfähigkeit gehören kognitive Voraussetzungen, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Anstrengungsbereitschaft und Motivation. Entwicklung und Förderung der Schulfähigkeit ist gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule.

Erzieherin/Erzieher und Lehrkraft nehmen in ihre Jahresplanung die Förderung der Kinder, die Kooperation mit Eltern, gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern auf und planen gemeinsam kleine Projekte, wie z. B. „Wir stellen ein Buch her“ (Papier schöpfen, Kritzelbriefe, Bilder und Fotos aufkleben; Besuch einer Bibliothek) „Ich bin bald ein Schulkind“ (Mein Schulweg, meine Schule, Besuch in der Schule, im Unterricht, im Pausenhof, usw.). Zur gemeinsamen Planung des Übergangs mit gegenseitigen Besuchen und weiteren pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten enthält der „Kooperationsordner“ wertvolle Anregungen.

Der Orientierungsplan nennt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (Sinne, Körper, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion), deren Ziele im letzten Kindergartenjahr im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit in der Grundschu-



le von der Erzieherin/dem Erzieher und der Kooperationslehrkraft differenziert verfolgt werden. Erzieherin/Erzieher, Lehrkraft und Eltern ziehen gemeinsam an einem Strang, damit die Kinder am Ende der Kindergartenzeit Kompetenzen erworben haben, die ihre Fortsetzung in der Grundschule finden. Die Zielsetzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder, die während der gesamten Kindergartenzeit des einzelnen Kindes entwicklungsangemessen und individuell verfolgt werden, unterstützen das Kind bis zum Schuleintritt, folgende Kompetenzen zu erwerben:

#### Die Kinder

- können Freude am Spiel empfinden und sich im Spiel ausdrücken;
- können mit verschiedenen Mal- und Schreibmaterialien und Werkzeugen umgehen und damit kreative Produkte herstellen;
- können einige Reime und Lieder auswendig und genießen das gemeinsame Singen;
- können Freude an der Bewegung empfinden und sind den psychischen und physischen Anforderungen eines rhythmisierten Schultages gewachsen, der Rücksicht auf Schulanfänger nimmt;
- können sich in einer fremden Umgebung orientieren;
- sind der deutschen Sprache soweit mächtig, dass sie dem Unterricht folgen können;
- haben ein Buch zu ihrem Lieblingsbuch erkoren, aus dem ihnen vorgelesen wurde und können anderen daraus erzählen;
- können in ganzheitlichen Zusammenhängen Muster, Regeln, Symbole und Zahlen entdecken;
- können Mengen erfassen und Ziffern benennen;
- können über Naturphänomene staunen und Fragen dazu stellen;

- können in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe bewältigen, mit anderen Kindern angemessen kommunizieren und bringen Einfühlungsvermögen und Mitgefühl auf;
- können Sinnfragen stellen und miteinander nach Antworten suchen;
- beginnen sich ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Identität bewusst zu werden.

Jedes Kind ist im letzten Kindergartenjahr stolz darauf, bald ein Schulkind zu werden. Eltern, Kindergarten und Schule bereiten das Kind auf den Abschied im Kindergarten und auf den neuen Lebensabschnitt Schule vor. Der Bildungsplan der Grundschule knüpft an die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans an. Besucht ein Kind eine Sonderschule, müssen individuell geeignete Formen der Begleitung in die jeweilige Schule gefunden werden, um einen Bruch in der Kontinuität der Bildungsprozesse zu vermeiden.

## Zusammenarbeit mit Partnern ■ 2.4

Im Kindergarten befinden sich die Kinder in einem öffentlich und konzeptionell gestalteten Rahmen. Gestaltet wird der Kindergarten von Trägern und ihren pädagogischen Fachkräften, von Kindern und ihren Familien gemeinsam. Er ist als Bestandteil des Gemeinwesens ein Ort der Vielfalt und Unterschiedlichkeit und somit der Integration.

Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind Gemeinwesenorientierung und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Dazu gehört auch der Kontakt zu und die Mitarbeit von Personen aus dem Gemeinwesen (Kommune, Pfarr- und Kirchengemeinde) und im Rahmen des bürgerschaft-



lichen Engagements. Für Kindertageseinrichtungen ist es eine wünschenswerte Perspektive, sich zu Nachbarschaftszentren bzw. Begegnungsstätten weiter zu entwickeln und dabei mit Einrichtungen der Familienbildung und -beratung zusammen zu arbeiten. Damit wird gerade auch in sozial belasteten Siedlungsräumen Eltern ein leichter Zugang zu Angeboten eröffnet, die ihre Kompetenzen in der Erziehung und Alltagsbewältigung stärken.

In Absprache mit den Erziehungsberechtigten arbeitet der Kindergarten vertrauensvoll mit allen Fachkräften zusammen, die sich um eine gelingende Entwicklung des Kindes kümmern. Ergänzend zu den im „Kooperationsordner“ genannten Institutionen wird hier auf die Zusammenarbeit mit den Kinderärzten, den Gesundheitsämtern und der allgemeinen Jugendhilfe verwiesen. Beobachten die pädagogischen Fachkräfte Auffälligkeiten, z. B. in der Entwicklung der Sprachfähigkeit, der Motorik oder in anderen

Bereichen, weisen sie die Eltern umgehend darauf hin und unterstützen sie beim Zusammenwirken mit geeigneten Beratungsstellen und Fördereinrichtungen. Bei Bedarf tragen sie in enger Absprache mit den Fachleuten aktiv zur Durchführung von Fördermaßnahmen bei. Die frühzeitige Einbindung des Jugendhilfeträgers ist dabei unabdingbar. Für Kinder mit Beeinträchtigungen bietet sich die bewährte Zusammenarbeit mit der Frühförderung und den Fachdiensten an, die Integration im Kindergarten unterstützen. Auch die Fachberatung der Träger kann wertvolle Hilfe leisten um die entsprechenden Voraussetzungen für Integration zu schaffen.

Pädagogische Fachkräfte und Eltern finden in der Zusammenarbeit Unterstützung und Hilfe z. B. bei folgenden Berufsgruppen bzw. Institutionen:

- Kinderärzte, Kinderfachärzte, Zahnärzte
- Gesundheitsämter
- Regionale Arbeitsstellen Kooperation bei den Ämtern für Schule und Bildung an den Landratsämtern und in den Stadtkreisen
- Jugendamt
- Arbeitsstellen Frühförderung bei den Ämtern für Schule und Bildung an den Landratsämtern und in den Stadtkreisen
- Frühförderstellen an den sonderpädagogischen Einrichtungen
- Interdisziplinäre Frühförderstellen
- Sozial-Pädiatrische Zentren (SPZ)
- Schulen für Kranke an den entsprechenden Kliniken
- Vereine – insbesondere auch Sportvereine, Chöre und Musikvereine, Heimat- und Wanderorganisationen, etc.
- Mütter- und Familienzentren
- Familienbildungsstätten
- Erziehungsberatungsstellen
- Bibliotheken, Museen, Galerien, etc.
- Gruppen und Kreise in der Gemeinde
- Polizei
- Patinnen und Paten zum Lesen bzw. Singen mit Kindern
- Kulturämter der Städte und Gemeinden



## 3 Merkmale eines „guten“ Kindergartens: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung



Ein „guter“ Kindergarten berücksichtigt mit seiner pädagogischen Konzeption und seinen Angebotsstrukturen die Bedarfslagen von allen Kindern und ihren Familien. Er ist ein Ort der Bildung und Erziehung für Kinder und pflegt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Der Träger und seine pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen entwickeln und sichern kontinuierlich die strukturelle und pädagogische Qualität der Einrichtung. Die gesetzliche Grundlage hierfür bildet das Kindergarten-gesetz und das Tagesbetreuungs-ausbaugesetz (TAG).

### 3.1 ■ Pädagogische und strukturelle Qualitätsentwicklung

Sicherung und Weiterentwicklung einer pädagogischen und strukturellen Qualität erfolgt im Sinne der Nachhaltigkeit sowohl durch die bewährten Instrumente der Evaluierung und Dokumentation als auch durch die dabei erforderlichen Begleitsysteme der Fach-

beratung und Fortbildung. Die Qualitätskriterien werden im Rahmen eines Abstimmungsprozesses, in den alle für die Einrichtung Verantwortlichen einbezogen werden, entwickelt. Berücksichtigt werden dabei die verbindlichen Zielvorgaben sowohl dieses Orientierungsplans als auch trägerspezifische Leitbilder und Qualitätssysteme.



## Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsfelder ■ 3.2 des jeweiligen Kindergartens: Was sind unsere speziellen Fragen?

### Der Kindergarten verbessert kontinuierlich seine Praxis und Konzeption

- Werden Eltern, Kinder, Mitarbeiterinnen, Träger und externe Fachleute regelmäßig nach Verbesserungsvorschlägen gefragt?
- Werden konzeptionelle Weiterentwicklungen systematisch geplant, bedarfsnah und nachhaltig umgesetzt?
- Werden Schwächen erkannt, deren Ursachen analysiert und als Chance zur Verbesserung genutzt?
- Werden Vereinbarungen über Methoden, Kriterien, Begutachtungen dokumentiert, systematisch bearbeitet und umgesetzt?
- Erfolgt die Reflexion der Arbeit in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung?
- Der Kindergarten kennt seine Ziele und die Wege zur Zielerreichung?
- Wird kontinuierlich geklärt, welche Arbeitsprozesse für das Erreichen der Ziele wichtig sind und werden die Abläufe verbindlich vereinbart?
- Werden Absprachen über angestrebte Ergebnisse sicher umgesetzt und sind diese den Mitarbeiterinnen und dem Trägervertreter bekannt?
- Wird das Erreichen der Ziele anhand festgelegter Kriterien bewertet und dokumentiert?
- Werden die Ziele des Orientierungsplans in die Konzeption übernommen, regelmäßig überprüft und gemeinsam weiterentwickelt?

## Der Kindergarten sichert nachhaltig seine Qualitätsentwicklung

- Wird die Qualitätsentwicklung und der jeweilige Qualitätsstand der Arbeit in verständlicher Form schriftlich dokumentiert?
- Haben diese Dokumente bzw. Vereinbarungen Geltung für die ganze Einrichtung und werden sie regelmäßig aktualisiert?
- Werden Vereinbarungen und sonstige Nachweise regelmäßig zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Konzeption und der Angebotsstrukturen genutzt?
- Sind diese Vereinbarungen für die Beteiligten, die Verantwortlichen der Einrichtung und für Interessierte zugänglich?

### 3.3 ■ Qualifizierung der Leitungs- und Fachkräfte

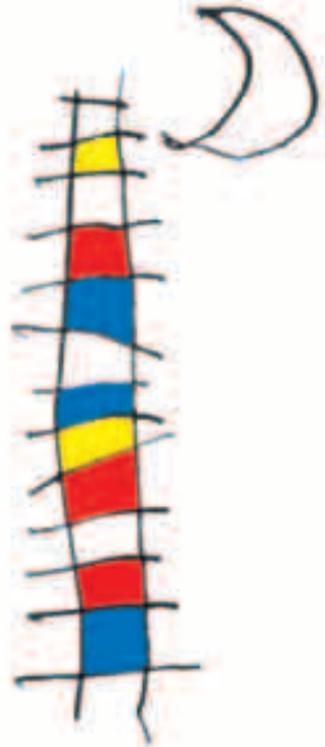
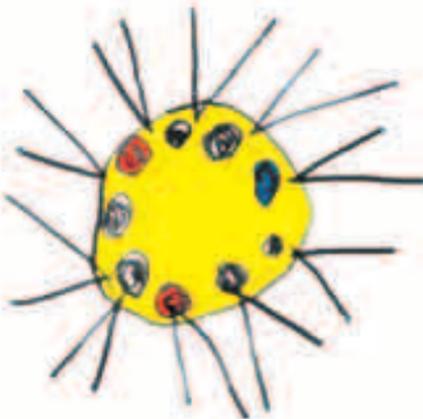
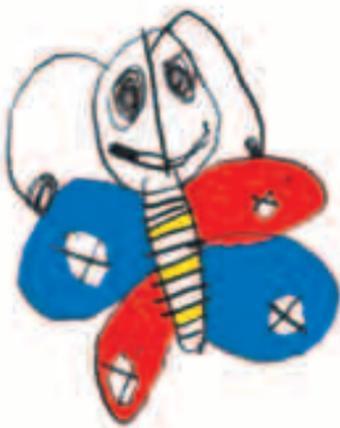
Die stetige Weiterentwicklung der pädagogischen und strukturellen Qualität erfordert von allen pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Bereitschaft, sich entsprechend ihrer jeweiligen Funktion regelmäßig fortzubilden. In besonderer Weise gilt dies für die Leitungskräfte aber auch für die Einrichtungsträger hinsichtlich ihrer Betriebsverantwortung. Die notwendige Begleitung der Mitarbeiterinnen und Träger bei den Qualifizierungs- und Evaluierungsprozessen in den Einrichtungen ist durch Fachberatung sicherzustellen.

Zusammenfassend wird das Profil eines „guten“ Kindergartens erkennbar und definiert aus dem Vorhandensein und der Verwirklichung:

- eines gemeinsamen Leitbildes,
- einer eigenständigen pädagogischen Konzeption, die dem Erziehungs- und Bildungsanspruch aller Kinder des jeweiligen Wohnumfelds in ihren unterschiedlichen Lebenslagen

(z. B. Geschlecht, Behinderung, kulturelle Zugehörigkeit, Armut ...) gerecht wird,

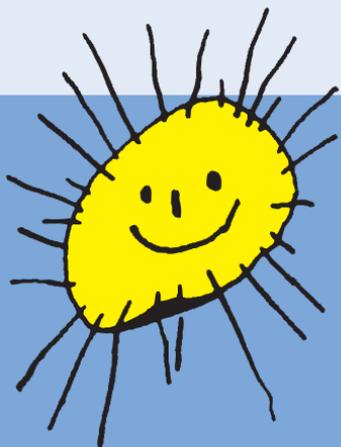
- einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur, die Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert,
  - des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung,
  - eines Qualitätssystems, das eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung und Sicherung ermöglicht
- und dies in einem in der Einrichtung und auf örtlicher Ebene vorhandenen kinder- und familienfreundlichen Klima gegenseitiger Wertschätzung.





## Teil B

Bildungs- und  
Entwicklungsfelder  
des Kindergartens



# 1 Bildungs- und Entwicklungsfelder

---

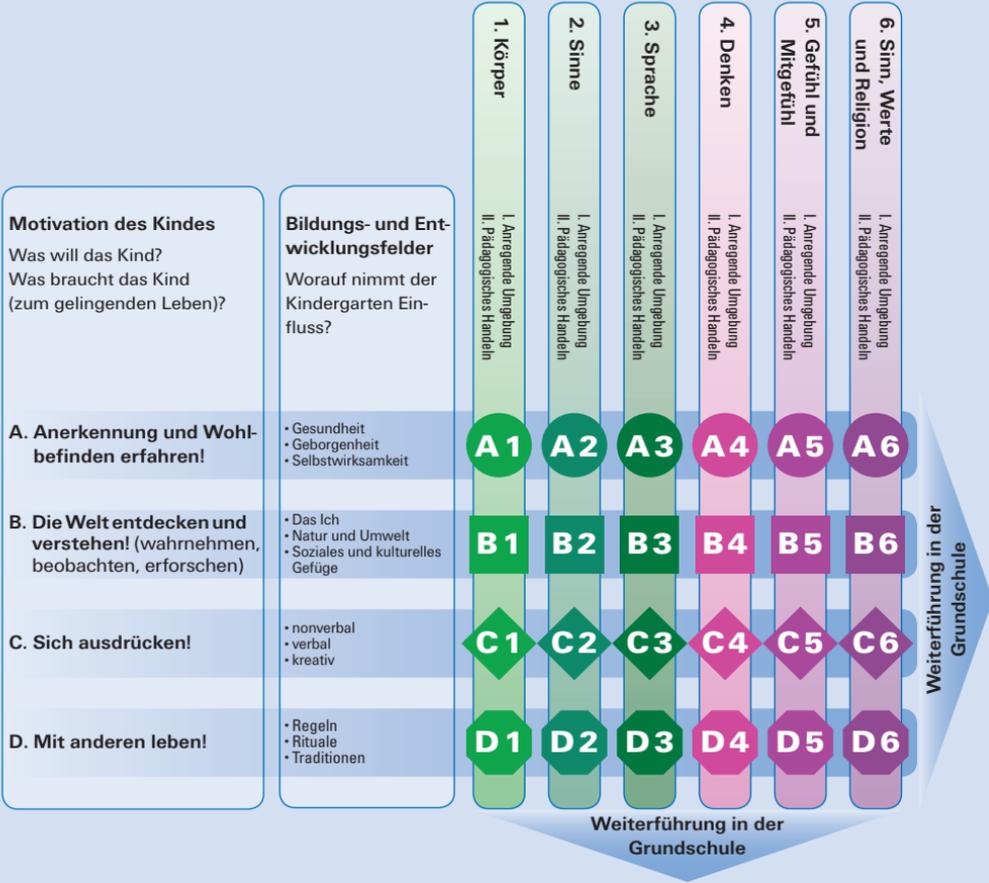


Der baden-württembergische Orientierungsplan betont die Kinderperspektive und geht deshalb von den Motivationen der Kinder aus. „Was will das Kind?“, „Was braucht das Kind?“ sind dabei die leitenden Fragen. Die Titel der Bildungs- und Entwicklungsfelder sind bewusst nicht an den Bezeichnungen von Fachsystematiken oder Schulfächern ausgerichtet, sondern entlang der Entwicklungsfelder des Kindes. Sinne, Körper, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion heißen deshalb die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, die für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation eines Kindes von Geburt an leitend sind. Ihre Gewichtung verändert sich mit zunehmendem Alter der Kinder entwicklungsbedingt und individuell.

Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie werden die Bildungs- und Entwicklungsfelder entwicklungsangemessen und an den individuellen Potenzialen der Kinder orientiert in der Schule in den einzelnen Fächern und Fächerverbänden fortgesetzt. Auch beim systematisierten schulischen Lernen spielen die zentralen Fragen: „Was will das Kind?“, „Was braucht das Kind?“ eine entscheidende Rolle und sind Ausgangspunkt für Lernstandsdiagnosen, mit deren Hilfe Lehrkräfte individualisierendes und differenzierendes Lernen in die Wege leiten.



# Erziehungs- und Bildungsmatrix



Pädagogisches Handeln konkretisiert durch Impulsfragen

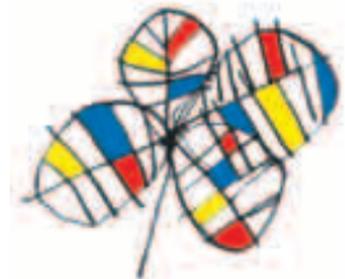
In den Bezeichnungen der einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder soll also zum Ausdruck kommen, dass es sich nicht um die Vorverlegung des Unterrichts aus der Grundschule handelt, sondern um eine alters- und entwicklungsadäquate Zugangsweise für Kinder im Kindergartenalter.

## Grundidee der Matrix ■ 1.1

Der Orientierungsplan für die Kindergärten in Baden-Württemberg vertraut auf die anregende Wirkung von Fragen, mit deren Hilfe pädagogisches Handeln reflektiert und geplant werden kann. Die Fragen erwachsen aus einer Matrix, in der zwei Dimensionen miteinander verknüpft werden:

- In den waagrechten Balken finden sich die grundlegenden, ur-eigenen Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt und in deren Erfüllung die Vision eines gelingenden Lebens aufscheint.
- Die senkrechten Balken stellen die Bildungs- und Entwicklungsfelder dar, auf die der Kindergarten einen absichtsvollen, gestaltenden Einfluss nimmt.
- Die Matrix ist eine systematische Strukturierung und stellt keine chronologische Abfolge dar.

Die Motivationen durchdringen die Bildungs- und Entwicklungsfelder. An den Knotenpunkten entwickeln sich die relevanten Fragestellungen als Orientierung für die tägliche Arbeit im Kindergarten und zur Herleitung eines Bildungs- und Erziehungsauftrags. Das pädagogische Handeln der Fachkräfte zeigt sich zum einen in der Gestaltung anregender Umgebungen, zum anderen im Arrangement von individuellen bzw. auf Gruppen bezogenen Bildungsangeboten.



## Pädagogische Anregung durch Material, Raum und Außenbereich

Die pädagogischen Fachkräfte nutzen die vorhandenen Räume und Materialien und gestalten sie absichtsvoll zu einer anregungsreichen Umgebung. Die in unstrukturierten Umwelten enthaltenen Bildungsangebote werden bewusst wahrgenommen und den Kindern zugänglich gemacht.

## Pädagogisches Handeln durch Impulse und Förderung

Jede im Kindergarten stattfindende Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind ist pädagogisches Handeln. Es erfolgt einerseits in geplanter Form durch die absichtsvolle Gestaltung von Aktivitäten (Programm, Angebote, Projekte ...), andererseits durch die Reaktionen der Erzieherin auf das, was Kinder beschäftigt und wo sie sich engagieren.



## 1.2 ■ Verbindlichkeitsgrad und Freiräume

Der baden-württembergische Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung berücksichtigt die innovativen Entwicklungen der baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und legt im Sinne von § 9 Abs. 2 Kindergartengesetz die Zielsetzungen für die Elementarerziehung fest. Entsprechend den Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt steht es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, wie diese Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden.

Die vorgegebenen Zielformulierungen sind für die Einrichtungen und die Träger verbindlich, lassen ihnen allerdings genügend Gestaltungsspielräume in der Umsetzung und in der Konzept- und

Profilbildung. Die sich an die Zielformulierungen anschließenden konkretisierenden Fragen sollen Denkanstöße geben für die einzelne Erzieherin und für das Team, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und Möglichkeiten zu finden, die Zielsetzungen – auf die konkrete Vorortsituation bezogen – umzusetzen.

Da diese Ziele nur in einer Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern zu erreichen sind, sind darüber hinaus verbindlich:

- Die Umsetzungsschritte des Orientierungsplans werden mit den Eltern und dem Elternbeirat mindestens jährlich einmal abgestimmt.
- Beiträge der Eltern werden vereinbart.
- Jährlich ist mindestens ein strukturiertes Elterngespräch zu führen.
- Gegebenenfalls sind in Absprache mit den Eltern diagnostische Schritte einzuleiten, um spezielle Fördermaßnahmen durchführen zu können.



Eine schriftliche Dokumentation der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes, die in den Besitz der Eltern übergeht, soll nach der Erprobungsphase des Orientierungsplans verbindlich werden. Verschiedene Erprobungsformen dienen dazu, eine standardisierte Dokumentation zu entwickeln.

Die Wege, die zur Zielerreichung beschritten werden, können je nach Vorortsituation unterschiedlich aussehen. Sie dienen allerdings immer der individuellen und differenzierten Begleitung und Förderung von Bildungsprozessen der Kinder.

Die im Anschluss an die Ziele ausgebrachten „Fragen als Denkanstöße“ sind weder verbindlich noch vollständig oder abschließend zu verstehen. Sie sind auch nicht als abzuarbeitender Katalog aufzufassen, sondern sie sollen Impulse für die Umsetzung der

Ziele geben. Wichtig dabei ist, dass diese Denkanstöße im Team diskutiert werden.

### 1.3 ■ Weiterführung in der Grundschule

Da sich sowohl die Motivationen des Kindes als auch die Bildungs- und Entwicklungsfelder wie rote Fäden durch das Leben eines Kindes ziehen, nimmt die Grundschule diese Fragestellungen auf und führt sie – übertragen in eigene Strukturen – weiter. Aus diesem Grund zeigt jedes einzelne der sechs folgenden Bildungs- und Entwicklungsfelder die Anknüpfungspunkte und deren Weiterführung durch den Bildungsplan in der Grundschule auf.



Bildungsplan für die Grundschule 2004

## 2 Motivationen des Kindes: Was will das Kind? Was braucht das Kind?



### Anerkennung und Wohlbefinden erfahren (A) ■ 2.1

Körperliches und seelisches Wohlbefinden sind grundlegende Bedingungen für die gelingende Entwicklung eines Kindes. Um sich gut entfalten zu können, braucht es die Anerkennung seiner individuellen Voraussetzungen, Lob und Ermutigung. Aus der Erfahrung, sich geschützt und geborgen zu wissen, wagt es sich in die Welt und erlebt sich darin als wirksam und fähig. Wachsendes Selbstvertrauen ermutigt zu weiterem aktivem Handeln.

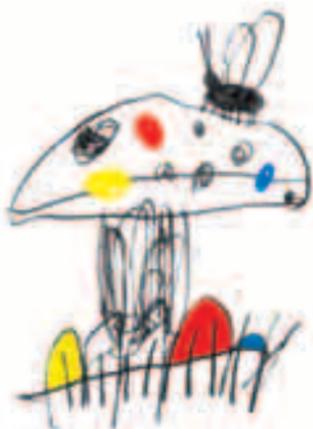
### Die Welt entdecken und verstehen (B) ■ 2.2

Es ist ein ureigener Drang des Kindes, sich die Welt zu erschließen und seinen Horizont Schritt für Schritt zu erweitern. Es entdeckt seinen Körper und lernt, ihn zu beherrschen. Indem es seine Umwelt wahrnimmt und beobachtet, gestalterisch verarbeitet, sie spielerisch erprobt und Zusammenhänge entdeckt, kann es die Welt zunehmend besser begreifen lernen. Um die Welt verstehen und sich aneignen zu können, braucht das Kind das Bewusstsein seiner eigenen Herkunft und das Erleben, mit seinem kulturellen Hintergrund wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.



### 2.3 ■ Sich ausdrücken (C)

Sich ausdrücken zu können, bedeutet Bedürfnissen und Wünschen, Gedanken und Gefühlen eine äußere, für die Umwelt wahrnehmbare Gestalt zu geben. Dies kann auf drei verschiedenen



Wegen geschehen: nonverbal, verbal und kreativ. Nonverbale Kommunikation meint Gestik, Mimik und alle anderen Formen nicht-sprachlicher Äußerung. Verbaler Ausdruck meint das aktive und passive Beherrschen der Muttersprache und den Erwerb der deutschen als der gemeinsamen Sprache. Durch den kreativen Umgang mit Musik und Sprache, bildnerisches Gestalten, Tanz und Bewegung stehen dem Kind weitere Möglichkeiten des Ausdrucks zur Verfügung.

### 2.4 ■ Mit anderen leben (D)

Als soziales Wesen ist der Mensch auf andere Menschen angewiesen. In der Gemeinschaft erlebt das Kind Anerkennung und Wertschätzung. Zum Zusammenleben sind Regeln und Absprachen nötig. Sie entstehen in Prozessen und bedürfen der gemeinschaftlichen Akzeptanz. In Ritualen erlebt das Kind Entlastung und Orientierung. Das Selbstverständnis einer Gemeinschaft wird mit Traditionen weitergegeben, in die das Kind durch aktive Teilhabe hineinwächst. Es erfährt aber auch, dass Regeln, Rituale und Traditionen als von Menschen geschaffene Strukturen veränderbar sind. Deshalb ist eine frühzeitige Partizipation von Kindern (z. B. in Form von Kinderkonferenzen) notwendig.

# 3 Bildungs- und Entwicklungsfelder: Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?



## Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper ■ 3.1

*„Alle Kinder haben die märchenhafte Kraft, sich in alles zu verwandeln, was immer sie sich wünschen.“*

JEAN COCTEAU (1889–1963),  
französischer Schriftsteller,  
Filmregisseur und Grafiker

Die ersten wichtigsten Lebens- und Körpererfahrungen für Kinder sind Zärtlichkeit, Zuwendung und Fürsorge. Kinder erleben sich als hungrig, durstig und verletzlich und drücken dies auch aus. In den ersten sechs bis acht Lebensjahren eines Kindes werden wichtige Grundlagen gelegt für ein positives Körpergefühl, Gesundheitsbewusstsein, richtige Ernährung und viel Bewegung. In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig. Bewegung, ausgewogene Ernährung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes.

Das Kind erschließt sich seine Welt aktiv, mit allen Sinnen und vor allem in Bewegung. Es erprobt sich und seine Fähigkeiten, nimmt über Bewegung Kontakt zu seiner Umwelt auf und entdeckt, erkennt und versteht so seine soziale und materiale Umwelt. Damit werden körperliches Gleichgewicht und die kognitive und seelische Entwicklung gefördert. Dass körperliches Wohlbefinden, Bewegung, Gesundheit und Ernährung eng zusammen-

hängen, erlebt das Kind spätestens dann, wenn es krank ist und Einschränkungen hinnehmen muss. Eine bedarfsgerechte Ernährung, Essen und Trinken, ist Voraussetzung für das Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit und Gesundheit. Es erweitert seine Erfahrungen durch Kontakte mit älteren Menschen, mit kranken und behinderten Menschen.

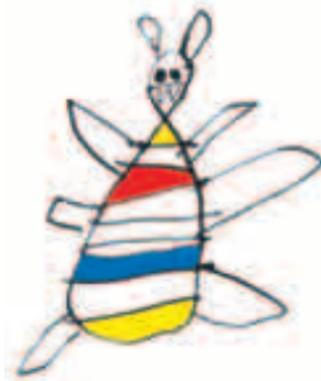
Untersuchungen haben ergeben, dass sich die psychomotorischen Fähigkeiten, also Geschicklichkeit, Gleichgewichts- und Orientierungssinn und die Koordination, also das Körpergefühl von Kindern und die Kondition, also Ausdauer, Schnelligkeit und Anstrengungsbereitschaft deutlich verschlechtert haben. So ist es keine Ausnahme mehr, wenn Kinder keinen Ball mehr fangen können, nicht mehr auf einem Bein stehen, nicht hüpfen und nicht rückwärts gehen können. Jedes zweite Grundschulkind kann das Gleichgewicht auf einem Balken nicht mehr halten. Die Folgen von Übergewicht, mangelnder Bewegung und ungesunder Ernährung können erhöhtes Unfallrisiko sein und später zu chronischen Erkrankungen führen.



In unserer eher bewegungsarmen und wenig ernährungsbewussten Gesellschaft haben Kindergärten im Sinne einer ganzheitlichen Förderung des Kindes die Aufgabe, dem Kind vielfältige Erfahrungen zu er-

möglichen und zwar einerseits in ganz unterschiedlichen Bewegungsräumen und andererseits bei der Vorbereitung, Gestaltung und Ritualisierung von Mahlzeiten, beim Kennenlernen von Lebensmitteln und bei der Zubereitung kleiner Speisen.

Kinder erfahren ihren Körper beim Rollen- und Theaterspiel nochmals auf eine ganz andere Weise. Sie erleben sich als Konstrukteure von Wirklichkeiten auf der Simulationsebene des „so-tun-als-ob“. Dieser primär künstlerische Ausdruck des menschlichen Körpers, der beim Theaterspiel und in Gestaltungsaktionen zum Ausdruck kommt, sollte als „Bewusstheit durch Bewegung“ vielfältig gefördert werden.



### Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“

#### Kinder

- erwerben Wissen über ihren Körper und entwickeln ein Gespür für seine Fähigkeiten.
- entwickeln ein erstes Verständnis für die Gesunderhaltung ihres Körpers.
- entfalten ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung.
- bauen ihre konditionellen und koordinativen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus.
- erweitern und verfeinern ihre grobmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- differenzieren ihre fein- und graphomotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus und erweitern sie.
- erfahren ihren Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kunst, Musik und Tanz, darstellendes Spiel und Theater.

## Fragen als Denkanstöße

**A 1**

Körperbewusstsein entwickeln, um Anerkennung zu erfahren und sich wohl zu fühlen (körperliche und psychische Gesundheit/Geborgenheit/Selbstwirksamkeit)

- Welche grundlegenden Bewegungserfahrungen (wie Ball spielen, schwimmen, Roller fahren etc.) kann das Kind in den Innen- und Außenräumen des Kindergartens sammeln?
- Welche unterschiedlichen Materialien stehen zur Verfügung, die vielfältige Bewegungsanreize bieten?
- Wie wird auf die ganz unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse der Kinder reagiert?
- Wodurch werden auch bewegungsarme Kinder zur Bewegung herausgefordert?
- Wie wird das Kind ermutigt, sich etwas Neues zuzutrauen (z. B. auf einen Baum klettern) und dabei seine körperlichen Fähigkeiten zu erweitern?
- Welche differenzierten Anregungen erfährt jedes Kind für die Entwicklung seiner Grob- und Feinmotorik?
- Wo und wann hat das Kind die Möglichkeit, sich mit seinem ganzen Körper einzusetzen, den Einsatz von Druck und Kraft zu üben und zu differenzieren?
- Was bringt die Kinder in der täglichen Bewegungszeit außer Atem und zum Schwitzen?
- Wann erlebt das Kind die Erzieherinnen als Bewegungsvorbild?
- Wann und wo gibt die Einrichtung dem Kind die Möglichkeit, sich gesund zu ernähren?
- Wie tragen die Erzieherinnen dazu bei, dass den Kindern das gesunde Durst-, Hunger- und Sättigungsgefühl erhalten bleibt?



- In welcher Weise kann das Kind Herkunft, Verarbeitung, Umgang und Wertschätzung von Nahrungs- und Lebensmitteln erfahren?
- Wie werden die Kinder aktiv in die Planung und Zubereitung von Mahlzeiten einbezogen?
- Welche Möglichkeiten bietet der Kindergarten, Techniken zur Pflege des eigenen Körpers zu erlernen und zu üben? In welcher Weise achtet die Einrichtung auf die Zahngesundheit der Kinder?
- Wo findet das Kind bei Bedarf die Möglichkeit, körperliche Nähe zu erfahren?
- Wo und wie werden Möglichkeiten geschaffen, in denen die Kinder Ruhe und Erholung finden?
- Wodurch kann der Kindergarten sichern, dass auch ein behindertes oder chronisch krankes Kind sich mit seinen individuellen Voraussetzungen angenommen fühlt?
- Über welche Möglichkeiten verfügt die Kindertageseinrichtung, um bei Auffälligkeiten eine fachliche Abklärung einzuleiten?

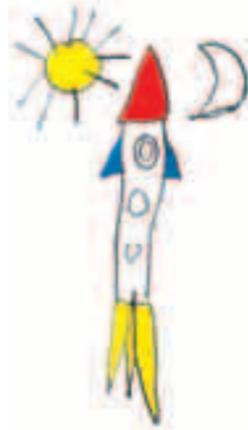
### Mit dem Körper sich selbst und die Welt entdecken und verstehen (das Ich/Natur und Umwelt/soziales Gefüge)

B 1

- Wo finden die Kinder Gelegenheiten zu zeigen, was sie können?
- Wird das Bedürfnis nach Bewegung so berücksichtigt, dass die Kinder ihre eigenen Ideen und Wünsche entwickeln und umsetzen können?
- Wie wird die Feinmotorik des Kindes gefördert (beim Malen und Zeichnen, Schneiden und Kleben, Kneten und Formen, beim Schreiben von Kritzelbriefen etc.)? Welche Mal- und Schreibutensilien stehen dafür zur Verfügung?



- Wie spiegeln sich in der Kinderzeichnung körperliches Ausdrucks- und Darstellungsvermögen (z. B. gestisches Kritzeln, Menschendarstellung)?
- Wie wird das Kind dabei unterstützt, seine Geschlechtsidentität zu entwickeln, Grundwissen über Sexualität und den Schutz der eigenen Intimsphäre zu erwerben und darüber sprechen zu lernen?
- Wodurch bietet der Kindergarten dem Kind die Möglichkeit, verschiedene Bewegungsformen zu erproben?
- Wie wird das Kind befähigt, sich selbstständig und sicher im Straßenverkehr zu bewegen?
- Wie lernt das Kind, angemessen bei Gefahren und Unfällen zu reagieren?
- Wodurch werden die Kinder angeregt und unterstützt, Bewegungserfahrungen gemeinsam mit anderen Kindern zu machen?
- Welche Tätigkeiten des täglichen Lebens kann das Kind gemeinsam mit anderen einüben (z. B. Zubereitung von Mahlzeiten)?
- Wodurch wird den Kindern Zeit und Raum gegeben, Pläne zu entwickeln, etwas zu bauen, zu verwerfen, zu ändern und wieder neu zu entwickeln?



## C 1

## Sich ausdrücken (nonverbal/verbal/kreativ)

- Wo werden dem Kind Möglichkeiten geboten, sich durch den bewussten Einsatz von Körper, Mimik, Gestik und Stimme auszudrücken?
- Wodurch wird das Kind angeregt, in andere Rollen zu schlüpfen?
- Wie wird das Kind angeregt, Bilder, Sprache und Musik in Bewegung umzusetzen, Klanggeschichten zu erleben und selbst zu gestalten etc.?

- Wie werden darstellerische Ausdrucksformen wie Gestalten, Schauspielen, Musizieren angebahnt und individuell gefördert?
- Wie bekommen Kinder eine respektvolle Ahnung von den virtuoseren Möglichkeiten der menschlichen Hand?

### Mit anderen leben (Regeln/Rituale/Traditionen)

**D 1**

- Durch welche Vereinbarungen wird in der Einrichtung der Tagesablauf rhythmisiert, Abwechslung von Aktivität und Ruhe geschaffen?
- Wie unterstützen regelmäßige Rituale bei der Erziehung zur Körperpflege?
- Wie erleben die Kinder Respekt vor Regeln, Ritualen, Festen und Traditionen der eigenen und fremder Kulturen?
- Wie wird ein anerkennender Umgang mit der Andersartigkeit/Fremdheit der Körperlichkeit bestimmter Kinder (z. B. Hautfarbe, Behinderung) unterstützt und angeregt?

### Weiterführung in der Grundschule

Im Bildungsplan der Grundschule werden in den Fächerverbänden „Bewegung, Spiel und Sport“ und „Mensch, Natur und Kultur“ die Ziele des Bildungs- und Entwicklungsbereichs „Körper“ konsequent fortgesetzt.

Insbesondere im Kompetenzbereich „Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar“ des Fächerverbunds „Mensch, Natur und Kultur“ wird der Bereich Körperlichkeit, körperliche Signale und Bedürfnisse thematisiert wie auch Bewegungsformen zur Musik, Körperinstrumente, gesunde Lebensführung, Bewegung und Ernährung.

Der Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht ermöglicht viele grundlegende körperliche, sinnliche und soziale Erfahrungen mit dem Ziel, das Körper- und Bewegungsgefühl ständig weiter zu entwickeln, Könnenserfahrungen zu ermöglichen und die Persönlichkeit zu stärken. Er setzt regelmäßig physiologische Reize, wirkt Bewegungsmangel entgegen und schult koordinative und konditionelle Fähigkeiten, die insbesondere auch im Alltag die Bewegungssicherheit unterstützen. Damit wirkt er auch stützend bei der Erlangung von Sicherheit in Verkehrssituationen.

Im Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“, der den herkömmlichen Sportunterricht abgelöst hat, sind bewusst die Begriffe „Bewegung“ und „Spiel“ im Titel aufgenommen worden. „Be-



wegung, Spiel und Sport“: Dieser Titel ist erstens Programm für die dafür festgelegten Stunden, zweitens für die Bewegungszeiten im Klassenzimmer, drittens für die Bewegungsinhalte der einzelnen Fächer, viertens für Aktivpausen im Rahmen der „Verlässlichen Grundschule“ und fünftens ist dieser Titel ein deutliches Signal für eine bewegte Schule, für die Gestaltung des Schullebens ins-

gesamt. Das Konzept der bewegungsfreundlichen Grundschule, das an vielen Grundschulen bereits erfolgreich praktiziert wird, erhält durch den neuen Fächerverbund einen weiteren Schub.

Ein Kind braucht die Bewegung und Anschaulichkeit, um Gelerntes tatsächlich zu verstehen. In diesem Sinne ist Bewegung ein Lern- und Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Fächerverbünde der Grundschule.

## Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinne ■ 3.2

*„Das Kind ist erfüllt, überfüllt von Bildern, die es bedrängen, die es loswerden muss, um sich in dieser Welt zurecht zu finden. Sein Zeichnen ist eine biologische Notwendigkeit. Es zeichnet, wie es läuft, es spricht. Es muss das Gesehene, das Erlebte, das Gewünschte, das Geträumte, das Feindliche, das Freundliche aussprechen, umsetzen, bannen, festhalten.“*

PAUL KLEE (1879–1940),  
Maler, Grafiker

Kinder nehmen ihre Umwelt über ihre Sinne wahr und erforschen und entdecken die Welt durch Sehen, Beobachten, Hören, Fühlen, Tasten, Riechen, Schmecken. Trinken und Essen als elementares frühkindliches Erleben sind mit vielfältigen Sinneserfahrungen verknüpft. Kinder erleben Hunger, Durst und Sättigung. Ihr Sinneserleben entscheidet über Mögen und Nichtmögen von Speisen. Jeder Gegenstand, den das Baby für sich erobert, wird mit allen Sinnen erfasst, es greift nach ihm, hält ihn fest, dreht ihn, führt ihn immer und immer wieder in den Mund, berührt ihn mit der Nase und setzt sich handelnd mit ihm auseinander, bis es ihn schließlich im wahrsten Sinne des Wortes begriffen hat und benennen kann.

Kinder erleben beim aktiven Prozess des Wahrnehmens die Welt in ihrer Differenziertheit, versuchen sich darin zu orientieren und sie zu begreifen. Dazu brauchen sie vielfältige Gelegenheiten zu sinnlich wahrnehmbaren Welterfahrungen, Zeit und Raum zum Erforschen, Experimentieren, Ausprobieren und Erleben innerhalb unterschiedlicher Erfahrungsfelder von Alltag, Kunst, Musik, Medien, Kultur und Natur.

Um innere Bilder und ein vertiefendes Verständnis entwickeln zu können, brauchen Kinder den konkreten Umgang mit den

Dingen. Gestalterische Tätigkeit fördert dabei in besonderer Weise die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit und trägt dazu bei, künstlerischen Ausdruck als Möglichkeit experimentellen Denkens und Forschens zu begreifen. Jegliche Form kreativen Ausdrucks ist als Versuch des Kindes zu verstehen, sein Verhältnis zur Welt zu formulieren. Schon im Babyalter wollen Kinder Spuren hinterlassen: Im Brei, im Badeschaum, im Sand, im Matsch, auf Fensterscheiben. Bereits Einjährige benutzen



gerne Malutensilien wie Wachsstifte und hinterlassen Spuren auf Tapeten. Die Zeichen und Zeichnungen kleiner Kinder sind sichtbarer Ausdruck ihrer Wirklichkeit. Die Kritzelphasen des Kindes sind ziemlich gut erforscht worden, so dass Hieb-kritzeln, Schwingkritzeln und Kreis-kritzeln als gestalterische Ausdrucksformen von Kindern vor Beginn des Kindergartenalters identifiziert wurden. Kopffüßler, Gliederfüßler und Körperfüßler sind typisch für Kinder im Kindergartenalter, aber auch Bilder mit Handlungs- und Erzählstrukturen. Kinder denken in Bildern. Und diese vom Kind konstruierten Bilder können genauso wahrhaftig sein wie die Wirklichkeit, die das Kind umgibt. Die Bildgestaltungen von Kin-

dern sind sichtbarer Ausdruck ihrer Wirklichkeit. Da Kinder bei der bildnerischen Entwicklung unterschiedliche Fortschritte machen, wird es die Erzieherin und der Erzieher an der Differenziertheit des Ausdrucks und der Intensität der Beschäftigung festmachen, welche Angebote sie für das einzelne Kind macht. Dabei muss sie sensibel dafür sein, Kinder in ihrer Individualität wahr-

zunehmen und sich für ihre Themen zu interessieren. Es gilt herauszufinden, welche individuellen Entwürfe die einzelnen Kinder haben. Kinder müssen lernen können, eigene Entscheidungen zu treffen. Ansprüche von Erwachsenen, die Welt so real wie möglich abzubilden, hindern Kinder an ihrem kreativen Tun. Eine ästhetisch-künstlerische Bildung setzt bei der Lebenswirklichkeit an, die Kindern bedeutsam erscheint. Den individuellen Gestaltungen und ästhetischen Lernprozessen der Kinder sollte deshalb im Kindergarten besonderer Raum gegeben werden. Damit Kinder sich in vielfältigen gestalterischen Sprachen äußern können, werden verschiedene Gestaltungsmittel und Materialien frei zur Verfügung gestellt. Für eine experimentelle, formale und gestalterisch-inhaltliche Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt eignen sich Projekte in unterschiedlichen Ausprägungsformen.

*„Ein Kind, das singt, ist wie das sprudelnde Wasser einer Quelle oder wie eine aufblühende Blume beim Sonnenaufgang eines schönen Frühlingmorgens. Es singt, weil die Freude in ihm wohnt, eine unaussprechliche Freude voller Lachen und voller Gesang“*

FERNAND MAILLET (1896–1963),  
Abbé, Begründer der Pueri Cantores

Der Hörsinn entwickelt sich bereits Monate vor der Geburt. Der Kindergarten ist ein Ort für optisches und klangliches Wahrnehmen, für Erkunden und Erfahren, für Experimentieren und Erfinden, für Gestalten und Formen. In einem ganzheitlichen Blick und in einem großen Verständnis für die Welt der Kinder gehören hierzu gestisches und mimisches Darstellen, Tanz und Bewegung, bildnerisches Gestalten, Spiele mit der Muttersprache und in ganz besonderer Weise auch die Musik. Und zwar Musik in allen kindgerechten Formen des praktischen Umgangs – auch in der Verbindung mit Spiel und Sprache, mit Hören und Zuhören, mit Tanz und Bewegung. Kinder mit Seh- und/oder Hörbehinderun-

gen benötigen besondere Gestaltungen der Umwelt bzw. der Räume. Eine Beratung mit den entsprechenden Sonderpädagogischen Beratungsstellen ist hilfreich.

Nicht in allen Familien spielen Eltern selbst ein Instrument oder singen regelmäßig. Indessen hat jedes Kind musikalische Talente, deshalb müssen gerade auch Kindergärten Orte einer Musikerziehung für alle Kinder sein.

Dass gerade auch in den Kindergärten möglichst viel mit Kindern musiziert und gesungen wird, ist ein wichtiges Ziel. Von dort aus soll der Funke in die Familien überspringen. Es gilt die elementare Freude des Kindes am Hören und am Musikmachen aufzugreifen und pädagogisch zu nutzen und sich bewusst zu werden, welche große Bedeutung der Musikerziehung im Kindergarten innewohnt und welche Chance er für musikalische Traditionen von Kindern mit Migrationshintergrund bietet.

Kunst, Musik und Theater bieten den Kindern im Alltag die Mittel, sich schöpferisch und damit aktiv mit sich selbst, den Spielpartnern und ihrer Umgebung auseinander zu setzen. Dabei werden ihre Sinne sensibilisiert und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Es wird gelauscht, gespürt, beobachtet und das eigene Empfinden und die inneren Bilder werden mit den jeweils unterschiedlichen Ausdrucksmitteln der Kunst, der Musik und des Theaters gestaltet.



*„Draußen erkenne ich durch Geruch- und Tastsinn den Grund, worauf wir gehen, und die Stellen, woran wir vorbeikommen. Zuweilen, wenn es windstill ist, sind die Gerüche so gruppiert, dass ich den Charakter einer Landschaft wahrnehme, eine Heuwiese, einen Dorfladen, einen Garten, eine Scheune, ein Bauerngehöft mit offenen Fenstern, ein Fichtewäldchen gleichzeitig ihrer Lage nach erkenne.“*

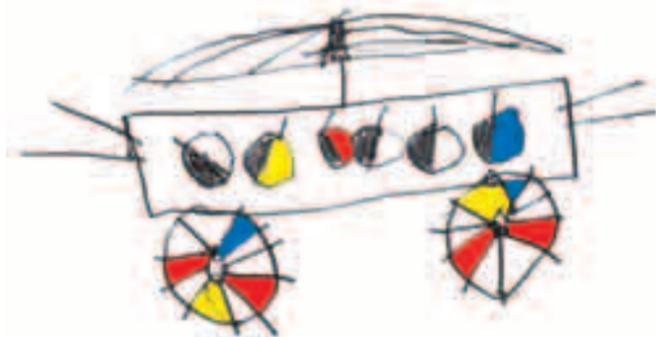
HELEN KELLER (1880–1968),

„Meine Welt“, gehörlose und blinde amerikanische Schriftstellerin und Philosophin

## Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“

### Kinder

- entwickeln, schärfen und schulen ihre Sinne (hören, sehen, riechen, tasten, schmecken).
- erlangen durch die differenzierte Entwicklung und Nutzung ihrer Sinne Orientierungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit und lernen achtsam zu sein.
- erfahren die Bedeutung und die Leistungen der Sinne.
- nutzen alle ihre Sinne, um sich die Welt ästhetisch anzueignen, sich in ihr zu orientieren und sie mitzugestalten.
- nehmen Bilder aus Alltag, Kunst und Medien bewusst wahr und setzen sich damit auseinander.
- entwickeln vielfältige Möglichkeiten, Eindrücke und Vorstellungen ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck zu bringen

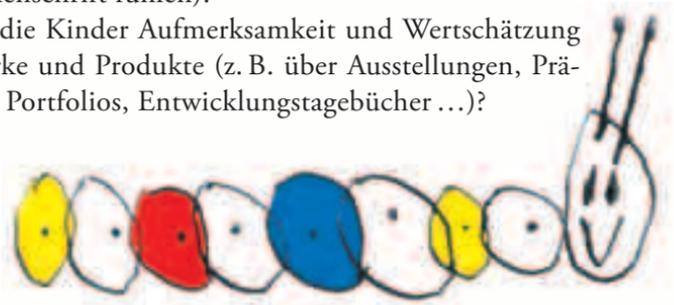


## Fragen als Denkanstöße

**A2**

Sinneswahrnehmungen bewusst entwickeln, um sich wohl zu fühlen (Gesundheit/Anerkennung/Selbstwirksamkeit)

- Wie stellt der Kindergarten fest, ob beim Kind die grundlegenden Fähigkeiten (Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen) altersgemäß entwickelt sind?
- Über welche Strukturen verfügt der Kindergarten, um bei Auffälligkeiten (v. a. im Hören und Sehen) eine fachliche Abklärung einzuleiten?
- Werden dem Kind Möglichkeiten zur gezielten Schulung der einzelnen Sinne (neben Sehen und Hören auch Raum-Lage und Gleichgewicht) angeboten?
- Hat das Kind die Möglichkeit, bewusst Unterschiede durch Ausschluss einzelner Sinne zu machen (z. B. mit verbundenen Augen, mit den Händen „sehen“)?
- Weiß das Kind, welche Umwelteinflüsse seinen Sinnen schaden und bekommt es die Möglichkeit, gezielt darauf Einfluss zu nehmen (z. B. durch Einsetzen eines vereinbarten Signals bei zu hohem Geräuschpegel im Raum)? Erhält das Kind die Möglichkeit, Stille zu erfahren?
- Wird das Kind dafür gelobt, dass es etwas mit voller Konzentration und Aufmerksamkeit mit allen Sinnen erforscht?
- Welche Möglichkeiten erhalten die Kinder, neue Sinneseindrücke zu sammeln und zu ordnen (Rhythmus spüren, Echo hören, Blindenschrift fühlen)?
- Wo erleben die Kinder Aufmerksamkeit und Wertschätzung für ihre Werke und Produkte (z. B. über Ausstellungen, Präsentationen, Portfolios, Entwicklungstagebücher ...)?



**Mit Hilfe der Sinne sich selbst und die Welt entdecken und verstehen (wahrnehmen, beobachten, erforschen und gestalten/Ich/Natur-Umwelt/soziales Gefüge)**

**B2**

- Wie schafft der Kindergarten Anlässe, bei denen Kinder die vielfältigen Fähigkeiten ihrer Gliedmaßen spüren und erweitern können? Wie können sie die vielfältigen Fähigkeiten ihrer Sinne entdecken und erweitern?
- Wie werden Naturphänomene sinnlich erfahrbar gemacht (z. B. Regen und Wind spüren)?
- Welche Gelegenheiten bietet der Kindergarten, die Natur, Kunst und Musik mit möglichst vielen Sinnen zu erleben?
- Kann das Kind Sinneseindrücke reflektieren und hinterfragen (z. B. bei Bild- und Kunstbetrachtungen, beim Musikhören)?
- Welche weiteren Erfahrungsräume außerhalb der Einrichtung werden den Kindern erschlossen, in denen sie unmittelbare Lernerfahrungen machen können (z. B. Künstleratelier, Konzertsaal, Theater, Museum, Galerie, Wald, Park, Markt)?
- Welche Möglichkeiten hat das Kind von blinden oder gehörlosen Menschen zu erfahren und zu erkennen, wie ein Sinn dem anderen aushelfen kann und welche Hilfsmittel es gibt?

**Sinne schärfen, um sich auszudrücken (nonverbal/verbal/kreativ)**

**C2**

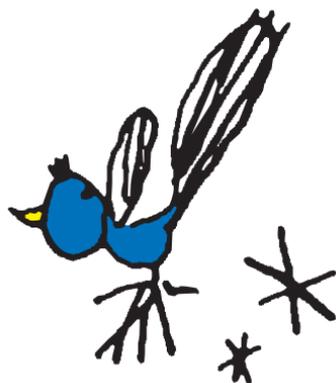
- Wie lernt das Kind, sich über seine Sinneseindrücke zu äußern (z. B. zu Farben, Formen, Klängen, Gerüchen etc.)?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, Sinneseindrücke auf vielfältige Weise auszudrücken (mit Instrumenten, Naturmaterialien, Alltagsgegenständen, eigenem Körper, bildnerischen Gestaltungen etc.)?
- Werden dem Kind vielfältige Materialien (z. B. Pinsel, Staffelei, Recyclingmaterial, Naturmaterialien, Matten, Tücher, Handpuppen, Lichtquellen) zur Verfügung gestellt?

- Welche Angebote stehen zur Verfügung, um ungewohnte Sinneserfahrungen zu machen (z. B. Sonnenbrillen, Prismen, Kaleidoskope, Verzerrspiegel, Hörspaziergänge)?
- Welche Möglichkeiten der Bild- und Kunstbetrachtung und des Musikhörens haben die Kinder?
- Können die Kinder Stegreif- und Theaterspiele (einschließlich dazugehöriger Kostüme, Bühnenbilder) erfinden, gestalten und zur Aufführung bringen?
- Erhalten die Kinder Gelegenheit, außerhalb der Einrichtung gemachte Medienerfahrungen kindgemäß zu verarbeiten (z. B. Gespräche, Rollenspiele, bildhafte Gestaltungen)?

## D2

### Sinne entfalten, um mit anderen zu leben (Regeln/Rituale/Traditionen)

- Werden die Kinder durch Regeln und Rituale dazu angehalten, Andere bewusst in ihrer Eigenart und Andersartigkeit wahrzunehmen (Haltung, kulturelle Prägung, Behinderung) und darauf Rücksicht zu nehmen?
- Wie wird ein anerkennender Umgang mit individuell unterschiedlichen Wahrnehmungen und Ausdrucksformen unterstützt und angeregt?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, Musik, Kunst, Literatur und andere Ausdrucksformen der eigenen und fremder Kulturen und Epochen sinnlich zu erfahren?
- Erleben die Kinder in gemeinsamen Gestaltungen, dass sie durch ihre individuellen Gegebenheiten und Fähigkeiten für die Gruppe hilfreich sind?
- Können Kinder beim gemeinsamen Singen, Spielen und Gestalten die Gemeinschaft aktiv erleben und mitgestalten?



## Weiterführung in der Grundschule

Unterricht ist dann besonders wirksam, wenn Kinder mit möglichst vielen Sinnen Inhalte erschließen können. Kennzeichen des Grundschulunterrichts sind deshalb Lern- und Unterrichtsformen, die aktiv-entdeckendes, problem- und anwendungsorientiertes, forschend exploratives, themen- und projektorientiertes und emotional ansprechendes Lernen ermöglichen und möglichst viele Sinne ansprechen.

Die Entwicklung und Förderung differenzierter Wahrnehmung und Umsetzung von Sinneseindrücken ist Grundvoraussetzung für die Arbeit mit den Kindern, insbesondere im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“. In den Bereichen „Menschliches Leben“, „Kulturphänomene und Umwelt“ und „Naturphänomene und Technik“ geht es um die Hinterfragung und Gestaltung von Sinneseindrücken. Ziel des Unterrichts ist erstens die forschende Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Lebenswirklichkeit mit allen Sinnen und zweitens Kindern die Möglichkeit zu geben, sich als kleine Erfinder, Künstler und Komponisten zu verwirklichen und ihre Kompetenzen zu fördern. Vielseitige musikpraktische Aktivitäten fördern die differenzierte Hörwahrnehmung. Die künstlerische und gestalterische Arbeit trägt wesentlich zur Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei. Sinnliche Wahrnehmung ist Grundlage für Erfahrungen und Erkenntnisse und bildet die Basis für kreative Lernprozesse. Der vielseitige Gebrauch der Sinne, Umgang mit unterschiedlichen Materialien und vielfältige praktische Übungen schaffen die Grundlage, sich mit bildnerischen und gestalterischen Mitteln auszudrücken. Aus der genauen Naturbeobachtung und aus



sinnlicher Erfahrung mit Tieren und Pflanzen erweitern die Kinder ihre musikalischen und künstlerischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeiten; die Begegnung und aktive Auseinandersetzung mit Musik, Kunst, Umwelt, Natur und Menschen fördert die Fantasie der Schülerinnen und Schüler und entfaltet ihre individuellen Ausdrucksformen. Ästhetische Wahrnehmungsprozesse sprechen Sinne und Verstand der Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit an.

### 3.3 ■ Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten  
die Grenzen meiner Welt.“*

LUDWIG WITTGENSTEIN  
(1889–1951), Philosoph

Es ist ein beglückender Moment für die Eltern, wenn das Kind zum ersten Mal klar und deutlich „Mama“ oder „Papa“ (oder manchmal als erstes Wort auch „Auto“) sagt. Diesem Augenblick ist ein monatelanger intensiver Lernprozess vorausgegangen, in dem das Kind gelernt hat, aus dem akustischen Gewirr Rhythmen, Laute, Lautketten zu unterscheiden und mit Personen, Gegenständen, Gefühlen zu verbinden. Die Eltern haben es dabei unterstützt, indem sie ihm immer wieder deutlich artikuliert „Mama“ oder „Papa“ oder „Hund“ vorgesprochen haben. Das Kind selbst hat mit Lallen, Quietschen, Brabbeln, Schreien sein „Klangrepertoire“ ausprobiert, erweitert und den von den Eltern vorgesprochenen Klangmustern angenähert. Durch das wiederholte Verbinden von Wörtern mit realen oder in Bilderbüchern abgebildeten Dingen schließlich hat das Kind gelernt, dass diese Klangmuster für etwas stehen, etwas bedeuten. Das Lachen und der Zuspruch der Eltern signalisieren dem Kind, dass es ein Wort richtig angewandt hat. Eigene Laute erzeugen Babys bereits ab dem zweiten Lebensmonat. Ab dem sechsten oder siebten Lebensmonat, so

entsprechende Untersuchungen, klingen Laute von Babys in den verschiedenen Muttersprachen bereits unterschiedlich.

Dass Sprache und Emotion untrennbar miteinander verbunden sind und wir ohne sie nicht überleben können, wissen wir seit dem grausamen Experiment des Stauferkaisers Friedrich, der mehrere Säuglinge zwar pflegen ließ, aber jegliche Zuwendung und jeglichen Kontakt verbot, um die Ursprache zu ergründen. Die Säuglinge starben nach wenigen Monaten.

Mit dieser Schilderung ist der Sprachlernprozess sehr verkürzt dargestellt, aber die wichtigsten Faktoren sind damit zum Ausdruck gebracht: Vorbilder, die eine Sprache schon beherrschen, sich dem Kind zuwenden und mit dem Kind sprechen, immer wieder Worte vorsprechen, korrigieren, sich über den Erfolg freuen und diese Freude dem Kind sichtbar machen. Zweitens die Möglichkeit mit seiner eigenen Lautproduktion zu experimentieren und zu hören, welche Klangeffekte sich erzeugen lassen. Drittens eine anregende Umgebung, die durch Personen, Gegenstände und Abbildungen den Bezug für das Gelernte herstellt.

Die Sprachbeherrschung, zuerst in Form der gesprochenen Sprache, später auch als Schrift, hat für das weitere Lernen eine heraus-



ragende Rolle. Da die Sprache auch ein wichtiges Werkzeug für die späteren Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule darstellt, wirken sich Defizite in der Sprachbeherrschung hemmend auf die meisten anderen Lernprozesse aus.



Wer Deutsch nur unzureichend beherrscht, wird es nicht nur schwerer beim Sprechen mit anderen haben, beim Verfolgen des Unterrichts oder beim Lernen eines Gedichtes, sondern auch beim Erlernen einer Fremdsprache, beim Verstehen einer Textaufgabe in Mathematik oder dabei, die Bedeutung

eines Textes in einem Geschichtsbuch zu verstehen. Dass er oder sie es als Erwachsener schwerer haben wird beim Verfassen eines Bewerbungsschreibens, beim Verstehen eines Vertrags oder dem Verfassen eines Briefes, braucht nicht besonders betont zu werden. Kurz: Sprachdefizite schon bei Kindergartenkindern sind Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse.

Viele Erwachsene sprechen heute zu wenig mit Kindern. Sprechen lernt man aber nur durch Sprechen. Kindern die Sprache geben heißt, sich ihnen zuwenden, mit ihnen sprechen, Zeit mit ihnen verbringen, heißt ihnen ein Übungsfeld für Sprache geben. Der Erwerb der Sprache ist ein Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktion und förderlichen Anstößen zur Sprachentwicklung. Kinder lernen die Sprache nicht von selbst und können sie nicht von selbst ausbauen. Deshalb soll in Kindertageseinrichtungen sehr viel gesprochen werden. Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen gehören zum täglichen Programm wie die sprachliche Begleitung von allem, was erlebt und getan wird. Mit Musik und Bewegung erobern sich Kinder die Sprache erst so richtig. Der „Sprach-

instinkt“ muss systematisch gepflegt und gefördert werden. Darin sind sich Entwicklungspsychologen, Kognitionsforscher, Psycholinguisten, Gehirnforscher, Pädagogen und Sprachwissenschaftler einig. Wir brauchen die Sprache um uns zu verständigen, um Dinge benennen zu können, um Gedanken zu klären und auszutauschen, um Erfahrungen und Gefühle mitzuteilen (auch durch Mimik und Gestik) und um uns Wissen anzueignen und weiter zu geben. Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens. Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, Kinderzeitschriften, vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen. Für eine Kommunikation untereinander über Raum- und Zeitgrenzen hinweg brauchen wir auch Bilder, Zeichen und Schrift. Mit der Schrift lässt sich die gesprochene Sprache „buchstäblich“ festhalten und ermöglicht so Bedeutung, Wissen und Erfahrungen zu fixieren und auszutauschen. Deshalb werden Kinder ermuntert, viele verschiedenen Mal- und Schreibutensilien zu benutzen, Zeichen und Schriften zu erfinden und ihre Bilder mit ihren eigenen Schriftzeichen, Buchstaben und Zahlen zu versehen. Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote. Eltern einzubeziehen ist eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung und ist mitentscheidend für die Wirksamkeit jeglicher Sprachfördermaßnahme. Daher sind ganzheitliche Sprachförderkonzepte um-



zusetzen. Mit solchen ganzheitlichen Sprachförderkonzepten wird auch eine altersangemessene Vorbereitung auf das Erlernen der Schriftsprache erzielt.

Fremde Sprachen und Kulturen sind den heutigen Kindern selbstverständlich und vertraut. Die Sprache als wunderbares Instrument entdecken, das bei Kindern anderer Muttersprachen anders klingt, ist ein wichtiges Ziel der Sprachförderung. Das Aufgreifen der Vielfalt der Sprachen bedeutet eine Würdigung und Wertschätzung, die das einzelne Kind stärkt und anspornt, Anstrengungen zu unternehmen, seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. An der Rheinschiene bieten sich besondere Möglichkeiten, in eine fremde Sprachwelt einzutauchen und sich mit französischen Kindergärten und Vorschuleinrichtungen auszutauschen.

### Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

#### Kinder

- erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.
- nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben.
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum.
- lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.

## Fragen als Denkanstöße

### Sprache als Instrument, um Anerkennung zu bekommen und Wohlbefinden zu erfahren

A 3

- Wie werden die Kinder begrüßt? Gibt es z. B. ein Anwesenheitsbuch, in das sie sich eintragen können?
- Wann wird jedem Kind Gelegenheit gegeben, von sich zu erzählen?
- Wie wird auf Erzählungen der Kinder reagiert?
- Wie werden andere Sprachen und Dialekte wertgeschätzt? Wann kommen sie zum Einsatz (z. B. in Liedern, Fingerspielen etc.)?
- Welche Möglichkeiten findet das Kind, sich etwas vorlesen zu lassen (auch von anderen Kindern, von Schulkindern, Lesepaten, Großeltern, auch in anderen Sprachen; ab und zu auch von Kassette/CD)?
- Welche Gelegenheiten werden geschaffen, Lieder zu singen, kleine Gedichte, Abzählverse, Zungenbrecher zu sprechen etc.?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, mit Sprache zu spielen (z. B. selber reimen, Silben klatschen, rhythmisch sprechen, Laute austauschen)?
- Wie wird festgestellt, ob beim Kind grundlegende Fähigkeiten in der Sprache altersgemäß entwickelt sind?

### Sprache, die dazu hilft, die Welt zu entdecken und zu verstehen

B 3

- Wie erfährt das Kind, dass seine Fragen ernst genommen werden?
- Wie wird sichergestellt und überprüft, dass die Kinder die Erzieherin verstanden haben – auch im Gruppengespräch?
- Wie wird den Kindern die Orientierung erleichtert (Tagesplan, Symbole, Schrift)?
- Wo findet das Kind Schrift in der alltäglichen Umwelt?

- Welche Möglichkeiten haben Kinder, ihre Interessen und Ideen zu notieren (z. B. Pinnwand)?
- Wo finden die Kinder ein vielfältiges Bücherangebot, auf das sie jederzeit zugreifen können?
- Wodurch wird sichergestellt, dass den Kindern regelmäßig vorgelesen und über das Gelesene gesprochen wird?
- Wie werden die Kinder angeregt Geschichten in kleine Rollenspiele, Bilder, Musik umzusetzen?
- Wie können sich die Kinder über ihre Lieblingswörter austauschen?
- Wo finden Kinder Anregungen, mit denen sie sich die Lautwerte der Buchstaben bzw. die Zeichen für bestimmte Laute erschließen können (z. B. mit einer Anlauttabelle)?
- Wie werden die Kinder angeregt, etwas zu dokumentieren (z. B. kleine Versuchsanordnungen, Bauanleitungen und -pläne) oder sich Merktettel zu erstellen?
- Wie werden Werke nonverbalen Ausdrucks (z. B. Bildende Kunst, Musik) als Sprechanlass genutzt?

## C3

## Sprache nutzen, um sich auszudrücken

- Wie wird der tägliche Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern gefördert?
- Wodurch werden die Kinder angeregt, Briefe und Merktettel zu „schreiben“ (malen, diktieren, kritzeln, Buchstaben schreiben)?
- Wie werden Situationen geschaffen in denen neue Begriffe erschlossen werden (z. B. beim gemeinsamen Betrachten von Bildern)?
- Wie erweitern Kinder ihren Wortschatz und wie gewinnen sie grammatikalische Sicherheit?



JACOB

- In welchen Situationen kann etwas gemeinsam dokumentiert werden (z. B. das tägliche Wetter) und wie wird diese Dokumentation gestaltet?
- Welche Spiele werden eingesetzt, mit denen die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lautaspekt der Sprache (Schrift) gelenkt wird (z. B. „Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit ‚M‘ an“, „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“)?
- Wie werden Kinder veranlasst, zu ihren eigenen Bildern zu sprechen?

### Sprache entfalten, um mit anderen zu leben

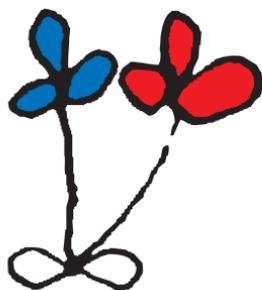
**D 3**

- Wie werden Kinder angeregt, Konflikte mit Hilfe von Sprache zu lösen?
- Wodurch erfahren Kinder, dass sich Sprache den unterschiedlichen Situationen und Gesprächspartnern anpasst?
- Wie erfahren Kinder, dass Sprache verletzend sein kann?
- Wodurch gelingt es gemeinsam Regeln zu vereinbaren und für alle sichtbar festzuhalten (z. B. auf einem Plakat)?
- In welcher Form wird Kindern mit anderer Herkunftssprache Gelegenheit gegeben, etwas aus ihrer Sprache vorzustellen (Wörter, Sätze, kleine Verse)?
- Wie werden Kinder dazu angeregt, sich über Werte und Konflikte im Gemeinschaftsleben zu verständigen (z. B. im Rahmen von Kinderkonferenzen)?



## Weiterführung in der Grundschule

Die Förderung der Sprache ist der Schlüssel in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes und ist von daher auch ein Schlüssel für den erfolgreichen Besuch der Schule. Verzögerte Sprachentwicklung und mangelnde Sprachkompetenz wirken sich hemmend auf die Lernprozesse im gesamten Unterricht aus. Deutsch ist Unterrichtsprinzip, deshalb zieht sich die Erweiterung der Sprachkompetenz wie ein roter Faden durch alle Fächer und Fächerverbünde des Grundschulunterrichts. Sprechen, Schreiben, Lesen ist Programm des integrativen Deutschunterrichts, der alle Arbeitsbereiche eng miteinander verknüpft. Lesepatzen, Bibliotheksführerschein, verlässliche Vorlese- und Lesezeiten, verlässliche Schreib- und Erzählzeiten: Damit wird



der Deutschunterricht umrissen, der die Sprachentwicklung fördert und die schöpferische Kraft der Kinder stärkt. In der Auseinandersetzung mit Geschriebenem, durch Lesen und eigenes Schreiben erwerben sie wichtige Lese- und Rechtschreibstrategien, entdecken schriftsprachliche Regelmäßigkeiten und entwickeln ein Gespür für Rechtschreibregeln.

Die Entwicklungsunterschiede der Kinder bestimmen den Unterricht und fordern einen differenzierenden und individualisierenden Unterricht auf der Basis von Lernstandsdiagnosen und einer kontinuierlichen Beobachtung der Lernentwicklung. Besondere Zuwendung widmet die Grundschule Kindern, welche die deutsche Sprache nicht zureichend beherrschen. Andererseits werden die besonderen Kompetenzen der Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts und als Anlass für Sprachbetrachtung genutzt. Der Fremdsprachenunterricht ab dem ersten Schuljahr wird integriert in alle Fächer und Fächerverbünde und stärkt die Sprachlernkompetenz der Kinder.

## Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken ■ 3.4

*„Das Auge schläft, bis der Geist  
es mit einer Frage weckt.“*

Afrikanisches Sprichwort und  
Grundsatz der Reggio-Pädagogik

Kinder besitzen bereits sehr früh erstaunliche Fähigkeiten im Wahrnehmen und Denken. Schon mit sechs Monaten können sie Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z. B. wenn strampeln – dann Bewegung) erkennen und erinnern. Schon in diesem Alter sind sie in der Lage, Kategorien und Regeln (bekannte und unbekannte Lautfolgen der Muttersprache) zu bilden und zu erinnern. Auch ein erstes Verständnis von Mengen entwickelt sich. Die Entwicklung der Sprache katapultiert das Denken des Kindes weiter nach vorne. Jeder kennt die Neigung kleiner Kinder, unaufhörlich nach Ursachen zu fragen. Diese „Warum-Fragen“ (und ihre Antworten) sind wichtig, damit sich das Kind Ereignisse erklären, vorhersagen und sie damit letztendlich steuern kann. Das passiert bereits mit vier Jahren, wenn Kinder in der Lage sind, deduktiv zu denken, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen. „Die Sonne geht nachts schlafen“; „Meine Pflanze ist größer, weil ich älter bin“ sind Hypothesenbildungen von Kindern.

*„Wenn ich ans Erfinden geh, bin ich wieder ein Kind.“*

ARTUR FISCHER (\* 31.12.1919),  
Erfinder (Fischer-Werke, fischer-dübel, fischer-technik)

Kinder denken in Bildern und drücken sich über Bildern aus. Diese Form bildhaften Denkens gilt es Raum zu geben, indem Kindern vielfältige Möglichkeiten geboten werden, ihre Gedanken und Ideen zum Ausdruck



zu bringen. Dazu gehört nicht nur das Hervorbringen von Bildern über die Wirklichkeit, sondern gerade auch eine Art von Nachdenken über Mögliches und Unmögliches. Daraus entwickeln sich Fantasien, Utopien und Visionen. In der ästhetisch-künstlerischen Gestaltung muss diese Form des Denkens ihren besonderen Platz und Ausdruck finden.

Was, wie, wodurch, warum, wozu? Der Prozess des Denkens muss unterstützt werden, um beispielsweise Naturphänomenen auf die Spur zu kommen. Kinder treten in Beziehung zur Natur, indem sie wahrnehmen, beobachten und forschen. Dabei entwickeln sie eigene Erklärungsmodelle.



Das Denken umfasst alle Fähigkeiten, die helfen zu erklären und vorherzusagen. Im Einzelnen geht es um das Bilden von Kategorien und das Finden von Regeln, um das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgerndes Denken und Problemlösen sowie um logisches Denken.

Damit das Kind all diese Fähigkeiten erlernen und erproben kann, braucht es eine Umgebung, die es dazu ermuntert. Es geht nicht darum, Fakten zu lernen, es geht um Denkweisen, die es später beim Drachensteigen, beim Reparieren eines Fahrrads oder beim Verstecken eines Weihnachtsgeschenkes genauso braucht wie im naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht. Und es geht auch darum, dass Kinder lernen mitzudenken.

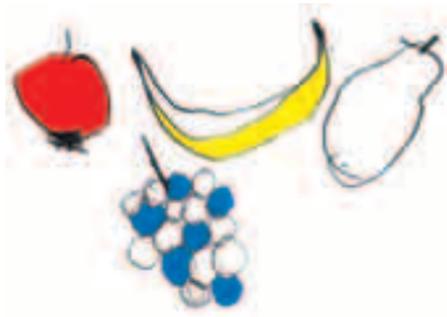
Manche Kinder sind aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen in diesem Bereich auf besondere Unterstützung angewiesen (z. B. Wiederholung in anderem Zusammenhang, verstärkte Veranschaulichung, Strukturierungshilfen, Reduzierung der Komplexität, ermutigende Begleitung).

*„Das Buch der Natur ist mit mathematischen Symbolen geschrieben. Genauer: Die Natur spricht die Sprache der Mathematik: die Buchstaben dieser Sprache sind Dreiecke, Kreise und andere mathematische Figuren.“*

GALILEO GALILEI (1564–1642),  
italienischer Mathematiker,  
Physiker und Astronom

Im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ wird eine Brücke gebaut zwischen den konkret kontext- und handlungsgebundenen Erfahrungen des Kindes, dem kindlichen Denken in Bildern und dem Denken in Symbolen. Naturphänomene, Technik und Mathematik sind Teil der kindlichen Lebenswelt und üben eine große Faszination auf Kinder aus. Kinder probieren schon früh aus, welche Gegenstände schwimmen und welche sinken, zeigen mit ihren Fingern wie alt sie sind und wie viele Kinder zum Kindergeburtstag kommen oder zerlegen den Aufziehclown, um zu sehen, wie er funktioniert. „Junge Kinder fassen Mathematik an“: Nach dieser Devise sollen Kindern Möglichkeiten geboten werden, die Welt der Mathematik zu entdecken, beim Würfelspiel, beim Tischdecken, beim Bauen und Konstruieren, beim Sortieren von Buntstiften und Bauklötzen, beim Mustermalen, beim Berüh-





ren und Betrachten von Früchten und Blättern, beim Ausschneiden von Figuren und Erklimmen eines Klettergerüsts. Kinder erleben Mathematik täglich und in vielen Situationen. Sie begegnen Formen, Figuren, Mustern und Zahlen beim Einkauf, beim Kochen und Essen, beim Waschen und Anziehen und natürlich im Spiel. Auch bei Fingerspielen, Abzählreimen, Singspielen und Zahlenliedern, Zählen von Freunden und Kuchenstücken und beim Umgang mit Geld machen Kinder mathematische Erfahrungen. Das Sortieren, Ordnen, Benennen und Beschreiben von Material aus der belebten und unbelebten Natur wird ermöglicht und fördert mathematisch-naturwissenschaftliches Erleben und Denken genauso wie der Umgang mit verschiedenen Stoffen und die Erlaubnis zum angeleiteten Experimentieren.

Die Schönheit eines symmetrischen Schmetterlings, ein schön gedeckter Tisch, die beeindruckende Architektur einer Kirche: Die Sprache der Mathematik ist so vielfältig und so faszinierend, dass Erwachsene leicht die Mathematiklust bei Kindern wecken können. Sie können den Kindern zeigen, dass alles um uns herum voller Mathematik ist. Unserer Umwelt, der Natur wie der Kultur die Geheimnisse der Mathematik entlocken: Dies gelingt Kindern dann besonders gut, wenn die Erwachsenen selbst davon begeistert sind.

Kindliches Denken ist ganzheitliches Denken, deshalb ist es wichtig die Themen und Fragestellungen des Kindes nicht isoliert anzugehen, sondern die mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Zusammenhänge als Ganzes zu betrachten und einzubetten in kindlichen Ausdrucksformen und sie sinnlich erfahrbar zu gestalten.

## Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“

### Kinder

- beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf und überprüfen diese.
- systematisieren und dokumentieren ihre Beobachtungen.
- erkennen Muster, Regeln und Symbole, um die Welt zu erfassen.
- entwickeln Mengenvorstellungen und erkennen Ziffern.
- erstellen Pläne (z. B. Tagesplan, Plan eines Festes, Bauplan, Wegskizze).
- stellen sich und ihrer Umwelt Fragen und suchen nach Antworten.
- experimentieren und verfolgen eigene mathematische und technische Ideen.
- reflektieren Regeln und Zusammenhänge.
- haben Freude am Mitdenken.
- geben ihren Gedanken, Vorstellungen, Träumen und Wünschen einen ästhetisch-künstlerischen Ausdruck.

## Fragen als Denkanstöße

Denken entfalten, damit das Kind Anerkennung erfahren und sich wohl fühlen kann

A 4

- Wie wird gewährleistet, dass das Kind sein selbstständiges Denken, unabhängig von dessen „logischer Richtigkeit“, als wertvoll erlebt?
- Wodurch wird dem Kind ermöglicht zu Aha-Erlebnissen zu gelangen?
- Wodurch werden Aha-Erlebnisse der Kinder bemerkt und wie werden sie „gefeiert“?
- Wie werden Kinder zum Mitdenken ermutigt und ermuntert?

**B 4 Denken entfalten, um die Welt zu entdecken und zu verstehen**

- Hat das Kind die Möglichkeiten in einer Tüftlerwerkstatt oder einer Experimentierrecke etwas auszuprobieren, etwas zu erfinden?
- Wodurch gelingt es, Kinder anzuregen Hypothesen aufzustellen (z. B. „wer Maria heißt, isst gerne Schokolade“, „je später der Abend, desto dunkler der Himmel“, „wenn ein Regenbogen zu sehen ist, scheint die Sonne“) und zu überprüfen?
- Wie können die Kinder angeregt werden, das Konzept der Mengen (ein Stift oder zwei; vier Treppenstufen sind höher als drei; den Tisch für fünf Kinder decken; manchmal sind mehr, manchmal weniger Kinder im Kindergarten) in ihrer alltäglichen Umgebung aufzugreifen?
- Welche Materialien (Perlen, Bausteine, Naturmaterialien) stehen Kindern zur Verfügung, um Ordnungen und Kategorien zu finden und selbst zu bilden? Wie werden sie den Kindern zu diesem Zweck nahe gebracht?
- Wodurch gelingt es, Kinder zum genauen Beobachten der Natur (z. B. Bäume und Wasser) und der Funktion von Alltagsgegenständen (z. B. Schubladen und Roller) zu befähigen?
- Welche Möglichkeiten werden dem Kind gegeben, seine Beobachtungen festzuhalten?
- Wie gelingt es, dass Kinder über Natur staunen und Wertschätzung gegenüber der Natur entwickeln?
- Wo finden Kinder die Möglichkeiten, Dinge auseinander zu nehmen, zusammensetzen oder zu reparieren?
- Wodurch gelingt es, dass Kinder angeregt werden Fragen zu stellen und dass Erzieherinnen diese mit den Kindern diskutieren können?
- Welche Materialien gibt es, damit die Kinder sich selbst „erforschen“ können (z. B. Spiegel, Lupe, Maßband, Stethoskop) und wie werden sie den Kindern nahe gebracht?
- Welche Möglichkeiten erhält das Kind die Sprache der Mathematik im Alltag zu entdecken (z. B. Einkaufen, Wiegen, Messen, Zeit; Messbecher, Waage, Zollstock)?

- Welche Möglichkeiten erhält das Kind die Sprache der Mathematik in Spielsituationen zu entdecken (z. B. Ordinalzahlen: die Erste, der Kleinste, das Letzte; Zahlen und Ziffern auf Spielmaterial; Uhr, Telefon; Würfelspiele, Tanzspiele)
- Wie wird das Kind angeregt, die Unterschiede zwischen der Alltagswirklichkeit und der Wirklichkeit der Bilder und Medien zu reflektieren?
- Haben Kinder die Möglichkeit Zahlengeschichten zu hören, selbst Zahlengeschichten zu erfinden oder Zahlen in Märchen zu entdecken und nachzuspielen?
- Welche besonderen Denkleistungen der Menschen (z. B. Erfindungen in Wissenschaft und Kunst) werden den Kindern bewusst gemacht?
- Welche Möglichkeiten haben Kinder, etwas über die Kindheit eines Erfinders und eines Mathematikers zu erfahren?



#### Denken entfalten, um sich auszudrücken

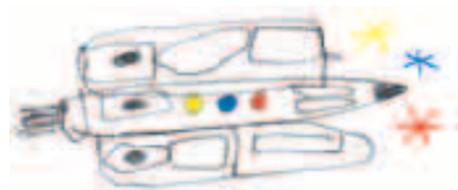
C4

- Wo kann das Kind seine Erfahrungen und Denkleistungen präsentieren (sprachlich, in seinem persönlichen Mal- und Zeichensystem, ästhetisch-künstlerisch, körperlich, kreativ, pantomimisch, etc.)?
- Wie kommt das Kind mit anderen Zeichensystemen in Kontakt (z. B. Geheimsprache, Piktogramme, Ziffern, chinesische, arabische, kyrillische Schriftzeichen)?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, erste eigene perspektivische und räumliche Überlegungen anzustellen (Zimmer, Spielplätze, etc. zeichnen oder bauen)?

- Wodurch wird das Kind ermutigt, neue Wörter für unbekannte Gegenstände oder Verhaltensweisen zu erfinden und in die Gruppe einzubringen?
- Wie wird das Kind zu unmöglichen und fantastischen Erfindungen in Geschichten, künstlerischen Gestaltungen, Situationen, Phänomenen ermutigt?
- Wie wird erreicht, dass Kinder Erfahrungen mit der Natur in die eigene sprachliche, künstlerische und musikalische Gestaltung einbeziehen können?
- Wie wird das Kind angeregt, über Worte/Sprache nachzudenken (z. B. Fortsetzen von Reimen, Erfinden von Fantasiewörtern, Hören von Nonsensversen)?
- Wie wird dem Kind die Möglichkeit geboten, sein Denken z. B. mit Malfarben, verschiedenen Materialien oder Musikinstrumenten kreativ auszudrücken?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, seine Ideen mit vorgefertigtem oder in der Natur vorhandenem Material variantenreich zu gestalten?
- Wodurch erhalten Kinder Anregungen, Dinge des Alltags auch zweckentfremdet zu gebrauchen?

**D4****Denken entfalten, um mit anderen zu leben**

- Wie werden Kinder in die Entwicklung von Regeln für die Gemeinschaft einbezogen?
- Wodurch erfahren die Kinder im Kindergarten, dass Regeln veränderbar sind?
- Wodurch erleben Kinder, dass sich Regeln und Rituale von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit verändern können?
- Wie kann das Kind durch Rituale die Struktur von Abläufen erkennen und diese benennen (Jahresfeste, Tages- und Wochengliederungen)?



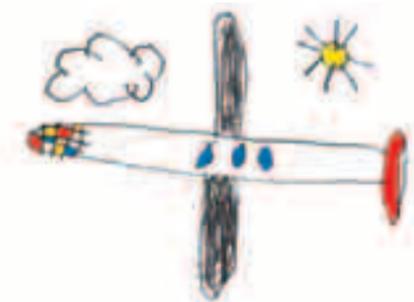
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden Kindern geboten, über Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft nachzudenken und sich darüber zu verständigen (z. B. Kinderkonferenzen)?

### Weiterführung in der Grundschule

Die Entwicklung der Denkstrukturen der Kinder ist ein langfristiger, kontinuierlicher Prozess. Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ mündet deshalb in der Grundschule in die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und den Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“.

Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Kindern die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Beschreibung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahrbar und nutzbar zu machen. Letztendlich wird damit durch den Deutschunterricht die Entwicklung des kindlichen Denkens besonders im sprachlichen Bereich fortgesetzt.

Kinder sind Entdecker, Erfinder, Künstler, Forscher und kleine Philosophen. Technik und Naturwissenschaft von Anfang an ist deshalb die Devise des Fächerverbands „Mensch, Natur und Kultur“. Kreativität ist ein zweiter Schwerpunkt dieses Fächerverbands, der Lust auf die Fragen des Lebens machen soll. Philosophieren gehört genauso dazu wie Neugierde auf technische Zusammenhänge. Der Fächerverbund eröffnet Chancen für einen anwendungs- und problemorientierten, aktiv-entdeckenden und kreativen Unterricht und stellt dadurch die Weiterentwicklung des Kindes zum neugierigen Entdecker und kreativen Künstler sicher.



Aktiv-entdeckendes Lernen ist auch der Schlüssel für mathematische Lernneugierde. Verlässliche Kopfrechen- und Knobelzeiten sind Bestandteile des Mathematikunterrichts, der Rätseln und Entschlüsseln genauso vorsieht wie elementare mathematische Rechenoperationen. Nach dem Motto „Der beste Taschenrechner steckt im Kopf“ werden Rechenfertigkeiten erworben, die befähigen, mathematische Rätsel aufzuspüren und zu entschlüsseln. Zusammenhänge zwischen Alltagserfahrungen und der Mathematik, zwischen Architektur, Kunst, Umwelt, Musik und Mathematik werden bewusst hergestellt, um ganz gezielt andere Zugänge zur Mathematik zu schaffen und die Schönheit der Mathematik erkennbar zu machen.

### 3.5 ■ Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl

*„Was du nicht willst, das man dir tu,  
das füg' auch keinem anderen zu.“*

Spruchwort

*Ursprung des Sprichworts:  
„Alles, was Ihr für Euch von den Menschen  
erwartet, das tut Ihnen auch.“*

Matthäus 7,12

Menschliches Handeln ist begleitet von Emotionen. Sie gehören zum täglichen Erleben und der Umgang mit ihnen will gelernt sein. Mit dieser Fähigkeit wird niemand geboren. Genauso wie ein Kind lernen muss, auf zwei Beinen zu stehen, eine Tasse festzuhalten oder einen Dreiwortsatz zu sagen, so muss ein Kind auch lernen mit Gefühlen umzugehen. Dabei gibt es drei wesentliche aufeinander aufbauende Fähigkeiten, die ein Kind erwirbt.

Zum einen soll ein Kind merken, wenn ein Gefühl von ihm Besitz ergreift. Hier geht es um Selbstreflexion, d. h. Bewusstsein für

die eigenen Emotionen. Darüber hinaus soll ein Kind dem Handlungsimpuls, den ein Gefühl mit sich bringt, nicht wehrlos ausgeliefert sein. Hier geht es um den angemessenen Umgang mit den eigenen Emotionen, d. h. um das Zulassen der Gefühle in einer sozial verträglichen Weise. Wenn es diese beiden Fähigkeiten für sich erlernt hat, kann es den nächsten Schritt vollziehen: Das Kind kann sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aneignen. Hier geht es darum, die Emotionalität anderer Menschen wahrzunehmen und darauf reagieren zu können.



Diese drei Fähigkeiten stellen die Basis der emotionalen Intelligenz dar. Dieses Vermögen ist mitentscheidend für Erfolg und Zufriedenheit im Leben.

Die Erzieherinnen und Erzieher haben hier die Aufgabe Prozesse anzuregen und Grundsteine für die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes zu legen.

### Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“

#### Kinder

- entwickeln ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen.
- lenken den Handlungsimpuls, den ein Gefühl mit sich bringt, um ihm nicht wehrlos ausgeliefert zu sein.

- entwickeln einen angemessenen, sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Emotionen.
- eignen sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl an, entwickeln Wertschätzung, nehmen die Gefühle anderer Menschen wahr und reagieren angemessen.
- entwickeln Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur.
- entwickeln ein Gespür für positives Nichtstun, Trödeln und die „Seele-baumeln-lassen“.

### Fragen als Denkanstöße

**A5**

**Anerkennung erfahren, sich wohl fühlen (Gesundheit/Geborgenheit/Selbstwirksamkeit)**

- Wodurch werden Kinder angeregt von Orten zu erzählen, an denen sie sich wohl fühlen?
- Wodurch erleben Kinder eine vertrauensvolle Atmosphäre, in denen sie auch ihre Ängste und Sorgen anderen mitteilen können?
- Wird mit Kindern nachträglich über emotionsgeladene Situationen gesprochen (Situationen, in denen sie im Kindergarten Trauer, Schuldgefühle, Ärger oder auch große Freude erleben)? Wird dem Kind dabei ermöglicht, seine eigene Perspektive darzustellen? Werden Handlungsalternativen aufgezeigt?
- Wie wird gewährleistet, dass den Kindern bei Gesprächen über Gefühle Vertrauen und Wertschätzung entgegen gebracht wird?
- Wie werden die Kinder angeregt sich selbst zu überlegen, was für sie das Beste am ganzen Tag war und warum?
- Wie lernen Kinder zwischen dem Gebrauchswert und dem Gefühlswert von Dingen zu unterscheiden?

**Die Welt entdecken und verstehen (das Ich/Natur/soziale Gefüge)****B 5**

- Wie werden Kinder angeregt, sich darüber auszutauschen, wie sich z. B. Ärger oder Stolz bei ihnen anfühlen?
- Wie wird es ermöglicht, dass die Kinder entdecken, wovor sie Angst haben, was sie ärgert, was sie traurig macht und was sie freut?
- Kommen Kinder und Erzieher gemeinsam ins Gespräch darüber, was man machen kann, damit man sich nicht mehr so sehr ärgert?
- Werden reale Situationen aus dem Kindergarten oder fiktive Situationen aus Geschichten hinsichtlich der Gefühle der Handelnden besprochen?
- Wie erhalten die Kinder Gelegenheit zu entdecken, dass auch Erwachsene sich manchmal ärgern oder traurig sind?
- Wie erfahren Kinder, dass Tiere und die Natur respektvoll behandelt werden sollen? Und wie entwickeln sie Mitgefühl dafür?

**Sich ausdrücken können (nonverbal/verbal/kreativ)****C 5**

- Wodurch werden Kinder angeregt ihre Gefühle zu zeigen?
- Wodurch bekommen die Kinder die Möglichkeit, die Gefühle von anderen zu erkennen?
- Können sich die Kinder darüber austauschen, wie man sieht, ob sich jemand freut oder ärgert, ob jemand traurig ist oder Angst hat?
- Wie wird Kindern ermöglicht, ihre Gefühle in Worte zu fassen?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder ihre Freude oder ihr Leid, ihre Gefühle insgesamt in Bildern, Gesten, Theaterspiel und Musik auszudrücken?



- In welchen Geschichten, Bildern, Theaterstücken, Musikstücken finden Kinder ihre Gefühle wieder? Wo entdecken sie unterschiedliche Identifikationsfiguren?

**D5****Mit anderen leben (Regeln/Rituale/Traditionen)**

- Wie erfahren Kinder, was die guten und was die schlechten Folgen ihres Verhaltens sind, wenn sie sich z. B. ärgern?
- Wodurch lernen die Kinder zwischen erwünschtem und unerwünschtem emotionalen Verhalten zu unterscheiden?
- Welche Vorbilder geben die Erzieherinnen beim Umgang mit Konflikten?
- Wodurch ist gewährleistet, dass sich die Kinder gegenseitig zuhören?
- Wird mit den Kindern überlegt, wie man jemandem in Not helfen könnte?
- Wissen die Kinder wie sie anderen eine Freude machen können?
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden Kindern geboten, individuelle Unterschiede (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen) wahrzunehmen und anzuerkennen?
- Wie wird die Aufnahme eines neuen Kindes in die Gruppe oder auch die Außenseiterstellung eines Kindes in der Gruppe zum Thema gemacht?

**Weiterführung in der Grundschule**

Die im Kindergarten angeregte Entwicklung zum Umgang mit den Gefühlen und den sich daraus ableitenden emotionalen und sozialen Fähigkeiten findet auch in der Grundschule ihre Fortsetzung.

Zum einen formuliert der Bildungsplan Grundschule allgemeine Ziele für diesen Bereich. Hier geht es um Einstellungen (z. B. das Überwinden von Ängsten, das Entwickeln von Gelassenheit und Leidenschaft) und Fähigkeiten (z. B. personale Kompetenzen und Sozialkompetenz), die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erreichen sollen. Auch in den einzelnen Fächern/Fächerverbänden wird unter personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen die Dimension „Gefühl und Mitgefühl“ wieder aufgegriffen.



### Bildungs- und Entwicklungsfeld: ■ 3.6 Sinn, Werte und Religion

„Die Kindheit ist ein Augenblick Gottes.“  
ACHIM VON ARNIM (1781–1831),  
deutscher Dichter und Schriftsteller

„Warum?“

*Kindergesichter: Jedes ist eine Landschaft, die erkundet werden will, ein aufgeschlagenes Buch, in dem der Weise die größten Geheimnisse und Wahrheiten entdecken wird.*

*Kindergesichter: Jedes ist eine Welt. Und ihr Weinen und ihr Lachen, ihr Staunen und ihr Zorn, ihre Wildheit beim Spiel und ihre Sanftmut im Schlaf.*

*Und ihre Fragen:*

*Im Meer gibt es Fische, die Menschen verschlucken.*

*Was fressen sie, wenn kein Schiff untergeht?*

*Die Bienen haben eine Königin, warum haben sie keinen König?*

*Haben ausgestopfte Tiere einmal gelebt, und kann man einen Menschen ausstopfen?*

*Weshalb sind die Tränen salzig? Muss man wirklich sterben?*

*Wo bin ich gewesen, als ich noch nicht auf der Welt war?*

*Warum sterben Kinder, und Alte bleiben am Leben?  
Warum kann ein Kanarienvogel nicht in den Himmel kommen?  
Kommt die Milch in der Brust auch von der Kuh?  
Was ist ein Schatten, und warum kann man nicht vor ihm fliehen?  
Warum gibt es Hungrige und Frierende und Arme?  
Und warum kaufen sie sich nichts?  
Warum haben sie kein Geld, warum gibt man ihnen nichts so?  
Kann ein Adler bis in den Himmel fliegen?  
War Mose sehr erschrocken, als er Gott erblickte?  
Ist der Donner ein Wunder?  
Die Luft, ist das Gott?  
Warum kann man die Luft nicht sehen?  
Weiß das kein Mensch auf der ganzen Welt?  
Kindergesichter, Kindergesichter und Fragen, Fragen. Noch glauben sie:  
Einmal, wenn sie groß sind, würden sie alles wissen.“*

(Konrad Weiß, Regisseur, 1988, Und ich suche meine Bilder an der weißen Wand ... Fragmente für einen Film über Janusz Korczak)

Kinder begegnen der Welt grundsätzlich offen. Eine ihrer wesentlichen Entwicklungsaufgaben dabei ist es, sich in der Fülle von Eindrücken, Erfahrungen, Anforderungen und Begegnungen zurecht zu finden. Dazu bedarf es eines Sinnhorizontes und eines Wertegefüges, um ihre Lebenswelt strukturieren und ihrem Handeln nachhaltig Orientierung geben zu können. In diesem Kontext bauen sie Werthaltungen und Einstellungen in der Auseinandersetzung mit ihren Bezugspersonen (z. B. Gleichaltrige, Eltern, Erzieherinnen) auf und befinden sich so auf dem Weg, zu einer stimmigen Persönlichkeit zu werden. Voraussetzung dafür ist, dass Kinder in ihrem Selbstbestimmungsrecht ernst genommen werden, den Umgang mit der Spannung von Freiheiten sowie Grenzen einüben können und in der Erzieherin eine verlässliche Autorität finden, die selbst überzeugend für Sinn- und Wertorientierung steht.

Religiöse Feste, Ausdrucksformen und Geschichten spielen beim Erleben religiöser Traditionen eine wichtige Rolle. In ihrem Philosophieren bzw. Theologisieren über Gott, Grund und Ursprung der Welt, das Warum von Leben und Leid sollen Kinder ernst genommen werden und verständnisvolle Partner finden können. Dabei gilt es in der gegenwärtigen Zeit pluraler Wert- und Sinnsysteme den ständigen Dialog zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und dem Elternhaus zu führen. Alle Beteiligten lernen dabei mit Vielgestaltigkeit zu leben, das heißt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede differenziert zu entdecken, wahrzunehmen und wertzuschätzen.

In diesem Sinne sind die Träger von Kindertageseinrichtungen aufgefordert, entsprechend ihrer Trägerautonomie sowie der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften die verbindlich vorgegebenen Grundsätze für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ gemäß ihrem weltanschaulichen bzw. religiösen Hintergrund inhaltlich weiterführend zu präzisieren.



*„Lasst uns aufeinander achten und uns zur  
Liebe und zu guten Taten anspornen.“*

Brief an die Hebräer 10,24

## Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“

### Kinder

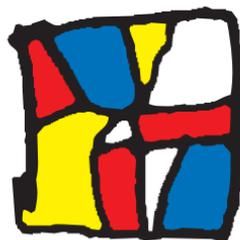
- entwickeln Vertrauen in das Leben auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher Grundüberzeugungen.
- nehmen die Bedeutung unterschiedlicher Lebensbereiche (z. B. Naturwissenschaft, Kunst, Religion, Sprache etc.) sowie vielfältige plurale Lebensverhältnisse wahr und werden in der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft gestärkt.
- erfahren und hören von der christlichen Prägung unserer Kultur.
- können in ihrem Philosophieren und/oder Theologisieren über das Leben und die Welt verständnisvolle Partner finden.
- erleben und kommunizieren Sinn- und Wertorientierungen auf elementare Weise unter Berücksichtigung vorhandener religiöser bzw. weltanschaulicher Traditionen.
- beginnen, sich ihrer eigenen (auch religiösen bzw. weltanschaulichen) Identität bewusst zu werden und lernen gemeinsam ihre sozialen sowie ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt mitzugestalten.
- erfahren einen Ort des guten Lebens als Heimat.

## Fragen als Denkanstöße

Anerkennung erfahren, sich wohl fühlen (Gesundheit/Geborgenheit/Selbstwirksamkeit)

A 6

- Was hilft den Kindern, eine positive Grundeinstellung zum Leben zu entwickeln? Wie trägt der Kindergarten dazu bei?
- Wie sorgt der Kindergarten dafür, dass jedem Kind in seiner Einzigartigkeit – in seinen Stärken und Schwächen, mit oder ohne Behinderung – Achtung und Verständnis entgegengebracht wird?
- Wie erfahren Kinder, was Heimat ist und wodurch erleben Kinder die Überwindung von Heimweh?
- Wodurch lernen Kinder auf ihren Körper und auf ihre Gesundheit zu achten?
- Wo erfahren Kinder zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu unterscheiden?
- Wodurch erleben Kinder eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie Ängste und Trauer ausdrücken können und Zuwendung und Trost erfahren? Wo lernen sie, dies auch selbst zu spenden?
- Wie kann ein Kind Fähigkeiten zur Bewältigung von Schwierigkeiten erwerben (z. B. durch Bewegung, das Aufsuchen besonderer Orte, Menschen, Situationen etc.)?
- Wodurch erfahren die Kinder von Menschen, die auf Gott vertrauen?
- Wissen die Kinder um die Möglichkeit des Betens, des gottesdienstlichen Feierns und die Kraft, die von einem geistlichen Lied ausgeht?
- Wie erfahren Kinder, dass Schwierigkeiten und Krisen bewältigt werden können?



**B 6** Die Welt entdecken und verstehen (das Ich/Natur/soziales Gefüge)

- Wie erhalten Kinder Anregungen, darüber nachzudenken, ob etwas wichtig oder weniger wichtig ist?
- Erleben die Kinder ihre Fragen und Antworten als Anstoß für andere zum Weiterdenken?
- Wie erfahren die Kinder, dass es auf Fragen verschiedene – oder auch keine – Antworten gibt?
- Wie spüren die Kinder, dass wir über ihre Einfälle und Ideen staunen?
- Wie werden die Kinder angeregt, die Welt, in der sie leben, wert zu schätzen?
- Wo können die Kinder Erfahrungen sammeln, um Verantwortung für „ihre“ Welt zu übernehmen?
- Wird den Kindern ein Zugang zur christlichen Erzähltradition eröffnet? Finden die Erzähltraditionen anderer Religionen und Kulturen Berücksichtigung?
- In welchen Situationen erwerben die Kinder Achtung vor dem Leben?
- Wie können sich Kinder auch mit Teilen ihrer Lebenswirklichkeit beschäftigen, die nicht mess-, wieg- und zählbar sind?
- Wie regt der Kindergarten an, über Anfang, Ziel und Ende menschlichen Lebens zu philosophieren bzw. zu theologisieren?
- Lernen Kinder Zeugnisse der Religionen in ihrem Wohnumfeld kennen (Kirchen, Wegkreuze, Moscheen...)? Haben sie Zugang zur Welt der Religionen und Kulturen?

**C 6** Sich ausdrücken können (nonverbal/verbal/kreativ)

- Wann und durch wen erfahren Kinder, dass Geborgenheit auch durch religiöse Gesten und Zeichen entstehen kann?

- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, ihre Freude oder ihr Leid in Bildern, Gesten, Gebeten, Musik und Liedern auszudrücken?
- Welche Gelegenheiten zum Staunen werden den Kindern gegeben?
- Wo finden die Kinder Unterstützung zur Ausformulierung ihrer Gedanken zu philosophischen und religiösen Fragestellungen?
- Wissen Kinder um die Möglichkeit des Betens und gottesdienstlichen Feierns?
- Haben Kinder die Möglichkeit die Sprache religiöser Symbole kennen zu lernen?

#### Mit anderen leben (Regeln/Rituale/Traditionen)



- Wobei lernen die Kinder, zwischen erwünschtem und unerwünschtem Verhalten zu unterscheiden (gut und böse, richtig und falsch, angemessen und unangemessen etc.)?
- Wie werden Formen der Versöhnung Bestandteil des Handlungsrepertoires der Kinder?
- Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, Verantwortung zu übernehmen und für die Gemeinschaft einzustehen?
- Welche Möglichkeiten lernen Kinder, Konflikte auszuhalten und auszutragen?
- Welche Hilfestellungen werden für Kinder gegeben, Verantwortung zu übernehmen und für die Gemeinschaft einzustehen?
- Wie wird die Gemeinschaft während des Essens bzw. Feierns erfahrbar gemacht und gestärkt?
- Wie erfahren die Kinder die Bedeutung der Feste im Jahreskreis bzw. im Kirchenjahr?
- Wie und durch wen erfahren sich die Kinder als möglichen Teil weltanschaulicher bzw. religiöser Gemeinschaften?

- Hören Kinder von religiösen, philosophischen oder poetischen Leitbildern, die zur Verantwortung für die Natur motivieren?
- Wie können Kinder ermutigt werden, Hilfe und Zuwendung gegenüber Schwächeren zu üben?
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden den Kindern geboten, sich entwicklungsgemäß an der Traditionsbildung für die Gruppe, an der Themenfindung für Projekte und an der Gestaltung des Kindergartenalltags zu beteiligen?

### Weiterführung in der Grundschule

Die im Kindergarten begonnene Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen findet in der Grundschule ihre Fortsetzung.

Zum einen enthält der Bildungsplan Grundschule allgemeine Ziele, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erreichen sollen. Hier geht es um Einstellungen (z. B. Verlässlichkeit, Lebenszuversicht, Wertvorstellungen), Fähigkeiten (z. B. Mitsprache, Kooperationsfähigkeit) und Kenntnisse (z. B. Vielfalt der Religionen), die die Dimension „Sinn, Werte und Religion“ wieder aufgreifen.



Zum anderen mündet die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen in die Fächer „Evangelische Religionslehre“ und „Katholische Religionslehre“. Deren Leitgedanke ist, Kinder bei der Suche nach Orientierung und Lebenssinn zu begleiten bzw. die Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubenstradition zu erschließen.

## Schlussbemerkung

---



Für eine optimale Unterstützung und Förderung des Kindes ist die Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit des Kindergartens von großer Bedeutung. Dies erfordert eine hohe Transparenz des Geschehens im Kindergarten, den regelmäßigen Austausch über die Entwicklung des Kindes sowie möglichst facettenreiche Elternbildungsangebote. Dabei wird Elternbildung sehr weit gefasst: sie reicht vom thematischen Elternabend über Kurse für Eltern, die im Kindergarten in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten werden, bis hin zu Hospitationen und eigenen Angeboten von Eltern im Kindergarten. Damit bietet der Kindergarten Informationen und Anregungen für Eltern zur Förderung ihrer Kinder im häuslichen Bereich.

In Projekten und anderen Situationen schafft der Kindergarten einen geeigneten Rahmen für Eltern und andere Experten, ihre Kenntnisse und Erfahrungen, ihre Zeit und ihre Begeisterung aus ihrem eigenen Lebens- und Berufsumfeld einzubringen.

Als Ort der Begegnung und Kommunikation bietet der Kindergarten die Möglichkeit des Austausches auch von Eltern untereinander.

Auf diese Weise können sich Tageseinrichtungen zu Nachbarschaftszentren in der Gemeinde und im Gemeinwesen weiterentwickeln. Der Orientierungsplan stärkt solche Entwicklungen zur Zusammenarbeit und zu bürgerschaftlichem Engagement und unterstreicht die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Kindergartens als Ort der frühkindlichen Bildung.

## Anhang

### Vereinbarung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg

---

#### Präambel

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte sind auch vor dem Hintergrund internationaler Studien die Bedeutung der Bildung von Kindern in den frühen Jahren und der Bildungsauftrag von Tageseinrichtungen für Kinder neu in den Blickpunkt gesellschaftlichen Interesses gerückt. Nachhaltige Reformen müssen in der frühen Kindheit ansetzen. Deshalb haben sich das Kultusministerium und das Sozialministerium sowie die kommunalen Landesverbände, die kirchlichen und sonstigen Trägerverbände in Baden-Württemberg darauf verständigt, gemeinsam für die Stärkung des Bildungsortes Kindertageseinrichtung einzutreten und einen Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen sowie Umsetzungsschritte mit einem Zeitplan zu entwickeln.

Der Orientierungsplan richtet sich an die pädagogischen Fachkräfte und die Träger der Tageseinrichtungen. Zugleich soll der Orientierungsplan dazu beitragen, die Zusammenarbeit zwischen Tageseinrichtungen und Eltern zu intensivieren.

#### Grundlagen

Das Sozialgesetzbuch, VIII. Buch, Kinder- und Jugendhilfegesetz, beschreibt in § 22 entsprechend der Geschichte des Kindergartens in Deutschland Betreuung, Erziehung und Bildung als Aufgabe der Tageseinrichtungen für Kinder.

Über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder besteht eine breite Verständigung der Länder. So haben die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen verabschiedet.

Das novellierte Kindergartengesetz Baden-Württemberg (KGaG) greift den Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen in § 2 Abs. 2 ausdrücklich auf und unterstreicht dessen Bedeutung für die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes. In § 9 Abs. 2 KGaG wird die zentrale Rolle der Sprachförderung betont.

Der gemeinsam zu erarbeitende Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung basiert auf dem gemeinsamen Rahmen der Länder, berücksichtigt die innovativen Entwicklungen der baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und legt im Sinne von § 9 Abs. 2 KGaG die Zielsetzungen für die Elementarerziehung fest. Entsprechend den Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt steht es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, wie diese Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden.

Der zu entwickelnde Orientierungsplan berücksichtigt die Erkenntnisse internationaler Studien und die Ergebnisse der öffentlichen Anhörung des Schulausschuss des baden-württembergischen Landtags am 4. Juli 2003.

### **Kinder in ihren Bildungsprozessen begleiten**

Pädagogik, Entwicklungspsychologie und in neuerer Zeit die Gehirnforschung haben die Bildungsfähigkeit von Kindern von Geburt an und die Kindheit als wohl lernintensivste Zeit in der Biografie eines Menschen in den Blick gerückt.

Je aufmerksamer Erwachsene auf die frühen Bildungserfahrungen jedes einzelnen Kindes eingehen, desto besser kann das Kind ein Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickeln, das die Grundlage für eine lernende Lebenseinstellung ist.

Gemeinsam tragen Familien, Bildungseinrichtungen, gesellschaftliche Gruppen und Politik Verantwortung für eine Kultur des Aufwachsens, in der sich alle Kinder in Baden-Württemberg geborgen fühlen und unbeschwert entwickeln können.

Tageseinrichtungen haben einen eigenständigen Bildungsauftrag, der der Unterschiedlichkeit und Ungleichzeitigkeit kindlicher Bildungsprozesse gerecht werden muss.

Ganzheitliche Förderung ist deshalb pädagogisches Prinzip in Kindertageseinrichtungen und trägt den individuellen Entwicklungen und Potenzialen der Kinder Rechnung.

Spielen und Lernen sind insbesondere bei kleinen Kindern untrennbar miteinander verbunden. Kinder sind in ihrem Forschergeist, ihrer spielerischen Entdeckerfreude und Erfindungsgabe sowie in ihrer Freude am Lernen ernst zu nehmen. Kinder brauchen in ihrer Art, die Welt zu entdecken, zu verstehen und zu deuten verlässliche, zum Dialog fähige Erwachsene, die sie akzeptieren, in ihrer Entwicklung begleiten und gezielt fördern. Eine anregungsreiche Umgebung, in

der Kinder von- und miteinander spielend lernen können, unterstützt die entwicklungsangemessene Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit. Vielfalt und Unterschiedlichkeit in der Kindergruppe eröffnen Bildungschancen.

### **Zusammenwirken von pädagogischen Fachkräften, Eltern und Institutionen**

Fachkräfte ergänzen und unterstützen die Erziehung und Bildung in der Familie. Kinder brauchen heute beides: eine ihrem Alter entsprechende Förderung in erster Linie in der Familie, aber auch in der Tageseinrichtung.

Tageseinrichtung und Familie sollten sich deshalb mehr als bisher bei der Zielbestimmung für die pädagogische Arbeit und bei der Beobachtung der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse abstimmen. Werden die Familien mit ihren je individuellen Interessen, besonderen Lebensverhältnissen und Herkunftskulturen wahr und ernst genommen, entsteht eine neue Qualität der Zusammenarbeit im Sinne von Erziehungspartnerschaft. Eine solche Zusammenarbeit ist insbesondere wichtig für die Kinder, deren Startchancen verbessert werden müssen.

Tageseinrichtungen kooperieren mit Schulen und anderen Einrichtungen, um den Kindern einen gelingenden Übergang in die Schule zu ermöglichen.

Tageseinrichtungen regen zur aktiven Mitwirkung von Eltern und anderen an Bildungsprozessen interessierten Personen an, können Möglichkeiten für Familienbildung und -beratung eröffnen und informelle Netzwerke unter Eltern unterstützen. Auf diese Weise können sich Tageseinrichtungen zu Nachbarschaftszentren in der Gemeinde und im Gemeinwesen weiterentwickeln. Ein Orientierungsplan für Bildung und Erziehung soll solche Entwicklungen zur Zusammenarbeit und zu bürgerschaftlichem Engagement stärken.

### **Grundgedanken des Orientierungsplans**

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung wird das Bildungs- und Erziehungsverständnis entfaltet und der Bildungsauftrag von Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert.

Grundlagen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, wie Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes in seiner Person, die ganzheitliche und entwicklungsangemessene Begleitung von Kindern werden ausgeführt ebenso wie die verschiedenen Bildungsbereiche, die sich auf den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beziehen.

Die Bildungsbereiche stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern durchdringen sich gegenseitig, wobei die zentrale Rolle der Sprachförderung betont wird.

Der Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung thematisiert darüber hinaus Bildungsprozesse von Geburt an und die Kooperation und Verzahnung zwischen Kindertageseinrichtung und Schule und zeigt auf, wie im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie des Kindes die Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Schule fortgesetzt werden können.

### **Entwicklung eines Orientierungsplans**

Die Entwicklung des Orientierungsplans wird in einem gemeinsamen Prozess getragen und vorangetrieben, wobei innovative Einrichtungen einbezogen, konkrete Entwicklungen vor Ort berücksichtigt werden und der Selbstständigkeitsentwicklung der Kindertageseinrichtungen Rechnung getragen wird. Die Ergebnisse der interministeriellen Arbeitsgruppe „Sprachförderung im Vorschulalter“ werden in den Orientierungsplan integriert. Die vorgegebenen Zielsetzungen sind für die Einrichtungen und die Träger verbindlich, lassen ihnen allerdings genügend Gestaltungsspielräume in der Umsetzung und in der Konzept- und Profilbildung.

### **Zeiträumen für die Einführung des Orientierungsplans**

Die Implementierung des Orientierungsplans wird innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren erfolgen. Sie beginnt im Kindergartenjahr 2005/06 auf der Grundlage eines bis Mai 2005 abgestimmten Orientierungsplans mit einer wissenschaftlich begleiteten Pilotphase, an der sich Kindertageseinrichtungen freiwillig beteiligen können. Die Umsetzung wird in allen Kindertageseinrichtungen im Kindergartenjahr 2009/2010 erfolgt sein.

### **Implementierung des Orientierungsplans**

Die Implementierung des Orientierungsplans setzt eine fachliche Begleitung der Einrichtung durch die Fachberatung der Verbände, die Einbeziehung von Konsultationseinrichtungen sowie eine verstärkte Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte voraus.

Begleitend zur Pilot- und Implementierungsphase wird die Qualifizierung der Fachberaterinnen, von Teams der Tageseinrichtungen sowie der Kooperationsbeauftragten bei den Staatlichen Schulämtern und der Kooperationslehrkräfte an den Schulen durchgeführt.

Die Qualifizierung schließt insbesondere die Befähigung zur kontinuierlichen Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen jedes einzelnen Kindes mit ein. Piloteinrichtungen dienen als Konsultationseinrichtungen und stellen sich als Gesprächspartner in dem Prozess der schrittweisen qualitativen Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen im Sinne des Orientierungsplans zur Verfügung.

Trägerübergreifende lokale, regionale und überregionale Bildungsnetzwerke unterstützen durch Austausch und Reflexion diesen Prozess.

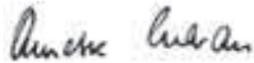
Das Land wird sich in Höhe von mindestens 50 % an der Implementierung (insbesondere Qualifizierungsmaßnahmen und wissenschaftliche Begleitung) des Orientierungsplans beteiligen.

### **Sensibilisierung für frühkindliche Bildungsprozesse und Öffentlichkeitsarbeit**

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung wird von allen Unterzeichnenden ausdrücklich betont. Um das Verständnis für die Fragestellungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung zu verbessern und die Bedeutung ins öffentliche Bewusstsein zu tragen, wird beginnend mit der Pilotphase bis zur Implementierung des Orientierungsplans im Jahre 2009/2010 von allen Beteiligten eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit betrieben.

Stuttgart, den 30. Juli 2004

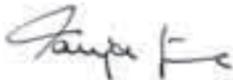
Für das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport



Dr. Annette Schavan MdL

Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg

Für das Sozialministerium



Tanja Gönner

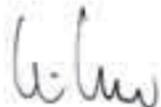
Sozialministerin des Landes Baden-Württemberg

Für den Städtetag



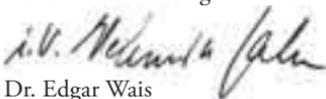
Bernd Doll  
Präsident

Für den Gemeindegtag



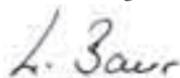
Otwin Brucker  
Präsident

Für den Landkreistag



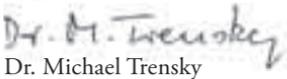
Dr. Edgar Wais  
Präsident

Für die Evangelische Landeskirche  
Württemberg



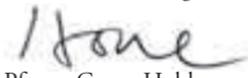
Werner Baur  
Oberkirchenrat

Für die Evangelische Landeskirche  
Baden



Dr. Michael Trensky  
Oberkirchenrat

Für den Evangelischen Landes-  
verband für Kirchentagesstätten in  
Baden-Württemberg – Diakonisches  
Werk Württemberg



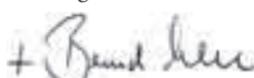
Pfarrer Georg Hohl  
Geschäftsführer

Für das Diakonische Werk Baden



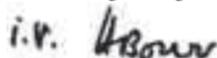
Jürgen Rollin  
Stellvertretender Kirchenrat

Für das Erzbischöfliche Ordinariat  
Freiburg



Dr. Bernd Uhl  
Weihbischof

Für das Bischöfliche Ordinariat  
Rottenburg-Stuttgart



Prälat Jürgen Adam

Für den Landesverband Katholischer  
Kindertagesstätten



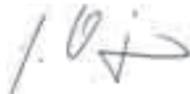
Peter A. Scherer  
Geschäftsführer

Für den Caritasverband der  
Erzdiözese Freiburg e. V.



Gerhard Grässle  
Abteilungsleiter

Für den Landeswohlfahrtsverband  
Baden



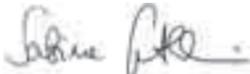
Dr. Gerhard Vigener  
Verbandsdirektor

Für den Paritätischen Wohlfahrtsverband



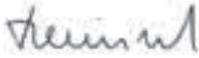
Hansjörg Böhringer  
Landesgeschäftsführer

Für die Arbeiterwohlfahrt  
Württemberg



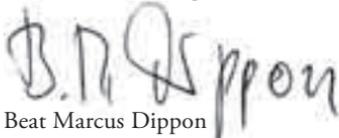
Sabine Grethlein  
Stellvertretende Geschäftsführerin

Für die Arbeiterwohlfahrt Baden



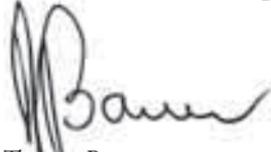
Klaus Dahlmeyer  
Geschäftsführer

Für die Internationale Vereinigung  
der Waldorfkindergärten –  
Regionale Geschäftsführung  
Baden-Württemberg



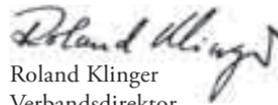
Beat Marcus Dippon  
Regionaler Geschäftsführer

Für den Landeselternrat Kindertagesstätten  
Baden-Württemberg



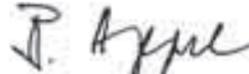
Thomas Bauer  
1. Vorsitzender

Für den Landeswohlfahrtsverband  
Württemberg-Hohenzollern



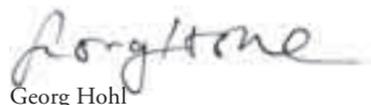
Roland Klinger  
Verbandsdirektor

Für die LIGA der Freien Wohlfahrts-  
pflege e. V. in Baden-Württemberg



Monsignore Bernhard Appel  
Vorsitzender

Für die Konferenz der evangelischen  
und katholischen Kirchenleitungen  
und ihre Spitzen/Trägerverbände für  
Kindergartenfragen



Georg Hohl  
Pfarrer, Vier-Kirchen-Konferenz  
(4-K-Konferenz) über Kindergarten-  
fragen