



Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre

verlag das netz

FREISTAAT THÜRINGEN

Thüringer Ministerium für
Bildung, Wissenschaft und Kultur



Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre

verlag das netz
Weimar · Berlin

Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre wurde von einem Konsortium erarbeitet, dem folgende Mitglieder angehörten: Prof. Dr. Ada Sasse (Leitung), Prof. Dr. Ana Dimke, Prof. Dr. Roland Merten, Prof. Dr. Regina Möller, Prof. Marianne Steffen-Wittek, Dr. Simone Börner und Thomas Buchholz M. A. Als Vertreterin des ThILLM war beteiligt Dr. Ulrike Linkner.

Die Erarbeitung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit einem Fachbeirat.

Mitglieder des Fachbeirats waren:

Beutel, Susanne; Böhm, Cordula; Dr. Brockhausen, Paul; Brodowski, Michael; Busch, Rolf; Dr. Dellemann, Kerstin; Driesel-Lange, Katja; Dubiel, Martina; Ehrenberg, Renè; Eichler, Christiane; Engelhardt, Cordula; Engelstädter, Steffi; Exel, Astrid; Fischer, Julia; Gerber, Ulrike; Gries, Karin; Grube, Annelie; Hartung, Gitta; Jünemann, Steffi; Kascholke, Christine; Kießling, Gabriele; Dr. Klass, Detlef; Klemm, Ute; Dr. Lewe, Hanne; Leyh, Marita; Schwester Müller, Theresita Maria; Nossen, Wolfgang M.; Richter, Steffen; Dr. Reißmann, Michaela; Seeland, Veronika; Stephan, Viola; Surber, Katy; Thiele, Dörthe; Weise, Peter.

Herausgeber:

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Werner-Seelenbinder-Straße 7

99096 Erfurt

Telefon: (0361) 3794633

E-Mail: presse@tmbwk.thueringen.de

Internet: www.tmbwk.de

Stand: August 2010

ISBN 978-3-937785-87-5

An dem Text des Bildungsplans besteht kein Urheberrechtsschutz nach § 5 UrhG.

Auf das Veränderungsverbot am Text des Bildungsplans entsprechend § 62 Abs. 1 UrhG und die Verpflichtung zur Quellenangabe entsprechend § 63 Abs. 1 und 2 UrhG wird hingewiesen.

Davon unberührt bleibt der Urheberrechtsschutz der Leistungen des Verlages.

Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die Publikation darf außerdem nicht als Parteienwerbung oder für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

© 2008 verlag das netz, Weimar, Berlin

Layout/Herstellung:

verlag das netz, Weimar · Berlin

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck: Colordruck, Zwickau

Titelbild: Simon, 3,1 Jahre, aus: »Apfel und Mond«, einer Ausstellung von Arbeiten aus der Krippe Tornquiststraße, Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter www.verlagdasnetz.de.

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	9
	Einleitung	10
1	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen	13
1.1	Bildungsverständnis	14
	Bildung als tätige Auseinandersetzung mit der Welt	14
	Dimensionen von Bildung	17
	Bildungswelten und Bildungsgelegenheiten	18
	Konsequenzen für die Gestaltung des Bildungsplans	20
1.2	Individuelle Unterschiede und soziale Vielfalt	22
	Sozioökonomische Vielfalt	23
	Soziokulturelle Vielfalt	23
	Weltanschauung und Religiosität	24
	Gender	24
	Behinderung und Entwicklungsrisiken	25
	Hochbegabung	25
	Resilienz	26
1.3	Bildungskulturen	27
	Kinderrechte, Kinder- und Jugendschutz	27
	Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation)	29
	Spiel	31
	Lernen	34
	Literacy-Erziehung	35
1.4	Gestaltung von Übergängen	37
	Von der Familie in die Institutionen frühkindlicher Bildung	37
	Von den Institutionen frühkindlicher Bildung in die Schule	38
	Auf dem Weg von der Grundschule in die weiterführende Schule	40
1. 5	Kooperation mit Eltern – Erziehungspartnerschaft	42

2	Bildungsbereiche	45
2.1	Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	46
	Präambel	46
	Kontexte sprachlicher und schriftsprachlicher Bildungsprozesse	46
	Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse	47
	Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse	48
	Primare sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse	49
	Tabelle Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildung	50
	Tabelle Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildung	53
	Tabelle Primare sprachliche und schriftsprachliche Bildung	56
2.2	Motorische und gesundheitliche Bildung	61
	Präambel	61
	Kontexte motorischer und gesundheitlicher Bildung	62
	Basale motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse	63
	Elementare motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse	64
	Primare motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse	65
	Tabelle Basale motorische und gesundheitliche Bildung	66
	Tabelle Elementare motorische und gesundheitliche Bildung	69
	Tabelle Primare motorische und gesundheitliche Bildung	73
2.3	Naturwissenschaftliche und technische Bildung	77
	Präambel	77
	Kontexte naturwissenschaftlicher und technischer Bildung	78
	Basale naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse	78
	Elementare naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse	79
	Primare naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse	80
	Tabelle Basale naturwissenschaftliche und technische Bildung	82
	Tabelle Elementare naturwissenschaftliche und technische Bildung	86
	Tabelle Primare naturwissenschaftliche und technische Bildung	91
2.4	Mathematische Bildung	97
	Präambel	97
	Kontexte mathematischer Bildungsprozesse	98
	Basale mathematische Bildungsprozesse	98
	Elementare mathematische Bildungsprozesse	99
	Primare mathematische Bildungsprozesse	100
	Tabelle Basale mathematische Bildung	101
	Tabelle Elementare mathematische Bildung	103
	Tabelle Primare mathematische Bildung	106
2.5	Musikalische Bildung	110
	Präambel	110
	Kontexte musikalischer Bildungsprozesse	110
	Basale musikalische Bildungsprozesse	111
	Elementare musikalische Bildungsprozesse	111

Primare musikalische Bildungsprozesse	112
Tabelle Basale musikalische Bildung	113
Tabelle Elementare musikalische Bildung	116
Tabelle Primare musikalische Bildung	119
2.6 Künstlerisch gestaltende Bildung	122
Präambel	122
Kontexte künstlerisch-gestaltender Bildungsprozesse	122
Basale künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse	123
Elementare künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse	123
Primare künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse	124
Tabelle Basale künstlerisch-gestaltende Bildung	126
Tabelle Elementare künstlerisch-gestaltende Bildung	129
Tabelle Primare künstlerisch-gestaltende Bildung	133
2.7 Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	136
Präambel	136
Kontexte soziokultureller, moralischer und religiöser Bildungsprozesse	138
Basale soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse	139
Elementare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse	140
Primare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse	140
Tabelle Basale soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	142
Tabelle Elementare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	146
Tabelle Primare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	151
3. Qualitätsmanagement in pädagogischen Kontexten	157
3.1 Pädagogische Qualität	158
3.2 Entwicklungsfelder pädagogischer Qualität	159
Berufliche Qualifikation und Fortbildung	159
Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung	159
Partnerschaftliche Elternarbeit	162
Teamleitung und Teamarbeit	163
Kooperationen mit Institutionen	163
3.3 Konzeptionsentwicklung	164
Analyse der bestehenden Qualität (Ist-Zustand)	164
Erstellung von Zielsetzungen (Soll-Zustand)	164
Erarbeitung der Konzeption	165
3.4 Evaluation	167
Selbstevaluation	167
Fremdevaluation	167
Anhang	169



Vorwort

In der Kindheit werden die entscheidenden Weichen für die Zukunft gestellt. Das Leben eines Säuglings und Kleinkindes ist Lernen. Darauf ist es von Natur aus angelegt, denn Kinder müssen nahezu alles erst erlernen.

Wer Kinder in ihren ersten – lernintensiven – Lebensjahren begleitet, hat darum eine große Verantwortung. Liebevolle Zuwendung und gelungenes erzieherisches Wirken sind in ihrem Einfluss gar nicht hoch genug zu schätzen. Sie entscheiden, ob und wie erfolgreich ein junger Mensch seinen Weg finden wird. Erziehung und Bildung – und dies gilt insbesondere für die frühkindliche Phase – sind der Schlüssel zu einem gelingenden Leben. Sie geben Kindern die Möglichkeit, Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln, mit denen sie zu selbstverantwortlich handelnden Persönlichkeiten heranreifen können.

Genau solche Persönlichkeiten braucht die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts, um die komplexen und weitreichenden Herausforderungen von heute bestehen zu können. Globale Probleme (soziale Ungleichheit, Armut und Hunger, begrenzte Ressourcen und ökologische Herausforderungen) verlangen nach kreativen, nachhaltigen Lösungen.

Deshalb sehe ich es als eine der vordringlichsten Aufgaben an, die frühkindliche Bildung weiter zu stärken. Eine tragende Säule in diesem Bereich stellt der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre dar. In der vorliegenden überarbeiteten Fassung ist er die erziehungswissenschaftliche Grundlage für all jene Menschen, die erzieherisch tätig sind. Übersichtlich nach Bildungsbereichen gegliedert, wird gut nachvollziehbar, wie Kinder im ersten Lebensjahrzehnt grundlegende Bildungserfahrungen machen. Der Plan stellt dabei die frühkindliche Bildung auf ein wissenschaftliches Fundament. Aus diesen theoretischen Erkenntnissen leitet er wichtige Impulse für die pädagogische Praxis her.

Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre macht neuerlich klar, dass Erziehung und Bildung äußerst anspruchsvolle Aufgaben sind. In liebevoller Weise stellen sich die Eltern dieser wichtigen und schönen Herausforderung. So ist die Familie der erste Ort, an dem Kinder lernen. Hier wird das Fundament für ihre Erziehung und Bildung gelegt. Entscheidend unterstützt und ergänzt wird die familiäre Erziehung durch Kindergärten, Schulen und andere pädagogische Einrichtungen.

Es ist ein Anliegen unserer Bildungspolitik, das erzieherische Zusammenwirken von Eltern und öffentlichen Einrichtungen zu festigen und zu verbessern. Dieser Gedanke geht übrigens auf Friedrich Fröbel, den großen Thüringer Pädagogen, zurück. Er sprach von der »Erziehungspartnerschaft« zwischen Eltern und öffentlichen Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. Ganz im Sinne Fröbels werden wir dafür sorgen, dass Kindertagesstätten zunehmend auch zu Zentren des Austauschs über Erziehungsfragen und der Familienberatung werden. Unsere Maßnahmen zur Verbesserung der Betreuungsqualität und der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten 1. Lebensjahr untermauern dieses Anliegen.

Friedrich Fröbel sprach davon, »freie, denkende, selbsttätige Menschen« zu bilden – und das ohne Ansehen von Stand und Herkunft, so ist zu ergänzen. Bildung bietet die einmalige Chance, soziale Ungerechtigkeiten zu überwinden. Lassen Sie uns gemeinsam diese Chance ergreifen und alle Kinder in bestmöglicher Weise fördern!

Christoph Matschie



Thüringer Minister für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Einleitung

»Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden.« Dieser Satz steht am Anfang in Rousseaus Erziehungsroman »Emile« – und damit am Anfang der modernen Pädagogik. Dieser Grundgedanke einer »Pädagogik vom Kinde aus«, wie es später in der reformpädagogischen Tradition der Erziehungswissenschaft heißen wird, ist das Fundament aller pädagogischen Bemühungen, sei es in der Theorie oder in der Praxis. Das ist ihr gemeinsamer Bezugspunkt.

Der Bezug auf das Kind und seine Art der Welterfassung bedeutet jedoch nicht, dass damit gesellschaftliche Anforderungen ausgeblendet oder gar ignoriert würden. Vielmehr kommt es darauf an, beide miteinander in Einklang zu bringen. Kinder leben nun einmal in der Gesellschaft, in der sie leben, und in dieser müssen sie sich zurechtfinden. Aber sie haben zugleich ein Recht auf eine eigene Zukunft – und damit auch auf die Gestaltung dieser Zukunft. Anpassung und Veränderung sind damit die beiden Seiten derselben pädagogischen Medaille. Hier zu einem ausgewogenen und angemessenen Verhältnis zu kommen, ist die zentrale Herausforderung. In der Erziehungswissenschaft hat sich zur Bestimmung dieser Aufgabe der Begriff der Bildung fest etabliert. In ihm sind sowohl das Eigenrecht des Kindes auf seine Art der Wirklichkeitserfassung aufgehoben als auch die gesellschaftlichen Anforderungen, denen es gerecht werden muss. Insofern ist es nur konsequent, einen **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** vorzulegen.

Die strenge Konsequenz, mit der in diesem Bildungsplan vom Kinde aus gedacht und aus der kindzentrierten Perspektive Bildungsangebote entworfen werden, zeichnet den **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** als einen der »zweiten Generation« (Fthenakis) aus. Nur wenn das Kind im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und seine Perspektive eingenommen wird, lassen sich zugleich die Anschlüsse an seine Lebensrealität herstellen, ohne die andere Seite der Bildung, das Gesellschaftliche, aus dem Blick zu verlieren. Auf diese Weise wird zugleich das Recht des Kindes,

werden seine Anforderungen an die Gesellschaft auf angemessene Bildungsbedingungen und -inhalte unterstrichen. Der kindzentrierte Fokus lässt das organisationstheoretische Denken in pädagogischen Institutionen hinter sich und überschreitet die inhaltlichen Grenzen bestimmter pädagogischer Ansätze. Der **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** berücksichtigt daher formelle, informelle und formale Bildungsprozesse gleichermaßen. Er ist deshalb institutionenübergreifend und konzeptneutral angelegt.

Die vorliegende Fassung des Bildungsplans erstreckt sich auf das gesamte erste Lebensjahrzehnt eines Kindes. Gerade in dieser Zeit lassen sich bei Kindern ebenso rasante wie nachhaltige Entwicklungs- und Lernprozesse verzeichnen. Will man sich dabei mit Blick auf stattfindende Bildungsprozesse nicht auf ebenso eindeutige wie umstrittene Altersangaben festlegen, bietet es sich aus pädagogischen Gründen an, in Bildungsphasen zu denken. Im Bildungsplan wird klassisch von basaler, elementarer und primärer Bildung ausgegangen – allerdings ohne Fixierung auf ein bestimmtes Alter oder eine spezifische Institution. Vielmehr geht es um Entwicklungs- bzw. Bildungsaufgaben, die zur Bewältigung anstehen – und zwar für jedes Kind in seiner jeweiligen Besonderheit. Ein Bildungsplan, der für alle Thüringer Kinder Geltung beansprucht, muss auch allen Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten gerecht werden, seien es Kinder mit oder auch ohne Behinderungen, Hochbegabungen oder sozialen Benachteiligungen, Jungen oder Mädchen. Nur auf diese Weise ist es möglich, zugleich der theoretischen Einsicht in Heterogenität praktische Bedeutung zuteil werden zu lassen.

Bildung vollzieht sich an konkreten Gegenständen und in bestimmten Situationen. Dieser Einsicht wird im **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** Rechnung getragen. Anhand einer praktischen Tabellenübersicht werden zunächst drei Bildungsdimensionen entfaltet, nämlich die personale, die soziale und die sachliche Dimension. Bei aller personalen Besonderheit darf nicht überse-

hen werden, dass Menschen immer schon in sozialen Kontexten leben und (vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes) mit bestimmten sachlichen Anforderungen konfrontiert sind. Diese gilt es, für die erwähnte Entwicklungslogik (basale, elementare und primäre Bildung) auszuleuchten. Damit wird ein Grundgerüst geliefert, das für die Strukturierung praktischer pädagogischer Arbeit in den ersten zehn Lebensjahren außerordentlich hilfreich ist. Aber dieses Gerüst muss selbst mit Inhalten, mit Leben gefüllt werden. Um hier einem praktischen Bedürfnis entgegenzukommen, werden die sieben zentralen Bildungsbereiche, mit denen ein Kind in der modernen Gesellschaft immer konfrontiert ist, differenziert dargestellt. Sie bieten Hinweise und Anregungen für die konkrete Arbeit mit Kindern. Selbstverständlich kann ein solches Raster nicht alles enthalten, was pädagogisch denk- und machbar ist; es geht vielmehr um eine exemplarische Einführung. Die Grenzen der Darstellung, d.h. die separierte Ausführung zu den einzelnen Bildungsbereichen, dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Bereiche inhaltlich eng mitein-

ander verwoben sind und in der alltäglichen Praxis zumeist aus didaktischen Gründen auseinandergehalten werden.

Nun ist mit den vorstehenden Ausführungen ein Programm entworfen worden, das in pädagogischer Hinsicht außerordentlich anspruchsvoll, ja herausfordernd ist. Der **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** ist ein umfassendes Konzept kindlicher Bildung, und zwar für Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi). Wenn er mit seinen theoretischen Grundlagen und vielfältigen inhaltlichen Anregungen dazu beiträgt, dass eine Pädagogik vom Kinde aus möglich und wirklich wird, ist er auf der Höhe der Zeit. Mit weniger dürfen wir uns – sei es als Eltern, als Pädagogen oder einfach als interessierte Zeitgenossen – im Interesse aller Kinder im Freistaat Thüringen nicht zufrieden geben.



Prof. Dr. Ada Sasse

Vorsitzende des Konsortiums des
Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre



1

Erziehungswissenschaftliche Grundlagen

1.1 Bildungsverständnis

Kinder wachsen in der modernen Gesellschaft immer in einem von Menschen gestalteten und geformten Rahmen auf. Diese Gestaltung bezieht sich einerseits auf die natürliche Umwelt, andererseits auf die Form des Zusammenlebens. Ein derart von Menschen geformter Rahmen heißt Kultur. Wo immer Menschen zusammenleben, bilden sich spezifische Kulturen heraus; es gibt also nicht nur eine Kultur. Um Wissen über die und Orientierung innerhalb der Kultur zu erwerben, in die ein Mensch geboren wird, ist er auf Erziehung angewiesen – sei es in natürlichen Kontexten der Familie, sei es in eigens dafür geschaffenen Institutionen.

Erziehung ist ein bewusst gestalteter Prozess, in dem von einer Generation zur nächsten die kulturellen Bestände (Wissen, Einstellungen, Werte, usw.) weitergegeben werden. Während Erziehung mit zunehmender Entfaltung der Identität eines Menschen an Bedeutung verliert und im Respekt vor der Persönlichkeit zu einem natürlichen Ende gelangt, ist Bildung ein Prozess, der mit der Geburt beginnt und im gesamten Leben eines Menschen bedeutsam bleibt. Bildung ist also (zunächst) auf Erziehung angewiesen, sie geht jedoch nicht in ihr auf. Sie ist insofern das umfassendere Phänomen, mit dem die Perspektive des Sich-Bildenden in den Vordergrund tritt. Bildung ist und ermöglicht das bewusste und begründete Entscheiden in der jeweiligen Gesellschaft, in der jeweiligen Kultur.

Bildung als tätige Auseinandersetzung mit der Welt

Neugierig und forschend erschließt sich das Kind die Welt. Es setzt sich mit ihr auseinander, erfährt und begreift das Geschehen um sich herum. Der **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre**

sieht sich deshalb dem Wort Humboldts verpflichtet, das Bildung als »die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt«¹ umschreibt. Damit ist Bildung ein vom Kind ausgehendes aktives Geschehen, in das Individualität und Sozialität gleichermaßen eingebunden sind. Das bedeutet, Bildung als einen offenen und unabschließbaren Prozess zu verstehen:

- **Offen** ist dieser Prozess, weil sich jedes Kind auf seine je eigene Weise mit der Welt auseinandersetzt. Das Kind wird als Akteur des Bildungsprozesses ernst genommen. Es wird nicht auf einen Empfänger vorgegebener Inhalte reduziert. Selbsttätig und selbstbestimmt machen sich Kinder je eigene Bilder von der Welt. In dieser Auseinandersetzung wird jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit ernst genommen. Seine Suchbewegungen und Fragen an die Welt werden von der anerkennenden und wertschätzenden Haltung seiner Umwelt begleitet. In einer anregungsreichen und alle Sinne betreffenden Umwelt werden Bildungsprozesse gefördert und mit Blick auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes unterstützt. Die Bildungsprozesse des Kindes werden damit nicht allein gesellschaftlichen bzw. späteren arbeitsmarktrelevanten Erfordernissen untergeordnet. Der Lebensphase Kindheit wird vielmehr eine eigenständige Bedeutung beigemessen. Bildung vollzieht sich in einem Prozess und meint damit nicht nur das Ergebnis des Lernens. Im Vordergrund steht deshalb der Weg des Suchens und Lernens des Kindes. Bildung ist somit der Individualität jedes einzelnen Kindes in seiner unverwechselbaren Einzigartigkeit des Fragens, Forschens, Erkennens und Suchens verpflichtet.
- **Unabschließbar** ist dieser Prozess, weil eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt nie zu einem

¹ Humboldt, Wilhelm von (1960): Werke in fünf Bänden. Erster Band: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Berlin: Rütten und Loening, S. 236.

Endpunkt gelangen kann. Der Mensch muss sich immer wieder neu und ein Leben lang auf die Welt einlassen. Damit ändert sich immer wieder auch das Bild, das er sich von sich selbst, den anderen und der Welt macht. Die Bedeutung der Welt und der Sinn für sich selbst ändern sich in jeder neuen Lebenslage. Jede neue Erfahrung wirft ein neues Licht auf Sinn und Bedeutung von Welt. Damit ändert sich auch die Verortung des eigenen Selbst in dieser Welt. Bildung erfolgt somit nicht linear. Auch der Umgang mit Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten spielt dabei eine wichtige Rolle. Bereits früh werden die Freude an und die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen wirksam. Die Fähigkeit, eigene Fragen zu entwickeln und nach Antworten zu suchen, kann durch eine wertschätzende und ermutigende Atmosphäre unterstützt werden. Zunehmend bildet sich dann die Fähigkeit heraus, selbstgesteuert und aktiv sich Wissen und Können anzueignen sowie eigene Stärken und Schwächen einschätzen zu können. Bildung ermöglicht es, die Welt immer neu und immer wieder anders – von Geburt an bis zum Lebensende – zu befragen, zu erschließen und zu begreifen.

Grundlegend sind diese Prozesse, weil von ihnen die Breite gegenwärtiger und auch zukünftiger Erfahrungen abhängt. Die Möglichkeit, eigene Horizonte zunehmend zu erweitern, ist an die Fülle und an die Qualität früher Erfahrungen gebunden. Zentral ist hierbei die Sprache, die Welt aufschließt und begreifbar macht. Das betrifft ebenso die Sichtweise auf sich selbst wie auch das Verständnis seiner selbst als Teil der Welt. Die Sichtweisen auf die Welt und auf sich selbst erweitern und vervielfältigen sich ständig. Es ist daher wichtig, Bildungsprozesse entwicklungsgerecht und von der Perspektive des Kindes aus zu betrachten. **Diese Prozesse sind auf die ganze Person in ihrer Vielfältigkeit bezogen und in soziale Bezüge verwoben. Alle Sinne und alle Bereiche des Lebens werden in dieser Perspektive erfasst.**

- Dabei geht es zunächst um den selbsttätigen und aktiven Erwerb von **Wissen**. Wissensinhalte ergeben jedoch nur dann einen Sinn, wenn sie mit der Situation des Kindes verknüpft werden. Besonders im frühen Alter geschieht das meist über spielerische Formen der Auseinandersetzung mit der Welt. Damit stehen nicht nur Wis-

sen und Inhalte im Vordergrund, sondern auch die Erfahrungen, Denkmuster, Einstellungen und Orientierungen geraten schon bei frühen Bildungsprozessen in den Blick.

- Durch **Erziehung** werden Bildungsprozesse angestoßen und angeregt. Bildung als umfassenderes Geschehen betont die Eigentätigkeit des sich bildenden Kindes. Bildung wird von jedem einzelnen Individuum in seiner je eigenen Weise, seinem je eigenen Tempo, nach seinen je eigenen Interessen erworben. Erwachsene tragen dafür Sorge, dass Bildungsprozesse positiv verlaufen und gelingen können. Durch möglichst vielfältige Anregungen werden jedem Kind Erfahrungsräume eröffnet, die alle Aspekte menschlichen Lebens betreffen. So stehen Bildung und Erziehung in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Dabei nimmt Bildung den Prozess der aktiven Aneignung und damit eher das Kind in den Blick, während Erziehung stärker auf die Perspektive der (äußeren, ergebnisorientierten) Gestaltung von Bildungsprozessen abhebt und insofern stärker die Perspektive der Erwachsenen betont.
- Der Erwerb von **Kompetenzen** ist nicht allein gesellschaftlich, sondern vor allem individuell bedeutsam. Kompetenzerwerb hat nicht nur kognitive, sondern auch handlungspraktische Anteile, denn Wissen und Können stehen gleichberechtigt nebeneinander. Experimentierendes und erforschendes Lernen, Erfahrungen durch Ausprobieren und Lernen in alltagsnahen Situationen müssen vielfältige Lernprozesse ermöglichen. Das hier zugrunde gelegte Kompetenzverständnis geht davon aus, dass Kompetenzen sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis von Bildungsprozessen sind. Kompetenzen beschreiben die individuellen Voraussetzungen des Kindes in kognitiver, motivationaler, willentlicher und sozialer Hinsicht bei der Bewältigung von Anforderungen. Zugleich gewinnt das Kind bei der Bewältigung dieser Anforderungen neue Kompetenzen. Im Rahmen kindlicher Bildungsprozesse lassen sich die folgenden vier Kompetenzen benennen:
- **Sachkompetenz:** Das Kind erwirbt Wissen und ist in der Lage, dieses Wissen mit anderen Wissensbeständen zu verknüpfen, in unterschiedli-

chen Handlungszusammenhängen anzuwenden und zu sachlogisch begründeten Urteilen zu gelangen.

- **Methodenkompetenz:** Das Kind entwickelt Lernstrategien und Arbeitstechniken und kann diese sachbezogen und situationsgerecht anwenden.
- **Selbstkompetenz:** Das Kind wird sich über seine Gefühle, über seine Stärken und Schwächen zunehmend klar und lernt, auf dieser Grundlage Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln.
- **Sozialkompetenz:** Das Kind entwickelt vielfältige Möglichkeiten, mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen, zu lernen und zu arbeiten; es handelt solidarisch und ist in der Lage, sich im Kontext der Kindergruppe zu reflektieren.

Diese Kompetenzen fließen in die lebenslange Bildung ein und werden im Verlauf weiter ausdifferenziert. **Bildung umfasst jedoch mehr als die Summe der vier Kompetenzen.**

Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen vollzieht sich ebenso wie Erziehung in konkreten Kontexten; soziale Beziehungen bestimmen die Auseinandersetzung mit der Welt. Eltern und weitere Bezugspersonen legen den Grundstein für Selbstvertrauen, für die Beziehungen zu anderen Menschen und für ein aufgeschlossenes Verhältnis gegenüber der Umwelt. Diese Beziehungen bilden die Grundlage für alle weiteren Auseinandersetzungen mit der Welt. Denn erst im Austausch mit anderen Menschen erlebt sich das Kind als eigene Person und zugleich als eingebunden in soziale Kontexte. Aus diesem Grund spricht man auch von **Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Bildungsprozessen**. Wie die Welt verstanden wird, wie sich das Kind selbst in der Welt sieht – all dies erschließt sich dem Kind im Austausch mit seiner Umwelt.

Mit zunehmendem Alter erweitert sich der Personenkreis, mit dem das Kind in Beziehung steht. Verwandte und Freunde, andere Kinder, Erzieherinnen und Lehrerinnen, Kinder aus der eigenen Gruppe, ältere und jüngere Kinder – immer weiter spannen sich Beziehungen. Das Kind lernt Freundschaften zu schließen, sich in Beziehungen selbst wahrzunehmen, aber auch eigene Meinungen und Haltungen zu entwickeln und zu äußern. Es lernt, dass man Beziehungen von sich aus gestalten

kann, dass man anderen helfen und mit ihnen kooperieren kann, dass Beziehungen nah und fern sein können – und dass nicht alle Beziehungen gleich liebevoll sind. Erwachsene unterstützen und begleiten individuelle Lern- und Bildungsprozesse. Sie begegnen dem Kind mit Wärme, Aufmerksamkeit und Interesse für seine Bedürfnisse. Im Hinblick auf seine Stärken und Schwächen werden dem Kind pädagogische Settings geboten, die seine Entwicklung herausfordern. Vom Kind aus zu denken bedeutet auch, es in seinem Entwicklungsprozess weder zu unter- noch zu überfordern. Dafür ist es notwendig, Kinder genau zu beobachten und von ihrem Stand der Entwicklung ausgehend passende pädagogische Angebote zu unterbreiten. Alle am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten – Eltern und andere Bezugspersonen – tauschen sich über das Kind und seine individuellen Wege des Lernens aus.

Zur sozialen Umwelt des Kindes gehören über den Kreis der Bezugspersonen hinaus auch gesellschaftliche Zusammenhänge. Diese kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, stellt einen wichtigen Aspekt des Bildungsprozesses dar, denn eine zentrale Aufgabe von Bildung ist die gelingende Teilhabe an Gesellschaft. Gesellschaftliche Zusammenhänge können beiläufig durch den Kontakt mit Personen verschiedener sozialer und kultureller Hintergründe – z.B. in der Kindergruppe oder in der Nachbarschaft – erfahren werden. Darüber hinaus werden sie z.B. durch das Aufsuchen von Orten außerhalb der Bildungsinstitution entdeckt und erkundet – etwa durch einen Besuch bei der Gemeinde, durch Kontakt zu anderen Schulen, zu Senioren usw.

Kinder stellen schon sehr früh Fragen an die Welt und ihre Zusammenhänge. Ebenso fragen sie nach dem, was jenseits der sichtbaren Welt ist. Sie fragen nach Anfang und Ende, nach dem Sinn und dem Wert ihrer selbst, nach Leben und Tod. Sie sind von sich aus bestrebt, ihrer Welt einen Sinn zu geben und Antworten zu finden auf Fragen, die sie beschäftigen. Erwachsene und ältere Kinder begegnen diesen Fragen offen und aufgeschlossen. So machen Kinder die Erfahrung, dass Konflikte, Widersprüchlichkeiten oder Belastungen zum Leben gehören und bewältigt werden können. Erwachsene gehen dabei sensibel und einfühlsam auf die Fragen der Kinder nach Sinn und Bedeu-

tung in der sie umgebenden Welt ein. Dabei erfahren Kinder, dass auch Erwachsene Fragen haben, auf die es keine endgültige Antwort gibt. Dann kann das Kind verstehen und nachvollziehen, ohne überfordert zu werden. Auf dieser Grundlage gelingt die Entfaltung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit, die bereit und fähig ist, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Gleichzeitig wird der Sinn für Gemeinschaft gefördert. Alle Kinder haben ein Recht auf Chancengerechtigkeit, sich als Teil der Gesellschaft zu verstehen und diese verantwortlich und gleichberechtigt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten.

Dimensionen von Bildung

Bildung bezeichnet den Prozess und das Ziel des Bildungsprozesses: die Entwicklung einer selbstverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die sich in personaler, sozialer und sachlicher Hinsicht in der Welt vorfindet und mit dieser auseinandersetzt. In dieser doppelten Orientierung zielt Bildung »auf die Entwicklung und Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität, in der Balance, »zu sein wie jeder andere« und »zu sein wie kein anderer«². Damit stehen die Perspektive des Individuums mit seinen je eigenen Potenzialen und Bedürfnissen einerseits und die Perspektive der Gemeinschaft, in die es hineingeboren wird, in der es aufwächst und in der es agiert, gleichermaßen (und gleichberechtigt) im Fokus der Bildung. Nimmt der Bildungsprozess die gesamte Person in ihrer Vielfältigkeit in den Blick, so lassen sich **drei Dimensionen des In-der-Welt-Seins** bestimmen. In diesen drei Dimensionen tritt jeder Mensch mit der Welt in Beziehung, erfährt er sich und die anderen in der Welt und setzt sich mit ihr auseinander.

• Personale Dimension:

Der subjektive Bezug zur Welt beinhaltet, sich selbst als Person wahrzunehmen, die mit eigenen Bedürfnissen, einer eigenen Körperlichkeit, mit Wünschen und Potenzialen umgeht. Bedeutsam für diese Dimension ist die Selbstwahrneh-

mung: sich selbst als ein Mensch mit allen Sinnen zu verstehen, eigene Interessen und Bedürfnisse entwickeln, artikulieren und verfolgen zu können. In der personalen Dimension sind das Erleben der eigenen Person, die Entwicklung einer Identität und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit enthalten.

• Soziale Dimension:

Der soziale Bezug zur Welt betont, dass sich jeder Mensch immer schon in Beziehungen eingewoben vorfindet. Familie, Freundschaft, Partnerschaft, Gemeinschaft und Gesellschaft basieren auf sozialen Regeln. Diese zu verstehen, sie für sich selbst als Zugang zur Welt zu erschließen und damit an Gesellschaft und Gemeinschaft teilhaben zu können, zeichnet den Menschen als soziales Wesen aus. Die soziale Dimension schließt ein, dass Kinder es lernen, sich der eigenen Perspektive und der Perspektive anderer bewusst zu werden und sowohl Selbstachtung als auch Anerkennung der anderen zum Ausdruck zu bringen und Solidarität üben zu können. Dazu gehört, zu Kommunikation und Interaktion mit Anderen fähig zu sein und sich auf diese einlassen zu können.

• Sachliche Dimension:

Der sachliche Bezug zur Welt beschreibt das Eingebettet-Sein in kulturelle und materiell-dingliche Zusammenhänge. Natur, von Menschenhand geschaffene Umwelten, Werte und Normen erfordern das Verstehen und den verantworteten Umgang mit ihnen. Es geht darum, die gegebene Welt erschließen zu können, sie als gestaltbar und auch als Rahmen eigenen Handelns und Denkens zu verstehen. Dies ermöglicht es, Sinn und Bedeutung des eigenen Seins nachvollziehen zu können. Durch Kenntnis der eigenen sozialen, kulturellen und religiösen Kontexte wird die Basis für einen anerkennenden Umgang mit anderen Lebens- und Denkweisen geschaffen.

In allen drei Dimensionen der Bildung sind der Erwerb von Wissen sowie die Entwicklung von Kompetenzen enthalten. Die drei Dimensionen von Bildung beziehen sich immer auch auf praktische Vollzüge und sind nicht eindimensional als zu

² Bericht über die Lebenssituation junger Menschen in Deutschland und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht –. Deutscher Bundestag, Drucksache Nr. 15/6014 vom 10.10.2005, S. 84.

erwerbende Inhalte zu verstehen. Einzelne Aspekte werden von Situation zu Situation verschieden stark vertreten sein. Sie können nicht isoliert voneinander betrachtet werden und sind nicht an spezifische Orte oder Lebensphasen gebunden. Sie beeinflussen alle Aspekte selbstverantwortlichen Lebens und damit auch die Form aller Bildungsbemühungen. Die Entwicklung von Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz ist in alle Bildungsbereiche eingelagert. Das diesem Bildungsplan zugrundeliegende Bildungsverständnis schließt daher sowohl die genannten Dimensionen von Bildung als auch die Entwicklung von Kompetenzen ein.

Bildungswelten und Bildungsgelegenheiten

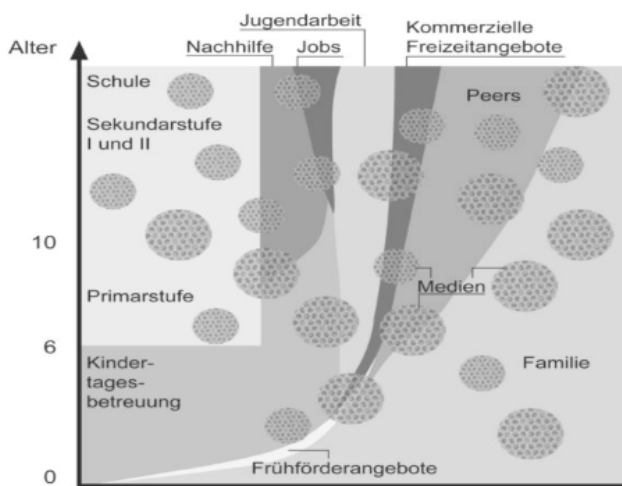
Anlass der Auseinandersetzung mit der Welt kann zunächst alles werden: Eine Geschichte, die eigene Schwester, eine Begegnung, die Lehrerin. Die tätige Auseinandersetzung mit der Welt, die Aneignung durch Erfahrungen, die das Kind in ihr macht, und die Anregungen, die es erhält, sind nicht an Personen, Orte oder Institutionen gebunden. **Erfahrungen können zu jeder Zeit, an jedem Ort und bei jeder Gelegenheit gemacht werden.** Ausgehend vom Kind als Akteur des Bildungsprozesses lassen sich unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit der Welt beschreiben: **informelle, nonformale und formale Bildungsprozesse.**

Informelle Bildung: Frühkindliche Bildung ist zunächst informell, d.h. sie findet nicht bewusst geplant statt (»beiläufige« Bildung). Das Kind ist offen für alle alltäglichen Lerngelegenheiten und Lernmöglichkeiten, die seine Umwelt ihm bietet. Es entwickelt individuelle Interessen und Vorlieben, erkundet Materialien und Zusammenhänge, sammelt und ordnet interessante Gegenstände, probiert sich beim Erkunden und Experimentieren aus. Es folgt selbst entdeckten Eigenthemen und wird dabei von älteren Kindern und Erwachsenen unterstützt.

Nonformale Bildung: Zu informellen Bildungsprozessen treten nonformale hinzu, wenn Kinder Lernorte und Bildungsgelegenheiten nutzen, ohne sich dabei in verbindlich geplantem und strukturiertem Rahmen zu bewegen. Nonformale Bildungsprozesse

se können beispielsweise im Museum, im Tierpark, im Theater oder im Konzerthaus stattfinden; ebenso in allen Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Kinder sammeln neue Erfahrungen in vorstrukturiertem Rahmen, die sie jedoch nach ihren Bedürfnissen und Interessen nutzen. Informelle und nonformale Bildung können deshalb in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen.

Formale Bildung: Am Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule treten zu den nonformalen Bildungsprozessen formale hinzu. Sie laufen in strukturiertem und geplantem institutionellem Rahmen (Schule, Unterricht) ab und beziehen sich auf den Erwerb grundlegenden Wissens sowie grundlegender Kompetenzen. Formale Bildung nimmt jedoch nicht nur den individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritt des Kindes in den Blick. Denn in formalen Bildungsprozessen wird der individuelle Lern- und Entwicklungsfortschritt des Kindes zu verbindlichen Bildungsstandards ins Verhältnis gesetzt, die in den Lehrplänen für die Grundschule festgeschrieben sind. Deshalb müssen professionelle Pädagogen in formalen Bildungsprozessen zwei sich in der Sache widersprechende Anforderungen bewältigen: Zum einen sind sie den individuellen Bildungsprozessen jedes einzelnen Kindes verpflichtet, zum anderen sollen sie die individuellen Leistungen des Kindes an normativ gesetzten Standards messen. **Dieses Dilemma zwischen Qualifikation und Selektion ist nicht auflösbar. Es muss jedoch im pädagogischen Alltag als professionelle Herausforderung im Sinne und zum Wohl des Kindes angenommen werden.** Neben diesen formalen Bildungsprozessen wirken auch weiterhin informelle und nonformale Bildungsprozesse; beispielsweise in der Gleichaltrigen-Gruppe oder beim Lesen eines Buches, beim sportlichen Spiel oder im Gespräch mit der Großmutter.

Abbildung: Bildungsorte und Lernwelten³

Diese informellen und nonformalen Bildungswelten bleiben nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene ein Leben lang von Bedeutung. Hinsichtlich kindlicher Bildung kann deshalb nicht die Interessenlage und Angebotsstruktur von Bildungsinstitutionen im Vordergrund stehen. Vielmehr sind Kinder in ihrer je eigenen Situation ernst zu nehmen. Es gilt, von ihrer Lebenslage ausgehend Möglichkeiten zu schaffen, die ihre Sicht auf die Welt erweitern und ihnen die Welt aufschließen helfen. Von dieser Perspektive aus können Phasen der Weltaneignung unterschieden werden, die vom jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes bestimmt werden. Dieser Überlegung entsprechend werden die Bildungsbereiche jeweils in eine **basale**, eine **elementare** sowie eine **primäre Bildungsphase** unterschieden. Auf diese Weise können die individuellen Lernbedürfnisse, die Bildungsprozesse sowie die Entwicklungsfortschritte jedes einzelnen Kindes unabhängig von entwicklungspsychologisch umstrittenen Altersvorgaben wahrgenommen und unterstützt werden.

Basale Bildungsprozesse: Sie umfassen entwicklungspsychologisch frühe Bildungserfahrungen, die einen informellen bzw. nonformalen Charakter haben und in stabile emotionale Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen innerhalb bzw. außerhalb der Familie eingelagert sind. Basale Bildungsprozesse beinhalten die selbsttätige und aktive Auseinandersetzung mit der Welt durch alle Sinne

zunächst im Nahraum. Basale Bildungserfahrungen sind zugleich in spielerischen Situationen enthalten. Im Zusammenwirken von Wahrnehmung und Bewegung entwickeln sich komplexer werdende kognitive Fähigkeiten. Stabile emotionale Beziehungen zu unterschiedlich alten Kindern und zu Erwachsenen, das Bewusstwerden der eigenen Möglichkeiten, die Freude am Ausprobieren und Entdecken führen zu einer Erweiterung des Aktionsraumes und der sozialen Beziehungen des Kindes.

Elementare Bildungsprozesse: Sie schließen neben den grundlegend bedeutsamen informellen Bildungsprozessen zunehmend auch die nonformale Bildung ein. Kinder spielen, lernen und arbeiten in unterschiedlichsten Kontexten mit anderen Kindern zusammen. Sie haben neben handlungspraktischen Interessen zunehmend auch solche, die sich auf abstrakte und komplexe Phänomene wie beispielsweise innerpsychische Prozesse oder unsichtbare Naturerscheinungen beziehen. Sie erkunden und erforschen Gegenstände, Prozesse und Zusammenhänge in ihrer Umwelt kreativ und eigensinnig; sie entwickeln subjektive Theorien. Die Erfahrungen und das Weltwissen der Kinder fließen in ihre Spiele ein, sie werden hier umgestaltet, erweitert und erprobt.

Primäre Bildung: Primäre Bildungsprozesse haben einen stärker formalen Charakter. Kinder erarbeiten sich gemeinsam mit Erwachsenen einen Zugang zu komplexen kognitiven Leistungen wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen auf der Grundlage normativer Bildungsvorstellungen. Informelle und nonformale Bildungsprozesse bleiben in der Phase formaler Bildung jedoch ebenso bedeutsam wie beispielsweise das Spiel.

Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern verbinden häufig mit diesen Phasen der Weltaneignung zunächst konkrete Altersangaben. So wird die basale Phase mit der Altersgruppe 0 bis 3, die elementare Bildungsphase mit der Altersgruppe 3 bis 6 und die primäre Bildungsphase mit der Altersgruppe ab 6 Jahre gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung entspricht jedoch weder der Individualität kindlicher Entwick-

³ Bericht über die Lebenssituation junger Menschen in Deutschland und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht –. Deutscher Bundestag, Drucksache Nr. 15/6014 vom 10.10.2005, S. 126.

lung noch der wachsenden Heterogenität einer Kindergruppe. So kann ein Kind in einzelnen Bildungsbereichen sehr weit entwickelt sein, in anderen jedoch eine deutlich langsamere Entwicklung aufweisen. Innerhalb einer Kindergruppe existieren daher sehr unterschiedliche Bildungsansprüche, die durch die Orientierung an Altersangaben nicht hinreichend pädagogisch Berücksichtigung finden können. Die Orientierung an der vom Kind jeweils erreichten Phase der Weltaneignung ist auch in der Schule von Bedeutung.

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den Grundschulen des Landes Thüringen sind der **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** als auch der **Lehrplan für die Grundschule** gleichermaßen von Bedeutung. Der Bildungsplan ist an der kindlichen Entwicklung orientiert. Deshalb ist jeder Bildungsbereich ausdifferenziert in die Phasen **basale, elementare und primäre Bildung**. Außerdem bezieht sich der Bildungsplan auf die **personale, soziale und sachliche Dimension** von Bildung. Der Lehrplan präzisiert hingegen Lernziele für den schulischen Unterricht auf der Grundlage des Bildungsplans. Er differenziert deshalb in besonderer Weise die **personale Dimension** von Bildung aus. Die Inhalte des Lehrplans sind nicht in Bildungsphasen, sondern in **Doppelklassenstufen** (Kassen 1 und 2 sowie Klassen 3 und 4) gegliedert. Sie orientieren sich nicht hauptsächlich am individuellen Lernstand des einzelnen Kindes, sondern an normativen **Bildungsstandards** sowie an **Kompetenzen**. Gleichwohl beziehen Lehrerinnen und Lehrer in ihre pädagogischen Angebote die individuellen Lernbedürfnisse von Kindern als auch die personale, soziale und sachliche Dimension von Bildung gedanklich und handlungspraktisch mit ein. Hierzu bietet der Bildungsplan Orientierungen für die pädagogische Reflexion und für das praktische Handeln. Für Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen können Lehrerinnen und Lehrer Bildungsvorstellungen und Vorschläge für konkrete pädagogische Angebote nicht nur aus dem Bereich der primären, sondern auch aus dem Bereich der elementaren bzw. basalen Bildung gewinnen. Der Bildungsplan ist deshalb nicht auf den Bereich der frühkindlichen Bildung und auf den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule beschränkt. Vielmehr dient der Bildungsplan der Individualisierung von Lernangeboten für alle Kinder sowie

der Gestaltung der Schuleingangsphase und des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen.

Dem Bildungsplan und dem Lehrplan liegt trotz dieser strukturellen Unterschiede ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde. Bildung meint immer den Prozess der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, die sich in verschiedenen Hinsichten darstellt und mit der Kinder auf verschiedene Weisen in Beziehung treten. Bildung vollzieht sich immer in sozialen Kontexten, an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Gelegenheiten. Bildungsprozesse gelingen vor allem dann, wenn Erfahrungen auf eigene Interessen und Bedeutungen treffen. Das beinhaltet auch, dass Sichtweisen auf die Welt in Frage gestellt werden können, sich ändern und neu entworfen werden. Entscheidend für die Möglichkeit, sich die Welt zu erschließen, sind Zugänge zur Welt, die vor allem über Beziehungen zu anderen und in diesen Beziehungen zu anderen erfahren werden. Die umfassende Entwicklung und Entfaltung der eigenen Person in ihrer Eingebundenheit in soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte steht also im Zentrum jedes Bildungsprozesses.

Konsequenzen für die Gestaltung des Bildungsplans

Auf der Grundlage dieses Bildungsverständnisses werden die Inhalte der sieben **Bildungsbereiche** des Bildungsplans ausdifferenziert (vgl. Kapitel 2). Jeder Bildungsbereich wird zunächst mit einer **Präambel** eingeleitet, in der grundlegende pädagogische Wissensbestände zum jeweiligen Bildungsbereich nach den drei **Bildungsphasen** (basale, elementare und primäre Bildung) zusammengefasst sind. An die Präambel schließt jeweils die Bestimmung von konkreten Bildungsangeboten in Tabellenform an. Diese **Tabellen** sind ebenfalls nach basaler, elementarer und primärer Bildung aufgegliedert. Innerhalb dieser Tabellen finden die drei **Dimensionen** von Bildung (personal, sozial und sachlich) Berücksichtigung. Die Struktur der Tabellen, in denen die Bildungsbereiche inhaltlich ausdifferenziert sind, lässt sich exemplarisch wie folgt darstellen:

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Bildung	Wie kann Bildung aus der Perspektive der kindlichen Persönlichkeit beschrieben werden?	In welchen sozialen Beziehungen und Austauschprozessen findet die Bildung des Kindes statt?	Welche räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen unterstützen kindliche Bildungsprozesse?
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Welche Inhalte und Themen bieten sich aus der Perspektive des Kindes an?	Welche Interaktionen und Kommunikationsformen unterstützen die Bildung des Kindes?	Welche Umweltbereiche und Umweltausschnitte bieten Anlässe und Gelegenheiten für kindliche Bildungsprozesse?
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Welche alltäglichen und pädagogisch strukturierten Situationen bieten sich aus der Perspektive des Kindes an?	Welche konkreten sozialen Lern- und Organisationsformen unterstützen die Bildung des Kindes?	Welche konkreten Räume, Materialien und Personen sind für kindliche Bildungsprozesse geeignet?
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Welche konkreten Lernangebote und Bildungsgelegenheiten bieten sich aus der Perspektive des Kindes an?	Welche sozialen Beziehungen und Kontakte im Rahmen konkreter Lernangebote unterstützen die Bildung des Kindes?	Welche konkreten Materialien (Alltagsmaterial, Spielmaterial, didaktisch vorstrukturiertes Material) sind für kindliche Bildungsprozesse geeignet?

1.2 Individuelle Unterschiede und soziale Vielfalt

Die Umwelten, in denen Kinder heute aufwachsen, sind komplex. Zu den individuell unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen treten regional, lokal und familiär verschiedene Bildungsgelegenheiten. Je nachdem, in welcher Region und in welcher Wohngegend ein Kind aufwächst, je nachdem, welche Anregungen in der Familie und in den Institutionen kindlicher Bildung wirksam sind, kann es auf umfangreiche oder knappe Lern- und Freizeitangebote zurückgreifen:

- Hat es andere Kinder zum Spielen?
- Ist es nur von Erwachsenen umgeben?
- Kann es seinen Neigungen und Interessen nachgehen oder ist es darin eingeschränkt?

Kinder können in kinderfreundlichen Umgebungen aufwachsen, aber auch in Umgebungen, die durch strukturelle Rücksichtslosigkeiten gegenüber Kindern geprägt sind. Die Vielfalt der Möglichkeiten, sich an unterschiedlichen Orten und zu verschiedensten Gelegenheiten zu bilden, müssen von Eltern sowie von Erzieherinnen und Lehrerinnen kritisch reflektiert werden. Denn kindliche Bildungsprozesse beginnen nicht in einfach strukturierten Umwelten, um sich dann in komplexer strukturierter Umwelten fortzusetzen. Kinder bilden sich vielmehr vom Beginn ihres Lebens an in **komplexen Zusammenhängen**. Hier ordnen sie Erfahrungen, erwerben sie Wissen und entwickeln sie Kompetenzen, um sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Die Offenheit gegenüber komplexen und sich wandelnden Umwelten ist nicht nur für kindliche Bildungsprozesse, sondern für das lebenslange Lernen sowie für eine nachhaltige Entwicklung bedeutsam. Dass beispielsweise die Technisierung und Verwissenschaftlichung nicht nur den Alltag, sondern auch die zwischenmenschlichen Beziehungen fortlaufend verändern, ist bekannt. Zugleich kann heute jedoch nicht verbindlich beschrieben werden, welche Qualitäten der Alltag

und die zwischenmenschlichen Beziehungen in einigen Jahrzehnten haben werden. Heute erworbene Bildung bereitet deshalb auf eine noch unbestimmbare Zukunft vor. Auf die Herausforderungen dieser unbestimmbaren Zukunft können Kinder vorbereitet werden, indem sie komplexe Umwelten kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Hierzu gehören beispielsweise andere Auffassungen von Leistungsfähigkeit und Schönheit, andere Biographien sowie andere soziale und kulturelle Kontexte als die je eigenen. Denn das Weltwissen des Kindes ist ko-konstruiert; seine Sicht auf die Welt kann so komplex sein, wie es die Erfahrungsräume sind, in denen das Kind lebt. Wenn Kinder vielfältige Gelegenheiten haben, beispielsweise Menschen aus anderen Kulturen, Menschen mit besonderen Fähigkeiten oder mit Behinderungen kennenzulernen, dann erst können sie Verschiedenheit als Bereicherung des eigenen Lebens ansehen und Respekt vor Anderssein entwickeln.

Die Offenheit kindlicher Bildungsprozesse bietet somit Chancen mit Blick auf die Bewältigung von Zukünftigem. Sie bietet jedoch auch Risiken. Wie diese Umwelten in kindliche Bildungsprozesse hineinwirken, ist für das Gelingen der individuellen Bildungsbiographie hoch bedeutsam. Zugleich entziehen sich diese Einflüsse häufig dem direkten pädagogischen Handeln. Denn die Lebensbedingungen in verschiedenen Regionen, die finanziellen Spielräume für Familien oder beispielsweise die juristischen Grundlagen des Nachteilsausgleichs für Kinder mit Behinderungen liegen im Kompetenzbereich von Sozial-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik. Professionelle Pädagogen haben jedoch die Aufgabe, in diesem Kontext Bildungsangebote so zu gestalten, dass die Chancengerechtigkeit in der Bildung gewahrt und Bildungsbenachteiligung verhindert wird.

Sozioökonomische Vielfalt

Kinder wachsen in unterschiedlichen **Regionen** auf: zum Beispiel in strukturstarken Regionen oder in benachteiligten ländlichen Räumen. Je nachdem, in welcher Region sie zu Hause sind, erleben Kinder den Ausbau und die Verbesserung von Infrastrukturen oder den Abriss von Wohngebieten und den Verlust öffentlicher Angebote mit. Kinder wachsen in Großstädten mit reichen infrastrukturellen und kulturellen Ressourcen auf. Sie leben aber auch in Kleinstädten, die sich über Jahrzehnte nur wenig verändert haben. Andere Kinder sind in kleinen Dörfern und abgelegenen Höfen naturnah zu Hause. So wachsen Kinder in Orten auf, in denen Eltern zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen für ihr Kind die geeigneten aussuchen können; sie wachsen auch in Orten auf, in denen es nur einen Kindergarten bzw. eine Grundschule gibt; oder aber in Orten, die keines der beiden Angebote vorhalten. Zu diesen infrastrukturellen Bedingungen gehört schließlich die von Ort zu Ort und von Region zu Region unterschiedliche Erreichbarkeit der Bildungs- und Freizeitangebote durch öffentliche Verkehrsmittel.

Je nachdem, in welcher Region Kinder aufwachsen, haben sie unterschiedliche Möglichkeiten, mit anderen Kindern und Erwachsenen in Kontakt zu kommen. In strukturstarken Regionen haben Kinder eher andere Kinder in der Nachbarschaft, mit denen sie spielen und mit denen sie ein gemeinsames Hobby teilen können. In Regionen, die von starker Abwanderung betroffen sind, können sie nicht nur vertraute Erwachsene, sondern auch gleichaltrige Freunde verlieren. In manchen Orten können sie das einzige Kind ihres Jahrgangs oder das einzige Kind im Dorf sein.

Kinder wachsen in unterschiedlichen **Familien** auf: Sie haben Mutter und Vater; sie sind ein Einzelkind oder haben Geschwister. Sie wachsen bei einer alleinerziehenden Mutter oder bei einem alleinerziehenden Vater auf. Sie erleben in ihren Familien lang dauernde emotionale Beziehungen, aber auch Trennungen sowie die Erweiterung der Familie um neue Partner und Geschwister. Kinder haben in ihren Familien unterschiedliche Gelegenheiten, mit Verwandten aus unterschiedlichen Generationen zusammenzukommen.

Kinder wachsen zudem in ökonomisch abgesicherten und bildungsinteressierten Familien auf, aber sie wachsen auch in Familien auf, deren ökonomische Basis so prekär ist, dass die Erwachsenen keine Ressourcen zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse beisteuern können. Zugleich bemühen sich Eltern unter schwierigen materiellen Rahmenbedingungen um eine möglichst gute Bildung für ihre Kinder; anderen Eltern gelingt es trotz günstiger materieller Voraussetzungen nicht ausreichend, den Bildungsbedürfnissen ihres Kindes zu entsprechen. Kindliche Bildung kann für die meisten Kinder in materiell und kulturell anregenden Herkunftsfamilien wirksam unterstützt werden; sie kann jedoch auch gefährdet sein.

Eine besonders massive Gefährdung kindlicher Bildungsprozesse ist Kinderarmut, die in den neuen Bundesländern bei ca. 25 Prozent, in Großstädten noch deutlich darüber liegt. Wenn im Durchschnitt jedes vierte Kind unter Armutsbedingungen aufwächst, dann ist Kinderarmut im pädagogischen Alltag kein Randphänomen, sondern ein zentrales Thema der Bildungsarbeit mit Kindern und mit Erwachsenen. Es gewinnt seine besondere Brisanz aus der Tatsache, dass im Land Thüringen neben Kinderarmut auch die Armut an Kindern zu einem zentralen Thema infrastruktureller und kultureller Umgestaltungen geworden ist.

Soziokulturelle Vielfalt

Kinder wachsen in Umwelten auf, die sich durch soziokulturelle Vielfalt auszeichnen. Dazu tragen im Alltag zunächst sekundäre, durch traditionelle und durch neue Medien vermittelte Erfahrungen bei. So sind Nachrichten, Filme und Musik aus der ganzen Welt über das Fernsehgerät und das Internet jederzeit und an jedem Ort verfügbar. Andererseits können Kinder in ihrer nächsten Umgebung auch primäre Erfahrungen mit soziokultureller Vielfalt machen: durch Kinder und Erwachsene, die beispielsweise andere Familiensprachen als sie selbst sprechen, die in kulturell verschiedene Alltagspraktiken eingebunden sind und andere Feste feiern als die eigene Familie. Erfahrungen kultureller Vielfalt können Kinder schließlich auch sammeln, wenn sie reisen.

Angesichts globaler Wirtschaft und Kommunikation lässt sich die tradierte Kultur in Regionen, Orten und Familien nicht unabhängig bewerten, sondern sie muss im Kontext soziokultureller Vielfalt betrachtet werden. Dies trifft auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge ebenso zu wie auf Alltägliches. Dass die Bundesrepublik seit mehreren Jahrzehnten ein Einwanderungsland ist, hat für das gesamte Bildungssystem Bedeutung. In alltäglichen Situationen wie beispielsweise beim Einkaufen oder beim Zubereiten von Mahlzeiten sind Wissensbestände, Dinge und Tätigkeiten enthalten, die noch vor wenigen Jahren anderen als der eigenen Kultur zugeordnet wurden, die aber inzwischen selbstverständlich geworden sind. Soziokulturelle Vielfalt bedeutet, die eigene, durch eine Einzelkultur geprägte Identität als Basis für die Verständigung über kulturübergreifende Gemeinsamkeiten zu nutzen. So können Bekanntes im Fremden und Differenzen zum Fremden entdeckt und Sensibilität im Verstehen des Anderen entwickelt werden.

Weltanschauung und Religiosität

In Thüringen begegnen einander Kinder unterschiedlicher Überzeugung und Bindung. Sie erfahren, dass es neben ihrer eigenen auch andere weltanschauliche oder religiöse Positionen gibt. Sie erleben Kinder, die andere und anders Feste feiern und Wendepunkte im Leben wie Geburt, Krankheit, Trennung, Tod anders deuten als sie selbst. In ihrem Umfeld treffen alle Kinder immer wieder auf weltanschauliche oder religiöse Themen und Traditionen, z.B. in der Musik, in bildender Kunst, Architektur, Geschichte und Literatur. Existenziell betreffende Ereignisse wie Abschied, Trennung, Versagen oder Schuld verlangen nach Deutungsmustern. Hier sind Erwachsene gefordert, Kindern Hilfe, Verständnis und Geborgenheit zu geben und ihnen Vertrauen zu schenken. Dabei geht es um eine Haltung des Fragens und Suchens, um die Vermittlung von Werten und Deutungsmustern für Sinn- und Lebensorientierung. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Nebeneinander von positiver und negativer Religionsfreiheit sowie die zunehmende interkulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung zur Folge haben, dass Kinder heute in einem gesellschaftlichen Umfeld aufwachsen, das sich durch eine

Vielzahl von Religionszugehörigkeiten und religiösen Angeboten sowie durch Menschen ohne religiöses Bekenntnis auszeichnet.

Entsprechend der Trägerautonomie ist die konfessionelle Ausrichtung religiöser Erziehung und Bildung Angelegenheit der einzelnen Träger.

Gender

Der Begriff »Gender« meint – im Unterschied zum biologischen Geschlecht – das soziale Geschlecht. Es wird u.a. durch Lebenslagen, Erziehung und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. Kinder wachsen in Lebenslagen auf, in denen unterschiedliche Vorstellungen zu Geschlechterrollen enthalten sind. Die Lebenslage der Familie des Kindes ist unter anderem durch die Familienform und die berufliche Position der Eltern geprägt. So wachsen Kinder mit einem alleinerziehenden berufstätigen Elternteil auf, mit einem berufstätigen oder erwerbslosen Elternpaar. Kinder erleben, dass Väter berufstätig und Mütter Hausfrauen sind. In seltenen Fällen leben Kinder in Familien, in denen die Mutter berufstätig und der Vater Hausmann ist. Kinder leben auch in Familien mit einem gleichgeschlechtlichen Elternpaar. Diese unterschiedlichen Konstellationen prägen das geschlechtsbezogene Rollenverständnis der Kinder vom Beginn ihres Lebens an.

Neben der Familienform und der Erwerbstätigkeit beeinflussen auch Werte und normative Vorstellungen die geschlechtsbezogenen Rollenvorstellungen: womit Jungen und Mädchen spielen, welches Verhalten von Jungen und Mädchen erwartet wird. Schon früh erfährt das Kind, dass das Verhalten seiner Mitmenschen verschieden ist, wenn es für einen Jungen oder für ein Mädchen gehalten wird. Ein Kind setzt sich im Umgang mit Dingen und Personen mit den gesellschaftlichen Sichtweisen auf Geschlechterrollen auseinander und baut zugleich subjektive Persönlichkeitsstrukturen auf. So entwickeln Kinder eine Identität als Junge oder als Mädchen. Nicht nur in der Familie, auch in Institutionen kindlicher Bildung, in den Medien, in der Werbung und im öffentlichen Raum werden Kinder auf verschiedene geschlechtertypische Rollenverteilungen aufmerksam. Während für junge Kinder im familiären Raum durchaus noch ge-

schlechtsuntypische Verhaltensweisen zugebilligt werden, verstärken sich in öffentlichen Räumen und in Bildungsinstitutionen die geschlechtstypischen Botschaften. Kinder erfahren häufig, dass gegengeschlechtliche Erfahrungen unterbunden werden. Diese Interventionen können Kinder dabei behindern, sich ein eigenes Bild zu machen und eine eigene Identität zu entwickeln. Erschwerend wirkt sich außerdem die Tatsache aus, dass beispielsweise in Kindergärten und in Grundschulen überwiegend Erzieherinnen und Lehrerinnen arbeiten. Jungen und Mädchen brauchen jedoch Erfahrungsräume, um mit geschlechtsuntypischen Möglichkeiten zu experimentieren. So sollen Mädchen die Gelegenheit erhalten, nicht nur starke und dominante Männerbilder zu erfahren, und Jungen nicht nur mütterliche Frauenbilder. Die Entwicklung der Geschlechteridentität basiert auf der Gleichberechtigung und Gleichachtung; sie schließt die Kritik an Verallgemeinerungen stereotyper Rollenvorstellungen ein.

Behinderung und Entwicklungsrisiken

Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken sind Kinder, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben Unterstützung benötigen. Auf der Basis körperlicher, geistiger, seelischer oder sozialer Beeinträchtigungen sind die Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt erschwert. Die pädagogische Unterstützung von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken nimmt die Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt in den Blick und bezieht sich auf die Stärken und Ressourcen des Kindes.

Bildungsinstitutionen für Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken sind vorzugsweise integrative Institutionen, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam spielen, lernen und arbeiten können. Kinder ohne Entwicklungsrisiken können Kindern mit Entwicklungsrisiken (z.B. Behinderung) Partner bei der Bewältigung von Lern- und Entwicklungsaufgaben in einem Maße sein, wie dies für Erwachsene nicht möglich ist. Kinder ohne Behinderungen erfahren zugleich andere als die eigenen Formen und Möglichkeiten zu denken, wahrzunehmen und zu handeln. Durch gemeinsame Bildungsangebote für Kinder mit und

ohne Behinderungen erfahren sie die mögliche Vielfalt von Leistungsfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft, von Schönheit und Anderssein in ihrer nächsten Umwelt. Integrative Institutionen bieten Bildungsangebote für Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken wohnortnah an, so dass auf lange Fahrwege, Internatsaufenthalte und Trennungen von der Familie und vom Wohnort verzichtet werden kann.

Institutionen kindlicher Bildung sind die ersten Orte außerhalb der Familie, an denen Kinder mit und ohne Behinderungen bzw. Entwicklungsrisiken gemeinsam Erfahrungen sammeln und lernen können. Der gelingenden sozialen Integration kommt in diesen Institutionen besondere Bedeutung zu. Denn die Entwicklung von solidarischem Engagement für Menschen, die ausgegrenzt oder bewusst ignoriert werden, ist ein lebenslanger Prozess; seine Grundlagen werden jedoch bereits in der frühen Kindheit gelegt. Da in den kommenden Jahrzehnten mehr alte und hilfsbedürftige Menschen leben und Unterstützung benötigen werden, ist der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft existenziell auf die Anerkennung von Differenz und Respekt gegenüber Verschiedenheit angewiesen. Der Anspruch von Kindern mit Behinderungen bzw. Entwicklungsrisiken auf Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben kann eingelöst werden, wenn den besonderen Bedürfnissen durch Nachteilsausgleich sowie durch die professionelle Kooperation unterschiedlicher Institutionen und Fachdienste entsprochen wird. Lern- und Entwicklungsbeobachtungen und -dokumentationen im Sinne von Förderplänen dienen dazu, individuelle Bildungsprozesse zu reflektieren und jeweils nächste Lern- und Entwicklungsschritte zu formulieren. Für das weitere Gelingen der Bildungsbiographie von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken ist darüber hinaus die langfristige Planung und die sorgfältige Gestaltung von Übergangssituationen von besonderer Bedeutung.

Hochbegabung

Kinder mit Hochbegabung sind Kinder, die sich auf einem hohen Anregungsniveau mit Neugier und besonderer Aktivität für ihre Umwelt interessieren und sich auf diese Weise komplexe Wissensbestände und Kompetenzen aneignen. Sie

zeigen nicht nur in Bildungsbereichen, die primär die geistige Entwicklung herausfordern, kreatives und produktives Vergnügen bei der Bewältigung von Anforderungen. Sie sind beispielsweise zugleich an Kunst und Musik, an Technik und Naturwissenschaften sowie an Bewegung interessiert. Ihr ausgeprägtes eigenes Lerntempo, die Bearbeitung eigener Themen, Fragen und Interessen führen dazu, dass den Bildungsbedürfnissen von Kindern mit Hochbegabung in besonderer Weise entsprochen werden muss. Hier ist jedoch nicht primär an eigene Institutionen kindlicher Bildung zur Unterstützung von Kindern mit Hochbegabung zu denken. Institutionen kindlicher Bildung, die Entwicklungsmischung und differenzierte Lernarrangements, offene Lernangebote und Lernorte außerhalb der Bildungsinstitution anbieten, besitzen die notwendigen unterstützenden Voraussetzungen. Die Professionellen in den Institutionen kindlicher Bildung agieren bei der Feststellung von Hochbegabung sorgfältig und umsichtig. Sie kooperieren mit Psychologen und anderen Professionellen außerhalb ihrer Institution, um die Feststellung von Hochbegabung professionell abzusichern und für die Kinder angemessene Lernangebote zu entwickeln. Bei der Unterstützung von Kindern mit Hochbegabung sind Erwachsene insbesondere dann gefordert, wenn das Kind in einer eher bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Familie aufwächst, und auch dann, wenn das Kind in einer strukturschwachen Region lebt, in der beispielsweise besondere künstlerisch-musisch orientierte oder besondere naturwissenschaftlich-technisch orientierte Bildungsangebote fehlen. Zeitlich befristete und wiederkehrende Angebote wie beispielsweise Sommerkurse oder Kooperationen mit Hochschulen (»Kinderuniversität«) können zur Kompensation fehlender Infrastrukturen ebenfalls sinnvoll beitragen.

Resilienz

Kindern kann es gelingen, widrige Lebensumstände, kritische Lebensereignisse und traumatische Erfahrungen so zu bewältigen, dass sie aus ihnen unbeschadet hervorgehen. Diese Kinder werden als »resilient« bezeichnet. Sie haben eine starke psychische Widerstandsfähigkeit entwickelt, die sie vor erhöhter Verletzlichkeit (Vulnerabilität) schützt. Resilienz kann erworben werden, und sie

verändert sich über verschiedene Lebensphasen hinweg. Viele schützende Faktoren, die zur Resilienz beitragen, lassen sich in pädagogischen Kontexten wirkungsvoll unterstützen. So ist z.B. bekannt, dass ein hohes Selbstvertrauen in die eigene Person, das Wissen, dass man Situationen nicht nur ausgeliefert ist, sondern sie auch ändern kann, zur Widerstandsfähigkeit beitragen. Ein wichtiger schützender Faktor ist außerdem eine erwachsene Bezugsperson außerhalb der Herkunftsfamilie, die an der Entwicklung des Kindes und an seinem Wohlergehen langfristig und verbindlich interessiert ist. Diese Person kann beispielsweise die Tagesmutter, die Erzieherin oder die Lehrerin sein.

In den Institutionen kindlicher Bildung benötigen Kinder, die besonderen Belastungen ausgesetzt sind, vielfältige Situationen, in denen sie sich ausprobieren und in denen sie erfolgreich sein können, um ihr Selbstvertrauen zu stärken: Sie werden in Entscheidungen über den Alltag in der Bildungsinstitution, über Feste und Feiern, über Ausflüge und über Lernarrangements einbezogen. Sie bekommen Gelegenheiten, sich mit Arbeitsergebnissen und in Tätigkeitsfeldern zu präsentieren, die ihnen besonders gut gelingen. Sie haben viele Gelegenheiten, nicht nur Hilfe anzunehmen, sondern anderen Kindern und Erwachsenen zu helfen. **Sie erleben, dass andere Kinder und Erwachsene ihre Entwicklungsfortschritte wahrnehmen, ohne auf Defizite zu orientieren.** Kinder erleben gemeinsam mit anderen Kindern, dass Schwierigkeiten und Probleme zum Alltag gehören – und sie erleben, dass Schwierigkeiten und Probleme gut zu überwinden sind. In diesem Zusammenhang lernen Kinder auch, Verantwortung zu übernehmen. Kinder können dann Resilienz entwickeln, wenn sie erfahren, dass sie trotz ihrer Schwierigkeiten und Probleme Anerkennung und Respekt erfahren. Sie wissen, dass sie sich anderen Kindern und Erwachsenen anvertrauen können und dass ihre Sorgen ernst genommen werden. Die Entwicklung von Resilienz setzt daher die genaue Kenntnis der Lebensumstände jedes Kindes voraus, die Kenntnis von Risikofaktoren, insbesondere aber von Ressourcen.

1.3 Bildungskulturen

Wo immer Menschen zusammenleben, bilden sich unterschiedliche Formen dieses Zusammenlebens heraus. Bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen lässt sich dennoch feststellen, dass es immer Regeln des Zusammenlebens gibt. Diese können eher unbewusst im Alltag enthalten sein, sie können aber auch bewusst festgelegt und fixiert werden, z.B. in Gesetzen. In einem Vergleich lassen sich dann die Differenzen und die Gemeinsamkeiten deutlicher erkennen, es werden unterschiedliche Kulturen deutlich. Nicht alles, was in einer Kultur bedeutsam ist, hat auch in einer anderen Wert. Andere Werte scheinen demgegenüber nicht von bestimmten Kulturen abhängig zu sein, sondern ein gemeinsames Fundament zu bilden, z.B. der Wert des menschlichen Lebens.

Aber auch innerhalb einer Gesellschaft gibt es unterschiedliche Kulturen, und dennoch für alle Verbindliches und Gemeinsames. Kinder haben einen Anspruch darauf, beides kennenzulernen, weil ihnen dadurch die Möglichkeit eröffnet wird, sich in der Differenz und im Gemeinsamen zu erkennen, »zu sein wie der andere und sein wie kein anderer«.

Kinderrechte, Kinder- und Jugendschutz

Mit Vollendung der Geburt beginnt die Rechtsfähigkeit des Menschen. Das heißt: Kinder haben ab diesem Zeitpunkt alle Rechte, die auch Erwachsenen zustehen. Sie sind von vornherein und unter rechtlichen Gesichtspunkten **gleichberechtigte und gleichwertige Mitglieder** unserer Gesellschaft. Sie sind Inhaber der **allgemeinen Menschenrechte**. Dennoch bedürfen Kinder des besonderen Schutzes, der einerseits aus ihrer biologischen, andererseits aus ihrer kognitiven Entwicklung resultiert. Kinder, insbesondere Säuglinge, können sich noch nicht selbst versorgen, sie überblicken vielfach noch nicht Risiken und Gefahren,

denen sie ausgesetzt sind. Diese Situation besonderer Schutzbedürftigkeit ist der Grund für besondere Rechte, die Kindern zustehen. Kinder sind Inhaber **besonderer Kinderrechte**.

Die Regelungen, die sich auf Rechte von Kindern beziehen, finden sich in unterschiedlichen Quellen. So hat die Bundesrepublik Deutschland 1992 das **Übereinkommen über die Rechte des Kindes** der Vereinten Nationen – die UN-Kinderrechtskonvention – unterzeichnet. Damit hat diese Konvention für Deutschland Rechtskraft erlangt. Sie regelt sehr detailliert die Rechte, die Kindern im Besonderen zustehen. Auch im deutschen Rechtssystem gibt es eine besonders wichtige Stelle, die den Anspruch aller Kinder auf Erziehung deutlich macht, nämlich das **Grundgesetz** (Art. 6 GG). Erziehungsrecht und Erziehungspflicht sind auch in der **Verfassung des Freistaats Thüringen** verankert. Hier heißt es in Artikel 18 Abs. 1 wie folgt: »Eltern und andere Sorgeberechtigte haben das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder.« Sie legen die inhaltlichen Grundlinien der Erziehung fest. Ferner finden sich weitergehende Regelungen zur Erziehung von Kindern im **Bürgerlichen Gesetzbuch** (§§ 1626 ff. BGB). Sollte die Erziehung von Kindern hinter erwartbaren Standards zurückbleiben, ohne dass jedoch schon eine Kindeswohlgefährdung vorliegt, dann werden über die rechtlichen Regelungen im **Sozialgesetzbuch VIII** (§§ 27 ff. SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe) Hilfen angeboten. Nur wenn das Kindeswohl gefährdet wird, darf der Staat – unter bestimmten Bedingungen – in die elterlichen Rechte und Pflichten eingreifen (§ 8a SGB VIII; § 1666 BGB). Durch § 8a SGB VIII werden auch Dienste und Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Kitas, Horte, Tagesmütter) durch abzuschließende Vereinbarungen mit in die Verantwortung genommen, den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung zu erfüllen. Dem Anspruch auf eine gesunde Entwicklung sowie den Schutz vor schädigenden

Eingriffen und schädlichen Einflüssen wird in der Verfassung des Freistaates Thüringen ein besonderer Rang zugebilligt: »Kinder und Jugendliche haben das Recht auf eine gesunde geistige, körperliche und psychische Entwicklung. Sie sind vor körperlicher und seelischer Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch und Gewalt zu schützen« (Art. 19 Abs. 1).

Das Schutzbedürfnis ist um so größer, je jünger ein Kind ist, und tritt mit zunehmenden Fähigkeiten des Kindes in den Hintergrund; die Spielräume der Autonomie erweitern sich. Schutz und Autonomie sind also die zwei Pole, zwischen denen immer wieder pädagogisch entschieden werden muss, ob eher der Schutzgedanke greift, oder ob eher neue Handlungsspielräume eröffnet werden können. Diese Entscheidung ist immer am Maßstab des **Kindeswohls** zu orientieren. Die Eltern bzw. Pädagogen tragen in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung. Ihre erzieherischen Entscheidungen müssen den Besonderheiten des jeweiligen Kindes gerecht werden. Dabei wird Erziehung als ein Prozess verstanden, an dem zwei Subjekte – Kind und Eltern – zugleich beteiligt sind, so dass das Kind diesen Prozess aktiv mitgestaltet. Fragen seiner Erziehung sind also – entsprechend seinem Entwicklungsstand – mit dem Kind einvernehmlich zu regeln. Kinder haben grundsätzlich das Recht auf Umgang mit **beiden Elternteilen**; das gilt auch für den Umgang mit anderen Personen, zu denen das Kind eine Bindung aufgebaut hat, und wenn diese für seine Entwicklung förderlich ist. Wenn sich z.B. Eltern scheiden lassen, endet zwar die Ehe, die Elternschaft dauert jedoch weiter an – besonders aus der Perspektive des Kindes. Auch bauen Kinder oft feste Beziehungen zu Personen des engeren Umfeldes auf, die für das Kind bedeutsam sind, und die nicht ohne weiteres abgebrochen werden dürfen, z.B. zu Geschwistern, Großeltern, Paten oder Pflegeeltern bzw. zu Erziehern bei Heimunterbringung. Das Recht zur Bestimmung der **Grundlinien der Erziehung ihrer Kinder liegt grundsätzlich bei den Eltern**. Sie dürfen dieses Recht jedoch nur im Sinne des Kindeswohls ausgestalten. Darüber hinaus hat der Staat kein Recht, den Eltern inhaltlich Vorgaben zu machen. Anders sieht es jedoch aus, wenn die Frage auftaucht, was in der Erziehung nicht geschehen darf. Hierzu sind im Jahr 2000 die vorhandenen

rechtlichen Regelungen weiter konkretisiert worden: »Kinder haben ein Recht auf **gewaltfreie Erziehung**. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig« (§ 1631 Abs. 2 BGB). Körperliche Sanktionen – sei es ein Klaps, eine Ohrfeige oder dergleichen – sind sowohl rechtlich als auch pädagogisch keine zulässigen Methoden der Erziehung.

Während der Staat also nicht sagen darf, was Kindern in der Erziehung durch ihre Eltern konkret zusteht, so hat er doch das Recht, zu sagen, was Kindern in der Erziehung nicht widerfahren darf. Denn das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder ist ein sog. »fremdnütziges Recht«, d.h. die Ausübung der elterlichen Sorge muss immer im Interesse des Kindes sein. Der Staat übt in dieser Hinsicht ein sog. »**Staatliches Wächteramt**« aus. Diese abstrakte Formulierung ist jedoch ganz konkret gemeint. Es sind alle Personen (Nachbarn, Verwandte, Schule, Kindergarten, usw.) aufgefordert, darauf zu achten, dass Kindern eine Erziehung widerfährt, die auch tatsächlich ihrem Wohl dient. Das setzt noch keine Spezialkenntnisse voraus, sondern die aufmerksame Beobachtung durch alle Personen, die mit dem Kind Umgang haben. Wenn es Anzeichen dafür gibt, dass einem Kind nicht die nötige Pflege und/oder Erziehung zuteil wird – aus welchen Gründen auch immer –, dann besteht die Möglichkeit, in diesen Fällen Hilfe anzubieten. In jedem Landkreis und in jeder kreisfreien Stadt gibt es ein **Jugendamt**, das in solchen Situationen Hinweise aufnimmt (auch anonyme), den Kontakt zu den Eltern sucht, mit diesen kooperative Problemlösungen im Sinne einer **Erziehungspartnerschaft** entwickelt und im Bedarfsfall **Hilfen zur Erziehung** anbietet. Das Jugendamt ist bestrebt, angemessene Hilfen mit den Eltern und den betroffenen Kindern auszuwählen und durchzuführen. Diese Angebote werden von Professionellen (Sozialpädagoginnen, Sozialarbeiterinnen), die speziell für diese Aufgaben ausgebildet worden sind, unterbreitet. Für den Nachbarn, für die Erzieherin im Kindergarten oder für die Lehrerin in der Grundschule ist wichtig, dass sie selbst das Problem nicht lösen muss, sondern sich vertrauensvoll an das Jugendamt wendet.

In den Fällen, in denen die Hilfen zur Erziehung nicht mehr hinreichen (das ist insbesondere dann

der Fall, wenn eine Kindeswohlgefährdung bereits vorliegt), muss das Jugendamt zusammen mit dem Familiengericht eine Lösung finden, wie dem jeweiligen Kind die ihm zustehenden Hilfen zuteil werden. Auch in diesen Fällen ist es wichtig, dass Nachbarn oder Erzieherinnen und Lehrerinnen ihre Beobachtungen dem Jugendamt mitteilen, damit Hilfe einsetzen kann. Hier sind die Professionellen in den Institutionen kindlicher Bildung in besonderer Weise gefordert. Der beste Kinder- und Jugendschutz ist die Aufmerksamkeit für Kinder und die Bereitschaft, Probleme anzusprechen oder professionelle Hilfe zu suchen (z.B. im Jugendamt; Kinder- und Jugendschutzdienste in fast allen größeren Städten Thüringens).

Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation)

Im Artikel 12 der UN-Kinderrechts-Konvention heißt es: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« In gelebter Partizipation sind Kinder in alle Entscheidungsprozesse eingebunden, die das Zusammenleben betreffen. Mit einem Bildungsverständnis, das die Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt der Bildungsförderung stellt, ist Partizipation der zentrale Bezugspunkt in der pädagogischen Arbeit. **Wenn sich Bildung durch Ko-Konstruktionsprozesse realisiert, dann ist Partizipation ein notwendiges Grundprinzip pädagogischen Handelns und damit eines der wesentlichen Qualitätsmerkmale.** Kinder erleben zu lassen, dass sie gefragt sind, dass ihre Meinung zählt und ihr Mitentscheiden wirklich gewollt ist, befähigt sie zu einem demokratischen Lebensstil. Sie lernen, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten, erfahren dabei Grenzen des Möglichen und werden fähig, eigenes Tun mit dem der anderen abzustimmen. Kinder lernen so, Lösungen auszuhandeln, zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen.

- Jungen und Mädchen erfahren, dass sie in der Gruppe und in ihrer Umgebung Vorgänge beeinflussen können und dass ihre Meinung ernst genommen wird.
- Sie erleben, dass sie mit ihren Stärken und

Schwächen angenommen sind und dass sie einen wichtigen Beitrag für die Gemeinschaft leisten können.

- Kinder erfahren, dass sie ge- und beachtet werden und ihre Gefühle und Meinungen wichtig sind.
- Kinder werden sich ihrer eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse bewusst, wenn sie danach gefragt werden.
- Mit der Übernahme von Verantwortung sich selbst, den anderen und der Sache gegenüber ist die Erkenntnis verbunden:
»Auf mich kommt es an!« Eingebunden in soziale Kontexte erfahren sie Zugehörigkeit und Schutz, wenn sie Entscheidungen in sozialer Verantwortung treffen.
- Kinder lernen auch, dass ihren Entscheidungsmöglichkeiten durch objektive Bedingungen Grenzen gesetzt sind.

Je mehr Freiräume den Kindern zustehen, desto kompetenter lernen sie, ihren Umgang mit der Gruppe zu gestalten. Mit dem Erfolg ihrer aktiven Einflussnahme auf den Lebensalltag eröffnen sich vielfältigere Handlungsmöglichkeiten für Kinder. Jedes Kind weiß letztlich mit seiner Zeit etwas anzufangen. Eine ernsthafte Beteiligung der Kinder zu unterstützen, bedeutet aber auch, ihnen die dazu notwendigen Informationen zu geben, sie zu spezifischem Tun zu befähigen: Wenn das Kind z.B. die künftige Raumgestaltung mitentscheiden soll, muss es wissen, wie und worum es geht und ob es selbst dabei eine Aufgabe übernehmen kann. Partizipation reicht von der Übernahme von Pflichten (z.B. verantwortlich sein für die Blumen) über die Verantwortung für andere Lebewesen bis hin zum Gefühl, für andere Kinder Verantwortung zu übernehmen. Das Gefühl, im Hier und Jetzt zu sein und Einfluss zu haben, individuelle und gemeinschaftliche Ziele zu erreichen, und das Wissen über die eigene Welt, die gestaltet werden soll, gibt Kindern Handlungssicherheit. Eine solche Sicherheit, die eigene Lebenssituation kompetent gestalten zu können, hilft in schwierigen, auch krisenhaften Situationen, nicht aufzugeben und nach Lösungen zu suchen.

Beteiligungs-, Gestaltungs-, Mitbestimmungs- sowie Entscheidungsmöglichkeiten für alle Kinder bieten sich beispielsweise in den folgenden Zusammenhängen an:

- Tagesablauf, Art und Inhalt der Tätigkeiten (individuelle Freiräume),
- Art und Weise der Gestaltung der Mahlzeiten,
- Wahl der Spielpartner, -inhalte, -materialien, -räume,
- Aushandeln und Kontrolle von Regeln,
- Übernahme von Routinen und Pflichten, Verantwortung für Teilaufgaben,
- Projektarbeit und Angebote (mit den Kindern planen, nicht für die Kinder),
- Raumgestaltung (die Kinder gestalten und verändern nach Bedarf),
- Anschaffungen beraten,
- Erholungs- und Ruhephasen bestimmen,
- Gruppendiskussionen (jedes Kind kann zu Wort kommen),
- Gestaltung von Festen und Feiern (schon bei der Planung!),
- Interessen, Bedürfnisse, Gefühle artikulieren,
- Rückzugsräume nutzen können,
- ungewöhnliche Ausdrucksformen akzeptieren,
- Theorien, Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen der Kinder ihren Ausdruck finden lassen und
- individuelle und kulturelle Besonderheiten einbringen.

Für Kinder ist es wichtig, dass sie durch Erwachsene begleitet werden,

- indem Erwachsene anregen statt anordnen,
- motivieren statt reglementieren,
- bestärken statt kritisieren und
- unterstützen statt begrenzen.

Partizipation erfordert einen gleichberechtigten Umgang, keine Dominanz der Erwachsenen. Wenn Kinder Entscheidungen treffen können, dann sind diese auch verbindlich. Das heißt, die Orientierung an den realen Möglichkeiten der jeweiligen Lebenssituation und an den individuellen Kompetenzen der Kinder muss in den Prozess der Entscheidungsfindung einfließen. Gleiche Rechte für alle Kinder heißt dann, dass jeder einbezogen und zur Beteiligung befähigt wird (Gerechtigkeit beim Kirschenpflücken bedeutet z.B., den Kleinen eine Leiter zu geben).

Partizipation wird primär in der Art und Weise deutlich, wie die Beziehung zwischen den Kindern und den Erwachsenen gestaltet ist, welches Rollenverständnis dabei jeweils zugrundegelegt wurde. Gefragt ist hier vor allem das Vertrauen in die

Stärken der Kinder (Vertrauensvorschuss). Das ist auch eine Form des Loslassens, die beinhaltet, dass nicht der Erwachsene allein die Lösungen hat, sondern Kinder und Erwachsene sich gemeinsam in einen Lern- und Lösungsprozess begeben. Es bedeutet auch, Entscheidungsbefugnisse mit Kindern zu teilen. Insofern muss sich Partizipation konzeptionell verankern, darf nicht der Beliebigkeit im Alltag ausgesetzt sein. Kinder müssen wissen, dass sie gefragt sind (sonst fragen sie, ob sie fragen dürfen!). **Die Befähigung zur Partizipation erreichen wir durch gelebte Partizipation, die den jeweiligen Entwicklungsbesonderheiten der Kinder genügen muss.** So bedeutet die Form der Beteiligung und die Realisierung der Beteiligungsrechte für ein zweijähriges Kind etwas anderes als für einen Schulanfänger.

Dabei gibt es unterschiedliche **Formen der Beteiligung** von Kindern:

Repräsentative Formen sind immer solche, durch die einzelne Kinder stellvertretend für andere Interessen wahrnehmen, planen und entscheiden (Kinderparlamente, Kinderräte, Kinderbeauftragte).

In **offenen Formen** der Beteiligung können alle Kinder z.B. in Kinderkonferenzen, Erzähl- und Morgenkreisen oder Kinderversammlungen Beachtung finden und Einfluss nehmen.

Beteiligung von Kindern im kommunalen Raum sind z.B. ein Kinderbüro, das gemeinsame Erschließen des Umfelds der Bildungsinstitution, die Beteiligung an Veranstaltungen des Umfelds/im Umfeld usw. In diesem Zusammenhang stehen Formen der Öffnung einer Bildungsinstitution nach außen. Sie unterstützen das Bewusstsein der Kinder, dass sie »in der Welt« sind, dass sie dort erwünscht sind und in dieser mitbestimmen können.

Teilhabe und Mitbestimmung beziehen sich jedoch nicht nur auf Kinder. **Eltern** nehmen gemeinsam mit der Institution Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahr (Erziehungspartnerschaft, vgl. 1.5; 3.2). Die Tagesmutter, die Krippe oder der Kindergarten sind die ersten Institutionen kindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung neben der Familie. Die Beteiligung der Eltern an allen Prozessen, die die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder betreffen, heißt, sie als Partner und Exper-

ten für die Entwicklung ihrer Kinder ernst zu nehmen. Dies ist ein Prozess des Aushandelns, für den die Professionellen verantwortlich sind. Das bedeutet in erster Linie Transparenz der pädagogischen Arbeit. Transparenz entsteht, wenn Eltern:

- bei der Entwicklung pädagogischer Konzeptionen einbezogen sind,
- alle notwendigen Informationen erhalten,
- an der Planung pädagogischer Intentionen (u.a. durch eine gelungene Dokumentation) teilhaben können und
- bei allen Veränderungen, die die Institution betreffen, einbezogen werden.

Auf diese Weise kann ein gemeinsames Handeln aller an der Bildung Beteiligten erreicht werden (siehe auch 1.5 und 3.2: Kooperation mit Eltern).

Spiel

Der Mensch erkennt, erobert und reflektiert die Welt zuerst im Spiel. Kinder erschließen sich die Welt an allen Orten, z.B. zu Hause, im Kindergarten, in der Grundschule. Neugierig, selbstbestimmt und lustbetont erforscht das Kind seine Umgebung. Es erfährt dabei sowohl etwas über sich als auch über die Menschen und die Dinge, mit denen es tätig ist.

- Was kann ich mit den Dingen tun?
- Wie sind diese beschaffen?
- Gefällt mir, was ich sehe?
- Machen mir die Ergebnisse meines Tuns Spaß?
- Wie reagieren die Bezugspersonen: Was machen sie? Das, was ich will? Kann ich verstehen, wenn sie anders reagieren, als ich erwartet habe?

Kinder spielen, weil sie sich entwickeln, und sie entwickeln sich, weil sie spielen. Die Spielfähigkeit des Kindes folgt einer Entwicklungslogik, der die soziale und kulturelle Umwelt gerecht werden muss. Weil Bildung Ko-Konstruktion der Welt ist, haben Kinder in jedem Entwicklungsalter ihre subjektive »innere Welt«, aus der heraus sie neue Erfahrungen und Erlebnisse mit der »äußeren Welt« ergänzen. Wie das geschieht, hängt von den Fähigkeiten des Kindes ab, aus seiner Sicht die Welt phantasievoll in sich selbst (neu) entstehen zu lassen. Die Spielzeit ist dabei ein offener Gestal-

tungsprozess, in dem das Kind Beziehungen zu Spielsachen, Spielpartnern, Spielthemen und zu sich selbst herstellt.

Am Anfang des Lebens ist für ein Kind alles Spiel (**Manipulieren, Hantieren, Funktionsspiel**). Über das Funktionsspiel mit dem eigenen Körper und mit Gegenständen entwickeln sich Wahrnehmungen und Bewegungen. Letztere werden durch die **Bewegungsspiele** gezielt gefördert. In dieser Phase des spielerischen Umgangs mit der Welt auf der sensomotorischen Ebene wird die wesentliche Grundlage für die kognitive Entwicklung gelegt. Bezugspersonen sind hier notwendig eingebunden. Das Spiel erweitert sich dann durch die mit der Vorstellungsfähigkeit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten zum **Fantasiespiel** – eine umfassende Möglichkeit, Welt zu konstruieren und eigene Möglichkeiten zu erproben, ohne dass es in der Realität negative Wirkungen hätte. Die Grenzen zwischen Fantasie und Wirklichkeit verwischen im Spiel: Wunsch- und Fantasiewelten sowie Symbolisierungen drücken aus, welche Bedürfnisse Kinder haben, welche Gefühle ausgelebt werden, wie Kinder ihre Selbstwirksamkeit erproben. Hier sowie in **Konstruktionsspielen** entwickeln sich Kreativität und damit verbunden die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Erprobtes Handeln im »sicheren Raum« ermöglicht sicheres Handeln im »realen Leben«. Natürlich ist das Spiel in dem Moment, in dem es geschieht, für das Kind real. Und dann hat sein Verhalten auch ernste Konsequenzen. Genau hier liegen die Entwicklungspotenziale des Spiels: Das Kind lernt in einer Quasi-Realität.

Mit zunehmender Fähigkeit des Kindes zur Perspektivübernahme wandelt sich das Durchspielen einzelner, an anderen beobachteter Handlungsfolgen, die übend wiederholt werden, zum symbolträchtigen **Rollenspiel**. Hier geht es um die Übernahme von und Identifikation mit den Rolleninhalten, aber auch schon um ein aktives Auseinandersetzen mit den Anforderungen an die Rolle. Im Spiel erfolgt eine gegenseitige Absprache und die Kinder lernen zu unterscheiden, ob hier eine Abweichung vom Erwarteten möglich ist oder nicht. Hier liegen die Anfänge für die Entwicklung der Rollendistanz, die später dazu befähigt, bewusst die Balance herzustellen zwischen sozialen Anforderungen und persönlichen Interessen. **Regelspiele**

le sind solche Spiele, die den normativen Aspekt stärker in das spielerische Lernen bringen und in denen gelernt wird, dass es z.B. durch Regeln »Gewinner« und »Verlierer« geben kann. Ein Kind lernt dann, mit negativen Gefühlen umzugehen, aber auch, dass eine Leistung mit Stolz erfüllt und dass es gut ist, gemeinsam zum Ziel zu kommen. Kinder lernen, Regeln zu verstehen und deren Einhaltung einzufordern. Sie werden aber auch dazu befähigt, selbst Regeln zu erstellen und mit ihnen flexibel umzugehen.

Soziale Interaktion im Spiel beginnt mit dem Zuschauen, hinzu kommt das Interesse an anderen (spielenden) Kindern. Über das **Parallelspiel** gelangen Kinder dann zur Fähigkeit, Spielinhalte aufeinander abzustimmen und sich an einem gemeinsamen Inhalt zu orientieren. Das organisierte Rollenspiel ist Ausdruck dafür. Kinder lernen, mit anderen gemeinsam Spielbedingungen entspre-

chend ihrer Ideen zu schaffen und zu verändern sowie Planungen für das Spiel vorzunehmen. Damit ist auch verbunden, sich durchzusetzen, sich unterzuordnen oder Kompromisse zu schließen. Die Kinder lernen, eigene Wünsche zugunsten des gemeinsamen Spiels aufzuschieben. Eine Form, die fast alle Entwicklungspotenziale des Spiels in sich vereint, ist das **Theaterspiel**. Für jeden Bildungsbereich gibt es schließlich **didaktische Spiele**, die bewusst eingesetzt werden, um spezifische Bildungsprozesse beim Kind zu unterstützen. Die Spielfähigkeit ist Ausdruck ganzheitlicher Entwicklung. Das Spiel ist in allen Bildungsbereichen die Haupttriebkraft der Entwicklung, und dies insbesondere, je jünger ein Kind ist. Dabei gilt, dass Spiele immer bildungsbereichsübergreifende Wirkungen haben, auch wenn man Zuordnungen vornehmen kann. Welche Spieltätigkeiten in welchem Bildungsbereich Bedeutung haben können, fasst die folgende Übersicht zusammen:

Bildungsbereich	Beispiele für Bedingungen der Spieltätigkeit
Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	Handpuppen; Rollenspiele; Lautmalereien; Rhythmusbetonte Spiele
Motorische und gesundheitliche Bildung	Spiegel; Medien über Körper und Geburt, Bewegung, Ernährung, Sexualität, Verschiedenheit im Aussehen; Rollenspielmaterialien für Frauen- und Männerrollen; Jungen- und Mädchenpuppen; Dreiräder, Laufräder, Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten, Arztkoffer, Verbandsmaterial, Schminke, Naturmaterial zum Tasten, Riechen, Schmecken
Naturwissenschaftliche und technische Bildung	Technisches Spielzeug zum Bauen und Konstruieren; Naturspielmaterialien, Spiele in der Natur und mit der Natur; Wecker, Radio; Taschenlampe, Spiegel; Experimente
Mathematische Bildung	Bauen und Konstruieren; Ineinanderstapeln; Material zum Auseinandernehmen und Experimentieren; Uhren, Waagen, Spielgeld, Messmöglichkeiten, Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung; Spiele zum Vergleichen, Sortieren, Zählen
Musikalische Bildung	Spiele mit Instrumenten, auch selbst gebauten; Singspiele, Tanzspiele, Bewegungs- und Rhythmikspiele; Kreisspiele
Künstlerisch-gestaltende Bildung	Spiel mit Papier, Farben, Formen; Malen nach Musik; Schatzkisten mit Material zum Gestalten
Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Spiele zur Selbstdarstellung; Ich-wünsche-mir-was-Spiele, sich selbst malen, formen, als Puppe herstellen Soziale Rollenspiele; Kooperationsspiele; Ausdrucksspiele für Gefühlsdarstellungen; Namensspiele

Im und durch das Spiel verleihen Kinder ihrer Lebenssituation Ausdruck. Kinder verarbeiten im Spiel ihre Lebenssituation und entwickeln sie spielerisch weiter. Die Beobachtung des Spiels bietet deshalb Erwachsenen einen Einblick in die Lebenswirklichkeit des Kindes. Die Art, was und wie gespielt wird, ist auch eine Mitteilung der Spieler über sich selbst.

- **Inhalte:** Was wird gespielt? Drücken sich darin Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes aus? Gibt es dominierende Inhalte? Gibt es Inhalte, die einem modischen Trend geschuldet sind?
- **Motive:** Warum spielt ein Kind (nicht)? Warum hat ein Kind keine Lust zu spielen? Langweilt es sich? Fehlen ihm die (richtigen) Partner? Was ist besonders interessant? Gibt es destruktive Tendenzen im Spiel?
- **Verhalten:** Wie spielen die Kinder miteinander? Gibt es Kinder, die ausgeschlossen werden? Gibt es Kinder, die sich zurückziehen? Ist der Umgang mit dem Spielmaterial wertschätzend?

Erwachsene beobachten, unterstützen und regen das Spiel der Kinder an. Der selbstbestimmte Charakter des Spiels schließt ein, dass Erwachsene das Spielen der Kinder respektieren. Sie ermuntern die Kinder, ihre Ideen zu verwirklichen, und unterstützen sie dabei. Das geschieht u.a. durch Impulse und Mitspiel, ohne die Spielinhalte zu dominieren. Wichtig ist, dass Kinder die Freude spüren, die Erwachsene am Spiel haben. So kann z.B. fehlendes Sachwissen in neuen Spielen vermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist auch das gelenkte Spiel als eine Möglichkeit zu nennen, die kindliche Spielfähigkeit zu unterstützen. In allen sieben Bildungsbereichen wird deshalb bewusst auf das Spiel als Methode der Initiierung von Bildungsprozessen zurückgegriffen.

Es ist notwendig, mit den Kindern gemeinsam Regeln und Rituale für die Spielzeit zu vereinbaren. Das kann z.B. Regeln des Umgangs miteinander betreffen, die Nutzung von Materialien und Räumen, die Art und Weise, die Spielzeit zu beenden, sowie das Aufräumen.

Es ist wichtig, Inhalte zu unterstützen, die

- Erlebnisse und Gefühle der Kinder widerspiegeln,
- Bedürfnissen und Wünschen entsprechen (z.B. Sexualität und Zärtlichkeit ausleben)

- aus unterschiedlichen Kulturen kommen,
- historisch gewachsen sind (wieder aufleben lassen) sowie
- modische Vorlieben der Kinder betreffen.

Die Spielkultur ist durch den räumlich-materiellen, zeitlichen und sozialen Aktionsrahmen gekennzeichnet. Hierzu gehören:

Spielmaterial:

Die zur Verfügung stehenden Spielmaterialien sind vielseitig einsetzbar. Jeder Gegenstand ist für das Kind als Spielgegenstand interessant. Es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen, Kinder über gefährliche Gegenstände und Situationen aufzuklären und sie davor zu schützen. Spielzeugmaterialien sind ausreichend für die unterschiedlichen Spielarten vorzuhalten, Überangebote sind zu vermeiden.

Spielräume:

Räume müssen in erster Linie entsprechend der Spielinhalte gestaltbar sein. Die Kinder brauchen eine Umgebung, in der es frei zugängliche vielfältige Materialien gibt, die Spielideen verwirklichen helfen, die aber gleichzeitig auch zu neuen Inhalten anregen, zum Forschen und Experimentieren einladen. Das gilt sowohl für das Spielen im Freien als auch im Haus. Feste räumliche Anordnungen haben den Nachteil, dass sie oft nicht veränderbar sind und damit das kreative Spiel einengen. Auch ein separater Raum z.B. für das Theaterspiel ist so eingerichtet, dass er bei gleichzeitiger Gestaltbarkeit funktioniert. Spielräume müssen den Platz bieten, den ein spezielles Spiel braucht, so dass Kinder sich nicht gegenseitig in ihrem Spiel behindern.

Spielpartner:

Kinder brauchen Spielpartner, die sie anregen und mit ihnen gemeinsam das Spiel gestalten. Kinder bevorzugen im frühen Alter Erwachsene, weil diese sich auf Kinder gut einstellen können. Kinder fühlen sich jedoch schon sehr zeitig auch zu anderen Kindern hingezogen. Die Wahl der Spielpartner leitet sich zum einen aus den Spielinhalten ab, zum anderen ist sie oft Ausdruck der sozialen Struktur in der Kindergruppe. Hier besteht eine pädagogische Aufgabe für Erwachsene, wenn es z.B. um die Integration außenstehender Kinder geht, oder um die Dominanz mancher Kinder, die

andere nicht aktiv werden lassen. Durch behutsame Impulse kann das Spiel als soziales Lernfeld bewusst genutzt werden. Durch das Mitspielen Erwachsener ist es u.a. möglich, Kenntnisse zu vermitteln, die zur Realisierung bestimmter Rollen notwendig sind.

Spielzeit und Spielkultur:

Unterschiedliche Spiele brauchen unterschiedlich viel Zeit. Kinder sind individuell verschieden in der Art und Weise, sich ins Spiel zu vertiefen. Beides macht deutlich, dass eine flexible Tagesgestaltung dem Spielbedürfnis der Kinder entgegenkommt. Kinder brauchen Freiheiten zu entscheiden, mit wem, was und wie lange sie spielen. Spielen ist zugleich universell und von kulturellen Kontexten geprägt. Frühe Spielformen manipulativen Spiels, des spielerischen Erkundens und des Fantasienspiels haben universelle Entwicklungsfunktion. Durch Symbolgebrauch, Sprachverwendung und Ich-Bewusstsein nimmt das Spiel immer mehr kulturelle Formen an. Besonders die Regelspiele sind in hohem Maße kulturbestimmt. Spiele unterliegen dem historischen Wandel. Es ist Teil der Bildung, hier das kulturelle Erbe zu tradieren und gleichzeitig den modernen Spielformen Rechnung zu tragen, die Ausdruck der aktuellen Lebenswelt der Kinder sind. Spielwelten enthalten immer durch ihre Inhalte und Regelvorgaben gesellschaftliche Werte. Das fordert zur Auseinandersetzung heraus, z.B. mit folgenden Fragen:

- Aktivierendes oder langweilendes Spielzeug?
- Wegwerfen oder Reparieren?
- Holzspielzeug oder Kunststoff?
- Funktionsspielzeug oder Kinderkitsch?
- Spielzeugwaffen?
- Kriegsspielzeug?
- Naturmaterial oder vorgefertigtes Spielzeug?
- Spielzeugfreie Zeiten oder spielzeugfreier Kindergarten?

Zur Analyse der kindlichen Spielwelten gehören:

- **Im gesellschaftlichen Umfeld:** Kommerzialisierung des Spiels und des Spielzeugs, Spielzeug, Medien, Spielplätze.
- **In der Familie:** Sind Eltern Spielpartner ihrer Kinder? Haben Kinder Spielmaterialien? Haben Kinder Spielräume?
- **In der Institution:** Spielräume, Spielzeiten, Spielpartner, Spielmaterialien, Spielformen.

- **Spielfähigkeit des Kindes:** in der die individuellen Vorlieben und Möglichkeiten des Kindes zum Ausdruck kommen, wie zum Beispiel seine bevorzugten Spielmaterialien und Spielinteressen.

Lernen

Vom Beginn seines Lebens an setzt sich das Kind selbsttätig und interessiert mit der es umgebenden Welt auseinander. Es stellt sich Fragen und entwickelt Problemlösungen und Deutungsmuster. Von klein auf ist das Kind in der Lage zu entdecken, zu vergleichen, Hypothesen zu bilden und Funktionen zu erproben. Kinder entwickeln auf diese Weise individuelle Theorien über die Welt, die sie kommunizieren und mit den Theorien anderer Kinder und Erwachsener vergleichen. Sie verfolgen mit Begeisterung und Leidenschaft Eigenheiten, die sie bevorzugt, mit anhaltendem Interesse und besonderer Kreativität bearbeiten. Ein so verstandener Begriff von Lernen bedeutet, dass alle Orte und Situationen, in denen Kinder sich aufhalten, Lernorte sind: die Wohnung, in der das Kind wohnt, die Arztpraxis, die es manchmal aufsucht, die Geschäfte, in denen die Familie einkauft; Freizeiteinrichtungen, öffentliche Verkehrsmittel usw. In diesen alltäglichen Situationen lernt das Kind zunächst beiläufig, denn diese Alltagssituationen sind nicht in erster Linie als Lernsituationen strukturiert. Indem das Kind sich selbst, andere Kinder und Erwachsene in unterschiedlichsten Alltagssituationen erlebt und beobachtet, erwirbt es Wissen über Personen und Dinge in den verschiedensten Lebenslagen. Diese Gelegenheiten des beiläufigen Lernens werden als »**informelle Bildung**« aufgefasst.

Demgegenüber sind Institutionen frühkindlicher und außerschulischer Bildung vorrangig **nonformale Bildungsorte**. Kinder lernen hier in pädagogischen Arrangements, ohne dass hier Lernergebnisse (standardisiert) überprüft werden. Dass Kinder eigensinnig und selbsttätig lernen, ist kein Widerspruch zu der Tatsache, dass sie auch durch eine sinnvoll vorstrukturierte Umgebung sowie in didaktisch strukturierten Settings zu wichtigen Erkenntnissen und Fähigkeiten gelangen. Das Kennenlernen von Schriften setzt beispielsweise Vorlesesituationen und das Vorhandensein von Kinderbüchern in den Institutionen kindlicher Bildung

voraus; die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten wird durch Materialien unterstützt, die nach unterschiedlichen Merkmalen sortiert und geordnet werden können, und Betätigungen in der Lieblings Sportart setzen voraus, dass Geräte und angemessene Übungsgelegenheiten vorhanden sind.

In modernen Gesellschaften entsteht kontinuierlich neues Wissen und werden kontinuierlich neue Handlungskompetenzen erforderlich. Daher ist es für Kinder wichtig, nicht nur Wissen und Kompetenzen zu erwerben, sondern zugleich darüber Bescheid zu wissen, wie man lernt und wie man selbst zu neuem Wissen gelangen kann. Deshalb sind in Institutionen kindlicher Bildung solche Lernarrangements zu bevorzugen, die den Kindern die Bedeutung des zu Lernenden verdeutlichen und die Kinder dazu befähigen, selbst zu Erkenntnissen zu gelangen. Besonders geeignet sind Exkursionen und Erkundungen an Lernorten außerhalb der Bildungsinstitution, Recherchen und Expertengespräche, das Lernen in Projekten sowie die Dokumentation und Präsentation der eigenen Ergebnisse. Um selbsttätiges Lernen zu ermöglichen, müssen Kinder auf einen reichen Materialfundus zurückgreifen können. Hier sind beispielsweise Materialien aus dem Alltag, Spielzeug, didaktisches Material und Naturmaterial gleichermaßen geeignet. Wenn dieser Materialfundus den Kindern in übersichtlicher und strukturierter Form zur Verfügung steht, kann er vielfältige Lernprozesse unterstützen und anregen. Die Offenheit und Flexibilität der hier genannten Lernarrangements kommt den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Denkweisen der einzelnen Kinder innerhalb der Lerngruppe entgegen.

Kinder können dann gut lernen, wenn sie mit anderen, unterschiedlich alten Kindern gemeinsam lernen können. Dabei werden sie durch Erwachsene unterstützt und begleitet, die ihnen hilfreich und ermutigend zur Seite stehen und dafür sorgen, dass sie in einer gelassenen und angstfreien Situation lernen können. Die Erwachsenen lassen Kindern Zeit zum Lernen und sorgen für einen angemessenen Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung, handlungspraktischen und kognitiven Anforderungen. Erwachsene unterstützen Kinder darin, ihren individuellen Lernfortschritt wahrzunehmen. Die Wertschätzung des eigenen Lern- und Entwicklungsfortschritts durch Erwachsene und

durch andere Kinder ist eine bedeutsame Motivation zur Bewältigung neuer Anforderungen und Aufgaben. »Fehler« der Kinder werden hierbei als entwicklungsnotwendige Suchbewegung, nicht als Ausdruck eines Defizits aufgefasst, und individuelle Lösungen finden Anerkennung. Erwachsene können den Lernerfolg von Kindern außerdem unterstützen, indem sie Lernangebote unterbreiten, die an den Alltag und an die Lebenswirklichkeit der Kinder anschließen, aber auch darüber hinausführen.

Literacy-Erziehung

Literacy-Erziehung meint die Vielfalt der Möglichkeiten, Kinder von Beginn an in eine anregende und entwicklungsfördernde Gesprächs- und Schriftkultur einzubeziehen. Die Bildungsbiographie jedes Kindes ist in hohem Maße davon abhängig, in welcher Qualität es einen Zugang zu Sprachen und Schriften gewinnen kann. Auch wenn bei neuen Medien sowie in Alltagssituationen Schriftliches häufig durch Bilder oder durch Gespräche ersetzt wird, bleibt doch die Teilhabe jedes Kindes am kulturellen und sozialen Leben stark von seinen sprachlichen und zunehmend auch von den schriftsprachlichen Möglichkeiten abhängig. So setzt der Umgang mit neuen Medien das Lesen- und Schreibenkönnen selbstverständlich voraus. Das Lesen- und Schreibenkönnen verweist wiederum auf komplexe Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation. Aus diesen Gründen ist Literacy-Erziehung ein pädagogischer Zugang, der in allen Bildungsbereichen (vgl. Kapitel 2) bedeutsam ist. Von klein auf erfahren Kinder die Wertschätzung von Unterhaltung und Gespräch; sie lernen Rituale des mündlichen Austauschs und offenere, beiläufige Formen des Dialogs kennen. In die Gesprächskultur sind neue Medien (insbesondere das Telefon) integriert; zugleich jedoch traditionelle Angebote wie beispielsweise das darstellende Spiel oder auch der Theaterbesuch. Zugleich schließt Literacy-Erziehung die Schriftkultur ein. Hier sind nicht nur traditionelle Vorleseangebote gemeint, sondern auch das frühe kindliche Interesse an Schrift im weiteren Sinne: Kinder werden auf Zeichen und Symbole im Alltag aufmerksam und erfinden selbst welche. Sie kennen sehr unterschiedliche Verwendungskontexte von Schrift, sie erforschen Schriften und experimentieren da-

bei mit »alten« und »neuen« Medien. Literacy-Erziehung kann für alle Kinder einen nachhaltigen Zugang zur Gesprächs- und Schriftkultur eröffnen. Sie hat herausgehobene Bedeutung für Kinder und deren Eltern, wenn sie in sozial benachteiligten bzw. schriftfernen Alltagssituationen sowie in Migrationskontexten leben. Besonders geeignet sind Angebote in Institutionen kindlicher Bildung sowie zu Hause, wenn Kinder und Eltern gleichzeitig gefordert sind und Eltern in diesen Situationen selbst Kompetenzen und Wissen erwerben.

Literacy-Erziehung kann auf diese Weise zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in allen Bildungsbereichen wirksam beitragen. Sie kann im professionellen Rahmen in allen Institutionen kindlicher Bildung stattfinden; jedoch auch in informellen Kontexten, beispielsweise durch ehrenamtliche Schreib- und Lesepaten, durch Angebote von Kinderbibliotheken und sprach- und schriftbezogene Angebote in Institutionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

1.4 Gestaltung von Übergängen

Kindliche Bildungsprozesse sind auf Übergangssituationen angewiesen. Von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr bewältigen Kinder mehrere bildungsbiographisch bedeutsame Übergänge: z.B. von der Familie in die Kindergruppe der Tagesmutter bzw. des Kindergartens und von dort in die Grundschule. Der darauf folgende Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule steht am Abschluss des ersten Lebensjahrzehnts. Jeder dieser Übergänge eröffnet dem Kind neue Umwelten und neue Perspektiven. Die jeweils vor dem Eintritt in die Übergangssituation praktizierten alltäglichen Routinen und bewährten Strategien sind nur noch teilweise passend. Sie müssen verändert oder neu entwickelt werden. Übergänge sind nicht nur Prozesse äußerer Veränderungen. Sie fordern Kinder heraus und wirken sich grundlegend auf die kindliche Identität aus. Deshalb enthalten Übergangssituationen zunächst Chancen. Sie bergen jedoch auch Risiken. Um emotionale Belastungen, Stressreaktionen und gesundheitliche Einschränkungen zu vermeiden und dem Scheitern des Übergangs vorzubeugen, ist daher in Übergangsphasen auf weitere grundlegende Veränderungen im alltäglichen Leben des Kindes zu verzichten. Sind jedoch gravierende Veränderungen wie die Arbeitslosigkeit der Eltern, Wohnortwechsel, die dauerhafte Trennung von wichtigen Bezugspersonen u.ä. unvermeidlich, so müssen Übergänge besonders sorgfältig und verantwortungsvoll begleitet werden. Die Einbindung von Bekanntem und Vertrautem in neue Situationen erleichtert Übergänge. Sie müssen deshalb von den professionell Handelnden in enger Kooperation mit den Eltern gestaltet werden. Um angemessene Begleitung und Unterstützung gewähren zu können, ist es erforderlich, die Übergänge aus der Bewältigungsperspektive des Kindes zu sehen.

Von der Familie in die Institutionen frühkindlicher Bildung

In den ersten Lebensmonaten entwickeln sich zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen enge Bindungen, die im Verlauf des ersten Lebensjahres ausdifferenziert werden. Diese Bindungen sind die Grundlage, auf der das Kind beginnt, seine Umwelt zu erkunden: Es beobachtet, wie vertraute Personen mit Situationen und Dingen umgehen. Es probiert Situationen und Dinge selbst aus. Durch Beobachten und durch Ausprobieren gewinnen Situationen und Dinge in vertrauten Kontexten für das Kind Bedeutungen. Es zeigt sich an Neuem und Überraschendem in der Umwelt interessiert. Die Nähe und das Vertrauen zu den Bezugspersonen sind der sichere Ausgangspunkt zur Erkundung der Welt. Schon im ersten Lebensjahr erweitert sich der soziale Horizont des Kindes erheblich. In Krabbelgruppen und auf Spielplätzen, in Tagespflegestellen oder in Krippe und Kindergarten erfährt es andere Situationen und Rituale als zu Hause. Das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten mit Kindern und Erwachsenen bietet zahlreiche Lernanlässe. So gewinnt das Kind auch außerhalb der eigenen Familie Zutrauen in das eigene Können. Es entwickelt Neugier auf neue Umwelten und bewährt sich in ihnen kompetent. Kindergärten, Tagesmütter und ähnliche Institutionen kindlicher Bildung sind daher eine professionell unterstützende Ressource für die familiäre Erziehung. Der Übergang von der Familie in neue, noch unbekannte Umwelten stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar:

Das Kind bewältigt die mehrstündige Trennung von den engsten Bezugspersonen und kommt mit einem anderen Tagesablauf zurecht. Es baut vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Erwachsenen auf. Diese Beziehungen sind die Grundlage für die Erkundung der Welt, wenn die Eltern nicht unmittelbar anwesend sind. Sie ersetzen jedoch nicht die engen Bindungen an die Eltern.

Die **Eltern** begleiten das Kind beim Übergang von der Familie in andere Umwelten. Sie unterstützen das Einleben ihres Kindes in die neue Situation durch ihre Anwesenheit in der Kindergruppe in den ersten Tagen. Die Eltern respektieren, dass ihr Kind auch zur Erzieherin bzw. zur Tagesmutter eine intensive Beziehung aufbaut. Die Erweiterung der räumlichen und sozialen Umwelt erfahren sie als entwicklungsfördernd für ihr Kind.

Die **Erzieherin/die Tagesmutter** orientiert ihr professionelles pädagogisches Handeln an der Individualität des Kindes: Sie respektiert die Anwesenheit der Eltern in der Phase des Einlebens in die Kindergruppe. Sie sorgt dafür, dass die neue Umgebung für das Kind anregend und emotional unterstützend ist. Sie nimmt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes sensibel wahr. Ihre Beziehung zum Kind ist verbindlich und auf Dauer angelegt. Auf dieser Basis kann das Kind auch außerhalb seiner Familie vertraute Personen gewinnen, die seine Erkundung der Welt unterstützen und begleiten.

Der Übergang von der Familie in eine Institution der frühkindlichen Bildung kann für das Kind eine erhebliche emotionale Belastung sein, die Stress und gesundheitliche Risiken auslösen kann. Zur Vermeidung dieser Belastungen und Risiken tragen entwicklungsangemessene Gruppengrößen, ein geeigneter Kind-Erzieherin-Schlüssel, eine kindgerechte Umgebung sowie ein pädagogisches Konzept bei, das die Individualität des Kindes im Kontext der Kindergruppe würdigt. Risikomindernd wirkt zudem eine schrittweise Gestaltung des Übergangs. Dauer und Gestaltung der Übergangssituation sind davon abhängig, ob sich das Kind schnell und problemlos in die neue Situation einlebt oder aber mit Trennungsängsten und Unsicherheit reagiert. Im Mittelpunkt der Gestaltung und Reflexion dieses Übergangs steht daher die Qualität der Bindungen des Kindes an die Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie.

Von den Institutionen frühkindlicher Bildung in die Schule

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt, denn zu den informellen und nonformalen treten nun **formale Bildungsprozesse** hinzu. Standen bisher in den Institutionen frühkindlicher Bildung die individuellen Interessen des Kindes, seine Eigenthemen und sein individueller Lern- und Entwicklungsfortschritt im Mittelpunkt, so verändert sich die pädagogische Perspektive nun beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Schule und Unterricht sind Orte, in und neben denen weiterhin Gelegenheiten zu informeller und nonformaler Bildung bestehen. Sie sind jedoch in erster Linie der institutionelle Rahmen für formale Bildung: Unterricht findet in klar definierten Strukturen statt, setzt die Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung sowie passender Arbeitstechniken voraus und beinhaltet die Bewertung von Leistungen auf der Basis inhaltlicher Maßstäbe, die für alle Kinder verbindlich sind.

Für die **Kinder** bringt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zunächst eine Statusveränderung in doppelter Hinsicht: Zum einen erfahren sie einen Statusgewinn. Denn als älteste Kinder verlassen sie den Kindergarten und werden Schüler. Zum anderen bedeutet die Einschulung jedoch auch einen Statusverlust. Denn in der Schule sind die Erstklässler nun die jüngsten Kinder und befinden sich erst am Anfang ihres schulischen Bildungsweges. Ältere Schüler haben ihnen gegenüber einen erheblichen Erfahrungsvorsprung. Die in diesen Kontext eingebetteten Veränderungen im Alltag können dann mehr Chance als Risiko sein, wenn in der neuen Lebenssituation für das Kind Bekanntes enthalten ist. Von besonderer Bedeutung sind Kontakte zu anderen Kindern und Freundschaften, die das Kind über die Kindergartenzeit hinaus auch in der Schule fortführen kann.

Im Kontext von Schule und Unterricht gehen die Kinder – anders als im Kindergarten – ihren Bildungsbedürfnissen nicht mehr überwiegend im selbst gewählten Tempo und entlang selbst gewählter Themen nach. Der Unterricht verlangt es zu lernen, eigene zeitliche und thematische

Bedürfnisse aufzuschieben, um auch anderen als den selbst gewählten Rhythmen und Gewohnheiten folgen zu können. Neu ist auch, dass die Tätigkeiten und Arbeitsergebnisse des Kindes nicht mehr überwiegend auf der Grundlage seines eigenen Lern- und Entwicklungsfortschrittes, sondern auch auf der Grundlage abstrakter Maßstäbe bewertet werden, die für alle Kinder Gültigkeit haben. Kinder, die diesen Anforderungen von Schule und Unterricht ohne Schwierigkeiten entsprechen können, gewinnen aus der Übergangssituation Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und Zuversicht für die Bewältigung der neuen Lebenssituation. Kinder, die mit risikobehafteten Voraussetzungen in den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule eintreten, haben ein Recht auf eine angemessene und wirksame Unterstützung, um sie vor vermeidbaren Belastungen und vor drohender Entmutigung zu schützen.

Für die **Eltern** bedeutet dieser Übergang ebenfalls mehr als die Neuordnung von Alltagssituationen. Schule und Unterricht haben nicht nur für die Kinder, sondern auch für ihre Eltern eine höhere inhaltliche und strukturelle Verbindlichkeit als die Angebote frühkindlicher bzw. vorschulischer Bildung. Auch für Eltern ist der Schuleintritt ihres Kindes ein kritisches Lebensereignis. Sie bewältigen dieses Ereignis gut, wenn sie darauf vertrauen können, dass ihr Kind in der Schule seine Potenziale bestmöglich nutzen kann. Häufig erinnern sich Eltern in dieser Situation an ihre eigene Schulzeit und vergleichen sie mit der ihrer Kinder. Dabei ist für sie besonders die Frage bedeutsam, ob sich ihr Kind in der Schule zurechtfinden und erfolgreich lernen wird. Reformpädagogische Ansätze der Grundschulpädagogik wie die Schuleingangsphase, der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen oder alternative Formen der Leistungsbewertung bewirken, dass sich der Alltag von Grundschulern heute erheblich vom früheren Schulalltag ihrer Eltern unterscheidet. Eltern haben deshalb ein Recht auf differenzierte Information, gründliche Beratung und ausreichende Gelegenheiten zum Gespräch, um das pädagogische Konzept der Grundschule kennenzulernen. Auf dieser Grundlage können sie einschätzen, in welcher Weise die in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Verantwortung für die individuelle Unterstützung jedes einzelnen Kindes gerecht werden. Eltern sollten aber grundsätzlich

den in der Schule Tätigen einen Vertrauensvorschuss in ihre professionelle Arbeit einräumen.

Für die **Erzieherinnen und Lehrerinnen** ist der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ein pädagogisches Arbeitsfeld, in dem die Kooperation mit allen Beteiligten erforderlich ist. Sie unterstützen Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen, indem sie für vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Kindergarten und Grundschule sorgen: Kinder und Eltern lernen im letzten Jahr des Kindergartenbesuchs den künftigen Schulweg, das Schulgebäude und »ihre« Lehrerin bzw. »ihren« Lehrer kennen. Die Kinder haben in dieser Zeit Gelegenheit, erste Vorstellungen von Schule und Unterricht zu gewinnen, indem sie Schulkinder kennenlernen, sich mit ihnen austauschen und sie in der Schule besuchen.

Eltern, Kindergärtnerin und Lehrerin verständigen sich in der Übergangssituation über die Bildungsbedürfnisse des Kindes sowie darüber, wie diesen Bedürfnissen in der Schule, in außerschulischen Kontexten und zu Hause am besten entsprochen werden kann. Diese ökologische Kind-Umfeld-Analyse hat für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen (Kinder mit Behinderungen/Kinder mit Hochbegabung) eine zentrale Bedeutung. Die langfristige und nachhaltige Sicherung der materiellen und personellen Rahmenbedingungen für die pädagogische Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen stellt für Erzieherinnen und Lehrerinnen eine professionell zu lösende Aufgabe dar. Sie beraten und unterstützen in Zusammenarbeit mit weiteren Kooperationspartnern die Eltern u.a. bei der Bewältigung verwaltungsbezogener Schritte, die der Berücksichtigung der besonderen Bildungsbedürfnisse ihrer Kinder dienen (z.B. Maßnahmen zum Nachteilsausgleich durch Förderunterricht, Integrationshelfer, zusätzliche Hilfsmittel, kompensatorische Angebote). Zum gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule trägt in besonderer Weise bei, dass Pädagogen das Dilemma zwischen der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion von Schule professionell reflektieren und Entscheidungen im Sinne und zum Wohl des Kindes treffen. Hieraus folgt, dass der Übergang nicht allein auf Seiten der Kinder und ihrer Eltern, sondern auch auf Seiten der Schule und der Pädagogen innere

und äußere Umstrukturierungen und Entwicklungen verlangt. Denn es ist Aufgabe von Schule und Unterricht, passende Bildungsangebote für Kinder zu gestalten, statt darauf zu warten, dass Kinder in die Schule kommen, die zu den vorhandenen Angeboten passen.

Auf dem Weg von der Grundschule in die weiterführende Schule

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist für alle Beteiligten mit hohen Erwartungen verbunden. Häufig setzen die an der Übergangssituation beteiligten Personen die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn schon gleich mit der Entscheidung über die berufliche Perspektive und damit über den gesamten Lebensweg des Kindes. Diese hohen Erwartungen erschweren mitunter eine ausgewogene und angemessene Entscheidung über die weitere Gestaltung des individuellen Bildungsweges des Kindes. So führen anhaltend prekäre Entwicklungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt beispielsweise zu existenziellen Ängsten, zu erhöhtem Leistungsdruck oder zu dem Wunsch, mit der Entscheidung für eine bestimmte Schulart das soziale Ansehen zu erhöhen. Andererseits orientieren sich Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schulart nicht selten an der eigenen Bildungsbiographie. Diese Orientierung kann dazu führen, dass Kinder im Rahmen der gewählten Schulart ihre Potenziale nicht ausreichend ausschöpfen können.

Aus diesen Gründen ist es bedeutsam, nicht nur zu einer Entscheidung über die weitere Gestaltung des Bildungsweges für das Kind zu gelangen, sondern auch die Erwägungen und Motive für die zu treffende Entscheidung kritisch zu reflektieren. Für alle am Entscheidungsprozess Beteiligten ist es außerdem hilfreich, sich über die Durchlässigkeit des Thüringer Bildungssystems in den weiterführenden Schulen zu informieren. Das Wissen um diese Durchlässigkeit ist Voraussetzung dafür, die Entscheidung mit der notwendigen Sensibilität und Flexibilität treffen zu können. Basis jeder Entscheidung über den weiteren Bildungsweg ist es schließlich, dem Kind eine möglichst breite Entwicklungsperspektive zu eröffnen. Diese bieten die Thüringer Bildungswege über die Regelschule und das Gymnasium mit Blick auf den Abschluss

in gleicher Weise, jedoch auf verschiedenen Wegen. Zu vermeiden sind schließlich Entscheidungen, die zu frühen Festlegungen der Bildungsbiographie führen.

Für die **Kinder** ist der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine Situation, von der sie unmittelbar betroffen sind, die sie jedoch nur begrenzt mitgestalten und mitbeeinflussen können. Außerdem können sie selbst die langfristigen Folgen der zu treffenden Entscheidung noch nicht umfassend einschätzen. Zugleich kann das Kind mit der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg Wertschätzung und Anerkennung, aber auch Entmutigung und Frustration erfahren. Aus diesen Gründen ist es notwendig, dass die Übergangssituation für das Kind transparent gestaltet ist und es vielfältige Möglichkeiten der Mitwirkung hat: Zukunftswerkstätten und Zukunftskonferenzen sind Rahmen, in denen Kinder über ihre eigene Perspektive nachdenken und sie thematisieren können. Lernorte außerhalb der Schule bieten Gelegenheiten, über die eigene Zukunft nachzudenken. Zu einem gelingenden Übergang für das Kind trägt eine Entscheidungssituation bei, die frei von sachfremden Erwägungen und auf eine Entscheidung fokussiert ist, die dem Kind einen möglichst offenen und zugleich entwicklungsfördernden Bildungshorizont eröffnet. Am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gewinnen zugleich die Beziehungen der Kinder untereinander eine große Bedeutung. Wertorientierungen und Normen, Alltagspraktiken und Verhaltensweisen der Familie treten zugunsten der peer group zunehmend in den Hintergrund. Die Möglichkeit, bisher gepflegte Kontakte und Freundschaften auch nach dem Übergang aufrechterhalten zu können, stellt deshalb eine bedeutsame Ressource für das Gelingen des Übergangs dar.

Für die **Eltern** ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zumeist mit beträchtlichen Erwartungen, aber auch mit erheblichen Unsicherheiten verbunden. Waren die Lerngegenstände und Themen ihres Kindes in der Grundschulzeit zumeist für die Eltern nachvollziehbar, so erwerben die Kinder in den weiterführenden Schulen nun auch Wissensbestände, die im Schulalltag der Elterngeneration noch keine Rolle gespielt haben. Eltern vertrauen auf die Kom-

petenzen und die Potenziale ihres Kindes, wenn sie wissen, dass ihr Kind auch in der weiterführenden Schule als eine Persönlichkeit mit individuellen Interessen und Lernbedürfnissen ein Recht auf individuelle Unterstützung hat. Dieses Wissen bestärkt Eltern darin, ihren Kindern Bildungswege zuzutrauen, die sie selbst nicht absolviert haben. Eltern wissen auch, dass für die Entwicklung ihres Kindes nicht nur Wissen und Kompetenzen notwendig sind, die aus der Perspektive des Arbeitsmarktes verlangt werden. Sie unterstützen ihr Kind nachdrücklich darin, Eigen Themen und Hobbies zu pflegen, Interessen und Betätigungsfelder zu entwickeln, die sich der unmittelbaren Verwertung in Schule bzw. im künftigen Berufsleben entziehen, die aber dazu beitragen, Muße, Gelassenheit und Selbstvertrauen zu gewinnen.

Lehrerinnen und Lehrer sind am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für Eltern und Kinder Kooperationspartner, die professionelle Unterstützung bieten. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule nehmen vorausschauend Kontakt zu den Kollegen der weiterführenden Schularten auf und verständigen sich mit ihnen über die möglichen Bildungswege und die notwendige Unterstützung für die Kinder. Sie tragen dafür Sorge,

dass neben den Zeugnisnoten auch durch Portfolios, Projektpräsentationen und andere Arbeitsergebnisse die Kompetenzen der Kinder deutlich werden und bei der Schullaufbahnentscheidung angemessene Berücksichtigung finden. Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule informieren sich über die Lebenssituation der Kinder. Sie bieten vor dem Eintritt in die weiterführende Schule Möglichkeiten an, das Schulgebäude und alle Personen der neuen Schule kennenzulernen. Den Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen und an den weiterführenden Schulen kommt eine besondere Verantwortung bei der Begleitung von Kindern im Übergang zu, die besondere Lernbedürfnisse haben (Kinder mit Behinderungen/Kinder mit Hochbegabung). Zum gelingenden Übergang trägt auch hier in besonderer Weise bei, dass Lehrerinnen und Lehrer das Dilemma zwischen der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion von Schule professionell reflektieren und Entscheidungen im Sinne und zum Wohl des Kindes treffen. Hieraus folgt auch für die weiterführende Schule, dass der Übergang nicht allein auf Seiten der Kinder und ihrer Eltern, sondern auch auf Seiten der Schule und der Lehrerinnen und Lehrer innere und äußere Umstrukturierungen und Entwicklungen verlangt.

1.5 Kooperation mit Eltern – Erziehungspartnerschaft

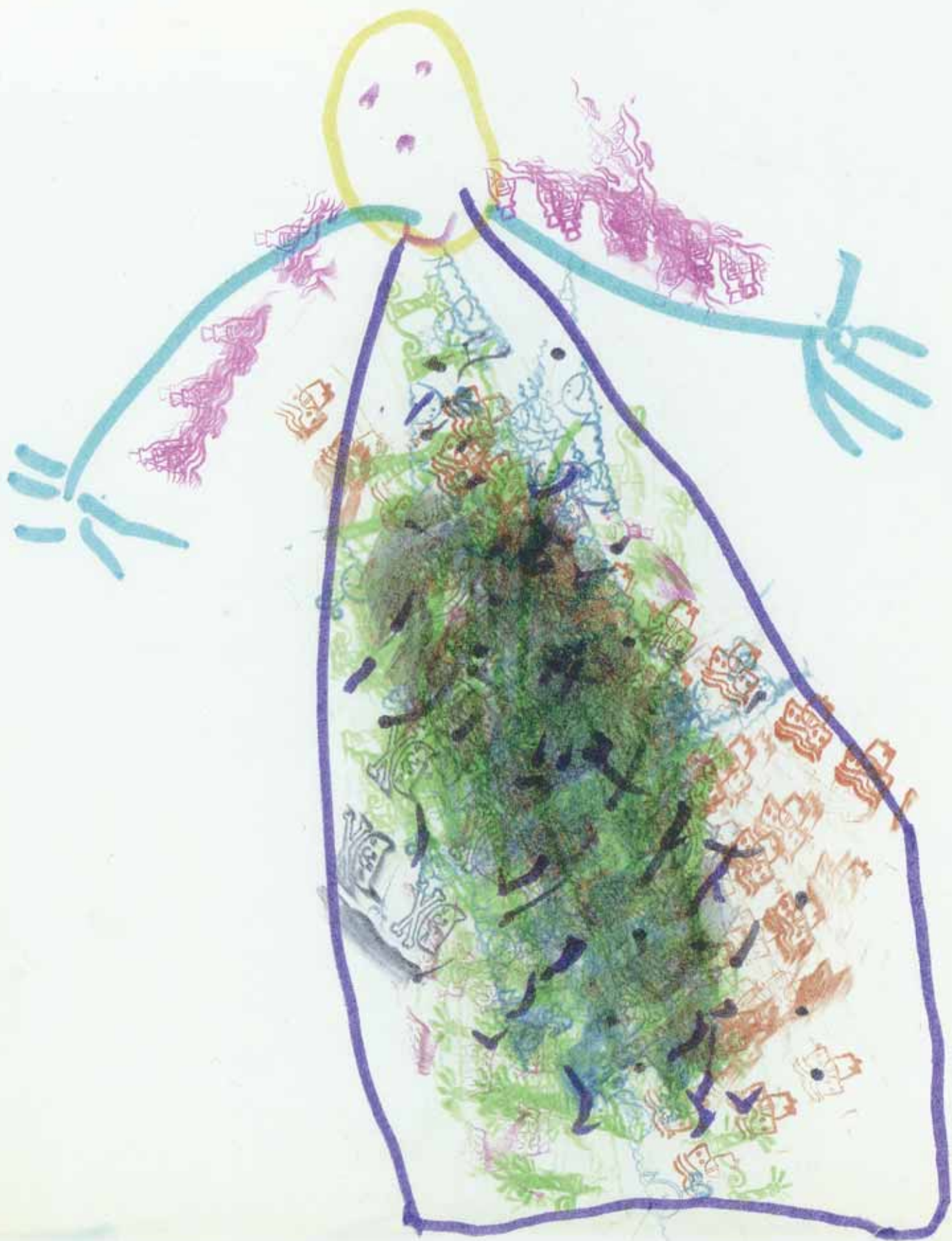
Für die Qualität der privaten und der öffentlichen Erziehung ist von großer Bedeutung, wie sich das Verhältnis zwischen der Familie und den öffentlichen Institutionen kindlicher Bildung gestaltet. Dies meint, dass die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung der Kinder im Mittelpunkt der Beziehung zwischen beiden Seiten steht. Eine »Erziehungspartnerschaft« kann als Ziel gelungener Zusammenarbeit angesehen werden. Der Begriff »Partnerschaft« meint, dass die Familie und die Institutionen kindlicher Bildung gleichberechtigt sind, ein »Bündnis« geschlossen haben, ähnliche Ziele verfolgen, gemeinsam Verantwortung tragen und Vertrauen zueinander haben. Diese Komponenten entwickeln sich im Prozess und basieren auf gemeinsamen Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Vertrauen und Respekt sind einerseits Voraussetzungen und andererseits Ergebnisse von Zusammenarbeit. Vertrauen und Respekt sind Haltungen, die sich auch auf das Kind positiv auswirken: Weiß das Kind, dass die Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen seine Familie wertschätzen, wird es eher Selbstachtung entwickeln. Merkt es, dass seine Eltern die Erzieherinnen und Lehrerinnen respektieren, fördert dies den pädagogischen Bezug und die Lernmotivation. Öffnung auf Seiten der Familie bedeutet aber auch, dass die Eltern über das Verhalten des Kindes in der Familie, über besondere Erlebnisse sowie über die Erziehungsziele und Erziehungsmethoden sprechen.

Auf Seiten der Institutionen geht es darum, den Alltag in der Bildungsinstitution für die Familien transparent zu machen. Die Eltern möchten wissen, wie normalerweise ein Tag abläuft, welche

Bildungsziele, -vorstellungen und -praktiken die Professionellen haben, wie sie sich in schwierigen Situationen (z.B. gegenüber einem trotzkenden oder aggressiven Kind) verhalten. Auch wollen sie von dem entwicklungspsychologischen und pädagogischen Fachwissen und den Erfahrungen der Erzieherinnen und Lehrerinnen profitieren. Vor allem aber wünschen sie Informationen darüber, wie sich ihr Kind in der Gruppe verhält, wie es sich entwickelt, welchen Lernfortschritt es macht und ob es Schwierigkeiten hat. Wenn die Eltern wissen, was ihr Kind leistet, haben sie mehr Verständnis für seine Aktivitäten, z.B. für die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung.

Erziehungspartnerschaft bedeutet aber nicht nur den Austausch von Informationen über das Verhalten, die Bildung und Erziehung des Kindes, sondern geht einen entscheidenden Schritt weiter. Die Familie und die Institutionen kindlicher Bildung versuchen, ihre Bildungs- und Erziehungsbemühungen aufeinander abzustimmen, den Bildungs- und Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Sie kooperieren miteinander, wenn es gilt, Probleme mit dem jeweiligen Kind zu bewältigen oder ihm zu helfen, bestimmte Schwierigkeiten zu meistern. Durch Erziehungspartnerschaft kann Kontinuität zwischen beiden Lebensbereichen gewährleistet, der größtmögliche Bildungserfolg erreicht und die kindliche Entwicklung am besten unterstützt werden. Professionelle fühlen sich aufgrund ihrer Fachkompetenzen nicht als »Besserwisser«, sondern sehen in den Eltern gleichberechtigte Partner.

EL LSSAZETH



2

Bildungsbereiche

2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung



Präambel

Sprache ermöglicht Verständigung und Verstehen. Sprache ist eine Grundbedingung des Zusammenlebens. Sie ermöglicht den Austausch von Gedanken und das gemeinsame Handeln. Schrift materialisiert Sprache und ermöglicht dadurch Verständigung und Verstehen über Raum und Zeit hinweg. Wichtige Voraussetzungen zum Spracherwerb sind angeboren. Das Vermögen, sich durch Sprache mitzuteilen und durch Sprache wirksam zu werden, entwickeln Kinder jedoch erst durch den Gebrauch der Sprache – in vertrauensvollen Beziehungen und im Kontext individuell bedeutsamer Situationen und Handlungen.

Kontexte sprachlicher und schriftsprachlicher Bildungsprozesse

Sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse sind nicht auf den Bildungsbereich »Sprachen und Schriften« beschränkt. Alle Alltagssituationen und damit alle Situationen, in denen Kinder sich bilden, sind sprach- und schriftsprachlich und bieten Gelegenheiten zum Lernen. Erwachsene können Kinder zu Sprache und Schrift nicht »hinführen« oder »befähigen«, aber sie müssen Rahmenbedingungen schaffen und Angebote vorhalten, um die sprachliche Bildung bei Kindern anzuregen und nachhaltig zu unterstützen. Der gelingende Schriftspracherwerb ist notwendige Voraussetzung

für eine erfolgreiche Bildungsbiographie und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Sprachliche Bildungsprozesse sind individuell. Kinder entwickeln subjektive Zugänge, Vorlieben und Interessen mit Blick auf Sprache und Schrift. Gleichaltrige verfügen über sehr verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion. Gleichwohl gelingen Verständigung und Verstehen zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen. Denn Kinder verstehen Sprache in einem erheblich größeren Umfang, als sie Sprache selbst aktiv verwenden. Erwachsene und Kinder stellen sich aufeinander ein und kooperieren bei der gegenseitigen Verständigung. So können auch die Unterschiede, die zwischen Kindern in der sprachlichen Interaktion zu Tage treten, sprachliche Bildung unterstützen. Kinder begegnen Sprachen und Schriften in verschiedenen Kontexten. Für einen gelingenden Sprach- und Schriftspracherwerb ist die Kooperation zwischen Professionellen und den Eltern bzw. nächsten Bezugspersonen des Kindes unerlässlich. Kinder aus Migrationsfamilien wachsen in zwei oder mehr Sprachen mit je eigenen Schriftsystemen auf. Der sichere Erwerb ihrer Familiensprache ist ein unterstützender Faktor für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Die Zugangsmöglichkeiten zu Sprache und Schrift sind außerdem an die sozioökonomische Lebenssituation gebunden. Nicht nur Kinder aus Migrationsfamilien, auch Kinder aus sozial benachteiligten sowie schriftfernen Familien sind in besonderem Maße auf Bildungsangebote außerhalb ihrer Herkunftsfamilie angewiesen. Erzieherinnen und Lehrerinnen kooperieren bei der pädagogischen Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs mit Professionellen außerhalb der eigenen Institution (Deutsch als Fremdsprache, Logopädie usw.). Die Erfahrung anderer als der eigenen sprachlichen, sozialen und kulturellen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten ist Basis für die Anerkennung von Verschiedenheit und für die Entwicklung von Respekt gegenüber anderen.

Kinder begegnen Sprachen und Schriften schließlich nicht nur durch Erwachsene und andere Kinder. Neben den herkömmlichen Medien (Bücher, Zeitschriften, Briefe usw.) sind neue Medien (Fernseher, Computer, CDs usw.) bedeutsame Elemente sprachlicher und schriftsprachlicher Bildungsprozesse. Neue Medien können vertrauens-

volle Beziehungen sowie sinnvolle Handlungen und Situationen als Kontexte sprachlicher Bildung nicht ersetzen. Vielfältige sprach- und schriftthaltige Alltagssituationen sind jedoch an neue Medien gebunden. Sie können sprachliche Bildungsprozesse dann unterstützen, wenn sie sinnvoll in sprachliche und schriftsprachliche Bildungsangebote einbezogen werden.



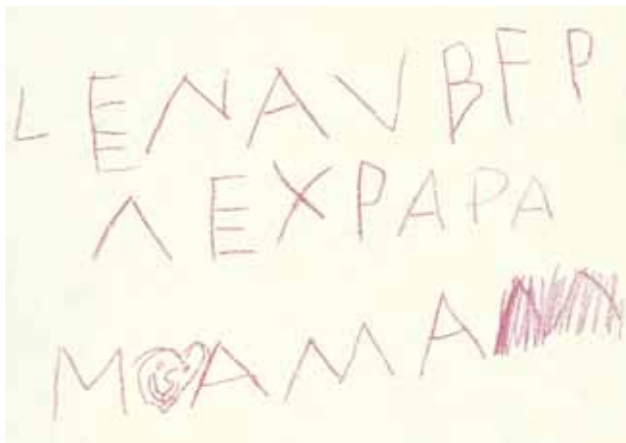
Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse

Schon vor der Geburt nehmen Kinder Sprache wahr. Von Geburt an ist das Kind in sprachliche Interaktionen einbezogen und an Sprache interessiert. Zunächst wendet es sich bevorzugt Erwachsenen zu. Früh erkennt es die Stimmen (Klang, Melodie, Rhythmus) und Gesichter vertrauter Bezugspersonen, hält Blickkontakt und zeigt auf Gegenstände und Personen.

Auf diese Weise entwickelt sich zwischen Erwachsenen und dem Kind ein gemeinsames Interesse an der Welt. Gefühle und Bedürfnisse teilt das Kind zunächst mimisch und gestisch, stimmlich sowie durch körperliche Nähe und Distanz mit. Mit Wohlbehagen erproben Kinder ihre Bewegungsmöglichkeiten und ihre Stimme, sie produzieren unterschiedlichste Laute und haben Vergnügen an Wiederholung und Rhythmisierung. Ihr Weltwissen kommunizieren Kinder mit ersten Wörtern, die zunächst stark individuell geprägte Bedeutung haben. Im Dialog mit Erwachsenen und später auch im Dialog mit anderen Kindern nähern sich diese individuell geprägten Bedeutungen allmählich den konventionalisierten Wortbedeutungen an. Mit der

Entdeckung von Handlungszusammenhängen, zeitlichen und räumlichen Bezügen sowie dem Bedürfnis, diese zur Sprache zu bringen, beginnt die Entwicklung grammatischer Strukturen. Mit Zwei- und Mehrwortäußerungen stehen nun zunehmend komplexer werdende Möglichkeiten des sprachlichen Austauschs zur Verfügung. Kinder verbalisieren Gegenwärtiges, zum Beispiel Beobachtungen in ihrer Umwelt, Kontakte zu ihren Bezugspersonen und eigene Wünsche.

Kinder und Erwachsene teilen ein gemeinsames Interesse an Reimen, Liedern, Geschichten und Bildern. In den Dialog zwischen Kind und Erwachsenen werden Kinderbücher einbezogen. Die sich dabei nun entwickelnden Rituale der Erzähl- und Vorlesesituationen sind ein früher Zugang zur Schriftkultur.



Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse

In der sprachlichen Interaktion gewinnen Kinder zunehmende Unabhängigkeit. Sie begleiten sich selbst beim handelnden Problemlösen durch Monologe und werden dadurch unabhängiger von direkter Hilfe. Sie gebrauchen Sprache kreativ, indem sie Wörter erfinden, täglich neue Wörter erlernen, mit sprachlichen Formen unkonventionell umgehen und ihre grammatischen Fähigkeiten ausdifferenzieren.

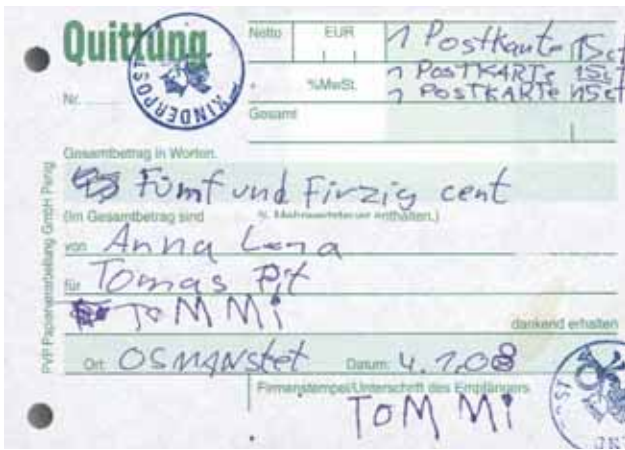
Kinder entwickeln nun gemeinsame Interessen und differenzierte Möglichkeiten des sprachlichen Austauschs mit anderen Kindern. Mit Sprache gestalten sie Kooperation, bewältigen sie Alltagssituationen, tragen Meinungsverschiedenheiten aus,

erzählen sich Geschichten und gestalten gemeinsam Rollenspiele. Insbesondere im Rollenspiel zeigt sich, dass die sprachliche Interaktion der Kinder sich von konkreten Handlungen abzulösen beginnt. Denn hier werden, ähnlich wie beim Erzählen, durch Sprache fiktive Situationen geschaffen.

Im Kontext des Rollenspiels löst sich zugleich der Zusammenhang zwischen der Bezeichnung (Wort) und dem Bezeichneten (Gegenstand, Vorgang oder Person). Der Baustein wird als Auto oder Mahlzeit bezeichnet; das mitspielende Kind kann beispielsweise die Rolle einer Katze oder einer Großmutter übernehmen. Auf diese Weise lässt sich über Personen und Dinge sprechen, die in der konkreten Situation nicht vorhanden sind.

Die in den fiktiven Situationen des Rollenspiels vorgenommene Trennung der Bezeichnung vom Bezeichneten und die damit verbundenen Umdeutungen (der Baustein wird zur Mahlzeit) verweisen auf die Entdeckung der Symbolfunktion der Sprache. Kinder gewinnen die Einsicht, dass sie nicht nur über die bezeichneten Gegenstände, sondern auch über die Bezeichnungen selbst nachdenken können. Sie interessieren sich besonders für Wörter, für Lautklänge und Sprechrhythmen. Sprache ist nicht mehr nur ein Verständigungsmittel im gemeinsamen Handeln. Sie wird nun selbst Gegenstand des Nachdenkens und Gegenstand des sprachlichen Handelns, beispielsweise in Sprachspielen, bei der Suche nach Reimen und bei der Erfindung von Fantasienamen.

Zugleich interessieren sich Kinder ausdrücklich für Schrift. Sie finden Zeichen, Symbole und Schriften im Alltag. Sie »beschriften« eigene Arbeitsergebnisse und ihr Eigentum mit ihrem Namen. Schrift begegnet ihnen auch beim Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern und Kinderzeitschriften. Wenn sie Erwachsene oder ältere Kinder beim Lesen und Schreiben beobachten, entwickeln sie erste Einsichten in die kommunikative Funktion von Schrift. Indem sie Buchstaben, Wörter und Texte untersuchen sowie eigene Zeichen und Symbole ausprobieren, gewinnen sie auch erste Einsichten in die Struktur der Schrift. Bevor also der systematische Schriftspracherwerb im Rahmen primärer sprachlicher Bildung beginnt, gewinnen Kinder bereits komplexe Voraussetzungen für das erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen.



Primare sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse

Anders als das Sprechen wird das Lesen und Schreiben nicht intuitiv angeeignet, sondern durch Erwachsene tradiert. Auf dieser Basis erarbeiten sich Kinder im Schriftspracherwerb eine neue Unabhängigkeit von den Erwachsenen. Denn der Schriftkultur begegnen sie nun nicht mehr indirekt. Vielmehr sind sie – auf der von ihnen jeweils erworbenen Stufe des Schriftspracherwerbs – selbst kompetente Leser und Schreiber: Kinder entdecken den alphabetischen Aufbau der Schrift und sind in der Lage, Sätze in Wörter und Wörter in Laute zu durchgliedern. Beim Lesen und Schreiben nutzen sie die akustische, visuelle bzw. sprechmotorische Analyse. Sie lernen es, die Bedeutung von Geschriebenem herauszufinden und Erfahrungen und Gedanken so zu notieren, dass sie von anderen gelesen werden können. Lesen- und Schreibenlernen greifen ineinander und unterstützen sich gegenseitig. In diesem Prozess differenzieren sich Einsichten in die Funktion und die Struktur von Schrift weiter aus. Im Schriftspracherwerb steht den Kindern die Erfahrung offen, dass durch Schriftliches das eigene Leben reicher und interessanter wird. Selbst Erlebtes und Gedachtes kann durch Aufschreiben kommuniziert und für andere Anlass des Nachdenkens und Handelns werden. Texte halten Reales und Fiktives aus anderen Zeiten und Räumen bereit und erweitern so den Horizont der eigenen Gedanken, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. So treten Kinder zur Welt und zu sich selbst in einer neuen Qualität in Beziehung. Anders als das gesprochene Wort ist das geschriebene nicht flüchtig. Es erlaubt ein genaues Nachdenken und einen vertieften Austausch.

Zu dem bislang spielerischen Umgang mit Sprache tritt die gedankliche Analyse hinzu. Nun erwerben die Kinder abstrakte Begriffe für die Struktur der Sprache (z.B. Wort, Satzglieder, Satz). Sie sind in der Lage, Grammatik nicht nur zu gebrauchen, sondern über grammatische Phänomene auch nachzudenken und zu sprechen. Mit dem Wissen, dass Wörter häufig nicht so geschrieben werden, wie man sie spricht, entwickeln Kinder Einsichten in die Rechtschreibung. Durch Sammeln, Vergleichen und Zuordnen entdecken sie orthographische Regelmäßigkeiten und Ausnahmen. Rechtschreibsicherheit gewinnen sie durch geeignete Arbeitstechniken und Übungsformen.

Der direkte Zugang zur Schriftkultur erweitert auch die Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion. Indem Kinder über eigene Gefühle und Überlegungen sprechen, thematisieren sie nicht nur Sichtbares, sondern auch der direkten Beobachtung entzogene, innerpsychische Vorgänge. Schriftliches erweitert die mündlichen Fähigkeiten der Kinder in mehrfacher Hinsicht. Durch Texte haben sie Zugang zu Erfahrungen, die in ihren eigenen Lebenszusammenhängen nicht möglich sind. Interessante Formulierungen können sie in eigene Texte übernehmen, beispielsweise reizvolle Wörter oder Redewendungen. Schriftliches und Mündliches vermitteln auch ästhetische Qualitäten. So wirken gelesene Texte auf erzählte Geschichten, wie auch Erzähltes in selbst verfasste Texte einfließt. Die Entwicklung des pragmatischen, analytischen und ästhetischen Umgangs mit Sprache und Schrift findet in primären sprachlichen Bildungsprozessen nicht ihren Abschluss. Sie dauert vielmehr lebenslang an.

Tabelle Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Sprachliche und Schriftsprachliche Bildung	Schon früh beginnen Kinder, ihre Stimme auszuprobieren und Laute zu produzieren; dabei genießen sie Wiederholungen und Rhythmisierungen. Kinder nutzen Körpersprache, Mimik und Stimme, um ihre Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche mitzuteilen. Auf interessante Situationen, Dinge und Personen aus ihrer Umwelt reagieren sie sprachlich. Die Kinder nehmen zu ihren erwachsenen Bezugspersonen und zunehmend auch zu anderen Kindern sprachlichen Kontakt auf. Im Dialog entwickeln sie ihren Wortschatz und ihre grammatischen Fähigkeiten. Das Interesse an Schrift und an verschiedenen Medien ist geweckt. Die Kinder wissen, dass sie durch Sprache andere Personen zum Handeln bewegen und Veränderungen in ihrer Umwelt bewirken können.	Kinder haben Bezugspersonen (Erwachsene und Kinder), die sich für ihre Äußerungen interessieren, sie wohlwollend aufnehmen und empathisch beantworten. Bei den Bezugspersonen können sie Mimik, Sprechbewegungen und die stimmliche Gestaltung gut beobachten. Durch den auffordernden Charakter des sprachlichen Angebotes werden sie zur Antwort angeregt. Das Kind und seine Bezugspersonen entwickeln gemeinsame Interessen, die die Grundlage für sprachliche Interaktionen sind. Sie kooperieren in der gemeinsamen Verständigung. In den Dialog zwischen Kind und Erwachsenem werden nicht nur Dinge, sondern auch Bilderbücher, Sprachspiele und Kinderreime einbezogen. Rituale bieten hierfür einen verlässlichen Rahmen.	Mit Sprache können Kinder ihr Weltwissen kommunizieren. Die Sprachentwicklung ist mit der Entwicklung des Weltwissens eng verbunden. Vielseitige und abwechslungsreiche Umwelten unterstützen daher die sprachliche Bildung des Kindes. Alltägliche und auch nicht alltägliche Situationen, Handlungen, Dinge und Personen fordern sprachliche Interaktionen heraus. Kinder haben häufig Gelegenheit, Erwachsene und andere Kinder beim Erzählen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben zu beobachten und sich selbst mit einzubringen. Kinderlieder und Singspiele, in die Kinder und Erwachsene einbezogen sind, regen die stimmliche und sprachliche Entwicklung intensiv an.
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	In den meisten Alltagssituationen sind Beziehungen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen enthalten. Die Aufnahme und Fortsetzung von Kontakten bestärkt die Kinder in ihrer sprachlichen Selbstwirksamkeit. Im erfolgreichen sprachlichen Austausch erwerben sie Fähigkeiten für neue Interaktionen. Der Kreis der Bezugspersonen erweitert sich über den Rahmen der Familie hinaus auf weitere Kinder und Erwachsene. In diesem komplexer werdenden Umfeld erweitern neue Dialogangebote und Ausdrucksformen das Repertoire der Kinder und führen zu zunehmend ausdauernden und intensiven Kontakten.	Bezugspersonen fassen viele verschiedene Äußerungsformen des Kindes als Interaktionsangebot auf und beantworten sie durch Zuwendung, körperliche Nähe und Trost. Sie stellen sich sprachlich auf die Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten des Kindes ein (Baby-Talk). Das Kind reagiert interessiert auf andere Kinder, es beobachtet sie und unternimmt unterschiedliche Versuche der Kontaktaufnahme. Mit den anderen Kindern kann es ein gemeinsames Interesse an Handlungen, Situationen, interessanten Materialien, Spielzeug und Ritualen teilen (Verstecken und Hervorholen, Geben und Nehmen usw.). Das Mitmachen bei alltäglichen Verrichtungen ist eine wichtige Basis zum Erwerb neuer Begriffe und damit neuer Wörter.	Im nahen Umfeld der Kinder können Spielzeuge, Dinge aus der Welt der Erwachsenen und eigene Fundstücke in vielfältiger Weise und selbstständig gehandhabt, ausprobiert, auf Eigenschaften hin untersucht und auf mögliche Funktionen hin erprobt werden. Zur Untersuchung und Erforschung bieten sich neben der Welt der Alltagsgegenstände auch Naturphänomene (Wetter, Jahreszeiten, Landschaften, Tiere und Pflanzen) sowie Naturmaterialien (Sand, Steine, Hölzer) an. Das Beobachten, Ausprobieren und Erforschen dieser Umweltaspekte unterstützt ebenfalls den Erwerb neuer Begriffe und Bedeutungen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Den Kindern ist es möglich: • beim Zuhören, Erzählen und zur Unterhaltung auf entspannte und emotional unterstützende Alltagssituationen zurückzugreifen • beim Ausprobieren und Handeln, beim Sprechen und beim Zuhören darauf zu vertrauen, dass erwachsene Bezugspersonen Muße, Geduld und Zeit haben und je nach Situation beruhigend, anregend oder auffordernd antworten • sich Gehör bei Erwachsenen und anderen Kindern zu verschaffen, wenn ihr Bedürfnis nach Äußerung und Gespräch zunächst keine Berücksichtigung findet • bei dringenden Anliegen zu erfahren, dass Erwachsene oder ältere Kinder ihre eigenen Interessen zunächst zurückstellen können, um auf sie einzugehen	Erwachsene wissen, dass: • Kinder zu jedem Zeitpunkt ihrer Entwicklung schon weitaus mehr sprachliche Äußerungen verstehen können, als sie selbst zu äußern in der Lage sind • sie sprachliches Lernen des Kindes unterstützen, indem sie Äußerungen des Kindes in vervollständigter Form sowie die Bezeichnung von Gegenständen, Namen und Begrüßungsformeln wiederholen • sie das Kind durch Lob und Ermutigung, Respekt und Anerkennung unterstützen • es wichtig ist, den Kindern zu sagen, wie sie sich selbst fühlen und was sie denken, um das Verständnis der Kinder für nicht beobachtbare, innerpsychische Vorgänge vorzubereiten • Kinder schon früh mit anderen Kindern spielen können und nicht nur parallel zu anderen Kindern hantieren • Kinder früh Strategien erwerben, um sich untereinander nonverbal und verbal zu verständigen • gelingende sprachliche Interaktionen die Kinder ermutigen, neue Kontakte mit anderen Kindern aufzunehmen und neue Situationen auszuprobieren	Sprachliche Bildungsprozesse sind in nahezu jeder Lebenssituation des Kindes möglich, z.B. indem: • es überall in sprachliche Interaktionen einbezogen werden kann • vertraute Gegenstände, bekannte Situationen und Handlungen durch Kinder und Erwachsene immer wieder sprachlich begleitet und mit Spaß an der Sache erlebt werden • Alltagssituationen und -handlungen auf Abbildungen, in Zeichen und Symbolen wieder erkannt, bezeichnet und besprochen werden können • Pantomime sprachliche Interaktionen bei Ritualen begleitet • wiederkehrende Spiele, Reime in den Alltag eingebettet sind • insbesondere individuell bedeutsame Situationen gute Gelegenheiten bieten, im Handeln sprachlich zu lernen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Zu sprachlichen Interaktionen regt zuerst an, was zum Nahraum des Kindes gehört, z.B. • vertraute, lieb gewonnene und interessante Gegenstände (Puppen, Plüschtiere, Spielzeuge, das eigene Besteck usw.), die Kinder freudig wiedererkennen, bezeichnen, einfordern, verstecken, suchen, suchen lassen usw. • Tierstimmen und Geräusche, die der Aufmerksamkeit der Kinder für Laute und Lautproduktionen entgegen kommen • neben bekannten auch unbekannte Gegenstände (Werkzeuge, Gerätschaften, Schreibutensilien, Haushaltsgeräte usw.), die erkundet und ausprobiert werden und dazu einladen, Hypothesen über ihre Verwendung zu entwickeln • bekannte und neue Gegenstände mit Bezeichnungen versehen, die sich aus den konkreten Situationen lösen und sich allmählich konventionalisierten Bezeichnungen annähern • komplexer werdende Handlungen und Situationen, in denen die Kinder sich zurechtfinden und die das Bedürfnis anregen, komplexe Sachverhalte zu versprachlichen • die Beschäftigung mit Bilderbüchern, die sich Kinder gern vorlesen lassen, die das Interesse an der Wiederholung unterstützen und dazu anregen, über das Gehörte zu sprechen • das Interesse an Farben und am Malen wecken • Kinderbücher, Fingerspiele, Reime	Erwachsene sorgen dafür, dass: • Kinder eigenen Besitz haben, über den sie frei verfügen: Dinge können verschenkt, vertauscht oder zum Zweck der Erforschung auseinander genommen werden • Kinder Gelegenheiten haben, die Welt der Dinge der Erwachsenen zu untersuchen und auszuprobieren: Schrank- und Tascheninhalte, Kleidung, Papier, Zeitungen, Küchenutensilien, Gerätschaften, Werkzeuge, Schreibutensilien, Haushaltsgeräte usw. • Kinder verschiedene Materialerfahrungen sammeln und diese versprachlichen können • Erwachsene und ältere Kinder an den Eigenthemen des Kindes interessiert sind und diese in der sprachlichen Interaktion und im gemeinsamen Handeln aufgreifen • auch andere Bezugspersonen auf diese Eigenthemen des Kindes aufmerksam werden • die sprachlichen Äußerungen des Kindes willkommen sind • Alltagssituationen und Handlungen bezeichnet, erklärt und kommentiert werden • Erwachsene oder ältere Kinder, wenn sie etwas nicht verstanden haben, nachfragen und in der sprachlichen Interaktion mit dem Kind kooperieren • Erwachsene beiläufig unvollständige oder missverständliche Äußerungen der Kinder vervollständigen und darauf verzichten, die vollständige Formulierung vom Kind noch einmal wiederholen zu lassen	Kinder können auf sprachlich anregende Angebote zurückgreifen, z.B. • besondere Aufmerksamkeit verlangen Werkzeuge und Gerätschaften, die mit Vorsicht zu handhaben sind; sie auszuprobieren, ist eine besondere Herausforderung und erweitert Handlungs- und somit auch sprachliche Möglichkeiten • differenzierte Erfahrungen können Kinder insbesondere dann sammeln, wenn sie sich Lebewesen zuwenden: Pflanzen benötigen Pflege und Geduld, um ihr Wachstum und ihre jahreszeitlichen Veränderungen erfahren zu können • Tiere sind auf Pflege und Zuwendung angewiesen; Pflanzen und Tiere können zu Begleitern über längere Zeiträume werden und sie ermöglichen sprachliches Lernen in interessanten und wechselnden Beobachtungs- und Handlungskontexten, die wiederum die Entwicklung des Wortschatzes und grammatischer Strukturen intensiv unterstützen • Kinder sammeln Medienerfahrungen; sie schalten Radios ein und aus, verfolgen am Fernsehgerät aufmerksam Sequenzen in Kindersendungen; hören Kinderlieder und Hörkassetten; probieren die Computertastatur aus • Kinder können Bilderbücher handhaben, öffnen Briefe, betrachten Ansichtskarten und Zeitungen; sie kennen Papier, schreiben Kritzelbriefe und hinterlassen auf unterschiedlichen Materialien selbst produzierte Spuren

Tabelle Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Sprachliche und Schriftsprachliche Bildung	Kinder treten in intensive sprachliche Interaktionen mit anderen Kindern ein. Sie nutzen Sprache, um sich mit anderen Kindern und mit Erwachsenen über konkrete Dinge und Situationen, aber auch über Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle zu unterhalten. Beim Erzählen und im Rollenspiel schaffen sie in der sprachlichen Interaktion fiktive Situationen. In diesen Situationen können sie die Schönheit von Sprache entdecken. Durch handlungsbegleitendes Sprechen nutzen sie Sprache zur Bewältigung von Problemen. Darüber hinaus beginnen sie, mit Sprache zu experimentieren und über Sprache nachzudenken. Mit dem Nachahmen von Lesen und Schreiben und durch ein ausgeprägtes Interesse an Zeichen, Symbolen und Schriften entwickeln sie erste Vorstellungen darüber, welche Funktion Schrift hat und wie sie aufgebaut ist. Kinder entdecken Sprachen und Schriften zu Hause, im Kindergarten, unterwegs und in den Medien. Sie wissen, dass Kinder nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen sprechen können, und dass dies andere Sprachen als die eigene sind. Mehrsprachigkeit eröffnet den Kindern erweiterte Möglichkeiten, um Sprachen und Schriften zum Thema eigenen Nachdenkens zu machen. Sie eröffnet zugleich Zugänge zu anderen Kulturen.	Kinder können mit anderen Kindern in unterschiedlichen Situationen zusammenkommen, um sich über gemeinsame Vorhaben, unterschiedliche Absichten und auch Konflikte zu verständigen. Aus ihrem Weltwissen gewinnen Kinder Themen und Verhaltensmöglichkeiten für Rollenspiele. Hier greifen sie Handlungen Erwachsener auf und gestalten sie eigenständig aus. In den Spielhandlungen gelingt es ihnen, zwischen fiktiven Handlungen und den realen Beziehungen zu anderen Kindern so zu differenzieren, dass ein dynamisches Spiel in Gang kommt und sich die Mitspieler zugleich über fiktive wie reale Situation im Klaren sind. Diese feinen Unterscheidungen werden direkt und indirekt über sprachliche Interaktionen vermittelt. Aus der eigenen Fantasie und aus Märchen und Geschichten speist sich das erzählerische Repertoire der Kinder. Es entfaltet dann seine Wirkung, wenn die Kinder sich in den Rollen des Erzählenden bzw. des Zuhörenden zurechtfinden. Erwachsene können von den Kindern als einfühlsame Gesprächspartner erlebt werden, die Dinge genauer wissen wollen. Sie können vom Kind als kompetente Leser und Schreiber erlebt werden. So werden sie zu Rollenmodellen für die sprachliche und die schriftsprachliche Bildung der Kinder.	Der Alltag ist reich an vielfältigen Gesprächsanlässen mit unterschiedlich alten Kindern und Erwachsenen, die über die gleiche und auch über andere Familiensprachen verfügen. Situationen, in denen sprachliche Interaktionen erforderlich sind, wechseln mit Situationen, in denen das Kind bei Problemlösungen und beim Experimentieren allein zurechtkommt. Kinder und Erwachsene beziehen sich gemeinsam auf Schriftliches: Sie besuchen die Bibliothek und den Buchladen, erkunden Situationen, in denen Kinder und Erwachsene schreiben. Sie untersuchen die Verwendungsformen von Schrift (Werbung, Medien, Zeitungen, Zeitschriften) und erforschen Druck- und Handschriften. Das Kind hat in seinem persönlichen Besitz viele unterschiedliche Dinge, die der Schriftkultur angehören und die es mit seinem Namen kennzeichnen kann. Das Kind hat Erfahrung mit materieller Schrift (Holzbuchstaben, Moosgummibuchstaben, Buchstabenstempel). Es hat im Alltag Gelegenheiten, zwischen Buchstaben und Ziffern zu unterscheiden.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind erfährt sich in sprachlichen Interaktionen als kompetenter Gesprächspartner. Seine Meinungen, Gedanken und Fragen sind für andere interessant und wichtig. Seine Vorschläge werden mit denen anderer Kinder und Erwachsener diskutiert. Das Kind weiß, dass es durch seine Äußerungen etwas bewirken kann: Veränderungen in alltäglichen Situationen und in den Beziehungen zu anderen. Das Kind weiß, dass Gedanken, Fragen und Ideen durch Zeichen, Symbole und Sprache aufgeschrieben und so an andere übermittelt werden können.	Kinder und Erwachsene begegnen sich in der sprachlichen Interaktion gleichberechtigt. Grundlegende Verhaltensformen wie das Äußern der eigenen Meinung, das Zuhören und der Widerspruch, sind für alle Kinder und Erwachsenen verbindlich. Meinungsverschiedenheiten und Konflikte werden sprachlich ausgehandelt. Erwachsene unterstützen den Zugang der Kinder zur Schriftkultur. Sie lesen vor und sprechen über das Gelesene. Kinder diktieren ihnen Nachrichten und Briefe an wichtige Bezugspersonen. Erwachsene und Kinder entwickeln gemeinsam Zeichen und Symbole, mit denen sie kommunizieren können.	Kinder sind in Umgebungen, die ausgesprochen kommunikationsfreudig sind. Gespräch, Unterhaltung, Erzählung und Frage-Antwort-Situationen gehören selbstverständlich in die Alltagskultur. Kinder haben frei wählbare Zugänge zur materiellen Seite der Schriftkultur. Sie bekommen Briefe und Postkarten, können auf viele Bücher zurückgreifen, probieren Schreibutensilien aus, benutzen Schreibtisch, Lesesessel und Leselampe, legen Hefte und Ordner an, lochen, heften und binden Papiere, stellen Papier selbst her, stempeln und drucken.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Das Kind kann sich in unterschiedlichen Situationen sprachlicher Interaktion kompetent verhalten: • im Gespräch mit einem oder wenigen anderen Kindern • im Dialog mit einem Erwachsenen oder beim Sprechen in einer großen Gruppe teilt es sich gelassen und angstfrei mit • es erzählt mit Muße • Kinderwitze und Quatschgeschichten fordern Humor und Kritikfähigkeit heraus • Schriften und Zeichen kann es überall, gemeinsam mit anderen Kindern und auch allein erkunden • Kinder wagen sich auch in neue, unbekannte Situationen und können das Gespräch mit unbekannten Kindern und Erwachsenen aufnehmen	Im Alltag sind wiederkehrende Gelegenheiten verankert, in denen jedes Kind zu Wort kommen kann und geduldig und interessiert angehört wird: • im Gespräch werden die Eigenheiten der Kinder, aber auch Konflikte thematisiert • Kinder gewinnen im Gespräch neue Erkenntnisse; beispielsweise, wenn sie sich in Expertengesprächen mit Erwachsenen ein Bild von ihren Berufen verschaffen oder Informationen für ihr Eigen Thema gewinnen • die Erfahrung, dass ein Ding in verschiedenen Sprachen jeweils andere Namen hat und dass zu diesen Sprachen verschiedene Schriften gehören, unterstützt das Nachdenken über Sprachen und Schriften	• Kinder haben Erwachsene in sehr unterschiedlichen Kontexten als Gesprächspartner zur Verfügung • ihre Umgebung ist so ausgestattet, dass sie in Projekten Dinge und Zusammenhänge auch über einen längeren Zeitraum verfolgen können • in ihrer Umwelt gibt es Möglichkeiten, die gewonnenen Erkenntnisse zu präsentieren und zu kommunizieren • Beobachtungen, Experimente, Expertengespräche und andere Nachforschungen können ergänzt werden, indem in Büchern, Zeitungen und Zeitschriften, in Dokumenten- und Materialsammlungen und auch am Computer recherchiert wird

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Kinder: • haben Lieblingsgeschichten und Lieblingsreime, die sie immer wieder gern anhören, erzählen bzw. sprechen • sie lassen wiederkehrende Formulierungen, die aus der Schriftsprache entnommen werden (»Es war einmal«), in die eigenen Erzählungen einfließen • sammeln Lieblingsnamen und Lieblingswörter (z.B. »Luftdrehkreuz«), die sie sich von Erwachsenen aufschreiben lassen, abmalen, zeichnerisch umsetzen und im eigenen Schatzkästchen aufbewahren • haben Freude an der Wiederholung von Hörbüchern, die sie sich unabhängig von Erwachsenen anhören können und die sie anregen, mit dem Kinderrecorder selbst Aufnahmen von Verwandten und Freunden zu bestimmten Interessen und Themen oder zu bestimmten Anlässen zu machen • setzen im Rollenspiel die bei Erwachsenen beobachteten Sprach- und Verhaltensweisen kreativ um, indem sie sie an die Spielsituation anpassen und umgestalten • spielen auch Vorlese- und Schreibsituationen • hantieren mit Sprache: suchen Reimwörter, vergleichen am Wortbild die Länge der Wörter, denken darüber nach, wie viele Wörter in einem Satz sind, welche Laute man in einem Wort hört und wie ein Wort sich anhört, wenn man den ersten Laut weglässt	In der Familie, im Kindergarten und anderen Institutionen haben Kinder ein Mitspracherecht; sie: • handeln sprachlich mit anderen Kindern und Erwachsenen beispielsweise aus, wie der nächste Feiertag gestaltet werden soll, welche Veränderungen in ihrem Zimmer/im Gruppenraum sie begrüßen, welche Rituale sie sich wünschen usw. • interessieren sich im Gespräch dafür, warum jemand traurig und niedergeschlagen ist, trösten und teilen Freude • haben ältere Kinder oder Erwachsene als Schreib- und Lesepaten, mit denen sie sich regelmäßig treffen, um in Büchern zu stöbern, Geschichten in Fortsetzung zu hören, Briefe vorgelesen zu bekommen, Briefe zu diktieren usw. • kommunizieren per Telefon, sind am Versenden von E-Mails und Briefen beteiligt • beschäftigen sich mit anderen Schriften als der ihrer Familiensprache • probieren unterschiedliche Schreibtechniken aus und interessieren sich dafür, wie die Menschen vor vielen hundert Jahren geschrieben haben • untersuchen moderne und historische Bilderschriften und stellen Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten fest • untersuchen Zeichen- und Symbolsysteme, Piktogramme usw. • gestalten Reime, Gedichte und Geschichten szenisch • haben ein professionelles Theater besucht	Kinder können: • für Rollenspiele und szenische Darstellungen auf umfangreiche Materialien, Kostüme und Kulissen zurückgreifen, die sie in Kooperation mit älteren Kindern und Erwachsenen hergestellt und beschafft haben • unterschiedliche Situationen, in denen Sprache und Gespräch wichtig sind, erkunden: auf dem Bahnhof, in der Bürgersprechstunde, im Geschäft, beim Friseur usw. • außerdem unterschiedliche Situationen erkunden, in denen Schrift wichtig ist: auf der Post, in der Bibliothek, in der Schule usw. • auf die materiellen Voraussetzungen zurückgreifen, um Sprache zu fixieren: Kinderrecorder, Schreibgeräte, Papiere • unterschiedliche Schreibmaterialien ausprobieren: Sand, Schiefer, Papiere, Schreibmaschinen usw. und sammeln Schriften und Symbole: Autokennzeichen, Etiketten in der Kleidung, die Namen von Haushaltsgeräten, Name und Startnummer von Sportlern • ein individuelles Papier- und Schriftmuseum anlegen, in dem sie interessante Papiere und Schriften aufbewahren • ihren Namen untersuchen Buchstaben ihres Namens in anderen Namen wiederfinden • im Freundes- und Bekanntenkreis Autogramme sammeln

Tabelle Primare sprachliche und schriftsprachliche Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Sprachliche und Schriftsprachliche Bildung	Die Kinder können sich differenziert mitteilen: Sie tauschen sach- und situationsangemessene Argumente aus, verständigen sich über Dinge, Sachverhalte, Gefühle und Probleme. Sie können Konflikte mit sprachlichen Mitteln lösen. Kinder sind geduldige und aufmerksame Zuhörer und übernehmen für die Aufrechterhaltung der Kommunikation eine Mitverantwortung, wenn Verstehen und Zuhören schwer fallen. Sie sind an Sprache als Gegenstand ihres Nachdenkens interessiert, sie spielen mit Sprache und lernen Arbeitsverfahren kennen, mit deren Hilfe Sprache untersucht werden kann. Zugleich lernen sie die theoretischen Begriffe kennen (z.B. Wort, Satz, Subjekt, Nominativ usw.). Vom Beginn des Lesen- und Schreibenlernens an verfassen Kinder Texte zu Themen, die ihnen wichtig sind. Sie wissen, dass Schrift die Lautfolge der gesprochenen Sprache durch Buchstaben fixiert, erarbeiten sich zunächst einen phonologischen Zugang zur Schrift (»Schreibe, wie du sprichst«) und interessieren sich zunehmend für orthographische Besonderheiten. Die Kinder erfahren Lesen- und Schreibenlernen als zwei ineinander greifende und sich gegenseitig unterstützende Prozesse. Sie sind stolz darauf, sehr unterschiedliche Texte sinnentnehmend lesen zu können, und entwickeln Freude an poetischen Texten. Ihre mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen nutzen Kinder nicht nur beim Umgang mit »alten«, sondern auch	Kinder haben vielfältige Gelegenheiten, sich mit anderen Kindern und mit Erwachsenen über komplexe Sachverhalte ausgiebig zu verständigen. Sie erleben Situationen, in denen erst durch den geduldigen Austausch von Argumenten die Lösung für ein Problem oder einen Konflikt gefunden wird. Kinder wissen, dass Raum und Gelegenheit besteht, sich über eigene Sorgen und Nöte in einer ruhigen und zugewandten Atmosphäre auszutauschen. Zugleich erleben sich Kinder als wichtigen Gesprächspartner für andere. Gegenstand des Gespräches sind auch Sprachen und Schriften selbst; ihre Funktion und ihre Struktur, die Verwendungformen und die Verwendungszusammenhänge von Sprachen und Schriften. Zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen werden Texte ausgetauscht; dies können Briefe oder Notizzettel sein, interessante Zeitungsmeldungen oder beispielsweise Gedichte und Kinderbücher. Über diese Texte kann gemeinsam reflektiert werden; und im freien Umgang mit diesen Texten können mündliches und schriftliches Sprachhandeln miteinander verknüpft werden. Im täglichen Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen haben Sprachen und Schriften eine zentrale Bedeutung. Sprechen und Schreiben, das Nachdenken über Sprache, das Lesen und der Austausch über Texte sind Kommunikations- und Arbeitsformen, die nicht nur im Bildungsbereich »Sprachen und Schriften«, sondern auch in allen anderen	Kinder finden Spiel- und Lernumwelten sowie Alltagssituationen vor, in denen mündliche und schriftliche Kommunikation unverzichtbar ist. Sie werden darauf aufmerksam, dass andere Kinder und Erwachsene gleiche, ähnliche und auch andere Formen und Mittel der Kommunikation haben als sie selbst. Sie erwerben Kompetenzen in der Kommunikation insbesondere im Austausch mit Kindern mit Behinderungen und bei Kindern, die eine andere Familiensprache sprechen als sie selbst. Die eigene(n) Sprache(n) und die anderen Sprachen (Familiensprachen, Gebärdensprachen, Blindenschrift, Bliss usw.) sind die Basis dafür, dass Kinder über die Struktur und die Funktion von Schrift abstrakt nachdenken. In den Umwelten der Kinder sind unterschiedlichste Medien enthalten, die zum Sprechen und Zuhören, zum Lesen und Schreiben sowie zum Nachdenken über Sprache auffordern: Bücher und Zeitschriften, unterschiedlichste Textsorten; Schreibmaschine, Computer und Lernsoftware sowie Software zum eigenständigen Recherchieren und Experimentieren, das Telefon, das Fax usw. Alle Lernarrangements, in denen sich Kinder befinden, sind so strukturiert, dass sie möglichst viele Gelegenheiten zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation beinhalten. Dies bedeutet, dass auf frontale Situationen mit langen Monologen weitgehend zu verzichten ist zugunsten von offenen Lernsituationen, beim Umgang mit »neuen«

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Sprachliche und Schriftsprachliche Bildung	Medien umfassend und flexibel. Lesen und Schreiben werden für die Kinder zu Mitteln der Verständigung mit der Welt und mit sich selbst.	Bildungsbereichen eine herausgehobene Bedeutung haben (siehe auch Literacy-Erziehung). Kinder haben in ihrem nächsten Umfeld ältere Kinder und Erwachsene, bei denen sie beobachten können, wie der Umgang mit Sprachen und Schriften den eigenen Horizont erweitert und das Leben reicher und interessanter werden lässt.	in denen Kommunikation ständig erforderlich ist (Projekte, Experimente, Exkursionen, Expertenbefragung usw.)
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind weiß, dass sein Bedürfnis nach Gespräch und Austausch, nach Kommunikation durch Briefe und Notizen, nach freiem Ausdruck durch Texte, darstellendes Spiel u.ä. bei anderen Kindern und Erwachsenen willkommen ist. Es sucht nicht nur Gelegenheiten, sich in bereits bestehende Kommunikationen und Arbeitszusammenhänge einzubringen, sondern initiiert eigene, in die es wiederum Erwachsene und andere Kinder einbinden kann. Das Kind ist stolz darauf, nicht nur mündlich, sondern auch durch Lesen und Schreiben von Erwachsenen zunehmend unabhängiger zu werden. Die Freude der Erwachsenen über das Lesen- und Schreibenkönnen des Kindes ist für das Kind zugleich eine weitere Motivation, dieses Können ausdifferenzieren und zu vertiefen.	Kinder erleben Situationen, in denen sie sich als Autor, als Schauspieler, als Nachrichtensprecher, als Sekretär, als Moderator, als Spielleiter u.ä. erfolgreich betätigen können. Sie arbeiten gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen an Sprache: indem sie Sprachen in Kleingruppen erforschen, Dialoge führen, Schreibkonferenzen leiten, sich an der Überarbeitung von Texten beteiligen, bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen in mündlicher oder schriftlicher Form kooperieren. Sie pflegen Klassenkorrespondenzen und Brieffreundschaften mit Kindern in anderen Orten und Ländern und nutzen dazu »alte« und »neue« Medien. In diesen unterschiedlichen Zusammenhängen kommunizieren Kinder mit großem und kleinem Publikum, mit unterschiedlich alten Partnern und über Themen, die ihnen bekannt und vertraut oder aber neu und noch fremd sind.	Kinder haben Orte und Gelegenheiten, die zum Verweilen in Muße, zum Lesen und zum Schreiben einladen. In allen Bildungsbereichen können sie auf eine umfangreiche Materialbasis zurückgreifen (Sachbücher, Zeitschriften, Dokumentensammlungen, Abbildungen), die es ihnen erlaubt, sich durch Lesen neues Wissen anzueignen, es mit bereits bekanntem Wissen zu verknüpfen und als Lern- und Erkenntnisfortschritt zu präsentieren. Ihre Arbeitsergebnisse fließen wiederum in bestehende Materialsammlungen ein und können auf diese Weise zur Basis für das Lernen anderer Kinder werden. Klassen- und Schulzeitungen, Klassentagebücher, Dialogjournale, Poster u.ä. übermitteln Wissen und Erfahrungen durch Schrift.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Kinder: • wissen, dass Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben dazu dienen, sich über sich selbst, über andere und über die Welt klar zu werden • erleben sich als erfolgreich in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation	Kinder und Erwachsene wissen, dass: • Lesen- und Schreibenlernen Prozesse sind, für die Kinder ausreichend Zeit, hilfreiche Unterstützung und geeignete Übungsmöglichkeiten benötigen • die Schreibungen und Lesarten des Kindes die jeweilige	Lehrerinnen und Lehrer haben selbst kognitive Klarheit über Struktur und Funktion von Schrift. Sie: • wissen, welche Lernvoraussetzungen Kinder für das Lesen- und Schreibenlernen benötigen und in welchen Stufen sich der kindliche Schriftspracherwerb vollzieht

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• erfahren, dass ihre Erzählungen, Gesprächsbeiträge und Texte nicht nur in Übungssituationen, sondern auch in alltäglichen »Ernstsituationen« (zu Hause, in der Schule, in der Freizeit) nicht nur für sie selbst, sondern auch für andere Bedeutung haben und Berücksichtigung finden • vertiefen durch Lesen und Schreiben ihr Wissen über die Welt und erschließen sich durch Lesen und Schreiben zugleich neue Welten: fiktive und auch reale, die sich der unmittelbaren Erfahrung entziehen	Stufe des kindlichen Schriftspracherwerbs zeigen und nicht primär als Fehler, sondern als intelligente Lösungsmöglichkeit im Kontext der jeweiligen kindlichen Entwicklung zu deuten sind • kindliche Schreibungen und Lesarten nicht zu sanktionieren, sondern Anlass des Austausches darüber sind, was als nächstes zu lernen ist • Schreiben- und Lesenlernen Prozesse sind, bei denen die Kinder Ermutigung und Geduld erfahren müssen und nur auf dieser emotional unterstützenden Basis eine ausgeprägte Lese- und Schreibmotivation entwickeln können	• können diese theoretischen Modelle als Reflexionsfolie für ihr professionelles pädagogisches Handeln nutzen, wenn es darum geht, den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes zu beobachten und die jeweils nächsten passenden Lernschritte und Bildungsangebote zu bestimmen und den Bezugspersonen des Kindes zu erläutern • bieten Lehr- und Lernmaterialien an, die Möglichkeiten der Selbstkontrolle enthalten
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Ihre Möglichkeiten der mündlichen Kommunikation erweitern Kinder, indem sie beispielsweise: • ihre Position auf Kinderkonferenzen innerhalb und außerhalb der Schule sowie in Schülerräten vertreten • in Diskussionen über Sachfragen und Probleme eine teilnehmerorientierte, diskursive Gesprächskultur pflegen • gemeinsam philosophische Gespräche führen (»mit Kindern philosophieren«) • Ideen zum Erzählen mit Mindmapping und Brainstorming weiter entwickeln und Erzählsituationen ritualisieren • Gedichte und Geschichten in szenische Darstellungen umsetzen • bekannte Geschichten umgestalten und spielerisch umsetzen (Schattentheater, Puppentheater, darstellendes Spiel, Pantomime) • Sprechübungen mit Hilfe eines Spiegels, einer Digitalkamera, eines Kassettenrecorders ausprobieren und die Aufnahmen diskutieren	Mündliche Kommunikationsfähigkeit kann beispielsweise unterstützt werden bei: • Spielen wie »Stille Post« oder »Ich sehe was, was du nicht siehst« • dem Erzählen von Reihum- bzw. Fortsetzungsgeschichten im Stuhlkreis • der Partnerarbeit, z.B. beim Erraten von mündlich beschriebenen Gegenständen • bei der Koordination gemeinsamer Tätigkeiten in der Partner- und Kleingruppenarbeit sowie beim Stationlernen • Expertengesprächen an Lernorten außerhalb der Schule • der Durchführung von Umfragen unter Schülern auf dem Schulhof oder unter Passanten auf der Straße • Gesprächen mit Autoren über Texte und Bücher, die sie verfasst haben • dem Nacherzählen von Geschichten, Filmen, Hörbüchern, Diaserien • dem Erzählen zu Bildvorlagen • Streitschlichtergesprächen	Kinder erkunden öffentliche und private Orte und Gelegenheiten, um Gespräch und Unterhaltung zu pflegen: • sie laden sich Freunde nach Hause ein, besuchen Feste und Feiern im Freundes- und Verwandtenkreis • sie besuchen Cafés, Museen, Galerien und andere Ausstellungsorte, Parks und Gärten, in denen man Entspannung finden und mit anderen Menschen in Kontakt kommen kann • sie nutzen Infrastrukturen, in denen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen unterstützt wird, und wirken dort mit (Kinderbüros, Kinderwahlen, Kinderbürgermeister usw.) • sie besuchen Autorenlesungen, Buchpräsentationen und Ausstellungseröffnungen • sie sind in vielfältige informelle Nachbarschaftskontakte und Kontakte im Wohngebiet bzw. im Wohnort eingebunden und wirken an der Gestaltung von besonderen Anlässen in diesen Rahmen mit

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Ihre Möglichkeiten der schriftlichen Kommunikation erweitern Kinder, indem sie beispielsweise: • von Beginn an freie Texte zu den sie interessierenden Themen schreiben und in Eigenbüchern sammeln • eigene Texte durch Drucken, Stempeln usw. vervielfältigen und veröffentlichen • neben einem Klassenwortschatz auch einen individuellen Wortschatz entwickeln • Arbeitstechniken und Übungsformen kennenlernen, um allmählich zur orthographisch korrekten Schreibung zu gelangen (über schwierige Wörter sprechen, Wortfamilien und Ableitungsmöglichkeiten kennen, in Lernkartei und Wörterbuch nachschlagen, Wörter sammeln und orthographische Regeln im Wortmaterial selbst entdecken) • selbst gern lesen, Spaß daran haben, unbekannte Texte und Bücher zu lesen und anderen Kindern weiter zu empfehlen • gern vorgelesenen Geschichten zuhören Ihre Möglichkeiten, über Sprache nachzudenken und Sprache zu analysieren, erweitern Kinder, indem sie beispielsweise: • sich mit interessanten Sprachspielen beschäftigen • Wörter untersuchen und nach Besonderheiten sortieren • Einsichten in die morphematische Struktur von Wörtern gewinnen und diese Einsichten zur orthographisch korrekten Schreibung nutzen • Wörterbücher kennen lernen und mit unterschiedlichen Wörterbüchern arbeiten	• der Aneignung von Wörtern und häufigen sprachlichen Wendungen aus Familiensprachen der Mitschüler Schriftliche Kommunikationsfähigkeit kann beispielsweise unterstützt werden bei: • Lese- und Schreibsituationen, in denen nicht grob- bzw. feinmotorische Abläufe des Schreibens im Vordergrund stehen, sondern in denen der kommunikative Aspekt von Lesen und Schreiben betont wird • Schreibgelegenheiten und Übungsformen, bei denen Einsichten in die Struktur der Alphabetschrift gewonnen werden können, statt Schönschrift bzw. Abschreiben im Sinne von Abmalen zu üben • der Nutzung freier Texte durch die Lehrerin und den Lehrer, um sich einen Überblick über den Lernstand jedes einzelnen Kindes zu verschaffen und die jeweils nächsten Lernschritte zu bestimmen • Verzicht darauf, im Rechtschreibunterricht überwiegend Diktatwörter zu bearbeiten und Diktate zu schreiben • der Schaffung einer breiten Basis für die Rechtschreibentwicklung müssen gleichermaßen das Lesen und Vorlesen, das Schreiben freier Texte, die Entwicklung von geeigneten Arbeits- und Übungsformen sowie das Untersuchen und Sortieren von Wortmaterial berücksichtigt werden Über Sprache nachzudenken kann unterstützt werden bei: • der Beschriftung von Gegenständen im Klassenraum, von Wegen und Türen im Schulgebäude in den verschiedenen Familiensprachen	Lehrerinnen und Lehrer wählen didaktische Materialien (Fibeln, alternative Materialien, Lesebücher, Lehrbücher, Arbeitshefte, Lernspiele usw.) nach zeitgemäßen pädagogischen und fachdidaktischen Kriterien aus. Diese Materialien können • Kinder dabei unterstützen, kognitive Klarheit über Funktion und Struktur von Schrift zu gewinnen • das Lesen- und Schreibenlernen als integrierte Prozesse unterstützen • Orientierung an der orthographisch korrekten Schreibform zulassen • als Ausgangsschrift zunächst die Großantiqua nutzen, die aus klar strukturierten Buchstabenformen besteht, keine langen motorischen Vorübungen erforderlich macht und Kinder schnell zu eigenen Schreibversuchen kommen lässt • mit der zunehmenden Beherrschung der Buchstabe-Laut-Beziehung zur Gemischantiqua hinführen • und daran anschließend die Entwicklung einer individuellen Handschrift auf der Basis der empfohlenen Schulausgangsschrift anregen In der Umgebung der Kinder werden Lerngelegenheiten genutzt, die: • das Vorhandensein unterschiedlicher Sprachen, Schriften und Zeichensysteme verdeutlichen • es ermöglichen, verschiedene Signal- und Zeichensysteme selbst auszuprobieren • es zulassen, dass Kinder Erwachsene in unterschiedlichen Berufen bei Umgang mit Sprachen, Schriften und Zeichensystemen beobachten können (Gebärdendolmetscher, Fremdsprachen-

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Wortfelder zusammenstellen und untersuchen • Wörter in verschiedenen Sprachen notieren und sie vergleichen Ihre Möglichkeiten, mit Texten und Medien umzugehen, erweitern Kinder beispielsweise, indem sie: • nach Rezepten kochen und nach Gebrauchsanweisungen handeln bzw. selbst Rezepte und Gebrauchsanweisungen notieren • interessante Ereignisse fotografieren, die Fotos mit Text versehen und die erarbeitete Dokumentation für andere Kinder als Lesestoff zur Verfügung stellen • im Internet nach interessanten Informationen suchen (zu Eigenthemen, zu Veranstaltungen, zu Urlaubsorten usw.) • pädagogisch begleitete Chatrooms im Internet besuchen und nutzen • Absprachen (für Ausflüge, Exkursionen) am Telefon oder durch E-Mail treffen • sich über das Radio- und Fernsehprogramm informieren und sich interessante Sendungen auswählen • Kinderzeitschriften lesen und Kinderbeilagen in anderen Zeitungen kennenlernen	- der Kinder, in Blindenschrift, Bliss, bei der Erprobung von Gebärdensprachen u. ä. • der Erfindung eigener Alphabete, mit denen die Kinder Wörter verschriftlichen und entziffern können • der Untersuchung historischer Schriften (Bilderschriften, Silbenschriften, Alphabetschriften) • der Untersuchung von Sätzen aus Texten und der Analyse der Satzbestandteile • der Untersuchung häufig vorkommender sprachlicher Phänomene • bei der Entdeckung orthographischer Regelmäßigkeiten Der Umgang mit Texten und Medien kann beispielsweise unterstützt werden bei: • Leseangeboten in »neuen« und »alten« Medien, die dem Stand der Lesetechnik, dem Niveau der Sinnentnahme und dem Weltwissen der Kinder entsprechen und auf dieser Grundlage das sinnentnehmende Lesen und Gespräche über das Gelesene ermöglichen • einer Nutzung »neuer« Medien, die in Kommunikation mit anderen Kindern und Erwachsenen eingebunden ist und nicht zur Vereinzelung und Vereinsamung z.B. vor dem Computer führt • der sinnvollen Einbindung »neuer« und »alter« Medien in Projektstrukturen, in themengebundene Recherchevorhaben, in die Bearbeitung von Eigenthemen, in die Vorbereitung von Präsentationen usw., um der Verselbstständigung des Umgangs insbesondere mit »neuen« Medien präventiv zu begegnen • gleichzeitiger Nutzung »neuer« und »alter« Medien, um die Vorzüge und Nachteile beider Medienarten bewusst werden zu lassen	sekretärin, Programmierer, Journalisten usw.) • die Erkundung von Wort- und Bedeutungsfeldern sowie von grammatischen Strukturen anregen (z.B. zweisprachige Kinderbücher) In der Umgebung der Kinder werden Möglichkeiten genutzt: • Zeitungsredaktionen, Rundfunksender, das Kinderfernsehen, Telefonanbieter und andere Medienunternehmen zu besuchen und zu erkunden • Expertengespräche darüber zu führen, wie beispielsweise der Computer, das Internet, Handys oder Kopiergeräte funktionieren • im öffentlichen und im privaten Raum »neue« und »alte« Medien zur Kommunikation zu nutzen • eigene Texte durch »alte« und »neue« Medien zu bearbeiten, zu vervielfältigen und zu veröffentlichen • historische Medien der Kommunikation mit Sprache und Schrift zu untersuchen (z.B. traditionelle Buchdruckerei/Buchbinderei, Signal- und Orientierungssysteme usw.) • den verantwortlichen und kritischen Umgang mit »neuen« Medien zu erlernen

2.2 Motorische und gesundheitliche Bildung



Präambel

Bewegung und Gesundheit sind Grundlagen kindlicher Bildungsprozesse.

Jede menschliche Äußerungsform ist geprägt von der Bewegung. Bewegung ist Ausdrucksträger und Kommunikationsmittel. Sie ermöglicht die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt. Alltags- und Arbeitsbewegungen, sportliche, tänzerische, musikalische und sonstige Spezialfertigkeiten zeichnen sich durch die Wechselbeziehung zwischen Sensorik und Motorik aus. Nerven- und Muskelsystem arbeiten vernetzt mit allen anderen Körpersystemen zusammen und bilden die biologische und neurophysiologische Grundlage der Bewegung. Menschliche Bewegung schließt die innerkörperlichen vegetativen Bewegungsvorgänge mit ein. Atmung, Haltung und Bewegung bedingen einander. Aus bildungstheoretischer Sicht können motorische Vorgänge nicht unabhängig von Person

und Situation betrachtet werden. Der Begriff Psychomotorik betont den affektiven Anteil und die psychische Regulation der menschlichen Bewegung, die die Begegnung mit sich selbst, der materialen und sozialen Umwelt ermöglicht. Emotionale Geborgenheit ist Grundvoraussetzung für die gesunde Entwicklung von Kindern. Zugleich drücken sie ihre Gefühle durch Bewegung aus. Die (kognitive) Verarbeitung und Planung von Bewegung steht im Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen und schließt die Entwicklung von Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, Körperkenntnis und Wissen über Bewegungsvorgänge ein.

Das Bewegungslernen äußert sich im immer präziseren Zusammenspiel von Grob- und Feinmotorik. Bewegung enthält konditionelle und koordinative Komponenten und kann sich nur unter angemessenen sozialökonomischen, psychologischen, räumlichen und personellen Bedingungen

entfalten. Die Entwicklung von Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein ist entscheidend für das Wohlbefinden und eine lebenslange Gesundheit. Körperbild und Körperschema umschreiben differenzierte Aspekte im Verhältnis Mensch-Körper und betonen die emotional-affektive bzw. perzeptiv-kognitive Auseinandersetzung des Individuums mit dem eigenen Körper. Kinder und Erwachsene nutzen Grob- und Feinmotorik, Gestik, Mimik und Sprechmotorik als Informationsträger und Feedbacksystem.

Motorische und gesundheitliche Bildung hängen eng miteinander zusammen, denn Gesundheit ist in hohem Maße von Bewegung abhängig. Aus dem natürlichen Bewegungsbedürfnis entwickelt sich eine lebenslange Motivation zu sportlicher Betätigung. Die Gesundheit von Kindern wird jedoch nicht nur durch ihre körperlichen und motorischen Voraussetzungen bestimmt, sondern auch durch gesundheitsspezifische Verhaltensweisen (z.B. gesunde Ernährung und viel Bewegung) sowie durch unspezifische Verhaltensweisen (z.B. angemessener Umgang mit Mitmenschen, mit Leistungserwartungen, mit Stress, Frust und Trauer). Die Reaktionen auf solche Emotionen sind bei Kindern allerdings oft motorischer Art. So zappeln sie vor Freude oder Unruhe und laufen bei Angst weg. Außerdem greifen Bildungsprozesse motorischer und gesundheitlicher Bildung ineinander beispielsweise bei der Entwicklung von Wissen über den eigenen Körper und bei Bewegungs- und Verhaltensmöglichkeiten, die Gesundheit unterstützen oder ihr schaden können. Gesundheit ist ein zentraler Wunsch aller Menschen. Sie ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit, sondern wird im weiteren Sinne als physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden verstanden. Gesundheit ist deshalb nicht objektiv messbar, sondern ein subjektiver Prozess, der von zahlreichen inneren und äußeren Faktoren abhängig ist.

Kontexte motorischer und gesundheitlicher Bildung

Motorische Bildungsprozesse können nicht unabhängig von kognitiven und psycho-sozialen Merkmalen gesehen werden. In der Geborgenheit der näheren Wohnumgebung erkundet das Kind seine eigenen Bewegungen, entdeckt die materiale und

soziale Umwelt in Interaktion mit den nächsten Bezugspersonen. Das Kind wird getragen und geschaukelt. Es genießt Kniereiter-, Finger- und Berührungsspiele, die der Kommunikation dienen und die Lust an der Bewegung anregen. Häusliche und außerhäusliche Materialien werden mit Händen und Mund untersucht. Mit der Aneignung basaler und elementarer Bewegungsformen vergrößert sich der Bewegungsradius, das Kind nutzt seine Mobilität für die Erkundung der Umgebung, ohne den Kontakt zur Bezugsperson zu verlieren. Innen- und Außenräume bieten Anlass für Roll-, Kriech- und Krabbelbewegungen bis hin zum Gehen und Laufen. Die allmähliche Erlangung des Gleichgewichts im Sitzen und Stehen geht Hand in Hand mit der Entwicklung des Greifens. Spielmaterialien und -geräte, sowie die Interaktion mit den Bezugspersonen bieten vielfältige Möglichkeiten für Funktionsspiele, in denen der Gleichgewichtssinn, das kinästhetische (auf die Muskelempfindungen gerichtete) und das kutane (das auf die Haut gerichtete) Sinnessystem stimuliert werden.

Zu Hause und in Institutionen kindlicher Bildung wird das Kind zu grob- (wie Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Werfen, Tragen) und feinmotorischen (wie Hantieren, Allein-Essen, Malen) Bewegungshandlungen angeregt. Die Erfahrungen mit der Schwer- und Fliehkraft werden als lustvoll erlebt und immer wieder aufgesucht. Die Sprechmotorik entwickelt sich beim Saugen, Essen, Trinken, Lallen, Sprechen, Singen. Feinmotorische Fertigkeiten der Hand differenzieren sich allmählich aus und erfordern ein gutes Zusammenspiel mehrerer Muskelgruppen. Die Entwicklung von Bewegungsfertigkeiten ist abhängig von biologischen Voraussetzungen und dem funktionellen Gebrauch, der sich im familiären Umfeld und in außerhäuslichen Erfahrungsbereichen anbietet. Neue Bezugspersonen kommen mit wachsendem Alter hinzu, neue Spielgeräte und Fortbewegungsmittel fordern komplexere Bewegungen. Schule, Freizeit und Medien wirken sich auf das Bewegungsverhalten aus. Das allgemeine Bewegungsrepertoire erweitert sich. Sportliche und/oder künstlerische Spezialfertigkeiten und Bewegungspräferenzen bilden sich in Schule, Sportverein, Musik-, Tanz-, Theater- oder Kunstschule heraus. Die Gelegenheiten und Möglichkeiten für motorische Bildungsprozesse sowie das Wissen über den eigenen Körper haben konkrete Auswirkungen auf die gesundheitliche

Situation von Kindern. Unzureichendes Wissen über den eigenen Körper befördert riskantes Ernährungsverhalten, andauernder Bewegungsmangel im Zusammenhang mit massiver Fehlernährung führt bei einer steigenden Zahl von Kindern zu Übergewicht bis hin zur Entwicklung von Altersdiabetes schon bei Kindergarten- und Grundschulkindern. Kinder, die ausreichende Möglichkeiten zur Bewegung haben, entwickeln eher ein positives Verhältnis zu ihrem Körper, sind mobiler und haben mehr Gelegenheiten für neue Erfahrungen. Ihnen stehen umfangreiche Möglichkeiten beispielsweise des sensomotorischen Lernens zur Verfügung, die neben dem Schulsport auch Angebote der Sportvereine im Land Thüringen umfassen. Kinder sammeln Primärerfahrungen in Lebensbereichen und in Bewährungssituationen, die bewegungsärmeren Kinder lediglich aus den Medien, also aus zweiter Hand haben.

Die gesundheitliche Situation von Kindern, insbesondere mit Blick auf ihre Bewegungsmöglichkeiten und ihre Ernährung, hängt maßgeblich von der sozialen Lage ihrer Herkunftsfamilie ab. Kinder aus sozial benachteiligten Familien wachsen häufig in beengten Wohnungen und in weniger bevorzugten Wohngebieten auf. Ihre Eltern nehmen im Kontext ihrer prekären Lebenssituation kindliche Vorsorgeuntersuchungen weniger regelmäßig wahr und haben weniger Ressourcen zur Verfügung, um Stress positiv bewältigen zu können. Kinder aus armen und sozial benachteiligten Familien sind deshalb häufiger Entwicklungsrisiken ausgesetzt und von Behinderung bedroht, und sie sind häufiger krank. Ihrer gesundheitlichen Bildung kommt – im Kontext wirksamer Elternarbeit – in Institutionen kindlicher Bildung besondere Aufmerksamkeit zu. Angebote gesundheitlicher Bildung schließen ein, dass Kinder und ihre Eltern Vorstellungen von gesundheitsfördernden Umwelten, von gesundem Leben und davon erwerben, wie man beides erhalten kann. Ebenso gehört dazu, dass Gefahrenquellen und Risiken erkannt werden (z.B. im Straßenverkehr: Geschwindigkeiten ein- und Entfernungen abschätzen).



Basale motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse

Schon im Mutterleib bewegt sich das ungeborene Kind und erhält Stimulanzen für das kinästhetische, statico-dynamische und kutane Sinnessystem. Die Nahsinne spielen für die Kommunikation und Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind eine lebensnotwendige Rolle. Die von Nah- und Fernsinnen empfangenen Reize lösen Bewegungsantworten aus, in denen der Säugling sein Wohl- oder Missbehagen ausdrückt. Das ausbalancierte Wechselspiel zwischen aktiver Bewegung und passivem Bewegtwerden löst beim Kind Wohlbefinden aus. Die ersten Lebensmonate sind von zwei motorischen Entwicklungsrichtungen geprägt: die vom Kopf nach unten (cephalo-caudale) und die von der Rumpfmittle nach außen (proximodistale). Der Säugling ist kein Mangelwesen, sondern er signalisiert und befriedigt seine Bedürfnisse selbst, indem er beispielsweise schreit, seinen Muskelwiderstand ändert, saugt und trinkt. Die Mutter-Kind-Interaktion beruht auf der Abstimmung taktiler, kinästhetischer, visueller und auditiver Signale. Die intermodale Wahrnehmungsverarbeitung von Stimm-, Bewegungs- und Berührungsverhalten der Bezugsperson gibt dem Kind Sicherheit, wenn diese verschiedenen Äußerungsformen im Ausdruck übereinstimmen. Knireiter- und Schaukelspiele, Rollen, Kriechen, Krabbeln,



Vierfüßlergang, Sitzen, Stehen, Gehen, Greifen und Loslassen sind Tätigkeiten, die das Kind gerne aufsucht, um sich selbst zu erleben und die Welt zu erkunden. Die Fortbewegung stoppen und die Richtung ändern sind neue Erfahrungen, die sich durch ständigen Gebrauch weiterentwickeln. Körper und Bewegung sind die Mittler zwischen Selbstempfindung, Bezugsperson und Umwelt.

Stabile emotionale Bindungen zu den nächsten Bezugspersonen sind ebenso Voraussetzung für basale gesundheitliche Bildungsprozesse wie die Orientierung des Kindes über seinen Körper. Gesundheitliche Bildung ist deshalb einstrukturiert in das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, Ruhe und Bewegung. Zunächst nimmt das Kind im Kontext motorischer Bildungsprozesse seine einzelnen Körperteile wahr, bezeichnet sie und entdeckt diese Körperteile auch bei seinem jeweiligen Gegenüber wieder. Sukzessiv entdecken Kinder ihr Geschlecht und interessieren sich für das anderer Kinder. Zugleich entwickeln sie einfache Vorstellungen über Körperfunktionen; beispielsweise zu den Funktionen der Sinnesorgane und zum Zusammenhang zwischen Essen und Verdauen. Kinder nutzen das Essen auch zur sozialen Kontaktaufnahme, sie entwickeln Geschmacksvorlieben und Sensibilität für Sättigung. Sie genießen körperliche Pflege, helfen bei der Körperpflege mit und sind daran interessiert, möglichst selbstständig zu werden (z.B. beim Zähneputzen und beim Baden). Kinder erwerben schließlich basale Verhaltensmöglichkeiten, um Unfälle und Krankheiten zu vermeiden.

Elementare motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse

Die motorischen Fähigkeiten erweitern sich allmählich. Bewegungskombinationen wie Laufen und Springen, Werfen und Fangen sind nun möglich und werden verfeinert. Das Nachahmungslernen, Symbol- und Rollenspiel nehmen einen hohen Stellenwert ein und beinhalten zahlreiche motorische Aktivitäten. Der Tast- und kinästhetische Sinn spielen eine große Rolle bei der Bewältigung motorischer Aufgaben. Die Bewegungen sind von einem hohen Bewegungsüberschuss gekennzeichnet, da die Erregungs- gegenüber den Hemmungsprozessen noch überwiegen. Bewegung ist nach wie vor Ausdrucksträger und Kommunikationsmittel. Neben der bewussten Körperwahrnehmung kann das Kind körperlich-seelische Befindlichkeiten benennen und sein Wissen über den Körper verbal ausdrücken. Durch sportliche Aktivitäten in ihrer nächsten Umgebung, aber auch durch die Angebote neuer Medien entwickelt es ein Interesse an ausgewählten Sportarten.

Das Wissen der Kinder über ihren Körper und seine Gesunderhaltung differenziert sich weiter aus. Sie verfügen über komplexer werdende subjektive Theorien darüber, wie ihr Körper funktioniert. Sie nehmen körperliche Veränderungen und Unwohlsein bei Krankheiten wahr und kommunizieren diese auch. Ebenso teilen sie Frust und Angst, Freude und Überraschung nicht nur motorisch, sondern zunehmend auch sprachlich mit. Zugleich werden sie sensibler gegenüber den Befindlichkeiten anderer Kinder und Erwachsener. Sie verdeutlichen durch körperliche Nähe oder

durch Rückzug Beziehungsqualitäten und prägen ein Gefühl für die eigene Intimsphäre aus. Auf dieser Grundlage entwickeln sie Verhaltensmöglichkeiten im Umgang mit belastenden Veränderungen und beunruhigenden Momenten in ihrem Lebensalltag. Kinder gewinnen im Kontext von Bewegungs- und Verhaltensmöglichkeiten ein Gefühl dafür, was risikoreich ist, und gelangen so zu einem zunehmend reflektierten Umgang mit Gefahren. Sie gewinnen psychische Widerstandskraft gegenüber widrigen Lebensumständen. Hierzu gehört die Reflexion von tatsächlichen oder potenziell vorhandenen Bedrohungen und belastenden Umweltbedingungen ebenso wie die Fähigkeit, für sich selbst herauszufinden, was bei Verunsicherung oder Erkrankung gut tut, beruhigt und Geborgenheit schaffen kann. Eine wohltuende und entspannende Atmosphäre genießen Kinder z.B. beim gemeinsamen Kochen und bei geselligen Mahlzeiten. Das Interesse für gesunde Lebensmittel, für die Zubereitung von Mahlzeiten und für die Entwicklung einer kommunikativen Esskultur kommt der gesundheitlichen Bildung nicht nur in spezifischer, sondern auch in unspezifischer Weise entgegen. Neben dem Gefühl der Sättigung entwickeln die Kinder zugleich ein Gefühl der »Sättigung« in anderen Kontexten; zum Beispiel beim Fernsehen, beim Umgang mit Spielkonsolen und Computern.

Primäre motorische und gesundheitliche Bildungsprozesse

Eine präzisierte Feinabstimmung der Erregungs- und Hemmungsprozesse ermöglicht eine Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten wie Steuerungsfähigkeit, Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit, Reaktions- und Kombinationsvermögen. Die nun mögliche Bewegungsantizipation verfeinert den Bewegungsfluss und lässt notwendige Bewegungsphasen zyklischer und azyklischer Bewegungen effizienter verschmelzen. Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsspiele zeugen von der Komplexität der Bewegungsmöglichkeiten. Bewegungspräferenzen beim Sport, in der Begegnung mit Tanz und Musik oder in anderen Kunstformen bilden sich heraus. Kinder entwickeln Vorlieben für bestimmte Bewegungsabläufe, die sie aus Freude am eigenen Können weiter ausdifferenzieren. Ihr Interesse am Sport bezieht sich



nicht nur auf den Medienkonsum (Übertragung von Sportveranstaltungen im Fernsehen), sondern auch auf die eigene sportliche Betätigung. Auseinandersetzungen mit den Audio- und Videomedien, mit Computer- und Informationstechnologie prägen auch das Bewegungsverhalten. Die Verringerung motorischer Primärerfahrungen und die gesellschaftlich bedingte Bewegungsarmut verlangen nach Kompensation in vielen Bildungsbereichen.

Kinder gewinnen zu ihrem Körper ein differenziertes Verhältnis. In den Freundschaftsbeziehungen der Kinder wirkt der Genderaspekt hinein, denn sie bevorzugen zunächst eher gleichgeschlechtliche Freunde und wenden sich späterhin wieder dem anderen Geschlecht mit explizitem Interesse zu. Sie setzen sich zunehmend differenziert mit unterschiedlichen Vorstellungen über Schönheit und Leistungsfähigkeit auseinander. Kinder haben umfangreiches Wissen zu gesunder Lebensweise (Ernährung, Bewegung, Stressbewältigung, Vermeidung von Unfällen, Krankheiten usw.). Auf dieser Grundlage kennen sie nicht nur Verhaltensweisen, die zur Gesunderhaltung beitragen, sondern sie begründen auch, weshalb diese der Gesunderhaltung dienen. Alltägliches Verhalten von anderen Kindern und von Erwachsenen reflektieren sie kritisch; beispielsweise unausgewogene Ernährung und übermäßigen Medienkonsum. Zugleich entwickeln sie ein Gefühl dafür, welches Verhalten bei anderen Kindern und bei Erwachsenen als Suchtverhalten bezeichnet werden kann. In das Verständnis von Gesundheit schließen die Kinder auch gesunde Umweltbedingungen mit ein. Die eigene Gesundheit zu bewahren bedeutet nun, sich auch für eine intakte Umwelt zu engagieren.

Tabelle Basale motorische und gesundheitliche Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Motorische und gesundheitliche Bildung	Die bereits vorgeburtlich wirk-same Wechselwirkung zwischen Motorik und Sensorik prägt auch die Sinnes- und Bewe-gungserfahrungen des Neuge-borenen. Tast-, Gleichgewichts- und Bewegungssinn sind am frühesten angelegt. Die ange-borenen Reflexe wie Muskelei-genreflexe, Fluchtreflexe, Saug- und Schluckreflexe garantieren das Überleben. Bedingte Re-flexe und neue Bewegungser-fahrungen im Schwerefeld der Erde kommen hinzu. Von der Geburt an ist der Säugling aktiv und kontaktfähig. Er in-teressiert sich für seine Um-ggebung und reagiert auf die Zuwendung der Erwachsenen. Dabei gibt er durch Schreien und muskuläre Aktivitäten deutliche Zeichen des Wohlbe-findens oder Missbehagens. Die Befriedigung der physiolo-gischen Bedürfnisse wie die Regulation von Atmung, Wärme, Hunger, Durst, Ausscheidung, Schlaf und Wachheit ist durch eindeutige Signale des Säug-lings garantiert. Er benötigt sowohl Geborgenheit als auch Freiraum für neue Körper- und Bewegungserfahrungen. Über die Stimme und die Bewegung teilt er sich mit und drückt sich aus. Die Integration von Hautsinn, Gleichgewichts-, Muskel- und Stellungssinn spielt eine große Rolle beim Bewegungslernen und wirkt sich auf viele andere Lernbe-reiche aus.	Die Kommunikation und Inter-aktion zwischen Kind und Er-wachsenem ist geprägt durch die feine Abstimmung von Empfinden und Erleben des Kindes auf der einen Seite mit dem Wahrnehmen und Verhal-ten der Bezugsperson auf der anderen. Ein gut abgestimmtes Feedback-System sorgt für den raschen Informationsaustausch zwischen Kind und Bezugsperson. Das Kind fordert und ge-nießt die Widerspiegelung sei-ner stimmlichen und Bewe-gungsaktivitäten durch den Er-wachsenen. In der Pflege und beim Spiel entsteht ein Dialog zwischen Kind und Erwachse-nem durch Berührung, Blick-kontakt, Gestik und Mimik. Die einfühlsame und behutsa-me Zuwendung der Bezugs-person ermöglicht das Erken-nen von Anzeichen der kindli-chen Aktivitäten. Greift der Er-wachsene diese rücksichtsvoll auf, so entsteht Raum für die Eigenbewegungen des Kindes. Stimme, Gesten und Bewegun-gen ergänzen sich und lösen sich ab. Erwachsener und Kind bleiben offen für die Situation. Die Eigenständigkeit des Kin-des wird von Anfang an re-spektiert. Die Erkundung des eigenen Körpers und die Er-oberung der Welt durch Sin-neswahrnehmung und Motorik finden in der schützenden Bindung zur Bezugsperson statt, ohne einzuengen. Kinder vertrauen darauf, dass sie in verlässliche Beziehungen ein-gebunden sind. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ihr frühes Bemühen um Selbstän-digkeit.	Kleidung, Möbel, Raumtempe-ratur, Raum- und Bodenbe-schaffenheit sind auf die Be-dürfnisse des Kindes abge-stimmt. Die Bewegungsmög-lichkeiten drinnen und drau-ßen sind ausgewogen. Reiz-mangel und Reizüberflutung werden vermieden. Möbel, Ge-räte, Materialien und Objekte stehen zur Verfügung, mit de-nen das Kind seine Umwelt in der freien Bewegungshand-lung ungefährdet entdecken kann. Die Pflege des Kindes und seine Mahlzeiten finden in kindgemäßen Räumen statt und sind in anregende soziale Interaktionen eingebunden. Erwachsene Bezugspersonen sind über die basalen physi-schen und psychischen Be-dürfnisse des Kindes infor-miert, sie nehmen körperliche, mimische und stimmliche Äußerungen des Kindes sensi-bel wahr und interpretieren sie. Erwachsene und ältere Kinder sorgen dafür, dass sich Kinder in den verschiedenen Umwelten wohl und geborgen fühlen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Das Kind erfährt Resonanz auf seine physiologischen Bedürfnisse wie Hunger, Durst, Ausscheidung, Müdigkeit und Sexualität. Die Stimulierung der Nahsinne (taktiler Sinn, Muskel- und Stellungssinn, Gleichgewichtssinn) und entsprechende Bewegungsantworten tragen zum körpersinnlichen Wohlbefinden bei. Sucht das Kind einerseits die Nähe und Verbundenheit mit der Bezugsperson, so hat es andererseits Freude an den eigenen Körperbewegungen und deren Effektivität sowie dem Erforschen seiner Umwelt. Das Bedürfnis nach Rückzug und Verneinung ist ebenfalls vorhanden und einfühlsam zu respektieren. Greifen, Loslassen, Rollen, Wälzen, Kriechen, Krabbeln, Ziehen, Schieben, Tragen, Gehen, Laufen, Steigen, Klettern, Hängen, Schwingen, Balancieren, (Nieder-)Springen, Hüpfen, Fangen und Werfen, Hochgeworfen- und Aufgefangen-Werden sind wichtige Bewegungsaktivitäten, die entsprechend Raum beanspruchen. Auge-Handkoordination und Handdominanz bilden sich bei entsprechendem Gebrauch heraus. Das Zusammenspiel von Stütz- und Zielmotorik sowie von Grob- und Feinmotorik entwickelt sich allmählich.	Die Vorliebe des Säuglings für Gesicht, Stimme und Geruch der Mutter deutet auf das starke Bedürfnis nach Nähe, Bindung und Verbundenheit hin. Saug- und Greifreflexe sowie emotionale und kommunikative Verhaltensmuster bestätigen dies und fordern eine entsprechende Berücksichtigung im Bildungsgeschehen. Die Fähigkeit des Säuglings, affektive Äußerungen der Mutter zu imitieren, lassen ein Bedürfnis nach Geborgenheit und Abstimmung der Mutter-Kind-Beziehung erkennen, das von der ersten Bezugsperson im Leben eines Kindes intuitiv erfüllt wird. Das Bedürfnis nach Bindung verteilt sich im Laufe der Entwicklung auf weitere Personen wie Vater, Geschwister oder andere Bezugspersonen.	Neben günstigen äußeren Bedingungen hat das Kind genügend Zeit für die Interaktion mit der Bezugsperson und für die Exploration seiner Umgebung. Räume, Möbel, Geräte, Materialien und Objekte stehen zur Verfügung, die dem Kind Anreize für körpersinnliche und Bewegungserfahrungen bieten. Kinder haben vielfältige Möglichkeiten, ein Körperschema zu entwickeln. Sie betrachten sich in verschiedenen Spiegeln und aus unterschiedlichen Perspektiven, in Ruhe und in Bewegung. In vorbereiteten Umgebungen probieren sie verschiedenste Bewegungsmöglichkeiten und Sinneswahrnehmungen aus.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• ungestörtes Ausleben körpersinnlicher und bewegungsorientierter Bedürfnisse • Raum und Zeit für die wachsende Bewältigung eigenständiger Alltagsbewegungen beim Essen und Anziehen • Möglichkeiten zum Alleinspiel und jederzeitige Rückkehr zur Bezugsperson	• unterstützende Begleitung der vielfältigen Bewegungsaktivitäten, die das Kind von selbst aufsucht • Beobachtung des kindlichen Explorationsdranges ohne unangemessenes, vorschnelles Eingreifen • strukturiertes, nicht reglementiertes Bewegungsumfeld, in dem sich Kinder gefahrlos begegnen und aktiv werden	• bewegungsfreundliche Räume • Fußböden (und entsprechende Umgebung) laden zum Rollen, Kriechen, Krabbeln ein • Möbel, an denen sich das Kind hochziehen kann • ungefährliche Materialien, die das Kind greifen und im Mundraum ertasten kann

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Ausdruck von Zuwendung oder Ablehnung durch Nähe und Distanz • Strukturierte Angebote zur Exploration von Bewegungsobjekten, Gegenständen, Materialien • Mahlzeiten und Körperpflege zu individuell unterschiedlichen Zeitpunkten und mit Muße • stress- und angstfreier Umgang mit Körperfunktionen	• Respekt gegenüber dem kindlichen Nahraum • positive emotionale Unterstützung beim Ausprobieren neuer Nahrungsmittel und bei der Entwicklung individueller Vorlieben • Gelassenheit bei der Sauberkeitserziehung und Respekt vor den individuellen Bedürfnissen und dem individuellen Entwicklungstempo des einzelnen Kindes	• Möglichkeiten zur Beobachtung und zum Mittun (z.B. bei der Zubereitung von Mahlzeiten; bei der Untersuchung von Lebensmitteln nach Geschmack und Konsistenz) • sensible Rhythmisierung im Tagesverlauf, um Strukturen für die Regulation von Körperfunktionen anzubahnen
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Bereitstellung von Raum, Materialien und Gelegenheiten, um sich vielfältig zu bewegen; das Kind lässt sich tragen, »hochwerfen«, schaukeln, wiegen • Berührungsspiele, Kniereiterspiele, Fingerspiele • Suchspiele (Wo ist deine Nase, dein Bauch usw.?) • Bewegungs- und Tanzspiele mit Musik • Ausprobieren von Bewegungsmöglichkeiten im Wasser, auf dem Boden, auf flexiblen und beweglichen Unterlagen • An- und Auszieh- sowie Verkleidungsspiele • Tassen, Teller, Becher, Geschirr, Besteck, Töpfe werden erkundet und zunehmend sicher gehandhabt • Entwicklung von Vorlieben bei den Mahlzeiten • Entwicklung von Ritualen und Vorlieben bei der Körperpflege	• Erwachsener bekundet Interesse an den Bewegungen und Explorationen des Kindes • Erwachsener beobachtet die Bewegungsaktivitäten des Kindes • Erwachsener spiegelt die Bewegungen des Kindes mit der Stimme • Erwachsener regt das Kind zur Exploration des eigenen Körpers und zum Vergleich des eigenen Körpers mit dem anderer Kinder und anderer Erwachsener an • Kind hat Gelegenheit, Bewegungskontakte mit anderen Kindern und Erwachsenen aufzunehmen • Erwachsene fragen nach dem Wohlbefinden des Kindes, sie verbalisieren Gefühle und Stimmungen und spiegeln diese dem Kind • Erwachsene erkennen das Bedürfnis nach Ruhepausen und das Bedürfnis nach Bewegung des Kindes und respektieren beides • Interesse an anderen Kindern und Erwachsenen anregen, die nicht zum Kreis der nächsten Bezugspersonen gehören	• ungefährliches Spielzeug und Naturmaterialien zum Greifen und in den Mund stecken • Nachziehspielsachen • Spielsachen, die zum Werfen anregen • Alltagsgegenstände, die zur Bewegung anregen (grob- und feinmotorisch) • Naturmaterialien, die das Erkunden von unterschiedlichen Oberflächen- und Materialeigenschaften ermöglichen • Schaukeln und Balanciermöglichkeiten • Klettermöbel • Räume oder Raumabschnitte, die bestimmten Tätigkeiten und Tagesabschnitten exklusiv vorbehalten sind (zum Schlafen, zur Körperpflege, für Mahlzeiten, zum Toben) • Puppen und andere Lieblingsgegenstände, die beispielsweise beim Trösten und beim Einschlafen hilfreich sind • Räume, in die sich das Kind zum Ausruhen zurückziehen kann

Tabelle Elementare motorische und gesundheitliche Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Motorische und gesundheitliche Bildung	Die Individualität von Bewegung, Gestik, Mimik und Stimme des Kindes erfährt Akzeptanz und kann sich frei entfalten. Die Integration der Sinne spielt für die Erfahrungen von Raum, Zeit und Kraft eine wichtige Rolle. Das Kind sucht intuitiv Spielgelegenheiten, in denen es Körper- und Schwerkraftempfinden mit visuellen und auditiven Wahrnehmungen verbinden kann. Gleichgewichts-, Tast- und Bewegungssinn sind mit den Fernsinnen vernetzt und werden beim Spielen, Sprechen, Bewegen beansprucht und rückwirkend durch Gebrauch verfeinert. In Rollenspielen ahmt das Kind die Bewegungen anderer Personen, Tier- und Fantasiegestalten nach. Bodennahe Bewegungen wie Rollen, Kriechen, Krabbeln und aufrechte Fortbewegungsarten wie Gehen, Laufen, Hüpfen, Galoppieren, Drehen, Springen bereiten körpersinnliche Freude und werden verbalisiert. Ein gutes Zusammenspiel der Nah- und Fernsinne unterstützt die Entwicklung der Feinmotorik beim Malen, Basteln, Schreiben, Musikmachen. Mit den komplexer werdenden motorischen Fähigkeiten differenziert das Kind seine Vorstellungen über seinen Körper aus. Es nimmt körperliches Wohlbefinden und Unbehagen wahr, verbalisiert beides und sucht gemeinsam mit Erwachsenen und anderen Kindern nach Möglichkeiten der Veränderung. Kinder entwickeln Vorstellungen darüber, welche Verhaltensweisen gesundheitsfördernd sind.	Familiäre Bewegungsmuster werden vom Kind übernommen. In der Gruppe nehmen Kinder Rücksicht auf das körperliche Wohlbefinden und die Bewegungsäußerungen anderer. Die Kinder erleben Alltags- und Arbeitsbewegungen, Bewegungstereotypen der Geschlechter und deren Relativierung, Sport- und Tanzbewegungen. Bei Rollen- und Bewegungsspielen lernen die Kinder voneinander. Sie beobachten die Bewegungen der anderen, imitieren sie oder geben eigene Impulse. Beim Zusammenspiel ohne und mit Geräten wie Schaukel und Wippe stimmen die Kinder ihre Bewegungen aufeinander ab. In Interaktion mit den Bezugspersonen lernen sie Schwimmen, Fahrrad fahren und andere Bewegungsfertigkeiten. Mit den komplexeren Bewegungsmöglichkeiten werden Kinder auch mit komplexeren Wissensbeständen über ihren Körper konfrontiert (z.B. Muskeln, Knochen, Organe). Hierdurch erfahren sie Möglichkeiten, ihren Körper beim Sport, bei Exkursionen, im Straßenverkehr und in anderen Situationen vor Gefahren und Verletzungen zu schützen. Erwachsene und ältere Kinder haben Vorbildfunktion für die gesundheitliche Bildung: Sie bieten ein positives Modell für gesunde Ernährung, für risikobewusstes Verhalten, für ausgeglichene Beziehungen zu anderen sowie für einen sorgsamen Umgang mit der eigenen psychischen Befindlichkeit.	Bewegungsfreundliche Innen- und Außenräume sind äußerst wichtig für eine gesunde Entwicklung der Sensomotorik. Bodennahe Bewegungen sind genauso möglich wie raumgreifende Fortbewegungen. Bewegungsanimierende Geräte, flexibel verwendbares bewegungsfreundliches Mobiliar und der Größe der Kinder angepasste Sitz- und Spielmöbel sind wichtige Voraussetzungen für die gesunde Entfaltung von Grob- und Feinmotorik. Kinder finden Räume und Gelegenheiten vor, um Stress abzubauen, sich zu erholen und Ruhe zu finden. Hierzu stehen ihnen Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Angebote von Sportvereinen offen. Kinder haben ein Recht darauf, ausgeschlafen und satt an den Bildungsangeboten teilhaben zu können. Wo die soziale Situation der Herkunftsfamilie diese Voraussetzungen nicht bieten kann, ist dringend professionelle sozialpädagogische Unterstützung erforderlich. Kinder, die durch Überernährung in ihrer weiteren psychischen und physischen Entwicklung bedroht sind, haben ebenfalls ein Recht auf umfassende professionelle Hilfe. Die Zusammenarbeit zwischen der Institution kindlicher Bildung und den Eltern ist unerlässlich. In ihrer Umwelt setzen sie sich mit risikohaltigen Situationen und angemessenen Reaktionen (z.B. Verhalten im Straßenverkehr) auseinander.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Das Zusammenwirken von Raum, Zeit und Kraftdosierung sollte vielfältig erfahren, erprobt und gestalterisch genutzt werden. Das Zusammenspiel von Atmung und Haltung, Stütz- und Zielmotorik, Grob- und Feinmotorik kann in vielen Situationen unterstützt und angeregt werden. Die verschiedenen Phasen des Bewegungslernens werden dabei berücksichtigt, die psychosozialen, affektiven und kognitiven Anteile integriert. Balancespiele, Lauf- und Fangspiele, das Laufen im Kreis als Spiel mit Schwer- und Fliehkraft sind wichtige grobmotorische Erfahrungen, auf denen sich die Entwicklung der Feinmotorik aufbauen kann. Die Handdominanz ermöglicht feinmotorische Koordination. Die Kinder drücken sich in imitierenden und kreativen Bewegungsimprovisationen und -gestaltungen aus. Rhythmik (Musik und Bewegung) und elementarer Tanz ermöglichen den Ausdruck kindlicher Erfahrungen, Wünsche, Träume und Befindlichkeiten. Sie unterstützen das Ausleben und Ausgestalten verschiedener Vitalitätsaffekte. Es bringt körperliches Wohlbefinden oder Unbehagen bzw. Krankheiten in Zusammenhang mit bestimmten Ursachen (Ernährung, Bewegung, Schlaf usw.). Gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen schafft es entspannende und erholsame Situationen und bewältigt auch anspannende und belastende Situationen erfolgreich.	Kinder verfeinern im gemeinsamen Bewegungsspiel ihre mimetischen und imitatorischen Fähigkeiten. Sie übernehmen Bewegungscharakter und -ideen anderer und steuern eigene Bewegungseinfälle bei. Fernsehsendungen, Computerspiele, Besuche im Zirkus, Konzert, Kindertheater, Kino sind Anlässe, Bewegungen nachzuspielen und über Bewegungsvollzüge zu sprechen. Kindgemäße Bilderbücher über den Körper und über Bewegungssituationen bieten Gelegenheit, Wissen auszutauschen und über Körper- und Bewegungszusammenhänge zu sprechen. Erwachsene sprechen mit Kindern darüber, wie sie sich selbst fühlen, wann es ihnen gut, und wann es ihnen nicht so gut geht. Sie regen Kinder auf diese Weise dazu an, nicht nur über Sichtbares, sondern auch über innerpsychische Vorgänge zu sprechen. Kinder wissen, dass Erwachsene und andere Kinder daran interessiert sind, wie es ihnen geht, und dass sie sich ihnen anvertrauen können. Auf Ausflügen und kurzen Reisen mit der Kindergruppe lernen die Kinder andere Alltagsroutinen als zu Hause kennen. In Lernorten außerhalb der Bildungsinstitution informieren sich Kinder über gesunde Lebensweise. Sie befragen Experten (z.B. Kinderärzte) und recherchieren in kindgerechten Informationsmaterialien. Kinder und Erwachsene betrachten im Fernsehen und in Zeitschriften kritisch Werbebeiträge für Lebens- und Genussmittel.	An erster Stelle stehen die Möglichkeiten der Primärerfahrungen von Zeit, Kraft, Raum durch entsprechende Innen- und Außenräume, Geräte und Materialien. Daneben sind Bilderbücher und Spielsachen vorhanden, die das Wissen über Körper- und Bewegungsfunktionen erweitern und zum Sprechen darüber anregen. Besuche von Zirkus, Theater- und ausgewählten Kinoproduktionen sind ebenso eingeplant, wie die kritische, bewegungsorientierte Auseinandersetzung mit Computerspielen, Fernsehsendungen und Sportveranstaltungen. Sachbücher und Lernmaterialien, didaktische Spiele und Dokumentensammlungen regen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper an. Die Einbeziehung der Kinder in die Organisation des Alltags (insbesondere bei der Zubereitung der Mahlzeiten, bei Aufräum- und Reinigungsarbeiten, aber auch bei der Gestaltung von Bewegungs- und Rückzugsräumen) stärkt das gemeinsame Verantwortungsgefühl für eine gesunde Lebensweise und vermittelt den Kindern das Wissen darum, dass sie auf die Gestaltung einer gesundheitsfördernden Umgebung selbst Einfluss nehmen können. Pinnwände, Kinderkonferenzen u.ä. stellen Gelegenheiten dar, Sorgen, Wünsche und Ängste in der Gruppe zu thematisieren und aufzuarbeiten.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Raum, Zeit und Muße für kindliche Bewegungsexplorationen lassen • sinnstiftende Anlässe für Bewegungen anbieten • kindliche Erfahrungen, Wahrnehmungen und Wünsche bei Bewegungsäußerungen berücksichtigen • Ess-, Trink-, Bekleidungs- und Bewegungsgewohnheiten bei sich und bei anderen Kindern in unterschiedlichen Kontexten beobachten • unterschiedliche Situationen, in denen Kinder vor neue Herausforderungen (motorisch, psychisch und sozial) gestellt sind, und in denen sie sich mit Anstrengung bewähren	• Raum für eigene Bewegungs- und Spielideen der Kinder in Absprache mit Partnerinnen und Gruppe • Beteiligung der Kinder an der Planung von Bewegungsprojekten • Kinder entwickeln gemeinsam Bewegungsideen, stellen Spielregeln auf • Mitwirkung bei Feiern und Festen durch Bewegungs- und Tanzgestaltungen • über Körper und Bewegung bei geeigneten Anlässen sprechen • Thematisieren von Essen und Trinken in privaten und öffentlichen Räumen • Verhalten bei unterschiedlichen Gefühlslagen (Trauer, Niedergeschlagenheit, Freude) und bei Krankheiten bei sich und bei anderen diskutieren	• gut ausbalancierter Aktivierungszirkel zwischen Ruhe und Aktivität • genügend Platz und gute Raumstrukturierung für geräumige und platznahe Bewegungsmöglichkeiten • ausgewählte Angebote von Geräten, Objekten und Materialien – Vermeidung von Reizüberflutung • Musikinstrumente und Stimme zur Bewegungsanimation und Bewegungsbegleitung • angemessener Einsatz von Audio- und Videomedien ohne Reizüberflutung • gesundheitsbezogene Lernorte außerhalb der Familie und außerhalb der Institutionen frühkindlicher Bildung • strukturierte Raum-, Material- und Themenangebote ohne einengende Reglementierungen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Bewegungsspiele im Freien • Barfuß gehen und Laufen auf verschiedenem Untergrund • Spiele auf Schaukeln, Wippen, Drehscheiben, Sportkreisel, Balanciergeräten • Spiel mit Bällen, Luftballons, Seilen, Reifen, Stäben, Tüchern und anderen Materialien • Schwimmen und Fahrrad fahren • Bodennahe und aufrechte Fortbewegungsarten • Raumwege, Raumrichtungen, Raumebenen grobmotorisch erleben • Umfunktionieren von Sitzmöbeln zu Bewegungsmöbeln • Tanz- und Bewegungsspiele • Musik und Bewegung • Singen und Bewegung • Feinmotorische Betätigung • Ausprobieren von Lieblingsrezepten und Entwicklung neuer, gesundheitsbewusster Rezepte • Ausprobieren von unterschiedlichen Lebenssituationen (z.B. Krankheit) in Rollenspielen • Wissen darum entwickeln, wann Fernsehen, Spielen am Computer u.ä. anstrengend und zu viel wird • geschlechterspezifische Verhaltensweisen bei Kindern und bei Erwachsenen beobachten und diskutieren	• bewegungsorientierte Partner- und Gruppenspiele • Imitieren der Bewegung anderer Personen durch Bewegungsechospiele, Schatten- und Spiegelspiele • eigene Bewegungsideen in Echo-, Schatten- und Spiegelspielen verwirklichen und Resonanz durch andere erfahren • Abstimmen der Bewegungsimpulse bei gemeinsamem Spiel auf Geräten • berührt, gestützt, gehalten werden • »Flugzeugspiele« zum Erleben des sicheren Halts durch den Erwachsenen und den gleichzeitigen Genuss der Fliehkraft • mit Erwachsenen und älteren Kindern aushandeln, was in bestimmten Situationen gut tut und was man nicht möchte • andere Kinder einladen und bewirten, selbst andere Kinder zu Hause besuchen, um andere als die Alltagspraktiken der eigenen Familie kennenzulernen • Kinderfilme, Kinderbücher und andere Medien, die psychisches, soziales und physisches Wohlbefinden bzw. Unwohlsein thematisieren und zum Gespräch anregen	• Spiele und Bewegungsmöglichkeiten in der freien Natur (z.B. auf der Wiese, im Sand, im Wasser) • Schaukeln, Wippen, Drehscheiben, Sport- und Balanciergeräte • Spiele und Bewegungsmöglichkeiten drinnen • Bälle, Reifen, Stäbe, Tücher, Luftballons • Themen aus der Alltags-, Traum- und Fantasiewelt als Anlass für Bewegungs- und Rollenspiele • Bilderbücher und Lieder als Anlass für Bewegungsspiele • Objekte und Materialien für feinmotorische Spiele (Puzzles, Steckspiele, Schere) • Musikinstrumente (Gitarre, Trommeln, Percussionsinstrumente, Glockenspiel, Xylophon, Metallophon, Kalimba usw.) • CDs mit Tanzmusik und bewegungsanimierenden Liedern • Exkursionen und Expertengespräche zum Thema Gesundheit in der nächsten Umgebung des Kindes (Verwandte, Nachbarschaft, Gesundheitsamt, Jugendärztlicher Dienst, Zahnarzt usw.) • Erkunden und Nutzen von Fußgängerwegen und Verkehrsanlagen (Ampeln, Schranken, Haltestellen, Verkehrsgarten usw.)

Tabelle Primäre motorische und gesundheitliche Bildung

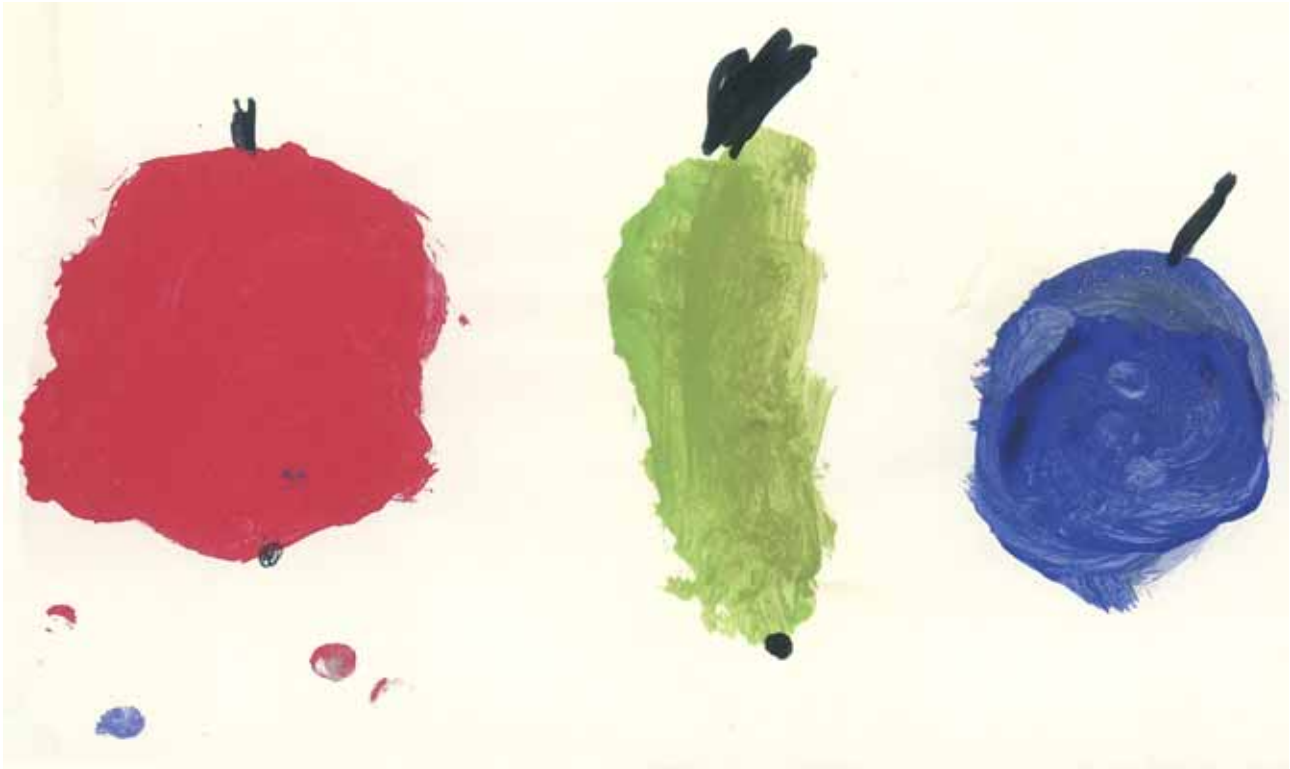
	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primäre Bildung Motorische und gesundheitliche Bildung	Die im basalen und elementaren Bereich gewonnenen sensomotorischen Erfahrungen bleiben lebenslang wirksam, sofern sie nicht durch einseitige Belastungen verkümmern. Nach wie vor lebt das Kind intuitiv seinen Drang nach Mobilität und Lebendigkeit aus. Der Anstieg konditioneller und koordinativer Fähigkeiten äußert sich in der Differenzierung der Bewegungsformen sowie in der Ausweitung und variablen Verfügbarkeit der elementaren Bewegungsformen. Die Verbesserung des Zusammenspiels unwillkürlicher und willkürlicher motorischer Steuerungsprozesse und der allmähliche Abbau der cerebralen Antriebsgegensätze gegenüber den Hemmungsprozessen wird begleitet von einer erhöhten Konzentrations- und motorischen Merkfähigkeit. Bewegungsaktivitäten werden aufgesucht, die das Körperempfinden erhöhen und komplexere Steuerungs- und Wahrnehmungsvorgänge abverlangen. Komplizierte Bewegungssequenzen beim Tanzen, im Sport und bei Mannschaftsspielen mit taktischen Anforderungen werden nun aufgesucht und entsprechen den hinzugewonnenen kognitiven Fähigkeiten. Die Selbstreflexion, das Wissen über Körper und Bewegungsvorgänge kann verbalisiert werden.	In der Gruppe werden Ideen für Bewegungsspiele ausgetauscht, verworfen, akzeptiert. Strategien bei Mannschaftsspielen werden entwickelt und besprochen. Regeln für selbst entworfene Bewegungsspiele werden aufgestellt und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft. Bewegungsgestaltungen und Bewegungsprojekte werden gemeinsam geplant, organisiert und durchgeführt. In der gesamten Gruppe, in Kleingruppen und in individuellen Situationen ist das bewegte Ausagieren ebenso möglich wie das Erholen und Ruheschöpfen. Kinder und Erwachsene sind dafür sensibel, wann Bewegung bzw. Ruhe erforderlich sind, und sorgen gemeinsam dafür, dass Wechsel zwischen beiden stattfinden. Kinder wissen, dass zu ihrem Wohlbefinden nicht nur die Vermeidung von belastendem Stress, sondern auch die gesunde Ernährung gehört. In der Gruppe wird kritisch reflektiert, was dazu beiträgt, gesund zu bleiben. Die gemeinsamen Anstrengungen sind darauf gerichtet, die gemeinsam verbrachte Zeit so zu gestalten, dass sie möglichst viele und intensive Gelegenheiten zur Gesunderhaltung bietet.	Nach wie vor sind bewegungsfreundliche Räume mit Platz für raumgreifende Bewegungen drinnen und draußen wichtig. Sport-, Spiel- und Bewegungsgeräte müssen dem Bedürfnis nach komplexeren Bewegungen in den Institutionen kindlicher Bildung und in Sportvereinen gerecht werden. Dabei bleiben die Möglichkeiten zum Ausleben basaler und elementarer Bewegungsmöglichkeiten wie Balancieren, Schaukeln, Wiegen, usw. erhalten. Bewegungsausgleich zu sitzenden Tätigkeiten ist ohne großen organisatorischen Aufwand spontan möglich. Materialien, wie sie im basalen und elementaren Bereich angeboten werden, sind weiterhin verfügbar, ergänzt durch Objekte, Geräte und Materialien, die das komplexere Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung erfordern. In der Umwelt sind zahlreiche Möglichkeiten enthalten, gesunde Ernährung, Stressbewältigung, die Vermeidung von Krankheiten und Unfällen (insbesondere im Straßenverkehr) sowie den sinnvollen Umgang mit Medien zu erlernen. Am positiven Modell älterer Kinder und Erwachsener erfahren Kinder, wie man sich für eine gesunde Umwelt engagieren kann, und erwerben in alltagspraktischen Handlungen Fähigkeiten, sich nachhaltig ökologisch zu verhalten.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Das Kind drückt sich weiterhin mit seinen Bewegungen aus, beantwortet Erfahrungen und Wahrnehmungen motorisch. Es geht sportlichen, tänzerischen, musikalischen und anderen Bewegungsaktivitäten nach und wählt diese frei aus. Dabei erweitert es seine Rhythmisierungs-, Koordinations-, Kombinations- und Planungsfähigkeiten. Ein Interesse für den Erwerb von Spezialfertigkeiten wird unterstützt und gefördert. Das Kind nutzt sein Wissen über Körper- und Bewegungsvorgänge selbstregulativ. Das Kind beobachtet Alltags- und Arbeitsbewegungen, aber auch sportliche oder künstlerische Bewegungsaktivitäten. Es beschreibt, analysiert und nutzt diese als Grundlage für eigene Bewegungsversuche. Das Kind lernt Körper- und Bewegungskonzepte im historischen Kontext kennen und eignet sich ein systematisches Wissen über Körper- und Bewegungszusammenhänge an. Das Kind kennt schmackhafte und gesunde Nahrungsmittel und lernt sie zuzubereiten. Es kennt Gefahrensituationen im Alltag und weiß, wie es sie vermeiden kann.	In der Gruppe entwickeln die Kinder sportliche, tänzerische, darstellerische und musikalische Bewegungsaktivitäten. Sie probieren gemeinsam neue Bewegungen aus, analysieren und beschreiben Bewegungsmuster, die sie übernehmen möchten, variieren vorgegebene Modelle und erfinden neue. Jede Idee findet zunächst Akzeptanz, auch wenn sie im Verlauf der gemeinsamen Arbeit verworfen werden kann. Angeregt durch die gemeinsame Arbeit mit Erwachsenen aus verschiedenen Bewegungsbereichen üben Kinder neue Bewegungsmuster und bereichern ihr Bewegungsrepertoire qualitativ. Gemeinsames Kochen und gemeinsame Mahlzeiten in der Kindergruppe tragen nicht nur zur Kommunikation und zum Stressabbau bei, sondern sind auch eine gute Gelegenheit, Essgewohnheiten und Tischkulturen kennenzulernen, die sich von denen zu Hause unterscheiden. Wissen über die Herkunft und die Zubereitung der Lebensmittel wird in fachübergreifenden Projekten erworben und unterstützt Einsichten in grundlegende ökologische Zusammenhänge.	Unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsangebote begegnen den Kindern innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung, die die Entscheidung für eine intensivierte Beschäftigung erleichtern kann. Der Kontakt und die Kooperation mit Sportvereinen und -schulen, Zirkus- und Akrobatikschulen, Tanz- und Musikschulen erweitern den (Bewegungs-)Horizont und ermöglichen Kindern, eigene Vorlieben zu entwickeln. Gemeinsame Projekte und AGs mit speziellen Bewegungs-, Sport-, Tanz- und Musikinstitutionen bereichern den Bildungsalltag und helfen, spezifische Bewegungskonzepte kennenzulernen. Audio- und Videomedien stehen zur Verfügung, die Impulse für die eigene Bewegungskreativität auslösen können. Kinder informieren sich über gesunde Ernährung und Bewegung, über Gefahrenvermeidung, über den sinnvollen Gebrauch von Medien und über Suchterkrankungen bei Experten; sie befragen hierzu unterschiedliche Professionelle (Ärzte, Psychologen, Gesundheitsberater, Angehörige der Feuerwehr, Energieberater usw.).

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Das Kind wählt selbst Bewegungssituationen, in denen es die Bewegungsgrundformen lustvoll ausleben kann • Bewältigung strukturierter Bewegungssituationen, in denen Körper-, Raum- und Zeitwahrnehmungen verfeinert werden • Förderung von Eigen- und Fremdwahrnehmung in verschiedenen Bewegungssituationen • Zeit für Übungsmöglichkeiten von Spezialfertigkeiten ohne Vernachlässigung der freien Bewegungsentfaltung • Wissen über Körper- und Bewegungszusammenhänge • Wissen über Zusammenhänge zwischen Ernährung und Bewegung, Belastung und Entspannung • Herausfinden, was in belastenden Situationen gut tut • Fähigkeit, in belastenden und anstrengenden Situationen mit sich selbst schonend umzugehen • erste Vorstellungen zur Differenzierung zwischen Krankheit und Behinderung entwickeln sich • bewusste Anregung einfacher Regeln für das unfallvermeidende Verhalten im Straßenverkehr	• Freiraum für selbst regulierte Bewegungsbedürfnisse • angeleitete Bewegungsangebote mit Raum für Eigeninitiative der Kinder • Wechsel von solistischem Hervortreten mit Partner- und Gruppenarbeit • Planung und Ausgestaltung von Bewegungsprojekten mit größtmöglicher Verantwortung der Kinder für Organisation, Inhalt und Ausführung • Bereicherung von Feiern und Festen mit gemeinsamen Bewegungsaktivitäten • Sprechen über Körper- und Bewegungsfunktionen • Thematisieren von Vorlieben (Essen, Lieblingstätigkeiten) • Auswahlmöglichkeiten (Bewegung, Nahrung), die Kinder in Entscheidungssituationen versetzen • Begegnungen mit unterschiedlich alten Menschen; Thematisierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lebenssituation von Menschen mit und ohne Behinderungen	• bewegungsgerechte Innen- und Außenräume • Zeit für vielfältige Bewegungsaktivitäten • möblierte Räume zu Bewegungsräumen umfunktionieren • Musikinstrumente zum Einsatz für Bewegungsanimation und Bewegungsbegleitung • CD- und Videoanlage • Audio- und Videoaufnahmegeräte • kindgerechte Möglichkeiten, um Lebensmittel einzukaufen und zuzubereiten • Informationsmöglichkeiten über Gesundheit und Krankheit • Informations- und Recherchemöglichkeiten über Suchterkrankungen, über Ursachen und Möglichkeiten der Vermeidung von Suchterkrankungen • aktive Einflussnahme auf die Umgebung, um Erkrankungen und Unfälle zu verhindern (Fürsorge für jüngere Kinder, Stressvermeidung) • aktives Engagement für einen nachhaltigen ökologischen Lebensstil, um Umweltschutz zu erlernen
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Bewegungsgrundformen und deren Kombinationen verfeinern (Laufen, Gehen, Hüpfen, Galoppieren, Federn, Springen, Rollen, Überschlagen, Werfen, Fangen, Stoßen, Schleudern, Hängen, Schwingen, Schaukeln, Stützen, Klettern, Ziehen, Schieben, Tragen, Heben, Balancieren) • Bewusstsein für Atmung und eine ökonomische Körperhaltung im Sitzen, Stehen, Bewegen entwickeln • Bewegungsspiele ohne und mit Geräten/Objekten	• gemeinsame Planung und Gestaltung von Bewegungslandschaften • Entwickeln und Einbringen von Bewegungsideen alleine, zu Paaren, in Kleingruppen • gemeinsamer Besuch von Zirkus, Tanzvorstellung, Tanzfilm, Konzert, Sportveranstaltung und Austausch über subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen • Gesprächsaustausch über Körperkenntnis und Wissenseignung zum Thema Körper und Bewegung	• Tücher, Bälle und Wurfgegenstände zum gezielten Werfen und Jonglieren • Sport-, Gymnastik- und Rhythmikgeräte • Requisiten, Kostüme • Ausflüge zum Besuch von Bewegungsveranstaltungen • Audio- und Videomedien zur Bewegungsanimation und Bewegungsbeobachtung • Bücher, Abbildungen und Computersoftware zum Thema Körper und Bewegung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• geeignete sportliche Betätigungen (wie Schwimmen, Schlittschuh- und Rollschuhlaufen, Skifahren, Badminton, Tennis, Bodenturnen, Geräteturnen, Leichtathletik, Handball und Fußball usw.) • Gruppen- und Mannschaftsspiele • geeignete Körperwahrnehmungskonzepte für Kinder • Tanzspiele • Pantomime und Darstellendes Spiel • Bewegung und Sprache • Rhythmik (Musik und Bewegung) • selbst individuelle zeitliche Rhythmen für Ruhe und Bewegung herausfinden • an sich selbst beobachten, wann Situationen (Medienkonsum, körperliche Belastungen) einseitig und anstrengend werden, und diese Situationen selbst unterbrechen • »geschlechtstypische« und »geschlechtsuntypische« Verhaltensweisen bei Kindern und bei Erwachsenen beobachten und kritisch thematisieren • Anzeichen von körperlichen Veränderungen und Krankheiten an sich selbst bemerken und kommunizieren • über gesundheitsförderndes Verhalten Bescheid wissen und dieses Wissen in konkreten Situationen praktisch handelnd nutzen	• Gespräch mit Bewegungsprofis (Sportler, Tänzer, Schauspieler, Artisten, Musiker) • Aufmerksamkeit für das Wohlbefinden der anderen Kinder und Erwachsenen • Gestaltung von gesundheitsfördernden Alltagssituationen (Vermeidung von Lärm, Müll) • gesundheitsfördernde Rituale im Alltag (z.B. Entspannungsübungen, Bürstenmassage, Wassertreten, Spaziergänge usw.) • regelmäßiger Kontakt zu Einrichtungen der Gesundheitsvorsorge (Kinder- und Jugendärztlicher Dienst u.ä.) • Respektierung des individuellen Leistungsvermögens und Abstimmung pädagogischer Angebote auf das individuelle Leistungsvermögen • Strukturierung von Kooperations- und Partneraufgaben so, dass geschlechtsrollenspezifische Typisierungen vermieden werden • Bewusst machen, dass individuelle Verhaltensweisen auf andere Kinder und Erwachsene Auswirkungen haben, auch wenn man sie nicht sofort beobachten kann (ökologisches Denken) • eigene Verhaltensweise in übergeordneten Kontexten reflektieren und kritisch bewerten (z.B. sparsamer Verbrauch von Wasser und Energie)	• Besuch, Vorführung von Sportlern, Tänzern, Schauspielern, Artisten, Musikern • Erkundung von verschiedenen öffentlichen Orten, die der Gesundheitspflege dienen (Beratungsstellen, Arztpraxis, Krankenhaus, Physio- und Ergotherapiepraxis, Kureinrichtung usw.). • Expertengespräche mit Professionellen aus dem Bereich der Suchtprävention und Erkundung von Möglichkeiten der Suchtprävention in der nächsten Umgebung • mittel- und langfristige Projekte zur Verbesserung der gesundheitsbezogenen Spiel-, Lern- und Arbeitsmöglichkeiten in der Institution (Anpassen von Stühlen und Tischen, Untersuchung der Beleuchtung, Gestaltung von Ruhezonen, Einrichtung eines Schülercafés mit gesundheitsbewusster Pausenversorgung usw.) • mittel- und langfristige Projekte für den nachhaltigen Schutz der Umwelt (Mülltrennung, Wiederverwendung von Materialien, Vermeidung von unnötigem Materialeinsatz, Suche nach ökologischen Alternativen) • Ausstellungen, Materialsammlungen, Diskussionsrunden und Expertenbefragungen zu den Zusammenhängen zwischen Bewegung, Gesundheit, Medienkonsum und nachhaltigem ökologischem Verhalten

2.3 Naturwissenschaftliche und technische Bildung



Präambel

Naturwissenschaften und Technik erweitern eigene Handlungsmöglichkeiten.

Die Naturwissenschaften beinhalten das Wissen über die belebte und unbelebte Natur. Physikalische Fragestellungen richten sich auf die Erforschung gesetzmäßiger Vorgänge in der Natur, chemische Fragestellungen auf die Erforschung von Eigenschaften von Stoffen sowie deren Umwandlung, biologische Fragestellungen auf die Erforschung des Lebendigen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden experimentelle Methoden und theoretische Überlegungen eingesetzt. Zum naturwissenschaftlichen Denken gehört aus dieser Perspektive auch das Erlebnis der Zeit und das Wissen über die Zeit, die ein umfangreiches und mit unterschiedlichen Inhalten geprägtes Thema in allen Phasen der kindlichen Bildung darstellt.

Naturwissenschaftliches Wissen fließt seit jeher in das menschliche Bemühen ein, das Leben samt seinen Arbeitsvorgängen durch technische Errenschaften zu erleichtern. Naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten finden bei Werkzeugen, Maschinen und Apparaten technische Anwendung. Die technische Umwelt bestimmt wesentlich die Lebensqualität und den Lebensalltag der Menschen und ist auf das Engste mit der menschlichen Zivilisation und Kultur verbunden. Ganze Zeitalter wurden und werden durch technische Erfindungen geprägt. Technik ist die Entwicklung, Herstellung und sinnvolle Anwendung von Werkzeugen und Maschinen, die von Menschen geschaffen wurden, um menschliche Arbeit zu erleichtern. Technik ist somit auch ein vom Menschen geschaffenes Mittel zum Zweck seiner Bedürfnisbefriedigung. Mit Hilfe von Technik kann der Mensch seine ihm angeborenen Fähigkeiten erweitern. Er kann sich auch mit Fähigkeiten versehen, die ihm nicht

angeboren sind. Oft werden die Entwicklung und die Verwendung von Technik nur unter dem Aspekt der Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse thematisiert. Nur was naturwissenschaftlich möglich und technisch realisierbar ist, kann auch gebaut und sinnvoll eingesetzt werden. Dennoch, Technik allein unter diesem Aspekt zu betrachten, greift zu kurz. Es gilt, ihre Entwicklung und Verwendung immer mit den Fragen ökonomischer Leistungsfähigkeit, ökologischer Verträglichkeit und sozialer Gerechtigkeit zu verbinden.

Kontexte naturwissenschaftlicher und technischer Bildung

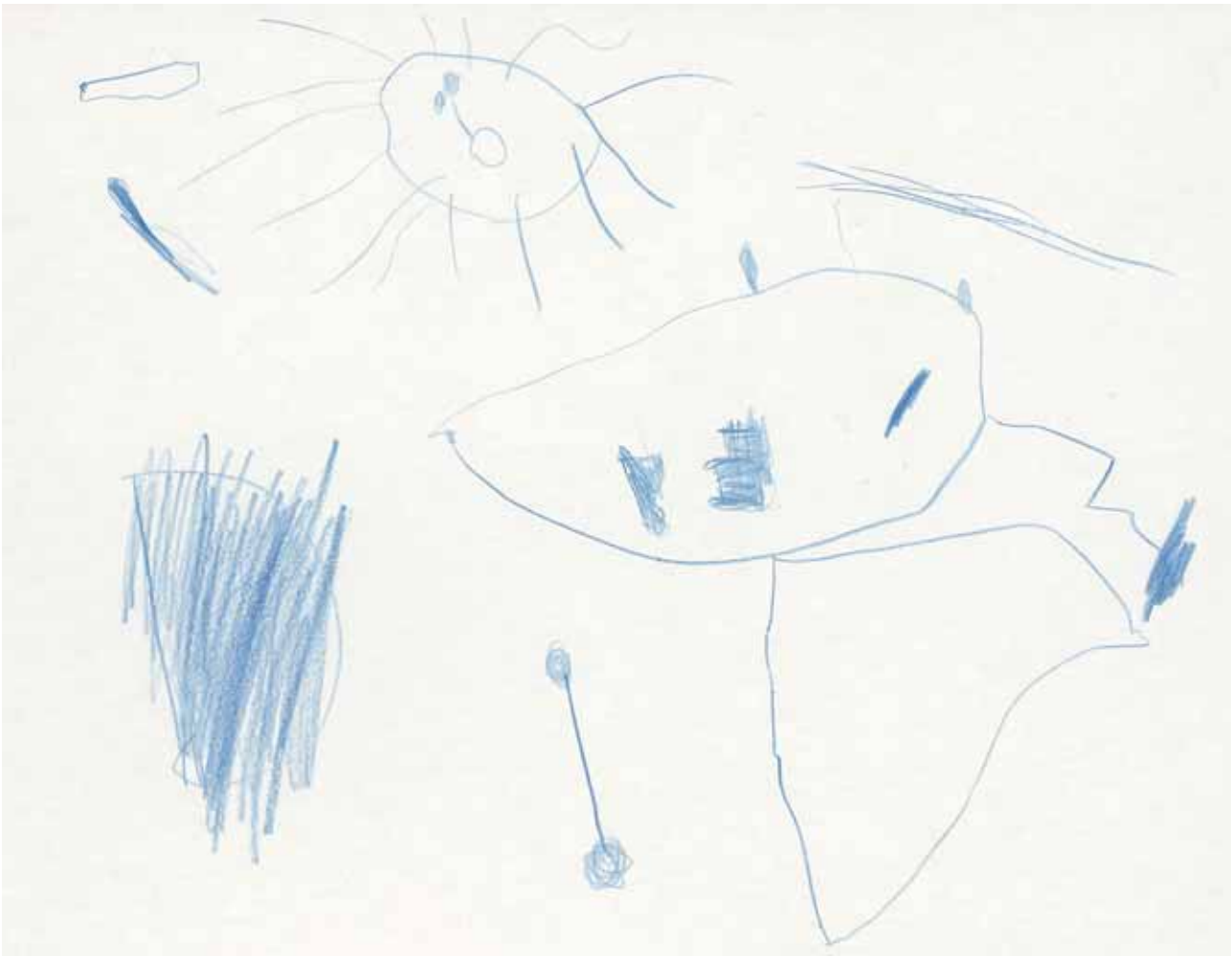
Naturwissenschaftliche Bildungsprozesse können sich in jeder Alltagssituation, in jeder bewussten Naturbetrachtung und in jeder Begegnung mit der belebten und unbelebten Natur entzünden. An naturwissenschaftlichen und technischen Fragen sind Mädchen und Jungen gleichermaßen interessiert. Viele Warum-Fragen von Kindern beziehen sich auf naturwissenschaftliche und technische Themen (z.B. Wie entsteht ein Regenbogen? Warum schwimmt ein Schiff?). Beim gemeinsamen Beobachten, Probieren und Nachdenken über solche Fragen erschließen sich Kindern grundlegende naturwissenschaftliche Erfahrungen. Naturwissenschaftliche Bildungsprozesse sind somit abhängig von der Neugier und Motivation der Kinder. Diese Bildungsprozesse sind eingebettet in unterschiedliche soziale Kontexte, in denen die Natur (z.B. das Wetter, das Wachstum der Pflanzen) mit Interesse beobachtet wird. Die Erfahrungen und Beobachtungen der Kinder werden vertieft, wenn Eltern oder andere Bezugspersonen die Kinder zum Nachdenken anregen und sie in ihren Erklärungsversuchen unterstützen. Technische Bildungsprozesse entzünden sich an Einrichtungen im Wohnbereich (z.B. Kühlschrank, Wasserhahn, Lichtschalter), im Kindergarten, bei Verkehrsmitteln u.a. Die Kinder werden in eine technische Umwelt hineingeboren, müssen sich in ihr zurechtfinden und sich mit ihr auseinandersetzen. Sie lernen, die Technik zu bedienen, bestimmte Regeln im Umgang mit Technik einzuhalten und beginnen auch damit, sich die Funktion technischer Geräte zu erschließen. Sie sehen, wie Technik im Haushalt, in der Hobbywerkstatt, im Garten, auf der Baustelle usw. zum Einsatz kommt, und erleben

die Vor- und Nachteile. Sie spielen mit technischem Spielzeug, erschaffen mit großem kreativem Potenzial beispielsweise im Rollen- und Konstruktionspiel eigene Welten und versuchen dabei, einfache Arbeitsgänge nachzuahmen. Später erfahren sie, dass man zum Einsatz von Werkzeugen und Maschinen Fachkenntnisse braucht, dass Material und Energie Geld kosten und deshalb die Herstellung eines Werkstücks gut geplant werden muss.

Naturwissenschaftliche und technische Bildung finden heute verstärkt im Kontext von Medienkindheiten statt. Kinder machen viele Erfahrungen nicht mehr selbst, sondern erwerben Wissen aus zweiter Hand: Statt Naturphänomene zu beobachten und einfache technische Konstruktionen auszuprobieren, wird ihnen beides am Fernsehgerät, am Computer und in Büchern demonstriert. Es kommt im Bereich der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung deshalb in besonderem Maße darauf an, dass Kinder nicht nur kognitiv, sondern auch handlungspraktisch gefordert werden. Zudem wachsen Kinder in gefährdeten Umwelten auf: Die technischen Möglichkeiten des Menschen haben beispielsweise zum Aussterben von Arten, zum Abholzen der Regenwälder und zur Klimaerwärmung geführt. Diese Veränderungen wirken sich weltweit aus. Ein wesentliches Element der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung ist deshalb das Wissen um ökologische Zusammenhänge, um die Möglichkeiten des Umweltschutzes und um den nachhaltigen Gebrauch von Ressourcen. Naturwissenschaftliche und technische Bildung können deshalb nicht voneinander abgekoppelt, sondern müssen im Sinne nachhaltigen ökologischen Denkens und Handelns konsequent miteinander verbunden werden.

Basale naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse

Ihre Sinne ermöglichen den Kindern beim Beobachten, beim Anfassen, Riechen, Hören und Schmecken die ersten Zugänge zu Naturphänomenen und technischen Errungenschaften. Beim Hantieren mit konkreten Dingen lernen Kinder die Eigenschaften von Objekten, deren Oberflächenbeschaffenheit und Handhabbarkeit kennen, die sie immer wieder mit allen Sinnen nachprüfen. Erste Erfahrungen mit Natur und Technik sind in den Alltag der



Kinder eingebettet. So sammeln Kinder z.B. Erfahrungen mit den verschiedenen Aggregatzuständen von Wasser (Eis, Nebel) im Verlauf der Jahreszeiten. Und erste Erfahrungen mit chemischen Phänomenen gewinnen sie beispielsweise in der Küche beim Kochen und beim Kuchenbacken (Wasser, Dampf). Die Wirkung der Schwerkraft bzw. des Gewichts von Gegenständen wird durch die Beobachtung des Herunterfallens entdeckt. Erste optische Eindrücke gewinnen Kinder durch die bewusste Beobachtung des Wechsels von Hell und Dunkel, von Licht und Schatten. Die Fragen der Kinder sind in erster Linie auf »wenn-dann«-Beziehungen in der Natur gerichtet. Solche frühen Einsichten in alltäglich zu beobachtende Phänomene bilden die Basis für ein ausdifferenziertes Naturverständnis. Über ihre fünf Sinne eröffnen sich den Kindern auch die Zugänge zu Materialien, die als Werkstoffe verwendet werden können. Sie unternehmen Versuche, technische Geräte und Einrichtungen zu bedienen. Bevorzugt handelt es sich um solche Geräte und Einrichtungen, bei denen die Wirkung der Handlung unmittelbar

erlebbar ist. Dabei benutzen Kinder neben einfachen Werkzeugen (Messer, Gabel, Sandspielzeuge, Gartengeräte) die Hand als Werkzeug und üben so ihre Feinmotorik sowie die Auge-Hand-Koordination. Sie beobachten den Umgang von Erwachsenen mit Technik und ahmen die beobachteten Tätigkeiten nach. Über technisches Spielzeug schaffen sich Kinder erste Zugänge zu technischen Zwecksetzungen und Vorgängen. Zugleich erkennen sie einfache Regeln im sicheren Umgang damit.

Elementare naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse

Den Kindern gelingt es zunehmend, die Natur und ihre Prozesse genau zu beobachten und differenziert zu beschreiben. Ihre Vorstellungen von Raum und Zeit werden komplexer. Die Beobachtungsgabe und die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder werden durch die wiederholte Durchführung von kindgerechten Experimenten gestärkt. Sie lernen, ihre subjektiven Theorien über Naturvorgänge mit



eigenen Experimenten zu prüfen, und gewinnen weitere Einsichten in naturwissenschaftliche Zusammenhänge. Im Austausch mit anderen Kindern und mit Erwachsenen erproben sie, inwieweit ihre Vorstellungen zutreffend sind. Die Kinder lernen die Eigenschaften verschiedener Stoffe kennen und können sie z.B. nach der Konsistenz sortieren (feste Körper, Flüssigkeiten, Gase). Sie lernen, Gegenstände und Entfernungen zu vermessen, und machen mit Hilfe von Experimenten Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten (welche Materialien schwimmen, welche sinken, wie werden Töne erzeugt, welche Eigenschaft hat Luft usw.). Durch das Sammeln, Sortieren und Ordnen von verschiedenen Naturmaterialien lernen sie die Natur gründlicher kennen. Naturvorgänge wie das Wachsen von Pflanzen und Tieren erleben sie bewusst mit. Sie entwickeln differenzierte Vorstellungen zu der Frage, was Lebewesen sind. Die Jahreszeiten sind ihnen mit jahreszeittypischen Naturphänomenen bekannt, und sie beobachten und unterscheiden Veränderungen in der Natur.

Die Kinder verwenden selbstverständlich und zunehmend selbstständig technische Produkte, Geräte und Einrichtungen. Sie gebrauchen dabei auch solche Geräte und Hilfsmittel, deren Wirkungsweise ihnen zunächst unbekannt ist, bzw. beobachten deren Gebrauch bei Erwachsenen und älteren Kindern. Diese Beobachtungen befördern ihre Neugier und ihren Erkundungsgeist. Über Wie- bzw. Warum-Fragen und über Ausprobieren verschaffen sie sich Zugänge zur Funktion von technischen Geräten und Einrichtungen sowie zu Verhaltensregeln im Umgang mit diesen. In diesem Zusammenhang erschließen sich den Kindern folgerichtig die mit der Konstruktion, Herstellung

und Verwendung von Technik verbundenen ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragestellungen. Die Kinder sind in dieser Entwicklungsphase auf Anregung, Unterstützung und vielfältige Erprobungsmöglichkeiten angewiesen. Das technische Handeln der Kinder entwickelt sich über das Ausprobieren und kindgemäße Entdecken in spielähnlicher Form bis hin zum Erkunden und Erproben in realen Situationen. Die Kinder interessieren sich für historische Technologien und Geräte und probieren selbst einige aus. Die Beschäftigung mit historischen und modernen technischen Gegenständen und Sachverhalten kann so Freude, Selbstbestätigung und Erfolgserlebnisse schaffen sowie geistige und körperliche Grundbedürfnisse des Kindes befriedigen. Kinder wissen, dass technisches Wissen notwendig ist, um Geräte reparieren zu können. Erste handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden sie bei der Herstellung von Fantasiegebilden, aber auch bei der Herstellung und bei der Reparatur von Gebrauchsgegenständen aus.

Primare naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse

Grundlegende Sachkenntnisse über die Beschaffenheit der Welt beziehen sich auf das Verhältnis des Menschen zu Natur und Technik. Die Kinder unterscheiden zwischen der belebten und der unbelebten Natur und präzisieren ihr Wissen über die Merkmale von Lebewesen. Die Sichtweisen der Kinder, ihre Fragen, Zugänge und Deutungskonzepte sind Voraussetzung für Handlungen und Ziele naturwissenschaftlicher Lernprozesse. Im Mittelpunkt stehen nicht von vornherein festgesetzte Themen, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, um Fragen an Natur und Technik zu stellen, um diesen Fragen selbst nachzugehen und sie einer Lösung zuzuführen. Auf diese Weise eignen sich Kinder gesellschaftlich bereits erarbeitete, kulturell bedeutsame Interpretationen, Problembearbeitungen und fachliche Zugänge an. Die Kinder haben vielfältige Gelegenheiten, ihre Erfahrungen und Erklärungen zu äußern, mit anderen zu erörtern und zu vertiefen. Ihre Erklärungsansätze entwickeln sie weiter und stellen sie sprachlich angemessen dar.



Die Kinder setzen sich mit verschiedenen Werkstoffen und ihren Eigenschaften auseinander. Sie entwickeln die Fähigkeit, unter Einbeziehung von Überlegungen zu Zweck, Funktionsweise, Struktur und Form Gegenstände herzustellen. Dabei berücksichtigen sie ökonomische und ökologische Aspekte. Sie wählen geeignete Werkstoffe aus und planen den Arbeitsprozess, die Arbeitsverfahren sowie die notwendigen Werkzeuge und Hilfsmittel. Sie erwerben das sachgerechte Handhaben von Werkzeugen und stellen die Gegenstände in kooperativer Arbeitsweise her. Beim Bau technischer Modelle und bei der Reparatur von Gegenständen findet oft ein elementarer Nacherfindungsprozess statt, der den Charakter entdeckenden Lernens trägt. Kinder experimentieren und finden heraus, dass technische Funktionen über verschiedene Strukturen realisiert werden können, dass es aber in Bezug auf vorher gesetzte Bedingungen

mehr oder weniger optimale Lösungen gibt. In der Auseinandersetzung mit Funktionszusammenhängen und Bewegungsabläufen lernen sie anschaulich das Wirken elementarer naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten und die technischen Prinzipien kennen. Besonders fasziniert sind Kinder von Geräten, Maschinen und Einrichtungen, die auf mechanischer und elektromechanischer Grundlage funktionieren. Hier lassen sich an den Modellen die genutzten naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten und technischen Prinzipien sehr gut erkunden (Hebelgesetz, Übertragung von Kraft und Bewegung durch Wellen und Zahnräder, magnetische Wirkung des elektrischen Stroms usw.). Aber auch der Computer übt einen großen Reiz auf die Kinder aus. Kinder entwickeln bemerkenswerte Strategien zum Erkennen und Lösen technischer Alltagsprobleme.

Tabelle Basale naturwissenschaftliche und technische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Naturwissen- schaftliche und technische Bildung	Kinder bringen ihrer Umwelt viel Aufmerksamkeit entgegen; schon früh beginnen sie, sich in Raum und Zeit zu orientieren. Mit Neugier wenden sie sich der belebten und unbelebten Natur zu. Mit allen Sinnen erkunden sie die Phänomene, die in ihrer Umgebung zu beobachten und zu erforschen sind, und reagieren spontan und kreativ auf Ereignisse in ihrem näheren Umfeld. Ihre ersten relevanten Erfahrungen erleben sie im Umgang mit der eigenen Person, bezüglich der Hygiene, der Ernährung und der Gewohnheiten ihres Alltags. Weiterhin finden die »Grundelemente« Erde, Wasser, Luft und Feuer ihre Aufmerksamkeit. Je nach Jahreszeit zeigen Erde und Wasser verschiedene Eigenschaften, die beobachtet, erfahren und teilweise auch verändert werden. So gewinnen die Kinder erste Einsichten in die Natur mit ihren Phänomenen und beginnen, sich ein Bild von ihr zu machen. Durch die Beobachtung von zeitlich wiederkehrenden Ereignissen (im Tages- und Jahreslauf) und durch die bewusste Gestaltung von markanten Punkten im Zeitverlauf (Jahreszeitenwechsel, Geburtstage usw.) differenzieren Kinder ihre Vorstellungen über die Zeit aus. Durch das Hantieren mit einfachen technischen Vorrichtungen (Lichtschalter, Türklinke usw.) werden Kinder auf Technik aufmerksam.	Kinder sammeln u.a. durch tägliche Handlungsabläufe sowie über das Kommentieren und Erklären ihrer Handlungen durch Erwachsene und ältere Kinder erste begriffliche Vorstellungen der belebten und unbelebten Natur in ihrer unmittelbaren Umgebung. Gemeinsam mit anderen Kindern beobachten sie die Verrichtungen der Erwachsenen im Alltag, die Zubereitung von Nahrung, die Pflege von Pflanzen im Haus und im Garten sowie die Pflege von Tieren. Erwachsene unterstützen die Kinder in ihren Erfahrungen mit Erde, Wasser und Luft während der wechselnden Jahreszeiten, indem sie Beobachtungen und Erkenntnisse kommunizieren. Erkundungen werden zusammen unternommen, um Hilfestellungen zu geben und zum ersten Sammeln anzuregen. Besonderes Interesse finden in diesem Alter Tiere, die in ihren äußeren Erscheinungen, in ihren Bewegungsmöglichkeiten und in ihrem Ausdruck bei Kindern ein großes Interesse hervorrufen. In Spielsituationen versehen Kinder Gegenstände mit anderen Bedeutungen und Funktionen und gestalten Situationen, in denen Technik gebraucht wird, schöpferisch nach. Gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen probieren sie technische Spielzeuge und Materialien aus, die zum Konstruieren geeignet sind.	Das Kind bewegt sich in unterschiedlichen Räumen, die seinem Erkundungsinteresse reichlich Spielraum bieten. Es kann sich zusammen mit anderen Kindern ungefährdet bewegen. In Räumen werden bewegliche Objekte je nach ihrer Beschaffenheit geschoben, gerollt, gehoben, gekippt. Das Kind untersucht unterschiedliche Materialien, vergleicht, ordnet und verändert sie auf verschiedene Eigenschaften hin. Räume werden als hell oder dunkel erfahren, und die Kinder spielen mit unterschiedlichen Lichtverhältnissen (z.B. beim »Höhlenbau«). Auf Spielplätzen, in Parks, im Wald usw. werden neue Eindrücke gewonnen und Naturmaterialien gesammelt. Naturmaterialien bieten sich auch zum Spielen an. Das Sammeln von Dingen der belebten und unbelebten Natur fördert das Wahrnehmungsvermögen und ist Anlass und Ausdruck eigenen Nachdenkens. Im Laufe der Jahreszeiten und bei unterschiedlichem Wetter werden verschiedene Phänomene wie z.B. Sonnenschein, Regen, Nebel, Schnee und Frost zum Lernanlass. Zum Erkunden und zum Ausprobieren stehen neben einfachen Haushaltsgeräten und Werkzeugen auch technische Spielzeuge und unterschiedliche Materialien (Ton, Papier, Holz, Kunststoff) zur Verfügung.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Spektrum der Wahrnehmungen ist durch die fünf Sinne geprägt, mit denen sich die Kinder ein immer genaueres Bild von der belebten und unbelebten Natur machen. Sie beobachten Ereignisse und Objekte in ihrer Umwelt, die sie hinsichtlich ihrer verschiedenen Eigenschaften in ihrer kindlichen Sichtweise wahrnehmen. Besonderes Interesse entwickeln Kinder an Lebewesen in ihrer nächsten Umgebung. Aufeinander folgende Ereignisse und Handlungen deuten sie als voneinander abhängig und machen damit frühe Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten. Kinder bewähren sich beim Erkunden und Ausprobieren von Werkzeugen und Geräten erfolgreich. Dadurch werden sie ermutigt, sich auch komplexeren und schwieriger zu handhabenden Gegenständen und Wirkungszusammenhängen zuzuwenden.	Kinder nehmen Dinge, Erscheinungen und Tätigkeiten ihres Gegenübers differenziert wahr, tauschen sich darüber aus und versuchen, Erklärungen zu finden. Im Austausch mit anderen erwerben sie sukzessive passende Begrifflichkeiten. Phänomene der Natur werden nach ihren Erscheinungsformen erforscht. Kinder interessieren sich besonders für Tiere: für ihre Größe und ihre Bewegungen, für die Geräusche, die sie erzeugen, und für ihre Nahrung. In gemeinsamen Spiel- und Erkundungssituationen werden Gegenstände nach ihren physikalischen Eigenschaften untersucht. Kinder entwickeln erste Vorstellungen zum Gebrauch und zur Funktion von technischen Geräten und Werkzeugen, indem sie ältere Kinder und Erwachsene im Umgang mit Technik beobachten und von ihnen zum Mittun angeregt werden.	Erste Erfahrungen mit dem Zeitbegriff (Zeitspanne, Zeitpunkt) machen die Kinder durch die von anderen Kindern und Eltern vorgelebten strukturierten Tagesabläufe. Vergangenheit und Zukunft werden eher als diffuse Zeiträume erlebt. Mit zuverlässigen Raum- und Zeitordnungen erfahren Kinder ihre Umwelt als ein sicheres Terrain, in dem sie sich zurechtfinden und Erkundungen durchführen können. Mit Natur und Technik kommen die Kinder überall in Kontakt: zu Hause, in Institutionen der kindlichen Bildung und in öffentlichen Räumen. Ihr Interesse an Natur und Technik wird unterstützt, wenn verschiedene interessante Orte aufgesucht und erkundet werden, z.B. der Tierpark, eine Baustelle, eine Autowerkstatt – und wenn kompetente Erwachsene an diesen Orten als Gesprächspartner zur Verfügung stehen.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Unter technischem bzw. naturwissenschaftlichem Aspekt werden alle (Spiel-) Materialien, Alltagsgegenstände und Objekte der Umwelt sowie alle Ereignisse in der Natur Anlass zur genauen Erkundung und Betrachtung, zu ersten Aktionen der Handhabung. • Alle Alltagssituationen (z.B. Einkaufen von Lebensmitteln, Wäsche waschen, Gemüse putzen, Reparaturen ausführen) bieten den Kindern die Möglichkeit, naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte zu erkunden.	• Gemeinsam mit anderen Kindern und mit Erwachsenen wird die »Eroberung« der Lebenswelt unternommen. • Die Entdeckungen der Kinder werden durch Erwachsene verständnisvoll kommentiert und möglicherweise durch passende Erklärungen ergänzt. • Durch bewusste Zuwendung zum Kind gelingen gemeinsame Aktionen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen drinnen und draußen; sie ermöglichen den Kindern in einem ausgewählten Rahmen, belebte und unbelebte Naturvorgänge sowie die Handhabung technischer Geräte zu beobachten und zu erforschen.	• Schon in den ersten Lebensjahren eröffnen sich unterschiedliche Lebensräume, je nachdem, ob das Kind auf dem Land, an der See, im Gebirge, in einem Dorf oder in der Großstadt aufwächst. • Das Angebot an unterschiedlichen Materialien aus der belebten und unbelebten Natur ist vielfältig und ermöglicht in der gemeinsamen Auseinandersetzung genaues Beobachten. • Beim Vorlesen aus Bilderbüchern sowie beim gemeinsamen Betrachten von Abbildungen ergeben sich Gelegenheiten zum Austausch und zu Erklärungsversuchen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• mit den Anfängen kindlicher Wahrnehmung entwickeln sich auch erste Vorstellungen von Raum und Zeit • Raumerfahrungen entstehen zunächst innerhalb der Wohnung, die dann erweitert werden durch das Kennenlernen anderer Räume drinnen und draußen • nach den ersten Erfahrungen mit und in der Natur werden die Naturereignisse mit besonderem Erstaunen kommentiert, die nicht den Erwartungen der Kinder entsprechen • durch Krabbeln und Laufen werden erste Erfahrungen mit ebenen und schiefen Flächen gemacht; Kinder nutzen unterschiedliche Flächen zum Legen, Bauen, Kippen, Schieben • das Bauen und Konstruieren von Bauten mit Klötzen ermöglicht erste Erfahrungen mit Stabilität • die Eigenschaften von unterschiedlichen Gegenständen werden mit allen Sinnen erkundet • im Spiel mit Bällen und anderem Spielzeug werden Vorstellungen vom Ablauf verschiedener Bewegungsarten gewonnen und durch Ausprobieren wird die Beweglichkeit als Voraussetzung der Ortsveränderung entdeckt • durch Beobachten, Anfassen und Verformen erwerben Kinder Kenntnisse im Umgang mit festen bzw. weichen Materialien • Materialeigenschaften werden handlungspraktisch erkundet, z.B. beim Formen von Knete, beim Reißen von Papier, beim Zusammenknüllen von Folien usw.	• gemeinsam mit älteren Kindern und Erwachsenen werden Lernorte außerhalb der Wohnung bzw. außerhalb der Institution kindlicher Bildung aufgesucht • zum Kennenlernen von Natur und Technik ist das Lernen in Projekten, in Experimenten und bei eigenständigen Beobachtungen besonders geeignet • Erwachsene sind dafür verantwortlich, dass sich Kinder in diesen Situationen nicht gefährden, stehen als hilfreiche Begleiter zur Verfügung und lassen ausreichend Raum und Zeit für Erkundung und Erprobung von Naturmaterialien, technischen Geräten und Werkzeugen • gemeinsame Erkundungen der Elemente Erde, Wasser, Feuer und Luft finden das besondere Interesse der Kinder • im Umgang mit natürlichen Gegebenheiten (Flüsse, Bäche, Böschungen, Wiesen) unterstützen die Erwachsenen Kinder mit ihren eigenen Erfahrungen • Erlebnisse werden durch verbale Erklärungen abgerundet • Erfahrungen mit Haus- und Wildtieren werden gewonnen • ältere Kinder und Erwachsene ermuntern Kinder dazu, sich an häuslichen Betätigungen aktiv zu beteiligen und selbst kleinere Arbeiten erfolgreich zu bewältigen • im Haushalt und in den Institutionen kindlicher Bildung erwerben Kinder wichtige Regeln im Umgang mit Technik (Bügeleisen und Herdplatten nicht berühren, fremde Geräte nicht in Gang setzen oder benutzen, Steckdosen meiden)	• entsprechend seinem Wahrnehmungsvermögen eröffnen sich dem Kind Möglichkeiten, die belebte und auch die unbelebte Natur kennenzulernen • Raumerfahrungen werden im Außenbereich erweitert (z.B. Spielplatz, Supermarkt, Kindergarten) • Erfahrungen mit der belebten Natur sind innerhalb eines Gartens, eines Parks, im Zoo oder im Wald möglich • Kinder beobachten Vorgänge z.B. am Wasser: an Bach, Fluss, See und Meer • Kinder beobachten Wetterereignisse (z.B. Sonne, Regen, Schnee, Luftbewegungen wie Wind, Sturm) und gehen den Phänomen der vier Jahreszeiten nach (z.B. Kühle, Kälte, Wärme, Hitze, Feuchtigkeit) • jahreszeitlich bedingte Veränderungen lassen sich am besten im kindlichen Nahraum und im Kontext der kindlichen Erfahrungen beobachten (z.B. jahreszeitliche Veränderungen des Wetters und ihr Zusammenhang mit der Kleidung) • geeignete Materialien ermöglichen unterschiedliche Verwendungszusammenhänge; zur Verfügung stehen sowohl Naturmaterialien (Ton, Sand, Kies, Wasser, Holz, Laub usw.) als auch künstliche Materialien (Verpackungen, Kunststoffe, Bastelmaterial usw.) • verschiedene (Spiel-) Materialien, die sowohl in ihrer Oberflächenbeschaffenheit als auch in ihrer Form zum genauen Wahrnehmen Anlass geben, regen die Kinder dazu an, ihr nahes Umfeld nach Mustern (Bewegungsmuster, Zustände) zu erkunden

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Erfahrungen mit Erde/Sand gewinnen Kinder beim Umgang mit Sand im Sandkasten; beim Formen und Bauen erkunden Kinder verschiedene Wasser-Sand-Gemische und sammeln Erfahrungen beim Trennen und Mischen unterschiedlicher Materialien • Erfahrung mit Luft gewinnen Kinder beim Aufblasen von Luftballons, beim Flötespielen, beim Ausblasen von Kerzen sowie beim »Durchzug« von Wind durch Räume mit geöffneten Türen und Fenstern • Erfahrungen mit Wasser gewinnen Kinder durch Planen, durch das Füllen und Leeren von Gefäßen, durch das Umschüttübungen, durch das Ausprobieren von schwimmenden und sinkenden Gegenständen • Erfahrungen mit Feuer gewinnen Kinder durch das Anzünden von Kerzen, Laub- und Holzfeuern, beim Grillen • durch das Ein- und Ausschalten von Licht wird der Hell-Dunkel-Gegensatz wahrgenommen • durch den Umgang mit und die Pflege von Pflanzen und Tieren differenzieren Kinder ihre Vorstellungen über Lebewesen aus • Kinder benutzen die eigene Hand als Werkzeug zum Greifen, Festhalten, Drücken, Drehen usw.; sie bedienen einfache technische Vorrichtungen (Lichtschalter, Toilettenspülung, Halteknopf in Bus und Straßenbahn u.ä.) • Löffel, Gabel und Messer werden als »Werkzeuge« bei Mahlzeiten benutzt	• ältere Kinder und Erwachsene sind Vorbilder, an deren Beispiel der zweckgerichtete Umgang mit natürlichen Ressourcen sowie technischen Geräten und Materialien beobachtet und erlernt wird (z.B. Licht nicht unnötig brennen, Wasser nicht unnötig laufen lassen) • durch das Beobachten älterer Kinder und Erwachsener sowie durch eigenes Ausprobieren gewinnen Kinder erste Einsichten in Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge; sie haben Gelegenheit, Handlungen immer wieder auszuführen bzw. wiederholt zu beobachten, um diese Zusammenhänge zu entdecken und zu verstehen (z.B. wenn der Schalter gedrückt wird, dann geht das Licht an; wenn Toilettenspülung gedrückt wird, dann fließt Wasser; wenn der Taster gedrückt wird, dann öffnet sich die Straßentür) • Erwachsene machen Kinder auf interessante technische Einrichtungen aufmerksam (Seilbahn, Kran, Fahrstuhl, Rolltreppe, Eisenbahn, Flugzeuge, verschiedene Transport- und Baufahrzeuge usw.) • in diesen Kontexten erwerben Kinder frühe Einsichten in ökologisches Denken und Handeln	• in der belebten und unbelebten Natur dienen verschiedene Materialien (z.B. Äste, Zweige, Blätter, Früchte, Steine, Sand) zur Exploration ihrer Eigenschaften • alle Naturerscheinungen, alle Dinge des näheren Umfeldes, alle Geräte, die im Haushalt zu beobachten sind, stellen Lernangebote für die Kinder dar • Haushaltsgegenstände und Geräte, deren Erkundung für Kinder ungefährlich sind, stehen den Kindern zur freien Verfügung: sie können sie auseinandernehmen, spielerisch in neue Kontexte integrieren und verfremden • Materialien, die sich beliebig kombinieren lassen und den Umgang mit unterschiedlichen Materialien zulassen, stehen zur Verfügung (Behälter, Rohre, Trichter, Messbecher, Schachteln, Dosen usw.) • Spielzeuge, die das technische Verständnis unterstützen, werden ergänzend angeboten (Steckbausteine, Holzbausteine, Funktionsspielzeuge, Fahrzeuge usw.) • Sachbücher regen dazu an, sich vorlesen zu lassen

Tabelle Elementare naturwissenschaftliche und technische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Naturwissen- schaftliche und technische Bildung	Kinder entwickeln ein ausgeprägtes Interesse für ihr näheres Umfeld. Insbesondere durch Warum-Fragen äußern sie Interesse an physikalischen, chemischen und biologischen Sachverhalten. Die Orientierung der Kinder im Raum und in der Zeit differenziert sich aus. Sie nehmen durch Beobachten, Beschreiben, Vergleichen und Bewerten die belebte und unbelebte Umwelt intensiv wahr. Sie haben Freude am Erforschen und Experimentieren in der belebten und unbelebten Natur. Sie interessieren sich für die »Elemente« Erde, Wasser, Feuer und Luft sowie für verschiedene Möglichkeiten der Energiegewinnung und der Energienutzung. Das technische Interesse der Kinder wird unter anderem beim Bau von Fantasiewelten sowie bei der Reparatur von Gebrauchsgegenständen deutlich. Sie erkunden handelnd mechanische Zusammenhänge und physikalische Gesetzmäßigkeiten.	Erwachsene ermuntern und helfen dem Kind bei seinen Beobachtungen, Erkundungen und Experimenten. Sie regen es an, genau zu beobachten, Fragen zu stellen und seinen Erkundungen auch konsequent nachzugehen. Andere Kinder mit ähnlichem Interesse geben Impulse, Erkundungen zu variieren. Durch gemeinsames Erforschen und Diskutieren wird die sprachliche Ausdrucksfähigkeit gestärkt. Bei Experimenten und bei Konstruktionsversuchen tauschen sich Kinder darüber aus, welche Lösungswege möglich sind. Sie kooperieren bei der Bewältigung von Problemen und entwickeln gemeinsam Kreativität. Erwachsene und ältere Kinder begleiten Kinder bei der Entdeckung von naturwissenschaftlichen und technischen Eigenthemen; sie bieten Unterstützung beim Sammeln von Materialien und Informationen.	Im Tages- und Jahreslauf entwickeln Kinder komplexere Raum- und Zeitvorstellungen. Bei der Erkundung von Natur und Technik werden Kindern entwicklungsgemäße und sachgerechte Angebote zum Entdecken und Ausprobieren unterbreitet. Neben Naturmaterialien sind dies auch technische Geräte und Werkzeuge, z.B. Schaukeln, Roller und Räder. Verschiedene Naturräume (Gärten, Parks, Wälder) werden erkundet. Die Kinder lernen verschiedene Berufsfelder kennen, in denen naturwissenschaftliches bzw. technisches Wissen erforderlich ist. Begriffe und Kategorien, die die Kinder erwerben, beziehen sich auf die Beschaffenheit von Dingen, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, z.B. bei Pflanzen und Tieren. Dabei nehmen Kinder erste Klassifizierungen vor. Sachbücher zu Naturerscheinungen bieten weiterführende Informationen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Kinder kennen sich in ihrer vertrauten Lebenswelt aus. Sie verstehen alltägliche Zeitangaben und orientieren sich im Raum. Tägliche Lernorte sind ihnen vertraut, und sie finden sich in ihnen zurecht. Mit den erweiterten Fähigkeiten zum Verständnis naturwissenschaftlicher und technischer Vorgänge dehnt sich der Aktionsradius der Kinder aus. Die Kinder interessieren sich für chemische, physikalische und biologische Phänomene, z.B. beim Kochen und Backen, bei der Wetterbeobachtung oder beim Transport von Gütern. Sie erwarten, dass ihre Warum-Fragen fundiert beantwortet werden. Kinder erkennen Probleme und versuchen sie zu lösen. In diesem Zusammenhang entwickeln sie Möglichkeiten, einfache Gebrauchsgegenstände selbst herzustellen und zu reparieren. Sie erweitern ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur Handhabung einfacher Werkzeuge. Zugleich erweitern sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu Techniken des Bauens und Konstruierens.	In der Erkundung des Umfeldes haben Kinder andere Kinder und Erwachsene als verständige Begleiter, die ihre Fragen aufgreifen. Mit anderen Kindern bilden sie thematische Arbeitsgruppen, die für bestimmte Themen und Fragestellungen besonders aufgeschlossen sind (z.B. Umgang mit Tieren, Arbeit im Garten, Erkundungen im Park). Bei Experimenten und bei der Handhabung von Experimentiergegenständen und Werkzeugen ziehen sie auch Experten hinzu (z.B. Hausmeister, Installateur, Maler). Sie kooperieren mit anderen Kindern bei gemeinsamen Erkundungen und Experimenten. Sie entwickeln Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Tieren, sie füttern diese und spielen mit ihnen. Zugleich haben sie Geduld bei der Pflege von Pflanzen. Bei all diesen Aktivitäten sind Kinder in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit tätig. Erwachsene gewährleisten hierbei kreativen Freiraum und Selbstständigkeit.	In den entsprechenden Umweltbereichen beziehen sich die Experimente auf Erde, Wasser, Feuer und Luft, sowie auf die Phänomene Magnetismus und Elektrizität. Täglich machen die Kinder Wettererfahrungen. Alltägliche und didaktisch strukturierte Experimentier- und Untersuchungsmaterialien bieten dem Kind sinnvolle Ergänzungen seiner Beobachtungen und lenken seine Aufmerksamkeit auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge. Baukästen, technisches Spielzeug, kindgerechte Werkzeuge und kindgerechte technische Geräte aus Werkstatt und Haushalt sind die Grundlage für die technische Bildung. Zugleich stehen den Kindern vielseitige Materialien zum Bauen und zum Experimentieren zur freien Verfügung. Naturmaterialien und künstliche Materialien werden für die Bearbeitung naturwissenschaftlicher und technischer Fragestellungen und Probleme eingesetzt.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• alle Alltagsphänomene bieten gute Beobachtungsmöglichkeiten, z.B. beim Pflegen der Pflanzen, Füttern eines Haustieres, beim Spielen mit Sand, Wasser und Steinen, beim Drachen steigen lassen und Luftballons aufblasen • viele Stoffe des Haushalts ermöglichen Beobachtungen, die zum Experimenten anregen • beim Backen und Kochen vertiefen sich physikalische, chemische und biologische Erkenntnisse • ergänzende Experimentierkästen runden die Erkundungsmöglichkeiten ab • Projekte zu einzelnen Themen vertiefen naturwissenschaftliches und technisches Interesse und ermöglichen die Bearbeitung entsprechender Fragestellungen	• Kinder spielen miteinander, verfolgen bei Problemen ihre Fragestellungen und probieren Lösungen aus • bei unterschiedlichen Ausgängen von Experimenten vergleichen sie ihre Ergebnisse • gemeinsam besprechen sie Merkmale von Objekten, ordnen sie gegebenenfalls ein und tauschen ihre Erkenntnisse aus • Erwachsenen gegenüber machen sich Kinder in den passenden Begriffen verständlich, oder sie erfragen noch unbekannte Begriffe • auch gemeinnützige Einrichtungen wie Feuerwehr und Polizei binden die kindliche Aufmerksamkeit, sie werden aufgesucht und erkundet • Kinder wählen sich Konstruktions- und Bauvorhaben sowie Spielpartner selbst aus	• Kinder sammeln und ordnen Objekte ihrer Aufmerksamkeit • sie haben Interesse daran, andere Lebenswelten zu erkunden und in ihnen naturwissenschaftliche und technische Phänomene zu entdecken: Zoo, Kino, Betriebe, Hafen, Speditionen, unterschiedliche Handwerksbetriebe • Kinder nutzen Raum und Zeit sowie Bau- und Konstruktionsmaterialien, um vertiefende Einsichten in verschiedene Techniken des Bauens und Konstruierens sowie des Werkzeugeinsatzes zu gewinnen • Kinder beziehen Experten (Handwerker, Techniker usw.) in die Bearbeitung von Eigen-themen und Projekten innerhalb und außerhalb der Institution kindlicher Bildung ein

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Erfahrungen mit Räumen Kinder nutzen Hilfen zur Orientierung im Raum wie Karten, Atlanten, Globen und Wegbeschreibungen • Erfahrungen mit der Zeit: kurze Zeiträume werden mit Stopp- und Küchenuhr gemessen; Orte, an denen Uhren sind, erkundet (z.B. Bahnhof); Pinnwände für Tages- und Wochenpläne gestaltet • Erfahrungen mit Phänomenen des Wetters und der Jahreszeiten werden gemacht (Wind, Sturm, Hitze, Kälte, Wolken; Sonnenstand, lange und kurze Tage usw.) und in einem Wetterkalender aufgezeichnet • Erfahrungen mit Wasser: Ausprobieren von schwimmenden und sinkenden Materialien, Beobachtung von größer werdenden Kreisen und Wellen an der Oberfläche, Beobachtung von Gefrieren, Auftauen und Verdunsten; Erkundung von Kristallbildungen • Erfahrungen mit Feuer und Wärme werden z.B. beim Kochen und Backen, beim Verbrennen im offenen Feuer (Kamin, Herbstlaub) gesammelt • Erfahrungen mit Licht werden durch Schattenspiele, Schattentheater, durch Lupe, Mikroskop und Laterna Magica, durch die Erkundung von Spiegelungen und beim Malen durch das Mischen von Farben möglich • Erfahrungen mit Luft sammeln Kinder z.B. beim Drachensteigen, bei der Erkundung von Mühlen und Windrädern, und indem sie Pflanzensamen auf Flugtauglichkeit untersuchen	• Erwachsene und Kinder erforschen gemeinsam Zusammenhänge, z.B. Warum macht der Rasenmäher Lärm? Warum braucht das Auto Benzin? Warum wachsen Kinder noch? Warum muss man Pflanzen gießen und Tiere füttern? • Erwachsene beobachten sensibel, welche Alltagssituationen sich zur Entdeckung von Natur und Technik anbieten, und unterstützen das Interesse des Kindes • naturwissenschaftliche und technische Themen werden handlungspraktisch und durch Beobachtung erschlossen • Kinder und Erwachsene verhalten sich bei Erkundungen und Experimenten rücksichtsvoll und vermeiden Unfälle und Verletzungen • Kinder lernen im Umgang mit Elektrizität, Feuer, Wasser usw. mögliche Gefahren kennen (z.B. Kurzschluss, Brand, Überschwemmung und Hochwasser) und • sie erfahren, wie man diese Situationen meiden und wie sie selbst bei der Vorbeugung helfen können • Kinder entdecken naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge in der Umwelt wieder (Flaschenzug, Gabelstapler, Kran, Nutzung der schiefen Ebene usw.) • Kinder wissen, welche Geräte sie besonders gern und geschickt benutzen, welche Tätigkeiten sie gern und gekonnt ausführen; dieses Wissen nutzen sie, um sich in kooperativen Lern- und Arbeitsvorhaben gegenseitig zu unterstützen	• alle nahen und fernen Lernorte, Spiel- und Zeichenmaterial, Experimentierkästen und Untersuchungsmaterialien zu allen Phänomenen, die in der Natur zu beobachten sind, stellen Gelegenheiten zur Gewinnung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse dar • bei der Erkundung ihrer Umwelt finden die Kinder heraus, wie Technik ihren Alltag erleichtert, indem Dinge möglich werden, die dem Menschen von seiner biologischen Ausstattung her nicht gegeben sind (z.B. fliegen, schwere Lasten heben) • Sach- und Bilderbücher, Dokumente, Materialsammlungen zu naturwissenschaftlichen und technischen Themen ergänzen die Erfahrungen der Kinder, regen neue Eigenthemen an und bieten kindgemäße Erklärungen • Kinder lernen in Handwerksbetrieben und Produktionsstätten den Unterschied zwischen Produkten kennen, die in Handarbeit bzw. in Maschinenarbeit entstanden sind; sie erfahren, dass vom Übergang von Hand- zu Maschinenarbeit viele naturwissenschaftliche und technische Wissensbestände erforderlich sind • Kinder nutzen Lernorte außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung wie Museen, um historische Techniken und Geräte kennenzulernen (Windräder, Dampflokomotiven, historische Landwirtschafts- und Haushaltsgeräte usw.)

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Erfahrungen mit dem Gewicht (der Masse) gewinnen die Kinder, indem sie Gegenstände, sich selbst und andere Kinder wiegen und mit dem freien Fall experimentieren • Erfahrungen mit Elektrizität gewinnen die Kinder z.B., indem sie batteriebetriebene Motoren und Lampen in Baukastensystemen ausprobieren • Erfahrungen mit Magnetismus machen Kinder, indem sie Magnete ausprobieren und Materialien in magnetische und nicht magnetische einteilen • Erfahrungen mit Energie stehen den Kindern z.B. offen, indem sie Wasser, Wärme und Strom als Energieformen erkunden • Erfahrungen mit Technik gewinnen Kinder, indem sie mechanische Technologien selbst ausprobieren (z.B. Flaschenzug, Wellen und Zahnräder, Hebel) und historische Techniken und Geräte reproduzieren (Papierschöpfen, Getreide per Hand mahlen, Mahlzeit über offenem Feuer zubereiten, Zeit mit Sand- und Sonnenuhren messen usw.)	• Erwachsene verdeutlichen Kindern die Vorzüge moderner Technik, verweisen aber auch darauf, welche negativen Technikfolgen vermieden werden müssen (z.B. Umweltverschmutzung und Ressourcenverschwendung) • Kinder üben sich in alltägliche Verhaltensweisen ein, die die Umwelt schützen (Energie sparen, Müll trennen, kürzere Strecken mit dem Fahrrad statt mit dem Auto fahren, in der nächsten Umgebung Lebensräume von Pflanzen und Tieren schützen usw.)	• Kinder befragen Großeltern danach, wie bestimmte Alltagsverrichtungen in deren Kindheit bewältigt wurden (Wäsche waschen, Nachrichten übermitteln, Lebensmittel konservieren usw.) • Kinder planen und realisieren Projekte, in denen die Herstellung eines Gebrauchsgegenstandes im Mittelpunkt steht (z.B. Figuren aus Kastanien, Vogelhäuschen) • Kinder kochen und backen selbst, sie stellen unterschiedliche Gerichte her und experimentieren dabei (Fruchtjoghurt, Pudding, Plätzchen usw.)

Tabelle Primare naturwissenschaftliche und technische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Naturwissenschaftliche und technische Bildung	Kinder erkennen naturwissenschaftliche und technische Aspekte ihrer Lebenswirklichkeit und beschreiben sie. Kinder lernen, Fragen zu stellen, naturwissenschaftliche und technische Probleme zu erkunden, sich auf diese Weise aktiv-forschend mit ihrer Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen und Sachverhalte angemessen sprachlich darzustellen. Die Vorstellungen von Raum und Zeit werden auch biographisch geprägt (z.B. durch das Älterwerden, durch Wohnortwechsel). Neben naturwissenschaftlichen und technischen Wissensbeständen haben die Kinder auch Vorstellungen von historischen Erklärungen und Technologien. Beispielsweise haben sie Wissen über die geschichtliche Entwicklung der unterschiedlichen Medien seit der Erfindung des Buchdrucks bis heute. Zur geschichtlichen Perspektive und zum Verständnis heutiger Lebensumstände gehören auch Kenntnisse früherer Lebensweisen.	Naturwissenschaftliche und technische Bildung vollzieht sich in Alltags- und Spielsituationen sowie in schulischen und außerschulischen Lernorten. Kinder greifen auf unterschiedliche Ansprechpartner (Experten und Laien) zurück. In Alltagssituationen, in Lernsituationen innerhalb und außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung haben Kinder Gelegenheit, selbst Experimente zu planen, durchzuführen und ihre Ergebnisse zu veröffentlichen. Dabei werden in der Kommunikation mit den Gesprächspartnern passende Begriffe verwendet bzw. eingeführt, die Ergebnisse der Experimente diskutiert und ihre Bedeutung für weitere Erkundungen besprochen. In Verbindung mit naturwissenschaftlichen Erkundungen entwickeln Kinder allein und gemeinsam mit anderen Kindern sowie mit Erwachsenen Techniken des Beobachtens, Vergleichens, Planens, Untersuchens, Probierens, Suchens und Experimentierens weiter. Allein und mit anderen differenzieren Kinder ihre Fähigkeiten beim Zuordnen, Bauen und Werken aus und üben sich im Lesen von Tabellen. Die gemeinsame Aufbereitung von Informationen zu naturwissenschaftlichen und technischen Vorgängen ordnet die Erkenntnisse und verhilft zur Übersicht.	Zum Lebensraum der Kinder gehören landschaftliche Strukturen (z.B. Gebirge, Flachland, Flüsse, Seen) mit der belebten und unbelebten Natur. Sie ermöglichen einen Einblick in heutige und in frühere Lebensbedingungen (z.B. Eiszeiten, Gletscher, Saurier, Fossilien). Auf dieser Grundlage werden frühe Einsichten in die Entwicklung des Lebens und in die Entstehung der Arten auf der Erde vorbereitet. Zur alltäglichen Lebenswelt der Kinder gehören außerdem die auf der Basis von Naturwissenschaften und Technik geprägten Umwelten, die moderne Infrastrukturen, Kommunikationsmittel und Informationsmedien enthalten. Diese alltäglichen Lebensumwelten basieren auf der Nutzbarmachung verschiedener Energien (fossile Brennstoffe, erneuerbare Energien usw.). Naturwissenschaftliche und technische Wissensbestände sind in den alltäglichen Lebenswelten der Kinder überall enthalten. Deshalb kann nahezu jede Alltagssituation innerhalb und außerhalb von Institutionen kindlicher Bildung genutzt werden, um naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Diese Bildungsprozesse nehmen in besonderer Weise die nachhaltige ökologische Nutzung der dem Menschen zur Verfügung stehenden Ressourcen in den Blick.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Der Lebensraum der Kinder lädt dazu ein, naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte zu beobachten, zu erkunden und zu erklären. Beim Erkunden, Experimentieren und Ausprobieren haben Kinder vielfältige Gelegenheiten, unter Berücksichtigung ihrer körperlichen Entwicklung (Feinmotorik) und ihrer Möglichkeiten im Umgang mit Material und Werkzeugen selbstständig tätig zu werden. Hierbei entwickeln sie besondere Vorlieben sowie technische Interessen und Neigungen. Alltagsbeobachtungen gestalten Kinder nach, zum Beispiel im Umgang mit technischen Baukästen und Spielzeugen. Sie erfahren, dass ihre Fragen ernst genommen werden, und bewähren sich in Situationen, die selbstständige Entscheidungen verlangen und das naturwissenschaftliche und technische Verständnis herausfordern.	In gemeinsamen Spiel- und Lernsituationen mit unterschiedlichen Bezugspersonen geraten Gegenstände des täglichen Alltags, Naturereignisse, Phänomene der belebten und unbelebten Natur in den Blick, die unter naturwissenschaftlichen Fragestellungen und mit Hilfe passender Begriffe untersucht werden. Beim Experimentieren und Erforschen nehmen Kinder und Erwachsene sinnvolle Arbeitsteilungen und Kooperationen in der Gruppe unter Berücksichtigung von Interessen und Stärken des Einzelnen vor. Kinder lernen in konkreten Handlungssituationen, die besonderen Fähigkeiten und das Wissen anderer zu schätzen und diese, beispielsweise bei der Entdeckung neuer Phänomene oder beim Problemlösen, einzubeziehen und für eigene Erkenntnisse zu nutzen.	Alle Gegenstände, deren Funktionsweise auf naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen beruhen (z.B. Kalender, Uhr, Verkehrsmittel, Haushaltsgeräte, Werkzeuge, technische Hilfsmittel), bilden Kristallisationspunkte zum Erforschen. Zur Entdeckung der belebten Natur ist es notwendig, dass Kinder über einen längeren Zeitraum Verantwortung für die Pflege von Pflanzen und Tieren übernehmen und Gelegenheit haben, zu Tieren eine langfristige Beziehung aufzubauen. Moderne Medien ergänzen und vertiefen die alltagsbezogenen Gelegenheiten des Kindes, seine Umwelt zu erkunden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass dem Alter und der körperlichen Entwicklung des Kindes entsprechende Lern- und Arbeitsbedingungen vorhanden sind.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• alle Ereignisse des Alltags und alle Handhabungen drinnen und draußen bieten Anlässe, naturwissenschaftliche und technische Erscheinungen zu beobachten und zu beschreiben sowie die Vorstellungen zu Zeit und Raum zu vertiefen • das Kind gewinnt weitergehende Erkenntnisse durch genaueres Erforschen und Nachfragen • es differenziert seine Vorstellungen über Zweck- und Wirkungsweisen aus und erwirbt passende Begrifflichkeiten • das Kind unternimmt selbstständige Versuche je nach Neigung und erweitert auf diese Weise sein Wissen • neben diesen informellen Lernsituationen begegnen dem Kind in schulischen und außerschulischen Kontexten auch didaktisch strukturierte Angebote, die u.a. das eigenständige Lernen zum Ziel haben • diese Anleitungen fließen in das Nachdenken über Naturphänomene und in das kreative Bearbeiten technischer Probleme ein	• im gemeinsamen Austausch über durchgeführte Experimente und deren Ergebnisse, in Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit, in Projekten und weiteren Formen offenen Lernens schulen Kinder ihre kommunikativen Fähigkeiten • in inner- und außerschulischen Bereichen verfolgen Kinder Projekte, die in vielen Fällen mehrperspektivisch angelegt sind und die ein selbstständiges Dokumentieren erfordern • Kinder stellen Arbeitsergebnisse gemeinsam und allein durch Poster, Referate u.ä. dar und nehmen die von anderen Kindern und Erwachsenen auf diese Weise präsentierten Informationen wissbegierig auf • Kinder verständigen sich mit anderen Kindern und Erwachsenen auch zunehmend schriftlich über naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte • hier wird insbesondere das sinnentnehmende Lesen gefordert	• mit Hilfe unterschiedlicher Materialien gelingen Experimente zu naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen • Exkursionen zu außerschulischen Lernorten, Unterrichtsgänge sowie Recherchen in der Nachbarschaft vertiefen das Lernen mit allen Sinnen • durch technisches Spielzeug, kindgerechte Werkzeuge und Werkstoffe vertiefen Kinder ihre Einblicke in naturwissenschaftliche und technische Abläufe • außerdem stehen Anschauungsmaterial, Maschinen und Hilfsmittel sowie technische Baukästen zur Verfügung • in der Familie und in den Institutionen kindlicher Bildung fordern immer wieder Alltagssituationen dazu auf, über Technik und über Naturphänomene nachzudenken • Lehr- und Lernmaterialien beinhalten Möglichkeiten der Selbstkontrolle

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse der Kinder beziehen sich auf die unmittelbare und auch mittelbar erfahrbare Umwelt. Hierzu gehören: • die Orientierung in näheren und fernerer Umgebungen mit Hilfe von Globus, Stadtplänen und Karten (grobe Orientierung auf dem Globus über die Erde; Orientierung durch Karten u.ä. über das Land Thüringen, über Nachbarländer, über Kreise und kreisfreie Städte, über die Oberflächengestalt und die Landeshauptstadt usw.) • die Bestimmung von Haupt- und Nebenhimmelsrichtungen (Windrose) durch einen Kompass • Wissensbestände über Naturdenkmäler und Naturschönheiten, über Umwelt- und Naturschutz • das Erfassen der jahreszeitlichen Veränderungen in Flora und Fauna • Wissensbestände über Zusammenhänge in der Umgebung; z.B. die Kenntnis der Lage, der Bodenarten und der Vegetation, auch der land- und forstwirtschaftlichen sowie industriellen Nutzung • das Denken in komplexen Zusammenhängen wie z.B. der Zusammenhang zwischen Wärme, Licht und Pflanzenwachstum • die Orientierung über Lage und Struktur des Wohnortes (bekannte Plätze, Gebäude usw.) • das Wissen über moderne Infrastrukturen wie Verkehrswege und Transportmöglichkeiten	Kinder erfahren gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen: • Naturphänomene als bedeutende Elemente des eigenen Lebens wahrnehmen (wie z.B. den Wechsel der Jahreszeiten und die Anpassungsleistungen, die der Mensch im Wechsel der Jahreszeiten vollbringt) • sich selbst auf dieser Grundlage als Bestandteil natürlicher Abläufe im Lauf der Zeit reflektieren und thematisieren • Abbildungen und Informationen zu lebenden und ausgestorbenen Pflanzen und Tieren sammeln und vergleichen • Beobachtungen, Erkundungen und Experimente unternehmen, die Einblicke in komplexe Wechselbeziehungen in Natur und Technik ermöglichen • einen verantwortungsbewussten Umgang mit technischen Möglichkeiten und natürlichen Ressourcen thematisieren und praktizieren • menschliche Eingriffe in natürliche Prozesse kritisch reflektieren • den Wohnort und die Region mit ihren Besonderheiten als Teil der eigenen Identität schätzen • Projekte gemeinsam planen und durchführen • an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Themen und in verschiedenen Zusammenhängen Interviews mit Experten führen • Ergebnisse im Plenum, auf Postern, durch Vorträge und in Diskussionsrunden sowie in Portfolios vorstellen und erläutern	Naturwissenschaftliche und technische Erkundungen erfordern häufig den Einsatz geeigneter Geräte, Instrumente und Hilfsmittel bzw. deren Herstellung, wobei Materialkenntnisse erforderlich sind. Naturwissenschaftliche und technische Bildungsprozesse werden z.B. unterstützt durch: • Atlanten, Globen, Karten und Ansichten der Erde, die im Internet zu finden sind • den Umgang mit dem Kalender als Darstellung fester Zeitabläufe • die Kenntnis des Thermometers und die Kenntnis von Wettersymbolen für Wettererkundungen und deren Dokumentation • die Verwendung von Tabellen und grafischen Darstellungsformen, um bei der Wetterbeobachtung Messreihen anzulegen • die Beobachtungen von unbelebter Natur im jahreszeitlichen Wechsel, um komplexe Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen (z.B. Aggregatzustände des Wassers) • die Beobachtung von Pflanzen und Tieren im jahreszeitlichen Wechsel, um komplexe Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen • den Vergleich lebender Tiere und Pflanzen mit Fossilien • differenzierte Nutzung von Naturräumen als Lernorte, z.B.: der Wald als Lebensraum, Luft- und Wasserfilter, als Faktor zum Ausgleich des Klimas, Rohstoffquelle, Erholungsraum und Arbeitsplatz

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Kenntnisse über wichtige Produktionsstandorte sowie über regionalspezifische Handwerkstraditionen und technische Denkmäler • Einblicke in Arbeitsabläufe, Kenntnisse über Materialien, Werkzeuge und Maschinen, um Arbeit wertzuschätzen • Wissensbestände über Umweltveränderungen durch Arbeit und durch die Verwendung von Technik • Kenntnisse über komplexe Zusammenhänge, z.B. zwischen der Energiezufuhr und dem Funktionieren von Maschinen und Fortbewegungsmitteln • das Entwerfen von Gebrauchsgegenständen und das Planen sowie Realisieren des Herstellungsprozesses; hierbei sind u.a. bedeutsam: - Kenntnis von Materialien und ihren Eigenschaften - Kenntnis, dass eine Funktion über verschiedene Strukturen realisiert werden kann - Verfahren zur Ermittlung von optimalen Lösungen und zur Planung des Herstellungsprozesses (Arbeitsverfahren, Werkzeuge, Hilfsmittel), Herstellung von technischen Skizzen bzw. Zeichnungen - fachgerechtes Durchführen der einzelnen Arbeitsschritte; Einhaltung der Regeln zu Ordnung und Sauberkeit sowie zum Arbeitsschutz • die Analyse technischer Objekte aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder und Nachbau als Modell u.a. mit Hilfe:	• verschiedene Infrastrukturen und Verkehrswege nutzen und Vor- und Nachteile erkunden (z.B. auf einem Fahrrad oder als Fußgänger aktiv am Verkehr teilnehmen und sich dabei mit physikalischen Tatsachen wie Stabilität, Gleichgewicht, Übersetzung und Geschwindigkeit auseinandersetzen) • in der Kindergruppe und im Kontakt mit Professionellen und Laien regionale und lokale Produktionsweisen, Produkte und Spezialitäten kennenlernen, historische Kontexte und moderne Aspekte erkunden • Gebrauchsgegenstände je nach Komplexität in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit herstellen und sich dabei gegenseitige Hilfe und Unterstützung leisten • Expertenteams zur Ergründung der Funktion verschiedener Baugruppen bilden und Ergebnisse durch Teamsprecher im Plenum vortragen • bei der Herstellung von Gebrauchsgegenständen, Modellen und einfachen technischen Geräten selbstständig arbeiten, indem sie ausgehend von einer Idee den Herstellungsprozess planen und sich verschiedene Wege der Realisierung vergegenwärtigen, von denen einer in seinen einzelnen Arbeitsschritten fachgerecht ausgeführt wird • in der Kooperation bei Partner- und Gruppenarbeit die Erfahrung machen, dass Geduld und Anstrengung wichtige Voraussetzungen zum Gelingen von Arbeitsschritten und handwerklichen bzw. technischen Vorhaben sind	• die Fähigkeit, Gegenstände, Sachverhalte und Abläufe zeichnerisch zu fixieren, um Beobachtungen zu schulen und Vorstellungen zu präzisieren • die bewusste Wahrnehmung und grafische Darstellung von Bewegungen (z.B. Antrieb, Bremswirkung) und Luft (z.B. Windrad, Drachen, Heizkörper) • Erfahrungen mit Licht und Schatten (Kaleidoskop, Lupe, Mikroskop, Spiegel, Prismen, Farbfilter, Laterna Magica, Schattentheater usw.) • Erfahrungen im Umgang mit Feuer, die den Besuch bei der Feuerwehr mit einbeziehen • Erfahrungen mit elektrischen Geräten, um Kenntnisse über die Nutzung des elektrischen Stroms zu vertiefen • die Erkundung von Wirkungszusammenhängen im Alltag; beispielsweise werden Gleichgewicht und Stabilität durch Spielgeräte wie Wippe und Schaukel erkundet • das praktische Handeln mit diversen Werkstoffen und unterschiedlichen Werkzeugen, um Material- und Werkzeugeigenschaften kennenzulernen und sie zweckmäßig einzusetzen (Papiere, textile Werkstoffe, Holzwerkstoffe, Kunststoffe, Halbzeug, leere Verpackungen) usw. • diverse technische Baukästen wie z.B. Metall- oder Systembaukästen, bei denen die Modelle auch durch Computer gesteuert werden können

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	- funktionalen und konstruktiven Denkens der Kinder durch Analyse der zu realisierenden Funktionen mit Hilfe der White-Box- oder Black-Box-Methode am Original - der Diskussion von Möglichkeiten, am Modell stabile Verbindungen zu realisieren, Reibung zu vermindern usw., um eine optimale Gewährleistung der angestrebten Funktion zu sichern. - der Ermittlung von Systemeigenschaften und Systemverhalten durch technische Experimente	• Arbeiten zu Ende führen und dabei auch Schwierigkeiten und Probleme tolerieren, ohne vorschnell aufzugeben • Freude über gelungene Arbeitsergebnisse entwickeln, die zugleich Motivation dafür sind, sich neueren und komplexeren Aufgaben zuzuwenden • auf der Basis der Erfahrung eigener Anstrengungen auch die Leistungen und Arbeitsergebnisse anderer wertzuschätzen • eine realistische Bewertung der eigenen Leistungen und Arbeitsergebnisse auf der Grundlage vereinbarter Kriterien vornehmen	• die Dokumentation und Publikation von Experimenten und Erkundungen durch Foto- und Videoaufnahmen, Flipchart und Pinnwand, die Einrichtung von thematischen Ausstellungen, Themenecken usw. • die Einbeziehung vielfältiger Medien, insbesondere Sachbücher, Lexika, Poster und Fotos, Portfolios, Dokumentensammlungen, amtliche Broschüren, Zeitungen und Zeitschriften • die Nutzung von Fernsehsendungen wie Dokumentarfilme, Wissenssendungen und kindgerechte Lernsoftware

2.4 Mathematische Bildung



Präambel

Mathematik ist die Sprache für Muster und Problemlösungen.

Mathematik ist grundlegender Teil unserer Kultur und bietet Lösungen praktischer Probleme des Alltags durch Zählen, Messen und Rechnen. Im Laufe der Jahrhunderte führten mathematische Problemlösungen immer wieder zu neuen begrifflichen Sprech- und Schreibweisen und auch zu neuen mathematischen Ideen. Zu einer der letzten Entwicklungsstufen gehört die Idee, Mathematik als die Wissenschaft von Mustern zu verstehen, wobei der Begriff des Musters hier weiter gefasst

ist, als im Alltag üblich. Er bezieht sich nicht nur auf sichtbare Muster wie zum Beispiel auf Dekore und Ornamente, sondern umfasst auch abstrakte Strukturen wie zum Beispiel die Abfolge von geraden und ungeraden Zahlen. Muster kommen überall in der Natur vor und können sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen, z.B. in Form von Symmetrien bei Blättern und Blüten oder auch bei Klangmustern. Der Begriff des Musters erlaubt es, strukturelle Beziehungen zu erkennen und zu beschreiben. Muster finden sich auch in der »Rechenkunst« (Arithmetik). Sie lassen sich auch in regelmäßigen bzw. unregelmäßigen geometrischen Formen erkennen.



Kontexte mathematischer Bildungsprozesse

Mathematische Bildungsprozesse umfassen weit- aus mehr als beispielsweise das Zählen oder das Beherrschen von Grundaufgaben. Sie beinhalten unter anderem die Strukturierung von Alltagser- fahrungen und Alltagssituationen durch die Ent- deckung bzw. Verwendung von Mustern. Deshalb sind mathematische Bildungsprozesse an ganz- heitliche Lernprozesse gebunden. Sie können dort in Gang kommen, wo Kindern anregungsreiche Um- welten zur Verfügung stehen, in denen strukturierte und unstrukturierte Materialien vorhanden sind, die das Entdecken, Ausprobieren und Verändern von Mustern ermöglichen. An diesen Bildungsange- boten haben Mädchen und Jungen gleichermaßen Interesse. Da insbesondere frühkindliche Bildung auf dem Zusammenwirken von Wahrnehmung und Bewegung basiert, sind Primärerfahrungen auch in diesem Bildungsbereich grundlegend. In alltäg- lichen Situationen erfahren die Kinder mathemati- sche Operationen, beispielsweise, indem etwas gerecht aufgeteilt wird; bei der Entdeckung, dass viele Tiere vier Beine haben; bei der Erfahrung, dass am eigenen Körper zwei Beine, Arme, Augen, Ohren vorhanden sind usw. Aus der Lebenswirk-

lichkeit der Kinder und von alltäglichen Notwen- digkeiten erschließen sich mathematische Sach- verhalte: ob von Dingen viel oder wenig zur Ver- fügung steht; ob etwas mehr oder weniger, gleich viel oder gar nicht vorhanden ist. Kinder benöti- gen deshalb Erwachsene, die alltägliche Situatio- nen und Zusammenhänge sensibel für die Ent- deckung mathematischer Sachverhalte erschließen und zugleich weitere Bildungsbereiche (z.B. musi- kalische Bildung, bildnerisch-gestaltende Bildung sowie naturwissenschaftlich-technische Bildung) als Kontexte mathematischer Bildungsprozesse nutzen.

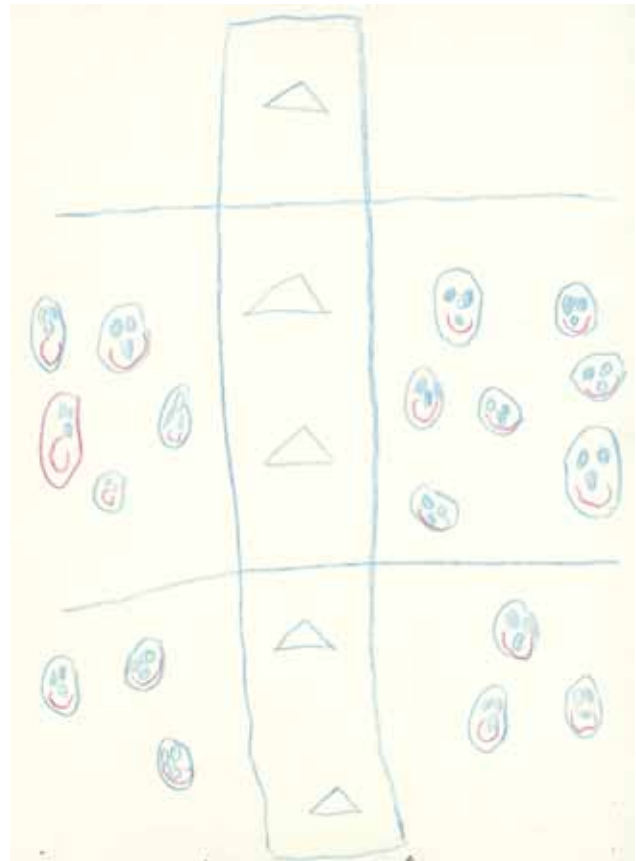
Basale mathematische Bildungsprozesse

Die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit mathematischen Mustern sind in der Natur des Menschen angelegt. Bereits vor der Geburt ent- wickeln sich differenzierte Wahrnehmungen z.B. akustischer Art. Und schon früh setzen kindliche mathematische Bildungsprozesse ein, die durch konkrete Gegebenheiten ausgelöst werden, so- bald Kinder damit beginnen, sich zu bewegen und die Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen. Schon

bei den ersten Bewegungsversuchen besteht die Notwendigkeit einer Orientierung. Gemeinsam mit Erwachsenen und anderen Kindern erfährt das Kind in spielerischen Situationen seine Umwelt. Es entdeckt und erkundet in unterschiedlichen Räumen seiner alltäglichen Umgebung verschiedenste Materialien. Die Bezugspersonen des Kindes unterstützen in ihren Interaktionen mit dem Kind das Begreifen von Beziehungen und Regelmäßigkeiten, also das frühe Verständnis für Muster im mathematischen Sinne. In unterschiedlichen räumlichen und sozialen Kontakten werden erste Orientierungen im Raum und in der Zeit ausdifferenziert. So erkennt das Kind beispielsweise regelmäßig wiederkehrende Elemente des Tagesablaufes (z.B. das Tischdecken) und beginnt damit, kleine Anzahlen wiederzuerkennen. Drinnen und draußen sammelt das Kind vielfältige Erfahrungen mit Mengen und mit Anzahlen, mit Formen und mit Eigenschaften künstlicher sowie natürlicher Materialien. Kinder finden Mengen, Größenverhältnisse sowie vielfältige Muster in ihrer Umwelt vor, verändern sie und schaffen neue. Dies gelingt besonders mit handlichen Materialien, die hinsichtlich ihrer Form, Farbe und Größe untersucht werden können. In der Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern werden seine Orientierungsmöglichkeiten in der größer werdenden Umgebung erweitert. Parallel mit dem anwachsenden Wissen entwickeln sich auch die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder, über einfache mathematische Sachverhalte zu kommunizieren. Basale mathematische Bildungsprozesse schließen somit die Entdeckung und die Analyse von Mustern mit allen Sinnen und auch mit wachsender Abstraktheit ein.

Elementare mathematische Bildungsprozesse

Auf der Grundlage sich erweiternder Denk- und Handlungsmöglichkeiten können sich Kinder mit zunehmend komplexeren Mustern auseinandersetzen. Alle Dinge und Vorgänge in der kindlichen Umgebung sind geeignet, um das Interesse an mathematischen Fragestellungen zu initiieren und zu vertiefen. Sowohl Regelmäßigkeiten als auch Unregelmäßigkeiten sind dazu geeignet, die Erkundung von Mustern im mathematischen Sinne zu unterstützen. Die Kinder können Veränderungen und Umgestaltungen von Mustern sprachlich beschreiben. Es gelingt ihnen aufgrund von



sprachlichen Äußerungen und in der Kommunikation mit anderen Kindern und mit Erwachsenen, selbst Veränderungen in Mustern vorzunehmen. Im gemeinsamen Umgang mit Formen, Mengen und Zahlen erwerben Kinder ausdifferenzierte Möglichkeiten, ihre Sicht der Dinge darzustellen und zu begründen sowie nach Ursachen und Beziehungen zu fragen. Ausgehend von der Fragestellung, wie viele Dinge vorhanden, d.h. wovon weniger, mehr oder gleichviel vorhanden sind, setzen sie sich intensiv mit Mengen und mit den die Menge repräsentierenden Zahlen auseinander.

Das Vergleichen von Mengen, die Feststellung von Unterschieden sowie das Zählen sind wichtige Strategien, die Kinder in elementaren mathematischen Bildungsprozessen weiterentwickeln können. Hierbei greifen die Entwicklung des Mengen-, des Zahl- und des Operationsverständnisses ineinander. Das Vergleichen von Mengen und das Zählen der einzelnen Elemente von Mengen sind zugleich wichtige Strategien, um Alltagsprobleme praktisch zu lösen. Deshalb können viele Alltagssituationen dazu genutzt werden, um die mathematischen Interessen und das Wissen der Kinder über Muster im mathematischen Sinne weiterzuentwickeln. Elementare mathematische Bildungsprozesse unter-



stützen die Denkentwicklung von Kindern in besonderer Weise: Können die Kinder zunächst auf ein anschauliches Vorgehen, wie zum Beispiel die Paarbildung zugreifen, so entwickeln sie zunehmend symbolische, also abstrakter werdende Formen der Problemlösung.

Primare mathematische Bildungsprozesse

Die mathematische Bildung im Primarbereich umfasst die Inhalte von rechnerischen (arithmetischen) und geometrischen Möglichkeiten im Umgang mit mathematischen Mustern sowie komplexere mathematische Lösungen von Alltagsproblemen. Zur Entwicklung solider Zahlvorstellungen für Zahlen im Raum bis zu einer Million dienen unterschiedliche Kontexte. Kinder lernen dabei, dass Zahlen Anzahlen (Mengen) symbolisieren und Zahlen in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen verschiedene Aspekte betonen. In verschiedenen Kontexten kommen unterschiedliche Größen vor, zu denen Kinder klare Größenvorstellungen entwickeln, um alltägliche Situationen zu verstehen. Voraussetzung für die Entwicklung des sicheren Rechnens ist die Verfügbarkeit von grundlegenden Wissensbeständen wie dem Einspluseins und dem Einmaleins. Dieses Können bil-

det die Grundlage für das sichere Anwenden des halbschriftlichen und schriftlichen Rechnens. Dabei sind die Kinder in der Lage, zwischen verschiedenen Rechenverfahren abzuwägen. Der kompetente Einsatz moderner Rechenhilfsmittel wie Taschenrechner und Computersoftware verlangt eine verantwortungsbewusste Hinführung. Alltagspraktische Lösungen werden in Problemlöseaufgaben, wie sie besonders im Sachrechnen auftreten, gefordert. Hier wenden Kinder ihre rechnerischen Fähigkeiten an und üben sich im Umgang mit verschiedenen Darstellungsformen. Ihre verbalen Möglichkeiten setzen sie ein, um mathematische Probleme und deren Lösungen zu beschreiben und zu diskutieren. Kinder differenzieren weiterhin Größenvorstellungen aus, und sie können mit Größen in ihren verschiedenen Einheiten rechnen. Die sich bei den Kindern ausdifferenzierende Raumvorstellung führt zu Orientierungsvermögen und dem Erkennen von Lagebeziehungen zwischen Objekten in der Ebene und im Raum. Dazu gehört auch, sich Bewegungen im Raum und in der Ebene gedanklich vorstellen zu können. Auf dieser Grundlage können sie geometrische Grundformen und deren Beziehungen untereinander betrachten, beschreiben und analysieren. Zur Vorbereitung und zur Vertiefung geometrischer Fragestellungen nutzen Kinder unterschiedliche Tätigkeiten wie Legen, Falten, Schneiden, Bauen und Zeichnen. Standen den Kindern bei elementaren mathematischen Bildungsprozessen eher alltagssprachliche Bezeichnungen für mathematische Muster und Probleme zur Verfügung, so erwerben sie innerhalb der primären mathematischen Bildungsprozesse theoretische Begriffe wie Rechnen mit ganzen Zahlen, Aussehen geometrischer Körper u.a. Ziel der primären Bildungsprozesse ist das Verständnis des Kindes für zahlenbezogene (numerische) sowie elementar geometrische Fragestellungen des Alltags und deren Lösungen. Dazu gehören auch Kenntnisse über Problemlösungsmöglichkeiten sowie die Einsicht, dass Lösungen auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichen Methoden gefunden werden können. Das Kind ist in der Lage, mit den passenden alltagssprachlichen und theoretischen Begriffen zu kommunizieren, adäquate Fragen zu stellen und sich Problemlösungen selbstständig zu erarbeiten.

Tabelle Basale mathematische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Mathematische Bildung	Kinder entdecken ihren Körper und orientieren sich im Raum. Sie beobachten das Kommen und Gehen ihrer Bezugspersonen sowie das Auftauchen und Verschwinden von Gegenständen. In alltäglichen Handlungszusammenhängen (bei Mahlzeiten, bei der Körperpflege, beim Spielen) erleben sie, wie Mengen größer oder kleiner, geteilt und zusammengeführt werden. Natürliche, soziale und künstlerische Elemente der Umwelt werden nach wiederkehrenden und neuen Mustern erkundet. Insbesondere beim Ordnen und Sortieren von interessanten Gegenständen wird das Erkennen von gemeinsamen und unterscheidenden Eigenschaften vorbereitet. Mit Musikinstrumenten, Mal- und Zeichenutensilien sowie Spielzeug lassen Kinder selbst Muster entstehen. Durch den Umgang mit Alltagsgegenständen probieren Kinder Größenverhältnisse, Proportionen und Handlungsabfolgen aus. In diesen Kontexten entdecken sie Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.	Erwachsene und andere Kinder unterstützen durch Versteck- und Suchspiele, durch Kinderreime usw. die Entwicklung des Körperschemas und die Orientierung im Raum. In alltäglichen Situationen regen Erwachsene zu ersten mathematischen Überlegungen an (Tischdecken, Austeilen usw.). Das Kind beobachtet andere Kinder und Erwachsene beim Zählen und bei der Verwendung von Ziffern, beim Messen und Rechnen und entwickelt durch das handlungsbegleitende Sprechen der beobachteten Bezugspersonen erste Vorstellungen vom Sinn ihrer Handlungen. Erwachsene und andere Kinder unterstützen die Entdeckung von Ziffern, von Zeichen und Symbolen in der Umgebung. So entwickelt das Kind erste Vorstellungen zum Umgang mit mathematischen Mustern und Problemen. Es wird von anderen Kindern und Erwachsenen in die Lösung alltagspraktischer mathematischer Sachverhalte und Probleme einbezogen.	Dem Kind stehen Räumlichkeiten zur Verfügung, die seinem Bewegungs- und Erkundungsinteresse entgegenkommen, und in denen es sich ungehindert und ungefährdet bewegen kann. In diesen Räumen sind vielfältige Gelegenheiten enthalten, neue Bewegungsformen selbst auszuprobieren und verschiedene Positionen im Raum einzunehmen. Das Kind ist von unterschiedlichen Materialien umgeben, die zum Hantieren, zum Ordnen, Sortieren, Zählen und Vergleichen anregen. Alltägliche Gegenstände und Situationen eröffnen dem Kind die Erfahrung, dass es von manchen Dingen sehr viele, von anderen sehr wenige gibt. Es findet in seiner Umgebung viele große, kleine, schwere leichte, einfarbige, bunte, einfach und komplex strukturierte Gegenstände vor. Zum Ausprobieren stehen auch einfache Gerätschaften zum Vergleichen und Messen zur Verfügung.
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind setzt sich mit vertrauten und unbekannten Dingen auseinander, vergleicht Bekanntes mit Unbekanntem und probiert Neues aus (z.B. Gegensätze wie eckig und rund, Hin- und Her-Bewegung; Erkundung von neuen Räumen, Zuordnen der Spielzeuge zu Kisten bzw. Aufbewahrorten). Einzelteile werden zu einem Ganzen zusammengesetzt.	In gemeinsamen (Spiel-)Situationen mit Bezugspersonen und anderen Kindern werden Räume erkundet, Funktionen (z.B. öffnen/schließen) entdeckt und Funktionen zugewiesen (z.B. Schalter an- und ausschalten). In Spielen werden einfache Reihenfolgen ausprobiert: Wer ist Erster? Wer ist am schnellsten? usw.	Im Rahmen des Angebots an Materialien, Bewegungs- und Spielmöglichkeiten sowie Räumlichkeiten erkunden und begreifen Kinder Gegenstände hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Funktionen. Alltagsgegenstände werden durch entwicklungsangemessene didaktische Materialien ergänzt (Steckfiguren, Form- und Farbtäfelchen, Material zur Sinneserziehung usw.).

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchem pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	das Kind fühlt sich in unterschiedlichen Umgebungen sicher aufgehoben und entwickelt Interesse an der Entdeckung und Erforschung von Räumen, Dingen, Mengen und Mustern	- mit anderen Kindern und Erwachsenen erkundet das Kind Räume, Funktionen, Zusammenhänge, Proportionen usw. - diese Erkundungen sind in Spiel- und Alltagssituationen eingebunden	- in der Umgebung des Kindes sind vielfältige interessante Objekte enthalten, auf die das Kind zurückgreift - Spiel- und Alltagssituationen laden zum Nachdenken über Mengen und Operationen (Teilen, Abzählen) ein
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Das Kind greift auf Angebote zurück, die seine Wahrnehmung und seine kognitiven Möglichkeiten in Bezug auf Muster und Problemlösungen herausfordern. Geeignet sind unter anderem Materialien, die - das Betrachten von unterschiedlichen Flächen erlauben - interessante und veränderbare Flächen und Strukturen hervorbringen - einen Perspektivwechsel, also die Betrachtung von oben, unten, vorn hinten, aus nächster Nähe und aus großer Entfernung ermöglichen - das Betrachten, Verändern und Gestalten von Mustern zulassen - Greifen, Festhalten, Materialerkundung mit allen Sinnen veranlassen - zum Krabbeln, Laufen, Kriechen, zu unterschiedlichen Formen der Fortbewegung auffordern und somit unterschiedlichste Raum- und Körpererfahrungen zulassen - die Entwicklung von Geschicklichkeit und die körperliche Koordination unterstützen - das Entdecken und Erforschen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zulassen - das Nachdenken anregen über Mengen, über das Vorhandensein/ Nichtvorhandensein, über mehr oder weniger viel	Das Kind nimmt zu Bezugspersonen Kontakt auf, hält diesen aufrecht und gestaltet diesen Kontakt auch über eine gewisse zeitliche und räumliche Distanz hinweg. Es stellt sich auf sein Gegenüber ein, verfolgt seine Bewegungen im Raum und im Verhältnis zu sich selbst. In unterschiedlichen sozialen Kontexten erfährt das Kind Kontakt zu einer einzelnen oder zu mehreren Personen; es erlebt sich als Bestandteil einer großen Gruppe, aber auch allein. Bezugspersonen regen durch Interaktionen zu Orientierungen im Raum und in der Zeit an: - sich zu einer Person hin- und wieder von ihr weg bewegen - die Entfernungen zu anderen abschätzen und erkennen, ob sie gut bewältigt werden können - größer werdende Entfernungen allein und ohne fremde Hilfe überwinden - Blickkontakt aufnehmen und verfolgen - Versteckspiele mit Dingen und Personen - gemeinsames gezieltes Suchen und Raumerkunden - gemeinsam Anlässe gestalten und feiern, um Sensibilität für herausgehobene Zeitpunkte und deren Wiederkehr zu ermöglichen	Das Kind macht unter anderem folgende Materialerfahrungen: - glatte und runde, ruhige und bewegte Flächen - unterschiedliche Materialien, die sich in Form und Struktur wiederholt verändern lassen (Papier, Pappe, Stoffe, Folien, Bänder, Schnüre, Kartons, Tapeten, Knete, Kuchenteig, Flüssigkeiten usw.) - Entdecken von Mustern (Brettspiele, Ornamente und Dekorationen usw.) auf Alltagsgegenständen - Formen, Farben und Muster von Spielzeugen (Legosteine, Konstruktionsspielzeug, Bausteine usw.) - hinter großen Gegenständen kann man sich verstecken, in sie hineinkriechen, auf sie klettern usw. - öffentliche und private, geschlossene und offene Räume erkunden - im Umgang mit Alltagsgegenständen werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ausprobiert (an Vorhängen und Decken ziehen, den Standort von Möbeln verändern, Dinge aus Behältnissen ein- und wieder aussortieren usw.) - Sammeln und Vergleichen von bevorzugten Gegenständen (Knöpfe, Murmeln, Naturmaterial, ausgewählte Spielzeuge usw.), um Mengenvorstellungen auch über den eigenen Besitz aufzubauen

Tabelle Elementare mathematische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Mathematische Bildung	Kinder entwickeln ein ausgeprägtes Interesse für mathematische Muster, wenn sie in Spielhandlungen eingebunden sind (Würfel, Domino, Symbole auf Spielkarten, Spielchips usw.). In spielerischen Situationen erfahren sie auch den Vorteil der simultanen Erfassung kleinerer Mengen. Zunächst gewinnen die Zahlen bis 10 alltagspraktische Bedeutung: Sie werden bei der Bewältigung alltäglicher Situationen, zum Abzählen sowie zum Vergleichen herangezogen. Über diesen Zahlbereich hinaus interessieren sich Kinder für Mengen und Zahlwörter in größeren Dimensionen, die sie gemeinsam mit anderen thematisieren. Durch Zeichen und Symbole unternehmen Kinder erste Versuche, Zahlen, Muster und Größenverhältnisse zeichnerisch festzuhalten. Auf der Basis sehr unterschiedlicher Merkmale (Oberbegriff, Eigenschaften, situative Zusammengehörigkeit u.ä.) schaffen Kinder selbst neue Mengen und Muster, experimentieren mit ihnen und bezeichnen sie. Zeit- und Raumvorstellungen werden vertieft.	Das Kind tritt mit Erwachsenen und anderen Kindern in Gespräche über mathematisierbare Problemlösungen und Muster ein. Dies geschieht auch weiterhin in Spielsituationen, aber auch in verschiedensten Alltagssituationen. Die Kinder haben Gelegenheit, Erwachsene in vielfältigen beruflichen Zusammenhängen dabei zu beobachten, wie sie die Sprache der Mathematik zur Problemlösung nutzen, und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen. In die Spielhandlungen der Kinder fließen diese Erfahrungen mit ein. Außerdem erhalten Kinder zahlreiche Möglichkeiten, mit Erwachsenen und anderen Kindern in bedeutsamen Alltagssituationen zu vergleichen, zu messen und zu zählen. Kinder interessieren sich zunehmend für die Möglichkeit, Problemlösungen und Muster durch Zeichen und Symbole zu kommunizieren. Im Kontext dieser Tätigkeiten wird das Interesse der Kinder an Problemlösungen und an Mustern zunehmend mathematisiert.	Die in der Umwelt beiläufig und zugleich konstant enthaltenen Elemente der mathematischen Sprache (Hausnummern, Seitenzahlen, Preisanlagen usw.) werden ebenso zum Material der mathematischen Bildungsprozesse wie Alltagsgegenstände, Spielsachen und auch einschlägige didaktische Materialien. Von besonderem Interesse sind Materialien, die in großer Menge vorkommen; sie regen das Interesse für die Entdeckung jeweils neuer Zahlraumbereiche an. Hier sind in besonderer Weise Naturphänomene (Sand, Regentropfen usw.) geeignet. In der unbelassenen und bezähmten Natur (Wald, Wiese, Gärten, Teich, Fluss usw.) sowie im Umgang mit Tieren ergeben sich Möglichkeiten für die Untersuchung von Größenverhältnissen, Proportionen und Oberflächeneigenschaften. Im Kontext der Zeitläufe (Tag, Nacht, Woche, Monat, Jahr usw.) differenzieren sich die Einheiten der Zeitmessung aus.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind erhält vielfältige Möglichkeiten des Beobachtens, des Bewusstwerdens sowie der sprachlichen Darstellung der gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen in Bezug auf Zahlen, Mengen, Muster und Problemlösungen. Der Aktionsradius des Kindes für diese Tätigkeiten breitet sich über die unmittelbare Umgebung aus. In alltäglichen Situationen erfährt das Kind den Sinn von Handlungen, die einen mathematischen Kontext haben (z.B. etwas aufteilen, nachprüfen, ob von einer bestimmten Menge an Gegenständen ausreichend viele vorhanden sind, ob eine bestimmte Menge an Gegenständen aufgebraucht ist).	Kinder spielen gemeinsam mit anderen Kindern und mit Erwachsenen an Symbole und Ziffern gebundene Regelspiele wie »Mensch-ärgere-dich-nicht«. Sie erkunden verschiedene Räume (Spielplatz, Wald, Straße usw.). Sie messen und überwinden unterschiedliche Entfernungen. Kinder erkunden auch verschiedene Funktionen (z.B. das Fahrrad) und üben sich im Gebrauch von Funktionen (z.B. beim Ein- und Ausschalten von Geräten). In Bilderbüchern entdecken und erkennen Kinder allein und gemeinsam Mengen und Zahlen wieder. In Rollenspielen (z.B. Post, Kaufmannsladen) erproben sie Alltagshandlungen und ihre mathematischen Bezüge spielerisch.	Den Kindern stehen vielfältige Materialien zum Hantieren, zum Spielen und Basteln (Puppen, Autos, Papier, Pappe, Gummi u.ä.) zur Verfügung. Diese Materialien fordern dazu auf, mathematische Tätigkeiten wie Zählen, Ordnen, Zuordnen, Vergleichen, Wegnehmen, Teilen, Verpacken usw. auszuprobieren. Handlungspraktische Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Kneten, Schneiden sind nutzbar, um mathematische Formen wie Dreiecke, Vierecke, Rechtecke hervorzubringen und zu erkunden. Dieses Angebot an eher unstrukturierten Materialien wird um einschlägiges didaktisches Material ergänzt.
In welchem pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Kinder erproben sich beim Umgang mit Mengen, Zahlen, Mustern sowie beim Problemlösen in spielerischen Situationen, aber auch in realen Alltagssituationen wie z.B. beim Bezahlen, beim Entwerfen von Fahrscheinen, beim Einlösen von Gutscheinen, bei der Interpretation der Wetterkarte und bei ähnlichen Gelegenheiten	• gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen werden »zahlhaltige« Situationen erkundet und bewältigt: Einkaufen, Abwiegen, Aufteilen usw. • bei Bau- und Konstruktionsspielen wird das Nachdenken über Größen und Proportionen herausgefordert • Brettspiele und Abzählreime usw. unterstützen das Vertrautwerden mit Zahlwörtern.	• Kinder schließen aus dem Umgang mit konkreten Gegenständen auf die Bedeutung von Zahlen (Skalen, Anzeigen, Nummerierungen usw.) • sie beobachten Tätigkeiten des Ordners, Messens, Problemlösens usw. zu Hause, in Institutionen kindlicher Bildung, beim Einkauf • Waagen, Thermometer, Lineale, Uhren u.a. werden selbstständig gehandhabt und ausprobiert

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Das Kind greift auf Angebote zurück, die insbesondere seine kognitiven und seine sprachlichen Möglichkeiten herausfordern. Zugleich differenzieren sich seine Möglichkeiten des Beobachtens, des Bewusstwerdens, der sprachlichen Kommunikation über die gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen aus. Der Aktionsradius zur Erkundung und Schaffung von Mustern und zum Problemlösen weitet sich aus. Diese Entwicklung wird u.a. durch folgende Angebote unterstützt: • Erkunden und Unterscheiden von vielfältigen Objekten mit unterschiedlichsten Eigenschaften und verschiedenen Möglichkeiten des Ordnen, Sortierens und Vergleichens • unterschiedlichste Möglichkeiten des Abzählens, sicheres Abzählen bis zur Zahl 10 und Interesse an größeren Zahlräumen; simultanes Mengenerfassen • Mengenvergleiche über Stück-für-Stück-Zuordnung, Paarbildung und durch Abzählen sowie durch simultanes Mengenerfassen • Zuordnen von sinnvollen Gegenständen (Geschirr, Kleidung usw.) • Erkennen, Nutzen und Verwenden von Abbildungen und Symbolen • Erforschen von Größen- und Formzugehörigkeiten • Entdecken und Ausprobieren von vielfältigen Material- und Objekteigenschaften und Nutzung dieser Eigenschaften, um nach ausgewählten Kriterien zu sortieren und Mengen zu bilden (Sortieren nach Oberbegriffen, nach sachlogischer Zusammengehörigkeit usw.)	Mathematische Bildungsprozesse sind in soziale Interaktionen einstrukturiert. Sinnvoll sind unter anderem die folgenden Interaktionsmöglichkeiten: • gemeinsame Spiele und Erkundungen des Raumes (Wälder, Spielplätze, öffentliche Gebäude, tägliche Wege usw.) • mit anderen Kindern und Erwachsenen Entfernungen zu Fuß, per Zug, mit dem Auto usw. überwinden, Geschwindigkeiten wahrnehmen, gemeinsam Karten von Wohnungen, Institutionen und von alltäglichen Wegen herstellen • mit Erwachsenen Karten, Atlanten, Fahrpläne usw. untersuchen • gemeinsame Funktionserkundungen, Reparaturen (Roller, Fahrrad, Spielzeuge usw.) vornehmen • in Regel-, Funktions- und Rollenspielen Zahlen erkennen und nutzen • Notizen von Erwachsenen und anderen Kindern empfangen, entschlüsseln und beantworten (Austausch von Rezepten, Einkaufszetteln, Tausch von Telefonnummern, Adressen, Visitenkarten) • gemeinsame Gestaltung und Reflexion von Höhepunkten am Tag, im Jahr usw. unter Einbeziehung von Kalendern, Uhren, Thermometern • in der Gruppe Kardinalzahlen und Ordinalzahlen spielerisch verwenden: • Wie viele Jungen und/oder Mädchen sind da? • Wie alt sind die einzelnen Kinder? • Welches Kind ist am größten/ welches ist am kleinsten?	Das Kind setzt sich mit Mustern und Problemlösungen auseinander: • Material zum Spielen und Basteln, zum Zählen, Ordnen und Vergleichen • praktische Tätigkeiten wie Formen, Malen, Schneiden, Basteln, Kneten, Zeichnen, Backen nutzen, um geometrische Formen zu entdecken • Räume sind bestimmten Anlässen und Gelegenheiten vorbehalten und entsprechend gestaltet (Ruhe/Bewegung/Lernen/Arbeit usw.); dadurch werden differenzierte Körper- und Raumerfahrungen möglich • Erforschung von öffentlichen Institutionen (Post, Bahnhof, Schule, Laden, Rathaus, Friseur usw.) nach Zahlen, Mustern und Problemlösungen (Funktion von Autokennzeichen, Briefmarken, Geldscheinen, Preisen, Gewichtsangaben, Hausnummern usw.) • den eigenen Körper und den eigenen Besitz nach Zahlen und Mustern erforschen (Schuh- und Kleidergrößen, Körperhöhe, Gewicht; Entdecken von unterschiedlichen Anzahlen am eigenen Körper wie z.B. Arme, Beine, Finger, Haare) • historische »Körpermaße« (Fuß, Elle usw.) mit dem eigenen Körper anwenden; historische Varianten des Zählens, Messens und Vergleichens ausprobieren; historische Zahlssysteme erkunden und ausprobieren • sich mit der Verwendung der besonderen Bedeutung von Zahlen in Märchen, Sagen, Kinderreimen und Liedern auseinandersetzen

Tabelle Primare mathematische Bildung

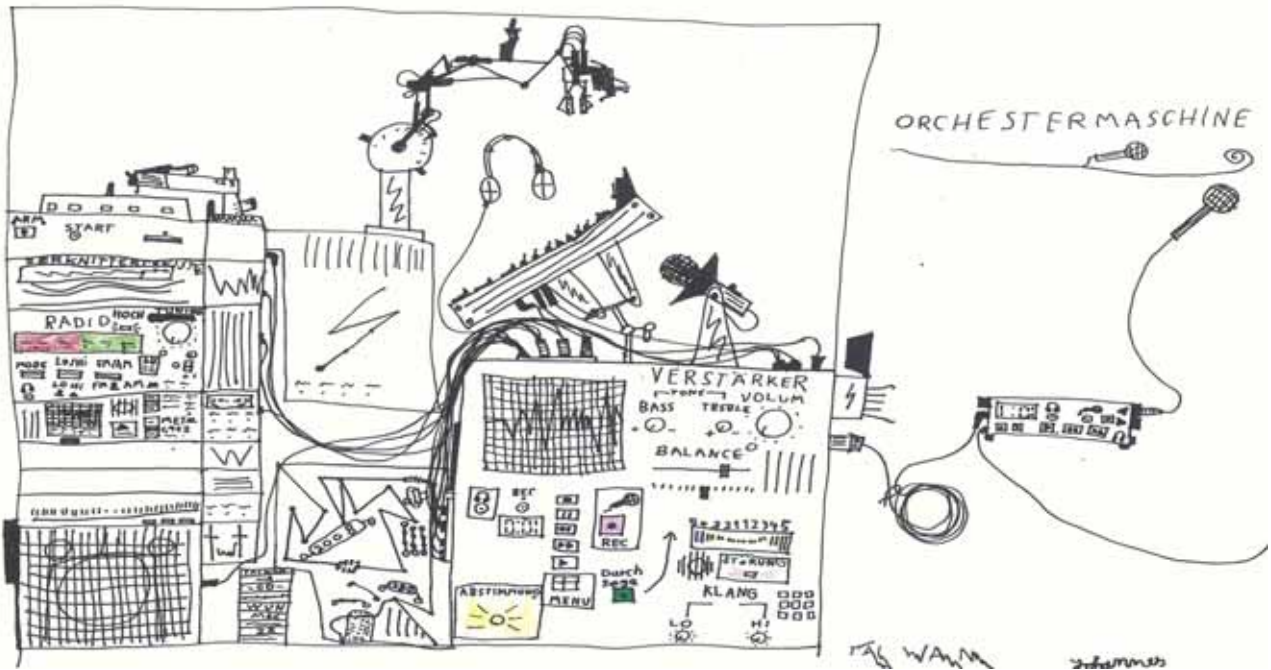
	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Mathematische Bildung	Kinder interessieren sich für mathematische Sachverhalte. Sie beschreiben reale Alltagssituationen mathematisch, lösen die zugehörige Aufgabe und beziehen die Lösung wiederum auf die realen Situationen. Kinder sind in der Lage, mathematische Sachverhalte sowohl in der Sprache des Alltags als auch mit passenden mathematischen Begriffen zu beschreiben und zu begründen (in mündlicher als auch in schriftlicher Form). Kinder sind in der Lage, über die Bedeutung mathematischer Begriffe zu reflektieren, die sich sowohl auf arithmetische, auf elementar geometrische als auch auf elementar kombinatorische Inhalte beziehen. Kinder lesen Rechentexte und verfassen diese auch selbst. Sie lesen Sinn erfassend und fragen bei Texten nach noch nicht bekannten Wörtern. Sie werden zunehmend selbstständiger im Lernen und entwickeln Strategien, wie sie zu mathematischen Lösungen von mündlichen und schriftlichen Rechenaufgaben kommen. Dabei wenden sie sowohl standardisierte schriftliche Rechenverfahren als auch halb-schriftliche Verfahren an, je nach dem vorhandenen Zahlenmaterial und nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Kinder lernen mathematische Sachverhalte sowohl durch Handlungen und Veranschaulichungen als auch auf abstrakte Weise kennen.	Kinder erleben und erforschen gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen im Alltag und in Spielsituationen mathematische Sachverhalte. In vielfältigen Situationen stellen sich ihnen bekannte und auch herausfordernde mathematische Probleme, die sie untereinander sprachlich beschreiben und mit eigenen Sichtweisen begründen. Sie haben individuelle Ideen für Problemlösungen, die sie sich gegenseitig sowohl mündlich als auch schriftlich darlegen. Die Kinder tauschen ihre subjektiv unterschiedlichen mathematischen Erfahrungen aus. Sie nennen Beispiele für ihre Vorerfahrungen und ihre Vorstellungen von mathematischen Ideen, Begriffen und Verfahren. Kinder erklären, wie sie zum Ergebnis kommen. Fehler in mathematischen Denkprozessen werden von Erwachsenen als individuelle intellektuelle Anstrengung des Kindes interpretiert; sie sind Anlass, um über die Vorstellungen des Kindes gemeinsam nachzudenken. So lernen Kinder, eine korrekte Lösung zu finden und weitere Schlüsse zu ziehen. Sie sind in der Lage, ihre Strategien einander zu begründen. In außer- und innerschulischen Bereichen kann eine Entwicklungsmischung beim Spielen und Lernen von Vorteil sein, indem die Unterschiede zur vergleichenden Selbstwahrnehmung führen. Auf diese Weise helfen ältere Kinder den jüngeren und teilen so ihre Erfahrungen mit.	Im Austausch mit anderen erwerben Kinder differenzierte Möglichkeiten zum Beschreiben mathematischer Muster, Regelmäßigkeiten und Beziehungen sowie im Begründen. Ihnen begegnen Mengen und Zahlen in unterschiedlichen Kontexten, so dass sie die verschiedenen Zahlaspekte verstehen und gebrauchen lernen. In institutionellen Lernumgebungen reagieren sie auf offene Lernsituationen und bearbeiten selbstständig bzw. gemeinsam in Gruppen gestellte Probleme. Sie hören aber auch in einer strukturierten Lernsituation zu und unterscheiden das Wichtige vom Unwichtigen. Sie sind in der Lage, einer Erklärung zu folgen, und vollziehen sie gedanklich und sprachlich nach. Bei Verständnisschwierigkeiten fragen sie nach. Die Kinder verwenden Computersoftware und Taschenrechner. Sie wissen, dass es verschiedene Rechentechniken gibt, und interessieren sich für historische Rechengeräte und Rechenverfahren. Kinder entdecken, dass mathematische Verfahren einer Entwicklung unterworfen sind und dass Schriftliches vom Medium (z.B. Schulbuch, PC, Lexikon) abhängt. So unterscheiden sie z.B. die Symbolik beim Rechner von ihrer eigenen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind ist sich der Zuwendung seiner Bezugspersonen bei seinen Fragen nach mathematischen Sachverhalten sicher und erwartet auf seine Fragen angemessene Antworten. Diese Antworten vertiefen wiederum sein weiteres Interesse an mathematischen Sachverhalten. So differenzieren sich Vorstellungen von Mustern und mathematischen Zusammenhängen weiter aus. Aus den individuellen Theorien und Hypothesen der Kinder wird gesichertes Wissen über mathematische Sachverhalte. Die zunächst individuellen Theorien und Hypothesen dienen als Anlass, über mathematisch nicht zutreffende Lösungswege und Lösungen nachzudenken. Kinder erfahren, dass sich Lösungen mathematischer Fragen nicht schnell ergeben müssen, sondern dass Lösungen auch längere Denkprozesse in Anspruch nehmen, in denen die Lösung gedanklich »umkreist« wird.	Die Bezugspersonen der Kinder sind sich der Sinnzusammenhänge, in denen Mathematik eine Rolle spielt, bewusst und unterstützen die Kinder bei der Systematisierung. Kinder erleben zusammen mit anderen in institutionellen Lernumgebungen sowohl offene als auch systematisch vorbereitete Lernsituationen. Hier teilen sie ihre Vorstellungen mit und beteiligen sich aktiv an Lösungsprozessen. Kinder lernen von Kindern aus anderen kulturellen Kontexten weitere Rechenweisen und Hilfsmittel kennen. So erfahren sie, dass es für Problemlösungen oft nicht nur einen Weg gibt, sondern dass mehrere Möglichkeiten zum Ziel führen. Kinder nehmen auf andere Kinder Rücksicht, wenn diese nach noch Unverstandenem fragen und mehr Zeit zum Lernen und zum Lösen von mathematischen Problemen benötigen.	Situationen mit mathematischen Aspekten durchziehen den Alltag. So sind die Kinder in der Lage, ihr Verständnis einfacher mathematischer Situationen sowohl umgangssprachlich als auch mathematisch auszudrücken. Handlungen wie Kaufen und Bezahlen erfordern das Erkennen und Lösen mathematischer Aufgabenstellungen. In den Institutionen kindlicher Bildung sind strukturierte Angebote zur Systematisierung mathematischer Vorerfahrungen bedeutsam. Hier sind Vertiefungen für arithmetische, elementar geometrische und kombinatorische Inhalte vorgesehen. Kinder erfahren auch in Lernorten außerhalb der Schule (z.B. an ausgewählten Arbeitsplätzen Erwachsener in Betrieben und öffentlichen Institutionen) Beispiele anwendungsorientierter Mathematik, die sich u.a. auf Größen (z.B. Länge, Zeitspanne und Gewicht) beziehen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchem pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Kinder: • geraten in ihrer Umwelt in Situationen, in denen sie arithmetische und geometrische Muster wahrnehmen • entdecken mathematische Beziehungen, die aus mehreren Bereichen stammen • kommunizieren umgangssprachlich und mit mathematischen Begriffen, sowohl schriftlich als auch mündlich • festigen ihr Wissen in Einzelgesprächen und gewinnen so Sicherheit im mathematischen Denken, insbesondere beim Argumentieren • arbeiten selbstständig, insbesondere bei Hausaufgaben • wissen, dass mathematische Angaben, z.B. bei Größen, besonders genau sein müssen; sie kennen aber auch Fehlermöglichkeiten beim Messen und schätzen Größenangaben dementsprechend ein • schätzen ihren eigenen Lernprozess ein und suchen Begleitung in noch offenen Fragen und möglichen Erfahrungen • nutzen mathematisches Wissen zur Bearbeitung von naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen	Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass: • das Lernen von Mathematik ein sich allmählich entwickelnder Prozess ist, der Zeit braucht und immer wieder Unterstützung benötigt • entwicklungsgemischte Gruppen durch das Kommunizieren mathematischer Sachverhalte deren Verständnis unterstützen • Lernvoraussetzungen zu unterschiedlichen mathematischen Themen bei den einzelnen Kindern verschieden sind • mathematische Lernschwierigkeiten entwicklungsnotwendig sein können, und kennen verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern mit diesen Schwierigkeiten • sie Eltern und anderen Bezugspersonen detaillierte Auskunft über den Lernstand sowie Hinweise zur Vertiefung der Kenntnisse des Kindes geben Kinder: • schätzen Gruppengespräche, um ihr Verständnis darzustellen, zu überprüfen bzw. zu erweitern; um Lob zu erfahren und gemeinsame Aktionen zum Kennenlernen mathematischer Muster und Beziehungen zu planen und durchzuführen	Lehrerinnen und Lehrer: • kennen aktuelle fachdidaktische Prinzipien und Methoden • kennen für Kinder relevante mathematische Muster und Beziehungen in ihren verschiedenen Ausprägungen • kennen für Kinder relevante Lexika und andere Nachschlagewerke • stellen altersgemäße Materialien bereit, die Möglichkeiten der Selbstkontrolle enthalten • sind offen dafür, alltägliche Gegenstände, Zusammenhänge und Situationen innerhalb und außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung zu nutzen, um Kinder auf Mathematik im Alltag aufmerksam werden zu lassen Kinder: • nutzen Alltagsgegenstände wie Maßbänder, Waagen, Skalen und Anzeigen und werden so auf Größen aufmerksam • haben vielfältige Materialien zur Verfügung, um geometrische Phänomene in Alltagssituationen zu erkunden • verwenden Lexika und ähnliche Medien, um ihr Wissen selbstständig zu erweitern bzw. zu vertiefen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Kinder sind in der Lage, bewusst mathematische Zusammenhänge, Muster und Beziehungen wahrzunehmen. Sie konzentrieren sich auf mathematische Inhalte und gewinnen in vielfältiger Weise Interesse an der Mathematik. Ihre Kenntnisse (über Zahlen, über das Rechnen mit ihnen, über Formen und Körper, über Kombinatorisches, über wahrscheinlichkeitstheoretische Begriffe) dienen dem kompetenten Verhalten in der alltäglichen Umgebung. Hierzu gehört: • die Zahlzeichen und Zahlwörter bis zu 1 Million kennen und sie lesen und schreiben • zählen können (Bestimmung der Mächtigkeiten von Mengen) • natürliche Zahlen ordnen • mathematische Grundoperationen kennen und durchführen (mündlich, halbschriftlich, schriftlich) • Zeitbestimmungen verstehen und anwenden • Merkmale von Materialien erkennen und benennen: groß und klein, rund und eckig usw. • geometrische Formen kennen und zeichnen (Vielecke, Kreise usw.) • geometrische Körper (Würfel, Quader, Kugel u.a.) und ihre Eigenschaften kennen	Kinder: • gehen in Gruppen mathematischen Spielen, Tätigkeiten, Aufgaben, Themen und Projekten nach • sind in der Lage, sich umgangssprachlich und mit Hilfe mathematischer Begriffe gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen mitzuteilen • verwenden die passenden Termini und beschreiben und begründen sinnvoll ihre Rechenwege in Kleingruppen, in der Partnerarbeit und vor der gesamten Gruppe • gehen gemeinsam einem mathematischen Problem nach und gelangen zu einer Lösung; dabei wenden sie Geduld auf und kommunizieren ihre Ideen • wissen, dass es möglicherweise verschiedene Lösungswege gibt • kommunizieren Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Möglichkeiten • entscheiden allein, mit dem Lernpartner oder in der Gruppe darüber, welche Hilfsmittel zum Bewältigen bestimmter mathematischer Probleme hilfreich sind (Taschenrechner, Computer usw.)	• Alltagssituationen enthalten mathematische Muster sowie Beziehungen und damit mathematische Strukturen • Alltagssituationen erfordern die Fähigkeit des Zählens und des Rechnens, des Erkennens von Figuren und ihrer Eigenschaften und den Umgang mit Größen; insbesondere das Messen und das Umrechnen von Einheiten • pädagogisch-didaktisch strukturierte Lernsituationen bieten ausgewählte Bereiche der Arithmetik und der Geometrie zum systematischen Lernen spezifischer Inhalte • die Verwendung von Alltags-, Spiel- und didaktischen Materialien betont einerseits die haptische Komponente des Lernens und unterstützt außerdem die Anschauung und das Verständnis der symbolischen Ebene • historische Varianten des Zählens, des Messens und des Vergleichens werden erkundet und angewandt • Wandkarten, Atlanten und der Globus dienen dem Vertiefen und Systematisieren mathematischer Sachverhalte (Maßstab) • Computersoftware unterstützt mathematisches Lernen

2.5 Musikalische Bildung



Präambel

Musik ist ein bedeutsames Kommunikations- und Ausdrucksmittel.

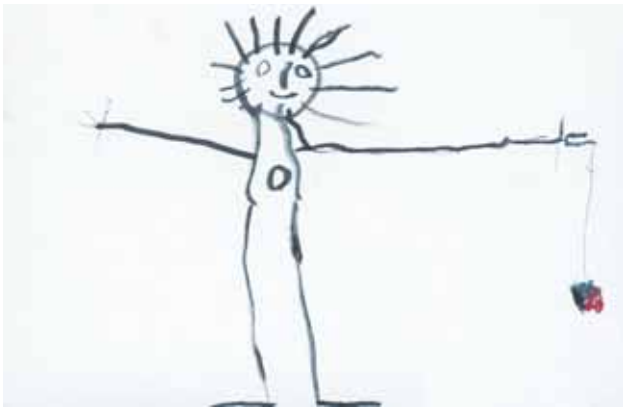
Musik verbindet körpersinnliche und geistige Betätigung und ermöglicht ästhetische Erfahrungen auf vielen Ebenen. Jeder Mensch ist mit dem Potenzial zum musikalischen Erleben ausgestattet. Über Akkulturation und Sozialisation bilden sich bei Kindern im ersten Lebensjahrzehnt die Grundlagen zum Musikverständnis heraus. Für die musikalische Entwicklung sind die Wahrnehmung, die Bewegung, das Singen, der Umgang mit Instrumenten und Musikmedien besonders wichtig.

Das Reproduzieren, das Improvisieren und Gestalten mit Stimme und Instrumenten bieten Handlungsfelder, um sich auszudrücken und die non-verbale Kommunikation als Brücke zu anderen Menschen zu nutzen. Querverbindungen zu weiteren Bildungsbereichen bieten unter anderen die

rhythmisierte und melodisierte Sprache von Liedern und Sprechversen, die Visualisierung von musikalischen Strukturmerkmalen sowie die Vernetzungen von Hören, Sehen, Fühlen und Bewegen.

Kontexte musikalischer Bildungsprozesse

Kinder sind schon vor der Geburt von Tönen, Klängen, Geräuschen und Musik umgeben. Die Stimme der Bezugsperson, die Geräusche der vertrauten Umgebung und das Erkunden der akustischen Umwelt bieten Geborgenheit und Raum für das neugierige Erforschen der Klang-Welt. Klanglich-musikalische Äußerungen sind je nach Kontext mehr oder weniger geprägt von Affekt, Vitalität, Intensität, Kontur und Zeitverlauf. Das musikalische Verständnis der Kinder eilt dem eigenen Umsetzen von Musik weit voraus. Kinder sind angewiesen auf musikalische Impulse durch die Bezugspersonen und setzen diese in eigenes Handeln um. Das Gurren, Lallen, Plappern, Sprechen



und Singen entwickelt sich aus der Nachahmung und den eigenen Erfindungen allmählich zu rhythmisch, melodisch und tonal gegliederten Sprechversen und Liedern. Das klangliche Erkunden von Alltagsgegenständen lässt sich auf Klangexperimente beim elementaren Instrumentalspiel in Kindergarten, Hort, Grundschule und Musikschule übertragen. Das Erlernen eines Instruments im Gruppen- oder Einzelunterricht ermöglicht das Spiel von Kompositionen verschiedener Epochen und Musik-Genres, das Improvisieren in unterschiedlichen Stilikulturen sowie das Erkunden anderer Musikulturen. Das Singen in einem Chor, das Zusammenspiel im Kammermusik-Ensemble, im Orchester oder in einer Band bietet einen breiten Erfahrungsschatz musikalischer Kommunikation und Ausdrucksmöglichkeiten. Kinder, die kein Instrument erlernen, können im Gruppenunterricht einen vertieften Zugang zur Musik über Stimme, Bodypercussion, Bewegung, elementares Instrumentalspiel und Visualisierung erlangen. Der Einsatz von CDs und anderen Musikmedien bietet vertiefende musikalische Erfahrungen, wenn er fachgerecht erfolgt. Reflexionen der Erwachsenen über die eigene musikalische Sozialisation und über die musikalische Biografie der Kinder helfen, angemessene Bedingungen für individuelle musikalische Bildungsprozesse zu finden.

Basale musikalische Bildungsprozesse

Schon vor der Geburt ist das Hörsystem so weit ausgebildet, dass Kinder akustische und musikalische Reize aufnehmen können. Säuglinge verfügen bereits über auditive Unterscheidungsfähigkeiten wie hoch-tief, laut-leise, kurz-lang, regelmäßig-unregelmäßig, sowie sinnvoll gegliederte Phraseneinteilungen-musikalisch nicht sinnvolle

Phraseneinteilungen. Kleinkinder erfassen den Emotions- und Ausdrucksgehalt von Musik; sie können Klangfarben unterscheiden.

Das Singen mit den Bezugspersonen und das Experimentieren mit Klangobjekten und Instrumenten lässt sie Geborgenheit erfahren, ermöglicht die sensomotorische Erkundung der (Klang-) Welt und fördert ihre musikalische Entwicklung. Musik und Bewegung tragen zur vernetzten Verarbeitung von Sinneseindrücken bei.



Elementare musikalische Bildungsprozesse

Musik ist ein wichtiges Kommunikations- und Ausdrucksmittel im Alltag des Kindes. Sie bietet Anlass, sich zu bewegen, die Stimme zu erkunden und mit Klängen zu experimentieren. Musikalische Lernprozesse verlaufen von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Im Elementarbereich gilt es, sinnstiftende musikalische Betätigungsfelder anzubieten, die den affektiven Bedürfnissen sowie den kognitiven und sensomotorischen Fähigkeiten der Kinder gerecht werden. Rhythmen und Melodien werden von den Kindern als ganze Gestalt erfasst. Beim Aufmalen von gehörten »Rhythmus-Gestalten« durchlaufen die Kinder verschiedene Phasen der Abstraktionsfähigkeit. Das Lernen von Liedern entwickelt sich erst allmählich bis hin zu einer genauen Wiedergabe der Tonhöhen. Auch die Entwicklung eines Tonalitätsgefühls braucht Zeit und musikalische Erfahrung. Musikalische Prozesse können bewusst nachvollzogen und verbalisiert werden.



Primäre musikalische Bildungsprozesse

Aus dem Alltagsleben der Kinder ist die Musik kaum wegzudenken. Sie erfüllt viele Bedürfnisse, lässt der Fantasie freien Raum, bietet ein Medium, um sich und seine Gefühle auszudrücken und ästhetischen Genuss zu erleben. Neben der Live-Musik spielen die Musik-Medien eine immer größere Rolle. Die musikalischen Fähigkeiten sind gekoppelt an die Vernetzung emotionaler, geistiger und sensomotorischer Vorgänge. Im Rhythmusbereich lassen sich nun beim Visualisieren von Gehörtem die sogenannte prämetrische und me-

trische Phase beobachten, welche eine hohe Abstraktionsfähigkeit voraussetzt. Melodien können in ihrem Verlauf erkannt und aufgemalt werden, Tonskalen werden bei entsprechender Erfahrung unterschieden. Konsonanzen und Dissonanzen werden erkannt, das Interesse und Verständnis für harmonische Zusammenhänge wächst. Zunehmend bilden sich musikalische Vorlieben heraus.

Musikalisches Können und Wissen werden komplexer. Das Nachdenken über Musik und die Analyse musikalischer Vorgänge sind Bestandteil vielfältiger musikalischer Aktivitäten.

Tabelle Basale musikalische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Musikalische Bildung	Auditive Wahrnehmung beginnt bereits vor der Geburt. Neugeborene lassen erkennen, dass sie der Stimme der Mutter bevorzugt Aufmerksamkeit schenken. Die Sprachmelodie ist in den ersten Lebensmonaten dem Inhalt der Sprache vorgeordnet. Schon Neugeborene können regelmäßige akustische Ereignisse von unregelmäßigen unterscheiden. Säuglinge erkennen den Unterschied zwischen kurz-lang und lang-kurz; sie nehmen strukturelle Entsprechungen zwischen visuellen, auditiven und taktilen Reizen wahr. Dieser Wahrnehmungstransfer ist Grundlage der Affekt-Abstimmung zwischen Bezugsperson und Säugling. Kommunikation und Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson sind durch die Abstimmung von Intensitätsniveau, Zeitmuster und Gestalt bestimmt (z.B. Stimme, Geräusch/Ton/Klang, Bewegung, Berührung).	Das Kind sucht die Geborgenheit in der Begegnung mit der Bezugsperson und in der Gruppe. Ebenso braucht es den geschützten Raum für neugierige Erkundungen der sozialen und materiellen Umwelt. Die Bezugsperson nimmt über Stimme, Geräusche, Töne, Klänge Kontakt zum Kind auf und lässt sich intuitiv auf eine abgestimmte Kommunikation mit ihm ein. Sie erkennt die nonverbalen Signale des Kindes und reagiert auf seine Bedürfnisse nach Nähe und Distanz auch im akustisch-musikalischen Bereich. Dies setzt Empathie und eine situativ stimmige musikalische Improvisationsbereitschaft der Bezugsperson voraus. Sie setzt Stimme, Gegenstände und Instrumente zur klanglich-musikalischen Kontaktaufnahme ein. Sie nutzt Bilderbücher, Stofftiere, Spielsachen und andere Requisiten zur Anregung und als Auslöser für die musikalische und bewegungsmäßige Kommunikation mit dem Kind.	Räume, in denen Kinder musikalisch tätig sind, benötigen eine gute Akustik (Bewegungen und Schritte sollen keinen Lärm erzeugen; Dauergeräusche z.B. von Heizungen oder von Klimaanlage sind ebenso zu vermeiden wie die Lärmbelastung von draußen oder aus den Nebenräumen). Geräusche, Klänge, Musik belästigen andere nicht; Säuglinge und Kleinkinder benötigen den vor akustischer Reizüberflutung geschützten Raum zur Entfaltung ihrer stimmlichen, klanglichen und bewegungsmäßigen Äußerungen. Der Raum ist bewegungsgerecht. Die Erkundung klanglicher Merkmale der Umwelt setzt die Erfahrung der Stille voraus. Die Bezugspersonen achten auf ein günstiges akustisches »Klima« und ermöglichen den Kindern den explorativen und experimentellen Umgang mit Klangmaterialien und Instrumenten.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Kinder sind umgeben von Geräuschen, Tönen, Klängen, Stimmen, Musik. Sie erkunden mittels eigener Bewegungen und Handlungen die Klangmöglichkeiten von Gegenständen und Materialien. Sie reagieren auf die stimmliche Zuwendung und Kontaktaufnahme der Bezugsperson mit eigenen stimmlichen und Bewegungsäußerungen. Sprechverse, Lieder und instrumentale Musik lösen eigene Lautäußerungen und Bewegungsantworten aus.	In Abstimmung mit der Bezugsperson entsteht zwischen Kind und Erwachsenem Resonanz auf auditiver, visueller, taktiler und kinästhetischer Ebene. Die Bezugsperson bietet strukturierte Reize an, die das Kind intuitiv sucht und gut verarbeitet. Das Kind übt in der Begegnung mit der Bezugsperson, mit seiner sozialen und materiellen Umwelt visuo-motorische und auditiv-motorische Koordinationen. Es hört Lieder, Sprechverse, Musikstücke in einem Klima der Geborgenheit. Seine stimmlichen Reaktionen und Bewegungsantworten finden Widerhall bei der Bezugsperson und werden von ihr gespiegelt. Neben der verbalen spielt die nonverbale Kommunikation eine herausragende Rolle in der Musikvermittlung.	Die Bezugsperson verfügt über eigene stimmlich-klangliche Erfahrungen und drückt sich in Musik und Bewegung stimmig aus. Noch vor der Entschlüsselung der semantischen Bedeutung der Sprache versteht das Kind durch Rhythmus, Melodieverlauf, Dynamik und Artikulation des Gesprochenen den affektiven Gehalt einer Botschaft. Die Bezugsperson gibt mit der Stimme und ihrer Bewegung eine Fülle musikalischer Anregungen und Impulse (Dynamik, Tempo, Rhythmus, Tonhöhe, Klangfarbe, Artikulation, Phrasierung, Form). Sie bietet dem Kind geeignete Lieder, Fingerspiel-Verse und Kniereiterspiele, improvisierte Rhythmen und Melodien zur musikalisch-bewegungsmäßigen Interaktion an.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Angebot vertrauter, aber auch Neugier weckender Stimm-, Material- und Instrumentalklänge in einer Atmosphäre der Geborgenheit • Klangangebote zum Wohlbehagen des Kindes • Rahmen bieten für stimmliche, materiale und instrumentale Klangerfahrungen • situative Offenheit für die Klangäußerungen des Kindes • interaktive, bewegungsorientierte Klang-Kommunikation • kindliche Signale des Unbehagens (Lautäußerungen, Bewegungen) bei Reizüberflutung erkennen • akustische Reizüberflutung vermeiden	• das Kind beschäftigt sich selbstvergessen mit seinen eigenen klanglichen Äußerungen und mit den Klängen der Umwelt • Kind und Bezugsperson treten in Interaktion mittels Stimme, Körperklänge, Instrumentalklänge und Bewegung • mehrere Bezugspersonen und Kinder erleben Klang und Musik in einer Gruppe (Kind im Parallelspiel neben anderen Personen; Kind und Bezugsperson als Mitglied einer Gruppe; Kind nimmt zu den anderen Kindern und zu den Erwachsenen Kontakt auf)	• Klang- und Musikerfahrungen in den Alltag des Kindes integrieren (z.B. bei der Pflege des Kindes) • Musik in Verbindung mit dem Anschauen von Bilderbüchern und dem Erzählen von Geschichten erleben lassen • Zeit und Empathie für jedes einzelne Kind haben • Musik in der Kindergruppe oder in Eltern-Kind-Gruppen so anbieten, dass differenzierte Klangerfahrungen für alle Gruppenmitglieder möglich sind • eine ausgewogene Balance zwischen angeleiteten, durchstrukturierten Phasen und Settings mit Explorations-, Ruhe- und Ausklangphasen anstreben

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• auditive, taktile, kinästhetische und visuelle Erkundung von Alltagsgegenständen, Geräusch- und Klanginstrumenten • Erkundung unterschiedlicher Klangfarben und Klangmerkmale (z.B. lang-kurz, regelmäßig-unregelmäßig, hoch-tief, laut-leise durch Stimme und Instrument/Gegenstand) • stimmliche Lautäußerungen der Bezugsperson in Abstimmung mit Intensitätsniveau und Zeitverlauf einer Bewegung, eines Tanzes erleben lassen: auf dem Arm schauen, »in die Luft werfen«, Knireiter- und Fingerspiele intuitiv mit der Stimme begleiten • Alltagsgegenstände zum Musikinstrument umdeuten und zur rhythmischen oder klanglichen Begleitung von Liedern nutzen • körpereigene Klangmöglichkeiten erkunden und in Verbindung mit Atemspielen, Sprechversen und Liedern rhythmisch-klanglich einsetzen • Musik auswählen, die verschiedene Stimmungen und Vitalitätsaffekte ausdrückt • Musik mit unterschiedlichen Gestaltungselementen (metrum- und grundschlaggebunden-ohne Metrum; tonal-freitonal) • das Hinhören (statt Nebenhören und Weghören) fördern und feine Unterschiede wahrnehmen lassen	• Geräusche, Töne, Klänge von Alltagsgegenständen und Maschinen, Natur- und Umweltgeräusche, Tierlaute, die menschliche Stimme, Gesang und Instrumental Klänge, live oder in Verbindung mit verschiedenen Medien in der Interaktion mit dem Kind aufgreifen und als Kommunikationsmittel nutzen • dem freien, explorativen akustischen Spiel des Kindes allein und mit anderen Raum lassen • Klangäußerungen des Kindes aufgreifen und zu unterschiedlichen Aktionsformen anregen • daraus verschiedene Aktivierungsketten ableiten (z.B. Exploration – Improvisation – Gestaltung) • Kontraste als Erlebnisprinzip in der Musikvermittlung einsetzen, u.a. durch kontrastreiche Gestaltungsmittel in Tempo, Metrum, Dynamik, Klangfarbe, Tonhöhe, Artikulation, Klang – Stille • Unterschiede und Selbstwirksamkeit erleben lassen • Gestaltungsmittel tradierter Musik als eigenes Ausdrucksmittel im Kontakt mit der Bezugsperson erleben lassen	• Spiel mit Instrumenten, Objekten, Alltags- und sonstigen Materialien • geeignete Alltagsgegenstände, Stofftiere, Handpuppen, Spielsachen und ausgewählte Bilderbücher zur Verfügung stellen • altersgerechte robuste Perkussion- und Melodieinstrumente anbieten (keine auseinandernehmbaren Kleinteile, möglichst mit Händen bespielbar, kindgerechte Schlegel) • die Ausdrucksvielfalt und die Vitalitätsaffekte des Kindes durch Lieder, Sprechstücke und andere Stimmäußerungen aufgreifen und spiegeln • vielfältige Erfahrungen von Ursache und akustischer Wirkung ermöglichen • ausgewählte Musik von CDs und anderen Medien anbieten • Musik mit unterschiedlichen Funktionen (Schlaf- und Wiegenlied/Wiegenmusik, Tanzlied/Tanzmusik usw.) berücksichtigen • Instrumente nicht als chaotisches Sammelsurium anbieten, sondern methodisch sinnvoll auswählen • Instrumentengruppen wie Metallklinger, Holzklinger, Fellklinger und Shaker möglichst für alle Kinder anschaffen

Tabelle Elementare musikalische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Musikalische Bildung	Das Kind erfasst und reproduziert rhythmische und melodische Konturen. Es reagiert auf Musik mit imitierenden, variierenden und erfinderischen Stimm-, Gesangs- und Bewegungsäußerungen. Das Kind erfasst den Stimmungsgehalt einer Musik und ist fähig, musikalische Strukturen zu erkennen und wiederzugeben. Es kategorisiert Umweltgeräusche und Musik und drückt sich durch Musik und Bewegung aus. Die kognitive Entwicklung des Kindes sowie seine ausdifferenzierte Wahrnehmung ermöglichen die altersgemäße Reproduktion und Produktion elementarer musikalischer Abläufe. Das Kind erwirbt ein Repertoire an Liedern und Sprechversen. Es begleitet sich und andere auf Perkussion- und Melodie-Instrumenten. Es hat musikalische Medienerfahrung und hört Musik verschiedener Kulturen, Stile, Genres und Epochen.	Neben der Einzelbeschäftigung, dem Parallelspiel und dem Spiel in der Gruppe sind auch einfache musikalische und bewegungsmäßige Partnerspiele sowie das Solospiel möglich. Musikalisches Zusammenspiel wird langfristig entwickelt, indem die auditive Selbst- und Fremdwahrnehmung prozesshaft sowie im Sinne der Selbstregulation von den Bezugspersonen angeregt wird. Musik wird vom Kind sinnstiftend, nicht als isolierte Vorgabe erlebt. Altersgemäße Fantasie-, Märchen- und Alltagsgeschichten, Bilderbücher, Bewegung und Tanz sind Auslöser für musikalisch-klangliche Ausgestaltungen in der Gruppe. Das Kind lässt sich auf strukturierende Regeln ein, wenn es von Musik und Bewegung angesprochen ist. Es genießt Kontraste in Musik und Bewegung. Die nicht verordnete Stille/Pause in der Musik, Klangfarbe, Melodie, Harmonie und Rhythmus erlebt das Kind als Ausdrucksmittel seiner Vitalitätsaffekte.	Bewegungsgerechte Räume, die verschiedene Möglichkeiten der einfachen Strukturierung bieten, sind notwendig: Bewegungsareale, Erzählecken, Fantasielandschaften usw. sind beispielsweise durch Decken, Klebebänder als Raumzonen kenntlich zu machen. Der Raum ist mit Klavier, Gitarre und vielfältigen Perkussions- und Melodie-Instrumenten, Audio- und Video-Medien ausgestattet. Eine musikalische Bildung der Bezugspersonen ist Voraussetzung für die Gestaltung von pädagogischen Angeboten im Bereich der musikalischen Bildung (musikalisches Können und Wissen); hierzu gehört auch die Ausweitung von fachspezifischen Fortbildungen in den Bereichen Stimme, Musik und Bewegung/Tanz, Perkussionsinstrumente, Improvisation mit Objekten und Materialien, Visualisierung.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Angeregt durch auditive, taktile, kinästhetische und visuelle Reize stellt das Kind eine Synchronisation zwischen seiner Bewegung und der Musik her, wenn die Bewegungsaufgaben seinen sensomotorischen und kognitiven Möglichkeiten angepasst sind. Mit der Stimme reproduziert und produziert das Kind musikalische Gestalten, auch ohne Instrumentalfertigkeiten. Das Hören wird sensibilisiert und differenziert. Die Aneignung instrumentenspezifischer Spielfertigkeiten entwickelt sich allmählich durch die prozessorientierte Anleitung.	Geeignete Bilderbücher, eigene und vorgegebene Geschichten regen zum Singen, zur Körperperkussion, zum Spiel auf Perkussion- und anderen Instrumenten an. Imitierendes und entdeckendes Musikhören, das Nachspielen und Erfinden von Musik beinhaltet sowohl traditionelle, harmonisch-melodisch gebundene als auch freitonale und freimetrische Musik. Zeit, Raum, Dynamik und Form sind wesentliche ästhetische Gestaltungsparameter, die das Kind im sozialen Kontext erfahren und beeinflussen kann. Die Präsentation von gemeinsam erarbeiteten Musikproduktionen wird von den Institutionen nicht zur Selbstdarstellung missbraucht und instrumentalisiert.	Eine musikalische Qualifizierung der Bezugspersonen wirkt sich bereichernd auf den Alltag des Kindes aus. Es erfährt Musik als selbstverständliches Ausdrucksmittel und bekommt durch die Bezugsperson und die anderen Kinder Impulse zur musikalisch-sozialen Interaktion. Live-Musik und Musik von Audio-Medien wie CDs usw. ist zugänglich (Klassik und Neue Musik; Jazz-, Rock-, Popmusik; Musik verschiedener Kulturkreise; Vokal- und Instrumentalmusik usw.). Das Kennenlernen verschiedener Instrumentengruppen, Ensembles und Orchester ist möglich.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote	• Freiraum zum Entdecken von Klängen ermöglichen; hierbei berücksichtigen: das Kind vertieft sich beim Entlocken von Klängen ganz in diese Tätigkeit • Neugier und Engagiertheit bei der klanglichen Erkundung von Gegenständen und Instrumenten nicht durch vorschnelle Aufgaben einschränken • Zeit und Raum des Erkundens je nach Zusammenhang so strukturieren, dass das Kind neben der ausgiebigen Einzelbeschäftigung auch das Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen sowie das gemeinsame Spiel in der Gruppe als Bereicherung erleben kann	• Angebote, in denen Kinder sich in der Gruppe als Verursacher von Klängen erleben • Selbstwirksamkeit erfahren durch die musikalische Unterstützung eigener Bewegungen • eigene musikalische Betätigung als Impulsgeber für Bewegungsaktivitäten anderer erfahren • Musik in Bewegung umsetzen (und umgekehrt) und das Wechselspiel von Musik (Stimme, Instrument, CD) und Bewegung erfahren • in verschiedenen Aktionsformen solistisch hervortreten, abwarten und Spannung genießen, initiativ werden und sich entscheiden • verschiedene musikalische und bewegungsmäßige Interaktionsmodi und Spielformen (Alleinspiel, Parallelspiel, Rollenspiel mit wechselnden Rollen, Regelspiel usw.) als Bereicherung der Aktionsformen untereinander ausprobieren	• Musik und Bewegung zu Hause und in Institutionen kindlicher Bildung • Musikalische Früherziehung in der Musikschule • Kooperationen zwischen Professionellen der musikalischen Früherziehung, z.B. der Musikschule, und den Professionellen anderer Einrichtungen kindlicher Bildung • Musikraum einrichten, in dem das Kind selbstständig mit Klängen experimentieren kann • Strukturierung des Musikmachens in der Gruppe durch Bodypercussion, Bewegung, Visualisierung • Bilderbücher, Geschichten und nachvollziehbare Regeln für das Nebeneinander-, Nacheinander- und Zusammenspiel nutzen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Zugang zu den Ausdrucksmedien Musik und Bewegung durch verschiedene Aktionsformen vertiefen (wie Ausprobieren, Nachahmen, Erfinden, Gestalten und Üben) • Aktionsformen situativ variieren • senso- und psychomotorische Bedürfnisse, affektive, soziale und kognitive Ansprüche des Kindes in Musik und Bewegung sinn- und identitätsstiftend berücksichtigen • ein breites Spektrum musikalischer Betätigungsfelder anbieten • kontrastreicher und nuancierter Umgang mit den Parametern Dynamik, Tempo, Tonhöhe, Klangfarbe, Artikulation usw. • Musik und Bewegung in ihrer Wechselwirkung, ihren Entsprechungen und Unterschieden erleben lassen, bewusst machen und reflektieren	• Unterstützung von Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Begegnung mit Musik, Bezugsperson und Gruppe • Freude an klanglich-musikalischer Kommunikation und ästhetischem Genuss erhalten und steigern • freies Spiel mit Klangmöglichkeiten der Stimme (z.B. Atemspiele, gleitendes, glissandohaftes Einschwingen auf verschiedene Tonhöhen) • Singen von Liedern und Improvisation von Melodien • Umsetzen körperperkussiver Klänge und Rhythmen mit Partner und Gruppe • instrumentale Betätigung (solistisch, mit einem Partner und in der Gruppe) • Bewegung und Tanz zu Liedern und Musikstücken • Gestaltung von Musik-, Bewegungs- und Tanzaufführungen	• Sprechverse und Lieder mit unterschiedlichen Rhythmuskonzepten, Taktarten, Tonskalen, Begleitungen, Stimmimprovisationen, ausgelöst durch Bilderbücher, Vorstellungsbilder, Bewegung, Dirigat, grafische Notation • Rhythmisch-klangliche Sprechsilben auf Bodypercussion übertragen • Bodypercussion-Muster allein, mit Partner und in der Gruppe als Begleitung von Liedern und Sprechstücken • Klanggestaltung, rhythmisches, melodisches und harmonisches Spiel auf Perkussionsinstrumenten und Stabspielen • Live-Musik und Musik von CDs (verschiedene Epochen, Stile, Genres, Kulturkreise, Besetzungen usw.) hören und in Bewegung umsetzen • Bewegung in Musik umsetzen • szenisches Spiel in Verbindung mit Musik • Verbalisierung von Musikeindrücken • Aneignung von Musikwissen, abgeleitet aus der Musikpraxis

Tabelle Primare musikalische Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Musikalische Bildung	Die Musik spielt im Alltag des Kindes eine immer größere Rolle. Der selbstständige Umgang mit den Musikmedien nimmt zu. Musikvorlieben bilden sich heraus und verändern sich. Musik wird häufig über die Medien, seltener live erlebt. Die Identifikationsangebote der Audio-, Video- und Printmedien werden vom Kind u.a. zur stimmlichen und bewegungsmäßigen Imitation genutzt. Figurale Musikstrukturen erfasst das Kind und setzt sie bewegungsmäßig, taktil oder bildnerisch um. Die wachsende Fähigkeit zur Bewegungsantizipation, die beschleunigte motorische Fehlerkorrektur und die kognitiven Fähigkeiten ermöglichen das verfeinerte und komplexere Spiel auf Instrumenten. Die körperperkussive Umsetzung von Rhythmen wächst mit der Koordinationsfähigkeit zwischen Händen und Füßen. Bewegungs- und Musik-Timing werden vom Kind differenzierter abgestimmt. Komplexere Aufgaben in der Wechselwirkung von Musik und Bewegung sowie das Erlernen vorgegebener Bewegungs- und Tanzelemente und das Erfinden eigener Bewegungen zur Musik sind möglich.	Der Prozess des gemeinsamen Musizierens ist getragen von verbaler und nonverbaler Kommunikation und Interaktion. Das Kind erfährt den eigenen Stimm- und Instrumentalklang eingebettet in die Klangäußerungen der Gruppe. Es lernt, das eigene Tun als Gestaltungsmittel im Kontext der anderen Beiträge zu verstehen. Bei gemeinsamen Klanggestaltungen entwickelt das Kind Ideen, die es mit anderen Kindern abstimmt, verwirft oder weiterverfolgt. Musik wird zu verschiedenen Gelegenheiten aufgeführt werden, z.B. bei Festen, Theater- und Tanzaufführungen, Konzerten. Das Zusammenspiel mit anderen gewinnt an Selbstständigkeit.	Für ein ungestörtes, vitales Musikerlebnis sind bewegungsfreundliche Räume mit einer guten Akustik und Ausstattung nötig. Kleingruppenarbeit ist in Ausweichräumen möglich. Die räumlichen Bedingungen lassen Aufnahmen und Live-Präsentationen von Klanggestaltungen, Improvisationen und komponierten Musikstücken zu. Neben einem Arsenal von Klangmaterialien, -objekten und »akustischen« Instrumenten (Small Percussion, Fellinstrumente, Stabspielinstrumente, Streich- und Zupfinstrumente, Tasteninstrumente, Blasinstrumente usw.) stehen elektronische Instrumente, Computerinstrumente, Audio- und Videomedien zur Verfügung. In einer Mediothek und Bibliothek informieren sich die Kinder hörend bzw. lesend über Musik verschiedener Kulturen, Epochen und Genres.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Eine bewegungsorientierte Musikpädagogik erschließt dem Kind musikalisches Können und Wissen. Das Kind kann im Einzel- oder Gruppenunterricht ein Musikinstrument lernen, aber auch außerhalb des Instrumentalunterrichts sind vielfältige vertiefende Erfahrungen mit Musik möglich. Das Kind lernt die Musik verschiedener Epochen, Kulturkreise, Genres und Stile kennen. Das bewegungsorientierte Musikkennen führt vom figuralen, impliziten Wissen allmählich zur musikalischen Abstraktionsfähigkeit und integriert explizites Wissen über Musik. Das Kind kann sich immer differenzierter durch Musik und Bewegung ausdrücken. Es imitiert, verändert und erfindet Musik mit Stimme, Perkussion und anderen Instrumenten. Es versteht Struktur- und Gestaltungsmerkmale der Musik.	Das Kind erhält vielfältige Zugänge zur Musik, durch: Besuche von Konzerten, Beteiligung an Education-Projekten, Besuch von Musikern und Komponisten in der Bildungseinrichtung. Das gemeinsame Musizieren und Musikkennen in der Gruppe wird durch angemessene Aktivitäten unterstützt (differenzierter, aber nicht ablenkender Bewegungsvollzug beim Musikhören). Der kritisch-kreative Umgang mit Audio- und Musikvideo-Medien schließt Wissensbestände und Wissensaneignung über die Musik, die Musikszene und die Musikindustrie ein. Der intermediale Transfer wird durch das Erfinden von Musik im Zusammenhang mit Szenischer Darstellung, Tanz, Videoproduktionen, Hörspiel, Bildender Kunst gefördert.	Der Musikunterricht wird von einschlägig qualifizierten Fachlehrkräften erteilt. Die Kooperation mit Musikschulen schafft zusätzliche Angebote im instrumentalen/vokalen Einzel- und Gruppenunterricht, in der Rhythmik (Musik und Bewegung) und der Elementaren Musikpädagogik. Die Erzieherinnen und Lehrerinnen singen im Unterricht überzeugend und setzen Instrumente live ein. Vorhandene Ansätze und Konzepte aus dem Bereich der Rhythmik und Elementaren Musikpädagogik eignen sich u.a. wegen ihrer Methodenvielfalt und Multimedialität für den Einsatz in verschiedenen Bildungseinrichtungen.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote	• zu Hause Musik hören, singen, ein Instrument spielen • im Konzert Musik hören • in der Klasse, in der Gruppe oder im Ensemble die Dimension des musikalischen Zusammenspiels erleben • im instrumentalen Einzelunterricht oder im Gesangsunterricht einen vertieften Zugang zur Musik gewinnen • Integration sensomotorischer, affektiver und kognitiver Anteile beim Musikkennen	• Klassenmusizieren, Gruppenimprovisation, Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit • instrumentale Spielkreise, Chor, Musikensembles, Bands, Tanz- und Bewegungsensemble usw. • Planung und Reflexion der musikalischen und bewegungsmäßigen Zusammenarbeit im Team (ergänzend zu den interaktiven Konstellationen, die in den basalen und elementaren Bildungsbereichen bereits möglich sind und im Primarbereich erhalten bleiben) • Einzel- und Gruppenunterricht (Instrument, Gesang)	• Entfaltungsmöglichkeiten für praktische musikalische Aktivitäten zu Hause und in den Institutionen kindlicher Bildung (Musik hören, singen, Instrument spielen, tanzen usw.) • Wissensaneignung und Reflexion über Musik zu Hause und in den Bildungseinrichtungen, Musikunterricht an der Grundschule • Arbeitsgemeinschaften in der Ganztagschule • Elementare Musikpädagogik/Rhythmikunterricht in der Musikschule • verschiedene musikalische Aktionsformen situativ anregen: Exploration, Spiel, Übung, imitierendes und entdeckendes Lernen, Improvisation und Gestaltung usw.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Gestaltungselemente der Musik wie Tempo, Dynamik, Artikulation, Phrasierung, Tonhöhe, Klangfarbe und Form durch eigenes Musizieren und durch Bewegungen zur Musik erfahren • Rhythmus-, Melodie- und Harmoniegestalten verschiedener Kulturen, Epochen, Stile und Genres hören, visualisieren und analysieren • Musik und Bewegung als Ausdrucksmedien verfeinern • komponierte und improvisierte Musik anderer als ästhetische Bereicherung erfahren • Reflexionen über Musik verbalisieren • Wissen über Musik erlangen (historisch, systematisch)	• kritische Auseinandersetzung mit der sozialen, materiellen und medialen (Hör-) Umwelt • Widerspruch und Resonanz beim Musizieren und Musiklernen mit anderen erfahren • musikalische Improvisationen und Reproduktionen vorgegebener Musik in der Gruppe realisieren • Musik (akustisch und elektronisch/computergesteuert) gemeinsam kreieren und in Bewegung umsetzen (und umgekehrt) • Visualisierung von Musik als Gedächtnisstütze und als Inspirationsquelle im Ensemble nutzen • Tänze und Bewegungsimprovisationen zur Musik • textliche, musikalische, szenische und Bewegungs-Anregungen aus Alltags- und Fantasiewelt der Kinder ableiten (z.B. Comic-Hefte, Computerspiele, Kinderbücher, Sport, Fernseh- und Radiosendungen, eigene Fantasie-Geschichten)	• Vokal- und Instrumentalmusik verschiedener Genres, Epochen, Kulturen, Funktionen aktiv erschließen • Lieder und Songs verschiedener Genres, Epochen und Kulturen singen • Kanon und mehrstimmige Lieder singen • Liedbegleitung auf Percussion-Instrumenten, Stabspielen und anderen Instrumenten • grundschlagbezogene und freie Improvisationen mit Stimme und Instrumenten • Klangpartituren entwickeln und stimmlich sowie instrumental umsetzen • geeignete Instrumentalstücke spielen

2.6 Künstlerisch gestaltende Bildung



Präambel

Künstlerisch-gestaltendes Tätigsein ist ein Grundbedürfnis.

Das Kind nimmt mit allen Sinnen wahr, besonders das, was ihm nah ist. Mit Bewegung und Wahrnehmung beginnen Kinder, sich mit der Welt zu beschäftigen; sie begreifen und verändern sie. Die Möglichkeiten des eigenständigen Gestaltens entwickeln sich mit den geistigen, körperlichen und sinnesbezogenen Fähigkeiten des Kindes in vertrauensvollen Beziehungen und in der Auseinandersetzung mit der Umgebung. Eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen Ausdruck zu verschaffen, ist ein menschliches Grundbedürfnis. Künstlerisches Gestalten ermöglicht Kindern, ihre Erfahrungen mit und ihre Sichtweise auf die Welt darzustellen.

Kontexte künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse

Die Entwicklung des Denkens und der Wahrnehmung ist für künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse grundlegend. Wahrzunehmen und das Wahrgenommene gedanklich zu verarbeiten, bedeutet beispielsweise zu sehen und gleichzeitig das Gesehene zu interpretieren, zu assoziieren und mit anderen Erfahrungen zu vergleichen. Denn die Wahrnehmungen und deren gedankliche Verarbeitung begleiten unser Handeln und sind damit für alle Bildungsbereiche relevant. So ist z.B. die visiomotorische Koordination, also die Koordination der Körperbewegungen mit dem Sehen, für die mathematische Bildung bedeutsam. Sie unterstützt beispielsweise die Fähigkeit, Gegenstände in Bezug zur eigenen Person wahrnehmen zu können. Außerdem wird in künstlerisch-gestaltenden

Bildungsprozessen auch die naturwissenschaftlich-technische Bildung des Kindes vertieft, z.B. durch den Umgang mit künstlerischen Materialien und Techniken. Hier können die Eigenschaften von Gegenständen und Materialien erkundet und ausprobiert werden, z.B. Form, Farbe, Größe und Konsistenz. Die Kommunikation über künstlerisch-gestaltende Tätigkeiten und deren Ergebnisse fördern schließlich das sprachliche Vermögen der Kinder heraus. Fehlende künstlerisch-gestaltende Erfahrungen in der frühen Kindheit können deshalb nicht nur bei der Entwicklung eines eigenen ästhetischen Urteilsvermögens oder bei der Entwicklung eigener Ausdrucksfähigkeit nachteilig wirken. Sie können sich vielmehr in allen Bildungsbereichen benachteiligend niederschlagen.



Basale künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse

Kinder haben das Bedürfnis, sich mitzuteilen, und erwarten eine unmittelbare Reaktion. Über den Blick und über den Körper nehmen sie Kontakt zu Anderen auf. Sie antworten mit Lächeln, Gesten und Lauten. Kinder sehen sich neugierig ihre Umgebung an, fixieren Dinge mit den Augen und äußern sich komplex; sie sind z.B. freudig oder enttäuscht. Ebenso signalisieren sie Staunen, Wiedererkennen oder Langeweile. Früh entwickeln sich Gefühle wie Stolz und Scham. Nach und nach können Kinder dem Blick der Bezugspersonen und deren Interesse an Gegenständen folgen. Sie suchen selbst den Kontakt, spiegeln sich in den Reaktionen und beginnen so ihre Identität zu entwerfen. Beim Erforschen ihrer Umgebung entwerfen Kinder Strategien, das Gesehene oder Erfahrene einzuordnen. Mit ihren visuellen wie psychomotorischen Fähigkeiten lernen sie mehr und

mehr, in ihre Umgebung einzugreifen. Über die Auge-Körper-, bzw. Auge-Hand-Koordination differenzieren Kinder ein Raum- und Richtungsverständnis sowie die Körperwahrnehmung aus. Ihr sinnliches Interesse am Material führt sie zum Betasten, Befühlen, Schmecken und gleichzeitigem Betrachten der Dinge. Spielt am Beginn noch der Mund eine wesentliche Rolle, so übernehmen bald auch die Hände und die Finger die Kontrolle. Das aufmerksame Sehen wird zum Betrachten und Beobachten. Hierdurch wird das mimetische Verhalten möglich; das Spielen und das Ausprobieren von und das Experimentieren mit allen Gegenständen, die greifbar sind. Durch Tätigsein, sei es Malen, Schmieren, Bauen oder Zerpflücken, sehen und erfahren Kinder, dass sie selbst etwas hervorbringen und gestalten können.



Elementare künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse

In selbst gestalteten Bildern oder Objekten zeigt sich die Individualität von Kindern. Gern präsentieren sie »Selbstgemachtes«. Häufig erzählen sie etwas zu ihrem Bild oder sie begleiten ihre gestaltende Tätigkeit sprachlich. Der Übergang zum Spiel ist dabei fließend. Parallel zu der Versprachlichung von Wahrgenommenem nimmt das eigene Gestalten aus der Vorstellung oder aufgrund von Gefühlen, Wünschen und Ideen zu. Gesehenes kann selbsttätig eingeordnet, gedeutet und befragt werden. Soll sich das Gestaltungsvermögen der Kinder künstlerisch entwickeln, sind Schablonen und Ausmalbilder ebenso wenig gefragt wie dekorative Vorgaben und Aufgaben, um zu »schönen« oder »ordentlichen« Ergebnissen zu gelangen. Ebenso kann es nicht darum gehen, »schöne Bilder zu fröhlichen Themen herzustellen« oder Raumdekorationen in dieser Hinsicht zu gestalten. Die



Erwachsenen haben sich mit ihren vermeintlich gut gemeinten Geschmacksurteilen zurückzuhalten, ebenso mit »kindertümelnden« oder im modischen Trend liegenden Bildern wie z.B. »Mangas« oder »Mandalas«. Es sei denn, die Kinder bringen diese ein. Dann muss mit ihnen auch weitergearbeitet werden, um sich gemeinsam über spielerische Erweiterungen von diesen Formalisierungen wieder zu lösen. Naheliegend sind hier zunächst Übermalungen, Collagen oder Materialmixbilder. Im Mittelpunkt der erzieherischen Bemühungen steht bei gestaltenden Bildungsprozessen, nichts zu verhindern oder zu blockieren. Die Kinder sollen ihren Fähigkeiten, etwas zu gestalten, zu verändern oder zu malen, vertrauen können.

Die Erwachsenen unterstützen sie in diesem Zutrauen. Materialerfahrungen geben Anreize, die Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, wobei dieses Material wie in der Bildenden Kunst nicht eingrenzbar ist. Möglich sind Farbe, Stein, Sand oder Schnee, aber auch Zeitungen, digitale Bilder, Nahrungsmittel oder Texte, Geschichten und Ideen. Über das bildnerische Gestalten können Kinder lustvoll und freudig ihre Vorstellungskraft entwickeln. Die Erfahrungen mit Kunstwerken ermöglichen den Kindern schließlich den Zugang zu

einem sich einlassenden, differenzierteren Wahrnehmen, Assoziieren und Interpretieren, z.B. auf die Farben und Formen in der Malerei, auf großformatige Fotografien von inszenierten Situationen, Rauminstallationen oder Schriftbänder.

Die Auseinandersetzung mit Werken der Bildenden Kunst führt häufig auf unbekanntes Terrain, zu neuen oder fremden Themen. Sie ermöglicht auch ungewöhnliche, weil immer individuelle Darstellungs- und Sichtweisen, und eröffnet damit das gesamte Spektrum der Darstellung von Gefühlen und Gedanken sowie deren Uneindeutigkeit und Offenheit.

Primare künstlerisch-gestaltende Bildungsprozesse

Künstlerisches Gestalten ist ein individueller Prozess. Die Bilder und Objekte einer Persönlichkeit sind unverwechselbar ihr eigen. Wie in der Handschrift zeigt sich auch hier der Umgang mit dem Material, mit der Wirklichkeit, mit sich selbst. So wie Kinder von Anfang an ihre Welt und sich selbst wahrnehmen und interpretieren, so äußern sie sich auch dazu und greifen gestaltend und beschreibend in sie ein. Ihr Material-Interesse führt sie zum Spie-

len, Ausprobieren von und Experimentieren mit allen Gegenständen, die sich ihnen anbieten. Diese offene Zuwendung zu den Dingen gilt es, für das künstlerische Gestalten zu erhalten, denn prinzipiell kann alles zum künstlerischen Material werden. Unter der künstlerischen Perspektive können die Welt, die Umgebung, die Dinge anders gesehen werden, als die Gewohnheit es vorgibt.

Kinder sehen und beobachten fragend. Sie produzieren, wenn man ihnen Gelegenheit, Zeit und Raum gibt, von sich aus eigene Bilder oder Gebilde. Ebenso schauen sie sich gern und aufmerksam Bilder an. Dieses selbsttätige Lernen und der kommunikative Austausch darüber, was z.B. sichtbar oder unsichtbar ist und welche Gedanken und Empfindungen dabei entstehen oder mit hineinspielen, führt zum Philosophieren über Bilder, Wahrnehmung, Kunst usw. Die Bilder der Kinder sollten sich auf positive wie negative Gefühle und Gedanken, utopische Wünsche oder aggressive Ideen beziehen. In diesem Sinne gibt es keine Fehler, die festgestellt werden könnten, sondern vielmehr Fähigkeiten, die besprochen und so erweitert werden, dass Sprünge in der Kreativität entstehen. Für die Kinder bedeutet ein so entwickeltes gestalterisches Bewusstsein, dass sie Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben, selbst etwas zu machen und eine eigene Sichtweise auf ihre Welt zu haben.

Die Auseinandersetzung mit Kunst fordert den individuellen Blick. Künstler fordern ihn heraus, wenn sie aus subjektiver Perspektive vielleicht zunächst absurd oder abseitig Erscheinendes zeigen, das aber gemeinsam wahrgenommen eine gesellschaftliche Dimension erreicht und damit zu unserer Kultur gehört. Regelverstöße und Grenzverletzungen sind dabei als produktives Element zu sehen. In der Gegenwart besteht eine Vielfalt an Materialien und Medien. Kinder machen Seherfahrungen in visueller wie in geistiger Hinsicht von Malerei, Skulptur, Objekt, Video, Fotografie, Installation, Performance, Aktion und insbesondere konzeptioneller Kunst sowie vielen weiteren Mischformen. Die künstlerischen Grenzen zu anderen Bereichen wie der Natur- und Geisteswissenschaft, Philosophie oder Musik sind offen. Dies muss sich im Unterricht widerspiegeln. Neben den zeichnerischen und malerischen Fähigkeiten sowie den technischen Fertigkeiten sind auch die Medien und vor allem das Experimentieren mit Materialien sowie das konsequente Fantasieren bis zum Philosophieren bei der Arbeit der Kinder bedeutsam. Im differenzierter werdenden Sprechen über Kunst lernen Kinder betrachten, beschreiben und deuten, also das Gesehene in einen Kontext zu stellen und ihre Umgebung anders zu sehen und neu zu entdecken.

Tabelle Basale künstlerisch-gestaltende Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Künstlerisch-gestaltende Bildung	Kinder nehmen ihre Welt und sich selbst von Anfang an über ihre Sinne wahr. Sie beobachten ihre Welt und nehmen über den Blick und eigene Äußerungen Kontakt zu ihren Bezugspersonen auf. Beim Entdecken und Erforschen ihrer Umgebung entwickeln sie Strategien, das Gesehene oder Erfahrene einzuordnen und in die Umgebung einzugreifen. Ihr Materialinteresse führt sie zum Spielen, zum Ausprobieren von und zum Experimentieren mit allen Gegenständen, die sich ihnen anbieten. Durch Malen, Zeichnen, Matschen und Bauen erfahren sie, dass sie selbst gestalten, beobachten und beschreiben können.	Erwachsene reagieren auf den Blickkontakt und Äußerungen wie Gestaltungen des Kindes und nehmen den Dialog zugewandt oder auch im Spiel auf. Sie regen zu gestalterischen Handlungen wie zum gemeinsamen Betrachten und Beobachten, also zum Zuschauen, genauem »Hin-Sehen« an und unterstützen auch das mimetische Verhalten. Alle möglichen Materialien, natürliche wie künstliche, von unterschiedlichster taktiler und visueller Qualität, werden in das Spiel der Kinder aufgenommen. Bilder, Bilderbücher und die räumliche wie natürliche Umgebung werden in den kommunikativen Austausch mit einbezogen.	Damit Kinder Materialerfahrungen machen können, brauchen sie eine anregende Umgebung, die vielfältige Erfahrungen mit Farben, Oberflächen, Texturen, Utensilien, Werkzeugen usw. enthält. Dazu gehören z.B. auch das Spiel bei der Nahrungsaufnahme und das Handeln mit Alltagsgegenständen. Kinder beschäftigen sich kontinuierlich mit Bildern, mit eigenen wie fremden, und beobachten andere beim künstlerischen Gestalten. Für Bildbetrachtungen sind ebenso ereignisreiche wie stille, konkrete wie abstrakte, farbige, malerische und fotografische Bilder vorhanden.
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Kinder erweitern ständig ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten, indem sie z.B. zunehmend differenzierter sehen und beobachten lernen, immer mehr eigene Bilder (vom Linien-Knäuel bis zum Kopffüßler) oder Gebilde produzieren und andere Bilder aufmerksam anschauen und beschreiben lernen bzw. sich selbst auf Bildern erkennen. Kinder lernen selbsttätig und teilen sich zunehmend darüber mit, was sie sehen oder gesehen haben und was sie dabei denken und empfinden. Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass sie selbst etwas machen, und haben in sich das Vertrauen, etwas machen zu können.	Erwachsene wenden sich den Bildern und Gestaltungen der Kinder zu, sprechen mit ihnen über das »Sichtbare« und lassen die Kinder über das »Unsichtbare« sprechen. Das Eigene wird gegenüber dem Anderen abgegrenzt und Ungleiches erkannt. Gemeinsame Malaktionen stärken das Gemeinschaftsgefühl. Die Kinder lernen beim Austausch von Ideen, im Weitergeben und Übernehmen voneinander. Ebenso lernen Kinder, sich über ihre Bilder auseinanderzusetzen, einander zu helfen und sich helfen zu lassen.	Ein vielfältiges, ständig erweitertes Materialspektrum wird angeboten. Alltagsgegenstände stehen zum Spielen, zum Ausprobieren und zum Untersuchen bereit. Die Kinder genießen die gemeinsame Lektüre oder das Erleben von Bilderbüchern (z.B. von detailreichen »Wimmelbüchern« neben solchen mit großen und klaren Illustrationen). Die Bildbetrachtung ist in den Tagesablauf eingebunden. Die Bilder und Objekte der Kinder werden ausgestellt und in eigenen »Mappen« gesammelt.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	Kinder haben: • kontinuierlich die Möglichkeit, ihre Umgebung zu erforschen • Gelegenheiten, sich in ihren »Lieblings«-Tätigkeiten zu bestätigen und auch mit neuen Dingen umzugehen • die Möglichkeit, sich allein mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen • Gelegenheit, sich in Situationen aufzuhalten, die im Hinblick auf den Aktionsradius und die Beschäftigungsdauer wenig reglementieren und dennoch sicher sind • erwachsene Bezugspersonen, die sich auf ein Spiel einlassen und sich zurückziehen, wo sie überflüssig werden	Erwachsene vertrauen und achten darauf, dass Kinder: • von sich aus einander beobachten • voneinander lernen • sich untereinander akzeptieren • sich verständigen • unterschiedlich mit dem Material umgehen • Gelegenheiten haben, gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen Bilder und Bilderbücher zu betrachten • Bilder als Spiel- und Gesprächs-«Partner» kennen lernen • einen Bezug zwischen Bildern und ihrem eigenen Erleben herstellen	• Materialien werden bereitgestellt; sie können eher unstrukturiert und auch gruppenspezifisch oder individuell vorsortiert sein • die Kinder haben genügend Freiraum, Muße und Zeit, um sich ausführlich mit dem Material zu beschäftigen und zu spielen • Bilder, Fotos und andere Abbildungen liegen z.B. in Büchern zum mehrmaligen Anschauen bereit • die Bilder der Kinder werden ausgestellt und gesammelt

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Kinder möchten Erwachsene bei alltäglichen Tätigkeiten nicht nur beobachten, sondern selbst auch: • entdecken, erforschen, ausprobieren, kennenlernen, nachahmen, mitmachen • Kinder gestalten, verändern und spielen mit Materialien ihrer Umgebung, z.B. verschiedene Papiere und Pappen zum Malen, Zerreißen und Knistern (Bunt-, Seiden-, Toiletten-, Pack- und Butterbrotpapier usw.); mit großen Pappkartons und Pappschachteln arbeiten; Gummibänder, Joghurtbecher, Federn, Korken, Holzklötze, Stöcke, Bretter, Steine, Schneckenhäuser, tote Käfer zum Gestalten verwenden; Farben ausprobieren • Schminkzeug verwenden • die angebotenen Dinge nicht nur als Bastelmaterial, sondern auch frei verwenden können • Alltagsgegenstände, die vertraut oder neu sind, beim Experimentieren einbeziehen (ausgerangierte Telefone, Computertastaturen, alte Schlüssel, Holzlöffel, Schneebecken, Becher oder Bürsten, Maßband, Nähgarn, Wäscheklammern, Handfeger, Taschen, Kissen, Decken, Tücher, Taschenlampen, Knöpfe usw.)	Von einer sicheren Basis aus starten Kinder ihre Erkundungen; sie: • greifen ein • verändern • hinterlassen Spuren • werden auf diese Veränderungen und Prozesse aufmerksam gemacht • begegnen der Präsentation von Bildern und gestalteten Situationen stets aufmerksam und zugewandt • erhalten auf Verlangen Hilfestellung bei der neuen Handhabung von Stiften oder formbaren Material wie Knete, Drähten oder Stoffen • schärfen z.B. durch Spiele wie Verstecken ihre Beobachtungsgabe und gehen auf die Entdeckungslust anderer ein • nutzen allein und mit anderen Kindern oder Erwachsenen den Sandkasten und verschiedene Wasserstellen • betrachten Bilder, Fotos usw. alleine und gemeinsam mit anderen und tauschen sich über das Gesehene aus • finden allein und zum gemeinsamen Betrachten Bücher vor und haben dazu eine eigene »Lesezeit« zur Verfügung • können den Umgang mit gefährlichen oder spitzen Gegenständen unter Aufsicht ausprobieren und vertrauen dabei auf die Erklärungen von Erwachsenen und von älteren Kindern • bereiten Nahrungsmittel wie Obst oder Gemüse, Körner usw. gemeinsam zu • untersuchen und verwenden Wasser und andere Flüssigkeiten gemeinsam	Die Kinder haben Zugang zu: • verschiedenen Stiften, zu unterschiedlichen Mal- und Schreibutensilien (Bleistifte, Buntstifte, Straßenkreide, Schiefertafel usw.) • verschiedenen formbaren Materialien wie Knete, Ton und Sand • Papieren unterschiedlicher Qualität (Packpapier, Mal- und Zeichenpapiere, Tapeten, Zeitungen, unterschiedliche Alltagspapiere wie Verpackungen, Fahrscheine, Rechnungen usw.) • unterschiedlichsten Naturmaterialien (Steine, Muscheln, Zweige, Schnecken, verschiedene Hölzer, Pflanzen, Früchte usw.) • künstlichen Materialien mit verschiedenen Eigenschaften (Stoffe, Folien usw.) • Lichtspielen, Spiegeln, Kaleidoskopen, Lupen usw. • Bilderbüchern mit dem Thema Farbe und Farbmischungen sowie Kinderbuchliteratur der Gegenwart, die im Illustrationsstil möglichst unterschiedlich sind • Reproduktionen von Grafiken, Gemälden, Collagen, Kupferstichen, Mosaiken, Plastiken, Installationen usw. • Naturräumen, die sehr verschiedene Material- und Raumerfahrungen ermöglichen (Wiese, Wald, See, Meer, Strand, Ufer usw.)

Tabelle Elementare künstlerisch-gestaltende Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Künstlerisch-gestaltende Bildung	Im künstlerischen Gestalten spiegelt sich die Individualität der Kinder. Mit Lust und Neugier entwickeln sie ihre bildnerischen und gestalterischen Fähigkeiten. Gesehenes und Erfahrenes wird selbsttätig eingeordnet und interpretiert. Die Kinder vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, etwas zu verändern, um- oder neu zu gestalten. Ihre Ausdrucksmöglichkeiten erweitern sich über das Experimentieren mit Materialien, Techniken und Medien. Die Versprachlichung von Eindrücken und das bewusste eigene Gestalten aus der Vorstellung und aufgrund von positiven wie negativen Gefühlen, Wünschen und Ideen nehmen zu. Parallel dazu lernen Kinder verschiedene Künstler und Kunstwerke kennen. Sie entdecken, dass es in der Kunst um Kontexte geht und um Absurdes, um Subjektives, Individuelles, Humorvolles oder auch Bedrohliches.	In der Gruppe werden die unterschiedlichen Bilder und Objekte verschiedener Kinder betrachtet und besprochen. Die Kinder kommentieren ihr Malen, Zeichnen und Gestalten und erzählen über und von Bildern aus den Medien. Dabei stehen beispielsweise die Verschiedenheit der Bilder und die Akzeptanz eines anderen als des eigenen Bildes im Vordergrund. Jedes Kind fühlt sich mit seinem Bild oder hergestelltem Objekt anerkannt. Gleichzeitig lernt es die Sichtweisen anderer kennen und kann vielleicht neue Bezüge herstellen. Im Mittelpunkt steht das »Sehen lernen« im Sinne komplexer Wahrnehmung und differenzierter subjektiver Interpretation über genaues Beobachten und Zuhören. Kinder werden auf diese Weise z.B. darauf aufmerksam, was andere Kinder über ein Bild erzählen. Dieses Vermögen zur Nuancierung und Differenzierung wird durch die Betrachtung von Kunstwerken in Katalogen, in Museen oder in Künstlerateliers erweitert.	Für das künstlerische Gestalten stehen große, durchgängige Atelierräume zur Verfügung. Es wird soviel Platz angeboten, dass Gruppenarbeit und Einzelbetreuung nebeneinander möglich sind. Daneben ist genügend Platz, um beispielsweise Bilder und Objekte eine Zeitlang stehen zu lassen oder um sie in Regalen zu archivieren. Die Räume können so umgestaltet werden, dass auch eine Ausstellungssituation entstehen kann. Außerdem wird ein großer Material-Fundus eingerichtet, der über Farben auch Sperriges wie Bretter, Stöcke, Fundstücke usw. bereithält. Für umfangreichere Projekte steht auch ein geeigneter Außenbereich zur Verfügung.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Um die Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, eignet sich weiterhin alles als künstlerisches Material – nicht nur Farben, Papier und Pinsel. Erlebt werden können ein Grundverständnis von Farben und Farbmischungen in den verschiedenen Medien (z.B. Malfarbe, Licht) und das Zeichnen eines Menschen. Die Ausdruckskraft von Farben und ihre Wirkung auf Stimmungen werden ebenso ausprobiert wie das Beschreiben von Formen. Neben dem freien Experimentieren erlernen Kinder Techniken wie das Halten von Stift und Pinsel; das Schneiden mit Schere oder Messer; den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen. Medienerfahrungen beziehen sich auf das Bedienen von Foto- bzw. Video-Kameras sowie von Computern. Kinder differenzieren das Sprechen über Bilder aus. Dabei spielt nicht nur das visuell Sichtbare eine Rolle, sondern auch Empfindungen, Gefühle, Fantasien, Entdeckungen, Erlebnisse und Gedanken fließen ein. Regelmäßig werden mit den Kindern Kunstwerke im Original, in Katalogen oder auch als Poster betrachtet und die kulturellen und künstlerischen Kontexte mit ihnen thematisiert.	Kinder lernen voneinander und auch von Erwachsenen etwas über Bildinhalte, über künstlerische Materialien und Techniken, über Farben, über Mal- und Zeichentechniken, über Künstler usw. In gemeinsamen Projekten, die für Kinder und für Erwachsene eigenes Schaffen mit dem gemeinsamen Tun verbinden, werden Wissensbestände über Materialien und Techniken sowie Fähigkeiten in ihrer kreativen Anwendung bedeutsam. Dies kann in komplexen Projekten geschehen, wie z.B. dabei, eine große Fantasielandschaft zu entwerfen und herzustellen, in der eigentümliche Wesen und Dinge vorkommen und in der Seltsames passieren kann. Durch das Gespräch über Bilder lernen die Kinder deren Qualitäten zu würdigen, neue Bezüge zu anderen Kunstwerken, zu den Ergebnissen eigener künstlerischer Betätigung oder zu eigenen Erfahrungen herzustellen sowie Unterschiede zu anderen Bildern zu erkennen. Durch Besuche in Museen oder bei Künstlern in ihren Ateliers und an anderen Arbeitsorten lernen Kinder Malerei, Skulptur, Installation, Performance und Aktion als essenzielle Beiträge zur Kultur kennen und wertschätzen.	In den Arbeits- und Präsentationsräumen ist Zeit zur Betrachtung von Bildern und Objekten und eine Atmosphäre der Konzentration, der Muße, der Ruhe oder auch des gemeinsamen, lauten Agierens gegeben. Neben regelmäßigen Museumsbesuchen werden eigene Ausstellungen organisiert und Künstler besucht oder eingeladen. Dabei werden verschiedene Ausdrucksformen und unterschiedliche Materialien kennengelernt. Hierzu zählen unter anderem das großformatige Malen, die Performance sowie angrenzende Theaterformen einschließlich Maskenbau und Kostümierung. In solchen Zusammenhängen werden Überschneidungen mit anderen Bildungsbereichen erreicht; beispielsweise mit der sprachlichen und schriftsprachlichen, mit der musikalischen und der gesundheitlich-motorischen Bildung. Bei einer experimentellen Vorgehensweise finden außerdem immer auch naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Bezüge Berücksichtigung.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Kinder brauchen genügend Zeit, Raum und Muße, um sich ihren eigenen Bildern zu widmen, denn die Bilder entfalten sich nur in der Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen, Wahrnehmungen, Gedanken und Erfahrungen • der gestalterische Impuls geht vom Kind aus und wird nicht von außen vorgeschrieben oder bestimmt • das Kind erlebt, dass seine Bilder und andere künstlerische Produkte im Gespräch Würdigung und Akzeptanz bei Betrachtern erfahren; es präsentiert seine Bilder und andere Arbeitsergebnisse gern und mit Stolz • Kinder kennen Originale und Reproduktionen von Kunstwerken und entwickeln individuelle Vorlieben	• künstlerisches Denken und Handeln hängt eng mit der Sprachentwicklung zusammen, deshalb erfahren Kinder, dass Sprechen und auch Zuhören mit dem Gestalten eng verbunden sind • Projektarbeit und Bildbesprechungen in der Gruppe ermöglichen Austausch von Erfahrungen und machen die Bilder bewusst • die Kinder teilen eigene Einschätzungen, Gefühle und Ideen auf ihre Weise mit • durch die gemeinsame Organisation von Arbeitsstrukturen, im freien Spiel und durch gemeinsame gestalterische Aktionen in Kleingruppen entwickelt sich die Fähigkeit, sich in einer Gruppe einem gemeinsamen Gestaltungsprozess anzuschließen • die Gruppen sollten immer wieder unterschiedlich sein; z.B. Entwicklungsgemischt oder geschlechtsspezifisch	• zum künstlerischen Gestalten gehört ebenso Platz wie auch Ruhe und Konzentration, aber auch Spiel und Aktion; diese Phasen wechseln je nach Kindergruppe • es entstehen so viele unterschiedliche und verschiedene Bilder oder Objekte, wie sich Kinder beteiligen • neben Museumsbesuchen sollten auch eigene Ausstellungen organisiert oder Künstler eingeladen und besucht werden • auf Festen werden die Kinder als Persönlichkeiten mit ihren Bildern und Objekten gefeiert • dem Kind werden individuell zugeschnittene, neue oder von ihm verlangte Arbeitsmittel und Medien bereitgestellt

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Kinder haben vielfältige Gelegenheiten: • unter dem Motto: »Jeden Tag ein Bild« ständig auf Papier und Stifte zurückzugreifen • sich einen eigenen Arbeitsplatz einzuräumen, der auch über längere Zeit Bestand hat • auf einen großen Materialfundus einschließlich Kunstkatalogen und Bilderbüchern zurückzugreifen und ihn nach eigenen Interessen und Vorlieben zu nutzen • regelmäßig fachkundige Einführungen in neue und alte Techniken sowie in die Handhabung von Werkzeugen und Medien zu nutzen, um das eigene Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern • viele unterschiedliche Materialien zu gebrauchen, z.B. unterschiedliche Farben in breiter Palette (Wasser-, Finger-, Plakafarbe); verschiedene Papiere und Pappen zum Malen, zum Zerreißen und zum Kombinieren (Bunt-, Seiden- und Packpapier oder Plastik- und Alufolie usw.); große Pappkartons, Schachteln, und Dosen; unterschiedliche Naturmaterialien sowie Werkzeuge wie Hammer, Messer, Säge, Scheren, Bohrer und Klebstoffe, Leim und Klebeband • den Materialfundus frei und selbstbestimmt zu nutzen, d.h. die angebotenen Dinge werden frei verwendet, sie sind nicht an einen vorgeschriebenen Verwendung- und Gebrauchszusammenhang oder an eine konkrete Aufgabe gebunden	Gemeinsam mit anderen Kindern und mit Erwachsenen hat das Kind Möglichkeiten: • auf eine permanent vorhandene Gestaltungszone zurückzugreifen (Mal- und Arbeitstisch, Raum für Projektarbeit drinnen und auch draußen) • künstlerisch Gestaltetes und kulturell Ausgeformtes zum Thema des Nachdenkens und der Diskussion werden zu lassen • sich zu Situationen und zu Aufgaben ins Verhältnis zu setzen und solche Situationen auch selbst zu initiieren, die zur Ausdifferenzierung der eigenen künstlerischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten herausfordern • das bereitgestellte, selbst gesuchte oder mitgebrachte Material zu erkunden und zu bearbeiten • darüber zu sprechen, wie es sich beim Betrachten von Bildern und anderen Kunstwerken fühlt, was es denkt und assoziiert, und damit nicht nur über die sichtbare Seite künstlerischen Handelns nachzudenken und zu sprechen, sondern zunehmend auch deren unsichtbare Seite wie innerpsychische Prozesse ins Gespräch zu bringen • »Geschmacksfragen« zu thematisieren, indem erste Erfahrungen zu themen- und materialgerechten Gestaltungsfragen diskutiert werden, zum Beispiel darüber, was als passend und unpassend, als harmonisch oder störend, als sicher und verstörend, als bekannt oder fremd empfunden wird	Beim Umgang mit künstlerischen Techniken und Materialien: • ist bei thematisch gebundenen Vorhaben der Themenkreis so weit gefasst, dass individuelle Arbeiten entstehen können • lernen Kinder verschiedene Ausdrucksformen kennen; zu ihnen gehören beispielsweise das großformatige Malen, das Gestalten von Miniaturformaten, die Erarbeitung von Materialcollagen, das Erkunden und Konstruieren von Installationen, der Umgang mit digitalen Bildern sowie mit Farb- und Schwarz-Weiß-Fotos • sammeln Kinder Primärerfahrungen, insbesondere im Umgang mit Naturmaterialien sowie im Umgang mit interessanten und vielseitigen Alltagsgegenständen, die vertraut sind oder erst erkundet werden müssen; dies sind alle für Kinder ungefährlichen Alltagsgegenstände, die ihnen zum Spielen und Experimentieren zur Verfügung gestellt werden • sammeln Kinder Sekundärerfahrungen, indem sie sich nicht nur mit Originalen, sondern auch mit Reproduktionen in Kunstkatalogen und Kunstbänden, in Bilderbüchern sowie auf Postern und auf Kunstpostkarten usw. auseinandersetzen

Tabelle Primare künstlerisch-gestaltende Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Künstlerisch-gestaltende Bildung	Die Kinder setzen sich zunehmend mit ihrer Wahrnehmung und dem Wahrgenommenen sowie mit ihren Empfindungen und Gedanken auseinander. In ihren Bildern spielen die eigenen Fantasien und Vorstellungen eine Rolle. Auch die Erfahrungen mit der medialen und sozialen Umwelt der Kinder fließen mit ein. Die Auseinandersetzung mit Kunst ermutigt zum eigenen Blick und individuellen Ausdruck, denn in den Werken von Künstlern zeigt sich aus subjektiver Perspektive auch zunächst absurd oder abseitig Erscheinendes. Ihren Humor, ob feinsinnig bis derb oder ironisch bis brutal, bringen die Kinder offensiv mit ein, ebenso ihre Aggressionen oder Ängste, denn in der Bildenden Kunst geht es auch immer um Regelverstöße, um Grenzverletzungen als produktives Element. In der Bildenden Kunst kann heute alles zum künstlerischen Material gemacht werden, nicht nur Farbe oder Holz, sondern auch Alltagsgegenstände, Texte, Handlungen oder Theorien.	In der Gruppenarbeit lernen Kinder, ihre eigenen Ideen anderen zu vermitteln, sie zu diskutieren und sich mit anderen über gemeinsam zu bewältigende Arbeitsschritte abzustimmen. Dadurch erfahren Kinder unterschiedliche Perspektiven (Perspektivwechsel). Zur Projektarbeit gehört jedoch nicht nur die Kommunikation über gemeinsame Themenfelder, sondern auch die Organisation, Konzeption und Materialbeschaffung oder der Einsatz von Medien. Beim gemeinsamen Experimentieren werden unterschiedliche Rollen eingenommen und Verhaltensweisen und Fertigkeiten oder Talente gezeigt, die jeweils ihre individuelle Anerkennung finden. Durch produktive Auseinandersetzungen mit künstlerischen Techniken und Materialien wird ein gemeinsamer gestalterischer Prozess vorangetrieben, verändert oder beendet. Entscheidend sind hierbei die Erfahrungen der Kinder während des Gestaltungsprozesses. Der Fokus liegt im künstlerischen Gestalten und somit nicht auf dem perfekten Arbeitsergebnis, sondern auf den Erfahrungen der Kinder im Arbeitsprozess selbst.	In großen Atelierräumen finden Gruppenarbeit und Einzelbetreuung nebeneinander statt. Es steht ein reichhaltiges und kontinuierlich zu bestückendes Materiallager zur Verfügung (Naturmaterialien, Alltagsmaterialien, Farben, Papiere, Ton, Stein, Holz usw.) sowie Platz, um Bilder und Objekte eine Zeitlang stehen zu lassen oder zu archivieren. Die Räume sollten so umgestaltet werden, dass auch eine Ausstellungssituation entsteht, und sind so ausgebaut, dass auch gemeinsame laute und bewegungsintensive Aktionen möglich sind. Um immer wieder eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration herzustellen, ist eine Kunstbibliothek mit einladender Sitzgelegenheit und großem Tisch eingerichtet. Für größere Projekte oder bildhauerische Arbeiten steht außerdem auch ein geeigneter Außenbereich zur Verfügung.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen Kindern zu?	Kinder entfalten ihre Ausdrucksmöglichkeiten weiter, indem sie über Wahrnehmung philosophieren. Dies betrifft nicht nur das Farbensehen oder das Formbestimmen, sondern auch die Eindrücke, die sie von ihrer Umgebung, von Personen oder aus den Medien haben. Hier werden auch die eigenen Bilder und Objekte einbezogen. Das bedeutet jedoch nicht, dass jedes Bild einer »Analyse« unterzogen wird. Kinder haben täglich die Möglichkeit zum künstlerischen Gestalten. Jedoch bleibt der Umfang, die Intensität und auch der thematische Bezug den Kindern überlassen. Im differenzierter werdenden Sprechen über Kunst, Künstler und Kunstwerke lernen die Kinder beobachten, betrachten, befragen, beschreiben und deuten. Sie interpretieren also das Gesehene und Erfahrene und stellen es in einen Kontext.	Kinder planen gemeinsam mit anderen Kindern und mit Erwachsenen Projekte zu künstlerischen Strategien, zu Künstlern und zu Kunst- bzw. Stilrichtungen. Dabei lernen Kinder, untereinander und gemeinsam konstruktive Kritik zu üben, Erfahrungen austauschen und sich mit Künstlern und Kunstwerken auseinanderzusetzen. In Projekten und auf Erkundungen außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung lernen Kinder Bilder und Skulpturen aus fremden Kulturen kennen, was sich besonders in Gruppen mit Kindern aus verschiedenen kulturellen Kontexten anbietet. Kinder sammeln reichhaltige Erfahrungen beim Sprechen und Diskutieren über Kunst und Künstler. Eigene Bilder und eigene mediale Erlebnisse begleiten das künstlerische Gestalten allein und in der Gruppe und lösen intensive Phasen des Machens ab. Kinder sammeln Erfahrungen mit künstlerischen Verfahren, die Teamarbeit erfordern, wie z.B. das Herstellen großer Bauten sowie die Aufnahme von Videos.	Die Kinder greifen auf eine große Vielfalt von Medien und Materialien, auf Strategien und Haltungen zurück, die jedoch durch die Vorlieben, Begabungen und sachlichen Prioritäten der Bezugspersonen strukturiert sind. Neben schulischen Angeboten sind außerschulische Angebote bedeutsam. Hierzu zählen beispielsweise Projekte in Kooperation mit Museen, Galerien, Künstlern und Kunstvereinen. Institutionenübergreifende Projekte leisten zugleich einen Beitrag zur Öffentlichkeitsarbeit der Institution kindlicher Bildung, indem Arbeitsergebnisse und Reflexionen von Kindern im öffentlichen Raum präsentiert werden. Übergreifende Kunstprojekte schaffen zugleich Kontakte zu anderen Bildungsbereichen; z.B. zur Sprache, wenn etwas zu »Dada« gemacht wird.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• es nutzt verschiedenste Angebote zu künstlerischen Materialien, Techniken und Strategien • das Kind greift auf Ansprechpartner zurück, die kompetent Hilfestellung in selbstorganisierten Lernprozessen und anregende Impulse geben, indem sie z.B. den Blick auf ein Bild erweitern oder neue Materialien anbieten	• Kinder tauschen sich im angeleiteten und moderierten Gruppengespräch aus • Kinder erleben gemeinsame Aktionen als bereichernd, z.B. Projektarbeit, Präsentationen vor der Gruppe und Vorträge • im Team werden neue Techniken ausprobiert, Medien kennengelernt oder neue Themen erschlossen • die Kinder verhalten sich dabei ebenso produktiv wie auch rezeptiv; sie werden in beiden Aktivitätsformen unterstützt und auch dazu angehalten, »dran zu bleiben«	• großzügig bemessene Räume umfassen Ateliers mit Lager sowie Materialfundus • Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten sind nebeneinander möglich • Arbeitsprozesse gehen in Muße vonstatten und bieten ausreichend Gelegenheit zu individueller Betrachtung und Reflexion • Kinder haben ausreichend Zeit und Raum zur Verfügung, um (unfertige) Arbeiten stehen zu lassen, zu überdenken und weiterzuführen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Beim künstlerischen Gestalten werden Eindrücke anders strukturiert und führen durch diese Verfremdung zur Selbst- und zur Welterkenntnis. Zu diesem Prozess gehört, dass Kinder: • einen eigenen Arbeitsplatz haben, über den sie frei verfügen und der als Rückzugsraum zum Arbeiten und Nachdenken geeignet ist • in Kunstkatalogen, Zeitschriften, DVDs und Videos stöbern, um sich beispielsweise auf die Spur eines »Lieblingskünstlers« oder eines »Lieblingsschöpfers« zu begeben • über diese Möglichkeiten ihren individuellen Einstieg in die Kunstgeschichte und in die Gegenwartskunst gewinnen (z.B. in unterschiedliche Stile und Strategien der Malerei, Grafik, Skulptur und Plastik, Fotografie, Video, Performance, Aktion und Installation) • in ihrer alltäglichen Umwelt offen sind für die Suche nach neuen Motiven und geeigneten Gestaltungsmöglichkeiten • mit einem breiten Spektrum von Farben und Stiften, Papieren und weiteren Materialien vertraut sind und sie zur Entwicklung eines eigenen künstlerisch-gestaltenden Ausdrucks auch gebrauchen (z.B. Farben, Materialien, Techniken sowie Medien)	Künstlerisch-gestaltendes Handeln, gleich ob es produktiver oder rezeptiver Natur ist, ist immer auf den Austausch mit anderen und auf den Rückzug und die Verständigung mit sich selbst angewiesen. Kinder erfahren: • dass künstlerische Ausdrucksformen Gegenstand des Nachdenkens sind • dass andere Kinder und Erwachsene gemeinsam über künstlerische Arbeiten und Arbeitsprozesse diskutieren und dass sie unterschiedlicher, aber auch ähnlicher oder manchmal sogar gleicher Meinung sein können Kinder: • genießen es, sich mit anderen auszutauschen und Differenzen bzw. Übereinstimmungen in ästhetischen und künstlerischen Urteilen festzustellen • erfahren, dass ihre individuelle Meinung für andere bedeutsam ist • wissen, dass Positionen zu künstlerischen Arbeiten und Gestaltungsprozessen etwas sehr Individuelles sind, und erfahren, dass die Meinungen über Bilder, Plastiken, Installationen usw. immer auch etwas über die Persönlichkeit desjenigen, der sich über sie äußert, mitteilen • diskutieren künstlerische Arbeiten anderer im Wissen um die eigenen Erfahrungen und die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit künstlerischen Materialien und Techniken • gewinnen Selbstvertrauen und entwickeln Stolz in dem Empfinden, dass ihnen etwas gut gelungen ist, und sind dadurch zum Weitermachen motiviert	Kinder gewinnen individuelle künstlerisch-gestaltende Ausdrucksmöglichkeiten, wenn sie in anregenden Umwelten handeln können. Hierzu gehören: • eine Vielfalt von Alltagsmaterialien und von künstlerischen Materialien, von »alten« und »neuen« Medien • Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Kunstkataloge, Sachbücher und Lexika, um Themen, Motive, Künstler und Kunststile zu entdecken und sie zu einem individuellen Thema für sich selbst zu machen • Künstler, die eingeladen und auch in Projekte aktiv eingebunden werden, um das Lehr- und Lernangebot in den Institutionen kindlicher Bildung zu bereichern • Museumsbesuche, Atelierbesuche und Exkursionen, die regelmäßig stattfinden und mit Projekten verbunden sind • ausreichend Materialien oder Apparate für alle Kinder der Lerngruppe sowie technische Mittel, die medienbewusst eingesetzt werden • genügend Raum und Gelegenheit zum freien Improvisieren • regelmäßig stattfindende »Bildgespräche« • eigene Ausstellungen und Feste • ein Atelierraum in der Institution kindlicher Bildung

2.7 Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung



Präambel

Sozialität und Kultur bilden den Rahmen, in dem sich die eigene Identität entwickelt.

Sozialität und Kultur sind die Voraussetzung dafür, dass ein Kind Bilder von sich, von anderen und der Welt entwickeln kann. Dazu gehört, sich selbst in seiner Wirkung auf die Mitmenschen sowie auf seine Lebenssituation zu erfahren, also eine eigene Identität zu erwerben. Identität beinhaltet einerseits, sich als Individuum wahrzunehmen (personale Identität), und andererseits, sich als Teil der Gesellschaft zu erleben (soziale Identität). Auf dieser Grundlage erfolgt die Auseinandersetzung und die Identifikation mit Werten und Normen im Kontext sozialer Beziehungen, wozu auch religiöse Fragen und Antworten gehören können. Soziokulturelle und moralische Bildungsprozesse schließen ein, sich zunächst von außen

kommende Anforderungen entsprechend den individuellen Bedürfnissen und Interessen anzueignen und damit gleichzeitig so zu werden, wie kein anderer, und zu sein wie jeder andere. Entwicklungslinien betreffen dann insbesondere:

- die **Bedürfnisse** – von den physiologischen Bedürfnissen über die Sicherheitsbedürfnisse, die Bedürfnisse nach Orientierung, sozialem Kontakt, Liebe und Anerkennung bis hin zu Selbstfindung und Selbstverwirklichung,
- die **Emotionen** – von den Lust-Unlust-Gefühlen zur Differenzierung der Grundemotionen bis zum Erkennen und Verstehen komplexer und widersprüchlicher Gefühle einschließlich der Sensibilisierung für Emotionen (für deren Stabilität, die notwendig wird, wenn Konflikte und Brüche zu verarbeiten sind, bis zur Kontrollierbarkeit der Emotionalität)

- das **Erleben der Körperlichkeit** – vom Körperschema bis zur Geschlechtsidentität,
- die **Beziehungsgestaltung** – vom frühen Bindungserleben im engeren sozialen Bezugsraum der Familie bis zur Fähigkeit, aktiv Beziehungen herstellen, aufbauen und erhalten zu können, Konfliktsituationen zu bewältigen und in Gruppen Rollenanforderungen gerecht zu werden,
- das **Selbstbewusstsein** – von der in sozialen Beziehungen erworbenen Selbsterkenntnis, eine eigenständige Person zu sein, bis zur stabilen und für Veränderungen offenen Persönlichkeit, die auf Grund des Selbstwirksamkeitserlebens Vertrauen in sich selbst gewinnt und das eigene Leben aktiv gestaltet,
- die **Leistungsmotivation** – vom Stolz auf jeden Prozess und jedes Produkt eigenen Tuns bis zur Entwicklung personaler, sozialer und sachbezogener Maßstäbe,
- das **Wertebewusstsein** – von der Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen bis zur Thematisierung religiöser Fragen, die in einstellungsgesteuertem moralischem Handeln wirksam werden,
- die **Reflexivität** – vom ersten Fragen des Kindes nach dem ›Woher‹ und ›Wohin‹, dem ›Warum‹ und ›Wozu‹ seines Lebens über vertrauensbildende Grunderfahrungen bis zum bewussten Suchen nach Antworten auf Sinn- und Deutungsfragen.

Diese genannten Aspekte sind nicht losgelöst voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Identität als Ergebnis soziokultureller Bildungsprozesse wird in dem Vermögen deutlich, ein in sich gefestigtes, aber zugleich nach außen offenes Selbst zu entwickeln und zu bewahren (**Selbstkompetenz**), sowie in der Fähigkeit, sich in Interaktionen einbringen zu können (**Sozialkompetenz**). Getragen von einem positiven Selbstwertgefühl kann Verantwortungsbereitschaft und Achtsamkeit gegenüber sich selbst und der eigenen Entwicklung, gegenüber anderen Personen, dem engeren Umfeld, der Gesellschaft und der Welt entstehen. Interaktionsfähigkeit zeigt sich z.B. durch Beziehungsfähigkeit, Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit. Kinder sind erst dann in der Lage, gemeinsam und solidarisch zu handeln, wenn sie eigene Interessen wahrnehmen, diese anderen gegenüber ausdrücken und sich entscheiden können. Dazu gehört auch, sich mit

Rollenerwartungen kritisch auseinandersetzen zu können – ebenso wie die Fähigkeit, sich in Gruppen einzuordnen und sich gegebenenfalls einzusetzen. Im Prozess der Interaktion entwickeln Kinder Verantwortung für sich selbst und für andere, Wertschätzung und die Einsicht in Regeln und Normen, wenn sie in subjektiv sinnvollen Zusammenhängen erworben werden.

Sich zu einer **eigenständigen und kommunikationsfähigen Persönlichkeit** zu entwickeln, eigene Bedürfnisse und Wirkungen wahrnehmen zu können, sie formulieren und ausdrücken zu können, sie jedoch auch kritisch hinterfragen zu lernen, gehört somit wesentlich zur Identitätsentwicklung. Vertrauen in sich selbst zu erfahren, sich als wertvolle und vielseitige Person erleben und entwickeln zu dürfen, gelingt vor allem in stabilen und vertrauensvollen Beziehungen. Die Anerkennung der eigenen Person durch wichtige Bezugspersonen ermöglicht die Selbstwahrnehmung als aktiver Teil von Beziehungen und Gemeinschaft. **Soziale Bindungen** zeichnen das Leben eines jeden Menschen von Geburt an aus. Von hier aus wird die Welt erfahren und entdeckt. Die Beziehungen, in die das Kind geboren wird, ermöglichen Wege in die Welt und prägen die eigenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Orientierungen. Zunehmend wird in diesen Beziehungen die aktive Gestaltung übernommen. Das Kind erfährt sich als Teil der Beziehungen und erlernt Rollen in verschiedenen Gruppen: z.B. in Familie, in Nachbarschaft, in Freundschaften. Das Erleben von verlässlichen und stabilen Vertrauensbeziehungen ermöglicht die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und unterstützt damit entdeckendes und neugieriges Verhalten.

Diese soziale Einbindung besteht darüber hinaus auch in gesellschaftlichen und **kulturellen Kontexten**. Schon früh werden Formen sozialer Beziehungen – wie Freundschaft, Verwandtschaft, Nachbarschaft – erlebt und gestaltet. Kinder lernen beispielsweise, das Leben als wertvoll zu empfinden, den anderen und anderes zu achten, Gleichberechtigung zu gestalten. Hierzu sind Regeln und Rituale der Gestaltung von Gemeinschaft erforderlich. Zugleich wird ein frühes Verständnis dafür erworben, dass Kinder und Erwachsene aus anderen kulturellen Kontexten andere Antworten auf Fragen des Lebens finden. Auf diesem Wege

lernen Kinder, dass ein wertschätzender Umgang nicht nur mit der eigenen Person, der eigenen Kultur und den eigenen Selbstverständlichkeiten wichtig ist, sondern dass dieser Umgang auf alle vorfindlichen Formen von Werten, Religiosität, Kultur und Gemeinschaft zutrifft, sofern sie der menschlichen Würde nicht widersprechen.

Zur Kultur gehören Formen von Sozialität ebenso wie Kulturgüter, Sinndeutungen weltanschaulicher sowie religiöser Natur, Werte und Antworten auf existenzielle Fragen, Regeln des Zusammenlebens und das Selbstverständnis der Mitglieder einer Gemeinschaft. Kultur stellt also den Orientierungsrahmen menschlichen Handelns dar. Werte werden erfahrbar u.a. in der Art und Weise des Umgangs mit sich selbst, mit anderen Menschen sowie mit dem natürlichen und sozialen Umfeld. Die Natur, der eigene Körper, das kulturelle Erbe in Musik, Kunst und Wissenschaft, die Religionen, die Sprachen und nicht zuletzt die Menschen, seien sie nun nah oder fern, ähnlich oder verschieden, sind für Kinder wie für Erwachsene mehr oder weniger wichtig, können faszinieren oder gleichgültig lassen, machen den Sinn aus, der zum Handeln anregt.

Kinder erfahren sich **als Mensch** bedingungslos akzeptiert – d.h. unabhängig von Aussehen, Leistung, Stärken oder Schwächen – und lernen, sich und andere in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und zu tolerieren.

Die Aneignung moralischer Werte hängt von der Bedeutung für die eigene Person und dem Wissen über den Umgang mit diesen Werten ab. Das subjektiv Bedeutsame bekommt für Kinder einen personalen Sinn, wenn sie den Bezug zu ihrem eigenen Leben erkennen können. Wertebewusstsein entwickelt sich besonders dadurch, dass Kinder Dinge, Menschen und deren Verhaltensweisen wahrnehmen, die sich in ihrer Lebenswelt befinden und die für sie entwicklungsnotwendig sind. Die **Entwicklung** verantwortlichen Handelns und moralischen Urteilens trägt zur personalen Identität in den unterschiedlichsten Interaktionsfeldern sowie sozialen und ökologischen Zusammenhängen bei (z.B. Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit, Vertrautes und Fremdes, Werte und Normen, Schutz von Natur und Umwelt). Erwachsene können nicht immer darauf vertrauen, dass ein

Kind von allein sagt oder zeigt, was es zu lernen wünscht, sondern es ist wichtig, ihm dazu auch Anregungen zu geben. Soziokulturelle Bildung heißt demnach, Wissen über einen Sachverhalt zu erwerben, subjektive Sinnzusammenhänge herzustellen und die dazu gehörenden Normen des Handelns zuzuordnen. Insofern trägt eine frühe aktive Auseinandersetzung mit Phänomenen der Natur, der Mathematik, der Musik, der Kunst, dem Bereich des Körpers und dessen Gesundheit immer auch potenziell die Entwicklung eines Wertebewusstseins in sich und eröffnet Kindern vielfältige gestalterische Möglichkeiten.

Kontexte soziokultureller, moralischer und religiöser Bildungsprozesse

Soziale und kulturelle Bildungsprozesse vollziehen sich in den individuellen Lebenssituationen: in der Gestaltung des Alltags sowie in den Festen und Ritualen, die Kinder in der Familie und in ihren Gruppen erleben. Soziale Beziehungen, Freundschaften, Verwandtschaft, der Kontakt zu wichtigen Bezugspersonen begleiten das Aufwachen von Geburt an. Fragen und Antworten des Lebens werden sowohl in alltäglichen und beiläufigen Situationen erfahren, als auch in Höhepunkten, die durch Feste markiert sind (z.B. Geburt, Hochzeit, Ostern, Weihnachten, Zuckerfest, Pessach, Laubhüttenfest, Channukkha), ebenso wie in besonderen Situationen (z.B. Krankheit, Leid, Tod). Sie bilden die Grundlage des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Welt.

Soziokulturelle Bildungswelten sind zunächst die Familie, zunehmend dann die sozialen Gruppen, denen Kinder angehören: z.B. die Kindergemeinschaft bei der Tagesmutter, im Kindergarten, in der Schule, in Freizeitgruppen. Bei der Gestaltung des Lebens in diesen Gruppen ist es wichtig zu wissen, was gemeinsames Leben ausmachen soll. Dass die Welt aus mehr als den eigenen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen besteht, erfahren Kinder schon sehr früh. Beispielsweise können in Nachbarfamilien andere Sprachen, andere Rituale, andere Religionen als in der eigenen Familie praktiziert werden. Die vorhandene Pluralität von Lebensformen erfordert somit einen aufgeschlossenen und wertschätzenden Umgang mit den eigenen wie mit anderen Formen der Alltagspraktiken



und Wertorientierungen. Dazu gehört, verschiedene Werthaltungen kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen. Das Aufwachsen mit Medien (Bücher, Fernsehgerät, Computer usw.) stellt ein bedeutsames Merkmal moderner Kindheit dar. Die »Medienkindheit« erfordert die Unterscheidung von selbst gemachten Erfahrungen (primäre Bildungserfahrungen) und durch Medien vermittelten Erfahrungen (sekundäre Bildungserfahrungen). Deshalb ist es wichtig, einen kritischen Umgang mit Medien und deren Inhalten zu erwerben (z.B. bei Gewaltdarstellungen). »Neue« Medien eröffnen aber auch neue Wege des Lernens, der Kommunikation und Interaktion, die im Rahmen von soziokulturellen Bildungsprozessen ebenfalls eine Rolle spielen.

Unterschiedliche sozioökonomische Hintergründe verdienen besondere Aufmerksamkeit, da der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und zu gelingender Bildung stark davon abhängt, ob und inwiefern Kindern Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Ressourcen und Potenziale zur Verfügung stehen. Dabei gilt es besonders, einen konstruktiven Umgang auch mit Misserfolgen, Enttäuschungen und Rückschlägen zu erlernen. Erwachsene tragen dafür Sorge, dass sich trotz solcher Frustrationen jedes Kind über seine Stärken und Talente im Klaren ist. Kinder machen die Erfahrung, als Teil der Welt etwas bewegen zu können, selbst wirksam zu werden und die Umwelt aktiv mit gestalten zu können.

Basale soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse

Die zentrale Grundlage für soziokulturelle (weltanschaulich oder religiös geprägte) Bildungsprozesse ist das Gefühl des Angenommenseins, des sich Verlassen-Könnens, das sich in einer sicheren Bindung zur Bezugsperson ausdrückt. Die Emotionalität in ihrer Verbindung mit der Bedürfnislage des Kindes bestimmt primär das Handeln. In sicheren Bindungen erfahren Kinder erste regelhafte Abläufe, die sie wiedererkennen. Diese Regeln sind an die Grundsituation gebunden und noch nicht übertragbar. Kinder sind in der Lage, mit ihren Vorerfahrungen neuen Situationen so zu begegnen, dass sie damit beginnen, selbst Lösungswege zu suchen. Dabei erleben sie Differenzen in den Bedeutungen, die soziale Partner ausdrücken. Sie erkennen diese und gelangen im Austausch mit unterschiedlich alten Kindern und mit Erwachsenen zu gemeinsamen Bedeutungen. Die Mittel der Verständigung sind zunächst eher nonverbal. Später setzen die Kinder ihre Stimme, erste Worte und auch komplexere sprachliche Äußerungen ein, die sie durch ihre Körpersprache bekräftigen. Kinder erleben so ihre Wirksamkeit in einer Situation, erfahren dabei ihre Eigenständigkeit und spüren die Wirkung ihrer sozialen Partner auf sich selbst. Sie beantworten dies primär mit emotionalen Reaktionen, verwenden Sprache, um Bedürfnisse zu befriedigen, zunehmend auch, um andere konstruktiv zu beeinflussen. Gelingt dies, so reagieren sie auf die Umwelt mit Freude. Dabei kopieren Kinder nicht einfach das Vorbild ihrer sozialen Partner. Vielmehr entwickeln sie in Auseinandersetzung mit diesen Partnern ihre eigenen Vorstellungen von der Welt, in der sie gemeinsam mit anderen leben. Erwachsene und Kinder geben ihnen dabei Orientierungen. Erkennbar wird dies an der Übernahme von Sprach- und Handlungsmustern, die Kinder in subjektiven Sinnzusammenhängen verwenden. Sie erkennen die Gefühle anderer und stellen sich darauf ein. Normative Forderungen werden abhängig von der Bedürfnislage erfüllt, zunehmend auch von der Reaktion der Bezugsperson abhängig gemacht. Kinder entwickeln Vertrauen in die eigenen körperlichen Fähigkeiten, und sie sammeln erste Erfahrungen des Rollenhandels.



Elementare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse

Kinder können zunehmend eigene Wirkungen auf sich selbst zurückführen und erwerben die Fähigkeit, über sich selbst und ihre Umwelt nachzudenken. Neben der nonverbalen ist dies an die verbale Kommunikation gebunden. Die Sprache ermöglicht es, eigene Interessen zu artikulieren, zu differenzieren und zu vertreten. In der Kommunikation entwickeln sich auch Selbstwertgefühle auf der Grundlage sozialer Rückkopplungen insbesondere durch die Wertschätzung von Bezugspersonen. Kinder erfahren Werte, so z.B. den Respekt vor und die Verantwortung für Lebewesen, Natur, materielle Dinge und setzen sich mit deren Veränderlichkeit auseinander. Sie erfahren, dass neben Erfolg und Können auch Schwäche, Schuld und Versagen sowie eine Kultur des Verzeihens und Versöhnens zum Leben gehören. So lernen sie, sich selbst und andere anzunehmen, weil sie in ihrer Würde als Person geliebt sind. Sie können Fehler anderer akzeptieren und eigene Fehler zugeben. Die Kinder sind in der Lage, entsprechend ihrer kognitiven Möglichkeiten Erfahrungen mit sich und der Welt zu reflektieren, indem sie selbst Theorien zu ihrer Erklärung aufstellen. Kinder lernen zu unterscheiden, was Regeln des alltäglichen Zusammenlebens und was grundlegende Werte sind, die zu ihrer Identität gehören und das Selbstbild mitbestimmen. Beste-

hende Regeln werden erkannt und neue Regeln können mit anderen Kindern und mit Erwachsenen ausgehandelt werden. Den flexiblen Umgang mit Regeln erproben Kinder zunächst im Spiel. Sie verstehen die Situationen, in denen sie handeln: die eigenen und die Gefühle anderer werden ernst genommen. Kinder können Bedürfnisse zurückhalten, wenn dies für sie einen Sinn hat. Sie entwickeln ein »Wir«-Bewusstsein und übernehmen gern Verhaltensformen von anderen Kindern und Erwachsenen, denen sie sich zugehörig fühlen. Gleichzeitig nehmen sie sich als Individuum wahr, das sich von anderen unterscheidet. Im Umgang mit Gleichaltrigen lernen die Kinder, sich abzustimmen, sich in andere einzufühlen (Perspektivübernahme) und mit unterschiedlichen Erwartungen und Regeln umzugehen. Das Zusammenleben von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen hat wesentlichen Einfluss auf die Werteentwicklung, die ein solidarisches Miteinander garantiert. Die Kinder sind fähig, unterschiedliche kulturelle Lebenswelten zu erkennen, und wissen, dass sie nebeneinander existieren. Deren Akzeptanz können sie ausdrücken, Ambiguität (Mehrdeutigkeit) noch nicht immer tolerieren. Sie sind in der Lage, sich mit den Anforderungen an spezifische soziale Rollen auseinanderzusetzen. Die Kinder erfahren sich in ihrer Leistungsfähigkeit, nicht zuletzt durch gelebte Partizipation, und lernen so, ihr Leben aktiv zu gestalten.



Primare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse

Die Kinder verbalisieren ihre Interessen und Bedürfnisse und erwerben Strategien des Aushandelns. Sie sind fähig, über sich und ihre soziokulturellen Bezüge zu reflektieren und sich eine Meinung zu bilden. Die Kinder erkennen die objektive Bedeutung normativer Forderungen; sie können danach handeln ohne »äußeren Druck«, wenn dieses Handeln für sie einen subjektiven Sinn hat. Unterschiedliche, einander ausschließende Werte und Interessen sowie die daraus folgenden Handlungsmuster werden zunehmend akzeptiert und damit verbundene Spannungen ausgehalten. In der Begegnung und im gemeinsamen Lernen mit Kindern und Erwachsenen, die einen anderen kulturellen und weltanschaulichen Hintergrund haben, lernt das Kind, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Es entwickelt eigene Grundhaltungen gegenüber der eigenen wie auch gegenüber anderen Überzeugungen. Es achtet die Freiheit der Weltanschauungen, des Glaubens und des Gewissens. Moralisches Handeln orientiert sich an grundlegenden Mustern (wie z.B. Man darf/man soll; gut/böse). Kinder reflektieren Äußerungen und Erwartungen an sie kritisch und finden Argumente dafür, Gestaltungsspielräume – auch im Rahmen sozialer Rollen – aktiv zu nutzen. Sie haben Vorstellungen darüber, was Freundschaften sind, und bemühen sich darum, diese zu schließen und zu pflegen. Mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit ist eine bewusste Wahrnehmung individueller Besonderheiten anderer Kinder verbunden. Kinder vergleichen sich in ihren Eigenschaften, Fähigkei-

ten, Interessen und Handlungsweisen und freuen sich über Ähnlichkeiten. So wählen sie auch ihre Freunde aus.

Im Übergang vom Kindergarten zur Schule sind sich Kinder bewusst, dass sich die Bedingungen ihrer Lebenssituation ändern. Sie haben Vorstellungen darüber, dass Bezugspersonen wechseln, befürchten möglicherweise auch, Freunde und Vertraute zu verlieren. Sie wissen, dass sie neue Lerninhalte erwarten, und freuen sich darauf, sich den veränderten Anforderungen zu stellen. Das Selbstbild der Kinder ist durch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und durch Freude am eigenen Erfolg gekennzeichnet. Das Kind erwirbt nun Maßstäbe, seine schulischen Leistungen zu bewerten und zu eigenen Ansprüchen ins Verhältnis zu setzen. Die Kinder wertschätzen jedoch insbesondere ihren individuellen Lernzuwachs sowie den anderer Kinder. Dabei gilt das Prinzip, ein Kind nur mit sich selbst zu vergleichen. Die Ziele schulischen Lernens entsprechen jedoch in erster Linie gesellschaftlichen Anforderungen, die an das Kind herangetragen und deren Erreichen von ihm auch erwartet werden. Es besteht die Gefahr, durch Misserfolgs- und Versagenserlebnisse die eigene Leistungsfähigkeit und damit die eigene Person in Frage zu stellen. Aufgabe aller erwachsenen Bezugspersonen ist es deshalb, Kinder in ihren Fähigkeiten zu bestärken, sie zu ermutigen und zu bekräftigen. **Alle Kinder erfahren, unabhängig von ihrer individuellen Leistungsfähigkeit, das gleiche Recht auf Wertschätzung durch andere Kinder und durch Erwachsene.** Auf dieser Basis entwickeln Kinder gute Voraussetzungen, um sich den Anforderungen des schulischen Lernens zu stellen.

Tabelle Basale soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Basale Bildung Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Das Kind erlebt sich als Teil einer Beziehung, nimmt eigene Bedürfnisse und Gefühle wahr und lernt, Grundemotionen zu differenzieren. Frühkindliches Autonomiestreben ist Kennzeichen dafür, dass sich das Kind als eigenständige Person erlebt. Es kann Gefühle zunehmend regulieren, Bedürfnisbefriedigung aufschieben (Anfänge der Selbstbeherrschung), und lernt auszuhalten, dass eigene Bedürfnisse nicht immer erfüllt werden können. Eine spezifische emotionale Bindung zur Bezugsperson (sichere Bindung, Vertrauen) wird entwickelt, die Gefühle anderer werden erwidert und Sympathie, Hilfsbereitschaft, Mitleid, Zärtlichkeit werden bekundet. Die Kinder teilen auch Kränkung bei Ungerechtigkeit und Stolz bei Lob sowie Zuneigung, Ärger und Freude mit. Ausgehend von eigenen Gefühlen zeigt das Kind Empathie. Es kennt verschiedene Bezugspersonen und reagiert differenziert auf diese. Fremde und bekannte Personen können voneinander unterschieden werden. Der Kontakt zu Gleichaltrigen wird gesucht. Kinder verteidigen ihren Besitz – sie haben erste Vorstellungen davon, was »mein« und »dein« bedeutet. Allmählich beginnen Kinder, eigene Leistungen mit denen anderer zu vergleichen. Es bereitet ihnen Freude, anderen eine Freude zu machen.	Das Kind erlebt eine Umwelt, die sich ihm wertschätzend und wohlwollend zuwendet. Die ersten Bezugspersonen gestalten verlässliche und stabile Beziehungen, in denen sich das Kind aufgehoben fühlt. Gefühlen und Emotionen des Kindes, seinen Bedürfnissen und Äußerungen wird Aufmerksamkeit geschenkt und sie werden wohlwollend erwidert. Erwachsene und Kinder nehmen Äußerungen des Kindes auf, reagieren darauf und ermöglichen so die Erfahrung, Teil einer Beziehung zu sein. Das Kind erlebt, dass Emotionen zugelassen und Beziehungen verlässlich sind. Kinder werden in ihrem Tun bestätigt und vergleichende Erfahrungen sind für sie möglich. Beim Übergang von der Familie in eine Institution der kindlichen Bildung ist es notwendig, eine erneute sichere Bindung zu den Bezugspersonen aufzubauen. Erwachsene wissen, dass frühkindliches Autonomiestreben ein wichtiger Entwicklungsschritt ist, in dessen Verlauf Kinder lernen, sich selbst Ziele zu stellen und diese auch zu erreichen. Auf dem Weg zum Ziel unterliegen Kinder häufig der Selbstüberschätzung – eine Tatsache, die vom Erwachsenen berücksichtigt werden muss. Erste Handlungsmuster (Regulationsstrategien) werden in Abhängigkeit vom kulturellen Hintergrund und eigenen Erfahrungen übernommen: z.B. die Art und Weise des Tröstens, aber auch des Ärgerns.	Ausdrucksweisen und Mitteilungen gestalten den Umgang mit der Umwelt. Dabei wird die eigene Person gleichzeitig als Teil einer Beziehung wie auch als eigenständig erlebt. In alltäglichen Interaktionen werden Bedeutungen zugeschrieben, die Welt sowie Routinen des Alltags erfahren. Verbale und nonverbale Ausdrucksmittel für Emotionen werden vom Kind verstanden und selbst erprobt. Handlungsmuster werden in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Hintergrund und eigenen Erfahrungen übernommen und bilden die Voraussetzung für die Erschließung der Welt. In alltäglichen Situationen erfahren Kinder, dass Dinge wertvoll sind (z.B. Spielzeug nicht kaputt gemacht werden soll). So werden bereits früh Werte erfahren und verstanden. Kinder erkennen Äußerungen des Gefühlsausdrucks wieder; zunächst werden passiv einfache Emotionswörter verstanden. Allmählich werden diese aktiv gebraucht. Das Kind beginnt, über Gefühle nachzudenken (»Bist du traurig?«), und zeigt Respekt gegenüber den Gefühlen anderer.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Das Kind braucht die Erfahrung einer sicheren Bindung, um von dieser aus neugierig und aktiv die Welt zu erkunden. Es erfährt körperliche Nähe und fühlt sich durch die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse sicher. Das Kind braucht berechenbare und zuverlässige Bezugspersonen, die es in seinen individuellen Besonderheiten erkennen. Beim »Blick in die Welt« braucht es (noch) Rückversicherung. Kinder werden sich ihres Tuns, seiner Wirkung und ihrer selbst bewusst. Dabei haben sie anfänglich immer das Vertrauen in den Erfolg einer Handlung. Sie orientieren sich am Lustgewinn und an den Folgen, die eine Handlung für sie selbst hat. Kinder erfahren das Gefühl, von anderen beachtet zu werden. Hierbei sind sowohl Stolz als auch Verlegenheitsreaktionen Ausdruck eines Wertbewusstseins. Kinder haben die Möglichkeit, ihren Körper durch spielerischen, experimentellen Umgang zu erkennen. Sie werden sich allmählich geschlechtsspezifischer Unterschiede bewusst und machen die Erfahrung, als Junge bzw. Mädchen angesprochen zu werden.	Eltern und Geschwister als zentrale Bezugspersonen schaffen eine Atmosphäre, in der das Kind Gegenseitigkeit, Vertrauen und Freude in Beziehungen erlebt. Soziale Partner zeigen eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche. Sie geben dem Kind die Sicherheit, dass es eigene Gefühle zeigen kann. Sie helfen durch nonverbale Zuwendung und Gespräche über Gefühle dabei, dass eigene Gefühle erkannt werden können. Wichtig sind mehrere Bezugspersonen, dies hilft, das »Fremdeln« besser zu überwinden. Bezugspersonen ermöglichen die spielerische Erprobung der Umwelt und regen zur Nachahmung an. Die Aktivitäten der Kinder werden wertgeschätzt, ein selbstständiges Handeln ermöglicht. Kinder sind in Situationen des alltäglichen Zusammenlebens auch an Entscheidungen beteiligt. Erwachsene handeln authentisch, um Kinder zur Identifikation anzuregen. Mädchen und Jungen werden in ihrer geschlechtlichen Identität bestärkt, ohne sie in spezifische Rollenmuster zu drängen (Auch Jungen weinen und Mädchen spielen »wild«).	An Rollen gebundene normative Erwartungen betreffen u.a. Formen des Gefühlsausdrucks (z.B. Gesten, die einen Kontaktwunsch ausdrücken) oder auch die Geschlechterrolle, die u.a. durch geschlechtsspezifisches Spielzeug beeinflusst werden kann. Das Kind lernt Bedeutungszusammenhänge zwischen seinem Gefühl und den Ausdrucksmitteln kennen. Die räumlich-materiellen Bedingungen beeinflussen die emotionalen Zustände: Licht, Ruhe, Schlaf- und Rückzugsmöglichkeiten, Erholung und Entspannung, gemeinsame Mahlzeiten, Zeit füreinander usw. Die Bindung an Bezugspersonen erfordert kleine Gruppen besonders in der Eingewöhnungszeit. Soziale Umgangsformen und erste Problemlösestrategien sind für Kinder sichtbar. Erwartungen an das soziale Verhalten werden gestellt, z.B. durch Rituale ebenso wie durch Normen der Alltagsgestaltung. Medien wie Bücher, Musik und Computer sind als Wege der Weltaneignung bereits in den Alltag integriert.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Kinder erkennen mit Hilfe der Erwachsenen ihre Gefühle in emotionalen Situationen • das Erkennen der Körperfunktionen und deren Beherrschung macht Kindern Spaß und erfüllt sie mit Stolz • Selbstständigkeit in verschiedenen Bereichen lässt ein Kind zunehmend autonom handeln, führt in Anforderungssituationen zu Selbstvertrauen und Unabhängigkeit • das Kind möchte zunehmend selbst bestimmen • Gefühlsausbrüche bei Grenzsetzung sind wahrscheinlich • erste Märchen und Geschichten ermöglichen es dem Kind, sich mit den Figuren zu identifizieren	• Konfliktsituationen beobachten und bei Bedarf Hilfen geben • frühkindlichem Autonomiebestreben Raum geben (z.B. Gefühlsausbrüchen); gleichzeitig erfährt das Kind Grenzen für sein Handeln • Märchen und Geschichten erzählen/vorlesen und damit signalisieren, dass Erwachsene die enthaltenen guten und bösen Handlungen kennen und negative Tendenzen nicht tabuisieren • um Kinder bei der Entwicklung von Verhaltensformen und basalen Wertorientierungen zu unterstützen, sind Videos und Hörmedien weniger geeignet, weil der direkte Kontakt zur Bezugsperson fehlt; sie sind deshalb eher als Zusatzangebote zu verwenden	• Sicherheit durch Rituale und Gewohnheiten im Tagesablauf gewähren: Schlafens- und Essenszeiten, Begrüßungsrituale, Rituale zum Schlafengehen usw. • Respekt vor den physiologischen Bedürfnissen des kleinen Kindes in der Umwelt, z.B. hinsichtlich der Sauberkeitserziehung und hinsichtlich der Funktion des »Nuckels« • Möglichkeiten eröffnen, mit sich und den Gefühlen umzugehen, die eigenen Gefühle motorisch, stimmlich und sprachlich zu äußern sowie sich über Nähe und Distanz auszudrücken • Wissen zu spezifischen Verhaltenserwartungen in geeigneter Form vermitteln (z.B. gemeinsam am Tisch zu sitzen erfordert die notwendige Anzahl an Stühlen für alle)

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Kinder haben Gelegenheiten, sich an Gesprächen zu beteiligen • während des Spielens und Gestaltens verleihen Kinder ihren Gefühlen freien Ausdruck • im Spiel werden Als-Ob-Situationen von der Realität unterschieden • Kinder nutzen das Spiel, um einzelne Handlungsabläufe erkannter Rituale und Normen zu üben • Kinder übernehmen besonders gern schon Rollen, die sie in der Realität noch nicht ausfüllen können: z.B. Vater, Mutter, Feuerwehrmann • Funktionslust der Kinder in allen Tätigkeiten, besonders im Spiel, unterstützen • Massagen zur Körpererfahrung • Gesichter malen, Körperformen nachzeichnen • vielseitige Angebote sinnlicher Erfahrungen • sich selbst im Spiegel erkennen und Veränderungen beobachten/vornehmen • Kinder machen anderen eine Freude • Kinder übernehmen gern Aufgaben, auch solche, bei denen Anstrengung und Beharrlichkeit notwendig sind • Kinder stellen Produkte her, die z.B. als Raumschmuck Verwendung finden	• Aktivitäten/Projekte zu unterschiedlichen Gefühlen und deren Ausdrucksformen, wie sie für die Differenzierung der Grundemotionen (Wut, Trauer, Angst, Fröhlichkeit usw.) gebraucht werden • in alltäglichen Situationen wird erfahren, dass Andere auch Gefühle und Bedürfnisse haben • sensorische Möglichkeiten nutzen, um positive emotionale Zustände erlebbar zu machen, z.B. beim Wickeln • Liebkosungen, Hautkontakte in dem vom Kind gewünschten Maß geben • Beobachten und Verbalisieren der Gefühle • Hochwerfen, Fallen – Auffangen, Schaukeln, Fliegen • Sprechen über emotionale Befindlichkeiten • Spiele mit anderen Kindern • Erkundungsspiele • Teilhaben lassen an besonderen Ereignissen wie Festen, Geburtstagen usw., diese in geeigneter Weise mit den Kindern vorbereiten • Kinder suchen Allein- und Parallelspiel-Situationen auf • Kinder haben die Möglichkeit, eigenes Tun mit dem der anderen zu vergleichen • sie erkennen Unterschiede und ihnen ist es frei gestellt, neue Maßstäbe an sich selbst anzulegen	• ungestörtes Spielen; auch den erkundenden Umgang mit ungefährlichen Dingen aus der Welt der Erwachsenen ermöglichen • Erkunden des eigenen Körpers zulassen; Verständigung über Signale der Körpersprache mit bekannten Bezugspersonen und Fremden interessiert ausprobieren • Einbeziehen in Gesprächsrituale in bekannten und fremden Situationen/mit bekannten und fremden Gesprächspartnern • Rituale für Mahlzeiten, Schlafen und Ruhen/Rückzug, Spielen • Kuscheltiere/Puppen zum Ausleben emotionaler Zustände(z.B. der Teddy, der nicht gewaschen werden darf) • Medien: Lieder, Märchen, Gedichte, Reime, Bilderbücher, die die Gefühlswelt der Kinder deutlich machen • Spiegel • Spielsachen zum Auseinandernehmen und Zusammensetzen • Handlungsfolgen, die zu spezifischem Rollenspielwissen gehören • einfache Lieder, Gedichte und Reime zu feierlichen Anlässen, aber auch zu allen anderen Ereignissen, die besondere Gefühle der Kinder widerspiegeln

Tabelle Elementare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Das Kind lernt, über eigene Empfindungen und Bedürfnisse zu sprechen. Es erfährt eigene Wünsche und Bedürfnisse, eigene Stärken und Grenzen und nimmt sie an. Ängste, Trauer, Verletzungen, Verluste lernt es einzuordnen und mit ihnen umzugehen. In Übergangssituationen lernt das Kind, Abschied zu nehmen, aber auch mit einer positiven Grundhaltung in die Zukunft zu blicken. Geburt und Tod, Trennung, Krankheit und Leiden werden als Teil des Lebens kennengelernt. Zunehmend kann das Kind seine Gefühle kontrollieren, entsprechend individueller Besonderheiten entwickelt sich ein differenziertes Ausdrucksverhalten. Es versteht, dass unterschiedliche Gefühle nebeneinander bestehen und dass diese widersprüchlich sein können. Ursachen und Konsequenzen von Gefühlen können verbalisiert werden. Das Kind erkennt den Zusammenhang zwischen Wünschen und Emotionen. Eigene Produkte werden wertgeschätzt, das Kind besitzt erste Maßstäbe dafür, ob ihm selbst ein Ergebnis gefällt bzw. ob und wie es im Vergleich mit den anderen seinem Urteil standhält. Im Handeln stellt sich das Kind Ziele und nimmt Ergebnisse vorweg. Aus Misserfolgen zieht es Konsequenzen für künftiges Handeln. Sachliche Kritik wird zunehmend akzeptiert, das Interesse ist vorhanden, ein Ergebnis künftig »besser« zu machen.	Das Kind beginnt, sich in Andere hineinzusetzen: Perspektivübernahme wird mit der Entwicklung der Fantasie möglich. Das Kind benennt zunächst eigene Gefühle: »Ich bin traurig«, später die der anderen: »Du bist traurig«. Gefühle entstehen nicht nur allein durch die Befriedigung oder Nichtbefriedigung der Bedürfnisse, sondern auch durch die Wertung durch andere: Anerkennung bzw. Missbilligung. Dadurch entsteht das Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Handeln. Das Kind lernt, dass der Ausdruck von Gefühlen Andere beeinflusst und dass mit dem äußeren Ausdruck nicht immer auch das innere Gefühl übereinstimmen muss. Erwachsene Bezugspersonen fangen die Kinder auf, wenn sie in ihren Gefühlen Hilfe nötig haben – sie stellen nicht sofort eine »Schuldfrage«. Neben der Geborgenheit und Zuwendung entwickeln Kinder ein starkes Bedürfnis nach sozialer Wertschätzung, die zunehmend eine Leistungsorientierung einschließt. Erwachsene achten darauf, dass sich das Kind an seinen Stärken orientiert und darauf aufbauend ein positives und gleichzeitig realistisches Selbstbild entwickelt, so dass erfolgsmotiviertes Handeln ermöglicht wird. Kinder brauchen den Kontakt zu Kindern mit unterschiedlichem Entwicklungsniveau wie auch zu Kindern, die einen ähnlichen Entwicklungsstand haben.	Das Kind weiß um Normen (z.B. es ist schlimm, anderen wehzutun), kann aber aktuell starke Gefühle noch nicht immer der willentlichen Steuerung unterwerfen. Kinder kennen neben den Grundemotionen auch komplexe Emotionen und wissen, dass Gefühle sich ändern können. Sie differenzieren sicher, ob es einem anderen gut oder nicht gut geht. Dabei gilt die Norm: »Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen«. Mädchen und Jungen wachsen in die sie umgebende Lebenswelt hinein, indem sie sich deren Werte erschließen und einen persönlichen Bezug dazu herstellen. Sie festigen dabei ihre Kenntnisse in verschiedenen Bereichen und erfahren, dass kulturelle Güter den Menschen Nutzen, Freude und Hilfe bringen. Sie erfahren, dass sich darin auch das Wissen der Menschen widerspiegelt, die früher gelebt haben, dass sich Menschen dafür angestrengt haben und dass das Vorfindbare geschützt und geachtet wird. Sie erfahren gesellschaftliche Wertmaßstäbe und gültige Normen des Zusammenlebens, die durch Rituale, Feste und Alltagsroutinen in die Lebensgestaltung aktiv einbezogen sind. Die Übergänge von zu Hause in die Institutionen kindlicher Bildung und von dort in die Schule stellen Übergangssituationen dar, für die das Kind Bewältigungsstrategien erwerben muss. Damit verbunden ist das neue Rollenbewusstsein als »Kindergartenkind« bzw. als »Schulkind«.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Elementare Bildung Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Kinder sind zunehmend in der Lage, eigene Meinungen nicht nur zu äußern, sondern auch zu vertreten und aktiv in Entscheidungsprozesse einzubringen. Sie sind bereit, Mitverantwortung zu tragen, und zeigen Autonomie in der Übernahme von Aufgaben und der Realisierung eigener Vorhaben. Kinder unterscheiden zunächst für eigenes, dann für das Verhalten anderer, ob es absichtlich oder unabsichtlich war. Sie beurteilen, ob etwas gut oder nicht gut ist, und orientieren sich dabei noch vorwiegend am Vorgelebten im sozialen Umfeld. Mit der wachsenden Fähigkeit, bei sich und anderen Eigenschaften festzustellen, wächst die begründete Suche nach Freundschaften. Jungen und Mädchen haben ein relativ gefestigtes Geschlechtsrollenbewusstsein und verbinden es mit speziellen Verhaltenserwartungen. Sie wissen, dass es unterschiedliche Umwelten gibt und dass dadurch die Lebensverhältnisse von Kindern und Familien verschieden sein können. Die Kinder haben Vorstellungen davon, was von ihnen in bestimmten Situationen und in der Übernahme spezifischer Rollen erwartet wird. Sie entwickeln zunehmend eine eigene Haltung dazu (z.B. macht das Abwaschen mit drei Jahren wesentlich mehr Spaß als mit sechs).	Unter Gleichaltrigen befinden sich die Kinder auf gleicher Ebene. Sie lernen Konflikte auszutragen, Kompromisse zu schließen, kooperativ zu handeln, zu argumentieren, sich durchzusetzen. Wettbewerb und Leistungsvergleich sind möglich. Freundschaften suchen Kinder gezielt eher unter Gleichaltrigen. Der Kontakt zu jüngeren Kindern ist wichtig für die Entwicklung von Toleranz und Rücksichtnahme, die Kinder erfahren, dass sie Vorbild sein und Hilfe geben können. Im Kontakt zu älteren Kindern haben Kinder die Möglichkeit, sich mit ihnen zu identifizieren. Erwachsene achten darauf, dass diese vielfältigen Kontakte unter den Kindern ermöglicht werden. Das ist insbesondere für Kinder z.B. mit Behinderungen, mit Hochbegabung oder Migrationshintergrund wichtig. Auf dieser Basis ist die Entwicklung von Kinderfreundschaften gegeben, die gegenseitige Wertschätzung und Achtung einschließen. Ein vorurteilsbewusster Umgang miteinander schützt die Kinder vor Diskriminierung. Erwachsene sorgen dafür, dass die Kinder ihr kulturelles Umfeld erschließen, und suchen gezielt nach Möglichkeiten, dass sie darüber hinaus notwendige andere Erfahrungen machen (z.B. Stadtkinder erfahren das Leben auf dem Land).	Bewältigungsstrategien sind ebenfalls notwendig für den Umgang mit Niederlagen und Versagenssituationen, z.B. mit Tod, Verlust, Angst, Trennung und Krankheit. In der Verantwortung für Tiere setzen sich die Kinder gleichzeitig mit dem Unterschied zwischen Menschen und Tieren auseinander. Bildungsorte sind Orte des gemeinsamen Lernens. Das drückt sich in offenen Organisationsformen der Institutionen kindlicher Bildung aus. Kinder lernen, mit gefährlichen und/oder Angst auslösenden Situationen der Lebenssituation insgesamt umzugehen. Sie können Regeln aushandeln und deren Einhaltung kontrollieren. Durch das gemeinsame Handeln der Eltern und Erzieher erwirbt das Kind – aufbauend auf dem emotional gestützten Urvertrauen – erste inhaltliche Einstellungssysteme, die sein Handeln spezifisch charakterisieren. Dies zeigt sich z.B. durch die Herausbildung besonderer Stärken und Interessen und auch im Leistungsverhalten. Die eigene Familie ist für die Kinder bewusst, sie kennen ihre Mitglieder und können über sie erzählen. Sie wissen, wo sie wohnen und was im näheren Umfeld für sie wichtig ist.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Wichtig ist eine Atmosphäre, in der das Kind seine Gefühle zeigen kann und im Umgang damit Orientierungen erhält. Wertschätzung und Verständnis für die emotionale Situation motivieren das Kind, entsprechende Handlungsmuster zuzuordnen und damit zu lernen, Gefühle zu kontrollieren statt zu unterdrücken. Das Kind kann sagen, wenn es nach einer Anstrengung Erholung braucht. Mädchen und Jungen erleben, dass sie Fehler machen dürfen, sie erfahren, dass ihre Stärken beachtet werden und ihnen zugestanden wird, nicht überall gleich »gut« sein zu müssen. Es ist wichtig für das Kind, dass es erfährt, auch in scheinbar ausweglosen Situationen Kraft und Stärke zur Veränderung zu finden. Es übernimmt Verantwortung und sucht bei Schwierigkeiten zielstrebig und beharrlich nach Lösungen. Kinder fühlen sich in gelebten kulturellen Traditionen geborgen und nehmen aktiv Anteil an deren Gestaltung (z.B. Jahreskreise, Feste, Rituale). Sie sind stolz auf die eigene Familie und erzählen über sie, z.B. über die Berufe der Eltern, die Hobbies, Ereignisse, die in der Familie bedeutsam waren. Kinder bringen wesentliche »Werthaltungen« von zu Hause mit. Hieran anknüpfend ist gemeinsames Handeln wichtig. Die Kinder sind in der Lage, die Bedeutung gemeinsam aufgestellter Regeln zu benennen und sich danach im Handeln zu richten. Zunehmend ist es den Jungen und Mädchen möglich, eine kritische Distanz zu den Dingen und Verhaltensweisen anderer einzunehmen.	Das Kind braucht Hinweise darauf, dass sein Handeln Folgen für andere hat (z.B. Habe ich den anderen verletzt? Habe ich ihm eine Freude gemacht?). Das Kind fühlt sich zunehmend für sein Handeln verantwortlich und kann allmählich einschätzen, wenn es andere verletzt. Es lernt, sachliche Kritik zu akzeptieren und Fehler einzugestehen. Dem Bedürfnis nach vielfältigen sozialen Kontakten wird entsprochen. Die Rollenübernahme in der Gruppe fördert das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, Verantwortungsbereitschaft und die Identifikation mit den Werten, die in der Gruppe gelten. Dabei identifiziert sich das Kind sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern. Mit der Integration in die Gruppe erlebt das Kind, dass es durch gegenseitige Unterstützung und Aufgabenteilung erfolgreich handeln kann. Regeln und Normen des Zusammenlebens werden gemeinsam festgelegt. Dabei spüren die Kinder, dass ihre Meinungen und Gefühle ernst genommen und berücksichtigt werden. Im Zusammenleben wird darauf geachtet, dass sich alle Kinder an Entscheidungen beteiligen und sie anteilig Aufgaben übernehmen, die zum Gelingen der Lebensgestaltung beitragen. Individuelle und kulturelle Unterschiede der Kinder werden thematisiert und auch dann nebeneinander stehen gelassen, wenn sie scheinbar unvereinbar miteinander sind.	Der Platz in der Geschwisterreihe, die Rolle in der Kindergruppe beeinflussen die emotionale Entwicklung. Kontakte zu Gleichaltrigen, aber auch zu Kindern unterschiedlichen Alters unterstützen die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, auch in außerfamiliären Lernorten, wie z.B. im Kindergarten. Die Art und Weise des Zusammenlebens in der Gruppe betont Werte, die das konkrete Handeln leiten und die durch Gruppennormen die Art der Gefühlsäußerungen beeinflussen. Das Erschließen des näheren Umfeldes mit den kulturellen und sozialen Besonderheiten (z.B. Straßen, Plätze und Spielplätze, Kirchen, Museen, Denkmäler, Parks, Post, Sparkasse, Bäcker, Schule, Zoonische, Friedhof) vermittelt den Kindern notwendiges Wissen über ihre Umwelt. Die Vermittlung von Kenntnissen über und die Kontaktaufnahme mit anderen Herkunftskulturen, ihren Traditionen und Lebensweisen fördert einen wertschätzenden Umgang mit anderen Alltagspraktiken und Lebensentwürfen als den je eigenen. Kinder haben Gelegenheit, sich als Jungen und Mädchen zu identifizieren, ohne auf spezielles Verhalten festgelegt zu werden. Die Kinder kennen unterschiedliche Märchen und Geschichten, die sie wiederholt hören, erzählen oder nachspielen wollen. Die Welt der Medien ist für Kinder ein selbstverständlicher Teil ihres Alltags.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Sie lehnen begründet Forderungen ab und setzen sich aktiv für die Realisierung eigener Ziele ein. Dabei vollzieht sich ein Prozess der Ablösung vom egozentrischen Handeln zum Abstimmen eigener Bedürfnisse und Interessen mit denen der anderen.	Die Partnerschaft zwischen den Eltern und den Einrichtungen kindlicher Bildung ermöglicht es, die dort vorfindbaren sozialen und materiellen Bedingungen im gemeinsamen Handeln zu berücksichtigen. Kinder erleben sich in ihren sozialen Bezügen und werden im jeweiligen Rollenverständnis unterstützt. Sie erleben eine positive Streitkultur.	Durch Bewegung im Freien, Spaziergänge sowie durch die Beobachtung von Tieren und Pflanzen erfahren Kinder die Einzigartigkeit der Umwelt. Der Wandel der Natur im Laufe der Jahreszeiten weckt erste philosophische Fragen nach dem Lauf des Lebens, nach Werden und Vergehen, nach Endlichkeit usw.
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Gespräche über Gefühle in freudvollen, aber auch belastenden Situationen führen • Nachdenken über eigene Gefühle anregen mit dem Ziel, sie kontrollieren und regulieren zu können • Bewältigungsstrategien für Verlust, Versagen und Trauer erwerben • Konflikte als mit widerstrebenden Gefühlen verbunden reflektieren • Konfliktbewältigung erleben • in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen sein • sich in der Gemeinschaft aufgehoben fühlen • Leistungssituationen erfahren und bewältigen • Situationen aufsuchen, in denen Ziele beharrlich verfolgt, Ausdauer gezeigt und bei Widerständen nicht aufgegeben wird • eigene Wünsche äußern, Meinungen begründen • Gerechtigkeit erleben • Situationen aufsuchen, die Pflichterfüllung und Verantwortung für eine Sache oder/und das soziale Umfeld beinhalten	• das konstruktive Streiten in spielerischen und in anderen alltäglichen Situationen lernen • Konflikte allein und mit der Hilfe anderer Kinder und auch Erwachsener konstruktiv lösen • in Rollenspielen Gefühle erleben, ausleben und sich dabei auch an Inhalte und Rollen binden • in Regelspielen gewinnen und verlieren • Partizipation leben • Gruppenerlebnisse schaffen • Achtung der Individualität jedes Kindes und gegenseitige Achtung der Gefühle anderer • Integration aller Kinder in die Gruppe, z.B. Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen, Kinder mit Hochbegabung, Kinder mit Migrationshintergrund • Kennenlernen von Menschen verschiedener kultureller, religiöser und weltanschaulicher Hintergründe • Respekt vor anderen Kulturen • Thematisierung der Institution Familie • Entdecken verschiedener Formen familiären Zusammenlebens • soziale Beziehungen durch freundliches Miteinander, gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme pflegen	• Emotionen durch Mimik und Gestik, durch Stimme und Sprache ausdrücken, erkennen und interpretieren • Strategien zur Spannungs- und Emotionsregulation • Orte und Rituale zur Entspannung bewusst einsetzen • Regeln zur Konfliktbewältigung kennen • Signale für gefährvolle Situationen erkennen lernen • Bereitstellung unterschiedlicher Spiel- und Aktionsräume • Besuch von Synagogen, Kirchen, Moscheen • gezielt Lernorte im soziokulturellen Umfeld aufsuchen: landwirtschaftliche Betriebe, Geschäfte, Bäckereien, Fabriken usw. • Nutzung von Straßenbahn und Zug als Alternative zum Auto • Kinder vom Land lernen die Stadt kennen und umgekehrt • Pflegen von regionalen und lokalen Traditionen ebenso wie die Pflege von Traditionen der Herkunftskulturen anderer Kinder in der Gruppe • Einbindung der Institution kindlicher Bildung in Feste, Feiern und andere öffentliche Anlässe vor Ort und in der Region • Öffentlichkeitsarbeit bzw. Gemeinwesenorientierung bei Projekten, Erkundungen usw.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	Die konkreten Angebote beziehen sich auf die Lebenssituation und die Eigenthemen der Kinder. Mögliche Fragen und Themen hierbei können sein: • Meine Eltern lassen sich scheiden. • Ich bekomme ein Geschwisterchen. • Warum bin ich ein Junge? • Lisa lässt mich nie mitspielen. • Unsere Erzieherin ist sehr krank. • Gibt es einen Gott? • War ich auch in Muttis Bauch? • Die anderen lachen mich aus. • Was ist eine Oper? • Kann ich in die Schule kommen? • Ich traue mich etwas nicht. • Ich will Krankenschwester werden. • Ist das viel oder wenig Geld? • Was machen wir mit dem Müll? • Ich möchte euch was erzählen! Im Kontext solcher Fragen und Themen können Kinder ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ausdifferenzieren, z.B. durch: • Kontakte zu Personen, die nicht in den Kreis der nächsten Bezugspersonen gehören • das Kennenlernen der Kinder und Erzieher, Küchenfrauen usw. in der Institution frühkindlicher Bildung • das Kennenlernen verschiedener Berufe, mit denen das Kind im Alltag konfrontiert wird (Arzt, Krankenschwester, Hausmeister, Busfahrer, Verkäuferin usw.) • gemeinsame Erlebnisse, die zur Identifikation mit dem Wohnort, der Familie, den nächsten Bezugspersonen und anderen Menschen, der Kindergruppe usw. führen	• Feste wie z.B. Geburtstag, Weihnachten, Laubhüttenfest, Zuckerfest zur Strukturierung des Tages- und Jahreslaufes und zur Ausdifferenzierung der zeitlichen Orientierung nutzen • Erwachsene sind Gesprächspartner, die Inhalte und Hintergründe solcher Feste erläutern und für Kinder verstehbar machen • Erwachsene sind Gesprächspartner für erste Sinn-Fragen nach dem Woher und Wohin ebenso wie in Situationen, in denen Antworten schwer zu finden sind • in Gesprächsgelegenheiten erfahren sich Kinder als Partner auf der Suche nach Lösungen für Konflikte, bei Fragen des Lebens, der Suche nach Antworten • Gelegenheiten, die Schönheit der Natur und der Elemente zu erleben und sich auch an kleinen Dingen zu erfreuen • Gestaltung der Räume, in denen die Kinder leben • dem Spiel, insbesondere dem Rollenspiel, in besonderem Maße Raum geben • die in den Medien enthaltenen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entsprechend des jeweiligen Entwicklungsniveaus der Kinder realisieren • Erwachsene achten darauf, dass gegenseitige Wertschätzung nicht am materiellen Besitz festmacht • Märchen und Geschichten sind wesentlicher Erfahrungshintergrund für das Aufarbeiten von Krisen und Konflikten, von Ängsten und Unsicherheiten; durch die Polarisierung der Charaktere lernen Kinder Unterschiede leicht einzuschätzen	• Nutzung von »neuen« und »alten« Medien wie Bücher, Kinderfilme und Musik, die Gefühle verbal erlebbar werden lassen • Kinder haben die Möglichkeit, durch die jeweiligen Märchenfiguren auch Verhaltensweisen auszuleben, von denen sie wissen, dass sie nicht erwünscht sind • Möglichkeiten schaffen, Gefühle durch verbale und nonverbale Formen auszudrücken, z.B. durch Musik • Medien erhalten zunehmende Bedeutung; ihr Besitz ist nicht selten ausschlaggebend für soziale Wertschätzung • bewusst erlebter Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung; bewusste Entspannung z.B. durch Entspannungsge-schichten • Erkundung von anderen Orten kindlicher Bildung, z.B. Besuch von Schulen, von Institutionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und Besuch von Freizeiteinrichtungen • Nutzung der Turnhalle • Besuch des Seniorenclubs (z.B. Rentnergeburtstage mit-gestalten) • Besuch der Kinderbibliothek • Kinobesuche • Besuch öffentlicher Bäder • Tierparkbesuche • Sportfeste • Ausstellungen/Museen besuchen • Kinderzeichnungen in der Gemeinde ausstellen • Konzerte besuchen/selbst gestalten • Besuch der Sternwarte • Besuch der Feuerwehr

Tabelle Primare soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Kinder haben große Lust am Entdecken und Lernen neuer Sachverhalte und gehen mit hoher Lernmotivation auf die neuen formalen Bildungsarrangements zu. Ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse formulieren und vertreten sie Anderen gegenüber. Die Wahrnehmung eigener und fremder Bedürfnisse, die unterschiedlich sind, wird als Basis von Begegnungen und Aushandlungen verstanden. Kinder entwickeln zunehmend solidarisches Handeln. Jungen und Mädchen erkennen demnach auch die Ursachen von Gefühlen, beachten und berücksichtigen sie in ihrem Handeln. Zunehmend werden auch komplexe Emotionen wie Eifersucht, Zorn oder Empörung reflektiert. Andere Wertvorstellungen werden mit den eigenen verglichen und als gleichberechtigt angenommen. Die eigene Geschlechtsidentität spielt nun zunehmend eine Rolle und wird öfter im Spiel, in Abgrenzungssituationen oder Auseinandersetzungen thematisiert. Dabei werden Unterschiede nicht im Sinne von Hierarchien thematisiert, sondern als nebeneinander bestehende Vielfalt betrachtet. Die Kinder gehen mit kritischen Erlebnissen, mit Problemen, Verletzungen und Trauer um und entwickeln Strategien, aufzufangen zu werden oder sich selbst aufzufangen.	Es ist Aufgabe der Erwachsenen, Kindern die Freude am Lernen zu erhalten und auch erfolgsmotiviertes Handeln zu unterstützen. In der Schulklasse nehmen Mädchen und Jungen verschiedene Rollen ein, die sie zunehmend auch flexibel gestalten: Neben leistungsbezogenen Positionen innerhalb der schulischen Gruppe bestehen Freundschaften, Interessengemeinschaften und Zweckgemeinschaften. Die Perspektiven und Gefühle anderer werden in eigene Überlegungen und Handlungen einbezogen. Kinder unterscheiden, dass andere in gleichen Situationen unterschiedliche Gefühle haben, eine andere Sicht auf die Dinge besitzen. Dies wird in Konflikten und Auseinandersetzungen reflektiert und thematisiert. So werden gemeinsame Begegnungen oder auch Auseinandersetzungen zunehmend tiefer und sicherer gehandhabt. Kinder und Erwachsene kooperieren bei der Planung und Gestaltung von Projekten, so dass das gemeinsame Tun die individuellen Möglichkeiten des einzelnen Kindes unterstützt und würdigt. Die Verteilung von Aufgaben in Gruppen, die Übernahme von bestimmten Positionen übt darin ein, sich selbst und andere besser einzuschätzen. Mit dieser Erfahrung wird die Vielfältigkeit von Kindern als gewinnbringend erlebt. Diese Gruppenerfahrungen beziehen sich dabei nicht nur auf die schulische Klasse, die gestaltet wird, sondern auch auf den Bereich der privaten Freundschaften und Cliquen.	Räumlich und sachlich stehen den Kindern genügend Ressourcen zur Verfügung, in denen sie ihre Ideen und Projekte entwickeln und verfolgen. Spielformen und Möglichkeiten sind alltäglich vorhanden, um sich selbst in verschiedenen Situationen zu erfahren und auszuprobieren. Dadurch wird ihnen zusammen mit anderen Kindern auch die Möglichkeit gegeben, die Vielfalt von Fähigkeiten im Zusammenspiel zu erleben. Durch Feste und Rituale werden Formen von Gemeinschaft erlebt, die jeden Einzelnen zur Geltung bringen und dennoch Gemeinsamkeit stiften. Kinder übernehmen dabei selbst Teile der Gestaltung solcher Feste und Rituale. Sie lernen die Hintergründe und den Sinn von Traditionen kennen, so dass sie diese selbsttätig mitgestalten. Kinder erlernen Strategien des Umgangs mit Konflikten und Auseinandersetzungen, die sie durch Übernahme von verantwortlichen Rollen in der Schulklasse oder in Vereinen einüben. Sie erleben sich damit auch selbst als jemand, der etwas in seiner Umwelt bewegen kann, und damit als wichtiger Teil ihrer Welt. Kulturelle Einrichtungen wie Theater, Museen, Ausstellungen werden aufgesucht und schließen sich an Themen der Kinder an. In alltäglichen Situationen sind kulturelle und ökonomische Unterschiede für die Kinder in selbstverständlicher Weise präsent.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Primare Bildung Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung	Kinder haben das Gefühl, in ihrer Welt Bedeutsames leisten zu können, ein wichtiger Teil ihrer Umwelt zu sein. Dies erfahren sie durch Teilhabe und Teilnahme, durch die Übernahme von Verantwortung und Sorge für andere. Sie entwickeln eigene Interessen, die sie selbstständig verfolgen und mit anderen teilen wollen. Sie können eigene Projekte verfolgen und andere für ihre Ideen begeistern.	Diese bilden sich nun zunehmend aufgrund gemeinsamer Interessen und Aktivitäten. Kinder helfen sich gegenseitig und versuchen, für andere in schwierigen Situationen da zu sein.	Sie werden thematisiert und in ihren jeweiligen Hintergründen verstehbar. Unterschiede, Differenzen und Gemeinsamkeiten werden erfahren und werden zunehmend anhand von Wissensbeständen eingeordnet bzw. begriffen.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Bildungsangebote stehen dem Kind zu?	Kinder erwarten, dass ihre Interessen und Bedürfnisse ernst genommen werden. Kinder können andere Perspektiven in ihr Denken und Handeln einbeziehen und sie suchen nach Lösungswegen in Konfliktsituationen. Sie entwickeln ihren eigenen Ehrgeiz zu schulischen Leistungen und auch zu ihren eigenen Interessen, die sie gezielt verfolgen und verwirklichen wollen. Traurige und belastende Erlebnisse werden angemessen thematisiert und als Teil des Lebens verstanden. In Abschiedsritualen werden Formen des Umgangs mit kritischen Situationen aufgefangen. Durch Erfahrungen mit eigenen Produkten, mit eigenen Leistungen, mit eigenen Arbeiten wird zunehmend eine Einschätzung eigener Stärken und Grenzen erfahren. Eigene Grenzen zu erkennen, zu überwinden, zu akzeptieren ebenso, wie eigene Möglichkeiten zu nutzen, lassen ein gesundes Selbstwertgefühl entstehen. Der Umgang mit Unterschieden (schulische Leistungen, kulturelle Hintergründe, Stadt/Land, alt/jung, arm/reich, usw.) ist für Kinder selbstverständlich. Sie stellen ihre eigenen Fragen in diesem Zusammenhang, sie suchen und finden ihre Erklärungen.	Die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern finden Berücksichtigung. Sie werden mit ihren individuellen Interessen ernst genommen. Pädagogische Angebote setzen an der jeweiligen Situation des Kindes an und wirken entwicklungsfördernd. Dabei lernen Mädchen und Jungen auch, sich mit den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Freunde, ihrer Familienmitglieder oder ihrer Lehrerinnen und Lehrer zu beschäftigen. Interessen der Kinder sowie suchendes Auseinandersetzen mit sich und der Welt werden angeregt und unterstützt. Ihre eigenen Aktivitäten werden unterstützt, so dass Kinder zunehmend auch ihre Welt gestalten. Sie suchen sich Freunde und Freundinnen selbst, sie übernehmen Verantwortung für jüngere Geschwister, sie tragen ihren Teil im Haushalt, in der Schulkasse, im Schulhaus, in Vereinen bei. Sie erobern sich eigene Gestaltungsräume und sie haben Gelegenheit, in verschiedenen Situationen (Lernsituation, Freizeitgestaltung) zu kooperieren. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Freundinnen und Freunde gehen auf traurige Ereignisse ein: Sie begleiten Kinder insbesondere in Krisen, die als ein Teil des Lebens verstanden werden. Durch die Begegnung mit Menschen verschiedenen Alters (ältere/jüngere Schüler, Geschwister, Klassenpatenschaften für Kindergruppen, Senioren) werden Fragen zum Wandel des Lebens angeregt, über Vergangenes und Zukünftiges wird reflektiert.	Kinder kommunizieren und reflektieren intensiv über Erlebnisse und Projekte. Hierfür stehen ihnen differenzierte Ausdrucksmittel und Ressourcen zur Verfügung. Gelegenheiten, ihre Umwelt mitzugestalten, zeigen sich u.a. im Angebot, Gruppen und Räume aktiv mitzugestalten. Die Kinder richten eigene Bereiche ein, die ihnen dann als Privatsphäre zur Verfügung stehen. Verschiedene Medien (Telefon, Bücher, PC usw.) werden angemessen im Alltag integriert, sie unterstützen Lernprozesse, werden zur Kommunikation genutzt. Über die Wirklichkeiten und Wahrheiten verschiedener Medien gewinnen Kinder zunehmend Klarheit. Natur und Umwelt sind alltägliche Begegnungsräume, die Verantwortung für Tiere und Pflanzen wird immer selbstständiger übernommen. Indem Kinder sich selbst als Teil der Natur begreifen und diese als wertvoll ansehen, werden auch philosophische Fragen über Entstehen und Vergehen angeregt. Geschriebene und ungeschriebene Regeln (Stundenpläne, Sitzordnungen, gegenseitige Rücksichtnahme usw.) werden kennengelernt und selbstständig im Alltag angewandt.

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
In welchen pädagogischen Settings erfolgen diese Angebote?	• Geschichten, Gedichte, szenisches Spiel zur Selbstwahrnehmung: »Wie ich mich sehe«, »Was ich mir wünsche«, »Wenn ich ... dann...«, • sich selbst in verschiedenen Rollen wahrnehmen (als Schülerin, als Mädchen, als Junge, als Bruder) • Erlebnisberichte, Präsentation eigener Ergebnisse • Gedankenexperimente • mit Ausdrucksformen spielen • Begründen und Argumentieren • eigenes Lerntempo entwickeln und mit An- und Entspannungsbedürfnissen in Einklang bringen • Dilemmageschichten thematisieren, um Wege für Entscheidungen und Konflikte zu erfahren und erproben	• Rollenspiele, gemeinsame Tänze • Patenschaften • Verantwortung in der Klasse übernehmen (Klassensprecher, Klassenkonferenz) • Projektarbeiten • Umgangsformen miteinander (Grüßen, Höflichkeit, Tischsitten, Anrede usw.) im Alltag verankern • gemeinsame Bildgeschichten anfertigen, Partnerspiele • gemeinsames Lernen, gegenseitige Hilfe bei Hausaufgaben • Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten • Freundschaften sowohl in schulischen als auch außerschulischen Bereichen knüpfen, erleben und pflegen (gemeinsam wegfahren, bei einander übernachten, sich helfen, zueinander stehen, sich verzeihen usw.)	• Wandzeitungen und Pinnwände • Schul-, Sportfeste mitgestalten • Feste und Rituale mitgestalten • selbst gestaltete Zeitungen, Texte, Filme zur Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Positionen • Klassenräume, eigene Zimmer werden mit anderen zusammen als gemeinschaftliche Räume mitgestaltet und mit »eigener Handschrift« versehen • Erfahrungsberichte und Erlebnisberichte sowie Souvenirs erinnern an individuelle und gemeinsame Erlebnisse • Gesprächsorte für Fragen an das Leben und seinen Sinn werden aufgesucht, z.B. der Wald, ein Friedhof, eine Wiese, eine Kirche
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• im Morgen- oder Stuhlkreis werden sowohl die eigenen Wahrnehmungen benannt als auch die Wahrnehmungen der anderen erfahren • ein Arbeiten nach eigenem Tempo, aber auch nach vorgegebenen Zeitrhythmen • Eigenes zu leisten, die umgebende Welt aktiv mitzugestalten und Veränderungen zu bewirken, bildet die Grundlage von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsvorstellungen • die Einnahme von Rollen in Gruppen wird sicherer, Rollenerwartungen werden klarer benannt, und das Kind kann sich davon auch kritisch distanzieren • mit anderen älteren und jüngeren Kindern, Erwachsenen und Freunden wird kooperiert, werden gegenseitig Hilfe und Konfliktlösungen ermöglicht	• in Projekt- und Gruppenarbeiten werden Formen gemeinsamen Arbeitens als Bereicherung erfahren • gemeinsames Schaffen und Ausprobieren ermöglichen das Einbeziehen verschiedener Perspektiven • durch Aufgabenverteilung in Klassen, in Vereinen oder in der Familie erfahren Jungen und Mädchen Verantwortungsübernahme für andere; so erleben sich Kinder als wichtiger und unverzichtbarer Teil ihrer Welt • zunehmend gestalten Kinder ihre eigene Freizeit und gehen mit ihren Ideen auf Erwachsene zu • Anregungen nehmen sie oft dankbar auf, möchten aber auch ihre eigene Welt entdecken und gestalten • ihre individuellen Leistungen auf verschiedenen Gebieten werden anerkannt und unterstützt	• Kinder haben Gelegenheiten zu Begegnungen mit Menschen verschiedenen Alters, unterschiedlicher Regionen, anderer Kulturen, verschiedener Herkünfte und Religionen, so dass über Gemeinsames und Fremdes reflektiert werden kann: »Wie der andere lernt«, »Wie der andere spricht«, »Wie der andere wohnt«, »Was will, kann, darf ich (nicht) tolerieren und akzeptieren?« • Traditionen, Feste, Rituale, Feiern und wichtige Ereignisse sind soziale Anlässe, die gebührend begangen werden • internationale Feste werden gefeiert, in denen verschiedene Kulturen kennengelernt werden • der Sinn von Ritualen und Festen wird erklärt, erlernt und so vermittelt, dass Jungen und Mädchen zunehmend aktive Rollen in der Gestaltung übernehmen können

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Angebote sollen gemacht werden?	• Veränderungen in der Umwelt, im Freundeskreis, in der Familie, in der Wohnsituation usw. werden als zum Leben gehörend verstanden, wenn eine eigene stabile Identität und Vertrauen in sich selbst und die Welt vorhanden ist • die Lust am Entdecken und Lernen wird durch sachgemäße und lebensnahe Aufgabenstellungen herausgefordert und erhalten • schrittweise werden eigenes Können, eigene Stärken und Schwächen kennengelernt • äußere Wertmaßstäbe (z.B. Noten) und eigene Einschätzungen werden voneinander unterschieden (z.B. kann eine Vier in Sport für den Einzelnen je nach eigenem Können als großer Erfolg gesehen werden) • in Entscheidungs- und Bewertungssituationen beziehen Kinder zunehmend das eigene Gewissen mit ein • den Platz in der Schulgemeinschaft, im Chor, in der Geschwisterreihe, in der Schulklasse, im Hort, im Verein, unter Freunden nehmen Kinder verantwortlich wahr und gestalten ihn aus	• in ihrem Bemühen um gemeinsames Arbeiten, Problemlösen und Bewältigen von Konflikten werden Mädchen und Jungen unterstützt • in partnerschaftlichen Arbeitsformen, in Tages- und Wochenplanarbeit wird zunehmend selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen realisiert • Leistungsmotivation wird so angeregt und gleichzeitig auch auf Anstrengung in formalen Lernsituationen reagiert und Rücksicht genommen • selbstständiges Lernen und Planen wird durch Arbeitsformen angeregt, die auf entdeckendes und handelndes Erschließen angelegt sind • auf diesem Wege wird die hohe Lernmotivation von Mädchen und Jungen erhalten und stabilisiert • partnerschaftliche, gruppenbezogene und projektorientierte Arbeitsformen regen kooperierendes und gemeinsames Arbeiten an • über Medien und deren Inhalte (z.B. Werbung) wird reflektiert und es wird kritisch mit ihnen umgegangen • es bestehen verschiedene Gelegenheiten für Mädchen und Jungen, sich mit anderen auseinanderzusetzen • Erwachsene und ältere Kinder schaffen Gelegenheiten und Orte, die Gespräche über »Wohin?« und »Woher?«, »Wozu?« und »Warum?« eröffnen	• Räume sind so gestaltet, dass die Kinder sie für sich nutzen können und Platz für gemeinsame Aktionen gegeben ist • die eigentätige Gestaltung von Gemeinschaft drückt sich auch in der Beteiligung an Raumgestaltung oder in der Übernahme von Partnerschaften für andere aus • dadurch erfahren Kinder, dass sie Beziehungen gestalten, entwickeln und bereichern können • Museen und Theater werden aufgesucht • die Nutzung von Medien verschiedener Art (Bücher, PC, Fernsehgerät usw.) übt in einen selbstverständlichen Umgang mit verschiedenen medialen Wirklichkeiten (z.B. Körperbilder, Werbung) ein • das Erleben der Schönheit der Natur und ein sorgsamer Umgang mit den natürlichen Ressourcen wird durch Beobachtungen und Experimente, durch vielfältige Naturerfahrungen und Spaziergänge angeregt • Kinder lernen moralisches Handeln nach Gerechtigkeitsvorstellungen (z.B. die Goldene Regel), die von anderen geteilt werden



Qualitätsmanagement in pädagogischen Kontexten

Die Qualität einer Institution kindlicher Bildung wird dadurch bestimmt, wie sie ihrem Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht wird. Die Qualität der Bildungsinstitutionen ist somit auch davon abhängig, wie es den in ihnen tätigen Professionellen gelingt, den pädagogischen Alltag auf der Grundlage des **Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre** zu gestalten und zu reflektieren. Im vorliegenden Kapitel werden deshalb Möglichkeiten aufgezeigt, wie Bildungsinstitutionen ein pädagogisches Qualitätsmanagement entwickeln können.

3.1 Pädagogische Qualität

Für die erfolgreiche Gestaltung und Reflexion pädagogischer Angebote auf der Grundlage des Bildungsplans ist ein pädagogisches **Qualitätsmanagement** erforderlich. Als Qualitätsmanagement wird hier die Gesamtheit aller Aktivitäten bezeichnet, die darauf abzielen

- die Qualität der pädagogischen Arbeit zu definieren und festzustellen,
- die vorhandene Qualität zu erhalten und sicherzustellen sowie
- zukunftsgerichtet Innovationen und Weiterentwicklungen im Arbeitsfeld voranzutreiben.

Qualitätsmanagement beinhaltet den Aufbau systematischer und kontinuierlicher Entwicklungsprozesse, die sich sowohl auf die **Konzeptionsentwicklung**, die **Umsetzung** als auch auf die **Evaluation** der Bildungsinstitution beziehen. Solche institutionellen Entwicklungsprozesse sind grundsätzlich zirkulär, d.h. die einzelnen Schritte »planen«, »umsetzen«, »evaluieren« und »verbessern« folgen aufeinander. An den Schritt »verbessern« schließt wiederum der Schritt »planen« an.

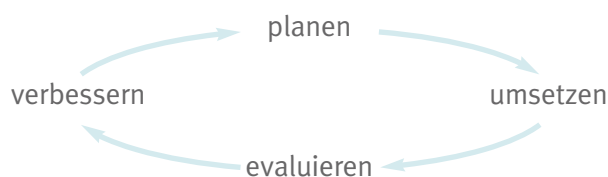


Abb.: Prozesskreislauf des Qualitätsmanagements

Grundlegend für den hier geltenden Qualitätsbegriff ist die primäre Orientierung an der Perspektive des Kindes und der an seiner Erziehung beteiligten Bezugspersonen. In diesem Sinne soll die pädagogische Qualität:

- das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder fördern und
- die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen.

Pädagogische Qualität kann unter drei Aspekten betrachtet werden: als Prozessqualität, als Strukturqualität sowie als Wirkungsqualität.

- Die **Prozessqualität** beschreibt alle Aktivitäten, die in einer Institution kindlicher Bildung ablaufen. Hierzu gehören die grundlegenden Prozesse von Bildung, Erziehung und Betreuung, aber auch die Planung und Steuerung sowie die Innovation dieser drei grundlegenden Prozesse. Mit der Prozessqualität geraten somit alltägliche Interaktionen und Erfahrungen in den Blick, die das Kind in seiner gesamten Entwicklung unterstützen, ihm emotionale Sicherheit und vielfältige Anregungen geben.
- Die **Strukturqualität** (die häufig auch als Kontextqualität bezeichnet wird) beinhaltet die strukturellen, räumlichen, materiellen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen einer Bildungsinstitution. Hinzu kommen Vorgaben aus Gesetzen, Lehrplänen, dem Bildungsplan und aus Trägerprofilen. Die individuellen Einstellungen und Haltungen der Professionellen können ebenfalls der Strukturqualität zugeordnet werden. Auch sie bestimmen die individuelle Ausgestaltung von Verhaltensspielräumen im Arbeitsfeld der Professionellen maßgeblich mit. Mit der Strukturqualität werden also alle Rahmenbedingungen erfasst, unter denen die Institution ihren Bildungsauftrag wahrnimmt.
- Zur **Wirkungsqualität** (die auch als Ergebnisqualität bezeichnet wird) zählt das in der personalen, sozialen und sachlichen Dimension von Bildungsprozessen Erreichte, das sich als Ergebnis des pädagogischen Handelns bei Kindern beschreiben lässt. Außerdem geht in die Wirkungsqualität der Grad der Zufriedenheit aller am Bildungsprozess Beteiligten (Kinder, Eltern, weitere Bezugspersonen, Professionelle) ein. Zur Wirkungsqualität zählt auf Seiten der Kinder schließlich die ihnen durch Bildung ermöglichte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben.

3.2 Entwicklungsfelder pädagogischer Qualität

Die Entwicklung pädagogischer Qualität ist immer auf konkrete Felder pädagogischer Praxis bezogen. Schwerpunkte in der Qualitätsentwicklung sind u.a. die berufliche Qualifikation und Fortbildung, die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung, die Planung und Reflexion der professionellen pädagogischen Arbeit, die partnerschaftliche Elternarbeit, die Teamleitung und Teamarbeit sowie die Kooperationen mit Institutionen. Die hier genannte Reihenfolge der Entwicklungsfelder pädagogischer Qualität stellt keine Rangfolge dar. Alle Entwicklungsfelder sind gleichermaßen bedeutsam.

Berufliche Qualifikation und Fortbildung

Professionelle sind Lehrende und Lernende zugleich. Weil sich nicht nur pädagogische Wissensbestände, Konzepte und Modelle, sondern auch gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen kontinuierlich weiterentwickeln und verändern, sind berufliche Qualifikation und Fortbildung als Prozesse anzusehen, die sich über die gesamte Berufsbiographie erstrecken. **Die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Thüringer Bildungsinstitutionen ist in entscheidendem Maße von der Aus-, Fort- und Weiterbildung der in ihnen tätigen Professionellen abhängig!** Der Wertschätzung frühkindlicher Bildung durch Bildungspolitik und Öffentlichkeit entspricht die hohe Bereitschaft der Professionellen zur kontinuierlichen Qualifikation. Die Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung für Aus-, Fort- und Weiterbildung obliegt den Trägern.

Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung

Beobachtung

Die Beobachtung und die Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse auf der Grundlage des **Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre** dienen der Entwicklung passender Angebote zur pädagogischen Unterstützung kindlicher Bildung. Pädagogische Beobachtungen finden folglich immer unter einer bildungsbezogenen bzw. erzieherischen Fragestellung statt. Sie durchzuführen bedeutet, sich auf einzelne Situationen, auf die beteiligten Kinder, auf Prozesse und Abläufe zu konzentrieren, genau hinzusehen und genau hinzuhören. Beobachtungen sind hilfreich, einerseits, um individuelle Entwicklungsprozesse auf Seiten der Kinder transparent zu machen, und andererseits, um die aktuelle pädagogische Qualität der Bildungsangebote zu beschreiben und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse von pädagogischen Beobachtungen werden in einer Dokumentation festgehalten. Beobachtung und Dokumentation bilden den Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln und geben Rückmeldungen über Ergebnisse sowie Anstöße für pädagogische Planungen und Umsetzungen.

Für eine angemessene Unterstützung von Bildungsprozessen müssen Professionelle versuchen, sich den Wirklichkeiten von Kindern zu nähern. Die Wirklichkeit eines Kindes erschließt sich beispielsweise über sein Verhalten (Fragen, Spielinhalte usw.) und über die Produkte seines Tätigseins (wie z.B. Zeichnungen und Erzählungen).

Das Beobachten des Verhaltens ist daher unabdingbar für das Verstehen von Kindern und vermittelt Hinweise darauf, was Kinder wie tun, welche Interessen und Bedürfnisse sie haben und wie sie diese mitteilen und umsetzen.

Beobachtet wird, um:

- mit dem Kind über sein Tun und Erleben in Austausch zu kommen,
- den Entwicklungsstand und die Bildungsbedürfnisse des Kindes zu erkennen,
- die individuellen Entwicklungsprozesse, die aktuelle Bedürfnis- und Interessenslage jedes Kindes in seiner Umgebung wahrzunehmen und zu verstehen,
- Ressourcen, Stärken, Potenziale und Entwicklungsfelder des Kindes zu beschreiben,
- im Team gemeinsam die Entwicklung des Kindes zu reflektieren,
- pädagogische Zielstellungen und entsprechende Angebote im Team unter Berücksichtigung der Materialbereitstellung und Raumgestaltung zu entwickeln, die die Themen der Kinder aufgreifen,
- die Wirksamkeit der eigenen Angebote zu überprüfen,
- Transparenz der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten,
- mit Eltern in Austausch über den Entwicklungsverlauf des Kindes zu kommen und
- Eltern informieren und beraten zu können und mit Eltern gemeinsame Ansätze der Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse zu entwickeln.

Jedes Beobachten verdeutlicht die subjektive Perspektive des Beobachters. Da subjektive Anteile in die Beobachtung einfließen, ist es notwendig, die eigene Wahrnehmung mit der Wahrnehmung Anderer im Team/Kollegium und mit den Eltern abzugleichen. So können sich die Erwachsenen der kindlichen Wirklichkeit aus verschiedenen Perspektiven annähern. Dabei sind Beobachtungen von Interpretationen zu trennen. Pädagogisches Beobachten unterscheidet die folgenden Ebenen:

1. **Sachverhalt:** Was lässt sich konkret an Verhaltensweisen beim Kind beobachten (genaue und wertfreie Beschreibung)? Welche Verhaltensweisen lassen sich in einer bestimmten Situation beobachten? Wie oft zeigt das Kind ein bestimmtes Verhalten?
2. **Interpretation:** Was vermute ich, warum das Kind ein bestimmtes Verhalten zeigt? Was vermute ich, wie sich das Kind fühlt?
3. **Fachliche Reflexion (im Team/Kollegium):** Was sind die Themen des Kindes? Welche Schlüsse ergeben sich daraus für das pädago-

gische Handeln? Welche weiteren Fragen ergeben sich aus der Beobachtung?

Mit der Reaktion des Kindes auf die pädagogischen Angebote signalisiert es, ob die Schlüsse, die aus den Beobachtungen gezogen wurden, eine angemessene Antwort auf die Bildungsinteressen des Kindes sind. Reagiert das Kind nur mit geringem oder keinem Interesse, dann sind Professionelle und Bezugspersonen aufgefordert, ihre fachlichen Deutungen und Planungen neu zu überdenken. Wichtig dabei ist die Ressourcenorientierung: es ist wenig sinnvoll, das »Gescheiterte« zu isolieren und im speziellen Training »umbauen« zu wollen. Erfolgreicher ist, dem Kind individuell zugeschnittene Herausforderungen und Anlässe zu bieten, damit es selbst an seinen Entwicklungsfeldern arbeiten will.

Dokumentation

Mit Hilfe eines guten Dokumentationssystems gelingt es der Bildungsinstitution, ihre Professionalität und Qualität nach außen sichtbar zu machen. Die Professionellen können auf dieser Grundlage Eltern zu den Entwicklungsthemen des Kindes kompetent informieren und beraten. Zudem bieten Dokumentationen kindlicher Entwicklung eine geeignete Basis für die Zusammenarbeit und den fachlich reflektierten Austausch mit den Professionellen anderer Institutionen (Grundschule, Jugendamt usw.).

Die Dokumentation von Beobachtungen kann aus zwei Perspektiven heraus vorgenommen werden: als professionelle Dokumentation der Erwachsenen und als Selbstzeugnisse des Kindes:

- **Professionelle Dokumentation:** In der Dokumentation der Professionellen werden die aus der Beobachtung erkannten Sachverhalte, die Erklärungen möglicher Ursachen und die Bewertungen in zeitlicher Reihenfolge (chronologisch) aufbewahrt, um Entwicklungsschritte, Erschwernisse und Perspektiven genau nachvollziehen zu können. Diese Dokumentationen dienen zugleich auch der Bestimmung eventuell erforderlicher besonderer pädagogischer Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten.

- **Selbstzeugnisse:** Portfolio, Tagebücher, kontinuierliche Notizen, Sammlungen usw. bieten dem Kind die Möglichkeit, Erlebtes und Erschlossenes zu sichern, als Anlass für neue Fragestellungen zu nutzen oder um sich neuen Themen zuzuwenden. Selbstzeugnisse sind zugleich Ausdruck einer individuellen Bildungsbiographie, in der sich die Einmaligkeit jedes einzelnen Kindes ausdrückt. Sie sind Begleiter der Zeit im Kindergarten sowie in der Grundschule und erzählen dem Kind aus seinem Leben als Kindergartenkind, als Grundschulkind, von seinen Stärken, Fragen, Gedanken und seiner Sicht auf die Welt. Kinder werden dadurch angeregt, ein Bewusstsein für die eigene Bildungsbiographie zu entwickeln. Selbstzeugnisse können sich beispielsweise auf die folgenden Themen beziehen:

- Das Kind und seine Familie (Selbstporträts; Selbstdarstellung der Familie und von Menschen, die ihm wichtig sind; Fotos usw.)
- Sammlung kindlicher Aktivitäten in der Bildungsinstitution (Zeichnungen, Videos, Gesprächsaufnahmen, Fotos usw.)
- Verschiedene Entwicklungswege (»Was dich zur Zeit beschäftigt«; »So drückst du deine Gefühle aus« »Das kannst du besonders gut«)
- Übergangssituation in die Grundschule (»Deine Gedanken über die Schule«)
- (spontane) Beobachtungsnotizen
- Gesprächsnotizen mit den Eltern

Die Beobachtung und die Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse gewinnen in Übergangssituationen besondere Bedeutung: Der in einer Institution kindlicher Bildung dokumentierte Entwicklungsstand stellt die Lernausgangslage des Kindes in der jeweils folgenden Bildungsinstitution dar. Deshalb ist es erforderlich, dass die in den verschiedenen Institutionen kindlicher Bildung tätigen Professionellen auf jeweils anschlussfähige Formen der Beobachtung und Dokumentation zurückgreifen können.

Planung und Reflexion der professionellen pädagogischen Arbeit

Die Planung pädagogischer Arbeit ist Ausdruck für die absichtsvolle Nutzung vorhandener Qualität der Dimensionen kindlicher Bildung zur Gestaltung von Bildungsprozessen. Ausgangspunkt ist eine Analyse der Lebens- und Bildungssituation des Kindes in allen drei Dimensionen:

- **Personale Dimension:** Über welche Möglichkeiten verfügt das Kind, sich selbst aktiv in den Bildungsprozess einzubringen? Wie weit ist es entwickelt? Welche Bedürfnisse und Interessen hat es? Was möchte das Kind? Welches ist sein »Thema«?
- **Soziale Dimension:** Welche sozialen Interaktionsprozesse unterstützen die kindliche Aktivität, fordern sie heraus, sind notwendige Bedingung für Bildungsprozesse?
- **Sachliche Dimension:** Welche sachlich-kulturellen Gegebenheiten im Umfeld des Kindes liegen vor? Welches sind notwendige Bildungsvoraussetzungen (Vielfalt und Nutzung von Material, räumliche Bedingungen usw.)?

Die Analyse-Instrumente zur Beantwortung der hier genannten Fragen sind unterschiedlich. Hauptmethode ist die Beobachtung des in seiner sozial-kulturellen und sachlichen Welt aktiv handelnden Kindes. Auf dieser Grundlage ist es möglich, planvoll die jeweils nächsten sinnvollen und notwendigen Entwicklungsschritte des Kindes zu begleiten und es dabei entwicklungsangemessen in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen. Je nach pädagogischer Zielsetzung entfaltet sich die Planung entlang der personalen, sozialen und sachlichen Dimension von Bildung. Die in den Tabellen für die einzelnen Bildungsbereiche exemplarisch genannten Bildungsinhalte stellen eine Auswahl von Inhalten dar, auf die sich die Planung bezieht.

Hier finden sich pädagogische Settings (Handlungsräume) sowie konkrete methodische Varianten, die kindliche Bildungsprozesse anregen und vertiefen können. Die Planung von Bildungsprozessen bedeutet, die Gestaltung des Tages mit allen darin enthaltenen Tätigkeiten und Ereignissen kritisch zu reflektieren und gedanklich zu ordnen. Der Tag bietet vielfältige Möglichkeiten für die Kinder, spontan oder mit der Unterstützung

von Erwachsenen Aktivitäten auszuwählen und ihnen interessiert, forschend, erkundend und gestaltend nachzugehen. Für den gesamten Tagesablauf, von der Begrüßung bis zur Verabschiedung, gilt es, gemeinsam mit den Kindern und den Erwachsenen das Leben zu gestalten: zu spielen, Projekte zu verwirklichen, Pflichten zu übernehmen, spezifische Angebote zu unterbreiten, Erfahrungsräume zu schaffen und in ihnen gemeinsam zu lernen. Diese Komplexität ist gedanklich zu strukturieren. Für die Professionellen ist mit Blick auf jede geplante Aktivität zu berücksichtigen, dass die geplanten Aktivitäten von den Kindern angenommen werden, wenn sie für das einzelne Kind subjektiv sinnvoll sind.

Die Planung der pädagogischen Arbeit bezieht sich auf unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Welt. Für Kinder im gesamten ersten Lebensjahrzehnt sind der **Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre** sowie der Lehrplan der Grundschule Orientierungsrahmen für Planungsprozesse. Für die Planung sind drei verschiedene Formen von Bildung zu berücksichtigen, die je unterschiedlich ausdifferenzierte Planungen erforderlich machen:

- **Reflexion informeller Bildungsprozesse:** Hierbei handelt es sich um Bildungsprozesse, die in hohem Maße vom Kind selbst als Erfahrungslernen im Alltag erfolgen. Das Kind kann in seiner Umwelt erkunden, entdecken, experimentieren und ausprobieren. Grundlage hierfür ist eine anregungsreiche Umwelt.
- **Planung nonformaler Bildungsprozesse:** Das Kind nutzt Angebote in seinem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld, die als Lernsituationen strukturiert sind. Die Planung dieser Prozesse bezieht sich auf die Vorbereitung und die Reflexion der Nutzung von Lern- und Bildungsorten auch außerhalb von Kindergarten, Schule, Heim usw. (zum Beispiel Museen, Tierparks, Konzerte, Feste, Ausstellungen). Gleichermaßen ist die Planung didaktisch strukturierter Settings gemeint, an deren Strukturierung Kinder aktiv mitwirken.
- **Planung formaler Bildungsprozesse:** Das Kind lernt in einem klar strukturierten Rahmen (Schule und Unterricht) und wird zugleich einer normativen Bewertung seiner Leistungen unterzogen. Planung bedeutet hier, die entwicklungsnotwendigen Lernvoraussetzungen des Kindes

sowie die Sachlogik des Lerngegenstandes differenziert zu berücksichtigen.

Partnerschaftliche Elternarbeit

Wie bereits im Abschnitt 1.5 (Kooperation mit Eltern) dargestellt wurde, setzt die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Professionellen eine gelungene Zusammenarbeit voraus. Während für Eltern der Grundsatz der freiwilligen Zusammenarbeit gilt, gehört für Pädagogen Zusammenarbeit zum professionellen Verständnis ihrer Arbeit.

Das In-Kontakt-Treten mit Eltern ist oftmals mit bewussten und unbewussten Vorbehalten von beiden Seiten unterlegt, die im pädagogischen Alltag sorgfältig reflektiert werden müssen. Beispielsweise haben Professionelle zu berücksichtigen, dass sie von Eltern nicht nur als individuelle Personen erlebt werden, sondern auch als Mitarbeiterinnen einer mit »Macht« ausgestatteten Institution. Zugleich müssen Professionelle auch davon ausgehen, dass nicht nur sie, sondern auch Eltern über fundiertes Wissen über die kindliche Bildung und Entwicklung verfügen. Auch Eltern sind deshalb Experten. Wird ihr spezielles Wissen in die Gestaltung und in die Reflexion der pädagogischen Arbeit in der Bildungsinstitution einbezogen, dann erfahren sie Wertschätzung.

Das oftmals am Beginn der Zusammenarbeit schon als vorhanden vorausgesetzte Vertrauen und eine gegenseitige Wertschätzung entwickeln sich jedoch erst schrittweise in einem Prozess auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen. Es ist die Aufgabe der Professionellen, diese gemeinsamen Erfahrungen zu initiieren und gemeinsam mit den Eltern auszugestalten.

Im Austausch zwischen Eltern und Professionellen ist das Kind, sind seine individuellen Interessen, Ressourcen und Potenziale, seine Fortschritte und Entwicklungsperspektiven der gemeinsame Bezugspunkt. Eltern und Professionelle erleben »ihre« Kinder jeweils nur in Ausschnitten eines Tages. Der Austausch über dieses unterschiedliche Erleben in verschiedenen Situationen ist eine bedeutsame Grundlage für die pädagogische Arbeit.

Grundsätzlich sind alle Formen der partnerschaftlichen Elternarbeit und insbesondere die Elternbildung ein bedeutsamer Resilienzfaktor für die kindliche Entwicklung. Der Austausch über das Kind, die Vernetzung von Professionellen und die Akzeptanz von institutionellen Bildungsangeboten in der Familie sind einflussreiche Faktoren, die Entwicklungsrisiken und Entwicklungsgefährdungen mindern bzw. kompensieren können.

Teamleitung und Teamarbeit

Die Qualität der Bildungsinstitution wird maßgeblich durch die Leitung des Teams/Kollegiums beeinflusst. Leitungskräfte haben daher im Qualitätsmanagement und bei der Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Institution eine Schlüsselrolle. Sie sorgen dafür, dass eine fortlaufende Teamentwicklung durch gemeinsame Absprachen, Beratungen, Planungsarbeiten und Teamschulungen möglich ist. Erforderlich hierzu sind:

- die Beratung und Unterstützung der einzelnen Teammitglieder,
- die Klärung der Verantwortlichkeit für die Initiierung und Anleitung von Organisations- und Qualitätsentwicklung,
- die Weiterentwicklung des Konzepts der Bildungsinstitution,
- die verbindliche und transparente Aufgaben-delegation und Ergebnissrückkopplung an die Teammitglieder,
- das Personalmanagement (Mitarbeitergespräche, Teamsitzungen, Fortbildung usw.) sowie
- die Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungsauftrags auf der Grundlage des **Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre** ist eine gemeinsame Aufgabe des Gesamtteams (Teamleitung und Teammitglieder). Dazu gehören u.a. Verständigungsprozesse, klare und transparente Aufgaben- sowie Rol-

leinteilungen. Alle Teammitglieder entwickeln gemeinsam das Leitbild sowie das Konzept der Institution kindlicher Bildung und vertreten es nach außen. Sie zeigen Eigeninitiative für Veränderungen und beteiligen sich aktiv an Selbststeuerungsprozessen.

Kooperationen mit Institutionen

Eltern und Professionelle kooperieren mit unterschiedlichsten Institutionen, um kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen. Zur Ergänzung der Angebote in den Bildungsinstitutionen nutzen Erwachsene gemeinsam mit Kindern Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Kinder- und Schülerläden, Kinderfreizeiten, Lernwerkstätten, Arbeitsgemeinschaften u.ä.) von öffentlichen und freien Trägern.

Eine besondere Bedeutung kommt der institutionellen Kooperation bei der Gestaltung von Übergängen in der kindlichen Bildungsbiographie zu, bei denen Jugendamt, Sozialamt, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst sowie Schulamt zusammenwirken. Zur Unterstützung von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken sowie zur Unterstützung von Kindern mit Hochbegabung kooperieren Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und andere Bezugspersonen mit Therapeuten, Ärzten, Sozialarbeitern und weiteren Fachdiensten.

Besondere Sorgfalt bei der Gestaltung von professionellen Kooperationsbeziehungen ist erforderlich, wenn in konkreten Einzelfällen von Kindeswohlgefährdung (durch Vernachlässigung, Missbrauch und Gewaltanwendung) ausgegangen werden muss. Zur Prävention von Kindeswohlgefährdungen ist außerdem die Kooperation mit den Kinder- und Jugendschutzdiensten sowie mit vergleichbaren Verbänden und Vereinen erforderlich (vgl. Abschnitt 1.3 Bildungskulturen; Kinderrechte, Kinder- und Jugendschutz).

3.3 Konzeptionsentwicklung

Qualitätsentwicklung und Konzeptionsentwicklung gehen Hand in Hand. Konzeptionsentwicklung hat zum Ziel, pädagogische Qualität zu verbessern, pädagogische Standards zu verankern und Verantwortlichkeiten zu klären. Jede Bildungsinstitution erstellt deshalb eine für sie verbindliche pädagogische Konzeption, die kontinuierlich fortzuschreiben ist (§6, Abs. 3 ThürKitaG). Folgende exemplarische Fragen sind im Rahmen der Entwicklung von Fortschreibung der Konzeption zu beantworten und zu dokumentieren:

Analyse der bestehenden Qualität (Ist-Zustand)

Zur Analyse der bisherigen Qualität werden die Prozessqualität, die Strukturqualität sowie die Wirkungsqualität reflektiert:

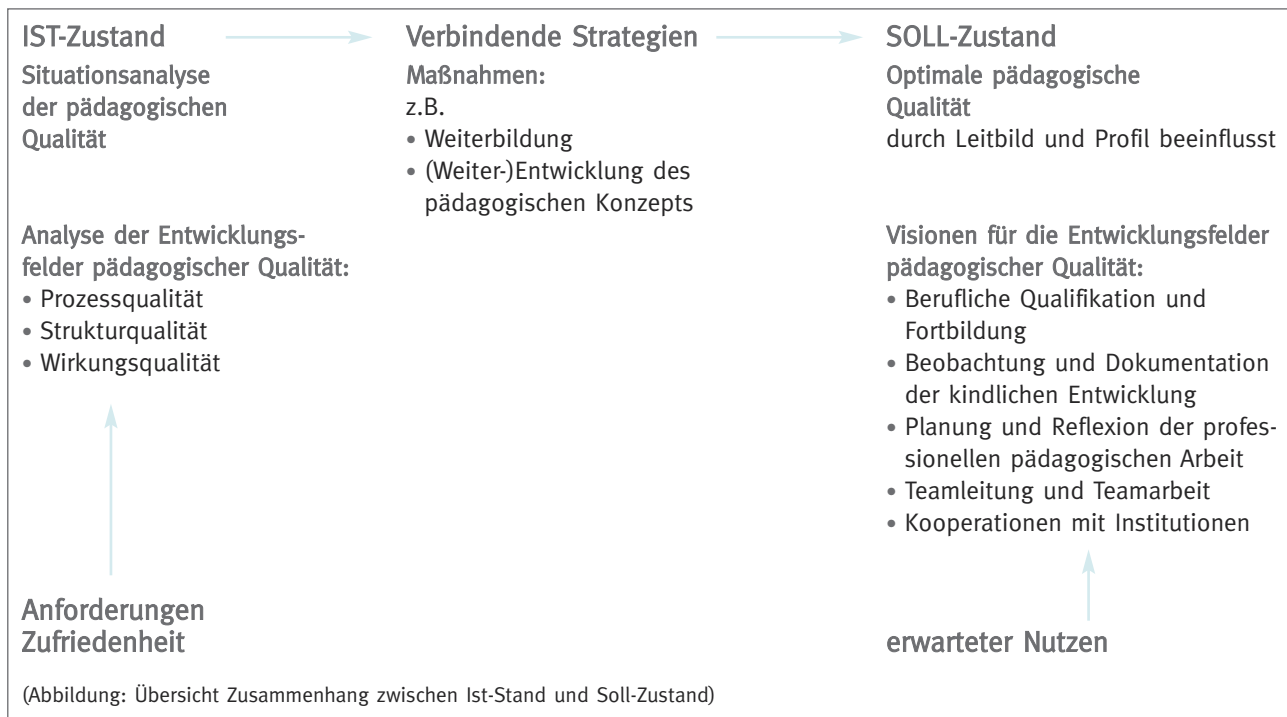
- **Prozessqualität:** Welche thematischen pädagogischen Lernfelder/Schwerpunkte bieten wir bereits? Welche tagtäglichen Interaktionen und Erfahrungen der Kinder werden durch unsere Angebote möglich? Wie unterstützen wir die Kinder in ihrem Bildungsprozess im jeweiligen basalen, elementaren und primären Bildungsbereich? Wie beobachten und dokumentieren wir die Entwicklungsprozesse? Welches Informationssystem ist bei uns etabliert? Wie wird die Institution kindlicher Bildung geleitet?
- **Strukturqualität:** Wie viel Personal steht zur Verfügung? Welche sozioökonomischen und regionalen Besonderheiten sind zu beachten? Welche Struktur haben wir zu Verantwortlichkeiten (Organigramm), zur Aufgabenverteilung, zu Arbeitszeiten und Ausbildungen? Wie sind die Innen- und Außenräume, die materielle Ausstattung beschaffen? Welche persönlichen pädagogischen Orientierungen, Werte und Einstellungen der einzelnen Kollegen existieren? Wo liegen die Stärken der einzelnen Kollegen? Wie arbeiten

wir miteinander? Wie kommunizieren wir miteinander? Wie gehen wir mit Konflikten um?

- **Wirkungsqualität:** Welche kindlichen Bildungsprozesse lassen sich in der personalen, sozialen und sachlichen Dimension in den einzelnen Bildungsbereichen beobachten? Wie zufrieden sind alle am Bildungsprozess Beteiligten? Wie sind die Kinder an ihrem eigenen Entwicklungsweg beteiligt? Wie wird die Anschlussfähigkeit für die Schullaufbahn eingeschätzt?

Erstellung von Zielsetzungen (Soll-Zustand)

- **Leitziele** geben die Grundausrichtung einer Bildungsinstitution an. Es handelt sich hierbei um langfristig angelegte Ziele. Die Leitziele sind nicht mit dem Leitbild des Trägers zu verwechseln. Leitziele müssen sorgsam ausgewählt werden. Eine mögliche hilfreiche Frage bei der Bestimmung von Leitzielen könnte sein: Welche Visionen leiten uns in unserer Arbeit?
- **Wirkungsziele** richten sich nach den Bedürfnissen der Kinder und der Eltern. Sie beschreiben, welche Wirkungen mit der pädagogischen Arbeit erreicht werden sollen, und müssen in einem nächsten Schritt durch Handlungsziele präzisiert werden. Eine mögliche hilfreiche Frage bei der Bestimmung von Wirkungszielen könnte sein: Welche Wirkungen will ich durch meine Arbeit bei den Kindern und den Eltern erreichen?
- **Handlungsziele** beschreiben zukünftige Ereignisse oder Zustände und können durch konkrete Handlungen erreicht werden. Sie sollten so formuliert sein, dass die Professionellen eine konkrete Vorstellung über diesen gewünschten Zustand entwickeln und diesen künftig möglichst auch erreichen können. Aus einem Wirkungsziel leiten sich in der Regel mehrere Handlungsziele ab, die wiederum durch verschiedene Maßnahmen und Angebote realisiert werden können. Eine mögliche hilfreiche Frage bei der Be-



stimmung von Handlungszielen könnte sein:
Welche Handlungen sind notwendig, um die beschriebenen Wirkungen zu erreichen?

Um feststellen zu können, ob die oben genannten Ziele erreicht wurden, sind zur Reflexion der Qualität von Bildungsangeboten **Indikatoren** erforderlich. Die Indikatoren sind der Zugang zur Überprüfung der Wirkung und müssen die jeweiligen Zielstellungen mit der konkreten Situation vor Ort in den Blick nehmen. Bestimmte Indikatoren gelten für alle Bildungsinstitutionen, andere sind spezifisch für bestimmte Einrichtungen kindlicher Bildung. Eine hilfreiche Frage zur Bestimmung von Indikatoren könnte sein: Woran kann ich erkennen, dass das Ziel erreicht ist?

Die Erstellung von Zielsetzungen kann somit als ein Prozess der Zielfindung aufgefasst werden, der sich wie folgt abbilden lässt:

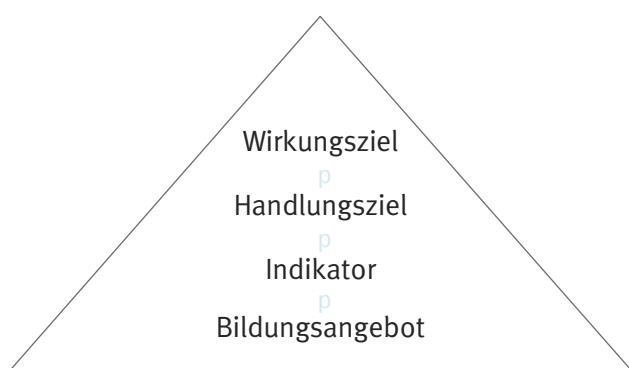


Abbildung: Zielpyramide

Erarbeitung der Konzeption

Für eine Qualitätsentwicklung im pädagogischen Kontext ist eine fortlaufende Anpassung der Bildungsangebote an die fachlichen Anforderungen sowie an regionale Gegebenheiten erforderlich. Die Entwicklung von Qualität bedarf einer Ist-Analyse der pädagogischen Qualität auf verschiedenen Ebenen (Qualitätsbereiche), um mit bestimmten Maßnahmen und Strategien eine Zielstellung (Soll-Zustand) erreichen zu können. Der Soll-Zustand kann individuell oder kollektiv anvisiert werden, sollte sich aber aus einem gemeinsam entwickelten Leitbild oder Profil erschließen. Als »verbindende Strategien« zwischen dem Ist-Zustand und dem Soll-Zustand werden hier exemplarisch die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung zu bestimmten Fachthemen, die (Weiter-)Entwicklung des pädagogischen Konzepts und die Teamentwicklung aufgeführt.

Die pädagogische Arbeit in einer Institution kindlicher Bildung für Kinder bis 10 Jahre basiert auf der vorhandenen Konzeption. Die Konzeption enthält zunächst Informationen über die pädagogische Grundorientierung der Bildungsinstitution (z.B. Entwicklungsmischung, reformpädagogische Ansätze, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, organisatorische Strukturen wie z.B. die besondere Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule oder die Ausgestaltung der Schulein-

gangsphase). Darüber hinaus enthält die Konzeption überprüfbare Ziele: Leitziele, Wirkungsziele und Handlungsziele (s.o.). Im Rahmen der Konzeptionsentwicklung werden Leitziele, Wirkungsziele und Handlungsziele für die einzelnen Entwicklungsfelder pädagogischer Qualität formu-

liert. Auf diese Weise können Schwerpunkte der Konzeption konkret benannt und ihre Erreichbarkeit auch transparent überprüft werden.

Zur Orientierung kann die folgende Übersicht genutzt werden:

	Leitziele	Wirkungsziele	Handlungsziele
Berufliche Qualifikation und Fortbildung			
Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung			
Planung und Reflexion der professionellen pädagogischen Arbeit			
Partnerschaftliche Elternarbeit			
Teamleitung und Teamarbeit			
Kooperationen mit Institutionen			

Abbildung: Orientierungsrahmen zur Konzeptionsentwicklung

3.4 Evaluation

Evaluation umfasst die Bewertung von Strukturen, Handlungen und Ergebnissen. Die Aufgabe von Evaluation ist es, Prozesse transparent zu machen. Evaluation dient somit auch der Überprüfung der pädagogischen Qualität der Bildungsinstitution durch Informationsgewinnung mittels klar beschriebener Methoden. Sie ist die Grundlage für die Diskussion der Qualitätsentwicklung in der Bildungsinstitution. Die erkenntnisleitende Frage der Evaluation einer Bildungseinrichtung kann daher sein: Wie wird die Konzeption der Einrichtung im pädagogischen Alltag umgesetzt?

Selbstevaluation

Qualitätskriterien (z.B. nach Tietze) sind die inhaltliche Grundlage für Verfahren der Evaluation. Evaluationen dienen dazu, sich der eigenen Ressourcen bewusst zu werden, eigene Stärken zu erkennen, Erreichtes festzuhalten sowie noch offene Fragen und Ziele weiter zu bearbeiten. Eine interne Evaluation bietet Sicherheit und Anerkennung der pädagogischen Arbeit des Gesamtteams. Diese Selbstaufklärung hat mehrere Vorteile: z.B. persönliche Beteiligung und damit unmittelbarer Nutzen, einfacher Zugang zu Informationen sowie Wissen über interne Abläufe und Strukturen. Die Selbstevaluation des Teams/Kollegiums und der Leitung wird von den Mitarbeiterinnen selbst initiiert und durchgeführt. Die subjektiven Einschätzungen werden mit anderen Beteiligten (andere Teammitglieder, evtl. Eltern, Kinder, Leiterinnen) diskutiert. Die kontinuierliche Selbstevaluation der Institutionen kindlicher Bildung unter Einbeziehung der Eltern und in Verbindung mit internen

Zielvereinbarungen stellt die Basis für eine konsequente und systematische Weiterentwicklung von Qualität (vgl. z.B. §6, Abs. 4 ThürKitaG) dar.

Beispielhafte Verfahren zur Selbstevaluation:

- strukturierte Selbsteinschätzung
- strukturierte Gruppendiskussion
- strukturierte kollegiale Beobachtung
- Elternfragebogen
- Dokumentenanalyse

Fremdevaluation

Die verwendeten Kriterien und Einschätzungen werden offengelegt und transparent erörtert. Die Außenperspektive der Fremdevaluation bietet die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung zu reflektieren, »blinde Flecken« aufzudecken und somit (andere) Innovationsprozesse in Gang zu bringen. Ziel ist es, die verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven der Innen- und Außensichten zu einem aussagefähigen Gesamtbild über die Institution kindlicher Bildung zusammenzufügen.

Elemente eines Verfahrens zur Fremdevaluation können für die im pädagogischen Feld Handelnden sein:

- Fragebogen für die Bildungsinstitution
- Gruppendiskussion
- Beobachtung von Professionellen
- Befragung von Professionellen
- Elterngespräch
- Leitungsbefragung
- Trägerbefragung
- Dokumentenanalyse



Anhang

Ein Dankeschön an die Praxispartner

111 Praxispartner haben sich mit der Textfassung des Entwurfs des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre intensiv beschäftigt, Fragebögen zur Rückmeldung bearbeitet und an Workshops teilgenommen. Sie haben damit entscheidend zur inhaltlichen Gestaltung der in diesem Band vorgelegten Textfassung beigetragen und wichtige Erfahrungen aus ihrer Alltagspraxis eingebracht. Für diese wichtige Mitarbeit sagen die Verantwortlichen für diesen Bildungsplan ein herzliches Dankeschön:

den Kindertageseinrichtungen

Kindertagesstätte »Zwergenhaus«; Erfurt
Integratives Kinderzentrum; Ilmenau
Integrative Kindertagesstätte »Villa Kinderglück«; Jena
Kindergarten »Brummkreisel«; Altenburg
Kindergarten »Pfiffikus«; Rudolstadt
Kindergarten »Friedrich Fröbel«; Oberweißbach/Thüringer Wald
Kindertagesstätte »Bienchen«; Heldrungen
Kindertagesstätte »Blauer Vogel«; Effelder-Rauenstein
Integrative Kindertagesstätte der AWO; Leinefelde-Worbis
Kindertagesstätte »Springmäuse, am Südpark«; Erfurt
Katholischer Kindergarten »St. Franziskus«; Lengenfeld unterm Stein
Domkindergarten St. Marien; Erfurt
Evangelische Kindertagesstätte »Haus für Groß und Klein«; Erfurt
Evangelische Kindertagesstätte »Arche Noah«; Sonneberg
Kindergarten Neuenhof; Eisenach
Kindertagesstätte »Am Spielplatz«; Altenburg
Kindertagesstätte »Kinderland«; Mühlhausen/Thüringen
Freier Waldorfschule Weimar; Weimar
Kindertagesstätte »Kinderland«; Gera
Integrative Kindertagesstätte BILLY; Jena
Kindertagesstätte »Pinocchio«; Jena

Kindertagesstätte »Waldgeister am Steintisch«; Blankenhain
Integrative Kindertagesstätte; Vacha
Kinderkrippe »Kinderland am Borntal«; Erfurt
Kinderhaus von Wintzingerode; Auleben
Kindertagesstätte Munketal; Jena
Kindertagesstätte »Frohe Zukunft«; Zeulenroda-Triebes
Kindertagesstätte »Sonnenschein«; Zeulenroda-Triebes
Kindergarten »Regenbogen«; Geraberg
Integrative Kindertagesstätte Ibenhain; Waltershausen
Kindertagesstätte »Clara Zetkin«; Sondershausen
Kindertagesstätte »Sonnenblume«; Gotha
Kindertagesstätte »Ruppbergspatzen« Feldgasse; Zella-Mehlis

der Kindertagespflegepersonen

Frau Gunda Metzler-Ruder; Jena
Frau Freya Freitag; Meiningen
Frau Uta Grams; Meiningen
Frau Kerstin Gundelwein; Meiningen
Frau Ines Orel; Gotha
Frau Petra Kröhnert; Apolda
Frau Cornelia Reifert; Rams-la
Frau Birgit Krone; Gotha
Frau Wibke Eis; Rastenberg
Frau Dagmar Taubert; Erfurt

der Kinder- und Jugendarbeit/-hilfe

Kinder- und Jugendhäuser GmbH; Jena
Jugendzentrum/Schullandheim »Gleichberge« e. V.; Römhild
Frohe Zukunft Nordhausen e. V.; Nordhausen
MitMenschen e. V.; Erfurt
Familienzentrum Bad Sulza; Bad Sulza
Schul- und Jugendberatungsstelle Apolda; Apolda
Tagesgruppe Apolda; Apolda
Kinder- und Jugendstützpunkt; Schleiz

den Förderschulen

Staatliches regionales Förderzentrum »Johann-Heinrich-Pestalozzi«; Nordhausen
 Staatliches regionales Förderzentrum »Johann Heinrich Pestalozzi« ; Sondershausen
 Christian-Ludwig-Wucke-Schule Staatliches regionales Förderzentrum; Bad Salzungen
 Staatliches regionales Förderzentrum Erfurt Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung; Erfurt
 Staatliches regionales Förderzentrum I; Gera
 Staatliches regionales Förderzentrum; Sonneberg
 Staatliches regionales Förderzentrum; Arnstadt
 Staatliches regionales Förderzentrum »Erich Kästner«; Altenburg
 Christophorus-Schule Hermsdorf; Hermsdorf
 Staatliches regionales Förderzentrum Weimar; Weimar

den Frühförderstellen

Frühförderstelle Leinefelde; Leinefelde-Worbis
 Frühförderstelle Zeulenroda; Zeulenroda-Triebes
 Frühförderstelle Arnstadt; Arnstadt
 Frühförderstelle Sonneberg; Sonneberg
 Frühförderstelle Unstrut-Hainich-Kreis; Bad Langensalza
 Frühförderstelle Lebenshilfe e.V. St. Georg Klinikum Eisenach; Eisenach
 Frühförderstelle Jena; Jena
 Frühförderstelle der Lebenshilfe Erfurt e. V.; Erfurt
 Frühförderstelle Gera; Gera
 Frühförderstelle Zella-Mehlis; Zella-Mehlis

den Grundschulen

Evangelische Grundschule; Eisenach
 Freie Ganztagschule Milda; Milda
 Staatliche Grundschule »Heinrich Heine«; Jena
 Staatliche Grundschule; Heldrungen
 Staatliche Grundschule; Sömmerda
 Staatliche Grundschule; Straußfurt
 Staatliche Grundschule Nikolaischule; Mühlhausen/Thüringen
 Staatliche Grundschule »Peter Andreas Hansen«; Gotha
 Staatliche Grundschule »Burgenland«; Günthersleben-Wechmar

Staatliche Grundschule »Am Schlosspark«; Wutha-Farnroda
 EUROPA-SCHULE; Erfurt
 Staatliche Grundschule; Gera
 Staatliche Grundschule I; Hildburghausen
 Staatliche Grundschule »Anne Frank«; Themar
 Staatliche Grundschule; Sachsenbrunn
 Staatliche Grundschule »Am Stadtpark«; Sonneberg
 Staatliche Grundschule »Ludwig Bechstein«; Arnstadt
 Staatliche Grundschule »Am Stollen«; Ilmenau
 Staatliche Grundschule; Katzhütte
 Staatliche Grundschule; Bad Blankenburg
 Staatliche Grundschule; Suhl
 Staatliche Grundschule »Am Pulverrasen«; Meiningen
 Staatliche Grundschule; Münchenbernsdorf
 Staatliche Grundschule; Altenburg
 Staatliche Grundschule; Altkirchen
 Staatliche Grundschule; Stadtroda
 Staatliche Grundschule; »Am Rosenhügel«; Pößneck
 Staatliche Grundschule: »Lorenz Kellner«; Heilbad Heiligenstadt
 Staatliche Grundschule; Gernrode
 Staatliche Grundschule; »Käthe Kollwitz«; Nordhausen

Ein besonderes Dankeschön gilt den Familien, die sich aus dem hohen Interesse an der Bildung ihrer Kinder heraus schon mit der Entwurfsfassung des Bildungsplans beschäftigt und wichtige Rückmeldungen zur Lesbarkeit aus der Sicht der Eltern gegeben haben:

Familie Golm
 Familie Fuica-Brevis
 Familie Hinz
 Familie Rost
 Familie Kristen
 Familie List
 Familie Flurschuetz
 Familie Horn
 Familie Wedding
 Familie Neuschäfer
 Familie Grimm
 Familie Kaes

Bildnachweis

Malin, 4 Jahre, S. 8
Christian, 4 Jahre, »Grüne Gestalt«, S. 13
Elisabeth, 5 Jahre, »Elisabeth«, S. 44
Gordon, 5 Jahre, »Totenköpfe«, S. 46
Colleen, 2 Jahre, S. 47 rechts
Vanessa, 5 Jahre, S. 50 links
Anna, 10 Jahre, »Quittung«, S. 49
Annika, S. 61
Antonia, S. 63 rechts
Simone, 6 Jahre, »Schwimmer«, S. 64
Sina-Marie, S. 65
Laura-Noelle, »Früchte«, S. 77
Mia, S. 79
Lena, 6 Jahre, »Auto«, S. 80 links
Simone, 6 Jahre, »Hasen«, S. 81
Paula, »Gespenster«, S. 97
Ben, 2 Jahre, S. 98
Anna Lena, 6 Jahre, »Weihnachtsgeschenke«, S. 99
Tobias, 6 Jahre, »Kreis«, S. 100 links
Johannes, 7 Jahre, »Orchestermaschine«, S. 110
Hanna, S. 111 links
Martin, 5 Jahre, S. 111 rechts
Ulrike, 7 Jahre, »Klavier«, S. 112
Laura-Noelle, S. 122
Maurice 1,5 Jahre, S. 123 links
Lea, 5 Jahre, S. 123 rechts
Celia, S. 124
Simone, 7 Jahre, S. 136
Maja, S. 139 links
Leonie, S. 140
Paul & Karl, S. 141
Johannes, 3 Jahre, »Sonnenblume«, S. 156
Autor unbekannt, »Hund«, S. 168