

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.)

Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg

Grundsätze elementarer Bildung Grenzsteine der Entwicklung



verlag das netz

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



LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege Brandenburg



Diakonisches Werk
Berlin-Brandenburg e.V.



Arbeiterwohlfahrt Landesverband
Brandenburg e.V.



Zentrale Wohlfahrtsstelle der
Juden in Deutschland
Regionalstelle Berlin-Brandenburg



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



Der PARITÄTISCHE
Landesverband Brandenburg e.V.



Deutsches Rotes Kreuz
Landesverband Brandenburg e.V.

Einleitung

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

Fähigkeit und Möglichkeit sich zu bilden

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

Zielsetzung

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

Handlungsrahmen
Bedeutung der
Bildungsbereiche

Bedeutung der Bildungsbereiche

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

Bildungsbereiche

Bei den sechs Bildungsbereichen handelt es sich um

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

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

Struktur:

Jeder Bildungsbereich ist wie folgt gegliedert:

Grundverständnis

Was ist mit dem Bildungsbereich gemeint?

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

Ebenen der Umsetzung

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

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

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

Beispiele

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

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

Beispiele

1

Körper, Bewegung und Gesundheit

Balancieren – Springen – Klettern – Entspannen



Grundverständnis

Körpererfahrung,
Bewegung und
Gesundheit –
Grundlage und Motor
für Entwicklung

Emotionen äußern
sich körperlich

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

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

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

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

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

Bewegung ist
Verbindung von Körper,
Seele und Geist

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

Zusammenfassung

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

Ebenen der
Umsetzung

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

Konzeption

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

Beobachtung und
Dokumentation

Selbstverständnis der Erzieherin/ des Erziehers

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

Material- und Raumausstattung

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

Beispiele

1.3 Beispiele guter Praxis

Bewegungsbaustelle

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

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

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

Gestaltungshinweise

Spielmaterial und Spielanregungen sowie Raumgestaltung und Materialausstattung:

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

Anregungen zur Gestaltung von Mahlzeiten:

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

2

Sprache, Kommunikation und Schriftkultur

Sprechen – Schreiben – Lesen



Foto: Detlef Diskowski

Grundverständnis

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

Sprechen lernen

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

Symbolfunktion von Sprache

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

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

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

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

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

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

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

Schreiben und Lesen

Verbindung zwischen sprachlichem und sozialem Lernen

Zusammenfassung

Ebenen der Umsetzung

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

Konzeption

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

Beobachtung und Dokumentation

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

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

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

Material- und Raumausstattung

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

Beispiele

2.3 Beispiele guter Praxis

Die dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung

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

Ein Kind erfährt

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

Die Bilderbuchbetrachtung bietet dem Kind

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

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

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

[Weitere Ideen zur Anregung von Sprache](#)

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

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

[Dokumentation des Erwerbs der Schriftsprache](#)

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

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

[Dokumentensammlung](#)

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

[Weitere Beispiele zur Material- und Raumausstattung](#)

3

Musik

Hören – Spielen – Singen – Tanzen



Foto: Torsten Krey-Gerve

Grundverständnis

Stiefkind unserer Kultur

Wirkung auf kognitive und soziale Entwicklung

3.1 Was ist mit dem Bildungsbereich »Musik« gemeint?

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

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

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

Musik im Alltag

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

Grundkompetenz musikalisches Empfinden

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

Basiskomponenten

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

Emotionaler Gehalt

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

Verschüttete Begabungen

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

Zusammenfassung

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

Ebenen der Umsetzung

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

Konzeption

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

Beobachtung und Dokumentation

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

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

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

Material- und Raumgestaltung

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

Beispiele

3.3 Beispiele guter Praxis

Singen im Alltag

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

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

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

Nebenkriterien erfassen

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

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

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

Rhythmik

Hinweise zur Material- und Raumgestaltung:

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

Hinweise zur Material-
und
Raumgestaltung

4

Darstellen und Gestalten

100 Sprachen, um die Welt zu verstehen

Grundverständnis

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

Wahrnehmungen verarbeiten

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

Ganzheitliches Lernen

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

Die Welt verstehen

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

Rollenspiel

Verschiedene Materialien

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

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

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

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

Fünf goldene Regeln

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

Blockaden

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

Zusammenfassung

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

Ebenen der Umsetzung

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

Konzeption

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

Beobachtung und Dokumentation

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

Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers

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

Material- und Raumausstattung

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

Beispiele

4.3 Beispiele guter Praxis

Moderne und Abstrakte Malerei

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

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

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

Atelieregestaltung

Anregungen zur Material- und Raumgestaltung:

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

Anregungen zur Material- und Raumgestaltung

5

Mathematik und Naturwissenschaft

Neugierig sein – Erkunden – Untersuchen



Grundverständnis

Entwicklung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz

Vorstellung der Mengen und Größen

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

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

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

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

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

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

Interesse für naturwissenschaftliche Zusammenhänge

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

Naturphänomene

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

Zusammenfassung

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

Ebenen der Umsetzung

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

Konzeption

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

Beobachtung und Dokumentation

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

Selbstverständnis der Erzieherin/ des Erziehers

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

Material und Raum

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

Beispiele

5.3 Beispiele guter Praxis

Brutkasten

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

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

Mathematisches Denken

Folgende mathematische Erfahrungsfelder laden Kinder zu altersentsprechenden Herausforderungen ein:

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

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

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

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

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

[Naturwissenschaftliche Experimente](#)

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

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

[Hinweise zum Material- und Raumangebot](#)

6

Soziales Leben

Das Selbst und die anderen – zwei Seiten einer Medaille

Grundverständnis

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

Bindungs-Beziehungen

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

Eigensinn und Gemeinsinn

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

Regeln

Im Alltag einer Kindertageseinrichtung trifft man immer wieder auf Situationen, in denen das Grenzsetzen eine Rolle spielt. Um das Zusammenleben in einer Gruppe zu ermöglichen, müssen Erzieherinnen und Kinder sich auf Regeln einigen und sich an Regeln halten.

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

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

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

Die Bedeutung der Spielpartner

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

Zusammenfassung

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

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

Ebenen der Umsetzung

Konzeption

Beobachtung und Dokumentation

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

Selbstverständnis der Erzieherin/ des Erziehers

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

Material- und Raumausstattung

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

6.3 Beispiele guter Praxis

Beispiele

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

Projekt »Neuanfang«

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

Demgegenüber zeigen sich die nun ältesten Kinder überwiegend irritiert. Die Dokumentation belegt eine aufmerksame Beobachtung durch die Erzieherinnen, denen wir diese Auskünfte ja verdanken: Den Kindern fehlen die Großen, an denen sie sich bisher orientiert haben. Sie ziehen sich morgens – beim Anblick der vielen Kleinen – zurück, buhlen eifersüchtig um die Beachtung der Erwachsenen, stoßen die Kleinen teilweise rabiatisch in ihren Annäherungsversuchen zurück. Sie scheinen überdies »vergessen« zu haben, welches Maß an Handlungskompetenz sie für den Kindergartenalltag bereits gewonnen hatten. Sie stecken in einer Krise.

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

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

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

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

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

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

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

[Unterstützung von Eigensinn und Gemeinsinn](#)

[Hinweise zur Material- und Raumgestaltung](#)

Hans- Joachim Laewen

Grenzsteine der Entwicklung

Ein Frühwarnsystem
für Risikolagen

Teil 1:

Bildung

als Konstruktion von

Welt- und Selbstentwürfen

Bildung, so hatten wir kürzlich festgestellt, sei Sache des Kindes, seine eigene und nur ihm zugehörige Bewegung zur Aneignung der Welt. Aneignung der Welt, so hatten wir gesagt, sei zu verstehen als die Konstruktion einer Welt in Kopf und Körper, einer zweiten Realitätsebene, die subjektive Welt- und Selbstentwürfe enthält. Anders ausgedrückt: Jedes Kind bemüht sich mit allen seinen Kräften darum, sich ein »Bild von der Welt« und von sich selbst zu machen, zu konstruieren. Dieses »Bild von der Welt« ist zunächst immer ein wenig eigenartig. Für Erwachsene ist es oft nicht so leicht nachvollziehbar, wird aber in der Kommunikation des Kindes mit den Erwachsenen prinzipiell zugänglich. In seiner Kommunikation formuliert das Kind seinen Welt- und Selbstentwurf und entwickelt ihn »im Gespräch« mit anderen – Erwachsenen, später zunehmend auch Kindern – zugleich weiter. Durch ein intuitives Erfassen dessen, was das Kind meint, durch eng vertraute Erwachsene wird es verstanden, werden seine subjektiven Entwürfe bestätigt und zugleich verändert. Wie reich oder eingeschränkt dieses »Gespräch« über die Beschaffenheit der Welt und die eigene Identität des Kindes sein kann, hängt sowohl von den Möglichkeiten des Kindes ab, seinen Weltentwurf zu formulieren als auch davon, welche Ausdrucksformen von »den Anderen« angeboten, akzeptiert oder verstanden werden.

Dieses Problem, subjektive Selbst- und Weltentwürfe zu formulieren und sie zu verstehen, ist keineswegs nur eine Fragestellung für Kinder: Im kulturellen Raum finden sie einen hervorragenden Ausdruck vor allem in der Kunst, die in entwickelten Gesellschaften außerordentlich differenzierte Formen des Ausdrucks anbietet. Sie reichen weit über die Grenzen des gesprochenen Wortes hinaus und werden als Malerei oder Skulptur, als Schauspiel oder Tanz,

als Sinfonie oder Lied angeboten und verstanden. Nicht von allen, nicht zu jeder Zeit. Aber diese und andere Formen werden als Mittel des Ausdrucks subjektiver – aber über die Ausdrucksformen der Kunst mitteilbarer – Weltkonstruktionen angesehen und geschätzt. So gesehen haben alle Kinder ganz ähnliche Probleme zu lösen wie etwa Vincent van Gogh, und möglicherweise haben sie auch ähnliche Phasen der Verzweigung durchzustehen, was das Problem des »Sich-verständlich-machens« betrifft.

Andere Möglichkeiten der Formulierung von Weltentwürfen bieten die Wissenschaften an, die insbesondere über die Mathematik in ihren verschiedenen Varianten eine mächtige Sprache der Weltbeschreibung und -konstruktion zur Verfügung stellen, die sich jedoch, anders als die Kunst, einem intuitiven Zugang nur schwer erschließt. Das trifft auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften zu, die etwa in ihren philosophischen Systemen und den Theorien der Entwicklung sozialer Systeme vergleichbare – und erlernbare – Sprachen anbieten.

Sicher nicht zufällig zählt der Zugang zu diesen höchst entwickelten Formulierungen subjektiver Welt- und Selbstentwürfe, die Vertrautheit mit ihren wichtigsten Interpreten in den verschiedenen Bereichen, in denen Kunst und Wissenschaft sich entfalten, zu den wichtigsten Merkmalen von gelungener Bildung. Allerdings steht der Zugang zu diesen Ausdrucksformen in unserer Gesellschaft – wie in jeder anderen zuvor – nicht allen in gleicher Weise offen. Zum einen müssen vermutlich die Welt- und Selbstkonstruktionen, wie sie in der Kunst ihren Ausdruck finden, im Betrachter, Leser oder Zuhörer eine vergleichbar differenzierte Struktur vorfinden, die nach derartigen Ausdrucksformen strebt und für Resonanzen empfänglich ist. Zum anderen tun Erfahrungen mit diesen »Sprachen« Not, die in mancher Hinsicht wie die

gesprochene Sprache in vergleichbarer Weise gelernt werden können. Dies gilt für die Musik, die – der Sprache vergleichbar – eine eigene Schriftform entwickelt hat, ebenso wie für die Mathematik oder die anderen Wissenschaften. Insofern besteht in dieser Hinsicht inzwischen (fast) Einigkeit darüber, dass als Ausweis von gesellschaftlich geschätzter Bildung die Vertrautheit mit Kunst im weitesten und Literatur im engeren Sinne um Kenntnisse in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Sprachen und Entdeckungen ergänzt werden muss. Ohne sie kann Bildung kein einigermaßen zutreffendes Bild von der Welt und sich selbst mehr entwerfen (vgl. dazu den Beitrag von Hubert Markl im SPIEGEL, Heft Nr. 32, Jahrgang 2002, S. 62-63).

Bildung wäre dann also ein zunächst subjektiver und immer vorläufiger Selbst- und Weltentwurf, der weiter entwickelt wird, indem er formuliert und mitgeteilt wird. Die Qualität von Bildung könnte danach beurteilt werden, wie differenziert und inhaltlich reich diese Formulierungen ausfallen, wenn sie an dem, was in einer Kultur bereits erreicht wurde, gemessen werden.

Bildung und ihre Grenzen

Wenngleich alle Konstruktionsprozesse, die auf die Aneignung von Welt zielen, als Bildungsprozesse gelten müssen, gleichgültig, ob sie in komplexe oder einfache Welt- und Selbstentwürfe münden, ob sie differenzierte Ausdrucksformen finden oder sich vielleicht eher mühsam in Alltagssprache artikulieren, so können diese dennoch in zweifacher Weise nach ihrer Qualität beurteilt werden. Zum einen danach, inwieweit sie gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen, zum anderen, ob sie einen höchstmöglichen Grad der Ausformung repräsentieren, gemessen an den Ressourcen, die dem Kind zur Verfügung stehen.

Beide Perspektiven beziehen sich dabei auf die Ergebnisse von Prozessen, die ihrerseits von zwei Bedingungen beeinflusst werden, die Bildungsprozesse sowohl ermöglichen als ihnen auch Grenzen setzen. Die eine Seite wird durch physiologische Parameter bestimmt, Talente, die das Kind mitbringt, und die Intaktheit seiner physiologischen Funktionen. Die andere Seite stellt die Qualität der Umwelt dar, mit der es das Kind zu tun bekommt: Die Kultur, in die es hineingeboren wird, im engeren Sinne seine Familie, aber auch die Kindertagesstätte, die das Kind besucht. Die Art und Weise, wie hier auf die Formulierungen der Welt- und Selbstentwürfe des Kindes reagiert wird und wie differenziert dort die Herausforderungen zu ihrer Konstruktion ausfallen, beeinflusst die Komplexität und Angemessenheit der Mus-

ter, auf die das Kind für seine weiteren Entwürfe zurückgreifen kann.

Als Illustration dieses Sachverhalts am Beispiel der Sprachentwicklung mag eine Darstellung von Michaelis und Niemann dienen, die ein vierstufiges Modell anbieten. Es beschreibt die verschiedenen Ebenen, die auf die Sprachfähigkeit eines Kindes einwirken.

Ebene 4:

Altersgemäß entwickelte Sprachfähigkeit

Ebene 3:

Kommunikationsbereitschaft und -möglichkeiten
Geeignete psychosoziale Strukturen

Ebene 2:

Kognitiver Entwicklungsstand,
ausreichende Verarbeitungsmöglichkeiten

Ebene 1:

Intaktes Hörvermögen
Intakte sprachverarbeitende motorische Strukturen

Die Ebene 4 in diesem Modell, die Sprachkompetenz des Kindes, hängt von den ersten drei Ebenen ab: Von der Leistungsfähigkeit seiner physiologischen Struktur, von der Differenziertheit und Leistungsfähigkeit des jeweils erreichten Welt- und Selbstentwurfes und schließlich von der sozialen Umwelt und ihren Potenzialen. Erst aus der Wechselwirkung dieser Komponenten resultieren die realen Bildungschancen eines Kindes. Von guten Bildungschancen kann deshalb mit Blick auf die Umwelt des Kindes nur dann die Rede sein, wenn sie Bedingungen bereit hält, die eine höchstmögliche Entfaltung der vom Kind »mitgebrachten« Talente ermöglicht und herausfordert.

Bildungsprozesse können dabei von beiden Seiten her Einschränkungen erfahren. Die physiologischen Ressourcen können im weiteren oder engeren Rahmen verfügbar und entweder durch Anlage oder durch Beschädigungen im intrauterinen Bereich, während der Geburt oder durch Krankheiten oder Unfälle beeinträchtigt sein. Auf der anderen Seite kann die Umwelt des Kindes die Welt und ihre Sprachen in unterschiedlichem Umfang und in mehr oder weniger differenzierter Qualität zur Verfügung stehen.

Beide Seiten – die mitgebrachten Talente und Möglichkeiten der Kinder und ihre soziale Umwelt – stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, aus der schließlich die realen Bildungsverläufe von Kindern resultieren. Kommt es zu Risikolagen, die im Ergebnis die Bildungsprozesse von Kindern eng begrenzen oder einschränken, so sind immer beide

Einflussfaktoren zu beachten, wenn der Entwicklung entgegen gewirkt werden soll. Der an der Londoner Universität tätige Frühpädagoge Klaus Wedell weist auf die Konsequenzen hin, die aus dieser Feststellung zu ziehen sind: »Einer der wichtigsten Punkte in diesem Zusammenhang ist, dass es keine absoluten Maßstäbe für die Einschätzung einer Behinderung oder für das Fehlen entwicklungsförderlicher Bedingungen gibt, die als Determinanten von ›Entwicklungsrisiken‹ betrachtet werden können. In keiner Situation kann das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Kind und Umweltfaktoren vorausgesagt werden.« (Wedell 1996, S. 51). Ausnahmen davon können allenfalls bei sehr starken Behinderungen oder extrem ungünstigen Umweltbedingungen auftreten, die es praktisch unmöglich machen können, einer nachteiligen Entwicklung erfolgreich gegen zu steuern.

Dennoch bliebe auch in diesen Fällen ein zentrales Prinzip, Bildungsprozesse nach ihrem Erfolg zu beurteilen, gültig: Aus der Perspektive von Bildung als eigenartigem, vom Kind formulierten Welt- und Selbstentwurf kann auch dann von gelungener Bildung gesprochen werden, wenn die physiologischen Grenzen eng gezogen sind, aber der Spielraum in vollem Umfang ausgeschöpft wurde. Die Erfahrung zeigt, dass auch schwer behinderte Kinder von den Personen ihres engsten Vertrauens verstanden werden und damit im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihren Welt- und Selbstentwurf formulieren können.

Eine solche Perspektive auf das Kind und seine Umweltbedingungen ist die Grundlage für einen der wichtigsten pädagogischen Grundsätze, der in unserem Land – wie die Ergebnisse der PISA-Studie im Vergleich mit anderen Ländern zeigen – nicht immer berücksichtigt wird: Kein Kind, behindert oder nicht, talentiert oder nicht, darf aufgegeben und von den kulturellen Bildungsangeboten ausgeschlossen werden, eben weil das komplexe Wechselverhältnis zwischen »Anlage und Umwelt« auch in schwierigen Lagen durch eine geeignete pädagogische Gestaltung der Umwelt des Kindes erhebliche günstige und auch unerwartete Effekte erlaubt.

Bildung, Erziehung und gesellschaftliche Kosten

Wedell weist in seinem Aufsatz darauf hin, dass in solchen Zusammenhängen und mit Blick auf die Notwendigkeit oder Sinnhaftigkeit eines Ausschöpfens von Fördermöglichkeiten auch immer wirtschaftliche Überlegungen mitspielen. In heutigen Tagen könnte man meinen, dass sie inzwischen zu ausschließlichen Kriterien zu werden drohen. Sie sind ernst zu nehmen, aber sollten nicht allein auf der Grundlage des jeweiligen Jahresbudgets betrachtet werden, sondern –

auch und gerade wenn andere Entscheidungsgründe nicht mehr gelten sollen – zumindest auch unter der Fragestellung ihres mittel- und langfristigen Nutzens. Sowie über den Tellerrand alljährlicher Haushaltsbudgets hinaus geblickt wird, gewinnt eine solche Kosten-Nutzen-Rechnung eine ganz andere Gestalt. Für jeden früh in geeignete pädagogische Konzepte investierten Dollar – so kann bei amerikanischen Autoren nachgelesen werden – gewinnt die Gesellschaft sieben Dollar u.a. durch die Einsparung späterer Folgekosten wie etwa die Finanzierung von Verbrechensbekämpfung oder den Unterhalt von Sonderschulen etc. Das Sozialdepartement der Stadt Zürich ist in einer solchen Untersuchung zu dem Schluss gekommen, dass jeder Franken, der in das Kindertagesbetreuungssystem der Stadt investiert wird, der Schweiz drei bis vier Franken an Folgekosten erspart, die auftreten, wenn eine solche Investition unterbleibt.

Als Schlussfolgerung aus diesen Fakten wäre festzuhalten, dass die komplexe Wechselwirkung zwischen den vom Kind mitgebrachten Ressourcen und den Merkmalen seiner Umwelt es Pädagogen verbieten, ein Kind wegen ungünstiger Konstellationen in der einen oder anderen Hinsicht aufzugeben, und dass sich die Investitionen in frühe Fördersysteme – und dazu gehören hier in erster Linie die Kindertageseinrichtungen – allemal auch finanziell zu amortisieren scheinen, wenn über den Tag hinaus gedacht wird.

Für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen lassen sich aus den Urteilen der Fachleute und den im Januar 2002 publizierten Empfehlungen des Forums Bildung, dessen Einsetzung durch die Bundesregierung und die Bundesländer ihnen einiges Gewicht verleihen sollte, Forderungen nach Verbesserung der Konzeptionen der Arbeit, nach einer Qualifizierung der Ausbildung, die über kurz oder lang zumindest in Anteilen an die Hochschulen verlagert werden muss und nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen ableiten. Zu diesen gehören auch Transferstrukturen, die für den Anschluss der Einrichtungen an die Ressourcen des Wissenschaftssystems sorgen.

Nicht auf bessere Zeiten warten

Was aber kann getan werden, bis es zu derartigen politischen Entscheidungen kommt, auch wenn sie aktuell eher unwahrscheinlich sind? Seit der gründlichen Untersuchung von Wolfgang Tietze und seiner Gruppe an der Freien Universität Berlin wissen wir, dass auch unter vergleichbar guten (oder eben schlechten) Rahmenbedingungen die Qualität der pädagogischen Arbeit stark variieren kann. Das weist

darauf hin, dass bis zu dem Tag, an dem sich eine politische Mehrheit findet, die den vorhandenen gesellschaftlichen Reichtum zu Gunsten einer Aufwertung der öffentlichen Vorschulerziehung umschichtet, auch innerhalb der jetzt vorhandenen Möglichkeiten noch viel getan werden kann, um wenigstens die vorhandenen Möglichkeiten ausschöpfen zu können.

Eine dieser Möglichkeiten sehen wir in einer Orientierung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen an Bildungsentwürfen, wie sie zur Zeit in verschiedenen Projekten geplant und teilweise bereits erprobt werden. Das Zehn-Stufen-Projekt Bildung in Brandenburg gehört ebenso dazu wie das am Deutschen Jugendinstitut vorbereitete Projekt zur Erprobung des Konzepts der »learning histories« von Margret Carr oder das Projekt, das Gerd Schäfer von der Universität Köln in Thüringen und Nordrhein-Westfalen erprobt hat. Das schließt ein, die in den Einrichtungen vorhandene Arbeitskapazität darauf hin zu überprüfen, ob sie sinnvoll – und das heißt u. a. eben auch ökonomisch – eingesetzt wird. Im Zehn-Stufen-Projekt Bildung ist eine solche Selbstkontrolle auf der Grundlage eines Modells der flexiblen Arbeitszeiten Teil des Programms. Darüber hinaus müssen Ziele und Grundlagen der pädagogischen Arbeit in mancher Hinsicht neu formuliert werden, wie etwa in Hinblick auf eine Systematisierung des Bemühens, die »Themen der Kinder« zu identifizieren und für die erzieherische Arbeit fruchtbar zu machen. Dazu gehört auch die Dokumentation der eigenen Arbeit, denn es geht nicht länger nur darum, das Richtige zu tun, sondern auch darum, das, was getan wird, zu formulieren und für andere verständlich darzustellen.

Das führt uns wieder zu der Überlegung zu Beginn dieses Beitrags, wo wir davon gesprochen haben, dass Kinder ihre subjektiven Weltkonstruktionen formulieren müssen, um sie weiterentwickeln zu können. Das trifft nun aber nicht nur für Kinder zu, sondern kann als ein durchgängiges Prinzip jeder Entwicklung angesehen werden, die auf menschlichen Konstruktionsleistungen aufbaut. Die Arbeitsorganisation, die Grundsätze der eigenen Arbeit und ihre konkreten Handlungssysteme im pädagogischen Bereich gehören zu solchen Konstruktionen, die von jeder Erzieherin geleistet und mitteilbar gemacht werden müssen. Erst auf dieser Basis ist eine systematische Weiterentwicklung von Konzepten möglich, die nicht mehr nur auf das eigene Verstehen und die eigenen guten Ideen angewiesen ist, sondern auch auf die Ressourcen des Teams, der Kolleginnen, der Leitung oder von externen Fachkräften zugreifen kann.

Dieses »Sich-Verständlich-Machen« in dem, was man tut, bietet dabei neben der Chance zu substanzieller fachlicher Weiterentwicklung zugleich eine Basis

für die Information der Eltern, deren Hauptinteresse – nämlich konkrete, sachhaltige und für die Bildungsprozesse ihres Kindes aussagekräftige Informationen zu erhalten – damit nahezu umfassend getroffen werden kann.

Insgesamt bietet eine solche – oder eine andere geeignete – Art des Vorgehens die Möglichkeit, die Umwelt von Kindern so zu strukturieren, dass ihre Welt- und Selbstentwürfe auf möglichst hohem Niveau realisiert und erweitert werden können. Sie dient damit in erster Linie der – günstigen – Beeinflussung der einen Seite der zusammen wirkenden Faktoren von Talenten und Umwelt. Die andere Seite – die physiologischen Ressourcen der Kinder und der Stand ihrer Kompetenzen – müssen jedoch in gleicher Weise im Auge behalten werden, wenn es auch auf den ersten Blick so scheint, als sei zumindest an den physiologischen Grundlagen nichts zu ändern oder allenfalls durch medizinische eher als durch pädagogische Interventionen. Darin liegt einige Wahrheit, aber auch medizinische Interventionen müssen zumindest einen Anlass haben – das heißt, ihre Notwendigkeit muss erkannt werden – und sie können und sollen in aller Regel durch pädagogische Arbeit ergänzt und unterstützt werden.

Verantwortung für jedes Kind wahrnehmen

Wir müssen es bemerken, wenn Kinder in ihren Welt- und Selbstentwürfen hinter den Erwartungen oder ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Die Verantwortung von Pädagogen für die Gestaltung einer Umwelt, die den Kindern hilft, ihre Bildungsprozesse auf einem höchstmöglichen Niveau voranzutreiben, gebietet es, sich von Zeit zu Zeit zu vergewissern, dass Kinder – aus welchen Gründen auch immer – nicht hinter ein Kompetenzniveau zurückfallen, das von einem durchschnittlich leistungsfähigen Kind zu bestimmten Zeitpunkten erwartet werden kann. Dazu gehört etwa, dass Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres laufen lernen und bis zu ihrem zweiten Geburtstag einen aktiven Wortschatz konstruiert haben, der nicht weniger als 50 Worte umfassen sollte. Vierjährige Kinder sollten – unabhängig davon, wie wir das moralisch bewerten wollen – andere Kinder und Erwachsene hinters Licht führen können. Diese Kompetenz ist deshalb nicht selbstverständlich, als dazu die Fähigkeit gehört, die Welt mit den Augen eines anderen sehen zu können. Normalerweise sollten die Grundlagen für solche basalen Fähigkeiten – wozu als eine wesentliche Voraussetzung das Funktionieren der Sinnesorgane gehört – während der ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 überprüft werden. Das ist aber in manchen

Fällen deshalb nicht möglich, weil die Eltern der Kinder sie nicht wahrnehmen oder aber – hier tut sich ein weites Feld für ärztliche Fortbildungen auf – Störungen oder Einschränkungen im Verlauf kindlicher Bildungsprozesse in der Praxis der Kinderärzte gelegentlich nicht erkannt werden.

Auf einer solchen Grundlage kommt es dann in viel zu vielen Fällen dazu, dass erst während der Schulfähigkeitsuntersuchungen Beeinträchtigungen in den frühen Bildungsverläufen – bzw. die Folgen davon – festgestellt werden. Zu einem Zeitpunkt also, wo viel schon hätte getan werden können, wenn solche Informationen zu einem früheren Zeitpunkt vorgelegen hätten. Das bedeutet dann nicht nur eine unerwartete Enttäuschung für die Eltern und das Kind selbst. Es bedeutet auch, dass zuvor Bildungsprozesse des Kindes unter ungünstigen Bedingungen absolviert werden mussten und deshalb möglicherweise dem Kind in umfassenderer Weise Nachteile entstanden sind, als nur in dem engeren Bereich, in dem die Probleme festgestellt wurden. Wenn zum Beispiel eine nicht erkannte Beschädigung des Hörsystems vorliegt, die es dem Kind schwer macht, die vielen Details der unterschiedlichen Laute wahrzunehmen, die mit Sprache verbunden sind und genau erkannt werden müssen, wenn Sprachkompetenzen sicher erworben werden sollen, dann ist mit der Schädigung des Hörvermögens häufig auch der Spracherwerb beeinträchtigt. Eine verantwortliche Pädagogik, die ihre Aufgabe in der Herausforderung und Ermutigung von Bildungsprozessen der Kinder sieht, sorgt sich deshalb systematisch auch darum, ob alle Kinder mithalten können und nicht durch Erkrankung oder durch unerkannte Beeinträchtigungen der physiologischen Funktionen zusätzliche Probleme bei ihrer wahrhaft komplexen Aufgabe haben, in ihrem Innern eine ganze Welt konstruieren zu müssen.

Um dies fachkundig tun zu können, bedarf es eigentlich einer medizinischen oder psychologischen Ausbildung, über die Erzieherinnen in aller Regel (noch) nicht verfügen. Die meisten sogenannten Testverfahren, mit denen ein solches Zurückfallen hinter die Möglichkeiten gleichaltriger Kinder festgestellt werden kann, verlangen eben eine besondere Ausbildung. Bislang sind Erzieherinnen deshalb oft auf ihre Berufserfahrung und das mehr oder weniger unbestimmte Gefühl angewiesen, dass mit einem Kind irgend etwas nicht in Ordnung ist, ohne den Sachverhalt genauer formulieren zu können. Ihre Sorge bleibt dann häufig ohne Folgen, oder wird wegen der Kränkung, die eine solche Mitteilung für die meisten Eltern bedeutet, eher weggedrängt. So geschieht dann oft nichts, wo Handeln dringend geboten wäre, sehr zum Nachteil der betroffenen Kinder, aber eben auch der Eltern, die bei einer geeigneten Ansprache

vermutlich doch das ihrige getan hätten, um Schaden vom Kind abzuwenden.

Instrumente der Aufmerksamkeit

In jüngerer Zeit sind nun eine Reihe von Versuchen unternommen worden, Instrumente zu entwickeln, die in der Hand von Erzieherinnen dazu dienen können, Verlangsamungen oder Einschränkungen in den Bildungsprozessen von Kindern erkennen und zugleich beschreiben zu können und auf diese Weise darauf aufmerksam zu werden bzw. zu machen. Der Nachteil war es bisher, dass die wenigen Beobachtungsverfahren, die dafür zur Verfügung stehen (u.a. der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV), der Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK) oder der DES, erst im fünften oder sechsten Lebensjahr (BEK, DES) anwendbar sind, also eigentlich zu spät für Interventionen, die dem Kind helfen könnten, eine Schwäche zu überwinden oder sie zumindest doch zu mildern. Oder aber die Verfahren verlangen einen erheblichen Zeitaufwand, der im pädagogischen Alltag der Einrichtungen nicht leicht zu leisten ist (VBV, DES).

Seit einigen Jahren liegt nun ein Instrument vor, das praktisch schon kurz nach der Geburt eines Kindes eingesetzt werden kann, und das sogenannte »Grenzsteine der Entwicklung« beschreibt, die Kinder in dem jeweiligen Alter erreicht haben sollten und zudem den Vorteil hat, mit ganz wenigen Fragen auszukommen. Wir haben in Brandenburg in einer relativ aufwändigen Untersuchung herausgefunden, dass dieses Beurteilungsverfahren trotz seiner Einfachheit und – damit verbunden – seiner leichten Anwendbarkeit die Ergebnisse der komplizierteren Instrumente gut vorhersagt. Damit ist es möglich, das Bildungsangebot in den Kindertageseinrichtungen um ein Frühwarnsystem zu ergänzen, das ungewöhnliche Schwierigkeiten einiger Kinder in ihren Bemühungen um Weltaneignung sichtbar werden lässt. Dieses Instrument soll im Folgenden beschrieben und seine Anwendung erläutert werden. Es sollte zukünftig systematisch in Kindertageseinrichtungen genutzt werden, auch wenn es sich auf den Vergleich zwischen individuell zu den gegebenen Zeitpunkten erworbenen Kompetenzen eines Kindes mit dem 95-Prozent-Niveau altersgleicher Kinder beschränkt. Die Frage, inwieweit Kinder hinter ihren eigenen Möglichkeiten zurückbleiben, bleibt dabei ungeklärt und weiterhin dem pädagogischen Gespür der Erzieherinnen anvertraut.

Teil 2:

Fragen und Antworten zum Einsatz des Instrumentes

Was sind die »Grenzsteine der Entwicklung«?

Zunächst einmal: Sie sind kein Diagnoseinstrument. »Die Grenzsteine der Entwicklung« lenken die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf wichtige Entwicklungs- und Bildungssegmente, die in ihrem Verlauf und auf den jeweiligen Altersstufen bei den allermeisten Kindern bestimmte beobachtbare Kompetenzen hervorbringen. Sind diese Kompetenzen, die in der Grenzstein-Tabelle zu den verschiedenen Altersstufen aufgeführt sind, für die Erzieherin nicht erkennbar, dann sollte das Kind dem Kinderarzt oder Psychologen vorgestellt werden. Dieser kann mit seinen Mitteln genauer überprüfen, ob Handlungsbedarf existiert.

Die »Grenzsteine der Entwicklung« sind ein Instrument, das in der Hand der Erzieherin dazu dienen kann, Risiken in den Bildungsverläufen von Kindern frühzeitig zu erkennen. Die Kindertageseinrichtungen können, wenn das Instrument systematisch eingesetzt wird, Teil eines Frühwarnsystems werden. Dieses Frühwarnsystem vermag auf ein Zurückfallen von Kindern hinter Entwicklungsmarken in sechs wichtigen Bereichen hinzuweisen, die von 90 bis 95 Prozent aller gleichaltrigen Kinder erreicht werden.

Das Verfahren hat den Vorzug, dass einige wenige Fragen ausreichen, um Warnhinweise auf ernsthafte Risikolagen erkennen zu können, so dass es im Alltag einer Kindertageseinrichtung leicht eingesetzt werden kann. Es ersetzt – auch nach Ansicht der Autoren – keine klinische Diagnose, sondern gibt Hinweise, dass eine diagnostische Abklärung von entsprechend ausgebildeten und erfahrenen Fachkräften erfolgen sollte. Frühförderstellen, sozialpädago-

gische und psychosoziale Zentren oder Kinderärzte und Psychologen mit entsprechender fachlicher Qualifikation verfügen über die nötige Kompetenz dazu.

Was ist beim Einsatz des Instrumentes zu beachten?

Die »Grenzsteine der Entwicklung« sind in den beiden Tabellenblättern im Anhang für das Alter von drei Monaten bis sechs Jahren beschrieben. Aus den USA liegen vielfältige Erfahrungen vor, die darauf verweisen, dass möglichst früh begonnen werden sollte, wenn es um den Ausgleich von ungünstigen Bildungschancen geht. Das heißt nicht, dass nicht auch zu einem späteren Zeitpunkt, also auch im Jahr, bevor ein Kind eingeschult werden soll, Erfolge möglich sind. So sind für das sogenannte »Würzburger Trainingsprogramm« im Bereich der Sprachförderung positive Effekte für das sechste Lebensjahr durch Untersuchungen belegt¹. Die Einbettung der Kompetenzentwicklung von Kindern in langdauernde und umfassendere Bildungsprozesse lässt es jedoch allemal als die bessere Alternative erscheinen, über derartige – und als solche legitime – Notmaßnahmen hinaus möglichst frühzeitig auf Einschränkungen in den frühen Bildungsprozessen von Kindern aufmerksam zu werden und mit entsprechenden Bildungsangeboten zu reagieren.

Das Grenzstein-Instrument enthält Hinweise aus Entwicklungsschienen, die von den meisten Kindern in den betreffenden Altersstufen erreicht werden, schon für das Alter von drei, sechs, neun und zwölf Monaten. Für das zweite Lebensjahr sind mit 15 und

¹ Küspert, P. & Schneider, W. (2002): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. 3. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht

18 Monaten Zwischenstufen beschrieben, die ebenfalls kürzere Abstände der Überprüfung erlauben, während ab dem zweiten Geburtstag der Kinder einmal jährlich anhand der Tabelle hingeschaut werden sollte, ob das betreffende Kind die für sein Alter beschriebenen Kompetenzen zeigt.

Drei Grundsätze sind dabei zu beachten:

- Erstens sollte dieses Hinschauen bei jedem Kind in der Einrichtung zum selbstverständlichen Service werden.
- Zweitens müssen die Zeitpunkte der Tabelle so genau wie möglich eingehalten werden. Das bedeutet, dass die Beurteilung der in der Tabelle beschriebenen Kompetenzen der Kinder zeitnah zu den angegebenen Altersangaben erfolgen muss. Zeitnah bedeutet, dass der Bogen nicht länger als zwei Wochen vor oder nach dem angegebenen Zeitpunkt ausgefüllt werden soll.
- Drittens – aber keinesfalls letztens – sollten in jedem Fall die Eltern bzw. Sorgeberechtigten über diese Beobachtungen und ihre Bedeutung informiert werden. Die Beobachtungen sind eine gute Grundlage für Elterngespräche, um gemeinsam mit den Eltern über Fortschritte, besondere Stärken und Vermeidungen des Kindes zu reden. Insbesondere dann, wenn Auffälligkeiten beobachtet wurden, sollte das Ergebnis in taktvoller und einfühlsamer Weise mitgeteilt werden. Die enge Bindung an ihre Kinder lässt Eltern im Allgemeinen sehr empfindlich auf kritische Informationen über ihr Kind reagieren. Das ist legitim und muss respektiert werden. Darüber hinaus kann es durchaus vorkommen, dass trotz Auffälligkeiten beim Grenzsteininstrument die folgende diagnostische Abklärung ohne Befund bleibt und keine Behandlungsbedürftigkeit gegeben ist.

Welche Datenschutzrichtlinien sind einzuhalten?²

»Die regelmäßige und systematische Beobachtung von Kindern und ebenso die Erfassung der Beobachtungsergebnisse stellt auf der Grundlage von § 3 des Kindertagesstättengesetzes des Landes Brandenburg eine Regelaufgabe der Kita zur Erfüllung der alters- und entwicklungspädagogischen Bildungs- und Betreuungsauftrags dar. Sie ist unabdingbare Voraussetzung für eine gezielte Förderung der Kinder.

Wie bei jeder Erhebung und Verarbeitung von personenbezogenen Daten sind datenschutzrechtliche Belange zu beachten. In diesem Fall bedeutet das konkret: Die ausgefüllten Bögen müssen so aufbewahrt werden, dass sie von anderen Personen als den für das jeweilige Kind zuständigen Erzieherinnen und Erziehern nicht eingesehen werden können. Sie sind verschlossen aufzubewahren und unverzüglich nachdem das Kind die Einrichtung verlassen hat zu vernichten. Selbstverständlich können und sollen die Beobachtungsbögen Gegenstand zum Beispiel von Fallbesprechungen in der Kindertagesstätte sein, und dabei werden sie auch anderen Kolleginnen zugänglich. Alle, die so Kenntnis von diesen Beobachtungsergebnissen haben, müssen sich bewusst sein, dass es sich um sensible personenbezogene Daten handelt. Gegenüber Dritten ist Verschwiegenheit zu wahren.

Für die Weitergabe dieser personenbezogenen Daten ist nach bestehender Rechtslage in jedem Fall die schriftliche Einwilligung der Eltern der Kinder erforderlich. Eine solche Weitergabe von Daten kann aufgrund der in § 4 Abs. 1 KitaG bestimmten Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten geboten sein. Sinnvoll oder gar erforderlich sind zum Beispiel Hinweise über beobachtete entwicklungsbedingte bzw. gesundheitliche Auffälligkeiten gegenüber den Amtsärztinnen und Amtsärzten bei Reihenuntersuchungen (§ 11 Abs. 1 KitaG, § 8 Abs. 2 Gesundheitsdienstgesetz). Auch hinsichtlich der so gesprächsweise mitgeteilten personenbezogenen Daten bedarf es der vorherigen ausdrücklichen Einwilligung der Eltern. Informationen gegenüber dem Personal des Gesundheitsdienstes haben sich auf dessen Aufgaben zur Früherkennung von Krankheiten, Behinderungen und Entwicklungsstörungen zu beschränken. Die dabei vom Gesundheitsdienst erhobenen personenbezogenen Daten müssen gemäß § 28 Abs. 1 des Gesundheitsdienstgesetzes erforderlich sein.

Wenn die personenbezogenen Daten anonymisiert worden sind, also nur noch Geburtsmonat und -jahr sowie Angaben über das Geschlecht enthalten, dürfen die Bögen zum Zweck der statistischen Auswertung weitergegeben werden. Hierbei ist aber in jedem Fall darauf zu achten, dass alle Daten, die Rückschlüsse auf das konkrete Kind erlauben, vollständig entfernt wurden. Um alle möglichen Probleme auszuschließen, empfiehlt es sich, nur die als Anlage beigefügte Auswertungsliste weiterzugeben.

² Die in diesem Abschnitt enthaltenen Feststellungen geben die Rechtsauffassung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wieder und sind mit der Landesbeauftragten für den Datenschutz abgestimmt. Die Rechtsauffassungen können jedoch in anderen Bundesländern – auch in Abhängigkeit von den Kita- und Datenschutzgesetzen – abweichen.

Welche Zeitpunkte zum Beobachten sind geeignet?

Die Zeitpunkte für das Ausfüllen des Bogens sind jeweils auf das Ende des angegebenen Alterszeitraums bezogen, wobei ein zeitlicher Spielraum von maximal vier Wochen eingehalten werden sollte. Der richtige Zeitpunkt für die Beurteilung eines Kindes, das zwei Jahre alt ist, also die Beantwortung der Fragen in der Zeile, in deren Altersspalte »Wenn das Kind zwei Jahre alt ist« eingetragen ist, wäre also der Zeitraum von zwei Wochen vor dem Tag, an dem das Kind zwei Jahre alt wird, bis zwei Wochen nach diesem Tag. Für die Angabe »Wenn das Kind 18 Monate alt ist« wäre das korrekte Zeitintervall der Tag, an dem das Kind 18 Monate alt wird mit einem Spielraum von zwei Wochen vor diesem Tag und zwei Wochen danach. Wäre ein Kind beispielsweise am 17.2.2000 geboren, so würde der Bogen in der Zeile »Wenn das Kind 15 Monate alt ist« zwischen dem 3.5.2001 und dem 31.5.2001 ausgefüllt werden. Die Zeile »Wenn das Kind 18 Monate alt ist« müsste dann zwischen dem 3.8.2001 und dem 31.8.2001 ausgefüllt werden und die Zeile »Wenn das Kind zwei Jahre alt ist« zwischen dem 3.2.2002 und dem 3.3.2002.

Wenn diese Zeitintervalle nicht eingehalten werden können, weil beispielsweise wegen Ferien der Kinder oder Schließzeiten der Einrichtung eine Beobachtung nicht möglich ist, kann zumindest dann, wenn dieser Sachverhalt vorherzusehen ist, auch früher beobachtet werden. Können zu einem deutlich früheren Zeitpunkt alle Fragen mit »Ja« beantwortet werden, ist alles in Ordnung. Wenn eine oder mehrere Fragen mit »Nein« beantwortet werden, muss nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes noch einmal hingeschaut werden. Ist dann immer noch eine »Nein«-Antwort zu verzeichnen, sollte eine diagnostische Abklärung erfolgen. Können nach Ende der Schließzeit oder der Ferien des Kindes alle Fragen mit »Ja« beantwortet werden, bei denen zuvor ein »Nein« vermerkt war, sollte der Bereich, in dem das Kind bei der Beobachtung zuvor auffällig war, von der Erzieherin besonders im Auge behalten werden. Je nach dem, in welchem Bereich die »Nein«-Antwort zu verzeichnen war, kann die Erzieherin das Kind darin besonders herausfordern, seine Kompetenzen zu erweitern.

Welche praktischen Erfahrungen mit dem Instrument wurden in Brandenburg bereits gesammelt?

Neben der Erprobung des Instruments auf seine Vorhersagekraft und seine Eignung zum Aufspüren von Kindern mit Problemen beim Erwerb wesentlicher Kompetenzen im Vergleich mit wesentlich komplizierteren Verfahren liegen praktische Erfahrungen im Einsatz unter Alltagsbedingungen bereits vor. Seit einiger Zeit werden die »Grenzsteine der Entwicklung« u.a. in Kindertageseinrichtungen in Brandenburg eingesetzt. Aus dem Bereich der Kindertagesstätten der AWO-GmbH in Potsdam, wo die zuständige Beraterin seit längerer Zeit zusammen mit den Einrichtungen mit dem Instrument arbeitet, kommen sehr positive Rückmeldungen hinsichtlich seiner Brauchbarkeit unter Alltagsbedingungen. Dabei fiel etwas auf, was auch schon während der Vergleichsuntersuchung des Instruments aufgetreten war: In einigen wenigen Fällen kommt es vor, dass auf dem »Grenzstein-Instrument« alles im grünen Bereich ist, während die Erzieherin dennoch den Eindruck hat, dass »mit dem Kind etwas nicht stimmt«.

In einem Fall konnte in Potsdam eine Sprachauffälligkeit festgestellt werden, die in einer erheblich verwaschenen Aussprache bestand und bis zum Ende des vierten Lebensjahres durch das Instrument nicht erfasst werden konnte. Im anderen Fall bestand eine erhebliche motorische Unruhe im fünften Lebensjahr, die bis zum Ende des vierten Lebensjahres auf dem Instrument unauffällig blieb. Es darf daraus geschlossen werden, dass neben den Informationen, die das »Grenzstein-Instrument« liefert, die Erzieherin immer noch auch auf den Gesamteindruck achten sollte, den sie von einem Kind hat, und ggf. auch ein Gefühl ernst nehmen sollte, dass »etwas nicht stimmt«.

Zum anderen sollte aber zumindest auch in Erwägung gezogen werden, dass es sich um ein besonders begabtes Kind handeln könnte, dessen Entwicklungsstand zwar – natürlich – auf allen Bereichen des Instruments ohne Beanstandung bleibt, das aber verhaltensauffällig wird, weil es unterfordert ist. Diese Kinder brauchen dann Herausforderungen, die ggf. deutlich über dem Niveau von Kindern im vergleichbaren Alter liegen. Hier sollte vielleicht gerade auch in Fällen von motorischer Unruhe darauf geachtet werden, ob diese nicht auch als Reaktion auf anhaltende Unterforderung des Kindes verstanden werden kann.

Im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« wird das »Grenzstein-Instrument« ebenfalls eingesetzt und mit Bezug auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Beobachtungen einer weiteren Untersuchung unterzogen.

Was kann in der Kindertageseinrichtung getan werden, wenn ein Kind in einem oder mehreren Kompetenzbereichen Probleme zu haben scheint?

Hier sind natürlich in erster Linie die Empfehlungen zu berücksichtigen, die auf Grund einer diagnostischen Abklärung erfolgen. Grundsätzlich kann daneben oder darüber hinaus die Einrichtung den Kindern aber die Möglichkeit geben, sich »weiter zu bilden«, in dem sie Gelegenheiten und Situationen schafft, die das Kind herausfordern, seine Kompetenzen in den entsprechenden Bereichen und die ihnen zugrunde liegenden Welt- und Selbstkonstruktionen weiter voranzutreiben und zu differenzieren. Es geht dabei in aller Regel nicht um das Einüben isolierter Fähigkeiten. Das würde beispielsweise für den Sprachbereich bedeuten, dass dem Kind Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch gegeben wird und dazu Situationen geschaffen werden, die das Kind dazu herausfordern. Dabei muss bedacht werden, dass (schon) für Kinder »sprechen« mehr als »Worte sagen« bedeutet. »Mit Sprache etwas zu tun«, das heißt, mit Sprache etwas zu bewirken. Es wäre also zu prüfen, ob und zu welchen Gelegenheiten die Erzieherin als eine für das Kind sehr wichtige Person sich durch Sprachäußerungen des Kindes beeinflussen lässt, ob sie es dem Kind gestattet, mit Sprache etwas zu bewirken. Mit Sprache etwas bewirken kann bedeuten, den Anderen zu einer Antwort zu veranlassen, die das angesprochene Thema aufgreift und weiterführt, zumindest widerspiegelt, oder den Anderen zu Handlungen zu veranlassen, sich dem Kind zuzuwenden, aufmerksam zu sein oder Geschichten zu erzählen oder – besser noch – sich anzuhören. Zum Sprechen gehört es auch, das Umfeld, in dem Sprache sich entwickelt, im Auge zu behalten. Das bedeutet einerseits, häufig Situationen zu schaffen, die Sprechen herausfordern – Spiele, in denen Reime, Rhythmen, Singen etc. vorkommen, Geschichten erzählen über Alltägliches oder Besonderes, das in den Erfahrungen der Kinder eine Rolle spielt, »Tischgespräche« ermutigen, Themen der Kinder identifizieren und im wahrsten Sinne des Wortes »zur Sprache bringen«. Andererseits gilt es im Auge zu behalten, dass sich die gesprochene Sprache in einem Umfeld von Kommunikation entwickelt, das weitere Ausdrucksformen kennt – Tanz, Musik oder melodische oder rhythmische Vokalisierungen, Mimik und Gesten, theatralisch-dramatische Darstellungen mit oder ohne »Verkleidungen«, Maleisen, plastische Arbeiten, etc. – kurz gesagt alle Ausdrucksformen, die in Reggio unter den Begriff der »Hundert Sprachen der Kinder« fallen.

Im rhythmisch-gestischen Kommunizieren begegnen sich Sprach- und Bewegungskonstruktionen der Kinder, so dass es in der »Sprachförderung« – genauer der Herausforderung der Selbstkonstruktion des Kindes als einem sprechenden Wesen – nicht so fern liegt, Bewegungsmöglichkeiten, -herausforderungen und -spiele in die situativen Überlegungen einzubeziehen. Die genaue Beobachtung der Kinder ist dabei – wie sonst auch – unerlässliche Voraussetzung für eine gute Pädagogik. Hier könnte das Instrumentarium der »Bildungs-/Zugangsbereiche« (vgl. Andres & Laewen 2005), über das der ggf. bevorzugte aktuelle Zugang des Kindes zu sich selbst und seiner Umgebung identifiziert werden kann – eine nützliche Rolle spielen. Darüber können vom Kind bevorzugte »Bildungsbereiche« – zum Beispiel der »Bildungsbereich Mechanik und Konstruktion« oder der »Bildungsbereich Musik« – mit einigem Geschick³ mit beispielsweise dem Sprachbereich verknüpft werden.

Insgesamt sollte durch eine konsequente Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu »Bildungs-orten für Kinder« – wie sie im »Projektverbund Bildung in der Kindertageseinrichtung« angestrebt wird – die Zahl der Kinder, die über das Grenzstein-Instrument oder andere Verfahren als auffällig identifiziert werden, zumindest verringert werden können.

Literatur

Andres, B./Laewen, H.-J.(2005): Handlungskonzept und Instrumente. In: Pesch, L. (Hrsg.) Elementare Bildung. Weimar, Berlin: verlag das netz

³ Im Rahmen der Arbeit des »Projektverbundes Bildung in der Kindertageseinrichtung« werden u.a. Erfahrungen mit solchen »Brückenschlägen« zwischen Bildungsbereichen aufbereitet.

Teil 3:

Validierte Grenzsteine der Entwicklung¹

¹ Die Validierung erfolgte mit Hilfe der Daten folgender Autoren: Petermann, F., Stein, I. A. (2000): Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6. Swets Testservice, Swets u. Zeitlinger, Lisse, NL.; Michaelis, R. (2001): Grenzsteine der Entwicklung; Largo, R. H. (1996): Babyjahre. München: Piper

Was ist neu?

Anmerkungen von Hans-Joachim Laewen

Unter dem Titel »Validierte Grenzsteine der Entwicklung« haben die Autoren eine neue Fassung vorgelegt. Gegenüber ihren Vorgängern enthält sie zwei wesentliche Veränderungen:

Erstens ist die Anzahl der Entwicklungsbereiche für die ersten fünf Lebensjahre von fünf auf sechs erweitert worden. Neben der »sozialen Kompetenz« wird nun die »emotionale Kompetenz« gesondert behandelt.

Zweitens ist das Instrument auf das sechste Lebensjahr erweitert worden. Dabei wurden die Entwicklungsbereiche anders differenziert. Das sechste Lebensjahr erhält aus diesem Grund einen eigenen Bogen, der dieser veränderten Struktur Rechnung trägt.

Darüber hinaus streben die Autoren nunmehr an, die »Grenzsteine der Entwicklung« auch für die Vorsorgeuntersuchungen U₅ bis U₉ nutzbar zu machen. Daraus resultiert eine Reihe von Textänderungen, die sich an die ärztliche Praxis wenden.

Wie werden Grenzsteine definiert?

Anmerkungen von Richard Michaelis

Grenzsteine der Entwicklung sind Entwicklungsziele, die von etwa 90 bis 95 Prozent einer definierten Population gesunder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht worden sind. Die ausgewählten Grenzsteine sind unerlässliche Durchgangsstadien der kindlichen Entwicklung in den westlichen Zivilisationen. Nicht alle sind verbindlich für Kinder, die in anderen Teilen der Welt aufwachsen. Grenzsteine müssen klar definiert sein, so dass sie von den Eltern leicht erfragt und von diesen auch leicht verstanden und sicher

beantwortet werden können, oder in der kinderärztliche Praxis leicht zu beobachten sind. Kinder, die ein Entwicklungsziel nicht zum Grenzsteinalter erreicht haben, dürfen den Eltern gegenüber nicht mehr nur als »Späentwickler« bezeichnet werden. Eine Suche nach den möglichen Ursachen der verzögerten Entwicklung, in allen oder nur in bestimmten Bereichen, in denen die Kinder ihre Grenzsteine nicht erreicht haben, ist notwendig. Mit den Grenzsteinen selbst kann keine Diagnose gestellt werden. Nicht erreichte Grenzsteine sollen vor allem eine Warnfunktion haben und dazu auffordern, ein Kind in seiner weiteren Entwicklung genau zu verfolgen oder eine Entwicklungsdiagnostik zu veranlassen. Validierte Grenzsteine sind in einer definierten Population in ihrem zeitlichen Auftreten überprüft worden, das heißt dass 90 bis 95 Prozent der Kinder bis zum Zeitpunkt des angegebenen Grenzsteines ein bestimmtes Entwicklungsziel erreicht haben. Das Grenzsteinprinzip darf nicht mit einem Entwicklungstest verwechselt werden, da es ausschließlich dazu dient, auf entwicklungsgefährdete oder bereits entwicklungsauffällige Kinder früh – oder zumindest rechtzeitig und nicht zu spät – in der kinderärztlichen Praxis aufmerksam zu werden.

Die Grenzsteine der sozialen Kompetenz erfassen die zunehmend komplexeren Fähigkeiten eines Kindes, mit anderen Kindern und Erwachsenen soziale Beziehungen aufzunehmen und gestalten zu können. Die Grenzsteine der emotionalen Kompetenz erfassen die zunehmend komplexeren Fähigkeiten eines Kindes, sein eigenes emotionales Erleben wahrnehmen zu können und damit auch eine eigene emotionale Kompetenz zu entwickeln. Die Grenzsteine der kognitiven Entwicklung bedienen sich im Vorschulalter der Fragen nach Handlungsstrategien, nach Aufmerksamkeit und Konzentration, nach dem Spielverhalten, nach Malen und nach den Fähigkeiten zu kategorisieren.

Auswertungsliste mit anonymisierten Daten des Grenzsteininstrument

Mädchen
 Junge
 Geburtsjahr
 Geburtsmonat
 Datum

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Fingermotorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
	auffällig=x	auffällig=x	auffällig=x	auffällig=x	auffällig=x	auffällig=x
3 Monate						
6 Monate						
9 Monate						
12 Monate						
15 Monate						
18 Monate						
24 Monate						
36 Monate						
48 Monate						
60 Monate						
72 Monate						

Validierte Grenzsteine der Entwicklung

Name des Kindes	Datum der Erhebung	unauffällig	auffällig	Name der Erzieherin
Junge <input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bemerkungen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Stempel der Einrichtung

1. Bitte suchen Sie in der linken Spalte das zutreffende Alter des Kindes auf!
2. Beantworten Sie bitte die sechs Fragen der zugehörigen Zeile durch Ankreuzen von »ja« oder »nein«!
3. Wenn Sie eine oder mehrere Fragen mit »nein« beantwortet haben, kreuzen Sie »auffällig« an. Der Entwicklungsstand des Kindes sollte in diesem Fall vom Kinderarzt oder in der Frühförderstelle abgeklärt werden!

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Finger-motorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
Wenn das Kind 3 Monate alt ist	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • Kind hebt sicher Kopf in Bauchlage an, stützt sich auf die Unterarme	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • Hände, Finger werden über die Körpermitellinie zusammengebracht	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • Kind schreit differenziert (Hunger, Unbehagen, Schmerz)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • Kind verfolgt ein langsam vor den Augen hin und her bewegtes, attraktives Objekt mit den Augen	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • Kind hält anhaltend Blickkontakt, versucht, durch aktive Drehung des Kopfes oder Änderung der Körperlage Blickkontakt zu halten, lächelt auf bekannte und fremde Gesichter	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein • entfällt

1 Die Tabelle stützt sich auf R. Michaelis und G. Niemann: Entwicklungsneurologie und Pädiatrie. Das Prinzip der essentiellen Grenzsteine. S. 62 ff., Stuttgart 1999. Neue Daten durch: Petermann, F. Stein I.A. (2000): Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6. Swets Testservice, Swets u. Zeitlinger, Lisse, NL; Michaelis, R. (2003): Grenzsteine der Entwicklung; Largo, R.H. (1996): Babyjahre. Piper, München, Überarbeitet von infans 2003, Version 1-03

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Finger-motorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
Wenn das Kind 6 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Symmetrische Rückenlage ohne konstante Asymmetrien in Haltung und Bewegung des Rumpfes, der Extremitäten Kind hebt Kopf in Bauchlage und schaut einem vor dem Gesichtsfeld bewegten Gegenstand nach, stützt sich auf Unterarme 	<ul style="list-style-type: none"> Kind transfertiert Gegenstand, Spielzeug in der Mittellinie von einer Hand in die andere, greift palmar, radial betont (palmar: Daumen und Zeigefinger in Gegenposition) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind vokalisiert spontan, variationsreich (noch ohne deutliche Lippenchlusslaute), für sich allein oder beim Ansprechen (Baby-Dialoge) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind steckt Objekte/Spielzeug in den Mund, ergreift sie/es mit beiden Händen, benagt Gegenstände, betrachtet sie jedoch kaum gezielt 	<ul style="list-style-type: none"> Kind hält Blickkontakt, lächelt auf vertraute Personen, die sich ihm nähern, es ansprechen, Kind versucht, von sich aus Kontakt aufzunehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Kind lacht, läutert, hält Blickkontakt, zeigt freudige Arm-, Bein- und Gesichtsbewegungen bei Ansprechen durch bekannte Personen
Wenn das Kind 9 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind sitzt sicher, zeitlich nicht beschränkt frei mit geradem Rücken und guter Kopfkontrolle; ein ausschließlicher Langsitz ist noch nicht zu fordern 	<ul style="list-style-type: none"> Kind hält Gegenstände in einer oder in beiden Händen und exploriert intensiv durch Tasten 	<ul style="list-style-type: none"> Kind vokalisiert spontan mit längeren Silbenreihenungen mit dem Vokal »A« (wa-wa-wa-wa; ra-ra-ra-ra) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind exploriert intensiv taktill, visuell, oral Struktur und Textur von Objekten 	<ul style="list-style-type: none"> Kind unterscheidet sicher bekannte und fremde Personen, was sich jedoch nicht nur als »Fremdreaktion« äußern muss 	<ul style="list-style-type: none"> entfällt
Wenn das Kind 12 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind sitzt frei mit geradem Rücken und sicherer Gleichgewichtskontrolle Kind dreht sich selbstständig und prompt von Bauchlage in Rückenlage 	<ul style="list-style-type: none"> Kind benutzt Scherengriff: Kleine Gegenstände werden zwischen Daumen und gestrecktem Zeigefinger gehalten, oft schon präziser Pinzettengriff 	<ul style="list-style-type: none"> Kind vokalisiert spontan mit längeren Silbenketten, vorwiegend mit a/e-Vokalen und mit Lippenverschlusslauten (ba-ba-ba-ba, oder da-da-da-da u.ä. Reihungen) 	<ul style="list-style-type: none"> Spielzeug, Objekte, vor den Augen des Kindes mit Papierblatt oder Tuch bedeckt, werden vom Kind durch Wegnehmen des Blattes, des Tuches wieder sichtbar 	<ul style="list-style-type: none"> Kind kann von sich aus, selbst einen sozialen Kontakt beginnen, fortführen, variieren oder beenden 	<ul style="list-style-type: none"> Viele Rückversicherungsbestätigungen: Blickkontakt, Berühren, Streicheln, Anlehnen, Gesten, Küsschen, emotional getönte verbale und nonverbale Dialoge zwischen Kind und Bezugspersonen

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Finger-motorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
Wenn das Kind 15 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind geht und hält sich dabei mit den Händen an Erwachsenen und Wänden fest 	<ul style="list-style-type: none"> Kind kann zwei Klötzchen (Kantlänge zwei bis drei Zentimeter) nach Aufforderung (und Zeigen) aufeinander aufeinander setzen 	<ul style="list-style-type: none"> Kind sagt »Mama«, »Papa« in sinnemäßiger Bedeutung 	<ul style="list-style-type: none"> Kind prüft manipulierende Objekte auf ihre einfachste Verwendbarkeit (durch Gegen-einanderklopfen, Schütteln, Versuch an andere Objekte zu adaptieren) 	<ul style="list-style-type: none"> Kinderreime, Fingerspiele, Nachahmspiele, rhythmische Spiele werden vom Kind sehr geschätzt; es beteiligt sich intensiv, emotional engagiert und anhaltend 	<ul style="list-style-type: none"> entfällt
Wenn das Kind 18 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind geht frei und zeitlich unbegrenzt, kontrolliert sicher das Gleichgewicht, geht noch etwas breitbeinig und noch nicht in ganzer Körperhaltung, es hält die Arme noch etwas abgespreizt 	<ul style="list-style-type: none"> Kind gibt kleine Gegenstände, die es in der Hand hält, auf Aufforderung (geöffnete Hand) oder auf Bitte her Kind benutzt Zeigefinger bewusst zum Betasten, Berühren oder zum Drücken von Tasten oder Schaltern 	<ul style="list-style-type: none"> Kind benutzt Symbolsprache (Babysprache): zum Beispiel »Wau-wau«, »Nam-nam«, »Heia« (nicht obligatorisch) oder Pseudosprache (unverständliche, aber wie eine echte Sprache wirkende Lautäußerung) Kind bildet lebhafte Laute 	<ul style="list-style-type: none"> Kind spielt Rollenspiele mit sich selbst, ahmt tägliche Gewohnheiten nach, zum Beispiel trinkt aus Spielzeugtasche, versucht, sich zu kämmen, Telefonhörer an das Ohr zu halten Kind kann für 10 bis 20 Minuten sich selbst beschäftigen (Rein-Raus-Holspiele, Experimentieren der Struktur, noch keine strukturierten Spielabläufe) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind winkt auf Aufforderung oder auf Abschieds-oder Begrüßungsworte mit der Hand Kind versteht Bedeutung von »Nein«, hält mindestens einen Augenblick inne 	<ul style="list-style-type: none"> Bezugsperson kann sich für ein bis zwei Stunden von Kind trennen, wenn es während dieser Zeit von gut bekannter Person betreut wird (zum Beispiel Babysitter)

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Fingermotorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
Wenn das Kind 24 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind hebt Dinge ohne Verlust des Gleichgewichts vom Boden auf Kind bewältigt Treppen (im Nachstellschritt, hält sich am Geländer oder an der Hand Erwachsener fest) 	<ul style="list-style-type: none"> Sicherer Pinzettengriff Kind hält Malstift mit Faustgriff oder »Pinselfgriff« (mit den ersten drei Fingern, Stift liegt dabei in Handinnenfläche) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind verfügt über Einwortsprache (mind. zehn richtige Worte, außer »Papa« und »Mama«) 	<ul style="list-style-type: none"> Kind stapelt Bauklötzchen o.ä. (mind. drei) Kind betrachtet, betastet konzentriert, räumt Spielzeug, Gegenstände in und aus Behältern, Schubladen über etwa 15 Minuten ein und aus 	<ul style="list-style-type: none"> Kind spielt »parallel« mit Gleichaltrigen Kind freut sich über Kontakt mit anderen Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> Bei täglichen Ärgermissen lässt sich das Kind meist innerhalb von drei Minuten beruhigen Kind kann sich für etwa 15 bis 30 Minuten allein beschäftigen, wissend, dass Mutter/ Bezugsperson in räumlicher Nähe (anderem Zimmer, Küche), jedoch nicht sichtbar ist
Wenn das Kind 36 Monate alt ist	<ul style="list-style-type: none"> Kind hüpfte beidbeinig von einer der unteren Treppenstufe mit sicherer Gleichgewichtskontrolle Kind läuft mit deutlichem Armschwung, umsteuert Hindernisse und kann plötzlich anhalten 	<ul style="list-style-type: none"> Kind blättert Buch- oder Journaleseiten einzeln um Kind kann präzisen Dreifinger-Spitzgriff (Daumen, Zeige-Mittelfinger) zur Manipulation kleiner Gegenstände benutzen 	<ul style="list-style-type: none"> Kind spricht in Drei- bis Fünfwort-Sätzen (Kombinationen von Nomina, Hilfsverben, Präpositionen, adverbialer Bestimmungen von Zeit und Raum) Kind verwendet eigenen Vornamen oder Rufnamen 	<ul style="list-style-type: none"> Kind malt und kritzelt, wenn auch oft noch wenig gestaltend, es kommentiert oft, wenn und/oder was es gemalt hat Kind spielt konzentriert und intensiv »Als ob Spiele«, Spiele mit Puppen, Autos, Bausteinen, Lego, Playmobil u.ä. 	<ul style="list-style-type: none"> Kind spielt gemeinsam mit anderen Kindern über mindestens fünf Minuten, spricht, tauscht Gegenstände aus Kind möchte gern, soweit möglich, bei häuslichen Tätigkeiten mit-helfen, Kind ahmt Tätigkeiten Erwachsener im Rollenspiel nach 	<ul style="list-style-type: none"> Kind kann für einige Stunden bei ihm bekannten Personen, auch außerhalb seines Zuhauses, ohne Bezugsperson bleiben

Alter des Kindes	Grenzsteine der Körpermotorik	Grenzsteine der Hand-Finger-motorik	Grenzsteine der Sprachentwicklung	Grenzsteine der kognitiven Entwicklung	Grenzsteine der sozialen Kompetenz	Grenzsteine der emotionalen Kompetenz
Wenn das Kind 48 Monate alt ist	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind kann Dreirad o.ä. Fahrzeuge zielgerichtet und sicher bewegen, Kind tritt und lenkt gleichzeitig, umfährt gewandt Hindernisse Kind hüpfst aus dem Stand mit beiden Beinen gleichzeitig um 30 bis 50 Zentimeter nach vorne, mit stabiler Gleichgewichtskontrolle 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind hält Mal-Zeichenstift korrekt mit den Spitzen der ersten drei Finger Kind gestaltet und kommentiert Gegenständliches, auch Kopfzüler 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind verwendet »Ich« zur Selbstbezeichnung Kind gibt Ereignisse/Geschichten in etwa in zeitlicher und logischer Reihenfolge wieder, meist noch mit ... und dann ... und dann – Verknüpfungen 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind stellt Fragen (Warum, wieso, wo, wann, woher?) Kind unterscheidet und benennt gleiche Gegenstände verschiedener Größe (zum Beispiel große und kleine Äpfel) 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind beginnt und beteiligt sich an Regelspielen (Brett-, Karten-, Kreis-, Bewegungs-spiele) Kind ist bereit zu teilen 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind kann seine Emotionen bei alltäglichen Ereignissen meist selbst regulieren. Gewisse Toleranz gegen Kummer, Enttäuschung, Freude, Vorfreude, Ängste, Stress Kind weiß, dass es Mädchen oder Junge ist und verhält sich danach
Wenn das Kind 60 Monate alt ist	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind begeht Treppen beim Auf- und Absteigen, mit Beinwechsel, sicher und freihändig Kind kann größere Bälle (Durchmesser etwa 20 Zentimeter) mit Händen, Armen, Körper auffangen, wenn sie aus zwei Meter Entfernung zugeworfen werden 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind kann mit Kinterschere entlang einer geraden Linie schneiden Kind kann einzelne Buchstaben, Zahlen, Namen mit großen Buchstaben schreiben (auch noch seitenverkehrt). Oder/und: Kind malt und gestaltet gut erkennbare Bilder 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind spricht fehlerfrei aus Ereignisse/Geschichten werden in richtiger zeitlicher und logischer Reihenfolge wiedergegeben, mit korrekter, jedoch noch einfach strukturierter Syntax 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind erkennt Grundfarben und benennt sie (Blau, Grün, Rot, Gelb, Schwarz, Weiß) Kind spielt intensiv Rollenspiele, verkleidet sich, verwandelt sich in Tiere, »Hellden«, Vorbilder, auch mit anderen Kindern 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Kind kann Spielzeug, Süßigkeiten u.ä. zwischen sich und anderen gerecht aufteilen Kind lädt andere Kinder zu sich ein, wird selbst eingeladen 	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <ul style="list-style-type: none"> Gelegentlich wird noch enger Körperkontakt gesucht: Bei Kummer, Müdigkeit, Erschöpfung, Krankheit u.ä. Ereignissen Kind kann auch über beschämende, frustrierende, unerfreuliche Ereignisse berichten

Validierte Grenzsteine der Entwicklung: Ende 72. Monat

Körpermotorik

ET 6-6:

- | | | |
|---|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Einbeiniges Stehen: Das Kind kann mindestens fünf Sekunden lang, bei guter Gleichgewichtskontrolle und ohne deutliches Schwanken, auf rechtem und linkem Bein stehen. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 2. Einbeiniges Hüpfen: Das Kind kann mindestens dreimal mit einem Bein auf der Stelle hüpfen. Es vermag sein Gleichgewicht zu kontrollieren, die Bewegungen flüssig und im konstanten Rhythmus auszuführen sowie auf dem rechten und linken Bein zu hüpfen. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 3. Ball fangen: Das Kind kann einen Schaumstoffball in der Größe eines Tennisballes aus zwei Meter Entfernung geworfen mit schalenartig geöffneten Händen auffangen (Supinationsstellung der Hände) oder bereits mit pronierten, zufassenden Händen fangen. Fünfmaliger Versuch | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 4. Fahrrad fahren: Das Kind kann ohne Stützräder sicher und mit flüssiger Koordination Fahrrad fahren. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |

Körperbewusstsein

Definition: Diese Entwicklungsdimension erfasst Aspekte der Vorstellung und des Wissens um den eigenen und fremden Körper sowie der räumlichen Orientierung anhand des eigenen Körpers.

ET 6-6:

- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Das Kind kann kleinere Körperteile zeigen und benennen: Finger, Zehen, Zähne, Knie, Ellbogen, Kinn. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 2. Das Kind kann rechts und links unterscheiden, beantwortet zum Beispiel Fragen nach der rechten Hand, dem linkem Bein, dem linkem Ohr u.ä. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |

Hand-Fingermotorik

ET 6-6:

- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Das Kind hält den Stift wie ein Erwachsener: Der Stift ruht auf dem Mittelfinger und wird beim Abstrich von der Zeigefingerspitze geführt, beim Aufstrich von der Daumenspitze. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
|--|-----------------------------|-------------------------------|

Sprachentwicklung

ET 6-6:

- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Das Kind spricht in Sechs – bis Achtwortsätzen, beherrscht die wichtigsten grammatikalischen Strukturen weit gehend, nur selten macht es Fehler im Satzbau. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 2. Das Kind kann kleine Erlebnisse oder Berichte weit gehend in richtiger zeitlicher und logischer Reihenfolge erzählen. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |

Kognitive Entwicklung

Definition: Im ET 6-6 wird die kognitive Entwicklung vor allem mit Hilfe von Tests bestimmt, an denen die Kinder sich beteiligen müssen. Die mit Tests erhobenen Befunde lassen sich nicht durch gezieltes Fragen ersetzen. Im Vorschulalter können Fragen was, wie und mit welcher Intensität gespielt wird, Rückschlüsse auf die kognitive Entwicklung eines Kindes möglich machen. Items zur kognitiven Entwicklung des ET 6-6, die sich auch durch Fragen beantworten lassen, sind in die Grenzsteinliste der kognitiven Entwicklung aufgenommen worden (nur eine). Die Items zur Entwicklung des Körperbewusstsein wurden aus dem ET 6-6 der kognitiven Entwicklung herausgenommen und getrennt aufgelistet.

ET 6-6:

- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Das Kind kann Formen benennen: Kreis, Dreieck, Quadrat. | ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
|--|-----------------------------|-------------------------------|

Tübinger Grenzsteine der kognitiven Entwicklung:

- | | | |
|---|--|-------------------------------|
| 1. Das Kind kann Mensch, Baum, Haus, Fahrrad, Auto gut erkennbar, mit den wichtigsten Attributen malen. | alternativ ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |
| 2. Das Kind kann einzelne Buchstaben, den eigenen Namen, Zahlen weit gehend richtig schreiben, wenn auch oft noch krakelig, jedoch nicht seitenverkehrt oder spiegelbildlich. | alternativ ja <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> |

Soziale Kompetenz

Definition: Dokumentation der Fähigkeit eines Kindes, zunehmend komplexere Beziehungen zu anderen Menschen, Kindern und Erwachsenen, aufbauen, aufrechterhalten und gestalten zu können.

ET 6-6:

1. Im Spiel mit anderen Kindern gibt es keine Probleme mit Abwechseln. Eingriffe von Erwachsenen sind dazu nicht mehr notwendig. ja nein
2. Zeitweilig hat das Kind mindestens über mehrere Wochen eine »beste« Freundin oder einen »besten« Freund. ja nein

Emotionale Kompetenz

Definition: Dokumentation der zunehmenden Fähigkeit eines Kindes, sein eigenes emotionales Erleben wahrnehmen zu können und eine eigene emotionale Kompetenz zu entwickeln.

ET 6-6:

1. Kind möchte gern zur Schule gehen, traut sich dies zu, oder geht bereits gerne in die Schule, kommt dort nicht nur schulisch, sondern auch emotional gut zurecht. ja nein

Entwicklung der Selbstständigkeit

Definition: Beurteilt werden soll die zunehmende Fertigkeit eines Kindes die Körperpflege, Toilette, das An- und Ausziehen der Bekleidung, die Nahrungsaufnahme und die altersnotwendigen Wege selbstständig leisten zu können. Für diese Entwicklungskategorie stehen nur wenige neue und validierte Werte zur Verfügung. Die Selbstständigkeitsentwicklung ist eine Entwicklungskategorie, die in Tests bisher nur wenig beachtet worden ist.

1. Das Kind kann vertraute Wege allein bewältigen, ohne Straßen zu überqueren. ja nein
2. Das Kind überquert die Straße selbstständig, beachtet Ampeln. ja nein
3. Es bereitet sich selbst Brote, Müsli, Getränke zu. ja nein
4. Das Kind kann Schuhbänder zubinden, oft allerdings noch locker. ja nein
5. Das Kind kann Blase und Darm Tag und Nacht bewusst entleeren. ja nein

Petermann, F., Stein, I. A. (2000): Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6. Swets Testservice, Swets u. Zeitlinger, Lisse, NL. + Michaelis, R. (2001), Largo, R. H.: Babyjahre, Carlsen, Hamburg 1993, als Taschenbuch bei Piper, München.