

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

Vorabdruck für die 3 regionalen Tagungen
zur Tagespflege in Sachsen

EINLEITUNG

1 GRUNDLAGEN

1.1 Intention des Bildungsplanes

1.2 Ein neues Bild vom Kind

1.3 Kindheit im Wandel

1.4 Bildung neu denken

1.5 Spiel und Lernen zur Aneignung von Welt

1.6 Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

2 BILDUNGSBEREICHE

2.1 Somatische Bildung

2.1.1 Fachliche Einführung

2.1.2 Leitbegriff Wohlbefinden

2.1.3 Inhalte des Bereichs

Körper, Bewegung, Gesundheit

2.1.4 Anregungen zum Weiterdenken

2.2 Soziale Bildung

2.2.1 Fachliche Einführung

2.2.2 Leitbegriff Beteiligung

2.2.3 Inhalte des Bereichs

Soziales Lernen, Differenzenerfahrungen, Werte und
Weltanschauungen, Demokratie

2.2.4 Anregungen zum Weiterdenken

| | |
|-------|---|
| 2.3 | Kommunikative Bildung |
| 2.3.1 | Fachliche Einführung |
| 2.3.2 | Leitbegriff Dialog |
| 2.3.3 | Inhalte des Bereichs nonverbale Kommunikation, Sprache, Schriftlichkeit und Medien |
| 2.3.4 | Anregungen zum Weiterdenken |
| 2.4 | Ästhetische Bildung |
| 2.4.1 | Fachliche Einführung |
| 2.4.2 | Leitbegriff Wahrnehmen |
| 2.4.3 | Inhalte des Bereichs Musik, Theater und Tanz, bildnerisches Gestalten |
| 2.4.4 | Anregungen zum Weiterdenken |
| 2.5 | Naturwissenschaftliche Bildung |
| 2.5.1 | Fachliche Einführung |
| 2.5.2 | Leitbegriff Entdecken |
| 2.5.3 | Inhalte des Bereichs Natur, Ökologie, Technik |
| 2.5.4 | Anregungen zum Weiterdenken |
| 2.6 | Mathematische Bildung |
| 2.6.1 | Fachliche Einführung |
| 2.6.2 | Leitbegriff Ordnen |
| 2.6.3 | Inhalte des Bereichs Entdecken von Regelmäßigkeiten und Entwicklung eines Zahlenverständnisses, Messen, Wiegen und Vergleichen, Vorstellungen über Geometrie |
| 2.6.4 | Anregungen zum Weiterdenken |

| | |
|-------|---|
| 3 | KONTEXTE |
| 3.1 | Didaktisch-methodische Überlegungen |
| 3.1.1 | Räumlichkeiten und Materialien |
| 3.1.2 | Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren |
| 3.1.3 | Dokumentieren |
| 3.1.4 | Projektarbeit |
| 3.2 | Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern |
| 3.3 | Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe und Integration ins Gemeinwesen |
| 3.3.1 | Aufgaben des Trägers |
| 3.3.2 | Integration ins Gemeinwesen |
| 3.4 | Kooperation am Übergang zur Grundschule |
| 4 | LITERATUR |

Einleitung

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

Sucht man nach Möglichkeiten zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse, dann ergibt sich zunächst die Frage, wie sich Kinder auf die sie umgebende Welt einstellen und Strategien entwickeln, sich dieses Neuland zu erobern – auf ihre individuelle Art und Weise. Dazu benötigen sie Mütter, Väter, Erzieherinnen und Erzieher, aber auch andere Erwachsene oder *Menschen* aus ihrer Umgebung, die ihnen *als Begleiterinnen und Begleiter* bei dieser „Eroberung“ zur Seite stehen. Erzieherinnen und Erzieher haben die Aufgabe, mit Hilfe ihrer pädagogischen Arbeit einen Ausschnitt des ‚Neulands‘ auf eine bildungs- und entwicklungsförderliche Weise zu gestalten, was neben der Betreuung und Erziehung gezielte Aktivitäten zur Anregung von Bildungsprozessen einschließt. Deren Gestaltung erfordert einen Rückbezug auf die bereits erworbenen, eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, aber auch eine Auseinandersetzung mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und eine genaue Beobachtung der Wege, die jedes Kind von sich aus einschlägt. Zugleich ist eine fachliche Unterstützung erforderlich, die Impulse für die Reflexion und *Neugestaltung der pädagogischen Arbeit* gibt. Der vorliegende Bildungsplan soll hierzu Anregungen geben und eine Orientierungshilfe bieten. Bei der Organisation der täglichen Bildungsarbeit stehen Erzieherinnen und Erzieher vor

ähnlichen Lern- und Bildungsprozessen wie die sich bildenden Kinder: Sie müssen ausprobieren und experimentieren, was Irrtümer und Fehler unvermeidlich macht. „Fehler sind ein Mittel, um den richtigen Weg durch ein System, eine Struktur, ein Netz zu finden. Wir können nicht lernen, wenn wir keine Fehler machen dürfen.“ (Spiegel/Selter 2003, S. 36)

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

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

1. dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen sowie gegenüber behinderten Menschen und

2. der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen.“

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

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

1. Grundlagen

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

Bildungsbereiche

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

2. Kontexte

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

GRUNDLAGEN

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

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

Lesehinweis:

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

1.1. Intention des sächsischen Bildungsplans

Der Bildungsplan ist Orientierungshilfe für die tägliche Praxis von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und fordert gleichzeitig auf, über Bildung und Erziehung in Zeiten massiver gesellschaftlicher Veränderungen gemeinsam nachzudenken. Das Wissen um die Lebensbedingungen heutiger Kinder und neue Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung bilden die Grundlage für das professionelle Handeln von Erzieherinnen und Erziehern. Der sächsische Bildungsplan leistet einen Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und stellt zugleich die Eigenständigkeit der Bildungsarbeit mit 0- bis 6-jährigen Kindern heraus. Die sächsische Kooperationsvereinbarung zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird aus dieser Perspektive zum Bindeglied für die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule im letzten Jahr vor Schuleintritt.

professionelles
Handeln durch
Wissen

Kinder wachsen heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen auf; Vielfalt und Heterogenität müssen deshalb stärker denn je in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Kindertageseinrichtungen sollen sich zu Orten entwickeln, an denen *alle Kinder* Gelegenheit haben, Anerkennung und Lerngelegenheiten zu finden und gleichberechtigt an allen Prozessen im Alltag beteiligt zu sein. Die pädagogische Arbeit mit Kindern erschöpft sich nicht darin, Möglichkeiten zur Vereinbarung von Beruf und Familie zu bieten – also Betreuung für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren zu sichern. Das soziale Miteinander in einer Kindergruppe eröffnet neue Interaktionsfelder, Lebens- und Bildungsräume, die Mädchen und Jungen aktiv mitgestalten, individuell nutzen und für sich erfahrbar machen können. Diese wichtigen Sozialräume beeinflussen und begleiten Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer Identität. Kindertageseinrichtungen sind Orte, die bestehende Geschlechterverhältnisse sowohl reproduzieren als auch mitgestalten. Aus diesen und anderen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten z.B. in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht umzugehen als auch die Ressourcen und verschiedenen Individualitäten der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gleiche Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können. Kindertageseinrichtungen sind gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet und nehmen die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in den Blick (vgl. Abschnitt 1.2).

Kindheit im
Wandel

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

**Bildung neu
denken**

**Reflexion des
eigenen Tuns**

An dieser Stelle wird ein dreifacher Bedarf sichtbar: die Unterstützung auf der Handlungsebene (z.B. durch Fort- und Ausbildung), ein erhöhter Forschungsbedarf und Bedarf an Fremd- und Selbstevaluation (z.B. durch unabhängige Institutionen oder den Träger einer Kindertageseinrichtung), aber auch ein erhöhter Bedarf an Dokumentation, Beobachtung und Analyse der Bildungsprozesse von Kindern (z.B. durch Unterstützung der Fachberatung). Wenn *Kinder an ihrer Bildung beteiligt* sind, dann müssen sie zukünftig auch viel stärker an der Dokumentation ihrer Bildungs- und Lerngeschichten mitwirken dürfen. Erzieher/innen sollen mit Hilfe von Dokumentationsverfahren in die Lage versetzt werden, die kindlichen Erfahrungen und Lerngeschichten zu reflektieren, um bspw. Kinder darauf hinzuweisen, dass sie gerade einen Lernprozess durchlaufen haben. Hier neue und innovative Formen der Dokumentation zu finden, stellt Forschung vor die Aufgabe, gemeinsam mit Praxis unterstützende Instrumente zu entwickeln (vgl. Abschnitt 3.1).

**Beobachtung,
Dokumentation,
Projektarbeit**

Dem Teamgedanken fällt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle zu, denn Teamarbeit und Führungsstil sind Ausgangspunkt für eine demokratische Kultur in der Kindertageseinrichtung und für die Sicherung von Kontinuität und Qualität der Arbeit. Qualitätssicherung ist zwar zunächst eine Aufgabe der Leitung, aber sie ist auch Aufgabe jedes/jeder Einzelnen. Der fachliche Dialog, der in diesem

Professionalität

Bildungsplan besonderes Gewicht erhält, ist ein notwendiges Instrument, um alle Fachkräfte – auch externe Fachleute – zu einer Kooperation anzuregen (vgl. Abschnitt 1.6). Ähnliches gilt, wenn es um die Zusammenarbeit mit Eltern geht. Das Gespräch auf „gleicher Augenhöhe“, in dem *Mütter und Väter als Expertinnen und Experten* ihrer Kinder mit eigenen Ideen, Gedanken und Interessen angesehen werden, ist ebenso grundlegend wie die Aktivierung von Eltern zur Beteiligung an den Belangen der Kindertageseinrichtung. Der mit Hilfe des Bildungsplans auszugestaltende Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen muss sich im jeweiligen pädagogischen Konzept niederschlagen und für Eltern transparent sein (vgl. Abschnitt 3.2).

**Zusammenarbeit
mit Müttern und
Vätern**

Eltern haben nach § 5 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ein Wunsch- und Wahlrecht, was auf der einen Seite bedeutet, Trägerpluralität zu erhalten und auf der anderen Seite die Träger motiviert, qualitativ gute Arbeit zu leisten. Die *Verantwortung für pädagogische Qualität* in jeder einzelnen Einrichtung muss ein Träger durch Standards und Rahmenbedingungen gewährleisten. Die inhaltliche Ausgestaltung jedoch muss plural bleiben. In dem Zusammenhang ist die Kooperation mit externen Professionellen wie Fachberater/innen, Physiotherapeut/innen, Logopädinnen und Logopäden, Psycholog/innen, Ergotherapeut/innen und anderen Berater/innen und Expert/innen im Interesse der Kinder und Eltern zu fördern (vgl. Abschnitt 3.3).

**Zusammenarbeit mit
Trägern &
professionelle
Vernetzung**

Die Zusammenarbeit mit der Schule, die in der sächsischen Vereinbarung zur Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule verankert ist, schließt ein, dass auch hier *fachliche Diskurse* ermöglicht werden, welche gleichberechtigt sind und sensibel auf die jeweiligen Veränderungen in beiden Bereichen reagieren können. Der Bildungsplan schafft die eigenständige Arbeitsgrundlage für Erzieher/innen und die neuen Lehrpläne der Grundschule stellen die Basis für die Arbeit von Lehrer/innen dar. Diese neuen Inhalte und Grundüberlegungen müssen stärker als bisher Bestandteil gemeinsamer Fort- und Weiterbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen werden. Die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen sind aufgefordert, Brücken zu schlagen und Übergänge zu stützen. Grundschulen und Kindertageseinrichtungen in Sachsen nehmen die Themen der Kinder auf und schaffen geeignete Lernumgebungen. Es werden im Bildungsplan

**Kooperation am
Übergang zur
Grundschule**

bewußt keine Kompetenzkataloge formuliert, die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht haben müssen – bspw. um eingeschult werden zu können. Denn Grundschulen in Sachsen erkennen die Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger an und nutzen sie gerade in der Schuleingangsphase als wichtigen Motor für die Bildung einer Klassengemeinschaft (vgl. Abschnitt 3.4).

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

Gedanken- und Meinungsaustausch über Bildungsinhalte und -prozesse anregen und begleiten

1.2 Ein neues Bild vom Kind

Neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und die kindliche Aneignung von Welt verändern das Denken und Handeln gegenüber Kindern. Zugleich ist deren Aufwachsen von massiven gesellschaftlichen Umbrüchen gekennzeichnet. Jürgen Mansel bspw. nimmt in seinem Buch „Glückliche Kindheit – schwierige Zeit?“ die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und damit den Wandel der Kindheit in den Blick. Er fragt danach, wie der gesellschaftliche Wandel die

Glückliche Kindheit – schwierige Zeit?

Lebenswelt von Kindern tangiert. Neu entwickelte bzw. perfektionierte Technologien und ebenso die Veränderungen in den Sozialbeziehungen infolge der Individualisierungsschübe, der Auflösung tradierter Lebensstile und der Pluralisierung von Lebensverläufen verlangen den Individuen Neuorientierungen und Anpassungsleistungen ab, um sich in der ausdifferenzierten materiell-dinglichen Umwelt und in komplexer werdenden sozialen Lebenszusammenhängen zurechtzufinden.

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

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

**Analyse der
aktuellen Lebens-
bedingungen von
Kindern**

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

**UN-Kinder-rechts-
konvention**

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

**das Kind als
sozialer Akteur**

**Potenziale
erkennen,
wertschätzen und
nutzbar machen**

Diese Sichtweise erfordert, Kinder ernst zu nehmen, ihrer Sicht und ihrer Meinung zur kindlichen Lebenswelt Beachtung zu schenken. Für die Ausbildung kindlicher Identität sind dies notwendige Rahmenbedingungen. Ich-Identität kann nur dadurch entstehen, dass das Kind „allmähliche und wohlgeleitete Erfahrungen der autonomen und freien Wahl“ machen kann, dass es Vertrauen erfährt und seinem Drang nachgehen kann, die Dinge zu betasten, zu erforschen, spielend zu erproben und von ihnen Besitz zu ergreifen, wobei es das Tempo und die Reihenfolge der Wiederholungen selbst bestimmen darf (vgl. Erikson 1996, S. 81). In diesem Zusammenhang spielt auch die Entwicklung geschlechtlicher Identität der Kinder eine große Rolle. Kinder entwickeln Vorstellungen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten und setzen sich aktiv damit auseinander, ein Mädchen oder Junge zu sein. Die Ausprägung der Ich-Identität hängt von historischen und soziokulturellen Bedingungen ab, die unterschiedliche Wahlmöglichkeiten zulassen. In der Kindheit erhält das körperliche Selbst seine kulturelle Bedeutung, die notwendig ist, damit in der Phase des jungen Erwachsenseins die Vielzahl sozialer Rollen zugänglich wird und zu bewältigen ist. Kinder können ihre Identität nur entfalten, wenn sie nicht von der Umwelt abgesondert werden; wenn sie nicht darauf verwiesen sind, das Groß-Sein lediglich zu spielen und wenn sie Gelegenheit bekommen, „ein kleiner Partner in einer großen Welt zu sein.“ (Erikson 1999, S. 232) In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen und zulassen.

**Entfaltung der
kindlichen Identität
durch Interaktion
mit der Umwelt**

Diese „kleinen Partner“ nehmen die Welt, ihre eigene innere und äußere Wirklichkeit auf individuelle Art und Weise wahr. Dies kommt am ehesten in den unterschiedlichsten kindlichen Ausdrucksformen zum Vorschein: in Mimik, Gestik und im eigenen kreativ-künstlerischen oder musischem Schaffen. „Viele Erwachsene haben den Zugang zu diesen Innenformen ihrer Erfahrung verloren. Durch verschiedene Einflüsse wie einseitige Gewichtung eines naturalistischen Kunstverständnisses, Betonung von Rationalität und Ausklammern von Emotionen u.a. haben sie den Mut verloren, sich so unmittelbar ihrem Inneren zu öffnen (...). Aus Kinderbildern kommen uns bildnerische Wirklichkeits-

empfindungen entgegen, und vielleicht ist es die Suche nach unserem eigenen Weltbild, welche die Begegnung mit den Kindern zu einem immer wieder neu beeindruckenden Erlebnis werden lässt.“ (Meili-Schneebeli 2000, S. 18f.)

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

das neue Bild vom Kind dient als Grundlage für die Suche nach geeigneten Lernumgebungen

1.3 Kindheit im Wandel

Kindertageseinrichtungen sind *Lebensorte*, an denen das individuelle Tätigsein in soziale Bezüge eingebettet ist und in denen eine ganzheitliche Aneignung von Welt ermöglicht werden soll. *Alle Kinder* sollen gleichermaßen die Möglichkeit erhalten, von Beginn an ihr Leben gestalten zu können und Erwachsene an ihrer Seite zu wissen, die sie als Mädchen und Jungen auf ihrem Lebensweg begleiten. Kinder setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, die durch bestehende Geschlechterverhältnisse strukturiert ist und die – wenn auch oft subtile und „unsichtbare“ – Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich bringt. Kinder orientieren sich an diesen ihnen vorgelebten Mustern von Frau- und Mann-Sein und richten danach ihr jeweiliges Verständnis von Geschlecht aus (vgl. Focks 2002, S. 20ff.). Pädagogische

Fachkräfte in sächsischen Kindertageseinrichtungen sind aufgefordert, durch eine geschlechtssensible pädagogische Arbeit alle Mädchen und Jungen in ihren individuellen Wesens- und Interessenslagen wahrzunehmen um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern.

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

Verschiedenheit ist ein Bildungspotenzial

Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten, kann heute nicht mehr bedeuten, von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Angeboten zu konfrontieren. Die Veränderungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens haben zu einer Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten geführt, wodurch das Ausmaß an gemeinsam geteilten Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten im Sozialisationsprozess verringert worden ist. Dies gilt sowohl für Wert- und Normorientierungen als auch für die Gestaltung des Alltags und für den Erwerb von Kompetenzen. Kindertageseinrichtungen sind für viele Kinder die ersten öffentlichen Orte, an denen sie Kindern und Erwachsenen aus anderen sozialen Milieus, aus anderen Kulturen, mit anderen Lernvoraussetzungen, mit anderem Geschlecht – und zum Teil sogar anderen Kindern überhaupt – begegnen. Kindertageseinrichtungen werden mit der bestehenden Heterogenität der Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensorientierungen konfrontiert und müssen sich damit in einer sozial

Differenzierung der Lebenswelten

produktiven, entwicklungsfördernden Weise auseinandersetzen. Erzieher/innen müssen an den vorhandenen Differenzen der Kinder ansetzen und ihre Bildungsarbeit als Differenzbearbeitung begreifen.

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

**nicht allen Kindern
ist der Alltag in der
Kindertages-
einrichtung
gleichermaßen
vertraut**

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

**Voneinander-
Lernen erweitert
die eigenen
Handlungs-
möglichkeiten**

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

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

Im Hinblick auf die *interaktive Dimension* ist zu beachten, dass Bildungsprozesse in Interaktionsbeziehungen und Gruppenprozesse eingebettet sind. Bildung ist zwar primär Selbstbildung der Kinder, doch ist Selbstbildung kein isoliertes Geschehen. Gerade in Kindertageseinrichtungen finden vielfältige Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Kindern und Erzieher/innen sowie unter Kindern allgemein statt. Um Teilhabe und Integration zu ermöglichen und ein

**Wertschätzung,
Selbstbewusst-sein
und Bildungs-
motivation
bedingen einander**

positives Bildungsklima herzustellen, sollten diese wechselseitigen Beziehungen auf Vertrauen, Respekt und Anerkennung basieren. Zur Förderung der kindlichen Partizipation ist es oft notwendig, in Entscheidungsprozessen den Kindern mehr zuzutrauen, als von ihnen erwartet wird, damit sie an ihren Aufgaben wachsen können. Ebenso ist für Erzieher/innen eine Haltung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten wichtig, damit sie bereit sind, sich in dialogischen Bildungserfahrungen mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und den Kindern Freiräume für Selbsterfahrungen und Mitwirkung zu ermöglichen.

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

**Bildungs-
erfahrungen in
Beziehungen der
Kinder
untereinander**

1.4 Bildung neu denken

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

**Bildung ist
Selbstbildung in
sozialen
Kontexten mit
vielfältiger
Unterstützung**

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

**Lernen muss
einen
persönlichen Sinn
ergeben**

Die Ergebnisse der Hirnforschung haben die Erkenntnis hervorgebracht, dass es *keine isolierten Funktionen und Kompetenzen* gibt. Wahrnehmen oder Fühlen, Denken, soziales Verhalten und Sprechen, Phantasie und Kreativität sind komplexe Fähigkeiten, deren Förderung die Beachtung eben dieser Komplexität

**die gleiche
Leistung kann
auf unter-
schiedlichen
Wegen entstehen**

zwingend voraussetzt. Sie sind vielfältig zusammengesetzt und diese Zusammensetzung kann sich ändern, d.h. die gleiche Leistung kann auf unterschiedlichen Wegen entstehen. Diese komplex zusammengesetzten Fähigkeiten eines Menschen sind jedoch nicht von Geburt an vorhanden. Sie werden erst im Laufe der Entwicklung ausgebildet und nicht unwesentlich durch Anregungen aus dem Umfeld mitbestimmt. Um Kompetenzen fördern zu können, bedarf es somit Situationen, in denen Fähigkeiten und Können von Kindern unterschiedlich herausgefordert werden, damit sich vernetzte Denkstrukturen entwickeln können (vgl. Singer 2003).

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

Und das gilt nicht nur für Kinder, die zu zweit, zu dritt oder zu viert an einem Thema arbeiten, das sie gerade beschäftigt oder die gemeinsam miteinander in anderer Form interagieren. Auch für das Team einer Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass die Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Erfahrungen, die im fachlichen Dialog miteinander verglichen werden – z.B. wenn es um die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsgeschichten der Kinder geht. Jede/r hat ihre/seine Perspektive auf ein Kind und im Vergleich dieser verschiedenen Beobachtungen kann man sich dem jeweiligen Mädchen oder Jungen in der Gesamtheit seiner Persönlichkeit nähern. Die Wahrnehmung der Stärken eines Kindes legen die Basis, stellt jedoch zugleich nur einen Ausschnitt des Blicks auf das Kind dar und birgt die Gefahr von Fehlinterpretationen in sich. Es ist notwendig, das Mädchen oder den Jungen in ihrer/seiner gesamten Lebenslage zu sehen: in der Familie, im Wohnumfeld, in

Kindertageseinrichtungen legen das Fundament für lebenslanges Lernen

Wahrnehmung und Wertschätzung der Stärken jedes einzelnen Menschen

der Stellung in der Geschwisterreihe oder zu den Großeltern, in einer Stadt oder auf dem Land aufwachsend, sich in einem Land fremd fühlend – also in der Vielgestaltigkeit des sozialen und kulturellen Umfeldes. Auch im Team ist es notwendig, die Stärken jeder/jedes Einzelnen zu entdecken und sie für die Gestaltung des pädagogischen Alltags für alle zufrieden stellend nutzbar zu machen.

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

Zur Gestaltung der Umwelt von 0- bis 6-Jährigen gehört u.a. die Architektur der Kindertageseinrichtung und die Anlage des Freigeländes, im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung einer Einrichtung, aber auch die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen zur Aneignung von Welt. Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers wäre es aus dieser Sicht z.B. knifflige Lernsituationen zu schaffen und Kinder nach Lösungen suchen zu lassen, auch wenn sie/er die Antwort schon kennt. Für diese Bildungsarbeit gilt es, im pädagogischen Alltag zeitliche und finanzielle Ressourcen zu erschließen. Ebenso müssen Zeiten für die Vor- und Nachbereitung, für den Austausch mit Fachberater/innen, aber auch für die Dokumentation der Bildungs- und Lerngeschichten sowie für die eigene Fort- und/oder Ausbildung zur Ermöglichung einer qualifizierten Arbeit bereitgestellt werden.

Die Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind, zwischen Kindern untereinander und zwischen Erzieher/innen und anderen Erwachsenen basiert auf dem Respekt voreinander, auf dem Blickkontakt während der Interaktion, auf der Wahrnehmung des Umgangs der Kinder miteinander, auf Humor und Freude sowie auf Gefühlen, Sprache und der Unterstützung des Forschens und

**Lernum-gebungen
gestalten**

**knifflige
Lernsituationen
schaffen;
zeitliche und
finanzielle
Ressourcen
erschließen**

**Interaktion
basiert auf
gegenseitigem
Respekt
voreinander**

Entdeckens. Diese „dialogische Grundhaltung“ findet ihren Niederschlag nicht nur im Alltag einer Kindertageseinrichtung, sondern bspw. auch in Entwicklungsgesprächen mit Müttern und Vätern. Der fachliche Dialog im Team, mit anderen Expert/innen oder Erwachsenen aus dem Umfeld einer Kindertageseinrichtung, erfolgt ebenso auf dieser Basis.

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

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

1.5 Spiel und Lernen als Aneignung von Welt

Spiel im Alltag ist *die* Hauptaneignungstätigkeit der Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren. Aber auch für ältere Kinder ist der spielerische Zugang zur Welt entscheidend für ihre Entwicklung, denn Spielen ist Lebensbewältigung (Oerter 1993 und 2002) und Kultur hat ihren Ursprung im Spiel (vgl. Huizinga 1994). Im Spiel inszenieren Kinder sich selbst, ihre Erfahrungen, Potentiale, Stärken, aber auch Probleme, Schwächen und Konflikte. Dabei erproben und formulieren Mädchen und Jungen auch ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Focks 2002). Erzieher/innen müssen deshalb wahrnehmen, was Kinder spielen und wie sie spielen, um zu erkennen, was jedes Kind im Spiel lernt, und ihre Wahrnehmungen unter einem geschlechtssensiblen Blickwinkel reflektieren.

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

**der spielerische
Zugang zur Welt
ist entscheidend
für die
Entwicklung
eines jeden
Menschen**

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

**Spielräume
eröffnen**

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

**Kreativität,
Phantasie und
Freude am Tun**

Eine Einengung der Spielphantasien wird nicht zuletzt vorgefertigtem Spielzeug, der immer dichter werdenden Besiedelung, der Mediatisierung von Kindheit oder

**spielerisches
Erkunden neuer
Räume**

dem Leistungsdruck angelastet. Dies trägt neben vielen anderen Faktoren mit dazu bei, dass Kinder häufig nicht mehr in der Lage sind, aus Materialien wie Papier und Holz kreativ Neues entstehen zu lassen. Demgegenüber ermöglichen es Materialien, die eine vielfältige sinnliche Wahrnehmung zulassen (z.B. Geruch, Struktur, Oberfläche und Farbe von Holz), den Kindern, eigene Ideen an den Gegenstand heran zu tragen und diese spielerisch und ausprobierend umzusetzen. Elektronisches Spielzeug ist in seinen Funktionen oft begrenzt, d.h. man kann es anschauen, hinter sich herziehen oder auf einen Knopf drücken. Angesichts der Eingeschränktheit dieser Gegenstände können Kinder schnell das Interesse verlieren. Es sei denn, der Gegenstand geht entzwei und kann auseinander genommen werden.

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

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

**die Trennung
nach Spiel, Arbeit
und Lernen ist
künstlich**

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

**Auseinander-
setzung mit der
Welt auf
vielfältige Art und
Weise anregen**

Lernen und Bildung im Sinne des Bildungsplans gehen in weiten Teilen mit den Formulierungen im sächsischen Schulgesetz (§5) und den Lehrplänen für die Grundschule konform: Einbeziehung von Elementen spielerischen Lernens, Gestaltungsprinzip „entdeckendes und ganzheitliches Lernen“, Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, keine Einengung der Spielphantasien durch schulische Leistungsorientierung, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit. Mädchen und Jungen wollen zeigen, was sie können und wofür sie sich interessieren, und dafür sollten sie auch Gelegenheiten bekommen. Pädagogen und Pädagoginnen in Kindertageseinrichtung und Grundschule kommt bei diesen Prozessen eine hohe Verantwortung zu, um allen Kindern gleiche Entwicklungschancen zu eröffnen und sie an allen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, zu beteiligen. Dadurch wird eine kontinuierliche, ganzheitliche und nachhaltige Förderung der Persönlichkeit eines jeden Kindes möglich.

**Jedes Kind sollte
sich mindestens
einmal am Tag als
Köner erleben.**

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

**Interesse wecken
und erhalten**

„Ich glaube, dass wir am besten lernen, wenn wir, nicht andere, entscheiden, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen sollten; wenn wir, nicht andere, letzten Endes die Leute, die Materialien und

**Lernen als
ganzheitlicher
Prozess der
Umwelt-
aneignung**

Erfahrungen auswählen, von denen und mit denen wir lernen; wenn wir, nicht andere, beurteilen, wie leicht oder schnell oder gut wir lernen und wann wir genug gelernt haben; und vor allem wenn wir die Ganzheit und Offenheit der uns umgebenden Welt und unsere eigene Freiheit, Kraft und Tauglichkeit in ihr spüren.“ (Holt 1999, S. 84) Lernen ist dementsprechend ein ganzheitlicher Prozess der Umweltaneignung, der Verarbeitung von Sinneseindrücken und Erfahrungen und der Konstruktion eines subjektiven Bildes von der Welt. „Denken bedeutet, dass neue Erkenntnisse in vorhandene Strukturen eingearbeitet werden. Dieser Prozess beginnt mit der Geburt und setzt sich ein Leben lang fort.“ (Sommer 1999, S. 30)

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

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

**vorhandene
Lernum-
gebungen auf
ihre Bildungs-
anregungen
überprüfen**

1.6 Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

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

**fachlicher Dialog
über das
veränderte
Bildungs-
verständnis**

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

**Beteiligung in
Kindertages-
einrichtungen
sichern**

Partizipation braucht Erwachsene,

- die Kinder achten (Menschenbild),
- die in der Lage sind, die konkreten Themen von Kindern zu erfassen (Beobachtung und Analyse),
- die in der Lage sind, die Anforderungen so zu gestalten, dass sie den Lebenserfahrungen der Kinder entsprechen (Methodenkompetenz),

- die bereit sind, Macht abzugeben (Reflexion),
 - die bereit sind, sich auf offene Situationen einzulassen (Mut und Vertrauen),
 - die geduldig mit sich und den Kindern sind (Geduld),
 - die Fehler als wertvoll schätzen (Fehlerfreundlichkeit) und
 - die jederzeit ihre Verantwortung behalten (Verantwortung)
- (vgl. Knauer 2004).

Kinder wachsen innerhalb gesellschaftlich vorgegebener Bedingungen auf, die weibliche und männliche Rollen- und Verhaltensentwürfe nach kulturell zugewiesenen Regeln und Mustern formen und strukturieren. Damit zusammenhängen nicht selten traditionelle Auffassungen darüber, wie Mädchen und Jungen sein sollten, die sich u.a. auch in stigmatisierenden Begriffen wie z.B. „Heulsuse“ oder „Zappelphilipp“ ausdrücken. Verbunden sind damit bestimmte geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Kindern. So wird Mädchen-Sein eher mit Anpassung, Ruhigsein, Geduld und Emotionalität etikettiert und Junge-Sein mit Kraft, Stärke, Lautsein, Aggression und Unruhe. Die unterschiedliche, entlang von Geschlechtsrollenklischees verlaufende Wahrnehmung von Mädchen und Jungen beeinflusst geschlechtstypische Interaktionsabläufe zwischen Erzieher/innen und Kindern. So werden eventuell Jungen, weil sie z.B. durch ihr lautes Spiel auffallen, größere Freiheiten und Gestaltungsspielräume zugestanden oder sie erhalten mehr Zuwendung (auch in Form von Schimpfen oder indem nonverbal für „Ruhe gesorgt“ wird!) als Mädchen, die unauffällig in der Puppenecke spielen oder in der Bastecke malen.

Ein *geschlechtsbewusster pädagogischer Zugang* beinhaltet, dass Mädchen *und* Jungen Gelegenheit haben, sich jenseits von Rollenklischees entwickeln zu können. Einer geschlechtsreflektierenden pädagogischen Perspektive geht es dabei „weder um Rollentausch noch um vermeintliche Gleichmacherei von Mädchen und Jungen. Ziel ist, Mädchen und Jungen eine Vielfalt von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten und sie in ihrem Eigen-Sinn zu fördern, statt sie auf das zu reduzieren, was gerade als typisch männlich und typisch weiblich gilt.“ (Focks 2002, S. 111) Eine geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz erfordert in diesem Zusammenhang von

**geschlechts-
bewusster
Umgang mit
Kindern**

Erzieherinnen und Erziehern den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinanderzusetzen. Das wird möglich, indem z.B. Erzieherinnen und Erzieher aufdecken, mit welchen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen sie Kinder konfrontieren und inwieweit ihr Verhalten und Handeln die Bildungs- und Lernkompetenzen von Kindern beeinflusst (vgl. Kasüschke & Klees-Möller 2004).

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

**Wohlbefinden in
Kinder-
tageseinrich-
tungen sichern**

Erst die *Wahrnehmung* des individuellen Könnens eines Kindes, einer Kollegin bzw. eines Kollegen ermöglicht eine Wertschätzung der geleisteten Arbeit, die wiederum zur Vervollkommnung von Begabungen und Talenten anregt, ohne die Ausbildung anderer Fähigkeiten zu vernachlässigen. Um die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes wahrnehmen und fördern zu können, bedarf es der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen bei Kindern. Bei der Arbeit mit Kindern in einer Gruppe ist es sinnvoll, kleine Beobachtungseinheiten von ca. 5- bis 10-minütiger Dauer zu versuchen, sich Notizen zu machen und mit den Worten und Aktionen der Kinder die Beobachtung zu beschreiben. Die Notizen sollten so verfasst sein, dass sie verständlich und präzise formuliert sind, ohne die Beobachtungen zu interpretieren. Die Diskussionen darüber im Team sind fester Bestandteil nicht nur für die Planung und Reflexion der Arbeit, sondern genauso für die professionelle Entwicklung der Erzieher/innen (vgl. Abschnitt 3.1).

**Wahrnehmung
individueller
Fähigkeiten in
Kindertages-
einrichtungen
sichern**

Der fachliche Austausch von Erzieher/innen untereinander ist wichtiger Teil des Veränderungsprozesses in einer Kindertageseinrichtung. Er setzt voraus, dass Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden und dass *Teambesprechungen* innerhalb der Arbeitszeit möglich sind, in denen nicht nur die Arbeit koordiniert

**fachlichen Dialog
in Kindertages-
einrichtungen
sichern**

wird, sondern auch zu unterschiedlichen Themen gearbeitet werden kann. Das gemeinsame Treffen, Diskutieren und Beraten, ohne sich Fehler oder Defizite vorzuhalten, ist Element professionellen Handelns und schließt den Abgleich des eigenen pädagogischen Konzepts mit den Inhalten des Bildungsplans ein. Die Reflexion der eigenen Vorstellungen von Kindern und die Sicht auf Kinder als Verantwortliche für ihre eigene Entwicklung, eröffnen den Blick auf die einmalige persönliche, historische und kulturelle Identität eines jeden Kindes.

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

Ein veränderter Arbeitsstil und die veränderte Rolle der Erzieherin/des Erziehers ist das Ergebnis eines langen Prozesses individueller *und* gemeinschaftlicher Studien und fachlicher Reflexion. Die professionelle Rolle kann nur definiert werden im Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zueinander und hängt zusammen mit dem Bild vom Kind als sozialem Akteur – und konsequent gedacht auch mit dem Bild vom Lehrer/von der Lehrerin, von der Schule und der Familie. Es handelt sich nicht um ein einheitliches Bild, sondern um variable und plurale Bilder. Schule hat sich gewandelt und auch Familienformen sind einem Wandel unterworfen. Der Wandel von Schule und Familie führt zur Notwendigkeit, sich mit der Tradition des eigenen Berufes und den verschiedenen pädagogischen Konzepten der frühkindlichen Erziehung und Bildung zu beschäftigen. Darüber hinaus wird die professionelle Rolle der Erzieherin/des Erziehers von den

**Erzieher/innen
sind
Mitproduzent/
innen ihrer
eigenen
fachlichen
Entwicklung**

**Rahmenbe-
dingungen
bestimmen die
Qualität
frühkindlicher
Bildung mit**

organisatorischen Bedingungen ihres Handlungsfeldes bestimmt. Um die Qualität frühkindlicher Bildung in sächsischen Kindertageseinrichtungen zu sichern, ist es notwendig, die administrativen, technischen, pädagogischen, sozialen und politischen Bedingungen im System der Kindertageseinrichtungen zu sichern und zu koordinieren. Dabei kommt dem Träger einer Kindertageseinrichtung große Bedeutung zu.

**ein veränderter
Arbeitsstil
ist Ergebnis eines
langen Prozesses**

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

**Respekt, Humor,
Vertrauen als
Basis des
Miteinanders**

LITERATUR

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

Einleitung

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

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

Ein neues Bild vom Kind

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) vom 20. November 1989; am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 - BGBI. II S. 121); am 6. März 1992 Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen; am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 - BGBI. II S. 990)

Kindheit im Wandel

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

Bildung neu denken

- Deller, Ulrich; Wessels, Ulla, 2002: „Bildungslieferant“ Kindergarten. Ergebnisse und mögliche Auswirkungen der PISA-2000-Studie auf die Kindertagesstätten. Jugendhilfe, Heft 4/2002, S. 186-195.

- Elschenbroich, Donata, 2001: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Antje Kunstmann Verlag, München.
- Fthenakis, Wassilios E., 2003: Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br., S. 18-37.
- Hovestadt, Gertrud, 2003: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Educon.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002a: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.), 2002b: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Oberhuemer, Pamela, 2003: Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br., S. 38-56.
- Rauschenbach, Thomas, 2002: Der Bildungsauftrag des Kindergartens. spi Köln, S. 13ff.
- Schäfer, Gerd E., 1995: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Schäfer, Gerd. E. (Hrsg.), 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz Verlag, Weinheim, Basel und Berlin.
- Schäfer, Gerd. E., 2002: Bildung beginnt vor der Schule. spi Köln, S. 23ff.
- Väljjarvi, Jouni; Linnakylä, Pirjo; Kupari, Pekka; Reinikainen, Pais; Arffman, Inga, 2002: The finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä.
- Völkel, Petra, 2000: Kinder brauchen Kinder. Zum Bildungsauftrag des Kindergartens. Welt des Kindes, Heft 4, S. 16-19.

Spiel und Lernen zur Aneignung von Welt

- Flitner, Andreas, 1972: Spiel – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Piper & Co. Verlag, München.
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Göhlich, Michael H. D., 1992: Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertageseinrichtung von Reggio Emilia. 4. Auflage, R. G. Fischer Verlag, Frankfurt/M.
- Holt, John, 1999: Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Beltz Verlag, Weinheim und München.

- Huizinga, Johan, 1994: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg.
- Oerter, Rolf, 1993: Psychologie des Spiels. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel.
- Schäfer, Gerd E., 1995: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Singer, Wolf, 2003: Wann kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.), 2003: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br.
- Stern, Elsbeth, 2003: Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie heute, Heft 7/2003, S. 30-35.
- Sommer, Brigitte, 1999: Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia. Luchterhand Verlag, Neuwied, Berlin.
- von Kügelgen, Helmut (Hrsg.), 1991: Plan und Praxis des Waldorfkinder Gartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt. Verlag freies Geistesleben, Stuttgart.

Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag

- Behr, Karin; Hoffmann, Hilmar; Rauschenbach, Thomas, 1999: Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Bröder, Monika, 1999: Gesprächsführung im Kindergarten. Anleitung, Modelle, Übungen. 6. Auflage. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Edwards, Carolyn, 1998: Partner, Nurturer and Guide: The Role of the Teacher. In: Edwards, Carolyn; Gandini. Lella, Forman, George, 1998: The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections. Ablex Publishing Corporation, Norwood New Jersey.
- Focks, Petra, 2002: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Frey, Andreas, 1999: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.), 2001: Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Kasüschke, Dagmar; Klees-Möller, Renate, 2004: Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. theoretische Modelle, Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.), 2004: Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Knauer, Raingard, 2004: Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und die Umsetzung in Deutschland – ein Plädoyer für Alltagspartizipation. In: Dokumentation zur Fachtagung des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband Sachsen e.V. zum Thema „Demokratische Mitbestimmung und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft“.

- Knauf, Tassilo, 1998: Wir erziehen die Kinder nicht, wir assistieren ihnen. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. In: Welt des Kindes, Heft 4/1998, S. 13-19.
- Krieg, Elsbeth; Krieg, Helmut, 2004: Bildungsprozesse der Erzieherinnen. STEP-Kitapraxis, Bd. 6. Comenius-Institut, Münster.
- Leupold, Eva Maria, 1995: Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- Lill, Gerlinde (Hrsg.), 2002: Von Abenteuer bis Zukunftsvision. Qualitätslexikon für Kindergartenprofis. 2. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim.
- Lill, Gerlinde; Sporleder, Waltraut, 2001: Von Abflugrampe bis Zwischenlandung. Qualitätslexikon für Krippenprofis. Beltz Verlag, Weinheim.
- Martin, Siegfried; Velibel, Anett; Aurich, Gabriele; Dietel, Margit; Glathe, Gisela; Hartig, Dagmar; Klengel, Jaqueline; Müller, Ingrid; Sammler, Carla; Scheffler, Angelika; Schmidt, Itta; Schmutzler, Brigitte, 2000: Fachberatung für gemeinsame Erziehung, Ein Werkbuch zur Integrationsberatung in Kindertageseinrichtungen. Chemnitz.
- Matthews, Gareth B., 1996: Die Philosophie der Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim.
- Rabe-Kleberg, Ursula, 2003: Gender Mainstreaming im Kindergarten. Beltz Verlag, Weinheim und München.
- Rauschenbach, Thomas; Behr, Karin; Knauer, Detlef, 1995: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Roux, Susanne, 2003: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne, 2003: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Vollmer, Knut, 2005: Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Herder Verlag, Freiburg i. Br.