



Berliner Kita-Institut
für Qualitätsentwicklung



**Werkzeugkiste zu den Vertiefungsschwerpunkten des
Berliner Bildungsprogramms
für Kitas und Kindertagespflege**

Impressum

entwickelt von

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)

in der Internationalen Akademie Berlin

für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)

Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

als Ergänzung zur „Werkzeugkiste Interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“. Weimar, Berlin 2010

Autor_innenteam:

Sabine Beyersdorff

Grit Herrnberger

Milena Hiller

Christine Karkow

Christa Preissing

Meike Rathgeber

Björn Sturm

unter Leitung von:

Dr. Christa Preissing

Milena Hiller

Grafiken: Dorothee Jacobs

Berlin 2016

Zitierhinweis:

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung 2016: Werkzeugkiste zu den Vertiefungsschwerpunkten des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege. Berlin

Vervielfältigungen sind mit Quellenangabe erlaubt.

Inhalt

Einführung	5
Orientierungsqualität	6
Ziele pädagogischen Handelns	8
Ziele in Praxisbeispielen erkennen	10
Schatzkiste: Kompetenzen im Alltag stärken	12
Zielorientierte Planung pädagogischer Aktivitäten	14
Pädagogische Planung mit dem Berliner Bildungsprogramm	16
Jüngste Kinder	17
Wir waschen unsere Hände! Beziehungsvolle Pflegesituationen gestalten	19
Mind Map: Was brauchen die Jüngsten?	21
So hieß es früher... Sprichwörter, Lieder und Redewendungen zur Kindheit	23
Bindung und Beziehung	26
Bindungsverhalten und Explorationsverhalten	26
Spielschemas spielen	28
Krippencheck Raumgestaltung für Kinder bis 3 Jahren	32
Literaturhinweise	36
Alltagsintegrierte sprachliche Bildung	37
Zeichenwelten 🗣️👂👁️👉	40
Sprachen und Dialekte der Welt	42
Medienspektakel	44
Sprache ist Alltag	45
Jetzt mach doch mal Theater!	47
Inklusion	49
Bildungsbereich soziales und kulturelles Leben	51
Talking Wheel	53
Etikettierungen im Kita-Alltag	55
Vorurteile, Beurteilungen, Meinungen?	59
Weiterführende Informationen	62
Integration von Kindern mit Behinderung	72
Talking Wheel	73
Wie sehe ich dich, wie siehst du mich?	75
Beweg dich!	76
Knifflige Dreiecke	77
Perspektivenwechsel, um zu verstehen	78
Weiterführende Informationen	80

Gesundheit.....	81
Was ist für mich Gesundheit?	83
Gesundheit – Wie ich dazu stehe	85
Kohärenzgefühl – Was ist das?.....	87
Wie werden Bildung und Gesundheit im Moment diskutiert?	92
Arbeit mit dem BBP: Aspekte von Gesundheit.....	93
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	95
Gerechtigkeit	97
Natur pur!?	98
Was hat das mit mir zu tun?.....	99
Dimensionen nachhaltiger Entwicklung.....	100
Übergänge gestalten	102
ABC-Staffellauf.....	106
Spring-Alphabet.....	107
Paradoxade.....	109
Herbstlaub	110
Gallery-Walk	111
World-Café	113
Literaturhinweise	114
Rolle und Aufgaben der Kita-Leitung.....	115
Leittiere	117
Einstimmung zur Verortung in der Leitungsrolle	119
Assoziationen zum Leiten / Führen	120
Aktuelle Positionen zum Leitungshandeln	121
Paradoxade.....	122
„Schreibgespräch“	123
Textarbeit	124

Einführung

Seit Juli 2014 liegt die aktualisierte Neuauflage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege¹ (BBP) vor. Die positiven Erfahrungen in der Arbeit mit dem bisherigen BBP hatten zur Folge, dass Vieles beibehalten wurde. Fachliche wie bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre und Anregungen aus der Praxis flossen in die Aktualisierung ein. Daraus ergaben sich insbesondere acht Vertiefungsschwerpunkte, die sich überwiegend als Querschnittsthemen durch das gesamte BBP ziehen:

- Inklusion
- Integration von Kindern mit Behinderung / Frühförderung
- Die Arbeit mit den jüngsten Kindern
- Bildung und Gesundheit
- Übergänge
- Demokratische Teilhabe: Zusammenarbeit und Kommunikation im Team, Aufgaben und Verantwortung der Leitung, Aufgaben und Verantwortung des Trägers
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
- Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Zur Unterstützung der Kita-Teams in der Auseinandersetzung mit diesen Vertiefungsschwerpunkten sowie für die Begleitung interner Evaluationen, wurden die hier vorliegenden Methoden zusammengestellt. Sie ergänzen die 2010 erschienene „Werkzeugkiste Interne Evaluation“². Die Methoden der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“ sind weiterhin hilfreich für die Einführung in die Grundlagen und in die Aufgabenbereiche des Berliner Bildungsprogramms.

Die hier dargestellten Vertiefungsschwerpunkte flossen in die Qualitätsansprüche und -kriterien zur internen Evaluation ein und können daher bei der internen Evaluation als inhaltliche Schwerpunkte gewählt werden. Unabhängig von der internen Evaluation laden die Fortbildungsmaterialien dazu ein, sich als Kita-Team oder Kindertagespflegeperson mit den Vertiefungsschwerpunkten fachlich auseinanderzusetzen. Für beides sind die hier vorliegenden Materialien grundsätzlich geeignet. Methoden, die sich ausschließlich für Fortbildungen eignen, sind entsprechend gekennzeichnet.

Zu jedem Vertiefungsschwerpunkt wurden verschiedene Materialien zusammengestellt:

- **Hintergrundtexte** aus dem BBP, die einerseits zur Vorbereitung auf die Fortbildung bzw. Begleitung einer internen Evaluation, andererseits als Kopiervorlage für die Textarbeit mit den Teilnehmenden genutzt werden können
- **Türöffner-Methoden**, die den Teilnehmenden einen Einstieg in das Thema ermöglichen und Vorwissen aktivieren
- **Vertiefungsmethoden**, die den Teilnehmenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen
- **Weiterführende Informationen**, wie Literaturhinweise oder Texte, die nicht im BBP enthalten sind

Je nach Planung und Format der Fortbildung, Beratung oder internen Evaluation können diese Materialien flexibel ausgewählt und eingesetzt werden.

¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar, Berlin, Verlag das netz

² Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2010): Werkzeugkiste Interne Evaluation. Weimar, Berlin, Verlag das netz

Hinweise für die interne Evaluation

Im Zuge der Aktualisierung des BBP wurden auch die „Materialien für die interne Evaluation zum BBP“³ angepasst. Neu hinzugekommen sind Qualitätsansprüche und -kriterien zu allen Vertiefungsschwerpunkten und zur Orientierungsqualität.

Orientierungsqualität

Die Qualitätsansprüche und –kriterien zur Orientierungsqualität sollen Teams unterstützen, sich die Grundlagen ihres pädagogischen Handelns bewusst zu machen und professionell zu vertreten.

Der Unterschied zwischen den Qualitätsansprüchen und -kriterien der Orientierungsqualität und der Handlungsqualität kann verdeutlicht werden mit einer genaueren Betrachtung der Verben:

Verben bei der Orientierungsqualität, z.B.

- ... wissen darum...
- ... machen sich bewusst ...
- ... vertiefen ihr Verständnis ...
- ... erweitern ihre Erfahrungen ...
- ... grenzen sich ab ...

Verben bei der Handlungsqualität, z.B.

- ... sind aufmerksam...
- ... gestalten mit dem Kind ...
- ... berücksichtigen Essgewohnheiten ...
- ... halten Blickkontakt ...
- ... nehmen wahr ...

Die Qualitätsansprüche und -kriterien zur Orientierungsqualität gliedern sich in die Aufgabenbereiche

- Bildungsverständnis
- Ziele des pädagogischen Handelns
- professionelles Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen

Zur Einführung in das **Bildungsverständnis** sind bereits in der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“ einige Methoden enthalten (S.26-39). Bei der Aktualisierung des BBP wurde das Bildungsverständnis stärker ausgearbeitet. Es bietet unter anderem Orientierung für die Arbeit mit den jüngsten Kindern, zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, für inklusive Bildung, für den Zusammenhang von Bildung und Gesundheit sowie für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Die Methoden zu diesen Vertiefungsschwerpunkten können daher auch zur Einführung in das Bildungsverständnis genutzt werden.

Zu den **Zielen pädagogischen Handelns** wurden in diese Sammlung Methoden aufgenommen, die verdeutlichen, dass die Kompetenzen als *Richtungsziele* für Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen sind. In der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“ finden sich weitere Methoden zu den Zielen auf S. 40-42.

Das **professionelle Selbstverständnis** von Pädagoginnen und Pädagogen leitet von der Orientierungsqualität zu den pädagogisch-methodischen Aufgaben über. Zur Einführung eignen sich die Methoden „Pinguin und Pandabär“ (S. 31-32) und „Die perfekte Erzieherin!?“ (S. 47-48) aus der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“.

³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2015): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar, Berlin, Verlag das netz

In welchen Aufgabenbereichen des BBP finden sich die Vertiefungsschwerpunkte?

Zum Querschnittsthema **Inklusion** finden sich Qualitätsansprüche und -kriterien insbesondere in den Aufgabenbereichen Bildungsverständnis und Spielanregungen.

Die Methoden zur Einführung in den komplett neu hinzugekommenen Aufgabenbereich **Integration von Kindern mit Behinderungen/ Frühförderung** wurden angeregt durch die UAG Integration der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege.

Für die **Arbeit mit den jüngsten Kindern** gibt es in den Aufgabenbereichen Gestaltung des alltäglichen Lebens, Spielanregungen und Raumgestaltung je einen besonderen Qualitätsanspruch und dazugehörige Qualitätskriterien. Die hier aufgeführten Methoden können die Einführung in diese Aufgabenbereiche bereichern.

Der Zusammenhang von **Bildung und Gesundheit** ist bei der internen Evaluation insbesondere im Aufgabenbereich Gestaltung des alltäglichen Lebens relevant. Der Mitarbeitergesundheit ist ein eigener Qualitätsanspruch im Aufgabenbereich Demokratische Teilhabe gewidmet. In die Einführung in diese beiden Aufgabenbereiche können also die hier zusammengestellten Methoden einfließen.

Übergänge und Demokratische Teilhabe sind je eigenständige Aufgabenbereiche, die stark überarbeitet wurden.

Im Aufgabenbereich **Übergänge** werden die Eingewöhnung, die Übergänge innerhalb und zwischen Kitas bzw. Kindertagespflegestellen sowie der Übergang in die Grundschule gebündelt dargestellt. Die hier zusammengestellten Methoden beziehen sich daher auf alle Übergänge mit der Möglichkeit zur Konzentration auf einen Übergang. In der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“ sind Methoden zur Eingewöhnung (S. 235-236 & 240) und zum Übergang in die Grundschule (S. 252-271) enthalten.

Der Aufgabenbereich **Demokratische Teilhabe** fokussiert auf die Kommunikation und Zusammenarbeit im Team sowie auf die Verantwortung und Aufgaben der Kita-Leitung. In der „Werkzeugkiste Interne Evaluation“ sind verschiedene Methoden zur Kommunikation und Zusammenarbeit im Team beschrieben (S. 279-303). Mit dieser Methodensammlung wird das Repertoire um Methoden zur Verantwortung und den Aufgaben der Kita-Leitung erweitert.

Die Vertiefungsschwerpunkte **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung** und **alltagsintegrierte sprachliche Bildung** sind in der internen Evaluation mit einzelnen Kriterien vertreten. Es lohnt sich also, sich mit diesen Themen auch außerhalb der internen Evaluation vertieft auseinander zu setzen.

Wir wünschen Ihnen nun viel Spaß beim Lesen und Erproben der Materialien!

Die Autorinnen und Autoren

Sabine Beyersdorff, Grit Herrnberger, Milena Hiller , Christine Karkow, Christa Preissing , Meike Rathgeber, Björn Sturm

Ziele pädagogischen Handelns

Hintergrundtext

Die Ziele im Berliner Bildungsprogramm gründen auf Grundwerten und Grundrechten einer demokratisch verfassten Gesellschaft⁴ und der Analyse künftiger Herausforderungen in einer sich ständig wandelnden globalisierten Welt. Unter Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie darauf gerichtet, vom jüngsten Alter an jene Kompetenzen zu stärken und zu fördern, die es den Heranwachsenden ermöglichen, ihr Leben in einer Welt voller Chancen und Risiken eigenverantwortlich zu gestalten und sich engagiert am Zusammenleben zu beteiligen, z.B.:

- selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln zu können,
- sich die verschiedenen Bereiche des Lebens zu erschließen und gesellschaftliche Prozesse aktiv und verantwortlich mitzugestalten,
- neue Anforderungen bzw. Herausforderungen des Lebens aktiv anzugehen,
- bei Widersprüchen und Unsicherheiten nicht aus dem Gleichgewicht zu geraten.

Der Begriff »Kompetenzen« wird deshalb verwendet, weil er mehr als Wissen und Können beinhaltet. Als ganzheitlicher Begriff schließt er die Aneignung von Wissen, kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso ein wie Haltungen, Gefühle, Werte und Motivation. Kompetenzen sind also zu verstehen als allgemeine Dispositionen selbstständigen und verantwortlichen Handelns in lebensweltlichen Bezügen.⁵

Die Ziele sind gegliedert in Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Sie bezeichnen die Zielrichtung, in der Pädagoginnen und Pädagogen ein Kind bei der Ausschöpfung seiner Möglichkeiten stärken und fördern sollen.

Diese übergreifenden Kompetenzbereiche stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. In ihrem Zusammenspiel sind sie darauf gerichtet, Kinder in ihrem selbstständigen und verantwortlichen Mitgestalten zu stärken. Sie werden im Kontext der Bildungsbereiche wieder aufgegriffen und präzisiert.

Kinder in ihren Ich-Kompetenzen stärken,
mit dem Ziel, dass sie ein positives Selbstkonzept entwickeln

Kinder in ihren Sozialkompetenzen stärken,
mit dem Ziel, dass sie soziale Beziehungen aufnehmen und respektvoll miteinander umgehen.

Kinder in ihren Sachkompetenzen stärken,
mit dem Ziel, dass sie sich die Vielfalt der Lebenswelt in ihren sozialen Bezügen aneignen.

Kinder in ihren lernmethodischen Kompetenzen stärken,
mit dem Ziel, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen.

Die Stärkung dieser Kompetenzen ist für das ganze Leben bedeutsam. In der frühen Kindheit ist sie deshalb besonders wichtig, weil die ersten Erfahrungen die Einstellungen und Haltungen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen Menschen und der Umwelt nachhaltig prägen. Sie sind deshalb auch nicht alters- oder entwicklungsspezifisch differenziert. Sie gelten für die jüngsten Kinder ebenso wie für die Jungen und Mädchen im Kindergartenalter.

⁴ Z.B. Menschenwürde, Freiheit, Verantwortung, Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe und Beteiligung

⁵ Vgl. Cameron, Claire (2008): Was verstehen wir unter Kompetenz? In: Kinder in Europa (H. 15), S. 15

Die Kompetenzen sind als Richtungsziele für das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen. Da jedes Kind im Verlauf seiner Bildungsbiographie in seinem eigenen Tempo ein individuelles Kompetenzprofil entwickelt, ist selbstverständlich, dass sich nicht jedes Kind alle hier benannten Kompetenzen in der gleichen Ausprägung aneignen wird. Sie beschreiben demzufolge keine Lernziele für Kinder, in dem Sinne, dass alle Kinder diese Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben müssen und dies geprüft werden könnte.

Richtungsziele leiten vielmehr das pädagogische Handeln: »Was tun wir als Pädagoginnen und Pädagogen dazu, damit alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen solche Kompetenzen erwerben können?«

Es ist wichtig, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen diese Ziele bewusst machen, damit sie ihre Arbeit so planen und gestalten, dass Kinder angeregt und herausgefordert werden, sich die gewünschten Kompetenzen anzueignen.

Das verlangt, aufmerksam bedeutsame Lebenssituationen und Erlebnisse der Mädchen und Jungen zu erkennen, diese aufzugreifen und zugleich die Kompetenzen im Auge zu behalten, egal mit Kindern welcher Altersgruppe Pädagogen und Pädagoginnen arbeiten: Es geht immer um die Fragen: »Was tue ich/tun wir, damit dieses Kind Selbstvertrauen entwickeln, sich mit den anderen Kindern achtungsvoll verständigen, seinen Blick in die Welt erweitern und erste Werthaltungen (oder Einstellungen) herausbilden kann? Nutze ich/nutzen wir die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Gelegenheiten im Tagesablauf in ausreichender Weise?«

Um die Potentiale jedes Kindes und eventuelle besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote planen zu können, ist es notwendig, dass sich auch die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Bildungsverlaufs an diesen Kompetenzen orientiert. Die Pädagoginnen und Pädagogen in den Grundschulen orientieren ihre Arbeit entlang dem Rahmen-Lehrplan an ähnlichen Kompetenzbereichen, so dass die Kinder in ihren nachfolgenden Bildungsprozessen die Gelegenheit haben, ihr Kompetenzprofil zu erweitern und zu vertiefen.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 27-29

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:

Ziele pädagogischen Handelns

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Ziele pädagogischen Handelns« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt des BBP auseinander zusetzen.

Spielerisch-bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



Ziele in Praxisbeispielen erkennen

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A2: Ziele pädagogischen Handelns

Anliegen

Anhand von Praxisbeispielen aus dem Kita-Leben erkunden die Teilnehmenden, welche Richtungsziele dem Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen bei der konkreten Gestaltung einer Alltagssituation vermutlich zugrunde liegen. Die Teilnehmenden setzen sich so mit Zielen im Berliner Bildungsprogramm als Richtungszielen für das Handeln der Pädagogen und Pädagoginnen auseinander. Darüber hinaus wird der Bildungswert des Alltags in der Kita deutlich.

Organisatorisches

Vorbereitung

Bereiten Sie die Materialien der Variante vor, für die Sie sich entschieden haben.

Zeit

Ca. 40 Minuten – 10 Minuten im Gesamtteam, 10 Minuten in Murmelgruppen, 20 Minuten im Gesamtteam

Material

- A: Für die Videovariante⁶: ca. 5minütigen Filmausschnitt aus dem Kita-Alltag, Beamer und Laptop oder DVD-Player
- B: Für die Fotovariante⁷: Fotos mit Kindern in Alltagssituationen, (Sie benötigen so viele Fotos, dass je zwei Personen gemeinsam ein Foto ihrer Wahl besprechen können.)
- Plakat mit Fragestellungen (siehe „Gesamtteam“)
- Flipchart, Stifte, Platz zum Aufhängen
- Kopien für jede Person: Auszug aus dem BBP S. 28 rechts unten bis 29 links unten „Die Kompetenzen sind Richtungsziele ... zu erweitern und zu vertiefen.“

Ablauf

Erläutern Sie der Gruppe, worum es im Folgenden geht.

A: Videovariante

Gesamtteam

Bitten Sie die Teilnehmenden den Filmausschnitt anzusehen und unter den folgenden Fragestellungen anzusehen:

- 1) Welche Gedanken und Gefühle bewegen mich bei dieser Filmszene?
- 2) Welche Kompetenzen können die Kinder in der Situation (weiter)entwickeln?
- 3) Was hat der Pädagoge/die Pädagogin getan, um den Kompetenzerwerb zu unterstützen, als er/sie die Situation direkt mit dem Kind gestaltet oder „aus der Ferne“ ermöglicht hat?

Murmelgruppen

Ermuntern Sie die Teilnehmenden sich zu den oben stehenden Fragestellungen auszutauschen.

Gesamtteam

Sammeln Sie die Antworten auf die Fragen 2) und 3) auf je einem Flipchartpapier ein.

Um die Sammlung der Kompetenzen zu ergänzen, auf deren Unterstützung die Pädagogin bzw. der Pädagoge im Filmbeispiel abgezielt hat, bitten Sie die Teilnehmenden, im Berliner Bildungsprogramm auf den Seiten 27 bis 29 zu lesen.

Weitere Richtungsziele für das Handeln der Pädagogin können nun auf dem Plakat zu der Frage 3) »Was hat der Pädagoge/die Pädagogin getan, um den Kompetenzerwerb zu unterstützen, als sie die Situation direkt mit dem Kind gestaltet oder „aus der Ferne“ ermöglicht hat?« hinzugefügt werden.

So wird deutlich, welche komplexen Bildungsgelegenheiten alltägliche Situationen bieten können, welche Lernmomente die Teilnehmenden offensichtlich fanden und welche sie nicht im Blick hatten.

Diskutieren Sie mit den Teilnehmenden, was es bedeutet, die Ziele als Richtungsziele für das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen und nicht als Lernziele für die Kinder zu verstehen.

⁶ Hier eignen sich Ausschnitte aus freiverkäuflichen Filmen für die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, wie zum Beispiel aus dem Medienpaket „Wach, neugierig klug – kompetente Erwachsene für Kinder unter 3 - Ein Fortbildungshandbuch“. Bertelsmann Stiftung. 2008

⁷ Bitte beachten Sie bei den verwendeten Fotos das Urheberrecht der Autorinnen und Autoren bzw. das Recht am eigenen Bild der abgebildeten Personen.

B: Fotovariante

Vorbereitung

Legen Sie die Fotos gut sichtbar auf dem Boden oder Tischen aus.

In Paaren

Bitten Sie die Teilnehmenden sich zu Paaren zusammenzufinden, gemeinsam ein Foto auszuwählen und sich zu den folgenden Fragen auszutauschen.

- 1) Welche Gedanken und Gefühle bewegen mich bei diesem Foto?
- 2) Welche Kompetenzen können die Kinder in der Situation (weiter)entwickeln, welche Erfahrungen machen?
- 3) Was hat der Pädagoge/die Pädagogin getan, um den Kompetenzerwerb zu unterstützen, als sie die Situation direkt mit dem Kind gestaltet oder „aus der Ferne“ ermöglicht hat?

Gesamtteam

Sammeln Sie die Antworten auf die Fragen 2) und 3) auf je einem Flipchartpapier ein.

Um die Sammlung der Kompetenzen zu ergänzen, auf deren Unterstützung die Pädagogin bzw. der Pädagoge auf den Fotos abgezielt hat, bitten Sie die Teilnehmenden, im Berliner Bildungsprogramm auf den Seiten 27 bis 29 zu lesen.

Weitere Richtungsziele für das Handeln der Pädagogin können nun auf dem Plakat zu der Frage 3) »Was hat der Pädagoge/die Pädagogin getan, um den Kompetenzerwerb zu unterstützen, als sie die Situation direkt mit dem Kind gestaltet oder „aus der Ferne“ ermöglicht hat?« hinzugefügt werden.

So wird deutlich, welche komplexen Bildungsgelegenheiten alltägliche Situationen bieten können, welche Lernmomente die Teilnehmenden offensichtlich fanden und welche sie nicht im Blick hatten.

Diskutieren Sie mit den Teilnehmenden, was es bedeutet, die Ziele als Richtungsziele für das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen und nicht als Lernziele für die Kinder zu verstehen.

Türöffner



Schatzkiste: Kompetenzen im Alltag stärken

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A2: Ziele pädagogischen Handelns

Anliegen

Die Kompetenzen als Ziele pädagogischen Handelns sollen mit dieser Methode anschaulich dargestellt werden. Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass Kompetenzen als Richtungsziele für Pädagoginnen und Pädagogen zu sehen sind.

Organisatorisches

Vorbereitung

Schreiben Sie alle Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodischen Kompetenzen (S. 27-28 BBP) auf kleine Karten und legen Sie diese in eine „Schatzkiste“.

Zeit

60-70 Minuten: 10 Minuten Erklärung, 40 Minuten Aktion: 5 Minuten Einzelarbeit, 20 Minuten in der Kleingruppe, 15 Minuten im Plenum; 20 Minuten Austausch

Material

Vorbereitete Karten und kleine „Schatzkiste“

Ablauf

Einführung

Erklären Sie die Methode. Weisen Sie darauf hin, dass es darum geht, konkrete Beispiele zu finden.

Klären Sie ab, in welcher Form die Teilnehmenden von den Regisseuren positioniert werden wollen. Wenn jemand z.B. nicht gerne angefasst wird, muss das akzeptiert werden.

Aktion

Lassen Sie alle Teilnehmenden je nach Gruppengröße eine oder mehrere Kompetenzkarten ziehen.

Stellen Sie die Frage:

**Was können Pädagog_innen in der Praxis konkret machen (oder auch lassen),
damit Kinder diese Kompetenz (weiter)entwickeln können?**

Jede/r Einzelne überlegt, was eine Pädagogin/ein Pädagoge in der Praxis konkret machen (oder auch lassen) kann, um Kindern zu ermöglichen, diese Kompetenz weiterzuentwickeln.

In Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmenden über ihre Kompetenzkarten und die konkreten Beispiele aus. Sie wählen eine Kompetenz samt Beispiel aus und überlegen, wie sie dieses Beispiel mit der Gesamtgruppe als Standbild darstellen können.

Im Plenum wird jede Kleingruppe zum Regisseur: Sie positionieren die anderen Teilnehmenden zum Standbild. Dieses soll darstellen, was Pädagog_innen tun oder lassen können, damit Kinder die ausgewählte Kompetenz (weiter)entwickeln können.

Austausch

Die Teilnehmenden sollten Gelegenheit erhalten, sich darüber auszutauschen, wie sie sich als Regisseure und als Teil des Standbilds gefühlt haben, welche Assoziationen sie dabei hatten.

Diskutieren Sie dann mit den Teilnehmenden, welche Kompetenzen sie in der Praxis bisher besonders im Blick hatten und an welche sie jetzt eher nochmal „erinnert“ wurden.

Weisen Sie auch nochmal auf die 4 „Leuchttürme“ hin, mit welchem Ziel Pädagoginnen und Pädagogen die Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodischen Kompetenzen stärken (s. S. 8).

Vertiefung



Zielorientierte Planung pädagogischer Aktivitäten

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A2: Ziele pädagogischen Handelns

Anliegen

Mit dieser Methode kann die Struktur des aktualisierten Berliner Bildungsprogramms als Orientierungshilfe bei der Planung und Gestaltung pädagogischer Aktivitäten erfahren werden.

Organisatorisches

Vorbereitung

Entscheiden Sie, ob die Teilnehmenden eigene Themen aus ihrer Praxis parat haben, die sich zur Planung einer pädagogischen Aktivität eignen, oder ob Sie ein Thema für die Gruppe stellen.

Themen könnten aus den Verbindungen zwischen den Bildungsbereichen und den Anregungen für die Praxis in den Bildungsbereichen des BBP entnommen werden.

Zeit

60-70 Minuten: 15 Minuten Erklärung, 25 Minuten Partnerarbeit, 20-30 Minuten Austausch

Material

Vorlage von Seite 15 für alle Teilnehmenden in Kopie oder auf ein Plakat übertragene Vorlage (z.B. wenn in kleinen Teams die Aufgabe nicht in Gruppen, sondern gemeinsam bearbeitet wird).

Ablauf

Einführung

Erklären Sie die Vorlage und die darin aufgeführten Verweise zum BBP.

Schlagen Sie exemplarisch mit den Teilnehmenden in einem Bildungsbereich des BBP nach, wo die Erkundungsfragen, die Kompetenzen und die Anregungen für die Praxis zu finden sind. Verdeutlichen Sie dabei die drei Dimensionen „Das Kind in seiner Welt“, „Das Kind in der Kindergemeinschaft“ und „Weltgeschehen erleben, Welt erkunden“.

Aktion

Lassen Sie die Teilnehmenden in Paaren eine pädagogische Aktivität zu einem ausgewählten Thema mit der Vorlage planen. Dabei beziehen sie die Erkundungsfragen, Kompetenzen und Anregungen aus den Bildungsbereichen ein.

Austausch

Lassen Sie die Paare ihre Planung einer pädagogischen Aktivität im Plenum vorstellen.

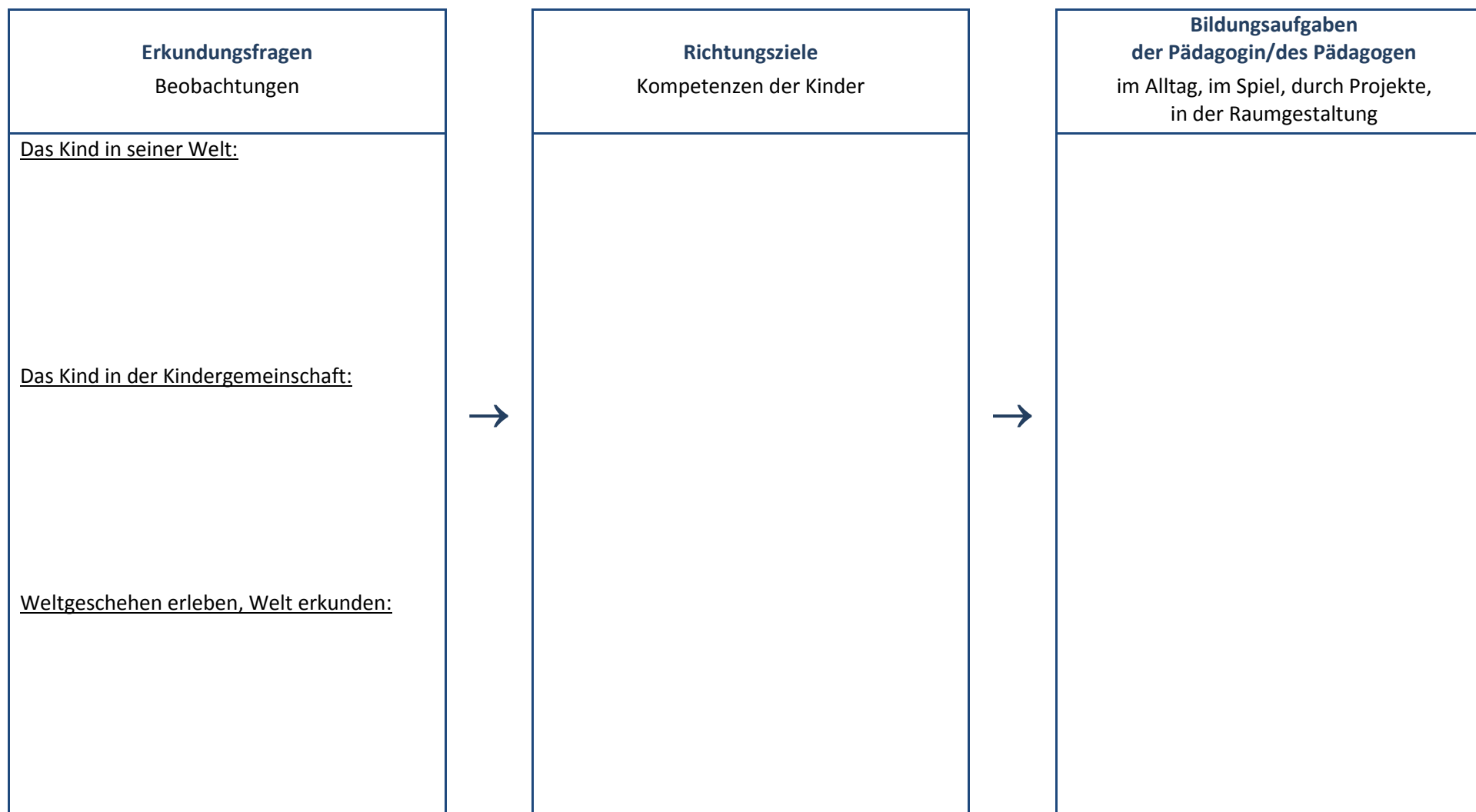
Werten Sie auch die Erfahrungen der Paare mit den Planungsschritten und der Orientierung am BBP aus. Was war hilfreich, was erschien schwierig?

Diskutieren Sie, inwieweit die Teilnehmenden sich diese Form der Planung in der Praxis vorstellen können.

Verdeutlichen Sie, dass spontane, kürzere Aktivitäten nicht unbedingt eine ausführliche Planung benötigen, dass es aber durchaus sinnvoll ist, vor die Aktion die Erkundung und Entwicklung von Zielen zu setzen. Regen Sie an, dazu die „Pädagogische Planung mit dem Berliner Bildungsprogramm“ (s. S. 16) zu nutzen. Für größere Aktivitäten und Projekte bietet es sich an, die Planung in diesen vier Schritten auch schriftlich festzuhalten.

Zielorientierte Planung pädagogischer Aktivitäten mit dem BBP

Folgende(s) Thema, Frage, Bedürfnis oder Situation soll bearbeitet werden: _____



Pädagogische Planung mit dem Berliner Bildungsprogramm

1. Erkunden der Lebenssituation und Auswahl eines Themas

- Analyse der **allgemeinen gesellschaftlichen Lebenssituationen** von Kindern und Familien hier und heute
- Analyse der **konkreten Lebenssituation** der Kinder in der Familie, in der Kita und im Umfeld (Erkundungsfragen des Bildungsprogramms)
- Auswahl eines **bedeutsamen Themas von Kindern**, einer Kindergemeinschaft oder einer gesamten Kita. (Welche möglichen Bedeutungen liegen für die Kinder in diesem Thema?)
- **Analyse des Themas:** Wie stellt sich das Thema konkret dar für Kinder, Eltern, Erzieherin oder andere? (Erkundungsfragen der schwerpunktmäßig betroffenen Bildungsbereiche)

Dokumentation: Was wir beobachtet haben

2. Entwickeln der konkreten Ziele des pädagogischen Handelns

- Was soll an der Situation verändert werden? Welche Frage soll aufgeklärt werden? Welches Erlebnis soll gestaltet werden? Welches Bedürfnis soll geweckt bzw. befriedigt werden?
- Welche Kompetenzen und Erfahrungen können sich die Kinder dabei aneignen?
- Bezug zu den allgemeinen Zielen/Kompetenzen im BBP und zu den konkreten Zielen des jeweilig schwerpunktmäßig angesprochenen Bildungsbereiches

Dokumentation: Was Kinder dabei lernen können

3. Planung und Bearbeitung des Themas / der Situation

- Welche anderen Bildungsbereiche können in die Bearbeitung des Themas einbezogen werden?
- Welche Aufgaben ergeben sich für die Alltagsgestaltung, das Spiel, für Projekte und für die Raumgestaltung?
- Welche Tätigkeiten und Anregungen sind erlebnisreich und interessant für die Kinder? Welche Erfahrungsfelder innerhalb und außerhalb der Kita lassen sich erschließen?
- Wie können Eltern und andere Personen mitwirken?

Dokumentation: Was wir uns vorgenommen, was wir erlebt haben

4. Auswertung der Erfahrungen

Im Rückblick sollte gemeinsam darüber nachgedacht werden:

- Woran beteiligten sich die Kinder besonders aktiv?
- Wie und wodurch konnte die Situation verändert oder besser verstanden werden?
- Welche Kompetenzen konnten die Kinder weiterentwickeln?
- Was ist noch offen? Welche Fragen müssen noch beantwortet werden?
- Welche nächsten Schritte bzw. welche Vorhaben sind geplant?

Dokumentation: Was wir erreicht haben

Jüngste Kinder

Hintergrundtext

Bildung braucht Bindung und Beziehung

Jedes Kind braucht Bezugspersonen, denen es vertraut und die ihm vertrauen. Dies sind zum einen die Erwachsenen, also die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen, sowie die Pädagoginnen und Pädagogen. Das sind zum anderen die Kinder in seiner Gemeinschaft, die Geschwister, Nachbarskinder und die Kinder in der Kita oder Kindertagespflegestelle.

Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen, seinen Fragen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist die Qualität von Beziehungen so wichtig für die Qualität der Bildung.

Grundvoraussetzung für das neugierige und zuversichtliche Erkunden der Welt ist das körperliche und seelische Wohlbefinden der Säuglinge und jungen Kinder. Dabei geht es sowohl um die angemessene Befriedigung ihrer entwicklungspezifischen körperlichen Bedürfnisse als auch um ihr Bedürfnis nach Geborgenheit und emotionaler Sicherheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach Zuverlässigkeit, Halt und Orientierung.

Vor allem die Jüngsten brauchen ein Gegenüber, das insbesondere ihre nonverbalen Signale und Botschaften aufmerksam und wohlwollend wahrnimmt und angemessen darauf reagiert. Sie brauchen Partner, die sich für ihre Perspektive ernsthaft interessieren und sie in ihrem Begreifen der Welt bekräftigen. Die alltägliche sprachliche Anregung und das Eingehen auf die kindliche Kommunikation fördern auch die kognitive und sprachliche Entwicklung und stärken das Kind durch die Erfahrung, als Dialogpartner ernst genommen zu werden.

Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Säuglingen und jungen Kindern arbeiten, haben eine besondere Verantwortung. Ziel ist, dass jedes Kind eine feinfühlig und verlässliche Beziehung zu einer oder zwei Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln kann und diese verständnisvoll auf seine je individuellen elementaren Bedürfnisse reagieren können. Der enge Austausch mit den Müttern und Vätern ist für die Arbeit mit den jüngsten Kindern deshalb von herausragender Bedeutung. Die Äußerungen der Kinder zu verstehen, wird umso verlässlicher gelingen, je besser der Austausch mit den Eltern gelingt.

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen ein Klima, das Säuglingen und jungen Kindern vielfältige Beziehungsangebote, entwicklungsangemessene verlockende Handlungsanreize und ausreichend Zeit für eigenaktive Lernprozesse bietet. Auch in der pädagogischen Arbeit mit den Jüngsten gilt: Nur wenn die konkrete Tätigkeit und die damit verknüpften Inhalte für das Kind bedeutsam und reizvoll sind und sein inneres Erleben angesprochen wird, werden aus den Mädchen und Jungen »lernbegierige Forscher und Forscherinnen«.

Bezugspersonen von Kindern – Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen oder andere Personen – sollten den Jüngsten Raum und Respekt für ihre eigenen Entdeckungen und Erklärungen zugestehen (»für sich sein«), ihnen somit die Chance geben, selbst Wege des forschenden und entdeckenden Lernens zu finden. Gleichzeitig ist ihnen das Gefühl des sozialen Eingebundenseins und der Sicherheit (des »Dabei seins«) zu vermitteln⁸.

⁸ Vgl. Schäfer 2008a, Schäfer 2008b

Kinder, die erleben, dass sie und ihre Eltern in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle willkommen sind, auch dann wenn es schwierige und unangenehme Situationen gibt, werden ermutigt, angstfrei und neugierig ihre Umgebung zu erkunden und Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen. Besonders wichtig ist, dass Kinder in für sie stressvollen Situationen erleben, dass die ihnen vertrauten Pädagoginnen und Pädagogen ihnen helfen, ihr emotionales Gleichgewicht zu halten bzw. wieder zu erlangen.

Von großer Bedeutung ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen in intimen Situationen, bei denen sie Kindern unmittelbar körperlich nahe sind, also beim Essen und Wickeln, beim Anziehen und bei der Körperpflege ihre Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuwenden und liebevoll mit ihm kommunizieren. Es geht darum, sein Bedürfnis nach zärtlichem Körperkontakt oder auch nach körperlicher Distanz feinfühlig wahrzunehmen und angemessen zu beantworten.

Handlungsleitend sind dabei immer die Signale der Kinder. Insbesondere sind Anzeichen von Mädchen oder Jungen nach von ihnen nicht erwünschtem Körperkontakt unbedingt zu respektieren. Die körperliche Pflege wird auf diese Weise zu einer Situation, in der das Kind wichtige emotionale und sprachliche Erfahrungen macht. Es lernt, seine Bedürfnisse, Wünsche und sein Befinden mitzuteilen und sich als selbstwirksam zu erleben.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 15-16

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:**Jüngste Kinder**

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Arbeit mit Kindern bis 3 Jahre« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt des BBP auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner**Wir waschen unsere Hände!**

Beziehungsvolle Pflegesituationen gestalten

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens

Anliegen

Das Waschen der Hände und des Gesichts der Kinder gehört zu den Alltagsroutinen in Kita und Kindertagespflege. Gerade sehr junge Kinder benötigen Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen, wobei die Kinder schnell das Bedürfnis entwickeln selbstständig und eigenverantwortlich ihre Hände einzuseifen, abzuspülen und an einem Handtuch zu trocknen. Die Begleitung von Pflegesituationen durch die Pädagoginnen und Pädagogen sollte dabei generell beziehungsvoll und feinfühlig gestaltet werden.

Über diese Übung können die Teilnehmenden spielerisch am eigenen Körper erfahren, wie es sich anfühlt, durch einen anderen Menschen beim Waschen der Hände beziehungsvoll begleitet zu werden.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 30 Minuten: 5 Min. Einführung, 10 Min. in Kleingruppen, 15 Min. im Gesamtteam

Material

- Flipchartpapier
- Schüsseln, Seife, Handcreme, Papierhandtücher, warmes Wasser

Vorbereitung

Fertigen Sie ein Poster mit dem folgenden Text an.

Beziehungsvolle Pflege

Bitte pflegen Sie sich gegenseitig die Hände!

- Zuerst waschen
- Danach cremen

Wechseln Sie sich ab, damit jede(r) Teilnehmer(in) in den Genuss kommt.

Bitte räumen Sie nach genussvollem Tun die Waschplätze auf, holen Sie frisches warmes Wasser und bei Bedarf neue Papierhandtücher.

Hinterlassen Sie den „Wasserraum“ so, wie Sie ihn gern vorfinden würden.

Ablauf

Erläutern Sie den Teilnehmenden kurz, um was es in der Übung geht. Im Anschluss sollten Sie den Teilnehmenden an Hand des vorbereiteten Posters den Ablauf beschreiben. Machen Sie deutlich, dass dies eine Übung ist, die ein gewisses Maß an gegenseitigem Vertrauen voraussetzt.

Nachdem die Teilnehmenden sich gegenseitig die Hände auf beziehungsweise Weise gewaschen und eingecremt haben, können Sie im Plenum die folgenden Fragen besprechen.

- Wie haben Sie die Übung erlebt?
- Wie haben Sie sich gefühlt?
- Welche Ihrer Bedürfnisse wurden erfüllt / welche nicht?
- Was hätten Sie gebraucht / sich gewünscht?
- Welche Schlüsse ziehen Sie daraus für Ihren Umgang mit den Kindern?

Türöffner



Mind Map: Was brauchen die Jüngsten?

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens, B3: Spielanregungen und B5: Raum- und Materialangebot

Anliegen

Ein Mind-Map ist eine aktivierende Methode. Sie soll Gedanken zum Fließen bringen.

In diesem Fall geht es darum, welche Bedingungen die jüngsten Kinder in der Kita brauchen und was Pädagoginnen und Pädagogen dafür tun können, dass jüngste Kinder diese Bedingungen vorfinden.

Anregung bieten Fotos von den Jüngsten in der Kita und zwei prägnante Fragen.

Organisatorisches

Vorbereitung

- Wählen Sie Fotos aus, auf denen ein Kind unter drei Jahren (in einer Kita oder Kindertagespflegestelle) abgebildet ist.
- Vergrößern Sie diese Fotos auf A4-Format.

Zeit

30 Minuten: 20 Minuten in Kleingruppen + 10 Minuten Austausch im Plenum

Material

- Plakat für jede Gruppe
- Foto (A4-Format) für jede Gruppe

Ablauf

Einführung

Erklären Sie die Methode und die „Grundregeln des Mind Mapping“.

Aktion

In Kleingruppen spüren die Teilnehmenden nach, welche Gedanken und Gefühle sie beim Betrachten der Abbildung bewegen und tauschen sich dazu aus. Sie diskutieren in der Kleingruppe die folgenden Fragen und halten ihre Ergebnisse auf dem Mind Map fest:

- **Welche Bedingungen brauchen jüngste Kinder in der Kita?**
- **Was können Pädagoginnen und Pädagogen dafür tun, dass jüngste Kinder diese Bedingungen vorfinden?**

Austausch

Im Plenum werden die Gruppenergebnisse gesichtet.

Regen Sie einen kurzen Austausch darüber an, welche gemeinsamen und unterschiedlichen Gedanken bzw. Gefühle die Teilnehmenden – angeregt durch die verschiedenen Fotos – hatten.

Info: Grundregeln für das Mind Mapping

Diese Regeln dienen dazu, das Mind Map möglichst einprägsam zu gestalten und die Gedanken zum Fließen zu bringen.

- Das Mind-Map wird mit einem prägnanten Bild in der Mitte des Plakats begonnen.
- Vom Bild im Zentrum ausgehend, wird für jeden Gedanken/Unterpunkt eine Linie gezeichnet.
- Auf diese Linie werden einzelne Schlüsselworte in Druckbuchstaben zum Gedanken/Unterpunkt geschrieben.
- Von den Linien können wiederum Linien ausgehen, auf denen die Gedanken weiter untergliedert werden. Und von den weiterführenden Linien können wiederum weitere Linien ausgehen ...
- Unterschiedliche Farben erhöhen die Übersichtlichkeit des Mind-Maps: zusammengehörende Gedanken können durch die Verwendung der gleichen Farbe verdeutlicht werden.
- Bei allen vorab genannten Regeln: Wichtig ist immer der freie Gedankenfluss! Beschäftigen Sie sich nicht zu lange damit, an welcher Stelle der neue Gedanke das Mind-Map ergänzen soll.



Abbildung 1: Von Markus Bärlocher at de.wikipedia - Markus Bärlocher, Gemeinfrei, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17517554>

Türöffner und Vertiefung



So hieß es früher... Sprichwörter, Lieder und Redewendungen zur Kindheit

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A1: Bildungsverständnis

Anliegen

Durch den biografischen Zugang dieser Methode wird eine Sensibilisierung für Kompetenzen und Selbstbestimmungsstreben der jüngsten Kinder sowie für „Adultismus“ angeregt. Dabei setzen sich die Teilnehmenden mit den Ängsten und der Macht der Erwachsenen auseinander und sensibilisieren sich für Partizipationsrechte und Schutzrechte der jüngsten Kinder.

Dieses Vorgehen eignet sich auch für große Gruppen

Organisatorisches

Vorbereitung

- Stellen Sie eine eigene Sammlung von Sprichwörtern, Liedern, Redewendungen zusammen.
- Stellen Sie eine weiterführende Materialliste zu jüngsten Kindern zusammen.

Zeit

Nettozeit: 225 Minuten (3,25 Stunden), zuzüglich Pausen

1. Phase (Türöffner) : 75 Minuten – 15 Minuten im Plenum zum Sammeln der Sprüche, 30 Minuten in AGs, 15 Minuten Gallery Walk, 15 Minuten Austausch im Plenum

2. Phase (Vertiefung): 150 Minuten (2,5 Stunden) – 60 Minuten in AGs, 60 Minuten im Plenum, 30 Minuten Ergebnissicherung

Material

- Flipchart und Marker

Ablauf – 1. Phase (Türöffner)

Sprichwörter, Lieder und Redewendungen aus der eigenen Kindheit sammeln

Geben Sie Beispiele und sammeln Sie weitere Sprüche bei den Teilnehmenden, z.B.:

- „Messer, Gabel, Scher‘ und Licht, sind für kleine Kinder nicht“
- „Hänschen klein, ging allein, in die weite Welt hinein...“
- „Sei wie das Veilchen im Moose, bescheiden, sittsam und rein und nicht wie die stolze Rose, die immer bewundert will sein“
- „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“
- ...

Schreiben Sie jeden Spruch auf einen Flipchart-Bogen und legen Sie diese im Raum aus. Die Teilnehmenden stellen sich zu dem Chart, das sie am meisten anspricht, zu dem sie sich in einer Kleingruppe austauschen wollen.

In Kleingruppen

Die Teilnehmenden diskutieren zum Spruch ihrer Kleingruppe und notieren ihre Erfahrungen und Erkenntnisse auf dem Flipchart

- Aus welchem Kontext ist mir diese Aussage aus meiner eigenen Kindheit bekannt?
- Wie hat sie auf mich gewirkt?
- Was hat das mit mir gemacht?

Austausch im Plenum

Die Ergebnisse der Kleingruppen werden im Plenum mittels der Flipcharts sichtbar gemacht und durch die Methode des „Gallery Walks“ ergänzt: Alle Teilnehmenden haben die Gelegenheit, auf den Charts eigene Ergänzungen und/oder Kommentare hinzuzufügen.

Geben Sie kurz Raum für einen Austausch im Plenum. Die vertiefte Diskussion folgt in der zweiten Phase.

Variante: Anstatt Sprichwörtern, Liedern und Reimen kann auch der **Film „Babys“** (Geburten und erste Lebensmonate von Kindern in verschiedenen Lebenswelten: Afrika, Asien, Europa, USA) als Impuls genutzt werden, um interkulturelle Kindheiten als Reflexionsfläche für eigene Kindheitsvorstellungen zu nutzen, eigene biografische Erfahrungen, Ängste, Hoffnungen und Wünsche mit Blick auf jüngste Kinder zu reflektieren und für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu sensibilisieren. Auch daran kann die folgende Vertiefungsphase anschließen.

Ablauf – 2. Phase (Vertiefung)*In Kleingruppen*

In der 2. Phase erfolgt in neu zusammengesetzten Kleingruppen eine Diskussion zu den vertiefenden Fragen (ca. 30 Minuten):

- Welches Bild vom Kind steckt in den Sprüchen/Versen/Redewendungen?
- Wie ist mein Bild vom Kind? Wie hat es sich durch meine Ausbildung und Berufserfahrung verändert?

Die Teilnehmenden notieren für sich auf einem DIN A3-Bogen (Querformat) in etwa 10 Minuten in Einzelarbeit oder in Zweiergruppen:

Meine Erkenntnisse	Ambivalenzen	Diskussionsbedarf/offene Fragen

Die Ergebnisse dieses Arbeitsschrittes werden in der Kleingruppe auf einem Flipchart im Querformat zusammengefasst (ca. 20 Minuten).

Austausch im Plenum

- Die zusammengefassten Flipcharts der Kleingruppen werden von allen gesichtet. Mittels Punktion werden in der Spalte Diskussionsbedarf/offene Fragen Prioritäten für die folgende Diskussion im Plenum gesetzt. Dafür erhalten alle Teilnehmenden drei unterschiedlich farbige Klebepunkte (je 1 Farbe für 1., 2. und 3. Priorität).
- Im Plenum werden die priorisierten Fragen diskutiert. Dabei werden die entsprechenden Textteile des BBP zur Klärung einbezogen.
- Geben Sie Hinweise auf weiterführende Materialien und nehmen Sie auch weitere Materialempfehlungen der Teilnehmenden zu den offenen Fragen (möglichst auch zu den nicht priorisierten) auf.

Ergebnissicherung

Jede im Plenum diskutierte Frage wird auf je einen Flipchart-Bogen geschrieben.

Wieder mit der Methode „Gallery Walk“ erhalten die Teilnehmenden Gelegenheit, ihre Erkenntnisse zu den diskutierten Fragen zu notieren.

Vertiefung

**Bindung und Beziehung****Bindungsverhalten und Explorationsverhalten**

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche A1: Bildungsverständnis und B5: Raum- und Materialangebot

Anliegen

Die Bedeutung einer sicheren Bindung an primäre und sekundäre Bezugspersonen als Voraussetzung für eine positive Entwicklung von Kindern gilt als unbestritten. Kinder lernen in und durch soziale Beziehungen und benötigen Erwachsene an ihrer Seite, die feinfühlig, prompt und stimmig auf ihre Bedürfnisse reagieren.

Mit dieser Übung können Sie sich mit den Teilnehmenden mit wesentlichen Aussagen der Bindungstheorie beschäftigen und einen Austausch darüber einleiten, welches Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Bindungs- und Explorationsverhalten von Kindern als angemessen bewertet werden kann.

Organisatorisches*Zeit*

Ca. 30 Minuten: 5 Min. Einführung, 10 Min. in Kleingruppen, 15 Min. im Gesamtteam

Material

vorbereitete Moderationskarten (s. S. 27), eine Moderationswand

Vorbereitung

Legen Sie die vorbereitenden Moderationskarten mit den Merkmalen der vier unten genannten Bereiche bereit. Die Moderationswand teilen Sie in vier gleich große Bereiche.

Bindungsverhalten des Kindes	Explorationsverhalten des Kindes
Begleitung durch Bezugsperson	Begleitung durch Bezugsperson

Ablauf*Einführung*

Erläutern Sie kurz den Hintergrund der Übung. Beschreiben Sie die hohe Bedeutung einer beziehungsvollen Pädagogik für die Entwicklung des Kindes.

Aktion

Mischen Sie die vorbereiteten Moderationskarten und teilen Sie diese an die Teilnehmenden aus. Bei sehr großen Gruppen können Sie auch einen zweiten Satz Moderationskarten verwenden.

Bitten Sie die Teilnehmenden, die Karten entsprechend der vier Bereiche zuzuordnen.

Austausch

Im Anschluss können Sie folgenden Fragen mit den Teilnehmenden besprechen.

- Ist Ihnen die Zuordnung leicht gefallen?
- Welche Signale von Bindungs- und Explorationsverhalten der Kinder nehmen Sie in der Praxis wahr?
- Gibt es neben den genannten auch andere Hinweise, die das Verhalten beschreiben?
- Wie gelingt es Ihnen in der Praxis auf das Bindungsverhalten der Kinder zu reagieren?
- Wie begleiten Sie das Explorationsverhalten der Kinder?

Beschriftung der Moderationskarten:

Verhalten des Kindes	Feinfühliges Begleitung durch die Pädagogin / den Pädagogen
sucht Nähe	liebevolle Zuwendung
sucht Schutz und Trost	Eingehen auf die Signale des Kindes
weint	behutsames Streicheln
sucht Blickkontakt	in die Arme nehmen
möchte getragen werden	Anbieten eines Schnullers, eines Fläschchens
ruft	Verfügbarkeit
zeigt Unruhe oder Angst	Hilfe anbieten im Umgang mit negativen Emotionen
streckt Arme aus	warme intensive Kommunikation
sitzt längere Zeit regungslos im Raum	promptes Reagieren auf Distress-Signale
wirkt zurückgezogen	Trösten
spielt alleine oder mit anderen	Singen
wendet sich Dingen zu	Ermuntern etwas auszuprobieren
untersucht	Ermutigen zum Erkunden
sucht Kontakt zu anderen Kindern	Unterstützen bei selbstgewählten „schwierigen Aufgaben“
krabbelt herum	Beobachten
entdeckt Dinge	eigene Neugierde zeigen
zeigt Freude	Loben und Zusprechen
zeigt Interesse	Mitspielen
ist neugierig	Materialien zur Verfügung stellen
probiert aus	...
...	...

Vertiefung



Spielschemas spielen ...

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche B3: Spielanregungen

Anliegen

Mit dieser Methode werden die Teilnehmenden selbst spielend aktiv. Gerade jüngste Kinder zeigen im Spiel bestimmte Verhaltensmuster auch Spielschemas genannt. Nicht immer verstehen Erwachsene – auch nicht Pädagogen und Pädagoginnen – was Kinder da genau tun. Die Erprobung dieser Spielschemas soll helfen, sich mit dem kindlichen Spiel – als immer selbstbestimmter, zweckfreier und lustvoller Tätigkeit – auseinanderzusetzen.

Organisatorisches

Tipp: In größeren Gruppen spielen mehrere Personen gemeinsam, in sehr kleinen Teams führt je eine Person den anderen ihr Spielschema vor.

Vorbereitung

- Machen Sie sich mit dem Infoblatt Spielschemas auf Seite 29-30 vertraut.
- Bereiten Sie die Szenenbeschreibungen (siehe Vorlage auf Seite 31) und die Materialien für jede Spielgruppen bzw. Einzelpersonen vor.

Zeit

30 Minuten: 15 Minuten einzeln oder in Kleingruppen + 15 Minuten in der Gesamtgruppe

Material

- legen Sie die Materialien für das Spiel „appetitlich angerichtet“ auf Tischen oder dem Boden bereit - schaffen Sie so kleine Spielplätze
 Spielschema: *Transport/tragen*: Buggy, Kisten und Kartons mit Gesellschaftsspielen, Puzzeln etc.
 Spielschema: *Verbindung*: Kreppklebeband, durchsichtiges Klebeband, Washi Tape
 Spielschema: *Behälter packen/füllen*: Taschen, Körbe, Beutel, Dosen; Bücher, kleine Spielzeuge
 Spielschema: *Einzäunung*: Tisch, Decken, Kissen
- Zettel mit den Spielszenen

Ablauf

Erklären Sie die Methode.

Kleingruppen- oder Einzelarbeit

Bitten Sie jede Person, sich einem Spielplatz zuzuordnen und mit den vorbereiteten Materialien zu spielen.

Tipp: Es kann sein, dass manche Spielerinnen und Spieler sich ein wenig schwer tun und nur zögerlich ins Spiel finden, weil sie nicht genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Bestärken Sie sie dabei „einfach loszulegen“.

Verteilen Sie unter den Spielgruppen bzw. Einzelpersonen nach ca. 7/8 Minuten die Zettel mit den beschriebenen Spielszenen so, dass sie jeweils zu den vorbereiteten Spielplätzen passen.

Bitten Sie die Spielenden die Spielszene zu lesen und verstärkt, durch die gerade gemachte eigene Spielerfahrung, die Fragen zu beantworten.

Gesamtgruppe

Werten Sie die Einzel- bzw. Gruppenarbeit auf zwei Ebenen aus. Dazu können folgende Fragen leitend sein:

- **Wie haben Sie das eigene Spiel empfunden? Was hat Ihnen gefallen, was nicht? Was haben Sie mit den Materialien ausprobiert?**
- **Welche Antworten haben Sie auf die Fragen gefunden?**

Stellen Sie abschließend die Spielschemas (auch die spielerisch erprobten) vor.

Infoblatt Spielschemas

Kognitives Denken entwickelt sich durch die Anwendung und die Weiterentwicklung von Verhaltensmustern (Schemas)

Auszüge aus einem Beitrag von Jutta Burdorf-Schulz

Definitionen: Schemas sind „Verhaltensmuster“, die Kinder zeigen, wenn sie die Welt entdecken und versuchen herauszufinden wie Dinge funktionieren und welche Wirkung sie damit erzielen können. Diese sich wiederholenden Aktionen führen zu Kategorisierungen, logische Klassifikationen und Kombinationen dieser Muster und somit zu späteren Handlungskonzepten der Kinder.

Kinder können dieselbe Handlung an einer Vielzahl von verschiedenen Objekten ausprobieren oder eine große Vielfalt von Handlungen an einem Objekt erproben. Das, was mit einem Objekt unter verschiedenen Umständen passiert, hilft Kindern Strategien aufzubauen, um auf neue Situationen mit Hilfe der gleichen Aktionen reagieren zu können. Schemas haben ihren Ursprung in biologisch gegebenen Verhaltensmöglichkeiten und dem Antrieb diese auszuprobieren und einzusetzen. Sie werden beeinflusst durch soziale und kulturelle Einflüsse und werden durch und in diesem ‚Zusammenspiel‘ immer komplexer und koordinierter, so dass sie mit zunehmenden Alter nicht mehr als Schemas wahrgenommen werden.

Die meisten Schemas treten in Anhäufungen/Kombinationen (clusters) auf und Kinder erzielen durch dieses Zusammenspiel die angestrebten Handlungen/Effekte. Manchmal ist ein Kind mit einem neuerkannten Muster ganz besonders beschäftigt und probiert es in den unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder aus. Es wird dann zu dem momentan ‚dominierenden‘ Schema, das ganz besonders unterstützt werden sollte, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, alle Varianten zu erforschen und weiterzuentwickeln.

Bedeutung: Kinder entwickeln durch den Gebrauch von Schemas ihre eigenen Theorien darüber, wie Dinge funktionieren. Sie testen ihre Theorien oder Ideen immer wieder. Manchmal entdecken sie dabei Ausnahmen der Regeln die sie mit ihren bisherigen ‚Theorien‘ aufgestellt haben, binden diese neuen Erfahrungen ein und entwickeln sie weiter.

Infoblatt Spielschemas (Fortsetzung)

Häufig auftretende Schemas (aus Arnold, Cath (2003)):

1. *Linien*, die sich bewegen, wie z.B. beim auf und ab Hüpfen, oder die statisch sind, wie z. B. bei einem Bauwerk oder gemalter Linien. Wir unterscheiden unterschiedliche Linien Schemas:
 - *vertikal*
 - *horizontal*
 - *schräg*
 - *seitliche Linien*
 - *im Bogen*
 - *Gitternetze*
 - *sich kreuzende bzw. sich schneidende Linien*
 - *von einem Kern ausgehenden strahlenförmige Linien*
 - *Kleckse oder Punkte*
2. *Anhäufen und Zerstreuen*: Dinge auf einen Haufen tun, sie ausbreiten, verteilen oder im Raum zerstreuen, sind Schemas die in Kombination oder auch einzeln zu beobachten sind. Kinder, die Dinge anhäufen und zerstreuen, haben häufig Interesse an vielen kleinen Dingen oder am Aufkehren mit Schaufel und Feger oder Laub sammeln.
3. *Transport/ Tragen*: Dinge tragen oder selbst von einem Ort zum anderen getragen werden - ein Puppen- oder Einkaufswagen kann das Lieblingsspielzeug dieser Kinder sein.
4. *Einwickeln*: Sich selbst oder Dinge einwickeln oder einen Platz abdecken - Handtücher, Schals oder Pappkartons können beliebtes Spielmaterial sein.
5. *Einzäunung*: Sich selbst, Spielzeuge oder einen Ort einzäunen bzw. einschließen - während des Entdeckens dieses Musters sind Lego, Bahngleise, Bausteine oder Kissen, alles was man zu einer Umgrenzung einsetzen kann, besonders interessant. Oft mögen Kinder es, Höhlen um sich zu bauen oder Ställe und Gehege für Tiere zu konstruieren.
6. *Rotation*: Herumdrehen, sich selbst oder Dinge rollen oder drehen - während des Entdeckens dieses Musters wird gern mit Ringen, Globussen, Nudelhölzern, Walzen und Rädern gespielt.
7. *Verbindung*: Interesse sich selbst mit Dingen zu verbinden oder Objekte untereinander - Bauspielzeuge, (Wäsche-) Klammern, Heftklammern, Schnüre, Klebeband, Verschlüsse und Ketten helfen Kindern dieses Muster zu entdecken. Sie lieben es auch Personen zu verschnüren und zu fesseln.
8. *Durch einen begrenzten Bereich gehen*: Sich selbst oder Objekte durch etwas hindurchgehen und auf der anderen Seite wieder herauskommen lassen. Tunnel, Knoblauchpressen, Briefkästen und Faxmaschinen könnten Kinder bei der Entdeckung dieses Musters faszinieren.
9. *Innen und Außen*: Kinder mit diesem Schema lieben das rein und raus gehen, das Spiel vor und hinter dem Vorhang/Gardine usw.
10. *Oben sein*: Selbst ganz oben sein oder Sachen ganz oben hinstellen - unterschiedlichste Klettermöglichkeiten oder Regale, können Kindern helfen, dieses Muster weiter zu erforschen.
11. *Schichten*: Materialien in Schichten platzieren, dabei wird das *Einwickeln*-Schema mit dem *oben sein*-Schema verbunden.
12. *Behälter packen / füllen*: Sich selbst, Sachen oder Materialien in verschiedene Behälter packen - eine Auswahl an Flaschen, Taschen und Kartons hilft diesen Kindern dieses Muster zu entdecken.
13. *Einfüllen / Einsortieren*: Das Einsortieren z.B. der Bausteine in Regale oder von Spielen entspricht diesem Muster.

http://www.early-excellence.de/newsletter_content.php?nav_id=115 (Zugriff am 14.6.16)

Vorschlag für die Beschreibung der Spielschema-Spielszenen

(Spielschema: *Transport/tragen*)

Der knapp 3jährige Fred nimmt sich einen Spiel-Buggy und schiebt ihn zum Spiele-Regal.

Scheinbar wahllos belädt er den Buggy mit Kartons und Kisten, in denen Puzzle, Gesellschaftsspiele und andere Spielzeuge aufgehoben sind. Er dreht sich um, schiebt den Buggy zu einem Tisch.

Dort lädt er alle Kisten und Kartons ab und holt eine neue Ladung aus dem Spiele-Regal.

- Was tut Fred da?
- Welches Spielschema zeigt Fred uns vermutlich?

(Spielschema: *Verbindung*)

Die zweieinhalbjährigen Meyra und Paul sowie der fünfjährige Richard sind gerade mit ähnlichen Dingen beschäftigt. Was Richard tut, tun Paul und Meyra in etwa auch.

Gerade rollen sie Tesa-Film ab und sind dabei, die Beine nebeneinander stehender Stühle damit zusammen zukleben. Als die Rolle, die Meyra und Paul benutzen total verheddert ist, gehen sie zu Erzieherin, um sich neue „Klebe“ zu holen. Diese ist wenig begeistert, hatten sie doch gestern schon mehrere Klebstifte verbraucht.

- Was tun Meyra & Paul?
- Welches Spielschema zeigen sie uns vermutlich?

(Spielschema: *Behälter packen/füllen*)

Eine kleine Gruppe 2 bis 3jähriger hat alle verfügbaren, Taschen, Körbe und Beutel zusammengesucht. Hierin verpacken Sie Materialien, Bücher und Spielzeuge, die für sie erreichbar sind und in die Gefäße hineinpassen. Auf die Frage der Erzieherin, was sie spielen würden, weil sie ja alles unordentlich machen, antworten sie: „Umzug“. Mit dieser Antwort zufrieden, entfernt sich die Erzieherin.

- Was tun die Kinder da?
- Welches Spielschema zeigen sie uns vermutlich?

(Spielschema: *Einzäunung*)

Leonard streitet lautstark um die langen Holzbausteine. Als er eine große Menge davon ergattert hat, legt er sie um ein buntes Sammelsurium an kleinen Spieltieren aneinander und verteidigt die nun separierte Ecke der Baustelle. Zur gleichen Zeit sitzen vier Mädchen zwischen 1,5 und vier Jahren unter einem Tisch über den sie eine Decke gezogen haben. Dabei haben sie sich von der Erzieherin helfen lassen. Die vielen Kissen, die sie um sich herum drapiert haben, haben sie allein unter den Tisch geschleppt.

- Was tun die Kinder da?
- Welches Spielschema zeigen sie uns vermutlich?

Vertiefung

Krippencheck

Raumgestaltung für Kinder bis 3 Jahren

Geeignet für Fortbildungen und
als Ergänzung zur Teameinschätzung im Aufgabenbereich B5: Raum- und Materialangebot

Anliegen

Krippenräume sind Bildungsräume, in denen junge Kinder entsprechend ihren Interessen und Themen inspiriert, angeregt und begleitet werden. Dabei berücksichtigt die Raumgestaltung die Bedürfnisse der Kinder nach Ruhe und Geborgenheit, Erforschen und Erkunden sowie nach vielseitigen Bewegungserfahrungen und erfüllendem Spiel.

Aufbauend auf den „Anregungen für die Praxis“ in den Bildungsbereichen des BBP zum Aufgabenbereich „Raumgestaltung und Materialausstattung“ können die Pädagoginnen und Pädagogen mit dieser Übung selbst erkunden, welche Erfahrungsmöglichkeiten und Materialien den jüngeren Kindern in der Kita bereits zur Verfügung stehen und wo sich Entwicklungsbedarfe zeigen.

Organisatorisches*Zeit*

Ca. 90 Minuten: 10 Min. Einführung, 40 Min. in Kleingruppen, 40 Min. im Gesamtteam

Material

Kopien der „Check-Liste“ (s. S. 33 ff), Flipchart, Moderationskarten, Raumskizze der Kita

Vorbereitung

Kopieren Sie die Liste in ausreichender Anzahl für die Kleingruppenarbeit. Fertigen Sie eine kleine Raumskizze von dem Teil der Kita an, der von den Kindern bis 3 Jahren genutzt werden.

Je nach Situation in der Kita können die Pädagoginnen und Pädagogen sich in Kleingruppen aufteilen und entweder einzelne Bildungsbereiche bearbeiten oder einzelne Räume, in denen sie persönlich arbeiten.

Ablauf

Die Pädagoginnen und Pädagogen erhalten die Aufgabe, sich mit der „Check-Liste“ vertraut zu machen und anhand der Fragen zu den Bildungsbereichen eine kleine Bestandsaufnahme in ihrer Kita durchzuführen. Was lässt sich zu den einzelnen Bildungsbereichen in der Kita finden? Was ist vorhanden und was nicht?

Die Pädagoginnen und Pädagogen bekommen für diese Bestandsaufnahme etwa 40 Minuten Zeit und erkunden dabei die Räume, für die sie sich im Vorfeld entschieden haben.

Nach der Bestandsaufnahme werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Auf einem Poster kann vermerkt werden, in welchen Bereichen viel gefunden werden konnte und wo Entwicklungsbedarfe erkannt wurden.

Abschließend kann im Plenum besprochen werden, wie man mit den Ergebnissen weiter arbeiten möchte und wie man mit den erkannten Entwicklungsbedarfen umgeht.

Check-Liste

Bildungsbereich: Gesundheit	
Wo in unseren Räumen und im Außengelände bieten sich vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die die Kinder selbstbestimmt nutzen und annehmen können?	
Wo finden sich Spiegel in unsern Räumen, in denen sich die Kinder selbst wahrnehmen können?	
Wo finden sich Naturmaterialien zum Tasten, Riechen und Schmecken?	
Lassen sich die Wickelplätze von Kindern selbst erreichen?	
Wo finden sich in unseren Räumen angenehme Schlaf- und Ruheräume für die Kinder?	
Verfügen unsere Räume über unterschiedliche und angenehme Bodenbeläge (z.B. Teppiche)?	
Wo in unserer Kita können die Kinder mit Wasser und Sand spielen (Spritz- und Matschräume?)	
Wo finden die Kinder leicht erreichbare Nischen für Rückzug und Entspannung?	
Wo finden die Kinder Krabbelflächen, Gelegenheiten zum Sich-Hochziehen?	
Welche Bewegungsspiele aus früheren Zeiten finden sich in unserer Kita wieder (Brummkreisel, Peitschkreisel, bunte Tücher, ...)?	

Bildungsbereich: Soziales und kulturelles Leben	
Wo finden sich Fotos in unseren Räumen, auf denen das einzelne Kind sich und seine Familie wiederfindet?	
Wo finden sich Gebrauchsgegenstände in unseren Kita-Räumen (z.B. Schneebesen, Sieb, Kochlöffel, Dosen, Trichter, Schwämme, Pinsel)?	
Wo konnten sich die Kinder und Eltern selbst an der Raumgestaltung beteiligen?	
Wo finden sich Kinderbücher, die unterschiedliche Menschen in vielfältigen Lebensverhältnissen zeigen?	
Welche „zweckfreien“ Materialien stehen den jüngeren Kindern zum Experimentieren und Gestalten zur Verfügung?	
Welche technischen Medien stehen den Kindern für den spielerischen Umgang zur Verfügung (z.B. Telefon, Taschenrechner, Kamera, CD-Spieler)?	

Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	
Lädt der Wickelbereich zur Kommunikation mit den Kindern ein?	
Wo finden sich Rückzugsmöglichkeiten für das Spielen in kleinen Gruppen?	
Steht für jedes Kind ein eigenes Eigentumsfach zur Verfügung?	
Welche Plätze laden zum Vorlesen ein?	
Wo stehen den Kindern Materialien zum Zeichnen und „Schreiben“ zur Verfügung?	
Stehen den Kindern Bücher gut zugänglich und einladend präsentiert zur Verfügung?	
Werden Spiel- und Materialkästen mit Bildern und passendem Schriftzug kombiniert?	
Bringen die Kinder Dinge von zuhause mit und werden diese mit den Kindern besprochen?	
Gibt es viele verschiedene Ort in der Kita an denen die Kinder mit Schrift und Sprach(en) in Berührung kommen können?	

Bildungsbereich: Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel	
Gibt es einen Bereich, der zum Umgang mit Farben und Papieren sowie mit Knete einlädt?	
Welche großflächigen Gestaltungsmöglichkeiten werden den Jüngsten angeboten?	
Welche einfachen Instrumente stehen den Kindern zur Verfügung (z.B. Trommeln, Flöten, Schlagstöcke, Klangfrösche, Glöckchen, Rasseln, Zimbeln)?	
Welche Bereiche stehen den Kindern für ruhige und laute Aktivitäten zur Verfügung?	
Welche Materialien stehen den Kindern für nachahmendes Spiel zur Verfügung (Tücher, Stoffe, Alltagsmaterialien)?	
Welche Naturmaterialien stehen den Kindern zur Verfügung (z.B. Holzscheiben, Äste, Stöcke, Kork, Schwämme, Muscheln, Federn)?	
Welche Liederbücher stehen den Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern zur Verfügung?	
Welche Materialien stehen den Jüngsten für das Funktions- und Symbolspiel zur Verfügung?	

Bildungsbereich: Mathematik	
Welche Materialien stehen den Kindern zum Messen und Zählen zur Verfügung (Geburtstagskalender, Messlatte für Körpergröße, Waagen, Messbecher, verschiedene Behälter)?	
Wo finden sich Symbole für Zeiterfahrungen (Geburtstage, Festtage, Kalender, Zollstock,)?	
Welche Materialien für Bau- und Konstruktionsspiele stehen den Kindern in der Kita zur Verfügung (zum Stapeln, Reihen legen, auftürmen, ineinanderstecken, verbinden, ein- und ausräumen)?	

Bildungsbereich: Natur – Umwelt - Technik	
Welche Materialien zum Experimentieren stehen den Kindern zur Verfügung (z.B. Lupen, Füllgläser mit Deckeln, alte Brillengläser, Magnete, Prismen, lichtdurchlässige Farbscheiben, Röhren)?	
Gibt es Tast- und Fühlstrecken in der Kita?	
Finden sich in der Kita Bilder zu Natur und Technik wieder?	
Gibt es eine Bauecke, die von den Jüngeren Kindern genutzt wird und die durch ein vielseitiges Materialangebot gekennzeichnet ist?	
Welche Materialien laden die Kinder dazu ein, sich mit dem eigenen Körper auseinander zu setzen?	

Literaturhinweise

Balmès, Thomas (Regie) (2010): Babys, ARTHAUS

DJI (Hrsg.) (2011): Kinder in den ersten Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München

Heller, Elke & Preissing, Christa (Hrsg.) (2013): Was Kinder stark macht. Im Spiel die Welt begreifen. Cornelsen, Berlin

Jampert, Karin, et al. (Hrsg.)(2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Verlag das netz, Weimar/Berlin

Lill, Gerlinde (2010): Das Krippenlexikon. Von Abenteuer bis Zuversicht, Verlag das netz, Weimar/Berlin

Schäfer, Gerd, E.; Staeger, Roswitha; Meiners, Kathrin (Hrsg.) (2010): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik, Cornelsen Scriptor, Berlin

Van Dieken, Christel; Lübke, Torsten; Van Dieken, Julian (2012): Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt, Verlag das netz, Weimar/Berlin

Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2009): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb, Verlag das netz, Weimar/Berlin

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Hintergrundtext

Der Austausch von Ideen, Vorstellungen und Informationen mit Mitteln der Sprachen ist Bestandteil der allermeisten Lebenssituationen von Kindern. Sicherlich erfolgt Verständigung auch non-verbal. Dennoch bleiben diese Möglichkeiten begrenzt. Immer differenziertere Bildungsprozesse erfordern immer differenziertere Ausdrucksweisen, die ohne sprachliche Mittel kaum zu treffen sind. Insbesondere wenn die Verständigung sich als schwierig erweist, ist es wichtig, Absichten und Gefühle in Worten oder Gebärdensprache ausdrücken zu können und Vorschläge zur Lösung der Situation zu machen oder zu verstehen.

Partizipation und Dialog sind die Grundlagen, auf denen sich ganzheitliche Bildungsprozesse unter Einbeziehung der Sprachen entwickeln. Zuhören und Verstehen, eigene Ideen und Gefühle äußern sowie Fragen stellen sind Bestandteile der sich entwickelnden sprachlichen Kompetenz.

Kinder, die mit Freude bei ihrer Sache sind, sind auch sprachlich kreativ: Aus dem Spiel heraus entstehen spezielle Wortschöpfungen oder Ausdrucksweisen. Übertragen auf andere Situationen und immer wieder eingesetzt, stärken sie das Zusammengehörigkeitsgefühl. So sind Sprachen nicht nur Werkzeug, das »richtig« eingesetzt wird, um Absichten zu realisieren, sondern auch Spielzeug, das von der Wertschätzung für Personen und Dinge innerhalb der Gemeinschaft erzählt.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 16-17

Den sprachlichen Bildungsprozess von Kindern zu begleiten und herauszufordern, ist eine zentrale Aufgabe in Kitas und Kindertagespflege. Sprachliche Bildung durchzieht nahezu alle pädagogischen Situationen und Bildungsbereiche und beginnt bevor die ersten Worte gebildet werden. Sprachliche Bildung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder. Durch einen gemeinsam gestalteten und anregungsreichen Alltag erhalten die Kinder vielfältige Impulse und sie erweitern ihre Fähigkeiten, Gefühle und Ideen auszudrücken, Dinge auszuhandeln, Erlebnisse wiederzugeben und eigene Ansichten zu begründen. Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung hängen eng zusammen. Über Sprachen und Texte eignen sich Kinder darüber hinaus den Erfahrungsschatz ihrer eigenen und anderer Kulturen an.

Das Erlernen von Sprache und Sprechen gehört zu den komplexen menschlichen Fähigkeiten, die im frühkindlichen Alter implizit – ohne bewusstes Nachdenken – erworben werden. Sprache und Sprechen werden nicht gezielt gelernt. Die sprachlichen Kompetenzen entwickeln sich durch die selbstständige Aneignungstätigkeit des Kindes in der Familie, der Kita und Kindertagespflege und der Umgebung des Kindes. Kinder lernen sprechen in Handlungen und Dialogen, die für sie Sinn machen, die sie gemeinsam mit anderen ausüben. Ihre Aufmerksamkeit gilt dabei dem, was wahrgenommen, geäußert und verstanden wird, nicht den Äußerungen selbst.

Gute Kompetenzen in der deutschen Sprache sind für den weiteren Bildungsverlauf eines Kindes entscheidend. Besonders Kinder, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, profitieren von einem mehrjährigen Kitabesuch. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, durch Fortbildung und Beratung ihre Kenntnisse zur Sprachentwicklung von Kindern aktuell zu halten und ihre eigenen Fähigkeiten zur sprachlichen Bildung stets weiter zu entwickeln.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 101

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung durchzieht das gesamte BBP:

S.16 Bildung braucht Bindung und Beziehung

„Vor allem die Jüngsten brauchen ein Gegenüber, das insbesondere ihre nonverbalen Signale und Botschaften aufmerksam und wohlwollend wahrnimmt und angemessen darauf reagiert. ...Die alltägliche sprachliche Anregung und das Eingehen auf die kindliche Kommunikation fördern auch die kognitive und sprachliche Entwicklung und stärken das Kind durch die Erfahrung, als Dialogpartner ernst genommen zu werden.“

S.16-17 Bildung braucht Sprache

„Der Austausch von Ideen, Vorstellungen und Informationen ist Bestandteil der allermeisten Lebenssituationen von Kindern.

...Partizipation und Dialoge sind die Grundlagen, auf denen sich ganzheitliche Bildungsprozesse unter Einbeziehung der Sprache entwickeln.

...Zuhören und Verstehen, eigene Ideen und Gefühle äußern sowie Fragen stellen sind Bestandteile der sich entwickelnden sprachlichen Kompetenz“

S. 17-18 Bildung ist Beteiligung und Leistung

„Gesprächsrunden mit Kindern,...gemeinsam über Dinge sprechen, die sie bewegen und ihre Fragen und Meinungen angstfrei einbringen.

...Ideen entwickeln, Regeln vereinbaren sowie Ziele und Kompromisse...aushandeln.“

S. 21 Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt

„Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und andere Medien sowie die Präsenz der in der Kita bzw. in der Kindertagespflegestelle vertretenen Familiensprachen z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans, Materialfächern etc. ermöglichen den Kindern den sprachlichen Reichtum zu erleben und wecken die Neugier auf andere Sprachen.“

S. 33 Bildungs-und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren:

„In der Regel genießen die Kinder die ihnen entgegengebrachte Aufmerksamkeit. Sie können bereits in den Beobachtungssituationen bestätigende Rückmeldungen zu ihren Tätigkeiten erhalten. Bei jungen Kindern geschieht das durch feinfühlig zustimmende Zuwendung. Später bietet das zeitnahe Gespräch anhand von Fotos aus den Beobachtungssituationen vielfältige Sprechanlässe. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird das Gespräch über die Beobachtungssituationen differenzierter geführt und beinhaltet u.a. sein Erleben, seine Absichten, seine Erfolge in den Tätigkeiten. Kinder wünschen oftmals, dass ihnen der Text⁹ vorgelesen oder anhand von Fotos über die Beobachtungssituation gesprochen wird.

Diesen Aspekt verfolgen insbesondere dialogorientierte Beobachtungsinstrumente, die die Gespräche zwischen Kind und der Pädagogin und dem Pädagogen über die beobachteten Situationen bewusst als wichtigen Entwicklungsimpuls betrachten. Dadurch wird dem Kind Gelegenheit gegeben, über seine Aktivitäten nachzudenken, seine Vorstellungen und Erklärungen zu überprüfen und sich neue Handlungsziele zu setzen. Die Kinder werden damit als Subjekte der Beobachtung anerkannt. Ihre Deutungen und Kommentare zu dem Beobachteten sind ebenso wichtig wie die Deutungen und Interpretationen der Beobachter. Die Kinder erfahren im Dialog nicht nur etwas darüber, wie sie lernen, sondern werden auch angeregt, sich ihrer Stärken und Potentiale bewusst zu werden. Damit können sie ihre Widerstandskräfte stärken und i.S. von Resilienz ihre Schutzfaktoren ausbauen.“

⁹ Gemeint sind die Notizen der Pädagogin/des Pädagogen bzw. die Lerngeschichte zur Beobachtungssituation

S. 37 - Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten:

„Dasjenige jedoch, was den Kindern als Gelegenheit und Herausforderung „zufällt“, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt vorfinden. ...ein Kind lernt sprechen, um sich zu verständigen, wenn es etwas mitteilen kann und sich das Gegenüber dafür interessiert. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung geschieht in eben solchen Situationen, wenn die Pädagogen sich auf die zufälligen Lernprozesse einlassen und hierbei mit den Kindern in den Dialog gehen.“

S.37-38 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten (Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien)

„Sie nutzen die täglich wiederkehrenden Situationen wie Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Körperpflege, Spiel bewusst für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung in der deutschen Sprache.“

„Sie gestalten mit dem Kind eine anregende und kommunikative Pflegesituation, in der sich das Kind wohlfühlen kann.“

S. 38-40 Erlebnisreiche und erfüllende Spiele anregen (Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien)

„Sie achten darauf die Kinder in den verschiedenen Spielsituationen sprachlich zu begleiten.“

S. 101 ff Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

„Sprache und Sprechen werden nicht gezielt gelernt. (...) Kinder lernen sprechen in Handlungen und Dialogen, die für sie Sinn machen, die sie gemeinsam mit anderen ausüben.“ (...)

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »alltagsintegrierte sprachliche Bildung« zu erarbeiten.

Der Vertiefungsschwerpunkt „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ wird in einzelnen Qualitätskriterien thematisiert. Die hier aufgeführten Methoden eignen sich daher insbesondere für Fortbildungen.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt des BBP auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



Zeichenwelten 

Anliegen

Kinder begegnen in ihrem Alltag unterschiedlichen Zeichen: sei es in ihrer Familie, der Kita oder ihrer weiteren Lebenswelt. Logos, Icons, Symbole und viele andere Zeichen haben eine bestimmte objektive oder symbolische Bedeutung.

Anliegen dieser Übung ist, sich mit den Teilnehmenden die vielfältigen Zeichen in der eigenen Lebenswelt bewusst zu machen und gemeinsam dazu auszutauschen, welche Bedeutung Zeichen für die Kinder haben und wie man mit Kindern über die Bedeutung und den Nutzen von Zeichen und Symbolen in den Dialog kommen kann.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 40 Minuten – 5 Minuten im Gesamtteam, 10 Min. in Kleingruppen, 25 Minuten im Gesamtteam

Material

- Flipchartpapier
- Karten, Marker, Platz zum Aufhängen, Klebeband oder Pin-Nadeln

Ablauf

Kleingruppen

Bitten Sie die Teilnehmenden, in Kleingruppen (3-4 Personen) eine möglichst lange Liste zu der folgenden Frage zu erstellen:

Welche Zeichen und Symbole kennen Sie?

Bei einer größeren Gruppe lassen sich auch Themen vorgeben: Welche Zeichen und Symbole kennen Sie vom Strand, aus der Kita, aus der Zeitung, aus der Stadt, vom Land, aus dem Internet usw.

Jede Gruppe sammelt in **fünf Minuten** möglichst viele Zeichen und **malt** diese auf Moderationskarten. Im Anschluss wird gezählt, wie viele Zeichen die einzelnen Gruppen zusammengetragen haben. Die Zeichen können dann nach Klassen oder Bereichen geordnet werden (z.B. Verkehr, Technik, Reklame, Kennzeichnung) und kurz in Bezug auf ihre Verwendung von den Teilnehmenden vorgestellt werden.

Zur Auflockerung kann ein kleiner Preis für die meisten, das schönste oder ungewöhnlichste Zeichen ausgerufen werden.

Beispiele für Zeichen:

Marken/ Logos: DB, Puma, Fair Trade, WWF-Panda

Verkehr: Stoppschild, U-Bahn, Autokennzeichen, Feuerwehrezufahrt

Haushalt: Flamme, Totenkopf, Prozent, Bügeln, 30 Grad

Gesellschaft: *be Berlin*, Justitia, Friedenszeichen, Taube, Gebärdensprache, Flaggen

Religion: Kreuz, Halbmond, Davidstern, Wasser, Rose, Apfel

Kita: Würfelpunkte, Stopp-Hand, Hufeisen, Schuhe ausziehen

Gesamtteam

Im Anschluss können die folgenden Fragen mit den Teilnehmenden diskutiert werden:

- Welche Bedeutung haben Zeichen und Symbole bei Ihnen in der Kita?
- Wo werden Zeichen und Symbole in ihrer Kita bewusst eingesetzt?
- Wie unterstützen Sie die Kinder darin, sich mit Zeichen und Symbolen auseinanderzusetzen (im Alltag, in Projekten, in der Raumgestaltung)?

Hinweise zu diesem Themenbereich finden Sie im Berliner Bildungsprogramm auf der Seite 102 und in den einzelnen Abschnitten in den Bildungsbereichen zu „Anregungen für die Praxis“.

Türöffner



Sprachen und Dialekte der Welt

Anliegen

Die Übung bietet einen einfachen Einstieg in das Thema: „*Sprechen lernen in kulturellen Zusammenhängen*“ und „*Sprachenvielfalt als Ressource und als Ziel in Bildungsprozessen*“ (S. 102 BBP). Die Teilnehmenden machen sich ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen bewusst und lernen ein paar einfache Vokabeln in anderen Sprachen kennen. Zudem können sie die Erfahrung auffrischen, wie es sich anfühlt in einer nicht vertrauten Sprache zu kommunizieren.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 25-35 Minuten

Material

Flipchartpapier, Moderationskarten, Marker

Ablauf

Erläutern Sie den Teilnehmenden kurz den Spielablauf. Über ein vorbereitetes Plakat stellen Sie ein paar einfache Vokabeln aus verschiedenen Sprachen vor. Bitten Sie die Teilnehmenden, die Liste nach Möglichkeit durch eigene Sprachkenntnisse in anderen Sprachen oder Dialekten zu ergänzen. Sie können die Gruppe der Teilnehmenden fragen: **Welche Sprachen oder Dialekte sprechen Sie?**

Nachdem die Liste ergänzt und erweitert wurde, gehen Sie die Liste mit den Teilnehmenden einmal durch. Wer weiß wie die Wörter richtig ausgesprochen werden? Wer spricht die verschiedenen Sprachen und Dialekte?

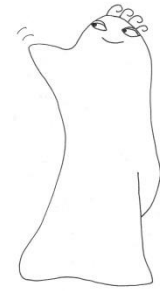
Im Anschluss bitten Sie die Teilnehmenden, sich jeweils die Vokabeln zu einer ihnen nicht vertrauten Sprache bzw. einem ihnen nicht vertrauten Dialekt auf ein Moderationskärtchen zu schreiben. Nachdem sich alle Teilnehmenden einen kleinen „Spickzettel“ erstellt haben, bitten Sie die Teilnehmenden, sich in zwei Gruppen aufzuteilen und einen inneren und einen äußeren Personenkreis zu bilden. Es sollte sich nun jeweils eine Teilnehmende aus dem inneren und dem äußeren Kreis gegenüber stehen. Bei einer ungeraden Gruppengröße spielen Sie einfach mit.

Bitten Sie die Teilnehmenden, sich gegenseitig abwechselnd mit den Wörtern ihres Spickzettels vertraut zu machen, indem sich die Teilnehmenden jeweils gegenseitig einen guten Morgen wünschen, Hallo sagen usw..

Im Anschluss gehen die Teilnehmenden im inneren Kreis nach rechts eine Person weiter und die Teilnehmenden im äußeren Kreis nach links, sodass sich immer wieder neue Gesprächspartner ergeben. Den Wechsel im Kreis können Sie mit einem Kommando wie „WECHSEL!“ organisieren.

Nach etwa 10 Minuten sollten alle Teilnehmenden verschiedene Sprachen und Dialekte kennen gelernt haben.

Bei dieser Methode kann es vorkommen, dass es lustig zugeht. Manchmal sorgen die unbeholfenen Versuche, ein Wort auszusprechen für Heiterkeit. Prima, wenn man miteinander lachen kann. Achten Sie jedoch darauf, dass nicht über die Sprache an sich gelacht wird.

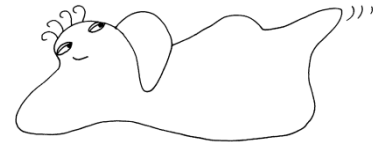


Mini-Wörterbuch

<i>Deutsch</i>	Guten Morgen!	Hallo!	Auf Wiedersehen!	Danke!
<i>Englisch</i>	Good morning!	hello!	See you!	Thank you!
<i>Französisch</i>	Bonjour!	Coucou!	Au revoir!	Merci!
<i>Spanisch</i>	¡Buenos días!	¡Hola!	¡Adiós!	¡Gracias!
<i>Polnisch</i>	Dzień dobry!	Cześć!	Do widzenia!	Dziękuję!
<i>Italienisch</i>	Buongiorno!	Ciao!	Arrivederci!	Grazie!
<i>Türkisch</i>	günaydın!	merhaba	hoşçakal	teşekkürler
<i>Portugiesisch</i>	Bom dia!	Olá!	Adeus!	obrigada/o

...

Erweitern Sie das Mini-Wörterbuch ruhig auch um Verben. Wie wäre es mit lachen, laufen, weinen. Ach, da fällt Ihnen sicher selbst jede Menge ein...



Im Anschluss an diese kleine Reise durch die verschiedenen Sprachen können Sie die folgenden Fragen mit den Teilnehmenden besprechen:

- Wie haben Sie sich bei dieser Übung gefühlt?
- Welche Erfahrungen haben Sie an Ihrem Arbeitsplatz (Kita) mit anderen Sprachen gemacht?
- Welche Bedeutung haben andere Sprachen an Ihrem Arbeitsplatz / in Ihrer Kita?
- Wie begegnen Sie in Ihrer Kita Familien die kein oder nur sehr wenig Deutsch sprechen?

Vertiefung



Medienspektakel

Anliegen

In dieser Übung sollen sich die Teilnehmenden zum einen mit dem Begriff der Medienkompetenz auseinandersetzen. Zum anderen soll die eigene Haltung insbesondere zu technischen Medien reflektiert und die eigene fachliche Position entlang des Berliner Bildungsprogramms weiterentwickelt werden.

Organisatorisches

Zeit

70 Minuten = 5 Minuten Einführung, 25 Min. Vorbereitung in Teilgruppe, 20 Min. „Elternabend“, 20 Min. Auswertung im Plenum

Material

Flipchartpapier, Moderationskarten, Marker

Ablauf

In dem Abschnitt „*Entwicklung von Medienkompetenz*“ des Berliner Bildungsprogramms auf den Seiten 103 bis 104 wird die Bedeutung von Medien und deren Relevanz für das Aufwachsen junger Kinder beschrieben.

Bitten Sie die Teilnehmenden, sich in zwei Gruppen aufzuteilen. Die eine Gruppe hat die Aufgabe, sich auf ein „**Elterntreffen zum Thema: Medienkompetenz in der Kita**“ mit Hilfe des Berliner Bildungsprogramms vorzubereiten. Diese „**Kita-Gruppe**“ kann sich dabei an den folgenden Fragen orientieren:

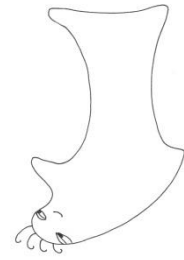
- Für was steht der Begriff der Medienkompetenz?
- Welche technischen Medien können auf welche Weise sinnvoll in der Kita und in der Familie genutzt werden?
- Was bedeutet entwicklungsangemessen in Bezug auf Medieninhalte und Medienkonsum?

Die zweite Gruppe hat die Aufgabe, sich als eine uneinige „**Elterngruppe**“ vorzubereiten: die einen Eltern werden von einer großen Medieneuphorie getragen und die anderen stellen den Nutzen von technischen Medien grundsätzlich in Frage.

Beide Gruppen haben 25 Minuten Zeit, sich auf den „Elterntreff“ vorzubereiten, der im Anschluss von der „Kita-Gruppe“ eröffnet wird.

Damit das Elterntreffen nicht in einem Fiasko endet, einigen sich alle darauf, die jeweils sprechende Person ausreden zu lassen und die Moderatorin / den Moderator (Sie) als solche(n) anzuerkennen.

In eine andere Perspektive zu schlüpfen ist ganz schön aufregend. Gut ist, wenn die Teilnehmenden wieder aus der Rolle entlassen werden und in die Realität zurückkehren können. Ich lade dazu ein, sich zu „entrollen“, dazu streichen die Personen sich einfach über Arme und Beine und streifen damit symbolisch ihre Rolle ab.



Nachdem das Elterntreffen stattgefunden hat, können Sie im Plenum die folgenden Fragen mit den Teilnehmenden besprechen:

- War die Kita-Gruppe zufrieden mit dem Verlauf des Elterntreffens?
- Welche Argumente haben die einzelnen Gruppen genannt?
- Welchen fachlich begründeten Standpunkt zum Thema: Medienpädagogik und -kompetenz haben Sie?
- Inwieweit sollten Kinder in einer Kita technische Medien nutzen können?
- Gibt es Ideen im Team für die weitere Verwendung von technischen Medien in der Arbeit mit den Kindern?

Vertiefung



Sprache ist Alltag

Anliegen

Alltagssituationen wie die Begrüßung der Kinder in der Kita, das Zähneputzen, die Wickelsituation bei den jüngeren Kindern, das Frühstück und Mittagessen, die Mittagsruhe, das Ein- und Auskleiden oder das gemeinsame Aufräumen bieten eine Fülle von Sprechanschlüssen und sind gekennzeichnet von Dialogen zwischen Erwachsenen und Kindern und von Kindern untereinander.

Die Übung dient der Analyse von Alltagssituationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung von Kindern und ihre Gestaltung durch die Pädagoginnen und Pädagogen.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 70 Minuten – 10 Min. Einführung und Organisation, 30 Min. für die Plakaterstellung, 30 Min. Auswertung im Gesamtteam

Material

- Fotokarten zu Alltagssituationen
- Flipchartpapier
- Karten, Stifte, Platz zum Aufhängen

Vorbereitung

Legen Sie die Fotokarten auf einem Tisch gut sichtbar für alle Teilnehmenden aus und bitten Sie diese, sich die Karten in Ruhe anzuschauen. Im Anschluss sollen sich jeweils 2 bis 4 Teilnehmende für eine einzelne Fotokarte entscheiden, mit der sie sich gerne weiter beschäftigen möchten.

Ablauf

Kleingruppen

Nachdem sich die Teilnehmenden in kleinen Arbeitsgruppen zusammengefunden haben, bitten Sie diese ein **Plakat** zu gestalten, welches die folgenden Fragen berücksichtigt:

- Welche Sprachanlässe bietet die von Ihnen ausgewählte Alltagssituation?
- Wie kann die Situation für Dialoge mit den Kindern genutzt werden?
- Kennen Sie Spiele, Abzählreime oder Lieder, die in der Alltagssituation von Ihnen mit den Kindern verwendet werden können?
- Wie sollte die Situation organisiert sein, damit sie für alle beteiligten Kinder interessant bleibt und keine Langeweile durch zum Beispiel unnötige Wartezeiten entsteht?
- Welche Hinweise bietet das Berliner Bildungsprogramm zu der von Ihnen ausgewählten Alltagssituation?

Die Gestaltung der Plakate sollte in den Kleingruppen nach eigenem Ermessen durchgeführt werden.

Gesamtgruppe

Nachdem die Kleingruppen ihre Plakate erstellt haben, sollten Sie den Teilnehmenden eine kleine Pause einräumen und sie dann bitten, ihre Plakate im Plenum nacheinander vorzustellen. Im Plenum kann weiter besprochen werden, wie die verschiedenen Alltagssituationen derzeit in der Kita von den Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet werden und ob und wie sie für Dialoge und die sprachliche Bildung mit den Kindern geeignet sind.

Bei Bedarf können Sie mit den Teilnehmenden eine Übersicht dazu erstellen, was eine **dialogische Haltung** kennzeichnet.

Tipp: Für die Vorbereitung auf diese Übung bietet sich das Lesen des Bildungsbereichs: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien an (S.101-117).

Vertiefung



Jetzt mach doch mal Theater!

Anliegen

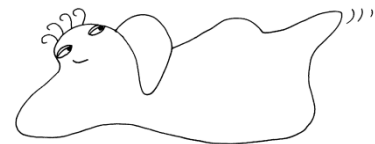
Sprachliche Bildung von Kindern ist keine isolierte Tätigkeit von Sprachtrainerinnen und Sprachtrainern, sondern vollzieht sich im täglichen gemeinsamen Tun, in Gesprächen, im Spiel und Projekten, in der Familie, auf dem Weg in die Kita und im alltäglichen Kontakt mit anderen Kindern und Erwachsenen. Aus dieser Perspektive ist der Bildungsbereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien ein Bildungsbereich, der sich zwar in der Theorie von anderen Bildungsbereichen getrennt beschreiben lässt, der jedoch rein praktisch in allen anderen Bildungsbereichen in vollem Umfang enthalten ist.

Ein schönes Beispiel für diese „Allgegenwärtigkeit“ des Bildungsbereichs ist das Theaterspiel der Kinder. Hier können sich die Kinder zu einem selbst gewählten Thema eine Geschichte ausdenken und sich mit den Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit anderen Kindern über verschiedene Rollen, Requisiten, Spielformen (Puppen-, Schattentheater oder Schauspiel) und Gestaltungsmöglichkeiten verbal und körpersprachlich austauschen sowie gestalterisch und kreativ tätig sein (siehe auch Theaterspiel S.121-122 BBP).

Das Theaterspiel steht dabei exemplarisch für die vielen verschiedenen Möglichkeiten einer lebendigen und lustvollen Pädagogik, die nicht alleine auf die sprachliche Bildung abzielt, sie aber sehr befördert.

Durch die Teilnahme an dieser Übung können die Teilnehmenden das Thema „Theater spielen“ persönlich erfahren und so leichter im Anschluss Erfahrungen und Ideen in der Arbeit mit den Kindern zu diesem neuen Teil des BBP besprechen.

Diese Übung eignet sich für ein aufgeschlossenes Team, das miteinander vertraut ist und Spaß an kleinen Herausforderungen hat. Für ein Team in der „Findungsphase“ ist die Übung eher ungeeignet.



Organisatorisches

Zeit

Ca. 1,5 Stunden – 10 Min. Einführung und Organisation, 30 Min. für die Vorbereitung in der Kleingruppe, 30 Min. für die Aufführung, 20 Min. für die Auswertung im Gesamtteam

Material

- Requisiten nach eigenem Ermessen

Ablauf

Einführung

Führen Sie die Pädagoginnen und Pädagogen behutsam in die Übung ein. Betonen Sie dabei, dass die Teilnahme freiwillig ist und der Spaß am Spiel im Vordergrund steht. Im Anschluss sollen sich jeweils 4 bis 5 Teilnehmende zu einer Theatergruppe zusammenfinden.

Um den Einstieg in die Übung zu erleichtern, können Sie gerne ein paar Themenvorschläge für das von den „Theatergruppen“ zu entwickelnde Theaterstück machen.

- Die Frau und das Meer
- Feueralarm im Kindergarten
- Im Reich der wilden Tiere
- Turbulenzen auf Flug 008
- Märchenstunde
- Rotkäppchen und der ...
- Ein Vogel, eine Schildkröte und ein Schmetterling schlüpfen aus ihrem Ei
- Entschleunigung! Alles in Zeitlupe (z.B. 100 Meterlauf)
- Die vier Elemente – Erde, Wasser, Feuer und Luft werden spielerisch dargestellt
- ...

Aktion

Kleine Regieanweisung für die Vorbereitung

Suchen Sie sich in der Kleingruppe eins der vorgeschlagen Themen aus oder überlegen Sie sich ein eigenes. Verständigen Sie sich kurz über den „roten Faden“ ihrer Geschichte.

- Welche Figuren kommen in dem Theaterstück vor?
- In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
- Gibt es eine Pointe oder ein besonderes Finale?
- Welche Requisiten können in die Aufführung integriert werden (Stühle, Tische, Kita-Utensilien)?
- Wer übernimmt welche Rolle?
- Darf gesprochen werden?
- Wann ist das Theaterstück zu Ende?

Premiere

Jede Kleingruppe führt ihr eigenes Theaterstück auf. Die reine Aufführungszeit sollte zwischen 2 bis 5 Minuten liegen. Die restlichen Teilnehmenden nehmen vor der Bühne Platz und genießen die Aufführung. Einen Applaus hat sich sicherlich jede Theatergruppe nach der Aufführung verdient!

Austausch

Nachdem alle Theaterstücke Premiere gefeiert haben, können die folgenden Fragen im Plenum besprochen und diskutiert werden.

- Wie hat Ihnen das Theaterspielen gefallen?
- Wie erging es Ihnen in der Vorbereitung – konnten Sie sich schnell einigen, wie sind sie mit unterschiedlichen Ideen und Vorschlägen umgegangen?
- Haben die Kinder in ihrer Kita die Möglichkeit zum Theaterspiel?
- Wie begleiten und unterstützen Sie die Kinder in der Themenfindung, Planung und Durchführung?
- Welche Bildungsbereiche kommen dabei noch zum Tragen?
- Wie können wir das BBP dabei sinnvoll einbeziehen?

Inklusion

Hintergrundtext

Demokratisch verfasste Gesellschaften sind verpflichtet, jedem Menschen das gleiche Recht auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft zu sichern. Bildungsprozesse sind deshalb so zu gestalten, dass alle Kinder bei unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung an allen Entscheidungen haben, die sie betreffen.

Die Vereinten Nationen fordern weltweit das Konzept einer »Inklusiven Bildung«, um allen Kindern qualitativ hochwertige Bildung zugänglich zu machen. Der Umbau zu inklusiven Bildungssystemen¹⁰ wird als eine langfristige und umfassende sozial- und bildungspolitische Aufgabe gesehen, die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege einschließt: »Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote und dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bereichen des Bildungssystems unter Einschluss der frühkindlichen Bildung.«¹¹ Gefragt sind dabei nicht nur die pädagogischen Fachkräfte und Eltern, sondern auch die Träger und die Verantwortlichen in den Bezirken sowie auf Landes- und Bundesebene.

Inklusive Bildung geht davon aus, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Voraussetzungen der Kinder einstellen und nicht, dass sich das einzelne Kind an die Bildungseinrichtung anzupassen hat.

Um eine solche Haltung zu entwickeln, müssen sich die pädagogischen Teams aktiv mit Normen und Stigmatisierungen auseinandersetzen.

Die Prinzipien Inklusiver Bildung als Beitrag zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe sind ausführlich im »Index für Inklusion« dargestellt und erläutert:¹²

- Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse.
- Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder und ihr Recht auf individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt.
- Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern, werden auffindig gemacht und beseitigt.¹³

»Inklusive Bildung« bezieht sich auf alle Arten von Verschiedenheit, die die Bildungs- und Lebenschancen von Menschen beeinflussen und eventuell beeinträchtigen können. Während die UN-Deklaration von 2006 insbesondere die Rechte und Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt stellt, basiert der »Index für Inklusion« auf einem breiteren Begriff von Inklusion. Er umfasst alle psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede.

Das Bildungsprogramm schließt sich diesem erweiterten Verständnis von Inklusion an.

Inklusive Praxis erfordert bei den pädagogischen Fachkräften einen Blickwechsel. Dabei ist es wichtig, sich auf den Weg zu machen und Inklusion als Prozess zu begreifen, bei dem die Pädagoginnen und Pädagogen – und die Leitung – eine zentrale Rolle spielen. Die Erfahrungen zeigen: Wenn Inklusion

¹⁰ Eingefordert in der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24 Absatz 1), die in Deutschland seit Januar 2009 in Kraft getreten ist.

¹¹ Vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2009a, Kap. I

¹² Vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2004

¹³ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009b

gelingen soll, ist eine offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte zwingend erforderlich. Unterschiedlichkeit wird in einer solchen Haltung als ein Teil von Vielfalt gesehen und wertgeschätzt. Das erfordert, jedes Kind genau zu beobachten, zu erkennen, wo es Hemmnisse für dessen Teilhabe gibt, und aktiv dafür Sorge zu tragen, dass diese überwunden werden. Unterschiede zum Thema machen, ist eine wichtige Strategie von Pädagoginnen und Pädagogen; eine weitere ist das bewusste Fördern von Kontakten und Spielbeziehungen, selbst respektvoll und einbeziehend mit Kindern umzugehen und schließlich das explizite und kontinuierliche Ansprechen von Einseitigkeiten und Vorurteilen.

Grundlagen professionellen Handelns sind der verbindliche, fachliche Austausch im Team bzw. mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen sowie die regelmäßige Selbst- und Teamreflexion über Supervision und Fachberatung. Ebenso gehören die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die professionelle Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen dazu. Durch ständige Reflexion des eigenen Handelns und den fachlichen Austausch sehen sich die Pädagoginnen und Pädagogen selbst als Lernende in diesem wichtigen Prozess.

Die Spannung zwischen Gleichheitsanspruch und Vielfalt wird im BBP für vier Aspekte ausgeführt:

- Gleichheit und sozial-kulturelle Vielfalt
- Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt
- Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt
- Gleichheit und individuelle Vielfalt

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 18-21

Bildungsbereich soziales und kulturelles Leben

Kitas und Kindertagespflege in Berlin repräsentieren – je nach Einzugsbereich – die Vielfalt unserer Gesellschaft. Sehr unterschiedliche Familienkulturen kommen hier zusammen, sehr verschiedene Vorstellungen unserer Gesellschaft werden durch die Familien und die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen repräsentiert. Für Kinder ist die sozial-kulturelle Vielfalt ein reiches Feld für Entdeckungen und für die Erweiterung ihres Erfahrungsfeldes. Die vorhandene sozial-kulturelle Vielfalt kann so bewusst für Bildungsprozesse genutzt werden.

Die Kita oder Kindertagespflege als Ausschnitt der Berliner Gesellschaft spiegelt auch die sozialen Verhältnisse, in denen Familien leben und die mit Privilegien und Benachteiligungen verbunden sind. Familien haben nicht nur unterschiedliche Potentiale für ihre Lebensgestaltung, sie sind auch unterschiedlich betroffen von Abwertungen und Ausgrenzung auf Grund des Geschlechts, des Alters, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung, der Hautfarbe, der Religion, der ethnischen Herkunft, der sozioökonomischen Lage. Kinder sind aufmerksam für bewertende Botschaften über soziale Gruppen und ziehen daraus Schlüsse für ihr Selbstbild und ihr Bild von anderen. Damit solche Bewertungen Kinder nicht entmutigen und bei ihren Bildungsprozessen behindern, bedarf es einer pädagogischen Praxis, die sich am Leitbild der Inklusion und den Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung orientieren.¹⁴

Alle Kinder in ihren Identitäten bestärken

Zur Ich-Identität eines Kindes gehören gleichzeitig viele Merkmale: Geschlecht, Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform, Statur. Außerdem soziale Zugehörigkeiten, zunächst die Zugehörigkeit zu seiner Familie, die wiederum weiteren sozialen Gruppen zugehörig ist. Der sozioökonomische Status der Familie, ihre Geschichte, ihre Sprachen, Traditionen, Wertvorstellungen usw. kennzeichnen die Familienkultur, in die das Kind hineingeboren wird und mit der es sich identifiziert. Kinder in ihren Identitäten stärken meint, ihnen und ihren Bezugspersonen mit Respekt zu begegnen, ihre Identitätsmerkmale und Familienkulturen in einer sachlich korrekten und respektvollen Sprache zu beschreiben.

Eine Lernumgebung, in der Kinder sich und ihre Familienkulturen wieder erkennen können, vermittelt Kindern Zugehörigkeit und Mut, sich auf Neues einzulassen und sich aktiv zu beteiligen. Positive Resonanz auf ihre Besonderheiten stärkt sie in ihrem Selbstbild und in ihrem Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (Resilienz).

Allen Kindern Erfahrungen mit Unterschieden ermöglichen

Unvertrautes ist für junge Kinder gleichzeitig faszinierend und verunsichernd: Es regt ihren »Forschergeist in Windeln« an und löst Ängste, Unbehagen und Vorsicht aus. Das geschieht auch in der Begegnung mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als diejenigen, die den Kindern bislang vertraut sind. Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre Gefühle respektieren und ihnen gleichzeitig Erfahrungen mit anderen Menschen ermöglichen. Ein wichtiges Handlungsprinzip ist, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und von hier aus das zu thematisieren, was sich unterscheidet. So entwickeln Kinder Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer hineinzusetzen. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden stimuliert sowohl soziales wie auch kognitives und sprachliches Lernen.

¹⁴ vgl. Wagner 2013, S. 30-31

Das kritische Denken über Einseitigkeiten und Ungerechtigkeit anregen

Ungefähr im dritten Lebensjahr bauen Kinder auf kreative und eigensinnige Weise die Bezugnahme auf äußere Merkmale von Anderen in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie wollen neben bestimmten Kindern nicht sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie »dick« sind, »komisch reden«, »komisch aussehen«, ein Junge/ein Mädchen sind usw. Sie experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal einer Person »begründet« ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss. Gleichzeitig spielen Gerechtigkeitsfragen eine große Rolle bei ihren Aushandlungen um Freundschaften und Spielvorschläge. Etwa im vierten Lebensjahr zeigen Kinder die Fähigkeit, moralische Regeln von Verhaltensvorschriften zu unterscheiden¹⁵. Ihre Fragen und Äußerungen sind Ausgangspunkt für Dialoge und kritische Forschungsprojekte, mit denen Kinder einseitige Vorstellungen untersuchen (»Jungen können nicht Ballett tanzen«) und Fehlinformationen aufdecken (»Auf dem Stift steht »Hautfarbe«, aber das ist nicht meine Hautfarbe!«), was ihren Gerechtigkeitsinn und ihren Widerspruchsgeist anregt.

Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Ungerechtigkeit ermutigen

Kinder empören sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden.

Ihre Ideen sind meist konkrete und direkte Schritte: Für den Bettler etwas Taschengeld einsammeln, die Frau im Rollstuhl schieben, damit sie sich ausruhen kann. Es ist wichtig, sie bei diesen Vorhaben zu unterstützen und nicht durch eine komplexere Weltsicht zu bremsen. Wenn Kinder in der Kita erleben, dass ihre Erzieherin ungerechte und unfaire Handlungen anspricht, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann und dass es zum Impuls »Da kann man nichts machen!« doch Alternativen gibt. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Solidarität mit anderen stärkt Handlungsfähigkeit in weiteren Situationen: Kinder gewinnen Ideen, wie sie helfen oder eingreifen können und wissen, wie sie andere um Hilfe bitten können.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 86-87

¹⁵ Vgl. Keller 2013

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:

Inklusion

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Inklusion« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt auseinander zu setzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



Talking Wheel

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A1: Bildungsverständnis

Anliegen

Um Diskriminierung etwas entgegenzusetzen, ist es unerlässlich, sich immer wieder zu positionieren, auch wenn das unbequem zu sein scheint.

Die Übung „Talking Wheel“ lädt ein, spontan zu gesellschaftlichen Verhältnissen Stellung zu beziehen und in eine kurze, intensive Diskussion mit dem Gegenüber einzusteigen.

Gleichzeitig wird das Prinzip des Zuhörens und das „Stehen lassen“ der anderen Meinung geübt.

Organisatorisches

Zeit

20 Minuten

Material

Akustisches Signal, wie Glocke, Klangschale o.ä

Ablauf

Einführung

Auf einer freien Fläche im Raum bilden die Teilnehmenden einen Innen- und einen Außenkreis, das *Talking Wheel*. Sie stehen sich dabei jeweils zu zweit gegenüber und schauen sich an. Etwas Abstand zu den benachbarten Paaren erleichtert die akustische Verständigung.

Erläutern Sie die Aufgabe: Die Teilnehmenden äußern sich zu jedem Impuls: Welche Gedanken und Empfindungen habe ich zu diesem Impuls? Wie ist meine Position? Jedes Paar hat pro Person eine Minute Zeit, Stellung zum Inhalt des Kommentars zu beziehen. Während die eine Person spricht, hört die andere zu, ohne bewertend einzugreifen. Fragen sind erlaubt.

Aktion

Sie stehen in der Mitte und geben einen Impuls. Auf ein akustisches Signal hin beginnt der oben beschriebene Austausch. Nach zwei Minuten beendet das akustische Signal den Austausch.

Es folgt ein Platzwechsel (z.B. „alle Personen im Innenkreis wechseln einen Platz nach rechts“ oder „alle Personen im Außenkreis wechseln zwei Plätze nach links“).

Ist dieser erfolgt, wird der nächste Impuls vorgelesen und die Diskussion gestartet.

Es empfehlen sich insgesamt 3-5 Impulse.

Vorschläge für Impulse:

- Inklusion müssen wir machen, wir haben nicht die Wahl.
- Bei Inklusion geht es nicht nur um Kinder mit Behinderung.
- Inklusion heißt, dass kein Kind ausgeschlossen wird.
- Inklusion bedeutet: Es ist normal, dass wir verschieden sind.
- Es geht bei Inklusion nicht nur um Unterschiede, sondern auch um Diskriminierung.
- Diskriminierung geht alle an.
- Diskriminierung in der Gesellschaft zeigt sich auch im Kindergarten.
- Wer hat Ihnen jemals gesagt, dass Sie normal sind? *
- Wie zugehörig fühlen Sie sich in Ihrer Einrichtung, Familie, Gemeinde, Sportgruppe? *
- Wann haben Sie sich ausgegrenzt gefühlt, und wie war das für Sie? *
- Was ist „normal“ für Sie, und wie „normal“ sind Sie? *
- ...

Austausch

Anschließend kommen alle Teilnehmenden wieder im gemeinsamen Stuhlkreis zusammen. Es reicht, wenn Sie die Teilnehmenden fragen, wie sie die Übung empfunden haben und ob es schwierig war, spontan Position zu beziehen.

Fundstelle: Petra Wagner, Stefani Hahn, Ute Enßlin (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 95/96.

Thesen mit * aus WAmiKi 5/2015, All inklusive, 19 Fragen, die man sich mal stellen kann, von Michael Kobbeloer

Türöffner und Vertiefung



Etikettierungen im Kita-Alltag

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche A1: Bildungsverständnis und B3: Spielanregungen

Anliegen

Der Zugang über einen Comic erleichtert den Einstieg in die Beschäftigung mit Vorurteilen und Diskriminierung: Man lacht, fühlt sich ertappt, aber nicht angeklagt und kann deshalb vielleicht auch über sich selbst schmunzeln.

Das Ziel ist, dass die Teilnehmenden den Vorgang der Etikettierung verstehen, sich der Etikettierungen bewusst werden, die es in der Kita gibt, für die Ursachen und die Funktion von Etikettierungen sensibilisiert werden und sich über Alternativen verständigen (Beschreibungen statt Zuschreibungen).

Dies ist insbesondere wichtig, weil in der pädagogischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ein Machtverhältnis besteht. Negative Etikettierungen können das Selbstbild von Kindern beschädigen.

Organisatorisches

Zeit

120 Minuten – 15 Minuten im Plenum, 45 Minuten in Kleingruppen, 60 Minuten im Plenum;
eventuell im Anschluss zusätzlich 60 Minuten Vertiefung

Material

- Comic in Kopie für alle Teilnehmenden und/oder als Projektion
- Flipchart und Marker
- Karteikarten oder kleine runde Moderationskarten

Ablauf

Im Plenum

Betrachten Sie mit den Teilnehmenden den Comic. In Murmelgruppen (2-3 Teilnehmende, die nebeneinander sitzen), tauschen sie sich über den Comic aus.

Danach wird der Comic im Plenum besprochen. Stellen Sie dazu folgende Fragen:

- Was geschieht hier?
- Was kennzeichnet ein Etikett?
- Wie wirkt sich Etikettierung aus?

Wenn die Teilnehmenden nicht selbst darauf zu sprechen kommen, weisen Sie auf Folgendes hin:

- Etiketten beziehen sich auf ein bestimmtes Verhalten oder Aussehen, das bewertet und verallgemeinert wird. Etikettierungen sind nicht zufällig, sondern entsprechen bestimmten Stereotypen, zum Beispiel Geschlechterrollen.
- Welche Wirkung hat die vermeintlich positive Etikettierung „Aber Ina ist lieb“? Welche Bedeutung hat die Identifikation mit dem Vertrauten für die Erzieherin und welche Folgen hat der Anpassungsdruck für Ina?

Comik: Szenen aus dem Kita-Alltag



Illustration: Manfred Bofinger, nach einer Idee aus der italienischen Fachzeitschrift „bambini“

Veröffentlicht in der Materialbox zur Praxisreihe Situationsansatz, Ravensburg 1998

In Kleingruppen

In Kleingruppen diskutieren die Teilnehmenden folgende Fragen und halten ihre Ergebnisse auf einem Flipchart fest:

- Welche Etikettierungen gegenüber Kindern kommen bei mir oder bei uns vor?
- Welche gesellschaftliche Norm steckt hinter dem Etikett?
Falls dies den Teilnehmenden schwer fällt, auf Redewendungen oder Sprichwörter verweisen, z.B. „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ für das Etikett „Plaudertasche“
- In welchen Situationen greife ich zu Etikettierungen?

Austausch

Die Ergebnisse werden in einem „Gruppenpuzzle“ dem Plenum zugänglich gemacht. Dazu bilden sich neue Gruppen. In jeder neuen Gruppe sollte mindestens eine Person aus jeder vorherigen Kleingruppe sein. Die neuen Gruppen gehen von Flipchart zu Flipchart und erläutern ihre Ergebnisse. Danach diskutieren Sie die Erkenntnisse und weiterhin offenen Fragen der Teilnehmenden im Plenum.

Vertiefung

Einführung

Erläutern Sie den Teilnehmenden die Fragestellungen und die darauf folgenden Schritte.

In Kleingruppen

Die Teilnehmenden erstellen eine Sammlung von positiven und negativen Adjektiven entlang der zwei Fragen:

- Welche positiven oder negativen Eigenschaftswörter werden für Kinder benutzt?
- Was sagen die Adjektive aus?

Sie schreiben auf Karteikarten oder kleine runde Moderationskarten auf die eine Seite das Adjektiv und auf die Rückseite, was es aussagt.

Zu einem der in der Kleingruppe gesammelten Adjektive entwickelt sie eine Spielszene, die im Plenum vorgespielt wird.

Im Plenum

- Jede Kleingruppe präsentiert ihre Spielszene zum gewählten Adjektiv. Die Zuschauenden notieren, welche Eigenschaft(en) sie sehen. Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert und aufgelöst.
- Oft werden die Spielszenen sehr unterschiedlich interpretiert, selten herrscht Einvernehmen darüber, welches Adjektiv dargestellt wurde.
- Besprechen Sie mit den Teilnehmenden, dass bewertende Adjektive (Etiketten) nicht das beschreiben, was Kinder tun. Kinder wissen nicht, was mit Worten wie „Trampeltier“ oder „Zicke“ gemeint ist, nehmen aber wahr, dass Erwachsene etwas an ihnen kritisieren. Da das Etikett aber keine Aussage zu ihrem Verhalten ist, können sie es nicht ändern.

Weisen Sie den Weg aus der Etikettierung im Kita-Alltag: Dafür ist es wichtig, Beschreibungen von Bewertungen zu trennen.

- In Murmelgruppen nehmen sich die Teilnehmenden je ein oder zwei Adjektive aus der Sammlung und machen einen Vorschlag, wie das, was hinter dieser Aussage steckt *beschrieben* werden kann, ohne das Verhalten zu bewerten/zu etikettieren.
z.B. „Murat motzt immer“ → „Murat sagt nein, er will nicht mitgehen, will nicht an Jans Hand gehen, will seine Jacke nicht anziehen.“
- Werten Sie die Erfahrungen damit im Plenum aus und diskutieren Sie einige der erarbeiteten Beschreibungen.
- Verdeutlichen Sie, dass eine konsequente Trennung von Beschreibung und Bewertung Übung und Achtsamkeit braucht.

Techniken der Beschreibung¹⁶

- Beschreiben, was zu sehen und zu hören war, ohne Eigenschaften zuzuschreiben
- Differenziert beschreiben, den treffenden Ausdruck suchen: schleichen, rennen, stampfen, schlendern statt „gehen“
- Möglichst genaue Zeitangaben: „10 Minuten“ statt „nach kurzer Zeit“
- Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit Beispielen belegen
- Hervorheben, was ein Kind als einziges tut oder nicht tut
- Das Bemerkenswerte hervorheben, indem aufgezeigt wird, was nicht passiert ist
- Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit eines Geschehens wiedergeben, nicht glätten
- Nicht „weil“, sondern „danach“ oder „während“ verwenden
- Schilderungen von Kommentaren, Deutungen und Zusatzinformationen trennen
- Unterhaltungen wortwörtlich wiedergeben

Fundstelle: Petra Wagner, Stefani Hahn, Ute Enßlin (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier...
Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die
Fortbildung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 114 ff

¹⁶ Nach Strätz, Rainer & Demandewitz, Helga (2000): Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten.
SPI Votum

Vertiefung



Vorurteile, Beurteilungen, Meinungen?

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich A1: Bildungsverständnis und B3: Spielanregungen

Anliegen

Ziel dieser Übung ist, durch Auseinandersetzung mit den Vorurteilen anderer auch eigenen Vorurteilen auf die ‚Spur zu kommen‘. Denn die Unterscheidung zwischen subjektiven Meinungen, Tatsachenfeststellungen, Vorurteilen oder Stereotypen ist nicht einfach. Vorurteile führen leicht zu unbeabsichtigten Verletzungen, Herabwürdigung oder Diskriminierungen. Deshalb ist es so wichtig, sich im Kolleg_innenkreis darüber bewusst zu werden, welche Vorurteile sich eventuell in die Kommunikation mit bestimmten Kindern, Eltern bzw. Mitarbeiter_innen einschleichen und wie sie auf diese wirken können.

Organisatorisches

Zeit:

ca. 60 Minuten: 5 Minuten Einführung, 15 Minuten individuell; 40 Minuten im Team

Material:

Text „Gespräch in der Kaffeepause“ (s. S. 56); Arbeitsblatt mit Begriffserläuterungen (s. S. 57), je eine Kopie für jede/n Teilnehmende/n

Ablauf

Einführung:

Text und Arbeitsblatt austeilen; Fragen an den Text aufschreiben:

- Erkennen Sie ein Vorurteil, ein Stereotyp, eine Meinung?
- Welche Art von Vorurteil oder Meinung erkennen Sie?
- Bezieht sich das Vorurteil oder die Meinung auf Geschlecht, soziale Klasse oder Ethnie?
- Wie könnten diese Vorurteile, Stereotypen, Meinungen Kinder beeinflussen?

Einzelarbeit:

TN lesen Begriffserläuterungen und Text und beantworten die 4 Fragen an den Text individuell.

Plenum, bei großer TN-Zahl AGs:

Vorlesen des Textes mit verteilten Rollen; Austausch zu den individuellen Antworten; Konsequenzen für die eigene Arbeit vereinbaren.

Text: Gespräch in der Kaffeepause

Die Erzieherinnen Alice und Emily unterhalten sich in der Kaffeepause über Leyla und Helga, zwei Mädchen aus der Kita. Leylas Mutter ist eine alleinerziehende Türkin, die in sozial benachteiligten Verhältnissen lebt. Helgas Familie gehört der Arbeiterklasse an.

Alice: Leyla tut mir so leid. Alle anderen Mädchen kommen in schönen Kleidern in die Kita, nur sie immer in schmutzigen Jeans. Sieht ihre Mutter nicht, wie ärmlich sie angezogen ist?

Emily: Das interessiert sie nicht. Sie kommt immer zu spät, wenn sie Leyla abholt. Und wie alle Türken macht sie sich nie die Mühe, an Ausflügen teilzunehmen.

Alice: Du hast Recht. Erinnerst du Dich? Als Leyla zum ersten Mal zu uns kam, war diese Mutter nicht mal darauf vorbereitet, eine Zeitlang bei dem Kind zu bleiben. Sie stürmte davon und murmelte irgendetwas von Arbeit. Ich hasse es, wenn Mütter ihren Beruf wichtiger nehmen als die Kinder.

Emily: Was mich wirklich aufregt, ist dieses türkische Gequassel mit dem Kind, wo ich ihr doch in einem fort sage, dass sie Deutsch mit Leyla sprechen soll.

Alice: Das hat doch keinen Sinn. Sie ist wie die alle – einfach nicht interessiert. Ich weiß nicht, warum solche Frauen überhaupt Kinder kriegen. Und dann haben sie auch noch so viele!

Emily: Aber nicht nur die... Hast du mit bekommen, dass Helgas Mutter ihr sechstes Baby bekommen hat? Und der Vater ist wieder arbeitslos ...

Alice: Wir sollten besser gehen. Die Kinder werden wach.

Aus: Gaine/van Keulen, 1997, S. 24, geringfügig verändert.

Begriffserläuterungen:**Tatsache:**

Eine Angelegenheit oder ein Sachverhalt, der belegt werden kann.

Tatsachenbehauptung

Ein Sachverhalt wird behauptet, ohne dass er belegt werden kann.

Meinung:

Eine Äußerung darüber, was man denkt oder glaubt; insbesondere darüber, was richtig oder falsch ist.

Beurteilung:

Eine Meinung über etwas, zu der man nach sorgfältiger Abwägung gekommen ist.

Vorurteil:

Pauschales positives oder negatives Urteil über Menschen oder Gruppen von Menschen, das auf Verallgemeinerungen und stereotypen Zuschreibungen beruht.

Stereotyp:

Ein festes, vereinfachtes und verallgemeinertes Bild zur Charakterisierung bestimmter Gruppen von Menschen, das weit verbreitet ist.

Diskriminierung:

Abwertende Unterscheidung von Menschen oder Gruppen von Menschen, mit der ihre Ungleichbehandlung gerechtfertigt wird. Diskriminierung geschieht entlang bestimmter Merkmale wie Herkunft, Sprache, sozialer Status, Geschlecht, Alter, Religion, Behinderung oder sexueller Orientierung und wird durch entsprechende Ideologien wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus gestützt.

Fundstelle: Petra Wagner, Stefani Hahn, Ute Enßlin (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 85ff.

Weiterführende Informationen

Inklusion

PETRA WAGNER: VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS INKLUSIVES PRAXISKONZEPT IN DER KITA

JUNI 2014

Zwei konzeptionelle Kerngedanken kennzeichnen Inklusion in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lernwege von Kindern seien zu berücksichtigen und für Bildungsprozesse zu nutzen. Barrieren, die den Zugang von Kindern zu Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalten behindern, seien abzubauen. (DUK 2009) Das ist einfach gesagt und geschrieben, doch wie ist eine entsprechende pädagogische Praxis zu gestalten? Wie müssten sich Erziehungs- und Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen entwickeln, was müssten die Beteiligten wissen und können?

Gefragt sind pädagogische Konzepte, die fundiert und gleichzeitig praxisrelevant sind, um Inklusion zu realisieren. Dazu gehört auch, dass sie Hinweise geben, wie Kinder mit ihren verschiedenen Identitätsmerkmalen wahrgenommen und angesprochen werden, ohne Stigmatisierung, Stereotypisierung oder Festlegung auf nur ein Merkmal ihrer Identität.

Der Anspruch auf Inklusion bezieht seine Legitimität aus den Menschen- und Kinderrechten: „Education for all“ war bereits 1990 das Motto der globalen Initiative der Vereinten Nationen für Bildungsgerechtigkeit und gegen Bildungsbenachteiligung. Praxiskonzepte müssten von dieser Wertorientierung ausgehen und verdeutlichen, dass die Gestaltung einer inklusiven pädagogischen Praxis nicht ausreichen wird, um Bildungsbarrieren abzubauen, sondern von institutionellen und strukturellen Veränderungen begleitet und initiiert sein muss.

Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehörigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionales Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen, sind nach wie vor Mangelware (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, 42). Eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte ist der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der seit 2000 vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von KINDERWELTEN entwickelt und bundesweit erprobt wurde.

Inklusion in der Praxis: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein frühpädagogischer Ansatz, eine Adaption des „Anti-Bias-Approach“ (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) von Louise Derman-Sparks, der in den 1980er Jahren in den USA entwickelt wurde, für Kinder ab zwei Jahren. In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen erprobt und verbreitet und als „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ übersetzt, bei der es darum geht, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und pädagogische Praxis gezielt zu verändern. Gemeint sind Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung.

Die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz des Ansatzes liegt in der Verknüpfung des Rechts auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat Vorurteilsbewusste

Bildung und Erziehung eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Interventionen sind gefordert, mit denen man sich deutlich gegen Abwertung und Ausgrenzung ausspricht.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren: Kinder nehmen früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielideen: Sie wollen nicht neben bestimmten Kindern sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge/ ein Mädchen sind usw. Kinder bauen die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie übernehmen dabei nicht 1:1, was Erwachsene sagen, sondern experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal wird bewertet, für die ganze Person genommen und „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss.

Die Auswirkungen solcher Ein- und Ausschlusspraxen unterscheiden sich je nachdem, welcher sozialen Gruppe ein Kind angehört. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden.

Damit die Erfahrungen von Kindern mit Abwertung und Ausgrenzung nicht zur Lernbehinderung werden, brauchen sie Bildungseinrichtungen, in denen sie selbst in ihrer Besonderheit wahrgenommen und gestärkt werden. Respekt für ihre eigenen Familienkulturen und die aktive Auseinandersetzung mit anderen hilft ihnen, mit Unterschieden kompetent umzugehen. Zeigen Kinder Vor-Vorurteile, so sind Erwachsene aufgefordert, vorurteilsbewusst einzugreifen.

Eine klare Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vermittelt Kindern Schutz und ein inneres Bild davon, wie man unfairerem Verhalten und Denken widerstehen kann. Es stärkt sie darin, sich selbstbewusst und neugierig auf Bildungsprozesse einzulassen. Über das akute Eingreifen hinaus muss kontinuierlich und verlässlich eine Alltagskultur gestaltet werden, die von Respekt, Wertschätzung und dem Streben nach Gerechtigkeit geprägt ist. Das Praxiskonzept Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für Kindertageseinrichtungen¹⁷ orientiert auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen:

Ziel 1: Alle Kinder in ihrer Identität stärken

Das Recht aller Kinder auf Schutz und Sicherheit ist glaubhaft einzulösen, denn Wohlbefinden ist grundlegend, damit Kinder lernen können. Kinder fühlen sich wohl im Kindergarten, wenn sie hier Sicherheit und Schutz erleben. Zu ihrer Sicherheit und zu ihrem Wohlbefinden trägt bei, wenn sie eine positive Resonanz auf ihre Vorerfahrungen, ihre Fähigkeiten, ihre Interessen, auf ihre Herkunft und Familie bekommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielt daher auf die Stärkung jedes Kindes in seiner Identität, ein Vorgang, der ohne Anerkennung der Familienkultur(en) eines Kindes nicht gelingen kann.

¹⁷ Dieser pädagogische Ansatz wurde in Kalifornien für Kinder ab 2 Jahren entwickelt und im Rahmen von KINDERWELTEN seit 2000 auf der Grundlage des Situationsansatzes für Deutschland adaptiert. Der „Anti-Bias Approach“ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten. www.kinderwelten.net. Siehe auch Erläuterungen am Ende des Texts.

Praxisbeispiel: Familienwände sind großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle des Kindergartens. Die Auswahl und Zusammenstellung geschieht mit den Familien gemeinsam. Sie definieren, wer zu den Bezugspersonen ihres Kindes gehört, wer alles ihre Familie ausmacht. Dominiert die Erzieherin die Definition mit ihrer Normvorstellung von Familie, so haben Eltern und Kinder, deren Familie von dieser Norm abweicht, kein Zutrauen. Sind wirklich die Personen abgebildet, die dem Kind nahestehen, so schafft die Familienwand eine wichtige Verbindung zwischen Familie und Kindergarten. Sie repräsentieren die Familien als primäre Bezugsgruppen von jedem einzelnen Kind: „Das bin ich und das ist meine Familie!“ Diese Repräsentation erleichtert wiederum die Identifikation des Kindes mit dem Kindergarten: „Ich und meine Familie sind an diesem Ort willkommen!“ Die Familienwand kann für Kinder ein Ort des Trostes sein und sie ist häufig der Anlass für Gespräche unter Kindern, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Auf der Grundlage von Respekt und Wertschätzung für die eigenen Besonderheiten und einem sich vertiefenden Wissen darum, was die eigenen Besonderheiten ausmacht und wie sie zu erklären sind, erleben Kinder aktiv die soziale Vielfalt in ihrem Nahraum: Sie begegnen Menschen, die anders sind als sie selbst, anders aussehen, sich anders kleiden, sich anders verhalten usw. Indem die Unterschiede aktiv thematisiert und benannt werden, erweitern Kinder ihre Empathie und ihr Weltwissen. Kindergärten sind Orte für Kinder, die viele unterschiedliche Familienkulturen zusammen bringen. Damit hieraus ein wirklicher Dialog und ein Kennenlernen wird, sind bewusste Schritte seitens der Fachkräfte notwendig, denn alleine aus der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen ergibt sich noch kein kompetenter Umgang mit den Unterschieden.

Praxisbeispiel: Eltern sind eingeladen, zum mehrsprachigen Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken des Kindergartens ein Buch in ihrer Familiensprache vorlesen oder eine Geschichte erzählen. Für alle Kinder ist es anregend: Die einen erleben, dass ihre Eltern etwas Wichtiges im Kindergarten tun und haben auch Stoff für Gespräche zuhause. Die anderen hören Geschichten in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden. Und auch sie erleben, dass die Eltern von Kindern, die bisher nicht so aktiv in Erscheinung getreten sind, etwas Wichtiges beitragen können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen

Kinder sollen im Kindergarten erfahren, dass es gerecht und fair zugeht: Alle Kinder haben ihren Platz, alle können spielen und lernen, keines wird drangsaliert, gehänselt, verletzt, beschimpft oder ausgegrenzt. Für die Verdeutlichung dieser Werte sind die Erwachsenen zuständig. Normen und Werte übermitteln sich Kindern über das, was ihre Bezugspersonen sagen und machen, und auch darüber, was sie nicht sagen und nicht machen. Mit etwa 4 Jahren unterscheiden Kinder unmoralisches Handeln und Verstöße gegen soziale Konventionen. Unmoralisches Handeln wird für schlecht befunden, dazu zählen: etwas wegnehmen, schlagen, kaputt machen, beschimpfen, auslachen, etwas ungerecht verteilen. Verstöße gegen Konventionen (wie z.B. Tischmanieren, Begrüßungen, Anrede von Erwachsenen) werden akzeptiert, wenn Autoritäten dies erlauben oder wenn veränderte Umstände es nahe legen oder wenn andere Konventionen gelten. Im fünften Lebensjahr ist das moralische Wissen der Kinder so weit, dass sie die Regeln kennen. Was nicht heißt, dass sie sich sozial erwünscht verhalten. Dies tun sie mit der Entwicklung ihres „Moralischen Selbst“: Mit wachsender Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verstehen Kinder, dass ihre Handlungen negative Auswirkungen auf andere haben können. Sie sehen ihre Handlungen aus der Sicht der

anderen und verstehen, dass sie von ihnen bewertet werden. Weil sie möchten, dass ihr Verhalten positiv bewertet wird, sind sie zunehmend bereit, sich in Übereinstimmung mit den Wünschen ihrer Bezugspersonen zu verhalten – wenn diese ihre Regeln klar machen und bei ihrer Einhaltung Hilfestellung geben.

Praxisbeispiel: Was haben wir denn da in der Verkleidungsecke? Der Erzieherin fällt auf, dass eher Mädchen in der Verkleidungsecke spielen und Jungen eher nicht. In einer Kinderversammlung teilt sie ihre Beobachtungen mit. Es entsteht eine engagierte Diskussion, in der die Kinder die Ausstattung der Verkleidungskiste bemängeln: Nur Frauensachen seien da drin, da könne man gar nichts anderes spielen. Außerdem fehlten interessante, „andere“ Sachen. Eine Untersuchung folgt: Was ist wirklich drin in der Verkleidungsecke, was fehlt? Tatsächlich ist die Ausstattung einseitig. Was fehlt? Ideen werden notiert, was beschafft werden soll und wo man es bekommen kann: Von zuhause, vom Second-Hand-Laden, vom Theater-Fundus... Im Verlauf der Bestückung der Verkleidungsecke mit anderen Kleidungsstücken und Utensilien wird eine weitere Einseitigkeit erkennbar: Wenn Jungen in einer Verkleidungsecke spielen, wo nur Frauenkleider sind, dann seien die schwul... Die Erzieherin hat neue Fragen für weitere Untersuchungen...

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

Kommt es zu diskriminierenden Äußerungen und Handlungen im Kindergarten, so müssen die Erwachsenen eingreifen. Sie sagen „Stopp“ und signalisieren damit, dass sie mit solchen Formen nicht einverstanden sind. Dann wenden sie sich beiden Seiten zu. Die eine Seite braucht Trost, die andere braucht die Erinnerung an gemeinsame Normen und die Zusicherung, weiterhin dazu zu gehören. Das ist wichtig, damit sie für weiteres Nachdenken über Fairness offen sein können.

ErzieherInnen fragen sich: Was war geschehen, was daran war unfair? Spielten stereotype Vorstellungen über bestimmte Gruppen eine Rolle? Oder war es ein Missverständnis? Oder etwas anderes? Das kann man so schnell nicht beurteilen und schon gar nicht, wenn man aufgeregt ist. Besser als eine eilige Reaktion ist dann eine wohlüberlegte, nachdem man sich den Vorgang vergegenwärtigt hat. Wichtig ist, überhaupt zu reagieren und mit der Intervention für Klarheit zu sorgen. Manchmal ist es weniger die unmittelbare Intervention der ErzieherInnen, sondern die längerfristige Beschäftigung mit dem Thema, bei der es viel zu lernen gibt. Es geht um Sachwissen, Moral, Kommunikation. Erleben Kinder hingegen, dass Einseitigkeiten und Diskriminierungen ignoriert und das Sprechen darüber vermieden wird, so können sie nicht lernen, Konflikte und Kontroversen konstruktiv auszutragen.

Ein Kindergarten, in dem Kinder aufgrund eines bestimmten Merkmals ihrer Identität Abwertung und Ausgrenzung erfahren, ohne dass Erwachsene eingreifen und ihnen beistehen, ist kein guter Ort des Aufwachsens. Er ist es weder für die ausgegrenzten Kinder noch für die anderen. Hier zu sein ist für die einen mit einer unmittelbaren Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens und damit ihrer Lernmotivation verbunden. Und alle Kinder verstehen: Hier wird man nicht geschützt, von den Erwachsenen ist keine Hilfe zu erwarten. Kinder brauchen aber Hilfe bei Übergriffen, bei verbalen wie körperlichen Aggressionen oder anderen Einschränkungen ihres Wohlbefindens. Es ist falsch, ihre Beschwerden als „Petzen“ zurückzuweisen. Ausgrenzung und Diskriminierung sind schwerwiegende Probleme, die Kinder nicht unter sich lösen können.

Praxisbeispiel: In einer Kindergruppe wird die Aufschrift „hautfarben“ auf der Pflasterpackung zum Thema. „Was bedeutet das, was glaubt ihr?“ fragt die Erzieherin. Dass dieses Pflaster zur Hautfarbe passt, meinen die Kinder. Es folgt eine kleine Untersuchung: Kinder vergleichen die Pflasterfarbe mit ihrer Hautfarbe, zuerst in der Gruppe, dann bei Kindern auf dem Schulhof, dann auch in ihren

Familien. Sie stellen fest, dass die Bezeichnung „hautfarben“ nicht korrekt und außerdem unfair ist, weil die meisten Kinder und Erwachsenen eine andere Hautfarbe haben. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief und erhalten als Antwort ein Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder sind erfreut, diese Pflaster finden sie fair! (berichtet von Derman-Sparks).

Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hat eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Es geht darum, so Louise Derman-Sparks (1989), die Spannung zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind", jeweils kreativ auszutragen (Louise Derman-Sparks, 1989). Es muss also in jedem Einzelfall überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Wahrheit oder ist es eine Verzerrung, um sich über Menschen lustig zu machen? Die Lernumgebung wird entsprechend verändert: Stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen haben hier keinen Platz, die Ausstattung wird um fehlende Aspekte von Vielfalt ergänzt. Einseitigkeiten und Diskriminierung werden mit den Kindern thematisiert.

Das alles verlangt viel von den Fachkräften: Sie sind aufgefordert, immer wieder kritisch zu überprüfen, wie weit sie in der Lage sind, Menschen eine Lebensgestaltung zuzugestehen, die sich von ihrer eigenen unterscheidet. Es ist ein Vorgang der „Dezentrierung“: Man versucht, seine eigenen Norm- und Wertvorstellungen nicht absolut zu setzen, sie nicht als die einzig wahren Grundlagen sinnvoller Lebensgestaltung zu behaupten. Das heißt: Respekt zu entwickeln für unterschiedliche Antworten auf die Grundfragen menschlichen Daseins.

Dazu gehört die Reflexion des eigenen Umgangs mit Unterschieden: Wie steht man zu bestimmten Unterschieden? Wie findet man es, dass in einer Familie nicht gemeinsam gegessen wird – ist es kein „richtiges“ Familienleben? Diese Mutter mit Gehbehinderung – will man ihr ein zweites Kind ausreden? Der Vater, der nicht arbeitet – meint man, er bemühe sich nicht wirklich? Die allein erziehende Mutter, tut sie einem Leid? Findet man, die katholische Mutter übertreibe es mit ihrer Religiosität? Und dass dem Sohn des lesbischen Elternpaars letztendlich doch der Vater fehle?

Die eigenen Irritationen sind wichtig: Sie geben wertvolle Hinweise auf das eigene Normen- und Wertgefüge und können der Anlass sein, sich dieses zu vergegenwärtigen. Wie bin ich zu dieser Überzeugung gekommen? Und warum denke ich, dass sie wichtig ist, wie begründe ich sie? Das eigene Wertesystem gehört in der Regel zu den nicht weiter hinterfragten Selbstverständlichkeiten, die man in seinem „kulturellen Gepäck“ mit sich herumträgt. Unter „Seinesgleichen“ besteht auch kein Anlass, es auszupacken und zu erklären. Man tut dies nur, wenn andere es nicht verstehen oder dadurch in Frage stellen, dass sie etwas ganz anderes richtig finden.

Um Licht in die eigenen blinden Flecken zu bringen, muss diese Gelegenheit des In-Frage-Stellens geschaffen und gesucht werden. Es geht darum, Raum zu geben für andere Erfahrungen von Menschen, sie anzuhören, wissen-suchende Fragen an sie zu stellen, sie kennen lernen zu wollen. Günstig ist, eine Fragestellung zu wählen, zu der alle Beteiligten etwas sagen können. Was und wie sie es sagen, wird unterschiedlich sein. Es entspricht einem Prinzip der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung: An Gemeinsamkeiten ansetzen und von da aus Unterschiede beschreiben.

Beispiel: Das Familienspiel

KINDERWELTEN hat ein Familienspiel entwickelt, das zu einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und –kulturen auffordert: Es sind 36 Memory-Kartenpaare, die jeweils ein Kind und ein Kind mit seiner Familie zeigen. Eine ausführliche Handreichung enthält Anregungen, was außer dem „klassischen“ Memory mit den Karten gemacht werden kann, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren. „Suchen und finden“ lautet eine Aufforderung, bei der es darum geht, ganz genau auf die Details zu schauen: Finde das Kind mit den Ohrringen, mit der Baseballmütze, mit einem Pferdeschwanz... Finde die Familie mit den Großeltern, mit dem Hund, mit zwei Papas... Beim „Sortieren und Zuordnen“ erkennen Kinder bestimmte Merkmale und beziehen sie aufeinander, wodurch sie ihre Vorstellungen hinterfragen und um neue Sichtweisen erweitern können: Suche Kinder, die schwarzes, blondes, braunes Haar haben. Welche Haarfarben findest du hier nicht? Welches Kind hat die gleiche Haarfarbe wie du? Suche Familien mit einem, zwei, drei, mehr als drei Kindern. Wie viele Kinder sind in deiner Familie? „Gespräche über Familien“ können mit Fragen angeregt werden, die Kinder Vermutungen und eigene Erfahrungen äußern lassen: Welche Familien sehen fröhlich aus? Woran erkennst du das? Was macht dich fröhlich?

Das Familienspiel eignet sich darüber hinaus auch für Reflexionen der Erwachsenen über spontane Bilder, die sie sich von Kindern und Familien machen und was diese mit ihren Erfahrungen und Wertvorstellungen zu tun haben: In Fortbildungen wählen die TeilnehmerInnen zunächst das Bild eines Kindes aus, das sie „anspricht“. In Paaren tauschen sie sich darüber aus, was sie angesprochen hat: Das Kind ähnelt einem Kind, das ich kenne, es ähnelt mir selbst als Kind, ich habe auf den Blick reagiert, auf den Ausdruck (lebhaft, frech, verträumt, bedürftig...). Auch Hypothesen darüber, wie wohl das Kind ist, werden benannt: Mit diesem Kind kann man Pferde stehlen, das sagt seine Meinung, das kriegt die Erwachsenen immer rum, das ist anhänglich und leise... Im zweiten Schritt finden die TeilnehmerInnen die Karte mit der Familie des Kindes. Die Frage lautet nun: Das Bild des Kindes im Kreis seiner Familie gibt euch etwas mehr Information über das Kind. Was verändert diese Information? Gibt es Überraschungen? Bestätigungen? Meist gibt es hier ein Raunen und nachdenkliche Gesichter, denn einige Familien hat man sich so nicht vorgestellt! Dass dieses blonde Kind eine Mutter mit Kopftuch hat! Dass dieses Kind der Sohn eines alleinerziehenden Vaters ist! Dass dieses Mädchen zwei Väter hat! Auch bei den Bildern, die das vorherige Bild zu bestätigen scheinen, lauern Einseitigkeiten und Vorurteile: Was drücken wir aus, wenn wir von „vollständigen“ Familien sprechen? Wenn wir beim dunkelhäutigen Vater denken, er stamme aus Afrika? Wenn wir anerkennend finden, der alleinerziehende Vater schein das alles „erstaunlich gut zu packen“, während sich die Frage von Überforderung bei den alleinerziehenden Müttern nicht stellt... Viele Denkanstöße sind es, die eine solche Beschäftigung mit dem Familienspiel auslösen. Es eignet sich als Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Tendenz, Menschen spontan einzuordnen und zu bewerten und lädt ein, genauer hinzusehen, aus welchen Erfahrungen und Wertorientierungen sich solche Einordnungen speisen. Da TeilnehmerInnen auf dieselben Kinder- und Familienbilder unterschiedlich reagieren und Unterschiedliches hinein interpretieren, ist die Möglichkeit von „Dezentrierung“, dem Abgehenkönnen vom eigenen Standpunkt als einzig richtig und wahr, unmittelbar gegeben, die Perspektivenvielfalt liegt auf der Hand.

Farbenblinde oder touristische Vorgehensweisen sind kontraproduktive Wege des Umgangs mit Unterschieden¹⁸: Weder das Leugnen von Unterschieden noch das Zuschreiben von „typischen“

¹⁸ s. Erläuterungen am Ende des Texts

Merkmale und Gepflogenheiten an bestimmte Gruppen hilft, die vorhandenen Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in den Familienkulturen zu verstehen und kompetent mit ihnen umzugehen.

Für pädagogische Fachkräfte besteht eine zentrale Herausforderung darin, Perspektivenvielfalt anzuerkennen und gleichzeitig Stellung zu beziehen, d.h. seine moralische Orientierung darüber einzubringen, was für ein gutes Zusammenleben der Menschen akzeptabel oder inakzeptabel ist. Gelingt es ihnen, Perspektivenvielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Tatsache zu sehen und von blinden Flecken in ihrer eigenen Wahrnehmung auszugehen, so begeben sie sich in einen dialogischen Prozess des Nachfragens, Klärens, Zur-Kennntnis-Nehmens und erneuern ihre Wert- und Normvorstellungen auf einer weiterentwickelten Grundlage.

Indem offensiv Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, um von Menschen zu erfahren, was das Besondere an ihrer Perspektive ist, erweitert man sein Verständnis dafür, wie dieselbe Situation aus dem Blickwinkel anderer aussehen kann. Vorurteilsbewusstes Intervenieren heißt dann, hierbei nicht stehen zu bleiben, nach der Maxime. „Du siehst es so, ich sehe es eben so.“ Nicht jedes Interesse ist gleichwertig. Erwachsene sind dafür da, Kinder vor Abwertung und Geringschätzung zu schützen. ErzieherInnen müssen dafür sorgen, dass alle Kinder ihr Recht auf Bildung einlösen können, und hierzu gehört, dass sie sich wohl fühlen und zugehörig sind. Die Perspektiven der Beteiligten zu erkennen ist die Grundlage für eine parteiliche Intervention, die ein geschärftes Sensorium für Abwertung und Ausgrenzung erfordert und geklärte Standpunkte, worauf es auch in moralischer Hinsicht im Kindergarten ankommt.

Schlussfolgerung

Kinder konstruieren ihre Bildungsprozesse eigensinnig, aber nicht in einem luftleeren Raum. Sie bauen auch die impliziten Botschaften ihrer Bezugspersonen über gut und böse, richtig und falsch in ihr soziales Wissen über die Menschen und über die Regeln ihres Zusammenlebens ein. Zurückhaltung der Erwachsenen ist gefragt bei der Rücknahme von Belehrungsaktivitäten auf Grund der realistischen Einschätzung, dass Kinder nicht einfach das lernen, was sie ihnen beizubringen versuchen. In moralischer Hinsicht hingegen dürfen sich ErzieherInnen in der Kita nicht „raushalten“, denn damit bestätigen sie herrschende Mechanismen von Ungleichbehandlung und Ausgrenzung. Sie müssen explizit Stellung dagegen beziehen. Gleichzeitig sind sie verantwortlich für die Gestaltung der Lernumgebung: Eine Lernumgebung, die allen Kindern Schutz und Zugehörigkeit zusichert, in der respektvoll mit Unterschieden umgegangen wird und in der Kinder lernen, sich gegen Hänseleien, Ausschluss und Ungerechtigkeit zu wehren. Bildungsprozesse unterstützt man nicht mit moralischer Abstinenz, sondern mit Klarheit und Dialogbereitschaft.

Achtung Pseudovielfalt: Der touristische Ansatz

Der touristische Ansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass er einen Ausflug in die Welt der „Anderen“ unternimmt, gleich einer touristischen Reise. Man lernt das kennen, was „typisch“ ist und findet es besonders interessant, wenn es exotisch, farbenfroh und ungewöhnlich ist. „Bereichert“ um diese Reiseerfahrung, und vielleicht um ein prächtiges Souvenir, kehrt man zurück „nach Hause“, wo alles so ist wie vorher...

Beispiele touristischer Darstellungen gibt es viele, auch in der Kita. Zum Beispiel dieses Mobile mit der dekorativen Weltkugel und den bunten, lustigen Figürchen dran. Möglicherweise hat sie jemand angebracht, um Kindern eine Vorstellung von den „Kindern einer Erde“ zu vermitteln?



Wenn man sie genauer betrachtet und sich dabei fragt, ob sie Kindern Identifikationsangebote geben können, muss man wohl verneinen. Kein Kind in der Gruppe, das eine dunkle Hautfarbe hat, wird sich mit der Darstellung der „Afrikanerin“ identifizieren können: Mit dem riesigen, unförmigen Mund, dem obligatorischen Wasserkrug auf dem Kopf. Kein Kind mit Familienwurzeln in Asien wird sich identifizieren können mit dem gelbhäutigen Jungen, der sogar im Stehen mit Stäbchen Reis isst. Der englische Gentleman mit Schirm und Melone, die Flamenco tanzende Spanierin, der Dudelsack spielende Schotte, natürlich im Schottenrock und das holländische Mädchen mit Holzschuhen, Häubchen und Tulpe – sie alle sind derart reduziert auf ein bestimmtes Stereotyp, dass sie hellhäutige Kinder in Europa kaum zur Identifikation einladen.

Sind sie eine Anregung zum Thema Vielfalt? Das Mobile ist von seinem Informationsgehalt her flach: Jede Figur ist ungefähr gleich groß, es gibt jeweils nur eine Figur, Mann oder Frau, es gibt die Beschränkung auf einige wenige äußere Attribute (Hautfarbe, Bekleidung, Gegenstände), man erfährt nicht, was sie machen und wie andere Menschen in dem Land aussehen.

In den Fehlinformationen liegen Botschaften, die sich den BetrachterInnen übermitteln:

- Manche Länder tauchen nicht auf. Sind sie bedeutungslos? Sind sie so unwichtig, dass es über sie nicht einmal ein Stereotyp gibt?
- Das Land der „Autoren“ taucht in der Regel nicht auf. Im Mobile gibt es keine Deutsche/keinen Deutschen. Die Botschaft: Es geht hier um „die Kultur der Anderen“, über sie gibt es etwas zu lernen, denn wir selbst sind „normal“.
- Die anderen sind homogene Gruppen – und ganz anders als wir!

Wenn sich die Figuren auch nicht zur Widerspiegelung oder Repräsentation dessen eignen, was die Kinder in der Kindergruppe ausmacht, so übermitteln sie dennoch Bilder. Stereotype Bilder davon, wie Menschen sind, prägen ganz stark die Vorstellungen über sie, man kann sich ihrer kaum erwehren. Dies beginnt früh: Die Fülle an Bildern in ihrer Lernumgebung vermittelt Kindern wichtige Botschaften über Menschen und geht ein in ihr „Wissen“, auch ohne dass sie jemals Kontakt zu ihnen gehabt haben müssen. Die Bilder sind der Stoff, aus dem Vorurteile auch gemacht sind.

Achtung Pseudogleichheit: Der farbenblinde Ansatz

Der farbenblinde Ansatz ist gekennzeichnet von einem häufig positiv gemeinten Anliegen: „Alle Kinder sind gleich, ich mache keine Unterschiede!“ Man möchte nicht, dass Ungleichheit und Unterschiede thematisiert werden und dadurch erst recht in die Aufmerksamkeit der Kinder gerät. Die vielleicht ohne diese Thematisierung, so ist die Hoffnung, die Unterschiede gar nicht bemerkt hätten. Das zugrunde liegende Bild vom Kind ist das eines vorurteilsfreien, grundsätzlich für seine Umgebung und für andere Menschen offenen Jungen oder Mädchen, dem das gemeinsame Spiel wichtiger ist als äußere Unterschiede. Es korrespondiert mit einem Bild vom Kindergarten als Schonraum, der von der rauen Wirklichkeit „draußen in der Gesellschaft“ abgeschirmt bleiben soll, damit Kinder unbeeinflusst davon ihre Kindheitsjahre genießen können. In einem solchen Kindergarten gibt es keine Konflikte, hier wird unbeschwert Kindergeburtstag gefeiert: Alle Kinder freuen sich, alle lachen, alle sind süß und nett. (s. Bild aus: Conny kommt in den Kindergarten. Cornelsen). Wer wen einlädt und wen nicht, ist hier kein Thema...



Der farbenblinde Ansatz spart etwas aus, was zu den Erfahrungen von Kindern gehört. Und nimmt sie nicht ernst in ihrer wachsenden Wahrnehmung der vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen. Im farbenblinden Ansatz wird ignoriert, dass Kinder früh Botschaften darüber auswerten, wie bestimmte Merkmale von Menschen bewertet werden und dass sie diese Botschaften von überall herbekommen und sich ihren Reim darauf machen. Sie bekommen sie auch von „farbenblinden“ Erwachsenen – und lernen von ihnen, dass Unterschiede heikel sind, denn man darf darüber nicht sprechen... So lassen sich Kompetenzen kaum erwerben, die für soziales Handeln grundlegend sind: Sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen, Empathie entwickeln, seine Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle äußern, erkennen, was fair und was unfair ist, Stellung beziehen und Konflikte austragen. Mit der Absicht, Kinder zu schonen, werden sie mit bestimmten Erfahrungen alleine gelassen und erhalten keine Unterstützung für einen kompetenten Umgang mit Unterschieden und Ungerechtigkeit.

Integration von Kindern mit Behinderung

Hintergrundtext

Kitas erbringen bereits seit vielen Jahren Leistungen, die sich am Inklusionsgedanken (vgl. Kapitel 1, inklusive Bildung) orientieren, indem sie Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam fördern und betreuen.

Mit dem Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kita oder Kindertagespflege haben Kinder inzwischen ab dem ersten Geburtstag Zugang zu außerfamiliärer Bildung und Erziehung. In Berlin haben Kinder unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung seit vielen Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (§ 6 KitaFöG). In der Regel wird dieser Anspruch in der gemeinsamen integrativen Erziehung realisiert, vereinzelt – insbesondere auf Elternwunsch und bei sehr schweren Behinderungsbildern – auch in wenigen Heilpädagogischen Kleingruppen bzw. Sondergruppen, in denen ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut werden. Dennoch ist in Berlin die Integration von Kindern mit Behinderung grundsätzlich flächendeckend umgesetzt.

Die Kinder, unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen, in ihrer Entwicklung so früh wie möglich individuell zu unterstützen und zu fördern, ist eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. Kinder mit Behinderung sind verschieden wie andere Kinder auch. Die vielfältigen Einschränkungen wie »Sehschädigungen, Hörbehinderungen, Spracherwerbsstörungen, Mobilitätseinschränkungen, kognitive Entwicklungsstörungen sowie Autismus-Spektrum-Störungen haben je eigene Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf der Kinder und die Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen«.¹⁹

Ziel ist es, ein Grundverständnis für die Situation eines jeden Kindes zu entwickeln und den individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Dabei den Blick primär auf die Ressourcen und Kompetenzen des Kindes zu richten und diese in ihrer Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen, ist die fundamentale pädagogische Ausrichtung für die Förderung von Kindern.

Diese Herausforderung erfordert ein hohes Fachwissen und die Bereitschaft, sich immer wieder neu zu informieren und zu qualifizieren. Damit die Integration tatsächlich gelingen kann, ist es notwendig, die zusätzliche sozialpädagogische Förderung der Kinder nicht als isolierte Förderung zu betrachten nach dem Motto »Darum kümmert sich bei uns die Facherzieherin«, sondern dies vielmehr als Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte der Kita zu verstehen.

In der Kita erfahren die Kinder mit (drohender) Behinderung im Sinne der Inklusion durch eine anregungsreiche und flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags, dass sie in der Gemeinschaft mit anderen Kindern gleichermaßen Zugang zu allen Bildungsangeboten haben. Sie können ihre eigenen Lernerfahrungen machen und werden in ihren Lern- und Bildungsprozessen aufmerksam durch die Pädagoginnen und Pädagogen begleitet. Sie lernen im Dialog mit den anderen, mit ihrer Behinderung umzugehen und sich am Gruppengeschehen zu beteiligen.

Sie erfahren, dass sie dazu gehören. Für die gelungene Förderung von Kindern in der Kita sind eine professionelle Förderplanung, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern, interdisziplinäres Arbeiten sowie die Integration der Frühförderung durch KJA/SPZ (Kinder- und Jugendambulanzen/ Sozialpädiatrische Zentren) in den Kita-Alltag von entscheidender Bedeutung.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 45

¹⁹ Vgl. Klaus 2012, Seite 127

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:**Integration von Kindern mit Behinderung**

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Integration von Kindern mit Behinderung« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden**Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen****Methoden fürs Köpfchen**

Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner**Talking Wheel**

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B6: Integration von Kindern mit Behinderung

Anliegen

Um Diskriminierung etwas entgegenzusetzen, ist es unerlässlich, sich immer wieder zu positionieren, auch wenn das unbequem zu sein scheint.

Die Übung „Talking Wheel“ lädt ein, spontan zu gesellschaftlichen Verhältnissen Stellung zu beziehen und in eine kurze, intensive Diskussion mit dem Gegenüber einzusteigen.

Gleichzeitig wird das Prinzip des Zuhörens und das „Stehen lassen“ der anderen Meinung geübt.

Organisatorisches*Zeit*

20 Minuten

Material

Akustisches Signal, wie Glocke, Klangschale o.ä

Ablauf

Einführung

Auf einer freien Fläche im Raum bilden die Teilnehmenden einen Innen- und einen Außenkreis, das *Talking Wheel*. Sie stehen sich dabei jeweils zu zweit gegenüber und schauen sich an. Etwas Abstand zu den benachbarten Paaren erleichtert die akustische Verständigung.

Erläutern Sie die Aufgabe: Die Teilnehmenden äußern sich zu jedem Impuls: Welche Gedanken und Empfindungen habe ich zu diesem Impuls? Wie ist meine Position? Jedes Paar hat pro Person eine Minute Zeit, Stellung zum Inhalt des Kommentars zu beziehen. Während die eine Person spricht, hört die andere zu, ohne bewertend einzugreifen. Fragen sind erlaubt.

Aktion

Sie stehen in der Mitte und geben einen Impuls. Auf ein akustisches Signal hin beginnt der oben beschriebene Austausch. Nach zwei Minuten beendet das akustische Signal den Austausch.

Es folgt ein Platzwechsel (z.B. „alle Personen im Innenkreis wechseln einen Platz nach rechts“ oder „alle Personen im Außenkreis wechseln zwei Plätze nach links“).

Ist dieser erfolgt, wird der nächste Impuls vorgelesen und die Diskussion gestartet.

Es empfehlen sich insgesamt 3-5 Impulse.

Vorschläge für Impulse:

- Ist „Integration“ ein besonderes Profil oder selbstverständlich für Kitas?
- „Das mache ich nicht, darum kümmert sich bei uns die Facherzieherin...!“
- Eltern von Kindern mit Behinderung haben spezifische Belastungen des Alltags, Bewältigungsprozesse und Ablösungsprobleme und benötigen Verständnis für ihre Situation.
- Wie können Sie Kinder mit Behinderung bestärken, mit ihrer Behinderung umzugehen und sich am Gruppengeschehen zu beteiligen? Wie können sie erfahren, dass sie dazu gehören?
- Wann haben Sie sich das letzte Mal so richtig behindert gefühlt? *
- Wie hat die Sprachregelung, nicht mehr „Behinderter“, sondern „Mensch mit Behinderung“ zu sagen, Ihre Haltung verändert? *
- Wenn Sie eine Behinderung hätten – wie gut fänden Sie Ihre Haltung zum Thema „Inklusion“? *
- Sind Ihnen Menschen mit oder ohne Behinderung sympathischer? *
- ...

Austausch

Anschließend kommen alle Teilnehmenden wieder im gemeinsamen Stuhlkreis zusammen. Es reicht, wenn Sie die Teilnehmenden fragen, wie sie die Übung empfunden haben und ob es schwierig war, spontan Position zu beziehen.

Thesen mit * aus WAmiKi 5/2015, All inklusive, 19 Fragen, die man sich mal stellen kann, von Michael Kobbeloer

Türöffner**Wie sehe ich dich, wie siehst du mich?**

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B6: Integration von Kindern mit Behinderung

Anliegen

Spielend sensibilisieren sich die Teilnehmenden dafür, wie sie ihre Mitmenschen wahrnehmen und beschreiben – und wie sie selbst von anderen wahrgenommen und beschrieben werden.

Organisatorisches*Zeit*

30 Minuten – 10 Minuten Aktion 1, 10 Minuten Aktion 2, 10 Minuten Reflexion

Vorbereitung

Platz im Raum

Ablauf*Einführung*

Bereiten Sie die Teilnehmenden kurz auf das vor, was sie im Folgenden erwartet.

Lassen Sie zwei Gruppen bilden.

Aktion 1

- Die zwei Gruppen stellen sich in zwei Reihen auf, sodass jede Person ein Gegenüber hat.
- Die sich gegenüberstehenden Personen schauen sich genau an.
- Eine Gruppe verlässt den Raum, die Verbleibenden verändern bis zu drei Dinge an sich (z.B. Frisur, Kleidung, Tausch mit Nachbarn...).
- Die erste Gruppe kommt wieder rein und versucht die Veränderungen herauszufinden.

Aktion 2

- Jetzt geht die andere Gruppe raus.
- Die Verbleibenden bilden ein Standbild (z.B. Einige sitzen auf dem Stuhl, andere stehen; Haltung, Blickrichtung, Gegenstände in der Hand...)
- Die Gruppe von draußen kommt rein, sieht sich das Standbild genau an und geht wieder raus.
- Das Standbild wird verändert.
- Die Gruppe von draußen kommt wieder rein und versucht, die Veränderungen zu erkennen.

Reflexion im Gesamtteam

Im Gesamtteam lassen Sie die Teilnehmenden ihre Erfahrungen reflektieren.

Wie genau haben sie sich gegenseitig wahrgenommen? Welche Veränderungen fielen auf, welche nicht? Woran könnte das liegen?

Idee: Angelika Stroh-Purwin – AWO Kita Fachberatung

Türöffner



Beweg dich!

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B6: Integration von Kindern mit Behinderung

Anliegen

Spielend sensibilisieren sich die Teilnehmenden dafür, wie sie mit ihren Mitmenschen umgehen, wie sie Sprache einsetzen und welche Vorannahmen ihrem Handeln zugrunde liegen.

Organisatorisches

Zeit

20 Minuten – 5 Minuten Aktion, 15 Minuten Reflexion

Vorbereitung

Platz im Raum

Ablauf

Einführung

Bereiten Sie die Teilnehmenden kurz auf das vor, was sie im Folgenden erwartet: Es kann turbulent werden.

Lassen Sie zwei Gruppen bilden.

Aktion

Die zwei Gruppen stellen sich diagonal in zwei Ecken des Raumes gegenüber. Jede_r sucht sich heimlich eine_n Partner_in aus der anderen Gruppe aus und merkt sich diese_n.

Geben Sie jetzt die Aufgabe:

Sorgen Sie dafür, dass nach 45 Sekunden ihr_e Partner_in in der Ecke steht, wo Sie jetzt stehen!

Lassen Sie die Teilnehmenden agieren und achten Sie darauf, was wie gesagt wird – und was nicht.

Reflexion

Fragen Sie die Teilnehmenden, wie ihnen die Aufgabe gelungen ist und was sie getan haben.

- Welche Bedeutung hatte das Gesagte (auch subjektiv)?
- Was haben die Einzelnen gehört und gesehen – und was nicht?
- Was habe ich absichtlich nicht gesagt? Warum?
- Welche stillen Annahmen wurden wahrgenommen?

Idee: Angelika Stroh-Purwin – AWO Kita Fachberatung

Türöffner**Knifflige Dreiecke**

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B6: Integration von Kindern mit Behinderung

Anliegen

Spielend sensibilisieren sich die Teilnehmenden dafür, wie sie mit ihren Mitmenschen umgehen, um ihr eigenes Ziel zu erreichen.

Organisatorisches*Zeit*

30 Minuten – 15 Minuten Aktion, 15 Minuten Reflexion

Vorbereitung

Viel Platz im Raum

Ablauf*Einführung*

Bereiten Sie die Teilnehmenden kurz auf das vor, was sie im Folgenden erwartet: Es könnte etwas knifflig werden. Lassen Sie die Teilnehmenden einen Kreis mit viel Platz bilden

Aktion

- Jede Person merkt sich in Gedanken zwei Personen, die ihr/ihm in etwa gegenüber stehen.
- Nun geben Sie die Aufgabe bekannt: Ziel ist, mit diesen zwei Personen ein gleichseitiges Dreieck zu bilden.
- Alle beginnen gleichzeitig, sich zu bewegen, um dieses Ziel zu erreichen. Es darf geredet werden – das müssen Sie der Gruppe aber unaufgefordert nicht unbedingt sagen.
- Sagen Sie zwischendurch immer wieder einen Stopp an und fragen Sie, wieweit die Aufgabe schon gelungen ist.

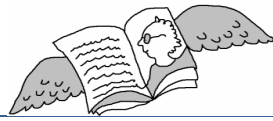
Austausch

Geben Sie Raum zum Austausch:

- Wie haben sich die Teilnehmenden während der Aktion gefühlt?
- Welche Strategien waren hilfreich, welche weniger? Woran machen Sie das fest?
- Was hat den Durchbruch zur Lösung der Aufgabe gebracht?
- Welche Ableitungen können für die Integrationsarbeit mit Kindern gezogen werden?

Idee: Angelika Stroh-Purwin – AWO Kita Fachberatung

Vertiefung



Perspektivenwechsel, um zu verstehen

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B6: Integration von Kindern mit Behinderung

Anliegen

Die Betrachtung der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung in die Kita aus verschiedenen Perspektiven sensibilisiert für mögliche Erwartungen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen.

Daraus werden Anforderungen an das pädagogische Handeln bezüglich der Gestaltung der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung abgeleitet.

Organisatorisches

Zeit

90 Minuten – 30 Minuten Gruppenphase 1, 40 Minuten Gruppenphase 2, 20 Minuten im Plenum

Material

Flipchart & Marker, Tische & Stühle, Akustisches Signal

Vorbereitung

Material zur Gruppeneinteilung, Aufbau von 5 Tischgruppen

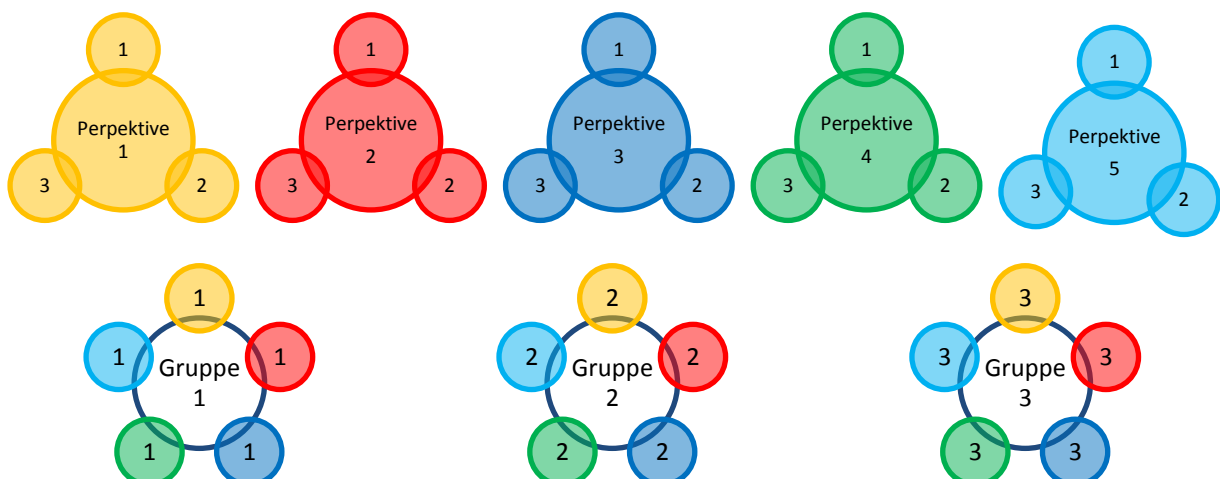
Ablauf

Einführung

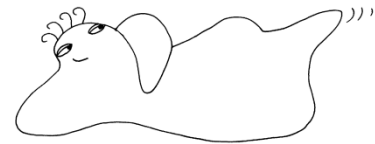
Erläutern Sie den Teilnehmenden, dass sie im Folgenden in zwei Durchgängen zunächst die Frage der Integration aus verschiedenen Perspektiven betrachten und im zweiten Schritt Anforderungen an das pädagogische Handeln ableiten.

Erklären Sie das Prinzip des Gruppenpuzzles: Zunächst diskutieren möglichst gleich große Gruppen je eine Perspektive zur Integration. Im zweiten Schritt bilden sich neue Gruppen, in denen jede Einzelperspektive vertreten ist. Die Anzahl der neu gebildeten Gruppen entspricht also der Zahl der Gruppenmitglieder in der ersten Phase.

Bei 15 Teilnehmenden ergäbe sich exemplarisch folgende Gruppeneinteilung:



Das „Gruppenpuzzle“ ist was für Gruppen ab 10 Teilnehmenden.
Wenn Sie mit einer kleineren Gruppe arbeiten, bietet sich im ersten Schritt die Methode „Gallery-Walk“ als Variante an (s. S. 111).



Phase 1: Perspektivenwechsel

Jede Kleingruppe tauscht sich zu einer Perspektive aus:

- Was bedeutet die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung für die **Kindergruppe**?
- Was bedeutet die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung für die **Mitarbeiter_innen** einer Kita?
- Was bedeutet der Eintritt in die Kita für das **Kind mit Behinderung**?
- Was bedeutet die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung für die **Eltern des Kindes mit Behinderung**?
- Was bedeutet die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung für die **Eltern der Kinder ohne Behinderung**?

Weisen Sie die Teilnehmenden darauf hin, dass sie aus jeder Perspektive die Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen und Ängste herausarbeiten.

Am Ende der Arbeitsphase sollten die Ergebnisse auf einem Plakat dokumentiert sein. Außerdem braucht jede_r Teilnehmende eigene Notizen für die zweite Phase.

Phase 2: Anforderungen an pädagogisches Handeln

In den neu zusammengesetzten Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmenden zunächst über ihre Erkenntnisse aus der ersten Phase aus. So erhalten alle Teilnehmenden Einblick in die erarbeiteten Perspektiven und können diese aus ihren Erfahrungen noch ergänzen.

Im zweiten Schritt leiten die Teilnehmenden in ihren Kleingruppen Anforderungen an ihr pädagogisches Handeln ab. Leitend können dafür die folgenden Zitate aus dem BBP sein:

Den Blick primär auf die Ressourcen und Kompetenzen des Kindes zu richten und diese in ihrer Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen, ist die fundamentale pädagogische Ausrichtung für die Förderung von Kindern.

Damit die Integration tatsächlich gelingen kann, ist es notwendig, die zusätzliche sozialpädagogische Förderung der Kinder nicht als isolierte Förderung zu betrachten nach dem Motto „Darum kümmert sich bei uns die Facherzieherin“, sondern dies vielmehr als Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte zu verstehen.

In der Kita erfahren die Kinder mit (drohender) Behinderung im Sinne der Inklusion durch eine anregungsreiche und flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags, dass sie in der Gemeinschaft mit anderen Kindern gleichermaßen Zugang zu allen Bildungsangeboten haben.

Eltern von Kindern mit Behinderung haben spezifische Belastungen des Alltags, Bewältigungsprozesse und Ablösungsprobleme und benötigen Verständnis für ihre Situation.

Alle Fachkräfte entwickeln ein Grundverständnis für die Würde eines jeden Kindes sowie eine offene Haltung für die individuelle Lebenslage des Kindes und seiner Familie.

Reflexion im Gesamtteam

Die Arbeitsergebnisse werden von den Kleingruppen für einen Rundgang im Plenum dokumentiert. Besonders intensiv diskutierte Anforderungen werden im Plenum besprochen und mit dem Text des BBP abgeglichen.

Weiterführende Informationen

Unterlagen der Webseite der für Jugend zuständigen Senatsverwaltung zum Thema Integration von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen:

Hauptseite

<http://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/kinder-mit-behinderung/>

Fachinformationen

<http://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/#integration>

Handreichung zum Verfahren zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen in Berlin, Stand Oktober 2015

www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/handreichung_kinder_mit_behinderung.pdf

Häufig gestellte Fragen zur Integration von Kindern mit Behinderung

www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/faq.pdf

Förderplan

www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/foederplan_kinder_mit_behinderung.pdf

Sonderpädagogische Förderung in der Schule

<http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung>

Weiterführende Informationen zusammengestellt von: Gabriele Kelch, VETK

Gesundheit

Hintergrundtext

Gesundheit umfasst körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden.²⁰ Ein Kind, das sich in seinem Körper wohl fühlt und sich in seiner Familie und in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle angenommen, beachtet und wertgeschätzt fühlt, wird den vielen Anregungen und Herausforderungen seiner Umwelt neugierig, wissbegierig und mit Explorationslust begegnen.

Die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen im Lebensalltag der Kinder stärkt das Gefühl der Handhabbarkeit (»Ich habe es geschafft«) und steigert das Selbstvertrauen. Das Kind wird in seinem Handeln und seiner Selbstwirksamkeit bestärkt. Positive Erlebnisse ermutigen das Kind, sich der Welt weiterhin aktiv entdeckend und neugierig zuzuwenden.

Die Erfahrung, mit anderen Menschen verbunden zu sein, die Gelegenheit zu Eigentätigkeit und selbstbestimmtem Handeln wie auch Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Angeboten sind grundlegende Voraussetzungen zum Erleben von Sinnhaftigkeit. Dieses tritt in der frühen Kindheit vor allem dann auf, wenn Kinder erleben, dass die Geschehnisse meist nicht zufällig auftreten, sondern wiederkehrenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten folgen. Dazu gehören Verlässlichkeit, Rituale, klare Regeln und Strukturen und die Möglichkeit, ihre »Experimente« häufig zu wiederholen. Wenn die Kinder wissen, was sich wann und wo ereignet und wie sie sich daran beteiligen können, werden sie sicher im Umgang mit der inneren und äußeren Umwelt. So entwickeln Kinder das Gefühl der Verstehbarkeit.

Ist dieses Gefühl grundlegend vorhanden, wird zunehmend ein flexibler Umgang mit unerwarteten Ereignissen möglich.

Insgesamt entwickeln Kinder so ein Gefühl und Bewusstsein für die Zusammenhänge in ihrer Lebenswelt (Kohärenz)²¹, was ihr Wohlbefinden und damit ihre Gesundheit stärkt.

Resilienz fördern

Resilienz bezeichnet die innere Stärke (= seelische Widerstandsfähigkeit) und Fähigkeit des Kindes, belastende Situationen und kritische Ereignisse erfolgreich zu bewältigen. Dazu zählen beispielsweise die Bewältigung von Übergängen, die Trennung der Eltern, ein Umzug oder die Geburt eines Geschwisterkinds.

Stabile emotionale Beziehungen, Wertschätzung, die Wahrnehmung der Stärken des Kindes und seiner Familie sowie ein positives Selbstkonzept sind wichtige Schutzfaktoren, die Kinder befähigen und unterstützen, sich auch in ungünstigen Lebensumständen gesund und positiv zu entwickeln.

Pädagoginnen und Pädagogen fördern die Resilienz von Kindern, indem sie diesen im Alltag Herausforderungen zutrauen, an denen die Kinder wachsen können und Hilfe durch andere einfordern und annehmen können. Kinder erfahren, dass ihre Gefühle wie z.B. Trauer, Angst und Wut sensibel aufgenommen und im Dialog mit den Eltern und anderen Kindern thematisiert und bearbeitet werden.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 22

²⁰ Vgl. WHO 1986

²¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2012

Gesundheit und Wohlbefinden fördern

Gesund sein bedeutet, sich körperlich, seelisch und sozial wohl zu fühlen²². Der bewusste Umgang mit Gefühlen und Empfindungen, positive Bindungserfahrungen, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen, die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen sowie soziale Anerkennung sind wichtige Einflussfaktoren auf die Gesundheit. Sie führen insgesamt zu einer positiven Lebenseinstellung.

Das alltägliche Zusammenleben vieler Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege bietet eine Fülle von Möglichkeiten, um genau die Fähigkeiten aufzubauen, die Mädchen und Jungen in ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden fördern und stärken: Sie können aktiv sein, sie bestimmen mit, sie werden ernst genommen und erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können.

So können die Kinder lernen, Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen und ihre Gesundheit zu übernehmen. Sie erhalten Anregungen zu gesundheitsförderlichem Verhalten und werden durch das Vorbild der Pädagoginnen und Pädagogen zu gesundheitsbewusstem Handeln motiviert.

Gesundheitsförderung setzt an den Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Kita/Kindertagespflege an (Setting-Ansatz). Neben inhaltlichen Themen wie Resilienz, Körper und Sexualität, Ernährung, Bewegung, Hygiene und Körperpflege haben auch die Rahmenbedingungen Einfluss auf die Gesundheit der Kinder sowie der Pädagoginnen und Pädagogen. Es geht darum, die Gesundheitsressourcen aller Beteiligten in der Kita zu stärken. Seit 2012 unterstützt das Land Berlin die Entwicklung der Berliner Kitas durch das Landesprogramm »Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita«. Vorangegangen war eine von der Bertelsmann Stiftung geförderte Pilotphase im Bezirk Mitte. Orientierung für das Landesprogramm bietet der Referenzrahmen »Die gute gesunde Kita gestalten«.²³

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 69

Gesundheit und Wohlbefinden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stärken

Pädagoginnen und Pädagogen wirken in ihrem alltäglichen Umgang mit den Kindern, den Eltern und im Team als authentisches Vorbild für die Mädchen und Jungen. Kinder beobachten und erleben, wie Erwachsene Sorge für ihren Körper tragen, sich bewegen und wie sie mit Belastungen umgehen.

Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der Pädagoginnen und Pädagogen, ihre Gesundheit und Zufriedenheit haben wesentliche Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Deshalb achten die Pädagoginnen und Pädagogen darauf, dass sie sich an ihrem Arbeitsplatz psychisch und physisch wohlfühlen. Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter ist verantwortlich dafür, auf Belastungen für die eigene Gesundheit, die von der Arbeit in der Einrichtung her rühren, zu achten, auf sie aufmerksam zu machen und sich an der Entwicklung von Lösungen zu deren Reduzierung zu beteiligen (angemessener Lärmschutz, erwachsenengerechtes Mobiliar, Umgang mit Stress, Infektionsrisiken vermeiden).

Besondere Arbeitsbelastungen, die sich über eine längere Zeit erstrecken, sollten innerhalb des Teams beraten und offen gegenüber der Leitung und dem Träger angesprochen werden.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 170-171

²² Vgl. WHO 1986

²³ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2012

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:

Gesundheit

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Gesundheit« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen

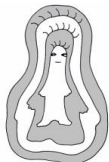


Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



Was ist für mich Gesundheit?

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens und C2: Demokratische Teilhabe

Anliegen

Die Kolleginnen und Kollegen überlegen, welche Gedanken ihnen zum Thema Gesundheit im Moment persönlich besonders wichtig sind. Sie erfahren, wie unterschiedlich Gesundheit gesehen und erlebt wird.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 40 Minuten – 5 Minuten im Gesamtteam, 10 Minuten in Murmelgruppen, 25 Minuten im Gesamtteam

Material

- eine Vielzahl von kleinen Gegenständen aller Art (Mullbinde, Schlüssel, Spritze, Naturmaterialien, Verpackungsgegenstände, Haushaltsgegenstände, Spielzeug etc.)
- Platz auf einem Tisch oder dem Boden zum Auslegen der Gegenstände

- Karten, Marker, Platz zum Aufhängen, Klebeband oder Pin-Nadeln

Ablauf

Breiten Sie die Gegenstände so aus, dass alle Teilnehmenden diese gut sehen können.

Erläutern Sie Ihrem Team, worum es bei der folgenden Übung geht.

Gesamtteam

Ermuntern Sie die Teilnehmenden, sich die ausliegenden Gegenstände anzuschauen und sich inspirieren zu lassen beim Nachdenken über die Frage: Was ist für mich Gesundheit?

Wer einen Gegenstand gefunden hat, der symbolisch für die persönliche Assoziation zu Gesundheit steht oder der „einfach nur“ interessant und anregend ist, nimmt diesen an sich. Natürlich ist es möglich, dass sich mehrere Personen einen Gegenstand „teilen“.

Murmelgruppen

Hinweis: In kleinen Teams können Sie die folgenden Arbeitsschritte im Gesamtteam durchführen.

Bitten Sie die Teilnehmenden, sich mit ihren Sitznachbarinnen zu der folgenden Frage auszutauschen:

Was hat der Gegenstand mit meinem Verständnis von Gesundheit zu tun?

Jede Person notiert ein Stichwort zu ihrer Antwort auf einer Karte.

Gesamtteam

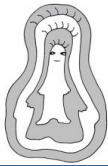
Die Teilnehmenden berichten, wie sie den Austausch erlebt haben. Sie stellen ihr Stichwort vor und heften es an die Wand. Dabei bilden sie Gruppen mit ähnlichen Stichworten. Haben alle Kolleginnen und Kollegen ihre Karten vorgestellt, sucht die Gruppe gemeinsam Oberbegriffe für die visualisierten Gedanken rund um Gesundheit. Bitten Sie Ihr Team, den Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Stichworte zu lenken:

- Was fällt Ihnen dabei auf?
- Gibt es viele Gemeinsamkeiten/Unterschiede? Wie erklären Sie sich das?

Fundstelle: Dies ist eine Variante der Übung „Werte und Normen früher und heute“, veröffentlicht in: Werkzeugkiste Interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verlag das netz. Berlin 2010.

Die gute gesunde Kita gestalten – Ein Konzept für die Praxis! Arbeitsmaterialien zur Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der guten gesunden Kita. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2012

Türöffner



Gesundheit – Wie ich dazu stehe ...

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich C2: Demokratische Teilhabe

Anliegen

Die Kolleginnen und Kollegen haben einen gemeinsamen bewegten Einstieg in das Thema. Sie machen sich ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen bewusst. Die Teammitglieder erfahren Neues übereinander.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 15 Minuten

Voraussetzungen

Platz im Freien oder im Raum zum Aufstellen für alle Kolleginnen und Kollegen. Eine längere Linie auf dem Boden, deren Enden und Mitte gekennzeichnet sind. Koordinaten: Ein Ende ist „0“ für „Stimme gar nicht zu“, das andere Ende „10“ für „Stimme voll zu“.

Ablauf

Erläutern Sie Ihrem Team, worum es bei der folgenden Übung geht. Bitten Sie Ihr Team, sich im Raum aufzustellen und sich zur Beantwortung der einzelnen Fragen jeweils bei den entsprechenden Koordinaten aufzustellen. Wählen Sie aus dem Aussagenkatalog diejenigen Sätze aus, die Ihnen für die Gruppe und für sich selbst geeignet scheinen.

Aussagenkatalog

Aufstellen zwischen den Polen „Stimme gar nicht zu (0)“ und „Stimme voll zu (10)“

- Im Moment fühle ich mich entspannt.
- In den letzten Wochen war ich krank.
- Ich denke viel über meine Gesundheit nach.
- Ich kenne Hausmittel gegen bestimmte Krankheiten.
- Ich empfinde meine Arbeit zunehmend als anstrengender.
- Nach der Arbeit entspanne ich mich regelmäßig.
- Ich entspanne mich eher durch Bewegung als durch Ruhe.
- Als Kind habe ich viel draußen gespielt.
- In meiner Kindheit haben wir in der Familie gemeinsam gegessen.
- In meiner Ausbildung zur Erzieherin hat das Thema Mitarbeitergesundheit eine wichtige Rolle gespielt.
- ...

Ermuntern Sie die Teilnehmenden, sich zu den Fragen zu äußern und zu erläutern, aus welchem Grund sie eine bestimmte Position im Raum eingenommen haben. Achten Sie darauf, dass Ihre Kolleginnen und Kollegen einander zuhören und die Äußerungen der anderen nicht bewerten.

Variante: 4-Ecken-Übung

Jeder Ecke im Raum wird eine Prozentzahl an Zustimmung zugeordnet:

1. Ecke 75 - 100 % (stimme voll zu)
2. Ecke 50 - 75 % (stimme eher zu)
3. Ecke 25 - 50 % (stimme eher nicht zu)
4. Ecke 0 - 25 % (stimme gar nicht zu)

Aussagenkatalog wie oben, den Sie gerne verändern und erweitern können. Ermuntern Sie die Teammitglieder, in den Gruppen, die sich in den Ecken bilden, über die Aussagen zu diskutieren. Es bieten sich auch Interviews an, d. h., Sie gehen in eine Ecke und interviewen für alle hörbar einige der Kolleginnen und Kollegen aus den Gruppen. Achten Sie darauf, dass Ihre Kolleginnen und Kollegen einander zuhören und die Äußerungen der anderen nicht bewerten.

Fundstelle: Die gute gesunde Kita gestalten – Ein Konzept für die Praxis! Arbeitsmaterialien zur Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der guten gesunden Kita. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2012

Vertiefung



Kohärenzgefühl – Was ist das?

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens und C2: Demokratische Teilhabe

Anliegen

Im Kapitel 1 „Zum Bildungsverständnis“, vgl. Seite 22 des 2014 erschienen Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit ausgeführt. Gesundheit wird hier verstanden als Voraussetzung und als Ergebnis von Bildungsprozessen. Gesundheit - als körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden²⁴ - kann entstehen und erhalten werden, wenn Kinder und Erwachsene über Kohärenz bzw. ein Kohärenzgefühl, als eine „Grundsicherheit innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch in äußeren Anbindungen Unterstützung und Halt zu finden“²⁵ verfügen. Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagespflege und in Kitas sind Vorbild für Kinder. Vorbild auch in Bezug darauf, wie sie sich dafür einsetzen, dass sie sich an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen und auch ihre Gesundheit achten. Die Bedeutung von Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird in Kapitel 8 des Bildungsprogramms angesprochen.

Der Begriff des Kohärenzgefühls sowie die Frage danach, was Menschen gesund hält - das Konzept der Salutogenese - gehen zurück auf Aaron Antonovsky und sollen mittels dieser Methode geklärt werden.

Organisatorisches

Zeit

Ca. 50 Minuten – 20 Minuten Lesezeit, 10 Minuten Murmelgruppen, 20 Minuten Gesamtteam

Material

- Als Kopie für jede Person (im Team): „Infoblatt: Das salutogenetische Gesundheitsverständnis“
- Karten, Stifte, Platz zum Aufhängen

Vorbereitung

Machen Sie sich mit dem „Infoblatt: Das salutogenetische Gesundheitsverständnis“ vertraut und bereiten Sie sich auf mögliche Nachfragen vor.

Ablauf

Erläutern Sie den Teilnehmenden worum es im folgenden Arbeitsschritt geht.

Gesamtgruppe

Verteilen Sie die Kopien „Infoblatt: Das salutogenetische Gesundheitsverständnis“ und bitten Sie die Kolleginnen und Kollegen, den Text in Ruhe zu bearbeiten.

Tipp: Das Bearbeiten des Textes kann auch jede Kollegin bereits vorbereitet haben.

²⁴ Vgl. WHO 1986

²⁵ Vgl. Schiffer, Eckhard 2001

Murmelgruppen

Bitten Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen, sich mit den Sitznachbarinnen darüber auszutauschen und die offenen Fragen auf Karten zu notieren:

- Was war für mich neu? Was kannte ich schon?
- Welche Gedanken – mit Blick auf mich selbst oder die Kita – gehen mir durch den Kopf?
- Welche Fragen habe ich?

Gesamtgruppe

Hängen Sie die Karten mit den offenen Fragen auf. Mit den bestehenden Fragen können Sie unterschiedlich verfahren. Entscheiden Sie selbst, welche Form Ihnen geeignet scheint:

- Stellen Sie die offenen Fragen im Team zur Diskussion. Vielleicht hat jemand eine Antwort darauf ...
- Beantworten Sie die Fragen selbst.
- „Parken“ Sie die Fragen, die Sie nicht beantworten können. Überlegen Sie gemeinsam mit dem Team, an wen sie sich wenden können, um Antworten auf Ihre Fragen zu erhalten. Vielleicht wenden Sie sich ja an die Expertinnen bei „Kitas bewegen – Berliner Landesprogramm für die gute gesunde Kita“?²⁶

Fundstelle: Die gute gesunde Kita gestalten – Ein Konzept für die Praxis! Arbeitsmaterialien zur Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der guten gesunden Kita. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2012

²⁶ <http://gute-gesunde-kitas-in-berlin.de>

Bitte lesen und bearbeiten Sie den folgenden Text.

Zentrale Fragen zur Bearbeitung des Textes sind:

- Was ist für mich neu? Was kenne ich schon?
- Was hat der Text mit mir / mit unserer Kita zu tun?

Fundstelle: Der Text beruht auf Auszügen der folgenden Broschüren zur guten gesunden Kita:

Heft 1 „Die gute gesunde Kita gestalten – gemeinsames Verständnis entwickeln“, S. 10/11.
Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2012

„Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter“, Kapitel zur Orientierungsqualität. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2013

Die Frage nach der Entstehung von Gesundheit

Das Konzept der Salutogenese (Entstehung von Gesundheit) geht auf den israelisch- amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück. Er fragte danach, warum Menschen – trotz hoher Belastungen und gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund bleiben oder wie sie es schaffen, sich von Erkrankungen wieder zu erholen. Somit löste er sich vom klassischen medizinischen Verständnis, der Pathogenese, die nach der Entstehung und den Bedingungen von Krankheit fragt. Nach Antonovsky ist es von der *Grundhaltung* eines Menschen abhängig, wie gut er in der Lage ist, vorhandene Ressourcen zum Erhalt seiner Gesundheit und seines Wohlbefindens zu nutzen. Diese Grundhaltung bezeichnet er als „Kohärenzgefühl“ (oder auch als „Kohärenzsinn“). Das Kohärenzgefühl ist eine grundlegende Einstellung zum Leben, in der deutlich wird, in welchem Umfang ein Mensch ein durchdringendes, ausdauerndes und zugleich dynamisches Gefühl von Optimismus hat, sodass die Anforderungen der inneren und äußeren Erfahrungswelt strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind. Nach Antonovskys Überlegungen setzt sich diese Grundhaltung, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben, aus drei Komponenten zusammen:

- dem Gefühl von **Verstehbarkeit**, das heißt, die Anforderungen des Lebens sind strukturiert, verstehbar und erklärbar;
- dem Gefühl von **Handhabbarkeit**, das heißt, die nötigen Ressourcen sind verfügbar, um Anforderungen konstruktiv zu bewältigen;
- dem Gefühl von **Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit**, das heißt, die Anforderungen werden als willkommene Herausforderungen erlebt, für die sich Engagement und Anstrengungen lohnen.

Diese drei Komponenten werden als wesentliche Voraussetzung verstanden, das Leben auch in schwierigen Situationen als lebenswert zu betrachten und somit Ressourcen zur Bewältigung zu mobilisieren. Verfügt eine Person über ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl, kann sie flexibel mit Anforderungen umgehen und die der jeweiligen Situation angemessenen Ressourcen aktivieren. Die Stärkung des Kohärenzgefühls wird somit zum Ziel vieler gesundheitsfördernder Aktivitäten.

Aufbauend auf dem Modell der *Salutogenese*, werden in den Gesundheitswissenschaften Gesundheit und Krankheit nicht als alternative Zustände, sondern als gedachte Endpunkte eines gemeinsamen Kontinuums betrachtet. Gesundheit ist somit nicht das Gegenteil von Krankheit, sondern gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Zwischenstadien, in denen sich subjektive und objektive Befindlichkeiten ausdrücken. Es gibt fließende Übergänge und zahlreiche Zwischenstadien zwischen

„Gesundheit“ und „Krankheit“, die die subjektive und die objektive Befindlichkeit angeben. Die Position eines Menschen auf diesem „Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“ ist das Ergebnis einer prozesshaften Wechselwirkung. Die Wechselwirkung besteht zwischen persönlichen und umweltgebundenen Risikofaktoren sowie Schutzfaktoren bei der Bewältigung von Belastungen (vgl. Franzkowiak 2011)²⁷. Als Schutzfaktoren für Gesundheit gelten

- **personale Ressourcen** (auch genannt „innere“ Ressourcen, z. B. Temperamentsmerkmale; Kompetenzen und Einstellungen wie kognitive, soziale, emotionale Kompetenzen, selbstbezogene Kognitionen und Emotionen sowie körperliche Ressourcen)

und

- **soziale Ressourcen** (auch genannt „äußere“ Ressourcen, z. B. Beziehungen, Erziehungs- und Familienklima, Kontakte zu Gleichaltrigen, soziale Unterstützung, Qualität der Bildungsinstitutionen).

Salutogenese im Kita-Alltag

Im Kita-Alltag bedeutet Salutogenese, Gesundheit jeden Tag neu entstehen zu lassen, sich bewusst und zielgerichtet um Gesundheitsfaktoren zu kümmern und die Stärken zu fördern, die zum Wohlbefinden aller Beteiligten beitragen.

Kinder setzen sich von Geburt an als kompetente und eigenaktive Subjekte mit ihrer Umwelt auseinander und versuchen, die Welt zu verstehen und für sich zu konstruieren. Dabei entwirft jedes Kind basierend auf seinem persönlichen Erfahrungshintergrund – als Ko-Konstrukteur der eigenen Bildung – sein Bild von der Welt. Damit Lernerfahrungen für Kinder bedeutsam sind, müssen ihnen kindgerechte und lebensweltbezogene Anregungen zur Verfügung stehen und ihre individuellen Bedürfnisse wie auch Stärken wahrgenommen, reflektiert und begleitet werden. Die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen im Lebensalltag der Kinder stärkt das **Gefühl der Handhabbarkeit** („Ich habe es geschafft!“), steigert das Selbstvertrauen und trägt langfristig über das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen zur Stabilisierung des Selbstkonzepts bei. Auf diese Weise fühlt sich das Kind angenommen und in seinem Handeln und seiner Selbstwirksamkeit bestärkt. Es erfährt positive Erlebnisse und wird ermutigt, sich der Welt weiterhin aktiv entdeckend und neugierig zuzuwenden.

Kinder lernen nur das, was sie wollen. Dabei tun Kinder Dinge nicht, weil sie langfristig zu einem bestimmten Ziel führen, sondern weil sie ihnen im Hier und Jetzt Freude bereiten. In der aktuellen Situation erleben sie ihr Tun vor allem dann als bedeutsam, wenn es mit dem Empfinden von Lust, Spaß (flow) und der Befriedigung von Bedürfnissen verbunden ist, wenn sie es selbst initiieren oder nach ihren Bedürfnissen und Vorstellungen mitgestalten können. Die Gelegenheit zu Eigentätigkeit und selbstbestimmtem Handeln wie auch Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Angeboten sind grundlegende Voraussetzungen zum **Erleben von Sinnhaftigkeit**.

Dieses Erleben tritt in der frühen Kindheit vor allem dann auf, wenn Kinder ein Gefühl dafür entwickeln, dass die Geschehnisse in der Regel nicht zufällig auftreten, sondern wiederkehrenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten folgen. Dazu benötigen Kinder Verlässlichkeit, Rituale, klare Regeln und Strukturen sowie die Möglichkeit, ihre „Experimente“ häufig zu wiederholen. Unter der

²⁷ <http://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/?idx=36> (Zugriff: 06.07.2014)

Bedingung der Vorhersehbarkeit und Konsistenz von Ereignissen entsteht Sicherheit im Umgang mit der inneren und äußeren Umwelt. So entwickeln Kinder das **Gefühl der Verstehbarkeit**. Ist dieses Gefühl grundlegend vorhanden, wird zunehmend ein flexibler Umgang mit unerwarteten Ereignissen möglich.

Gestalten Erzieherinnen und Erzieher Lernsituationen stets so, dass sie die Eigeninitiative des Kindes, seine Selbsttätigkeit und Beteiligung herausfordern, so stärken sie dessen Kohärenzgefühl und legen die Basis für den weiteren Aufbau von Schutzfaktoren. Genannt werden insbesondere Problemlösefertigkeiten, Konfliktlösestrategien, Eigenaktivität, persönliche Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen, eine positive Selbsteinschätzung, Selbstregulationsfähigkeiten, soziale Kompetenzen, Stressbewältigungskompetenzen und körperliche Gesundheitsressourcen.

Damit **Erzieherinnen und Erzieher** ihre Arbeitsumgebung als Teil der Kohärenz erklären und verstehen können, benötigt das Team klare, konsistente Strukturen und dialogische Kommunikation. Insbesondere gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Überzeugungen und ein partnerschaftliches Arbeitsklima wirken sich positiv auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus. Ein Gefühl der Sinnhaftigkeit entsteht, wenn die Ziele der Einrichtung im Einklang mit persönlichen Einstellungen und Ansprüchen stehen und als in ihrer Grundform beständig und in sich konsistent empfunden werden. Hat die einzelne Fachkraft das Gefühl, dass sich ihr Engagement lohnt, wird auch ihre intrinsische Motivation gestärkt. Eine weitere wichtige Ressource für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Fachkräfte ist deren fachliche Kompetenz: Das Gefühl, den pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein, beugt Stress und Belastungssituationen vor, erhöht die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Die damit einhergehende Arbeitsfreude und das Selbstvertrauen führen dazu, dass der Umgang mit den vorhandenen Belastungen besser gelingt. Somit ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Kindertageseinrichtung kontinuierlich die Gelegenheit zu geben, ihre individuellen Handlungskompetenzen zu erweitern. Dabei begreifen sich die pädagogischen Fachkräfte bewusst als Lernende, die offen sind für Veränderungen. Die ressourcenorientierten Maßnahmen zur Personalentwicklung einerseits und Maßnahmen zur Reduktion von Arbeitsbelastungen und zur Verbesserung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes andererseits greifen ineinander. Anknüpfungspunkte sind dabei die komplexen Zusammenhänge zwischen individuellem Verhalten, wie z. B. Selbst- und Zeitmanagement, rückengerechtes Heben und Tragen etc., und den Arbeitsverhältnissen, wie der Gestaltung der Arbeits- und Pausenzeiten, des Personaleinsatzes, der Ausstattung, z. B. mit rücken- und erwachsenengerechtem Mobiliar, oder zur Reduktion von Lärm etc.

Mehr Informationen finden Sie unter:

<http://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenetische-perspektive/>

(Zugriff 06.07.2014).

Vertiefung



Wie werden Bildung und Gesundheit im Moment diskutiert?

Geeignet für die Einführung in die Aufgabenbereiche B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens und C2: Demokratische Teilhabe

Anliegen

Die Teilnehmenden erforschen, welche Aspekte oder Themen von Gesundheit in Zusammenhang mit kindlichen Bildungsprozessen derzeit in der Gesellschaft, bei ihrem Träger, in der Kindertagespflegestelle/der Kita und bei ihnen selbst, z. B. in ihrer Familie, thematisiert werden. Sie gehen dem Tenor, mit dem die verschiedenen Diskussionen geführt werden, auf den Grund. Sie stellen Bezüge zwischen den verschiedenen Ebenen (Gesellschaft, Kita/Kindertagespflege, privates Umfeld) her.

Zeit

Ca. 1 Stunde – 30 Minuten für Kleingruppenarbeit, 30 Minuten in der Gesamtgruppe

Material

- Tages- und/oder Wochenzeitungen, Zeitschriften ...
- Plakat mit drei konzentrischen Kreisen zur Visualisierung der Ergebnisse im Gesamtteam (siehe Skizze)
- Metaplankarten in 3 Farben, Stifte
- Platz zum Aufhängen der Karten

Ablauf

Nach einer kurzen Einführung in die Methode bilden die Kolleginnen und Kollegen Kleingruppen.

Kleingruppen

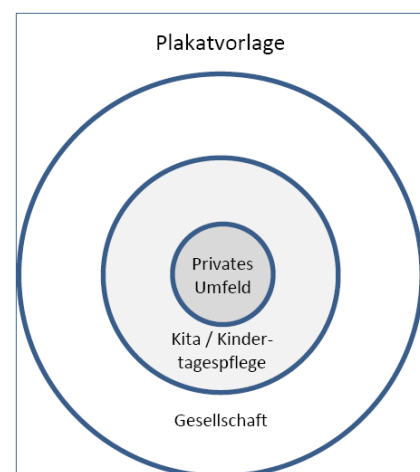
Die Kleingruppen wählen sich Zeitungen und Zeitschriften aus. Sie sichten deren Inhalt mit Blick auf die Fragestellungen:

- Welche Themen rund um Gesundheit und Bildung finden wir?
- Wie empfinden wir die Berichterstattung?
- Worüber rede ich mit meiner Familie/meinen Freunden im Zusammenhang mit Gesundheit? Wie empfinde ich diese Gespräche? Was bewegt mich dabei?

Die Ergebnisse zu Themen und Inhalten der Gesundheitsdiskussion werden als Schlagworte auf Karten notiert, jede Ebene – Gesellschaft, Kita, privates Umfeld – auf einer anderen Farbe.

Gesamtgruppe

Die Kleingruppen berichten, wie es ihnen bei diesem Arbeitsschritt ergangen ist. Nacheinander stellen sie ihre



Schlagworte vor, ordnen diese auf dem Plakat den verschiedenen Ebenen zu und äußern sich dazu, wie – mit welchem Tenor – diese Diskussionen geführt werden. Eine Gruppe beginnt, die anderen ergänzen, was noch nicht genannt worden ist.

Holen Sie abschließend die Antworten aus den Kleingruppen auf die Fragen ein: Sehen wir einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Ebenen, auf denen diese Diskussionen stattfinden? Welchen sehen wir?

Fundstelle: Diese Methode ist eine Variante der Übung „Projektthemen finden und auswählen“, veröffentlicht in: Werkzeugkiste Interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verlag das netz. Berlin 2010.

Die gute gesunde Kita gestalten – Ein Konzept für die Praxis! Arbeitsmaterialien zur Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der guten gesunden Kita. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. 2012

Vertiefung



Arbeit mit dem BBP: Aspekte von Gesundheit

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B2: Gestaltung des alltäglichen Lebens

Anliegen

Mithilfe dieser Methode tragen die Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf Kinder und sich selbst Aspekte von Gesundheit zusammen und machen sich anschließend mit den Perspektiven des Berliner Bildungsprogramms zum Themenbereich Gesundheit vertraut.

Vorbereitung

Machen Sie sich mit den Texten „Bildung und Gesundheit“ und „Resilienz fördern“ auf Seite 22 und den Seiten 69 bis 83 „Bildungsbereich: Gesundheit“ im Berliner Bildungsprogramm vertraut.

Zeit

40 Minuten – 10 Minuten Dreier- bzw. Vierergruppen, 30 Minuten Gesamtgruppe

Material

- mindestens je ein Berliner Bildungsprogramm für eine Dreier- bzw. Vierergruppe
- leeres Plakat mit der Überschrift: Aspekte von Gesundheit
- Karten in zwei Farben, Stifte

Ablauf

Führen Sie die Teilnehmenden in Anliegen und Ablauf dieses Arbeitsschrittes ein.

Dreier- bzw. Vierergruppen²⁸

Bitten Sie die Teilnehmenden die Frage zu beantworten: Welche Aspekte hat für uns das Thema Gesundheit in der Kita/Kindertagespflege als Lebens- bzw. Arbeitsort von Kindern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem technischen Bereich?

Bitten Sie die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Antworten stichwortartig auf Karten zu notieren. Dabei werden für Antworten mit Blick auf Kinder eine Farbe von Karten benutzt, für Aspekte von Gesundheit in Bezug auf Pädagoginnen und Pädagogen/Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen Karten in der zweiten Farbe.

Gesamtgruppe

Sammeln Sie die Antworten und visualisieren diese auf dem vorbereiteten Plakat. Clustern Sie dabei gleiche/ähnliche Antworten.

In drei Kleingruppen bzw. in der Gesamtgruppe

Bitten Sie nun die Teilnehmenden, die Gesundheit thematisierenden Textabschnitte des Berliner Bildungsprogramms zu lesen und die Aspekte von Gesundheit, die bisher noch nicht in der Sammlung erschienen sind, für sich zu notieren.

Gehen Sie dabei arbeitsteilig vor: Jede Kleingruppe liest einen der Textabschnitte im Berliner Bildungsprogramm.

Textabschnitt A: Seite 22 „Bildung und Gesundheit“ und „Resilienz fördern

Textabschnitt B: Seite 69 bis 70 bis „... mit dieser Vielfalt vertraut werden.“

Textabschnitt C: Seite 70 ab „Körper- und Sexualentwicklung ...“ bis Seite 71

Gesamtgruppe

Ergänzen Sie das Plakat „Aspekte von Gesundheit“ mit den Antworten aus den drei Kleingruppen.

Regen Sie die Gruppe an, ihre Gedanken, Gefühle, Erwartungen und/oder Befürchtungen, die diese Sammlung von Gesundheitsaspekten bei ihnen auslöst, auszusprechen.

Literaturhinweise

- WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Online verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charta_G.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014
 - Schiffer, Eckhard (2001): Wie Gesundheit entsteht. Beltz Verlag Weinheim und Basel
-

²⁸ In Teams/Gruppen mit weniger als 8 Personen können Sie diese Methode in Paaren und/oder durchgängig in der Gesamtgruppe durchführen.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Hintergrundtext

Nachhaltige Entwicklung wird als eine „Entwicklung definiert, die die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“²⁹. 1992 verabschiedeten 178 Staaten die Agenda 21 (Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert) mit der Zielsetzung, weltweit an einer nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten. Begründet wurde dies mit der zunehmenden Ungleichheit in der Verteilung der Lebenschancen in dieser Welt sowie einer maßlosen Übernutzung natürlicher Ressourcen und der Gefährdung des Ökosystems Erde.

Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung – und damit auch die Grundlage einer Bildung und Erziehung, die dazu beitragen möchten – ist die Verbindung von Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für zukünftige Generationen.³⁰

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung will die Menschen darin unterstützen, die Welt besser verstehen zu können, sie dazu ermutigen, diese im Sinne des beschriebenen Werterahmens mit zu gestalten und sich dabei über konkrete Werte im Alltag und in der Gestaltung des Gemeinwesens mit anderen zu verständigen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beginnt bereits in der frühen Kindheit und bleibt über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutsam.³¹ Kinder entwickeln Werte, wenn sie in ihren Sichtweisen ernst genommen werden, an der Gestaltung des Lebens beteiligt sind und erleben, dass sie Veränderungen bewirken können. Sie begreifen anhand konkreter Beispiele aus ihrem Alltag, welche Bedeutung und Funktion diese Werte für das Zusammenleben von Menschen und für das Leben in dieser Welt haben. So können z.B. auch sehr junge Kinder daran mitwirken, Müll zu vermeiden und zu trennen; sie können erfahren, welches Obst und Gemüse in welcher Jahreszeit in der Region wächst und dass es hilft, Strom zu sparen, wenn elektrische Geräte nach Benutzung vollständig ausgeschaltet werden.

In Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege erhalten Kinder die Gelegenheit, zu zentralen Fragen ihres jetzigen und zukünftigen Lebens Werte einer nachhaltigen Entwicklung kennen zu lernen. Aus dem Erforschen und Wissen um kleine und große Zusammenhänge, aus Einfühlungsvermögen und aus der Wahrnehmung verschiedener und gemeinsamer Sichtweisen, sowie aus der Erprobung von wertvollen Handlungsstrategien im Alltag erwächst dabei Bewertungs- und Entscheidungskompetenz.³²

Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder in der Entwicklung von Werten der Nachhaltigkeit unterstützen, verbinden folglich kindliche Themen mit Zielen frühkindlicher Bildung und Zukunftsfragen. Sie begleiten und ermutigen Kinder dabei, einfachen und schwierigen Themen ihrer Erlebenswelt nachzugehen, sie voller Neugier zu erforschen und sich dabei in einer Weise als handlungs- und gestaltungsfähig zu erleben.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 23

²⁹ Brundtland-Kommission 1987

³⁰ Einen Überblick über Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt der Artikel von Dr. Helle Becker „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. S. 28-33 In: Schubert, S./Salewski, Y./Späth, E./Steinberg, A. (Hrsg)(2013): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar/Berlin: verlag das netz

³¹ Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010) Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln. Bonn.

³² vgl. Kapitel 2 sowie den Bildungsbereich Natur – Umwelt – Technik in diesem Bildungsprogramm

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt:

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« zu erarbeiten. Der Vertiefungsschwerpunkt „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wird in einem einzelnen Qualitätskriterium im Aufgabenbereich A1: Bildungsverständnis thematisiert. Die hier aufgeführten Methoden eignen sich daher insbesondere für Fortbildungen.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner**Gerechtigkeit****Anliegen**

Wie die Dinge in der Welt verteilt sind, ist eines der Probleme nachhaltiger Entwicklung. Ungerechtigkeit in der Verteilung steht im Zusammenhang mit Armut, sozialen Missständen bis hin zu Kriegen und Flüchtlingsströmen.

Ein Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verteilungsgerechtigkeit. Sie bedeutet eine gerechte Verteilung unter maßvoller Berücksichtigung von Leistung und Bedarf.

Organisatorisches*Zeit*

40 Minuten: 10 Minuten Aktion, 30 Minuten Austausch

Material

Schokotaler oder etwas Ähnliches zum Aufteilen

Ablauf*Einführung*

Leiten Sie das Thema Gerechtigkeit kurz mit eigenen Worten ein. Worum geht es bei diesem Thema und welche Relevanz hat es im Alltag einer Kita?

Im Anschluss stellen Sie kurz die Übung vor und erklären den Ablauf.

Aktion

Die Teilnehmenden sitzen im Kreis. In der Mitte liegen Schokotaler oder etwas Ähnliches. Es wird eine Person bestimmt, die so viel nimmt, wie sie will, dann die nächste... Bald ist alles verteilt, aber nicht alle haben etwas bekommen.

Austausch

Bitten Sie die Teilnehmenden in Kleingruppen darüber zu sprechen, wie es ihnen bei dieser Übung gegangen ist und was die Erfahrung ihrer Meinung nach mit nachhaltiger Entwicklung zu tun hat.

Diskutieren Sie anschließend im Plenum, welche Erkenntnisse die Teilnehmenden hatten und wie dieses Thema in Kindergruppen bearbeitet werden kann.

Türöffner



Natur pur!?

Anliegen

Naturerfahrungen sind eine wichtige Basis kindlicher Entwicklung. Das Verhältnis zur Natur ist wesentlich dafür, wie Menschen mit der Natur umgehen. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung soll sich der Mensch als Teil der Natur begreifen, nicht als außerhalb von ihr.

Gegenstände des täglichen Umgangs bestehen aus natürlichen Rohstoffen wie Holz, Leder, Quarz oder Metallen. Auch Erdöl ist ein natürlicher Rohstoff. Meist werden die Rohstoffe weiterverarbeitet oder veredelt. Oft ist es nicht mehr ganz einfach zu bestimmen wieviel Natur einem Gegenstand noch eigen ist.

Mit dieser Übung können Sie die Teilnehmenden darin herausfordern, sich über den Umgang mit natürlichen Ressourcen und deren Verarbeitung Gedanken zu machen.

Organisatorisches

Vorbereitung

Sammeln Sie geeignete Gegenstände und machen Sie sich Gedanken, wie Sie diese der Natur zuordnen würden. Informieren Sie sich ggf. über Verarbeitungsprozesse der gesammelten Gegenstände.

Zeit

30 Minuten – 5 Min. Einführung; 25 Min. Austausch

Material

Verschiedene kleine Gegenstände: z.B. Spielzeug, Steine, Früchte, Haushaltsgegenstände, Papierbögen, technische Geräte ...

Ablauf

Einführung

Erklären Sie kurz den Ablauf und weisen Sie die Teilnehmenden darauf hin, dass es bei dieser Übung nicht darum geht zu einem eindeutigen Ergebnis zu kommen, sondern vielmehr um eine persönliche Einschätzung dahingehend was als Natur wahrgenommen wird und was nicht.

Aktion

Legen Sie verschiedene kleine Gegenstände in die Mitte. Jede einzelne Person notiert auf einem Blatt, was „am meisten“ Natur ist und was „am wenigsten“. Dann tauschen sich die Teilnehmenden in Murmelgruppen über ihre Einschätzungen aus.

Austausch

Diese Diskussion im Plenum wird angereichert durch die Fragen, wie Dinge entstanden sind, was Verarbeitung bedeutet, was Nachhaltigkeit bedeuten könnte.

Türöffner



Was hat das mit mir zu tun?

Anliegen

Die Reflexion des eigenen Lebensstils ist bedeutsam, um seinen Beitrag zur globalen Gerechtigkeit und Einfluss auf die Umwelt zu verstehen. Dabei geht es nicht darum, dass sich die Teilnehmenden schuldig fühlen, sondern dass sie ein Verständnis dafür entwickeln, welche ihrer Handlungen wesentlich und nicht wesentlich zu ihrem sogenannten ökologischen Fußabdruck beitragen.

Organisatorisches

Zeit

30 Minuten: 20 Minuten in Kleingruppen, 10 Minuten Austausch im Plenum

Material

Test: der ökologische Fußabdruck³³ (aus dem Internet)

Ablauf

Einführung

Stellen Sie den Teilnehmenden Themenbereiche aus deren Leben zur Wahl, zum Beispiel:

- Wie sind sie zur Fortbildung gekommen?
- Wo haben sie heute Morgen elektrische Energie gebraucht?
- Woher kam ihr Frühstück?
- ...

Erklären Sie, dass der gewählte Themenbereich in Kleingruppen „unter die Lupe“ genommen werden soll. Lassen Sie die Teilnehmenden Interessensgruppen bilden.

Aktion

Die Teilnehmenden vergleichen in Kleingruppen ihre Lebensstile und Einstellungen im gewählten Themenbereich.

- Wie war es heute?
- Ist das bei mir immer so oder war heute eine Besonderheit?
- Entspricht mein Handeln meiner Einstellung?

Ein Test zum ökologischen Fußabdruck kann durchgeführt werden. Hier werden die subjektiven Erwartungen („Ist es wesentlicher, ob ich das Licht ausschalte oder eher wie groß meine Wohnung ist?“) durch Zahlen überprüft.

Austausch

Im Plenum erfolgt ein Austausch darüber, was die Teilnehmenden überraschend/neu fanden und welche Denkanstöße die Auseinandersetzung mit diesem Thema gebracht hat.

³³ <http://www.footprint-deutschland.de/inhalt/berechne-deinen-fussabdruck>

Vertiefung



Dimensionen nachhaltiger Entwicklung

Anliegen

Wirtschaft / Ökonomie, Soziales / Gesellschaft, Ökologie / Umwelt sind die klassischen Prüfsteine nachhaltiger Entwicklung. Inzwischen wird auch Kultur dabei einbezogen.

Anhand dieser sogenannten Dimensionen können Prozesse bzw. Themen auf ihre Nachhaltigkeit überprüft werden. Die Dimensionen sollen im Gleichgewicht sein.

Organisatorisches

Zeit

30 Minuten

Material

Vorlage „Der BNE-Fokussator“ von Dorothee Jacobs³⁴

Ersatzweise Kärtchen mit Begriffen:

- Wirtschaft / Ökonomie
- Soziales / Gesellschaft
- Ökologie / Umwelt
- Kultur
- „Ich“ oder Persönliche Dimension

Ablauf

Wirtschaft / Ökonomie, Soziales / Gesellschaft, Ökologie / Umwelt, Kultur werden als Begriffskärtchen in die Mitte gelegt.

Anhand eines alltägliche Gegenstands oder eines Themas, das sich aus den Türöffnern ergeben hat, können die Teilnehmenden überlegen, welche Auswirkungen / Hintergründe das gewählte Thema in Bezug auf die einzelnen Dimensionen hat.

Zum Schluss kann das Kärtchen „persönliche Dimension“ oder „ich“ dazugelegt werden und darüber diskutiert werden, welche Bedeutung das Thema für jeden Einzelnen hat. Wenn mir etwas sehr wichtig ist, werde ich mich in der Hinsicht nicht ändern, auch wenn ich immer ein schlechtes Gewissen habe. Daher ist es gut, mit anderen Dingen zu starten.

Fundstelle: Methode nach Jacobs (2012): Projektarbeit – Kitaleben mit Kindern gestalten, S. 141-143

³⁴ „Fokussator“ erhältlich unter <http://dorotheejacobs.de/index.php?page=downloads>

Literaturhinweise

BUND Jugend: <http://www.footprint-deutschland.de/inhalt/berechne-deinen-fussabdruck>

Hölzinger Nadine (2010): Energie verstehen, entdecken und sparen! Das Logbuch für pfiffige Kindergartenkinder. Spilett new technologies GmbH, unterstützt von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin. Download: <http://www.energie-im-kindergarten.de/>

Jacobs, Dorothee (2012): Projektarbeit. Kitaleben mit Kindern gestalten. Verlag das Netz Weimar, Berlin

Müller, Hans-Joachim / Schubert, Susanne (2011): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeit philosophieren – Ein Handbuch. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 21. Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 6 Frankfurt am Main. ISSN 1618-9981.

Download: <http://www.leuchtpol.de/veroeffentlichungen/handbuch-philosophieren.pdf>

Rathgeber, Meike (2013): Energie – ein Thema für den Kindergarten? In: Schubert, Susanne / Salewski, Yvonne / Späth, Elisabeth / Steinberg, Antje (2013): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Verlag der Netz, Weimar, Berlin

Wille, Mariel (2013): Gerechtigkeit. In: Schubert, Susanne / Salewski, Yvonne / Späth, Elisabeth / Steinberg, Antje (2013): Anstoß geben: Nachhaltig in die Zukunft. Methoden für die Weiterbildung frühpädagogische Fachkräfte. Verlag das Netz, Weimar, Berlin

Übergänge gestalten

Hintergrundtext

Übergänge sind besonders sensible Phasen im Leben eines Kindes. Zu den ersten bedeutsamen Übergängen gehören der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. –tagespflege sowie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Aber auch die Wechsel des Kindes zwischen Kindertagespflege und Kita, zwischen zwei Tageseinrichtungen oder zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Bereichen innerhalb einer Einrichtung beinhalten zentrale Merkmale von Übergangssituationen und sollten entsprechend beachtet werden.

In allen diesen Situationen werden die Kinder mit erheblichen Veränderungen ihrer Lebenssituation konfrontiert, die sie vor eine Reihe von Entwicklungsanforderungen stellen. Hierzu gehören

- Veränderungen auf der Ebene des Individuums wie die Notwendigkeit, starke Gefühle zu verarbeiten (Trauer, Verlustängste, Unsicherheiten – aber auch Freude, Stolz), sowie die Notwendigkeit, das eigene Selbstverständnis und Selbstbild zu verändern (»Jetzt gehöre ich zu den Großen!«),
- Veränderungen auf der Ebene der Beziehungen wie die zeitweilige oder dauerhafte Trennung von vertrauten Bezugs- bzw. Bindungspersonen, die bewältigt werden muss (Eltern, Freundinnen und Freunden, Pädagoginnen und Pädagogen), sowie die Notwendigkeit, auf bisher unbekannte Menschen zuzugehen, neue Beziehungen einzugehen und zu gestalten,
- Veränderungen auf der Ebene der Lebensumwelten wie ungewohnte räumlich-materielle Bedingungen und Zeitrhythmen, die neue Orientierungen und Kompetenzen, mehr Selbstständigkeit oder auch Bedürfnisaufschub verlangen.³⁵

In Übergangssituationen ist das Kind gleichzeitig mit einer Fülle von Entwicklungsanforderungen konfrontiert. Insofern beinhalten Übergänge sowohl Chancen als auch Risiken: Chancen, wenn der Übergang vom Kind als spannende Herausforderung erlebt wird, an der es wachsen kann; Risiken, wenn die neuen Anforderungen nicht den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes entsprechen und es verzagen lassen. Diese Gefahr besteht besonders in Situationen, in denen das Kind noch anderen, zusätzlichen Belastungen ausgesetzt ist, etwa bei Krankheit, in Trennungssituationen der Eltern oder beim Wechsel des vertrauten Umfeldes.

Aus der Transitionsforschung (Transition = Übergang/Wandel) ist bekannt, dass Kinder, die die ersten Übergänge in ihrem Leben gut bewältigen, wahrscheinlich auch die folgenden Übergangssituationen in ihrer Biographie gut meistern werden. Gelungene Übergänge stärken das Vertrauen des Kindes in die eigenen Kräfte und damit seine Widerstandsfähigkeit, seine Resilienz. Umgekehrt gilt: Kinder, die in ihren ersten Übergangsphasen ernsthafte Verletzungen ihrer Bedürfnisse erfahren mussten, werden zukünftig häufiger Schwierigkeiten haben, auf sich verändernde Lebenssituationen positiv und mit Zuversicht zuzugehen.

Deshalb ist es so wichtig, der Gestaltung von Übergangssituationen eine hohe Aufmerksamkeit zu widmen und die Kinder bei ihrer Bewältigung gezielt zu unterstützen.

³⁵ Vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 82ff

Welche Faktoren begünstigen einen gelingenden Übergang?

Die Beteiligung der Kinder an seiner Gestaltung

Für alle Übergänge gilt, dass sie leichter gelingen, wenn die Betroffenen an deren Gestaltung beteiligt sind, wenn sie Einfluss auf das Geschehen nehmen können. Die »Beteiligung« nimmt im Entwicklungsverlauf des Kindes unterschiedliche Formen an: Bei sehr jungen Kindern wird es vornehmlich darum gehen, ihre Gefühle, Ziele und Handlungsmöglichkeiten durch sensibles Beobachten zu erschließen und angemessen darauf einzugehen (zu »antworten«). Mit voranschreitender Entwicklung von Sprache und Begriffsbildung gewinnen die Kinder die Möglichkeit, sich zukünftige Situationen und damit auch den bevorstehenden Übergang vorzustellen und darüber zu kommunizieren.

Sie sollten ermuntert werden, ihre Vorstellungen und Erwartungen auszudrücken und mitzuteilen, worauf sie sich freuen, wovor sie sich ängstigen und was sie noch wissen wollen. Hierbei kommen alle Ausdrucksformen der Kinder zum Tragen, insbesondere das Spiel. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen die Kinder, indem sie ihnen zu den benötigten Informationen verhelfen, mit ihnen Strategien entwickeln, die Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs nehmen und zu seiner Bewältigung beitragen.

Die Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Nur dann, wenn durch Unbekanntes neue Anforderungen entstehen, haben die Kinder die Chance, ihre Möglichkeiten und Kompetenzen zu erweitern. Diese Chance können sie leichter nutzen, wenn sie im Übergang neben dem Neuen auch Vertrautes wieder finden, an dem sie anknüpfen können: Seien es bei den Jüngsten vertraute Rituale oder die Kuscheldecke von zuhause, seien es beim Übergang in die Schule erprobte Arbeitsweisen, Materialien, die Freundin oder der Freund aus der Kita. Wichtig ist die Erfahrung, dass bereits erworbene Kompetenzen auch in der neuen Situation ihren Nutzen haben und wertgeschätzt werden.

Die Kooperation aller Beteiligten

Um die Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität zu erreichen, bedarf es der engen Kooperation aller am Übergang beteiligten Akteure und den Austausch über gemeinsame Inhalte und Ziele. Die jeweils aufnehmende Institution muss sich kundig machen, woher die Kinder kommen und welche Erwartungen, Wünsche, Interessen und Kompetenzen sie mitbringen. Nur so können die verschiedenen Lebenswelten und ihre Anforderungen wechselseitig eingeschätzt und angemessen aufeinander bezogen werden.

Individuelle Begleitung jedes Kindes

So unterschiedlich kindliche Bildungsprozesse verlaufen, so unterschiedlich sind die Voraussetzungen der Kinder, um anstehende Übergangsprozesse zu bewältigen. Jedes Kind verfügt hierfür über individuell verschiedene Kompetenzen, über unterschiedliche Erfahrungen und eine jeweils eigene Lebenssituation. Das macht es erforderlich, die Übergangsprozesse von Kindern individuell zu begleiten. Gezielte Beobachtungen und deren Dokumentation bieten dafür eine unverzichtbare Grundlage (vgl. dazu in Kap. 3: Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren).

Beteiligung der Eltern

Verschiedene Personen sind – neben den Kindern selbst – am Übergangsgeschehen beteiligt. Zentrale Bedeutung kommt dabei den Einstellungen und dem Handeln der Eltern sowie der Pädagoginnen und Pädagogen zu. Allerdings besteht zwischen den verschiedenen Akteuren ein

grundsätzlicher Unterschied: Für die Pädagoginnen und Pädagogen ist die Gestaltung des Übergangs Teil ihres professionellen Handelns. Sie gestalten den Übergang, bieten sich als neue Bezugspersonen für die Kinder an und kooperieren dabei mit den Eltern. Auch wenn sie emotional an dem Geschehen beteiligt sind, erleben sie den Übergang doch nicht als Betroffene. Anders die Eltern: Sie durchleben selbst einen Übergang und werden z.B. beim Eintritt ihres Kindes in eine Tageseinrichtung zu Eltern eines Kitakindes. Dies führt zu vielen neuen Anforderungen auf verschiedenen Ebenen: z.B. ein veränderter Tagesablauf, die zeitweilige Trennung vom Kind, die Bewältigung starker Gefühle wie Trauer, Sorge, eventuell schlechtes Gewissen, der Aufbau von Vertrauen zu den Pädagoginnen und Pädagogen und die Übernahme neuer Pflichten. Eltern können in dieser Situation Verunsicherungen und emotionale Irritationen erleben, die zum Teil auf ihre eigenen Kindheitserfahrungen zurückzuführen sind. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten dies berücksichtigen und Eltern in Übergangssituationen sensibel unterstützen und sie gleichzeitig als kompetente Partner bei der Gestaltung des Übergangs ihres Kindes einbeziehen.

Übergangssituationen stellen Pädagoginnen und Pädagogen vor hohe Anforderungen an ihre Empathie und Kommunikationsfähigkeit. Gleichzeitig benötigen sie die Kompetenz, mit anderen zu kooperieren und ihr Fachwissen selbstbewusst nach außen zu vertreten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das gesamte Team gefordert. Gerade für Übergangsphasen ist es entscheidend, dass die Leitungskräfte und der Träger sowohl die einzelnen Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertageseinrichtung als auch das gesamte Team fachlich begleiten. Die Fachberatung hat sowohl in der Kindertageseinrichtung wie auch in der Kindertagespflege dabei eine wichtige Rolle.

Wichtige Grundsätze für die Gestaltung von Übergängen sollten in der pädagogischen Konzeption verankert sein. Dies gibt Orientierung sowohl für die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen wie auch für das Handeln in einem Team. Für die Eltern sind diese Ausführungen wichtige Hinweise für die Bedeutung der Gestaltung von Übergängen und schaffen Transparenz.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 55-56

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt**Übergänge gestalten**

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Übergänge gestalten« zu erarbeiten.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt des BBP auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



ABC-Staffellauf

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Dieser Türöffner bezieht sich auf »Übergänge« im Allgemeinen, das Vorwissen soll aktiviert werden. Die Veränderungen werden verstärkt in der Vertiefung thematisiert.

ABC-Staffellauf ist eine Methode mit Tempo (Wettbewerb), und bringt so intuitives Wissen zum Vorschein.

Der Staffellauf kann auch symbolisch für die Gestaltung von Übergängen gesehen werden.

Organisatorisches

Vorbereitung:

Auf je einem Plakat pro Gruppe werden die Buchstaben A-Z aufgeschrieben. Eine Gruppe sollte etwa 5 Mitglieder haben.

Zeit und Arbeitsformen:

30-35 Minuten: 10 Minuten Erklärung & Wettbewerb, 10 Minuten Austausch in der Kleingruppe, 10-15 Minuten Austausch im Plenum

Raum:

Alle Kleingruppen bleiben in einem Raum, z.B. in den 4 Ecken oder alle nebeneinander, um das Tempo/den Wettbewerb zu fördern.

Material:

Je Kleingruppe ein Flipchart-Papier und einen Marker.

Ablauf

Einführung

Zu jedem Buchstaben soll ein Wort zum Thema Übergang gefunden werden. Da es um Tempo (Wettbewerb) geht, muss nicht jedes Wort ernsthaft/100% sinnvoll sein.

Jedes Team-Mitglied schreibt ein Wort und gibt den Stift dann an den/die Nächste(n) weiter (Staffellauf).

Aktion

Auf ein Signal startet in allen Gruppen gleichzeitig der/die Erste bei A und gibt den Stift weiter. Wenn eine Gruppe bei Z angekommen ist, ruft sie „Fertig!“.

Entweder stoppen dann alle anderen Gruppen, oder sie kämpfen weiter um Platz 2, 3, 4...

Austausch

Jede Gruppe schaut sich ihr Ergebnis nochmal an und tauscht sich darüber aus, welche Aspekte sie als wichtig und zutreffend erachten und welche doch eher fragwürdig sind.

Im Plenum wird kurz über die Ergebnisse gesprochen.

Türöffner



Spring-Alphabet

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Mithilfe dieser Methode können die Erzieherinnen im wahrsten Sinne des Wortes ins Thema hineinspringen. Interessante Fragen zur Gestaltung von Übergängen fordern die Erzieherinnen heraus. Ein spiralförmig auf den Boden gezeichnetes Alphabet, das sogenannte Spring-Alphabet, lädt zum Buchstabieren von Antworten »per pedes« ein.

Organisatorisches

Vorbereitung:

Einige Fragen zum Thema überlegen, Kreide besorgen, evtl. Alphabetkreis üben.

Zeit und Arbeitsformen:

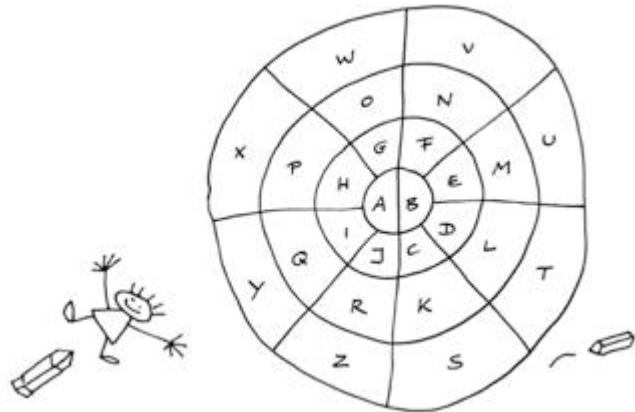
40 Minuten: 20 Minuten im Gesamtteam, 20 Minuten Austausch

Raum:

Diese Methode können Sie in den Turnraum oder auf die Terrasse verlagern.

Material:

Straßenkreide.



Ablauf

Einführung

Erklären Sie, warum Sie das Spring-Alphabet als Methode gewählt haben.

Zeichnen Sie das Spring-Alphabet vor den Teilnehmenden auf den Boden und erläutern Sie dabei, wie es gemacht wird:

- Vier ineinanderliegende Kreise zeichnen, der äußerste hat einen Durchmesser von etwa 2,5-3 Metern.
- Die Kreise mit einem Strich mittendurch teilen
- Von da an die sechs weiteren Teilungslinien am mittleren, halbierten Innenkreis beginnen lassen, als zeichneten Sie eine Sonne
- Ist der »Kuchen« geachtelt, beginnt man in der Mitte mit A und B und ...
- Lässt dann alle anderen Buchstaben des Alphabets spiralförmig gegen den Uhrzeigersinn durch die Felder laufen.
- Fertig!

Es ist sinnvoll, die Buchstaben so anzuordnen, dass sie alle von einer Seite aus gut leserlich sind. Schreibt man sie kreuz und quer hinein, sind sie mitunter schwer zu identifizieren (z.B. N/Z).

Ist die Gruppe groß, bitten Sie sie, ein zweites und bei Bedarf sogar ein drittes Spring-Alphabet selbst zu zeichnen. Dann können sie gleich üben.

Aktion

Stellen Sie den sicherlich neugierig gewordenen Teilnehmenden die ersten Fragen zum Thema Übergänge. Wer eine Antwort im Kopf hat, soll sie auf den Punkt bringen, nämlich ein einziges Wort dafür finden. Dieses muss den anderen springend mitgeteilt werden. Die anderen lesen, Sprung für Sprung, Buchstabe für Buchstabe, welches Wort ihnen mitgeteilt wird.

Es sollten immer mehrere Antworten auf eine Frage gesprungen werden, da jede Erzieherin sie etwas anders beantworten wird.

Wer eine Antwort gesprungen hat, kann sich vielleicht selbst eine neue Frage ausdenken, die dann wieder eine andere Person springend beantwortet etc.

Mögliche Fragen könnten lauten:

- Welche Bedeutung haben Übergänge für das Kind?
- Was empfinden Eltern bei Übergängen?
- Welche Gedanken haben Sie zu Übergängen?
- ...

Gut ist es, wenn jemand die Fragen und die gesprungenen Stichworte für einen vertiefenden Austausch auf Moderationskarten mitschreibt (unterschiedliche Farben für Fragen und Antworten).

Austausch

Themen, die die Gruppe gemeinsam in Anbetracht der ausgehängten Moderationskarten reflektieren könnte, sind:

- Sind wir uns mehr oder weniger einig, was wir unter der Gestaltung eines guten Übergangs verstehen – oder gibt es hier viele Gegensätze und wenn ja, welche? Welche Fragen bleiben offen?
- Wie flexibel sollen unsere Konzepte für Übergänge sein und wie viel Verbindlichkeit brauchen wir zu unserer eigenen Orientierung?
- Wie können wir uns im Team gegenseitig unterstützen, um mögliche Belastungen bei der Gestaltung von Übergängen zu mildern?
- Wie gehen wir mit äußeren Erwartungen an die Gestaltung von Übergängen um?
- ...

Fundstelle: Werkzeugkiste Interne Evaluation, 255-256 (hier angepasst an das aktualisierte BBP)

Türöffner



Paradoxade

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Aktivierende Methode, bei der Anforderungen an die Gestaltung von Übergängen auf paradoxe Weise erarbeitet werden.

Organisatorisches

Vorbereitung:

Vorbereitetes Flipchart-Papier und Marker für jede Kleingruppe bereitlegen

Zeit und Arbeitsformen:

50 Minuten: 5 Minuten Einführung, 30 Minuten in Kleingruppen, 15 Minuten Austausch im Plenum

Material:

Flipchart-Papier und Marker

Ablauf

Einführung

Bei dieser Methode schreiben die Teilnehmenden auf, wie ein gelungener Übergang „bestmöglich“ verhindert werden kann. Daraus lässt sich später ableiten, welche Faktoren für einen gelingenden Übergang beachtet werden sollten.

Dabei spezialisiert sich jede Gruppe auf einen der Übergänge

Aktion

Jede Kleingruppe erarbeitet ein Flipchart, auf dem sie darstellt, was alles getan werden kann, damit Übergänge nicht gelingen, zum Beispiel:

- Wie kann eine gelingende Eingewöhnung bestmöglich verhindert werden?
- Wie kann ein gelingender Übergang innerhalb unserer Kita bestmöglich verhindert werden?
- Wie kann ein gelingender Übergang von der Kindertagespflege oder einer anderen Kita in unsere Kita bestmöglich verhindert werden?
- Wie kann eine gute Kooperation mit der Grundschule bestmöglich verhindert werden?
- Wie können die Kinder bestmöglich in ihrer Vorbereitung auf die Grundschule gestört werden?

Austausch

Die Kleingruppenergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Die darauf folgende Diskussion sollte dahin gelenkt werden, welche positiven Aspekte daraus im Umkehrschluss abgeleitet werden können.

Vielleicht lassen Sie jede Kleingruppen auch zu ihrem vorher paradox erarbeiteten Thema ein Werbeplakat erstellen: „So gestalten wir eine gelingende Eingewöhnung!“/ „So gestalten wir einen gelingenden Übergang innerhalb unserer Kita!“ ...

Türöffner und/oder Vertiefung



Herbstlaub

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Herbstlaub ist eine stumme Brainstorming-Methode in ruhiger Bewegung, die es aber trotz Stille ermöglicht, sich auf andere Teilnehmende zu beziehen.

Die Methode eignet sich sowohl als Türöffner, als auch als Vertiefung oder als alleinige Methode zur Erarbeitung der Veränderungen zum Thema Übergänge. Wenn sie als Türöffner genutzt wird, kann die Reflexion kurz gehalten werden. Als Vertiefung oder alleinige Methode wird auf die Reflexion ein stärkerer Fokus gesetzt.

Organisatorisches

Vorbereitung

Thema »Übergänge« auf eine große Moderationskarte schreiben, einen Stapel an kleineren Moderationskarten und je Person einen Stift bereitlegen.

Zeit und Arbeitsformen

50 Minuten: 20 Minuten Aktion und 30 Minuten Reflexion

Raum

Der Raum sollte Bewegungsfreiheit bieten, Stühle und Tische sollten an den Rand geschoben werden.

Material

Viele Moderationskarten (mind. 5-10/Person), Marker, Moderationswand

Ablauf

Einführung

Die große Karte »Übergänge« wird in die Mitte des Raumes gelegt, daneben die Moderationskarten und Marker.

Die Methode erklären: Die Teilnehmenden bewegen sich im Raum. Alle Assoziationen zum Thema »Übergänge« (auch scheinbar unsinnige) werden auf Moderationskarten notiert und mit der Schrift nach oben auf den Boden gelegt.

Gerne können liegende Karten als Impuls für eigene Ideen genutzt und weitergesponnen werden.

Diese Einfälle werden ebenfalls auf Moderationskarten notiert und danebengelegt.

Es ist nicht erwünscht, bereits liegende Karten zu bearbeiten, sie zu überdecken, umzudrehen..., weil das nicht wertschätzend wäre und ein bewertendes Klima den freien Gedankenfluss behindert.

Aktion

Die Teilnehmenden bewegen sich im Raum und lassen Moderationskarten mit ihren Assoziationen wie Herbstlaub auf den Boden fallen. Wenn alle Einfälle aufgeschrieben und hingelegt wurden, endet die Methode.

Austausch

Die Gruppe betrachtet alle Karten, bei Bedarf werden unverständliche Karten geklärt.

Jede Person nimmt sich maximal 3 Karten (nicht unbedingt nur eigene) und stellt sie mit einem Plädoyer der Gruppe vor. Neue Argumente oder Ideen zu den einzelnen Karten können noch gern aufgenommen werden.

Die Reduzierung dient der Übersichtlichkeit.

Dann werden die Karten geclustert an eine Moderationswand gepinnt. Dabei sollte die Struktur des BBP beachtet odervorgegeben werden:

	Eingewöhnung	Übergang innerhalb der Kita	Übergang zwischen Kitas/ Kindertages- pflege → Kita	Übergang in die Grundschule
Perspektive des Kindes				
Perspektive der Eltern				
Perspektive der Pädagog_innen				

Vertiefung



Gallery-Walk

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Aufgrund des Umfangs und der Gliederung des Kapitels »Übergänge« bietet sich zur Vertiefung des Themas der Gallery-Walk an. So kann sich jede Person in alle Themenbereiche einbringen und ggf. Schwerpunkte setzen, ohne dass die gesamte Gruppe jedes Detail besprechen muss.

Die Veränderungen zwischen BBP 2004 und BBP 2014 liegen v.a. darin, dass die verschiedenen Perspektiven auf den Übergang dargestellt werden und dass der Übergang von der Kindertagespflege in die Kita/Übergang zwischen Kitas und der Übergang innerhalb der Kita neu hinzugekommen sind.

Wie in einer Galerie hängen Plakate mit Teilaspekten des Themas »Übergänge« aus, z.B. zu einer Perspektive oder zu einem Übergang. Jede Person bekommt die Gelegenheit, sich zu jedem Thema in wechselnden Gruppenkonstellationen auszutauschen. Da es hier um die Änderungen im aktualisierten BBP geht, sollte der Fokus auf die Perspektiven oder auf die Übergänge zwischen Kindertagespflege und Kita/zwischen zwei Kitas und innerhalb der Kita gelegt werden.

Organisatorisches

Vorbereitung

Plakate - angepasst an die Größe der Gesamtgruppe - zu den Perspektiven von Kindern, Eltern und Pädagog_innen oder zu jedem Übergang.

Auf Plakaten zu den Perspektiven sollten Zwischenüberschriften zu den verschiedenen Übergängen (v.a. zwischen Kitas/Kindertagespflege-Kita & innerhalb Kita) stehen und auf Plakaten zu den Übergängen Zwischenüberschriften zu den Perspektiven, zum Beispiel:

Welche Bedeutung haben Übergänge für das Kind?		Übergang innerhalb der Kita	
Übergreifende Aspekte	Eingewöhnung	Übergreifende Aspekte	Perspektive der Kinder
Übergang innerhalb/ zwischen Kitas	Übergang in die Grundschule	Perspektive der Eltern	Perspektive der Pädagog_innen

Zeit

60 Minuten: 5 Minuten Einführung, 30 Minuten Arbeitsphase, 10 Minuten Ergebnisse sichten, 15 Minuten Auswertung

Raum

Ausreichend Platz zum Anbringen der Plakate, auf Moderationswänden/Flip-Chart-Ständern oder an Wänden

Material

Flip-Chart-Papier, Marker

Ablauf

Einführung

Die Themen der einzelnen Plakate vorstellen, Ablauf erläutern, Zeitrahmen ansagen.

Aktion

Die Gesamtgruppe teilt sich in Kleingruppen zu etwa 5 Personen. In der ersten Kleingruppe tauschen sich die Teilnehmenden zu einem Teilaspekt des Themas »Übergänge« aus, z.B. zu einer Perspektive oder zu einem Übergang. Nach 5-10 Minuten wird ein Wechsel angesagt. Die Kleingruppe trennt sich, jede Person geht zu einem anderen Plakat und tauscht sich dort mit einer neu zusammengesetzten Gruppe über das nächste Thema aus.

Bei großen Gruppen ist es nicht erforderlich, dass jede Person an jedem Plakat war. Nach max. 4 Durchgängen sollte die Arbeitsphase beendet werden.

Austausch

Nach der Arbeitsphase sollten alle Teilnehmenden nochmal die einzelnen Plakate anschauen. Was wurde zu den Plakaten ergänzt, an denen ich als erstes oder zweites war? Welche Ergebnisse gibt es zu den Themen, an denen ich mich nicht beteiligt habe?

Im Plenum wird dann ein Austausch darüber ermöglicht, was die Teilnehmenden gerne hervorheben möchten, wozu es noch offene Fragen gibt und was ggf. neu/überraschend war.

Vertiefung



World-Café

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich B7: Übergänge gestalten

Anliegen

Ähnlich wie im Gallery-Walk, werden beim World-Café die verschiedenen Themenbereiche in wechselnden Kleingruppen-Konstellationen bearbeitet. Ein Unterschied ist jedoch, dass bei jedem Themenplakat ein_e Moderator_in bleibt, die/der der jeweils nachfolgenden Gruppe die Diskussionsstränge der vorhergehenden erläutert. Diese werden dann von der neuen Gruppe weiterentwickelt.

Jede Kleingruppe sollte etwa 5 Teilnehmende haben

Organisatorisches

Vorbereitung

Plakate zu den Perspektiven und/oder den verschiedenen Übergängen vorbereiten

Zeit und Arbeitsformen

60 Minuten: 10 Minuten Einführung, 3 mal 10 Minuten Arbeitsphase in wechselnden Kleingruppen, 20 Minuten Ergebnissichtung & Diskussion im Plenum

Raum

Platz für die Anzahl der Gruppen. Aus Gründen der Raumakustik ist es empfehlenswert, die Stationen auf mehrere Räume zu verteilen.

Material

Vorbereitete Plakate, Marker in 3 Farben

Ablauf

Einführung

- Methode erklären,
- Plakate vorstellen,
- darauf hinweisen, dass bei „Perspektiven“-Plakaten alle Übergänge, bei Übergänge-Plakaten alle Perspektiven beachtet werden,
- Moderator_innen gewinnen: Sie sollen die Diskussionen verfolgen, für die jeweils neue Gruppe zusammenfassen und am Ende die Plakate dem Plenum vorstellen. Außerdem achten sie darauf, dass jede Gruppe mit einer anderen Farbe schreibt, damit die Entwicklung der Plakate nachvollziehbar wird.
- Zeitrahmen ansagen

Aktion

Die Moderator_innen teilen sich auf die verschiedenen Themenplakate auf.

Jeweils etwa 5 Personen ordnen sich den Themenplakaten zu und tauschen sich zu der Perspektive/ dem Übergang aus und schreiben ihre Ergebnisse/Diskussionsstränge z.B. in blau auf das Plakat.

Nach 10 Minuten wird der Wechsel angesagt. Die Kleingruppe trennt sich und die Teilnehmenden ordnen sich einem anderen Plakat zu.

Die/der Moderator_in erläutert der neuen Gruppe die bisherige Diskussion. Die neue Gruppe knüpft daran an und erweitert/ergänzt die Aufzeichnungen der ersten Gruppe, z.B. in rot.

Nach weiteren 10 Minuten wird wieder gewechselt, die Diskussion erläutert, daran angeknüpft und z.B. in grün ergänzt.

Nach 3 Durchgängen wird die Arbeitsphase beendet, auch wenn nicht jede Person an jedem Plakat war.

Austausch

Die Moderator_innen stellen ihr Plakat und die Diskussionsverläufe der 3 Gruppen vor.

Im Plenum wird noch die Möglichkeit zum Austausch gegeben, ggf. können Rückfragen an die Gruppen gestellt, Aspekte hervorgehoben oder ergänzt werden.

Literaturhinweise

- Beller, Kuno (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit (H. 2), S. 9-14.
- Berry, Gabriele (2013): Was Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule meistern. Berlin: Cornelsen.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. 3. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen.
- Krappmann, Lothar (2006): Lernen vor der Schule, Lernen in der Schule – Kontinuität und Wandel.
Online verfügbar unter http://www.grundschulforschung.de/GSA/html/lothar_krappmann.html, zuletzt geprüft am 25.08.2016.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva (2011): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin: Cornelsen.
- Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Winner, Anna; Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Bilderbücher

- Lorenz Pauli und Kathrin Schärer: mutig, mutig. Atlantis, Orell Füssli
- Neele Most und Pieter Kunstreich: Wenn die Ziege schwimmen lernt. Beltz & Gelberg
- Sabine Jörg und Ingrid Kellner: Der Ernst des Lebens. Thienemann Verlag
- Bruno Bär geht in die Schule, abrufbar unter:
<http://www.kinderseite.naturundbildung.at/septemberoktober/geschichten.html>

Rolle und Aufgaben der Kita-Leitung

Hintergrundtext

Das pädagogische Handeln orientiert sich am Recht jedes Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Bildung, auf Gesundheit und Wohlbefinden. Die Kita-Leitung³⁶ trägt die Gesamtverantwortung für die pädagogische Qualität und die Organisation in der Kindertagesstätte. Sie setzt fachliche Impulse und leitet die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an. Die Leitung vertritt den Träger in der Kindertagesstätte und wird von ihm unterstützt. Dies setzt wechselseitiges Vertrauen voraus.

Je nach Größe der Kita, Sozialraum, Organisationsform und Trägerleitbild unterscheiden sich die Anforderungen an die Leitung. Unabhängig davon stellen sich aus fachlicher Sicht in jeder Kita Aufgaben, die die Leitung bzw. das Leitungsteam erfüllen müssen. Die Leitung kann einzelne Aufgaben an geeignete Fachkräfte delegieren.

Aus der Analyse der Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien, des Umfeldes und unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Gesellschaft entwickelt die Kita-Leitung eine Vision vom pädagogischen Profil und dem Konzept der Kita. Den kontinuierlichen Entwicklungsprozess gestaltet sie gemeinsam mit ihrem Team. Die Kita-Konzeption benennt die Ziele für die pädagogische Arbeit der Einrichtung und ist verbindliche Arbeitsgrundlage. Damit bietet sie einen Orientierungsrahmen, der allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Sicherheit gibt, Gestaltungsspielräume und eigenständiges Handeln ermöglicht. Sie ist ein wichtiges Führungsinstrument der Leitung.

Die Kita-Leitung ist für den fortlaufenden Qualitätsentwicklungsprozess – inkl. interne und externe Evaluation – verantwortlich. Sie gestaltet Arbeitsabläufe klar, transparent und wertschätzend, steht dem Team beratend zur Seite und regt den Erfahrungsaustausch im Team an. Dabei beteiligt sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen wesentlichen Fragen an der Diskussion und bezieht sie in die Entscheidungen ein. Ausgehend vom Prinzip der demokratischen Teilhabe wird das Handeln der Kita-Leitung bestimmt von einem respektvollen Miteinander, von Partizipation und Kooperation.

Die Kita-Leitung ist die fachliche Vorgesetzte der in der Kindertagesstätte beschäftigten Fachkräfte. Sie entwickelt und pflegt das Arbeitsklima in der Kindertagesstätte. Die Kita-Leitung hat sowohl jede einzelne Fachkraft als auch das gesamte Team im Blick und fördert entsprechend die fachliche Weiterentwicklung und die kollegiale Beratung. Die Kita-Leitung versteht sich als Teamentwicklerin, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördert und zielorientiert führt, ohne deren Eigeninitiative unnötig einzuschränken.

Wenn die Ziele der Einrichtung im Einklang mit den persönlichen Einstellungen und Ansprüchen der Erzieherinnen und Erzieher stehen, erhöht das die Arbeitsfreude und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Das Bewusstsein und die Erfahrung, den pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein, steigern Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen. Die fachliche Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eine Ressource für deren Gesundheit und Wohlbefinden. Indem die Kita-Leitung die Fachkräfte kontinuierlich darin unterstützt, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern, leistet sie einen wesentlichen Beitrag für die Gesundheitsförderung in ihrer Kindertageseinrichtung. Dazu tragen auch die bewusste Gestaltung der Arbeits- und Pausenzeiten und des Pausenraums, Maßnahmen zum Lärmschutz, rücken- und erwachsenengerechtes Mobiliar und Hinweise zum rückengerechten Heben und Tragen bei.

³⁶ In der Folge wird der Begriff Kita-Leitung synonym für alle Formen der Leitung verwendet. Z.B. werden in Eltern-Kind-Initiativen die Leitungsaufgaben in der Regel auf die einzelnen pädagogischen Fachkräfte aufgeteilt. Die Inhalte der Leitungstätigkeit sind hier jedoch sinngemäß übertragbar.

Die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgt nach einem mit Träger und Team abgestimmten Leitfadens. Hilfreich ist die individuelle Unterstützung durch verbindliche Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner aus dem Team.

Die Kita-Leitung fördert und beachtet die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern und Familien und tritt für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ein.

In allen Fragen zum Kinderschutz ist die Kita-Leitung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenso wie für Eltern die erste Ansprechpartnerin. In Fällen, in denen das Wohl eines Kindes gefährdet erscheint, setzt sie sich umgehend mit dem Träger in Verbindung und ist verantwortlich für die Einhaltung der notwendigen weiteren Schritte entsprechend der Kooperationsvereinbarung zwischen Träger und Jugendamt.

Quelle: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, S. 172

Methoden zum Vertiefungsschwerpunkt

Rolle und Aufgaben der Kita-Leitung

Auf den folgenden Seiten finden Sie Methoden, mit deren Hilfe Sie Gruppen dabei unterstützen können, sich den Vertiefungsschwerpunkt »Rolle und Aufgaben der Kita-Leitung« zu erarbeiten. Es ist jeweils gekennzeichnet, ob die Methode für die Arbeit mit Teams oder für Leitungsförderbildungen geeignet ist.

Die Methoden und Spiele sprechen jeweils spielerisch - bewegte, persönliche oder kognitive Zugänge an, sich mit dem Vertiefungsschwerpunkt des BBP auseinander zusetzen.

Spielerisch-Bewegte Methoden



Methoden mit Bezug zu persönlichen Erfahrungen



Methoden fürs Köpfchen



Die hier aufgeführten Methoden und Spiele sind als Empfehlung zu verstehen, die Sie je nach den gegebenen Anforderungen und Ihren eigenen Vorlieben abwandeln können.

Türöffner



Leittiere

Geeignet für die Einführung in den Aufgabenbereich C2: Demokratische Teilhabe

Anliegen

In dieser Methode richten die Teilnehmenden den Blick aus der Kita hinaus in das Zusammenleben und –arbeiten von Tieren. Daraus ziehen sie wieder Schlüsse für ihre eigene Team- und Leitungskultur.

Organisatorisches

Zeit

45 Minuten: 30 Minuten Gruppenphase, 15 Minuten Austausch

Material und Vorbereitung

- Farbfotos von Tiergruppen (Rudel, Herde, Schwarm...)
- Kurze Informationen zum Leitungs- und Sozialverhalten der abgebildeten Tiergruppen
- Flipchartpapier und Marker

Ablauf

Einführung

Erläutern Sie den Teilnehmenden kurz, worum es in der Gruppenphase geht. Stellen Sie die ausgewählten Tiergruppen vor und lassen Sie die Teilnehmenden Gruppen bilden.

Aktion

Jede Gruppe erhält ein Tierfoto und ein Plakat. Die Teilnehmenden tauschen sich zu den folgenden Fragen aus und halten ihre Ergebnisse auf dem Plakat fest:

- Welche Eigenschaften kennzeichnen das (abgebildete) Leittier dieser Spezies?
- Was tut das Leittier für die Gruppe (das Rudel, die Herde...)?
- Wie verhalten sich die anderen Tiere des Rudels (der Herde, Gruppe ...)?
- Was tun die anderen Tiere des Rudels (der Herde, Gruppe ...) für das Leittier?
- Was tun die anderen Tiere des Rudels (der Herde, Gruppe ...) für die Gruppe?
- Welche Analogien zu Menschen/ zur Kita sehen Sie?

Austausch

Geben Sie Raum für Austausch insbesondere zu den Analogien zu Menschen/ zur Kita.

- Welche Führungsstile repräsentieren die verschiedenen Spezies?
- Welche Rolle und Aufgaben haben Kita-Leitungen?
- Wie können Teammitglieder das Leitungshandeln und den Erfolg des Teams unterstützen?

Idee: Katrin Macha

weiterführende Literatur: Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Bertelmann Stiftung, Gütersloh
Nentwig-Gesemann, Iris: Schlüsselposition Kita-Leitung. In: Welt des Kindes 4/2016

Türöffner



Einstimmung zur Verortung in der Leitungsrolle

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Einstimmung ins Thema Leitungsbiographie und -identität der Teilnehmenden

Organisatorisches

Zeit

10 bis 15 Minuten

Material und Vorbereitung

- Für die Soziometrie sind die Aspekte im Vorfeld visualisiert: farbige Papierbögen unterschiedlicher Formen sprechen die Teilnehmenden an
- Satzanfänge sind vorbereitend an Flipcharts aufgeschrieben und an mehreren Orten im Raum verdeckt befestigt.

Ablauf

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich im Kreis aufzustellen.

- 1) Im Raum wird ein Mittelpunkt markiert und die Himmelsrichtungen auf dem Boden kenntlich gemacht. Die Aufgabe besteht darin sich räumlich/geografisch zuzuordnen mit dem eigenen Arbeitsplatz. In welcher Himmelsrichtung befindet sich die Kindertagesstätte, wenn dieser Raum den Mittelpunkt bildet? Die Teilnehmenden stellen sich wie auf einer Landkarte auf die jeweilige Position, wo sich ihre Einrichtung befindet. Jede Kitaleitung stellt sich selbst mit Namen und den Eckdaten der Einrichtung vor.(Umfang festlegen)
- 2) Die Teilnehmenden werden aufgefordert sich in einer Schlange aufzustellen, aus der ersichtlich wird, wer wie lange als Kita-Leitung tätig ist, beginnend bei der Person, die am längsten als Kita-Leitung tätig ist und endend bei der Person, die am kürzesten tätig ist. Wenn jede ihre Position gefunden hat, dann nennt reihum jede den Zeitraum der eigenen Leitungstätigkeit.
- 3) Satzanfänge ergänzen
Die Teilnehmenden werden eingeladen durch den Raum zu wandern und sich mit den Satzanfängen zum Thema „Leiten“ auseinanderzusetzen. Dabei geht es eher um eine spontane Entscheidung. Das Aufschreiben sollte allein erfolgen, gern kann sich ein Austausch vor den Bögen anschließen.

Beispiele für Satzanfänge:

- Ich leite gerne, weil...
- Am herausforderndsten am Leiten finde ich,
- Ich habe schon früher gerne Verantwortung übernommen, indem ich ...
- „Meine“ Kita bietet besondere Chancen, weil...
- In „meiner“ Kita hat sich in den vergangenen Jahren erschwerend entwickelt, dass
- ...

Türöffner**Assoziationen zum Leiten / Führen**

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Hinführung zum Thema Leiten, In-Kontakt-kommen der Teilnehmenden über die verbindende Rolle als „Leitung“ Methode mit Tempo (Wettbewerb), bringt intuitives Wissen zum Vorschein

Organisatorisches*Vorbereitung:*

Auf je einem Plakat pro Gruppe werden die Zahlen 1 – 20 aufgeschrieben. Eine Gruppe sollte etwa 5 Mitglieder haben.

Zeit und Arbeitsformen:

30-35 Minuten: 10 Minuten Erklärung & Wettbewerb, 10 Minuten Austausch in der Kleingruppe, 10-15 Minuten Austausch im Plenum

Raum:

Alle Kleingruppen bleiben in einem Raum, z.B. in den 4 Ecken oder alle nebeneinander, um das Tempo/den Wettbewerb zu fördern.

Material:

Je Kleingruppe ein Flipchart-Papier und einen Marker.

Ablauf*Einführung*

In hohem Tempo werden Begriffe - reale und unernte - zum Thema Leitung gefunden. Jedes Kleingruppen-Mitglied schreibt ein Wort und gibt den Stift dann an den/die Nächste(n) weiter (Staffellauf).

Aktion

Auf ein Signal startet in allen Gruppen gleichzeitig der/die Erste bei 1 und gibt den Stift weiter. Wenn eine Gruppe bei 20 angekommen ist, ruft sie „Fertig!“.

Entweder stoppen dann alle anderen Gruppen, oder sie kämpfen weiter um Platz 2, 3, 4...

Austausch

Jede Gruppe schaut sich ihr Ergebnis nochmal an und tauscht sich darüber aus, welche Aspekte sie als wichtig und zutreffend erachtet und welche doch eher fragwürdig sind. Sie wählen 3 Begriffe aus, die ihnen besonders wichtig sind und erläutern diese im Plenum.

Türöffner



Aktuelle Positionen zum Leitungshandeln

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Innere Auseinandersetzung zu Rolle und Aufgaben von Leitung anregen

Organisatorisches

Vorbereitung:

Auf farbigem Papier (Din A 4) wird eine zentrale Karte erstellt:

Kita-Leitungen

Zentrale Aussagen zum Leitungshandeln werden in beliebiger Anzahl von der Referentin/dem Referenten erdacht und auf farbigen Papieren vorbereitet, z.B.

- haben immer ein offenes Ohr für die Kolleg_innen
- sind Vorbild in allen Belangen
- gehören nicht zum Team
- müssen viel Unangenehmes erledigen
- vertreten die Kita in der Öffentlichkeit
- haben Verständnis für die Anliegen der Eltern
- sitzen immer zwischen allen Stühlen
- ...

Zeit und Arbeitsformen:

30-35 Minuten: 5 Minuten Erklärung, 10 Minuten Austausch in Kleingruppen, 10-15 Minuten Austausch im Plenum

Raum:

Genügend Freifläche, sodass die Teilnehmerinnen zwischen den ausgelegten Bögen wandeln und sich zuordnen können.

Material:

Bögen oder Karten mit den Aussagen zum Leitungshandeln & Zentralkarte

Ablauf

Einführung

Die Karten werden nacheinander verlesen und im Raum ausgelegt. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, herumzuwandern und sich zu einer Aussage zu stellen, die sie im Moment besonders beschäftigt. Die innere Auseinandersetzung zum Thema kann zustimmend oder konträr zu der Aussage auf dem Blatt sein.

Aktion

Die so entstandenen Kleingruppen tauschen sich darüber aus, was sie mit der Aussage auf der Karte verbinden, was sie dabei beschäftigt, was sie herausfordert.

Austausch

Jede Kleingruppe berichtet kurz, welche Assoziationen in ihrer Gruppe bedeutsam waren.

Türöffner



Paradoxade

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Aktivierende Methode, bei der Anforderungen an die Gestaltung von Leitungsaufgaben auf paradoxe Weise erarbeitet werden.

Organisatorisches

Vorbereitung:

Flipchart-Papier und Marker für jede Kleingruppe bereitlegen

Zeit und Arbeitsformen:

50 Minuten: 5 Minuten Einführung, 30 Minuten in Kleingruppen, 15 Minuten Austausch im Plenum

Material:

Flipchart Bögen und Marker

Ablauf

Einführung

Bei dieser Methode schreiben die Teilnehmenden auf, wie eine gute Arbeitsatmosphäre unter den Kolleg_innen „bestmöglich“ **verhindert** werden kann. Daraus lässt sich später ableiten, welche Faktoren für die gelingende Gestaltung der Arbeitsatmosphäre beachtet werden sollten.

Alternativ können so auch die Themen bearbeitet werden:

- Einarbeitung neuer Kolleg_innen
- Gestaltung von Mitarbeiterbesprechungen
- ...

Aktion

Wie lässt sich eine gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium „bestmöglich“ verhindern?

Jede Kleingruppe erarbeitet ein Flipchart, auf dem sie darstellt, was alles getan werden kann, damit dieses Leitungshandeln **nicht gelingen** kann.

Austausch

Die Kleingruppenergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Die darauf folgende Diskussion wird dahin gelenkt, welche positiven Aspekte daraus im Umkehrschluss abgeleitet werden können. Auf Flip festhalten...

Vertiefung



„Schreibgespräch“

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit sich mit ihrem Leitungsverständnis und ihrem Handeln vertieft auseinander zu setzen.

Organisatorisches

Vorbereitung

Für je 3-5 Personen werden je eine Frage zum Leitungshandeln auf ein Plakat geschrieben und auf einem Tisch ausgebreitet.

Fragen könnten sein:

- Wozu brauchen die Träger Kitaleitungen?
- Was ist die wichtigste Aufgabe einer Leitung?
- Was muss die Leitung tun, um effektiv ein Team zu führen?
- Welche verschiedenen Rollen haben Leitungen?
- Wie gestaltet die Leitung die Weiterentwicklung von pädagogischem Profil und Konzeption?
- Welche Leitungsaufgaben sind wichtig bei der Gestaltung von Arbeitsabläufen?
- Worauf legen wir bei der Qualitätsentwicklung Wert?
- Was ist die vordringliche Aufgabe einer Leitung in der Personalentwicklung?
- ...

Zeit

60 Minuten: 5 Minuten Einführung, 30 Minuten Arbeitsphase, 10 Minuten Ergebnisse sichten, 15 Minuten Auswertung

Raum

Ausreichend Platz für 4er Arbeitsgruppen um die Tische.

Material

Flip-Chart-Papier, Marker, Tische im Raum

(Alternativ kann auf verschiedenen Wandzeitungen an Pinnwänden oder Flip-Charts gearbeitet werden.)

Ablauf

Einführung

Die Themen der einzelnen Plakate vorstellen, Ablauf erläutern, Zeitrahmen ansagen.

Aktion

Alle Teilnehmenden schreiben, ohne zu sprechen, auf eine Seite des Bogens ihrer Gruppe Antworten zur Frage in der Mitte. Danach gehen alle zum nächsten Bogen und nehmen wortlos Stellung zu den Texten am Rand. Dies wird so oft wiederholt, bis alle sich zweimal zu jedem Bogen geäußert haben. Anschließend bespricht jede Gruppe die Anmerkungen auf ihrem Bogen.

Austausch

Nach der Arbeitsphase sollten alle Teilnehmenden nochmal die einzelnen Plakate anschauen. Was wurde zu den Plakaten ergänzt, an denen ich als erstes oder zweites war?

Im Plenum wird dann ein Austausch darüber ermöglicht, was die Teilnehmenden gerne hervorheben möchten, wozu es noch offene Fragen gibt und was ggf. neu/überraschend war.

Vertiefung**Textarbeit**

nur geeignet für Fortbildungen ausschließlich mit Personen in Leitungsfunktion

Anliegen

Die Teilnehmenden bekommen Gelegenheit sich mit dem neuen Text:

„Aufgaben und Verantwortung von Kita-Leitung“ auseinanderzusetzen und eigene Einschätzungen zu entwickeln.

Organisatorisches*Vorbereitung*

Machen Sie sich mit den Seiten 172 -174 im Berliner Bildungsprogramm vertraut.

Zeit

50 Minuten – 20 Minuten Dreier- bzw. Vierergruppen, 30 Minuten Gesamtgruppe

Material

Textauszug der Seite 172 für alle Teilnehmenden

Moderationskarten in 2 Farben, für jede Kleingruppe maximal 6.

Ablauf*Einführung*

Führen Sie die Teilnehmenden in Anliegen und Ablauf dieses Arbeitsschrittes ein.

Aktion in Dreier- bzw. Vierergruppen

Geben Sie Zeit zum Lesen des Textes „Aufgaben und Verantwortung der Kita-Leitung“.

Bitten Sie die Teilnehmenden im Anschluss folgende Fragen zu diskutieren und zu beantworten:

- 1) Welche Aspekte des Leitungshandelns sind gut umzusetzen? /gelingen gut/& Begründung (Grüne Karten)
- 2) Welche Aspekte des Leitungshandelns sind herausfordernd/& Begründung (rote Karten)

Die Teilnehmenden notieren ihre Antworten in Stichworten auf den Karten.

Austausch im Plenum

Sammeln Sie die Antworten und visualisieren diese auf der vorbereiteten Pinnwand. Clustern Sie dabei gleiche/ähnliche Antworten.

Alternative oder Ergänzung

Material

Kopien der Qualitätskriterien im BBP S. 173 und 174

Die 4 Leitsätze auf farbigem Papier:

- Profil und Konzeption
- Transparente und wertschätzende Arbeitsabläufe
- Qualitätsentwicklungsprozesse
- Personalführung und Teamentwicklung

Ablauf

Einführung

Bitte Sie nun die Teilnehmenden die Qualitätskriterien im Berliner Bildungsprogramm S. 173 – 174 zu lesen.

Aktion

Legen Sie dann die Stichworte zu den vier Leitsätzen aus den Qualitätskriterien auf den Boden und lassen Sie die Teilnehmenden sich zuordnen, welchen Aspekt des Leitungshandelns sie gerne vertieft diskutieren wollen. Achten Sie auf gleichmäßige Verteilung der Personen. In den Kleingruppen sollten nicht mehr als 6 Personen sein.

Kleingruppenarbeit

Aufgabe: Bitte notieren Sie auf dem Flipchart, welche Aspekte im Leitungshandeln gut gelingen und welche Stolpersteine Sie wahrnehmen.

Austausch im Plenum

Jede Kleingruppe stellt ihre Erkenntnisse in der Gesamtgruppe vor. Es sollte Gelegenheit gegeben werden, sich gegenseitig mit Ideen anzuregen und herausfordernde Situationen mit Lösungsideen anzureichern. Diese sind dabei herausgehoben zu visualisieren und bilden den Ausgangspunkt für die Weiterarbeit.