

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koeppel



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koeppel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B01

Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koepfel

Handreichung zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen B. A.

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koepfel

Text

Gisela Koepfel

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung

Bremen, Januar 2012



Gisela Koepfel

ist Diplom Sozialpädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik der Universität Bremen.

Im PiK II Projekt – Profis in Kitas der Robert Bosch Stiftung an der Universität Bremen war sie an der Entwicklung der Berufseinstiegsphase für BA-AbsolventInnen im Elementarbereich beteiligt. Außerdem engagiert sie sich bei der Qualifizierung von PraxismentorInnen für Studierende des BA-Studiengangs Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Seit vielen Jahren ist sie in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen und ElementarpädagogInnen tätig.

Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik

Bibliothekstraße 1

28359 Bremen

koepfel@uni-bremen.de

+39(0421) 218-69229

koepfel@uni-bremen.de

www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/personen/koepfel.html

Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

Gisela Koeppel

Einführung: Zum Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung

- I. Element 1: Beziehungen zu Kindern professionell gestalten
- II. Element 2: Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung beteiligen
- III. Element 3: Lernen im Spiel ermöglichen
- IV. Element 4: Peer-Beziehungen und Gruppenprozesse berücksichtigen und nutzen
- V. Element 5: Mit sozialen Ungleichheiten professionell umgehen
- VI. Element 6: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen kennen und nutzen

Literatur

Einführung: Zum Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung

Zentrales Handlungsfeld von ElementarpädagogInnen ist die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern und mit Kindergruppen im Alter von 3-6 Jahren in Kindertageseinrichtungen. Grundlage für die Ermöglichung von Bildungsprozessen der Kinder bildet die Beziehungsgestaltung der pädagogischen Fachkraft. Es geht in der beziehungsorientierten Arbeit zielorientiert immer um die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse, die sich in der Bearbeitung der Themen der Kinder und in der Art ihrer Aneignung von Welt zeigen.

Im Zusammenhang mit der Bildung und Erziehung von Kindern im Kindergarten wird im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) der Begriff Betreuung verwendet. Betreuung nicht im Sinne einer asymmetrischen Hilfe-Beziehung, sondern als eine Beziehung zwischen einem Kind in den ersten Lebensjahren und einer betreuenden erwachsenen Bezugsperson, die aus der Besonderheit der frühen Bindungsbeziehung entsteht. Betreuung als Bindungsbeziehung zu beschreiben ermöglicht es beiden Partnern wechselseitig aufeinander Einfluss zu nehmen, d. h. das Kind wirkt auch das Verhalten des Erwachsenen ein.

Diese Form des Verständnisses von Betreuung als „sichere Basis“ für die Bildungsprozesse der Kinder gründet auf der Bereitschaft des Erwachsenen, sich auf die Kinder im Rahmen wechselseitiger Anerkennung einzulassen. „Erziehung, die auf Bildung zielt und sich auf Betreuung stützt, muss über Kenntnisse verfügen, die in der Wissenschaft und in bester Praxis erarbeitet worden sind und zugleich den einzigartigen Wegen der Konstruktion eines Welt- und Selbstmodells jedes einzelnen Kindes folgen“ (Laewen 2006, in Fried, S. 101). Diese spezifizierte Sicht auf Betreuung ist als Verhältnis wechselseitiger Anerkennung von Bedürfnissen und Interessen zu verstehen.

Dem Streben des Kindes nach Handlungsfähigkeit als Quelle seiner Motivation kommt eine besondere Bedeutung zu, denn das Kind entwickelt dabei Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, sich die Welt anzueignen, zwischen eigenen Bedürfnissen und denen der Umwelt zu vermitteln und sich somit sinnstif-

tend mit der Welt auseinanderzusetzen. Die so entstehende Handlungsfähigkeit des Kindes entwickelt sich inhaltlich innerhalb der „Themen der Kinder“ (Entwicklungsthemen). Diese Themen zu identifizieren, aufzugreifen und zu erweitern, stellen inzwischen eine wesentliche Aufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar.

Das heutige Bild vom Kind, das sich aktiv die Welt aneignen will, verändert die Perspektive von Erziehung. Die Aufgabe von Erziehung besteht darin, dem Kind Ziele anzubieten, die seine Fähigkeiten herausfordern und gleichzeitig die Weitergabe eines erreichten Standes gesellschaftlicher, kultureller Entwicklung an die jüngere Generation als Aufgabe jeder Kultur ermöglichen.

Aus der Anerkennung dieses Zusammenwirkens von Bildung, Erziehung und Betreuung ergeben sich Folgerungen für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung. „Diese muss (...) ihren Ausgangspunkt in der Umwelt des Kindes und deren Anpassung an die Signale, Fragen und Handlungen des Kindes suchen. Mehr und anders als in späteren Lebensaltern muss Erziehung verstanden und gestaltet werden als angemessene (...) Reaktion auf die Tatsache der Selbstbildung und des Selbstunterrichts des Kindes in seinem Aufbau des Subjekt-Welt-Bezugs“ (Liegle 2002, S. 52).

Um die Ziele zu erreichen, fordert Rauschenbach (2009) „gestaltete Lernorte“ die den Kindern Raum geben für Kompetenzaneignung und Weltaneignung mit einem möglichst lebensweltnahen, thematisch breiten und wenig selektiven, stattdessen analogem Lernen. Diese „gestalteten Lernorte“ können „Alltagsbildung“ (vgl. Rauschenbach 2009) durch informelles Lernen ermöglichen, durch konkretes Handeln mit Ernstcharakter in Alltagssituationen (informeller Bildungsprozess) und durch Inhalte, bei denen es um den Erwerb kultureller, sozialer und personaler Kompetenzen geht (s. elementardidaktische Grundlagen).

Die Bedeutung des Bausteins „Pädagogische Grundlagen: Elemente der pädagogischen Arbeit im Kindergarten“ in Bezug auf die künftigen beruflichen Aufgaben und im Rahmen der Berufseinstiegsphase

Als Elemente pädagogischer Arbeit im Kindergarten werden hier sogenannte „Querschnittsthemen“ bezeichnet, die quer zur Gesamtheit spezifischer Aufgaben von ElementarpädagogInnen liegen und in den pädagogischen Handlungen und Tätigkeiten unterschiedlich gewichtet zum Tragen kommen.

Sie bilden die Grundlage der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Eltern und dem Team. Dazu gehören u. a.:

- Element 1: Beziehungen zu Kindern professionell gestalten
- Element 2: Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung beteiligen
- Element 3: Lernen im Spiel ermöglichen
- Element 4: Peer-Beziehungen und Gruppenprozesse berücksichtigen und nutzen
- Element 5: Mit sozialen Ungleichheiten professionell umgehen (Armut/Resilienz)
- Element 6: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen kennen

I. Element 1: Beziehungen zu Kindern professionell gestalten

Das tragende Grundelement der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist die Gestaltung der Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und den sich bildenden und zu erziehenden Kindern. Die Erfahrung verlässlicher und tragfähiger Beziehungen ermöglicht dem Kind später selbst verlässliche und offene Beziehungen einzugehen (vgl. Grossmann 2003). Nach Ahnert (2004) kann die pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen zu einer Bindungsperson werden. Bindungseigenschaften wie Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz sind in den Fachkraft-Kind Beziehungen unterschiedlich ausgeprägt, die individuellen Besonderheiten der Beteiligten bestimmen die Ausprägung einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung.

Da Kinder mit sehr unterschiedlichen Bindungserfahrungen (Bindungsmustern), die ihr Selbstbild und ihr Explorationsverhalten, d. h. ihre Selbstbildung prägen, in die Kindertageseinrichtung kommen, ist es für die pädagogische Fachkraft notwendig die Bindungsmuster zu kennen, die hinter den Handlungen und Verhaltensweisen der Kinder verborgen sind. Da eine tragfähige Beziehung zwischen Fachkraft und Kind kompensatorisch wirkt, kann diese Kindern mit Bindungsproblemen neue Möglichkeiten der Entwicklung eröffnen. „Im Kindergarten eine bindungstheoretische Perspektive einzunehmen, erweist sich als fruchtbar, da diese einen praxisnahen Ansatz für professionelles Verstehen und Handeln bietet – sowohl beim direkten Umgang mit einem Kind und dessen Eltern als auch mit den zum Teil sehr intensiven Gefühlen, denen sich Erzieherinnen im Kontakt mit schwierigen Kindern ausgesetzt sehen“ (Ennulat 2007, S. 153). Pädagogische Fachkraft-Kind-Beziehungen weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, die in der pädagogischen Arbeit erkannt und berücksichtigt werden müssen, denn der Beziehungsaufbau zum einzelnen Kind findet innerhalb der Kindergruppe statt. Das Erziehungsverhalten muss sich einfühlsam sowohl auf die Kindergruppe ausrichten und gleichzeitig zum richtigen Zeitpunkt auf die individuelle Situation eines einzelnen Kindes eingehen.

Sichere Fachkraft-Kind-Bindungen „entstehen in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in dieser Gruppe reguliert. Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes müssen dabei unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden“ (Ahnert 2007, S. 35).

Besonders zu Beginn des Berufseinstiegs ist es entscheidend durch verbale und non-verbale Kommunikation sich auf die Begegnung mit dem Kind einzulassen, um so über vielfältige Formen der Kontaktaufnahme (Interaktionsangebote) die Kinder mit ihren unterschiedlichen Verhaltensweisen kennen zu lernen, ihre Befindlichkeiten wahrzunehmen und so zu ihnen eine tragfähige Bindungsbeziehung aufzubauen. Insbesondere bei alltäglichen Handlungen, im Freispiel, bei ungeplanten Gelegenheiten kann die ElementarpädagogIn im Dialog mit dem einzelnen Kind dessen Weltsicht erfahren, was zu einem Verständnis der Denkstrukturen des Kindes führt. Sie kann so die Themen der Kinder entschlüsseln, mit denen diese sich auseinandersetzen und die sie in ihren Handlungen ausdrücken. So können die Fähigkeiten der Kinder, ihre Ressourcen und Stärken herausgefunden werden.

Diese Interaktionen ermöglichen es auch den Kindern die ElementarpädagogIn kennen zu lernen und Vertrauen zu ihrer Person aufzubauen und in einen wechselseitigen Dialog zu treten. Das Bedürfnis jedes Kindes, die Elementarpädagogin kennen zu lernen und zu ihr eine Beziehung aufzubauen, sollte als solches wahr und ernst genommen werden. Leider wird dieses in der Praxis häufig als ein „Austesten“ des Erwachsenen wahrgenommen, dem mit Unverständnis begegnet wird und dem Grenzen zu setzen sind.

Qualifikationsziele und Kompetenzen¹

- Die ElementarpädagogIn baut eine entwicklungsfördernde Bindungsbeziehung zu jedem einzelnen Kind im Rahmen der Kindergruppe auf.
- Sie entwickelt eine professionelle Haltung für zwischenmenschliche Beziehungen, die durch Achtung, Akzeptanz, Wertschätzung, einführendes Verstehen (Empathie) und Echtheit (Kongruenz) einen gegenseitigen, dialogischen Austausch mit dem Kind ermöglicht.
- Sie verfügt über die Fähigkeit, feinfühlig die Befindlichkeiten (Emotionen und Affekte) von Mädchen und Jungen wahrzunehmen, zutreffend zu interpretieren und angemessen zu reagieren.
- Sie beachtet dabei die Gruppensituation und erkennt die in der Gruppe vorherrschende Gruppendynamik.
- Sie plant entwicklungsförderliche Beziehungsangebote, die es auch den Kindern ermöglichen die ElementarpädagogIn kennen zu lernen.
- Sie reflektiert systematisch die eigene Haltung in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen und entwickelt ein Verständnis für kindliche Ausdrucksformen, für schwierige Situationen und Krisen der Kinder.
- Die ElementarpädagogIn lässt sich auf die Begegnung mit dem Kind ein und ist in der Lage eine dialogische Beziehung herzustellen.
- Sie analysiert die Beziehungsbedürfnisse und Beziehungserfahrungen (Bindungsmuster) der Kinder.
- Sie ist in der Lage eine entwicklungsförderliche Beziehung zum einzelnen Kind aufzubauen und zu reflektieren. Sie beachtet dabei die Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen und ihre Lebenszusammenhänge.

¹ siehe dazu auch: Robert Bosch Stiftung 2011 und 2008

- Sie ist in der Lage die spezifischen Lebens- und Familiensituationen der Kinder zu beachten und in ihre professionelle Beziehungsgestaltung einzubeziehen.
- Interaktions- und Kommunikationsprozesse stimmt sie auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der jeweiligen Zielgruppe ab und gestaltet sie entwicklungsförderlich.
- Sie setzt sich reflexiv mit der eigenen Haltung in der Beziehungsgestaltung auseinander und schätzt selbstkritisch die eigenen Interaktionsangebote ein.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen (Selbststudium) zum Element „Beziehungen zu Kindern gestalten“ basiert auf den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen in der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung

Mit der Methode „kollegiale Fallberatung“ kann insbesondere in der Kennenlern- und Orientierungsphase eine (Selbst-) Reflexion der Beziehungsgestaltung im Alltag helfen, die eigenen Anteile im wechselseitigen Beziehungsprozess zu verstehen und die Bedürfnisse nach Nähe und Distanz und die Empfindungen und Gefühle konstruktiv zu beantworten. Es findet eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Rolle / den Aufgaben des Erwachsenen als EntwicklungsbegleiterIn der Kinder in der Kindertageseinrichtung statt.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen zu diesem Element der pädagogischen Arbeit?

Eigene biografische Erfahrungen:

- An welche eigenen Beziehungserfahrungen kann ich mich erinnern? Wie habe ich Wertschätzung, Achtung, Missachtung, Ignoranz naher Bezugspersonen erlebt? Was haben diese bei mir ausgelöst?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Wie ermöglicht die Beziehungsgestaltung des pädagogischen Personals in der Einrichtung den Kindern ein positives Selbstbild zu entwickeln und sich mit „der Welt“ auseinanderzusetzen?
- Welche Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken der Kinder lassen sich beobachten?
- Welche Beziehungen sind unter den Kindern zu beobachten und wie lässt sich die Gruppendynamik beschreiben?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie ist es mir gelungen, Kontakt zu den Kindern herzustellen und ihnen mit Wertschätzung und Achtung zu begegnen? Welche eigenen Anteile spielten dabei eine Rolle? Was ist mir aufgefallen?
- Wie erlebe ich die Kontaktaufnahme der Kinder? Welche Art der Kontaktaufnahme empfinde ich eher als belastend, warum?
- Wie gelang es mir, im Dialog mit den Kindern ihre Anliegen und Bedürfnisse wahrzunehmen und richtig zu deuten?
- Welche unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder nach Nähe und Distanz habe ich wahrgenommen? In welche Verhaltensweisen der Kinder konnte ich mich einfüllen, in welche eher nicht? Warum? Wie erkläre ich mir dieses?
- Welche Anliegen der Kinder konnte ich verstehen, welche eher nicht? Warum?
- Welche Kontakt- und Interaktionsangebote hatten welche Wirkung auf die Kinder? Welche Kinder haben sich entzogen? Warum?

- Wie haben die Kinder auf meine Kontakt- und Interaktionsangebote reagiert? Warum? Welche alternativen Interaktionsangebote sind möglich?
- Welche Beziehungen haben die Kinder untereinander und zu den anderen pädagogischen Fachkräften?
- Wie deute ich die in der Gruppe vorhandene Gruppendynamik?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von der Kollegin / Mentorin zu meinen Interaktionsangeboten?

Möglichkeiten der Veränderung und Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Welche Kennenlern- und Interaktionsangebote für einzelne Kinder und die Gruppe können gezielt geplant und durchgeführt werden?
- Wie können die Beziehungen der Kinder untereinander den jeweiligen Situationen angemessen (z. B. bei Streit und Auseinandersetzungen) beeinflusst werden?
- Welche entwicklungsförderlichen Beziehungsangebote lassen sich gestalten?

II. Element 2: Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung beteiligen

2005 hat die Bundesregierung zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 einen Fünfjahresplan beschlossen, damit Kinder mit ihren Interessen und Anliegen Gehör finden und über ihre Geschicke mitbestimmen können. Gleichwohl steht eine umfassende Beteiligung der Kinder auch nach 75 Jahren der Rechte der Kinder noch ziemlich am Anfang.²

² 1924 Verabschiedung der ersten internationalen Deklaration der Kinderrechte durch den Völkerbund in Genf

„Kinder werden heute als Subjekte ihrer Entwicklung gesehen, die sehr wohl in der Lage sind, ihre eigenen Rechte zu artikulieren und zu vertreten, wenn man ihnen angemessene Möglichkeiten zur Verfügung stellt“ (Carle 1998, S. 17). So verstanden ist Partizipation nicht ein Recht für besondere Gelegenheiten, sondern sie muss den gesamten Alltag durchziehen und von Anfang an möglich sein. Kinder müssen tatsächlich gehört und erst genommen werden und sie müssen Einfluss auf die Abläufe im Alltag haben. Es geht für die Kinder darum, die eigenen Interessen zu vertreten, zu hören, was andere wollen, sich mit den anderen Beteiligten abzustimmen. Diese Haltungen und Kompetenzen können Kinder nur handelnd im Bildungsprozess erwerben. Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Mut zu eigenen Entscheidungen, Flexibilität sind wichtige Fähigkeiten, die in der Kindertageseinrichtung in alltäglichen Situationen erprobt, geübt und gelernt werden können.

In „Ein Ausflug in die Rechte von Kindern. Aus der Sicht von Kindern“ (vgl. Reggio Children 1995) wird argumentiert: „Kinder haben das Recht, überall als eigenständige Subjekte individueller, juristischer, bürgerlicher und sozialer Rechte anerkannt zu werden. Sie sind Träger und Schöpfer eigener Kulturen. Und damit sind sie aktiv daran beteiligt, ihre Identität, Autonomie und Kompetenz auszubilden, insbesondere in den Beziehungen zu Gleichaltrigen, Erwachsenen, zu Ideen, Gegenständen, realen Erlebnissen und fiktiven Ereignissen in den Lebensbereichen und Welten, in denen Kinder kommunizieren. Jedes Kind verfügt über natürliche Gaben und Potenziale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität“ (Reggio Children 1995, S. 63).

Kinder setzen sich mit sich und ihrer Umwelt aktiv auseinander. Sie nutzen Freiräume, um sich eigenständig die Welt zu erobern. Das führt sie auch in die Nähe von Gefahren, vor denen sie von Erwachsenen geschützt werden. Erwachsene hindern Kinder aus Angst dass ihnen etwas zustoßen könnte am selbsttätigen Leben und aktiven Lernen. Kinder brauchen jedoch Freiräume, um Erfahrungen im Heute zu machen, die die Grundlage für das „Morgen“ bilden. Kindern das „Recht auf den eigenen Tod“ (vgl. Korczak 1967) zuzugestehen heißt, kindliche Autonomie und Kompetenzen achten und Kinder in ihren eigenen

Erfahrungen zu begleiten. Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen zu dem Recht verhelfen, Kind zu sein.

Für einen Erwachsenen ist es oft nicht leicht, Kinder als gleichwertige, eigensinnige Personen anzusehen, ihnen ehrlich und authentisch als Experten ihres eigenen Lebens zu begegnen. Partizipation verlangt eine symmetrische Kommunikation, eine „dialogische Haltung“ des Erwachsenen.

Partizipation ist sowohl eine Frage der pädagogischen Haltung als auch des pädagogischen Konzeptes der Kindertageseinrichtung: Welche Möglichkeiten haben Kinder über den Verlauf des Tages mit zu entscheiden? Als Bestandteil gleichberechtigter Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern im alltäglichen Umgang formuliert Hansen (2003) fünf Prinzipien für die Partizipation von Kindern:

- I. Partizipation bedeutet, dass Kinder von Erwachsenen begleitet werden: Die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit muss aktiv unterstützt werden. Partizipation bedeutet Aushandlung, in die auch die Erfahrungen und Interessen von Erwachsenen einfließen können.
- II. Partizipation erfordert einen gleichberechtigten Umgang, keine Dominanz der Erwachsenen: Die Expertenschaft der Kinder für ihre Lebensräume, ihre Empfindungen, ihre Weltsicht muss anerkannt werden. Die Erwachsenen müssen die Kinder unterstützen eine Gesprächs- und Streitkultur zu entwickeln und sie müssen selbst eine „dialogische Haltung“ einhalten.
- III. Partizipation darf nicht folgenlos bleiben: Es sollte eine realistische Chance zur Realisierung für getroffene Entscheidungen geben innerhalb eines überschaubaren Zeitraums. Es bedarf einer Verbindlichkeit der Erwachsenen darüber, welche Entscheidungsmöglichkeiten Kinder tatsächlich haben sollten.
- IV. Partizipation ist zielgruppenorientiert: Kinder aus unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen bringen unterschiedliche Vorerfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse und unterschiedliche Fähigkeiten zur Beteiligung mit. Kinder sind nicht gleich, Inhalte und Methoden müssen darauf abgestimmt werden.
- V. Partizipation ist lebensweltorientiert: Inhalte und Beteiligungsmethoden müssen die Kinder selbst betreffen. Die Thematik muss sie etwas angehen

Als Bestandteil gleichberechtigter Beziehungen scheint Partizipation aber viel schwieriger umzusetzen zu sein, als ab und zu Projekte durchzuführen, bei denen Kinder sich innerhalb eines eng vorgegebenen Rahmens zwischen a oder b entscheiden dürfen. Kinder werden häufig für die Zwecke und Bedürfnisse der Erwachsenen funktionalisiert. Oser (2007) nennt dies Pseudopartizipation, da sie meist nicht aus einem Bedürfnis der Kinder erwachsen, sondern die vorgeben, dass man partizipieren könne, was aber keineswegs zutrifft. Denn das Ergebnis eines partnerschaftlichen Dialogs muss offen sein, d. h. Lösungen müssen gemeinsam gefunden werden. Echte Partizipation setzt voraus, dass Kinder als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit im Alltag geschätzt und ernst genommen werden.

Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen muss auf zwei Ebenen stattfinden. Da es sich erstens um ein individuelles Recht jeden Kindes handelt, muss das Kind in allen es betreffenden Angelegenheiten und Situationen nicht nur gehört sondern es muss ihm auch die Entscheidung zugetraut werden. Bereits Zweijährige fordern ihr Recht nach „selber tun“ ein. Mit dem Vertrauen in seine Entscheidungsfähigkeit kann das Kind Erfahrungen sammeln und die Konsequenzen seines Tuns erleben, was sein Selbstwertempfinden stärkt. Dabei erhält es seinem Alter und Entwicklungsstand angemessen Unterstützung und Hilfe der PädagogIn.

Zweitens sind die strukturellen Voraussetzungen in der Einrichtung zu schaffen, damit den Kindern gemeinsam regelmäßig Raum zur Verfügung steht, ihre Anliegen und Bedürfnisse auszutauschen, sich abzustimmen und das Zusammenleben zu regeln. Beispiele für die Beteiligung der Kinder sind Kinderkonferenz und Klassenrat, in der Reggio-Pädagogik die Versammlung „Was tun“ (vgl.

Reggio Children 1995). Wenn Partizipation strukturell, d. h. im pädagogischen Konzept verankert ist, ist die Beteiligung von Kindern nicht zufällig von dem Wohlwollen einzelner MitarbeiterInnen abhängig. Die MitarbeiterInnen im Team müssen also einen Konsens darüber herstellen, wie weit die Beteiligung der Kinder gehen soll und auch die Eltern müssen in den Diskussionsprozess einbezogen werden. „Kinder müssen erleben, dass Erwachsene ihnen selbstverständlich zugestehen, nämlich, dass sie es sind, die ihr Leben bewältigen und gestalten, dass dies niemand für sie tun kann und sie deshalb selbstverständlich dort mitreden, wo sie etwas betrifft“ (Klein / Vogt 2001, S. 10).

Kinder im Alltag an allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen, heißt z. B., den Kindern zu ermöglichen selbst darüber entscheiden, was und wie viel sie essen wollen und können. Denn nur so können die Kinder lernen, die Folgen dieser Entscheidung zu tragen. Wichtig ist es, feinfühlig wahrzunehmen, was die Beweggründe für Kinder sind nicht zu essen und möglicherweise die Essenssituation durch Beteiligung der Kinder an den Vorbereitungen (hier ist nicht nur Tischdecken gemeint) so umzugestalten, dass das Einnehmen von Mahlzeiten zu einem gemeinsamen Erlebnis wird. Darüber hinaus lassen sich die Essenswünsche der Kinder im Gespräch (Kinderkonferenz) herausfinden und mit der Küche abstimmen, was dann auch zu strukturellen Veränderungen in der Kindertageseinrichtung führen kann. Gleichzeitig ist dies ein guter Anlass, mit Kindern nicht nur über Essgewohnheiten zu sprechen, sondern auch die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung zu thematisieren.

Auf der strukturellen Ebene können im Tages- und Wochenablauf (Zeit-)Räume geschaffen werden, um mit den Kindern ihre Themen, Fragen, Probleme und Anregungen zu besprechen. Hier bieten sich z. B. „Zettelkästen“ an, in denen die Kinder und Erwachsenen innerhalb der Woche Ideen und Wünsche sammeln, die dann in der Kinderkonferenz (vgl. Dittmann 2002) besprochen und Wege der Bearbeitung geklärt werden. Wichtig ist, dass die Kinder erfahren, dass sie mit ihren Anliegen ernst genommen werden und mit ihnen für sie sichtbare Veränderungen realisiert werden.

Kinder zu beteiligen berührt auch immer die Frage nach der Beteiligung der MitarbeiterInnen in der Einrichtung. Wie sind die Entscheidungsstrukturen innerhalb der Kita? Wer kann worüber mitentscheiden?

Qualifikationsziele und Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn beteiligt das Kind / die Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten im Alltag.
- Sie findet alters- und entwicklungsangemessene Formen der Beteiligung der Kinder.
- Sie schafft und erweitert mit den Kindern Entscheidungsspielräume und ermöglicht den Kindern Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.
- Sie strukturiert Abläufe und Räume so, dass die Kinder an den Bildungs- und Erziehungsprozessen beteiligt werden.
- Die ElementarpädagogIn ist in der Lage, Kinder gleichberechtigt auf vielfältige Weise und methodisch angemessen im Alltag der Gruppe und in der Kindertageseinrichtung zu beteiligen.
- Ihr Zutrauen in die Fähigkeiten der Kinder ermöglicht diesen Verantwortung und Konsequenzen für das eigene Handeln zu übernehmen.
- Sie achtet die kindliche Autonomie und Kompetenz und begleitet Kinder in ihren eigenen Erfahrungen. Dabei berücksichtigt sie den Alters- und Entwicklungsstand der Kinder.
- Die ElementarpädagogIn pflegt mit den Kindern einen gleichberechtigten Umgang und erkennt die Expertenschaft der Kinder für ihre Empfindungen, Weltsicht und Lebensräume an.
- Sie unterstützt die Kinder eine Gesprächs- und Streitkultur zu entwickeln und nimmt selbst eine „dialogische Haltung“ ein.
- Sie ermöglicht den Kindern, Entscheidungsspielräume zu nutzen und unterstützt sie bei Aushandlungsprozessen.

Lösungen findet sie gemeinsam mit den Kindern.

- Sie setzt sich dafür ein, dass getroffene Entscheidungen innerhalb eines für Kinder überschaubaren Zeitraums umgesetzt werden.
- Sie ist in der Lage, sich mit den Kindern für ihre Belange einzusetzen und ihre Rechte zu vertreten.
- Sie thematisiert im Team die Bedeutung und Chancen von Partizipation für die Kinder und die Kindertageseinrichtung und bezieht die Eltern in diese Entwicklungsprozesse mit ein.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Ausgehend von den konkreten Beobachtungen und Erfahrungen der Beteiligung der Kinder in der jeweiligen Kindertageseinrichtung können in den Begleitveranstaltungen (Selbststudium) konkrete Möglichkeiten entwickelt werden, wie eine Beteiligung der Kinder im Alltag schrittweise erreicht bzw. wie sich Beteiligungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes und der Gruppe erweitern lassen. Hilfreich ist es, sich Anregungen aus „Best Practice“ Einrichtungen zu holen. Es findet eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Rolle / den Aufgaben des Erwachsenen zur Beteiligung der Kinder in der Kindertageseinrichtung statt.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen zu diesem Element der pädagogischen Arbeit?

Eigene biografische Erfahrungen:

- Wie wurde ich als Kind an Entscheidungen beteiligt?
- Welche Gefühle lösten die Entscheidungen der Erwachsenen bei mir aus?
- Welche Erfahrungen habe ich mit den Folgen eigener Entscheidungen?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Formen der Beteiligung existieren in der Kindertageseinrichtung?
- Worüber entscheiden Kinder in der eigenen Gruppe, in der Kita mit?
- Worüber entscheiden die Kinder nicht mit? Warum?
- Welche Regeln gelten für wen in der Kita? Wer entscheidet über den Umgang mit Regelverstößen?
- Werden die Kinder an der Raumgestaltung und Materialauswahl / -anschaffung beteiligt?
- Werden die Kinder motiviert und unterstützt, Räume zu verändern und anders zu nutzen?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder sich unbeobachtet zurückziehen zu können?
- Werden Konflikte, Gefahrenquellen gemeinsam mit den Kindern bearbeitet und Lösungen gesucht?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Welche Empfindungen löst (der Wunsch nach) Beteiligung der Kinder bei mir aus?
- Wie habe ich die Kinder an Entscheidungen beteiligt?
- Welche Beteiligungsformen habe ich genutzt und welche Methoden habe ich dazu eingesetzt?
- Welche Möglichkeiten habe ich den Kindern eingeräumt, Entscheidungsspielräume auszunutzen und wie hat meine Unterstützung dazu beigetragen, dass die Kinder eigene Lösungen für Aushandlungsprozesse finden konnten?

- Welche Rückmeldung habe ich von meiner MentorIn zur Beteiligung von Kindern erhalten?

Möglichkeiten der Veränderung / Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Welche Möglichkeiten / Schritte der Beteiligung lassen sich in der eigenen Gruppe, in der Kita mit den Kindern entwickeln?
- Wie können Regeln mit den Kindern gemeinsam entwickelt und aufgestellt werden, die für alle (Kinder und Erwachsene) gelten?
- Mit welcher Form der Beteiligung können sich die KollegInnen / das Team anfreunden?
- Wie können die KollegInnen / das Team gewonnen werden, erste Schritte oder weitere Schritte in Richtung mehr Beteiligung der Kinder zuzulassen?
- Wie kann die Beteiligung von Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung verankert werden? (strukturelle Frage)
- Wie können Eltern informiert und eingebunden werden?

III. Element 3: Lernen im Spiel ermöglichen

Das Spiel ist die überwiegende Betätigungsform jüngerer Kinder (15.000 Stunden bis zum Alter von 6 Jahren, Krenz 2001). „Spiel ist im Vorschulalter nicht irgendeine Tätigkeit, die ausgeübt wird oder nicht, sondern es handelt sich dabei um eine lebensnotwendige Aktivität des Kindes“ (Oerter 1993, zitiert nach Neuß 2010, S. 137). Im Spiel versunken sind Kinder ganz bei sich selbst, es entsteht eine Einheit von Kind und Welt. Nach Scholz (2007) ist das Recht des Kindes zu spielen, aus dieser Sicht

das Recht, unbeeinflusst von Erwachsenen bei sich und für sich zu sein.

Umfangreiche Forschungsarbeiten der letzten dreißig Jahre belegen, dass das Spiel einen entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Lernpotenziale besitzt und die Kompetenzen des Kindes enorm erweitert. Kinder gewinnen im Spiel neue Erkenntnisse, entwickeln Einstellungen und entdecken ihre Talente. Durch Versuch und Irrtum erwerben sie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen helfen, zielgerichtet zu handeln.

Im Spiel wird intuitiv gelernt durch Kommunikation und Kooperation mit den Spielpartnern und ihren Perspektiven. In den Spielhandlungen zeigen sich die Themen, mit denen sich Mädchen und Jungen im Dialog mit Gleichgesinnten auseinandersetzen, in ihnen stellen sie den Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit her. D. h. der Kompetenzzuwachs im Spiel als „privilegierte Lernform“ (vgl. Stern 2006) erfolgt implizit. Es bedarf keiner geplanten Anleitung, es braucht kein bewusstes Ziel. Wesentlich sind Interaktionen mit ähnlich kompetenten Anderen (intuitive Didaktik, vgl. Bruner 2002). Im gemeinsamen Spiel verständigen Kinder sich über eine Spielidee und die Situation, sie verteilen Spielrollen und achten während des Spiels wechselseitig darauf, dass die Rollen auch eingehalten werden. Gelingt die Einhaltung der Regeln im Spiel nicht wird das Spiel abgebrochen.

Kinder brauchen Zeit für ihren Alltag, für die Auseinandersetzung mit sich und anderen. Sie stellen Fragen, wollen entdecken und herausfinden, welche Antworten und Lösungen es geben könnte. Themen, Fähigkeiten sind erst im Zusammenhang mit und für bedeutsame Situationen wichtig. Kinder wollen und können Fähigkeiten entwickeln und Bedeutungen schaffen. Entscheidend ist, wie Kindern im Kindergarten ein Zugriff auf ihr Leben ermöglicht wird.

Trotz der Erkenntnisse über die im selbstbestimmten Spiel enthaltenen Bildungspotenziale wird im Alltag der Kindertageseinrichtungen immer noch an Freispielzeiten und Nicht-Freispiel-Tätigkeiten festgehalten. Beobachtungen von Weltzien (2007) zeigen, dass die Trennung von Arbeit und Freizeit der Erwachsenenwelt zunehmend Einzug in den Kindergarten erhält, das lernende Kind vom spielenden Freizeitkind getrennt wird. Die

Vormittage in den Kindertageseinrichtungen werden häufig mit Lern-, Förder- und Trainingsprogrammen durchgetaktet, das freie Spiel verkommt zum Pausenfüller und zur Randerscheinung, zur Überbrückung von Bring- und Abholzeiten.

Strenge Regeln, die Tagesstruktur und die Betonung der Wichtigkeit von geplanten und angeleiteten Tätigkeiten und Beschäftigungen, z. B. Sprachförderung oder andere Bildungsangebote setzen dem Spiel in vielen Kitas vermehrt enge Grenzen. „Frei“ meint hier eine mehr oder weniger frei gewählte Tätigkeit, ohne wesentliche Eingriffe und Erwartungen durch die Erwachsenen, häufig jedoch eingeschränkt durch Regelvorgaben (z. B. „nur 3 Kinder in der Bauecke“, oder „Deutsch sprechen“).

Selbstbestimmte Aneignung von Weltwissen und Problemlösen wird in der Regel als „Freispiel“ zugelassen. Nach Kazemi-Veisari (2007) wird dieses Freispiel verstanden als Tätigkeit von Kindern, losgelöst von der Realität mit fantasiereichen Elementen, im Gegensatz zum Lernen, das von Erwachsenen gesteuert wird. Zeitliche Bemessung und eindeutige Zuschreibung von Freispielphasen werten die Handlungen der Kinder, ihrer Kompetenzen ab. Freiheit wird so als Erholungsphase von Fremdbestimmung definiert, als Gegenveranstaltung zu dem Wichtigen, was Erwachsene mit Kindern und für Kinder vorhaben, eine Beschränkung auf Tätigkeiten, die Erwachsene und Kinder trennen. Kazemi-Veisari plädiert dafür, dass der Alltag im Kindergarten nicht auf geteilt wird in „Freispiel“ und Erwachsenenprogramm, sondern der Tag gestaltet wird durch eine „wechselseitige, tätige Beziehung zwischen Kinder- und Erwachsenenanteilen im gemeinsamen Bildungsprozess“ (Kazemi-Veisari 2007, S. 21) Denn die Trennung in „Freispiel“ und bedeutsamen „Lernen“ wertet das Freispiel als lernfrei und unernst ab und signalisiert den Kindern und Eltern, dass es sich hierbei eher um „Pausenfüller“ als um wertvolle Tätigkeiten handelt.

Beobachtungen im Kindergartenalltag zeigen, dass Kinder bei den von Erwachsenen geplanten Angeboten mehr oder weniger bereitwillig mitmachen, dass sie sich aber nach Beendigung umgehend, regelrecht erleichtert zu ihren unterbrochenen Tätigkeiten und Spielhandlungen zurückkehren.

Das Spiel als Lernmedium droht den Bildungsinteressen der Erwachsenen untergeordnet zu werden. „Wenn Spiel nicht nur für die Vorschulzeit, sondern auch für die gesamte Kindheit eine Bildungsbedeutung haben soll, wird man das Paradigma aufgeben müssen, Spielen und Lernen an Tätigkeiten festzumachen. Beide Begriffe beschreiben (...) keine Tätigkeiten, keine Handlungen. Sie sind Aussagen darüber was für die beteiligten Personen diese Handlungen bedeuten. ‚Dies ist Spiel‘ ist aus dieser Sicht eine mögliche Interpretation von Handlungen. Andere wären: Dies ist Arbeit – oder dies ist Lernen“ (Scholz 2007, S. 29) Ob gespielt wird oder nicht, ist eine Frage der Vereinbarung der Beteiligten. „Die Wirkung des Spiels als Lernsituation wird davon bestimmt, dass die im Spiel simulierte Wirklichkeit für Kinder real ist solange sie spielen. Im Spiel geschieht also eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit bei vermindertem Risiko unter Beibehaltung aller der das Vorbild des Spiels bestimmenden Regeln“ (Scholz 1997, S. 45).

In den als Rollenspiel deklarierten ‚Als-ob-Spielen‘ realisiert sich ein Umgang in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotskij 1987). In diesem Probehandeln ist ein positiver Aspekt für die Entfaltung von Realität zu sehen. „Ein ‚Als-ob-Spiel‘ enthält nicht bloß den Spielverlauf und die Definitionen der ‚Spielrealität‘, sondern vor allem einen fortlaufenden Auseinandersetzungsprozess um Rollen und Definitionen. In diesen Spielen ist die Beziehungssituation präsent und wird mit verhandelt. In den Spielen wird Wissen weitergegeben - ..., aber vor allem wird in den Spielen erzogen, weil es immer auch um die Frage geht, wer was mit wem bestimmen darf, Kinderspiel ist nicht zweckfrei. Es klärt die Beziehungen der Kinder untereinander und bringt das Kind – probeweise – mit allen möglichen Phänomenen der Welt in eine Auseinandersetzung“ (Scholz 1997, S. 46).

Kinder stellen im Spiel zwischen sich und der Umwelt einen Wirkzusammenhang her. Es finden motorische, kognitive, emotionale und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse statt ebenso wie die Identitätsbildung von Kindern im Spiel, bzw. durch das Spiel unterstützt wird. Die Art des Spiels spiegelt den Entwicklungsstand des Kindes wider, in den unterschiedlichen Phasen der Entwicklung werden unter-

schiedliche Spielarten bevorzugt. Vielfältige Forschungsergebnisse belegen den Zusammenhang zwischen Spielen, Lernen und Entwicklung. Beim Lernen werden Informationen interpretierend aufgenommen und manifestieren sich als „Konstrukt“ beim Lerner. Erst durch eine aktive Beteiligung wird Lernen möglich, als emotionale Komponente ist die Motivation für Lernen wesentlich. Lernen ist überwiegend ein interaktiver Prozess, der durch soziale Komponenten beeinflusst wird.

Qualifikationsziele und Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn reflektiert ihre eigenen biografischen Spielerfahrungen als Grundlage ihrer Bewertung von Spiel, Spielen und Lernen.
- Sie beobachtet ressourcenorientiert das Spiel / die Spiele von Mädchen und Jungen und erkennt die in den Spielen enthaltenen Themen, Lernpotenziale und Lernmöglichkeiten.
- Die ElementarpädagogIn kennt die unterschiedliche Bedeutung von Ereignissen, Dingen und Beziehungen im Leben der Kinder und wie diese im Spiel verarbeitet werden.
- Sie nimmt beim Spiel, bei den Spielen der Mädchen und Jungen eine wertschätzende, die Persönlichkeit des Kindes achtende Haltung ein.
- Sie erkennt die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen und unterstützt das individuelle Kind in seinen Aktivitäten, um ihm auf Grundlage seiner Spielbedürfnisse Anregungen und Hilfen zur Entwicklung und zum Lernen zu geben.
- Sie findet einen Zugang zu den unterschiedlichen Spielvorlieben und Spielabneigungen von Mädchen und Jungen und berücksichtigt diese bei ihren Planungen.
- Sie respektiert, wenn Kinder unter sich sein wollen.
- Sie ermöglicht Mädchen und Jungen die Bewältigung und Verarbeitung von Erfahrungen mit Personen und Sachen im Spiel.
- Sie nimmt die in den Spielhandlungen gezeigten Entwicklungsthemen von Mädchen und Jungen wahr und kann sie durch gezielte Impulse unterstützen.
- Spielideen der Kinder greift sie auf und gibt neue Impulse durch Materialien, die zum Spielen anregen und eine Auseinandersetzung mit „der Welt“ ermöglichen.
- Durch Anregung für zunehmend komplexere Spielhandlungen ermöglicht sie eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder.
- Sie bietet gezielt ressourcenorientierte Spielsituationen für unterschiedliche Bedürfnisse von Mädchen und Jungen und Altersgruppen an.
- Sie ist in der Lage, Gespräche mit den Kindern über ihre Spielthemen zu führen, die diese zum Nachdenken anregen und den Perspektivenwechsel fördern.
- Sie ermöglicht den Kindern, ihre Spielfähigkeit und Kenntnisse zu erweitern und gibt Anregungen wie Spielhandlungen z. B. durch Bereitstellung von geeigneten Materialien weiter entwickelt werden können.
- Um die entwicklungsfördernden Wirkungen von Spielen zu unterstützen führt sie Gespräche mit den Kindern über ihre Spielthemen; Gespräche, die zum Nachdenken anregen und den Perspektivenwechsel fördern.
- In diesem Lernprozess ist sie wichtige Begegnungsperson, sie strukturiert diesen Prozess mit den Kindern. Sie lernt mit Kindern, sie fordert sie heraus, gibt Schutz und Sicherheit.

- Sie schafft spielförderliche Bedingungen (Zeit, Raum, Materialien, freie Wahl der Mitspieler, Entscheidungsfreiheit, Ruhe), damit sich Spielprozesse der Kinder, von Mädchen und Jungen individuell und in Gruppen entfalten können.
- Sie plant spielpädagogische Angebote auf der Grundlage der systematischen Beobachtung des Spiels und der Themen der Mädchen und Jungen und der pädagogischen Konzeption der Kita, führt diese mit Kindern durch und reflektiert sie.
- Sie erkennt Anzeichen von auffälligem und gestörtem Spielverhalten und kann geeignete Schritte zur Unterstützung der Entwicklung des Selbstkonzepts dieser Kinder im Spiel anbieten.
- Sie verdeutlicht im Team und gegenüber Eltern die Bedeutung von Lernen im Spiel und Bildung und stellt ihr spielpädagogisches Handlungskonzept dar
- Sie ist in der Lage strukturelle Bedingungen, die entwicklungsförderndes Spiel behindern im Team zu thematisieren und Lösungen mit dem Team und den Kindern zu entwickeln.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Zu Beginn der Begleitveranstaltungen (Selbststudium) werden die Beobachtungen zum Spiel und zu den Spielbedingungen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen ausgetauscht und die im Spiel erkennbaren Entwicklungsthemen herausgearbeitet sowie die Spielbedingungen in den Einrichtungen analysiert.

Aus der theoriegeleiteten Analyse der Beobachtungen des Spiels von Mädchen und Jungen, auch im Hinblick auf kulturelle und soziokulturelle Unterschiede können Ideen/Vorschläge für geeignete Spielräume für unterschiedliche Gruppierungen und Tätigkeiten ausgetauscht und gesammelt werden.

Bei der Entwicklung von ressourcenorientierten Spielangeboten für einzelne Kinder, für unterschiedliche Altersgruppen und verschiedene Wahrnehmungs- und Bildungsbereiche, lassen sich geeignete Requisiten und Gegenstände sammeln, die unspezifisch und vielfältig einsetzbar sind und möglichst aus der Lebenswelt der Erwachsenen stammen.

Aus der Analyse von normalem und auffälligem/gestörtem Spielverhalten lassen sich präventive Spielangebote entwickeln, die im pädagogischen Alltag erprobt werden können. Es findet eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Rolle/den Aufgaben des Erwachsenen beim Spiel der Kinder statt.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen zu diesem Element der pädagogischen Arbeit?

Eigene biografische Erfahrungen:

- Welche Bedeutung hat Spiel und Spielen für mich selbst? Welche Art von Spielen habe ich bevorzugt? Wie habe ich den Umgang mit Spiel in meiner Kindheit erlebt? Was war bedeutsam für mich?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand der Kindertageseinrichtung:

- Wie ist Spiel in der Konzeption des Hauses verankert?
- Wie ist das konkrete Verhältnis von Spiel, Lernen und angeleiteten Tätigkeiten in der Kita?
- Wo gibt es Orte im Innen- und Außenbereich für eigenverantwortliches, unbeobachtetes Tun / Spiel von Mädchen und Jungen? Welche Spielmaterialien stehen zur Verfügung?
- Welche Regeln und Vorgaben ermöglichen das Spiel, welche schränken das Spiel der Kinder ein?

- Wie werden die Spielaktivitäten der Kinder von der Kollegin / dem Team wahrgenommen und beurteilt?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Was, wie, wo und mit wem spielen Mädchen und Jungen? Welche Entwicklungsthemen kann ich erkennen?
- Welche unterschiedliche Bedeutung haben Ereignisse, Dinge und Beziehungen im Leben dieser Kinder und wie verarbeiten sie diese im Spiel?
- Welche sozio-kulturellen Anteile können im Spiel von Kindern entdeckt werden?
- Welche Bildungsmöglichkeiten stecken in den Spiel-, Lern- und Arbeitssituationen in meiner Gruppe in der Kita?
- Welche Möglichkeiten haben Kinder voneinander zu lernen was Spielen ist?
- Wie gelingt es mir, meine Ziele in Bezug auf die Unterstützung/ Ermöglichung von Lernen im Spiel zu erreichen?
- Welche Rolle habe ich dabei eingenommen?
- Welches Feedback erhalte ich von meiner Kollegin/MentorIn zu meinen Spielanregungen?

Mögliche Veränderungen / Verbesserungen des eigenen pädagogischen Handelns:³

- Wie kann ich die Kinder unterstützen, ihre Spielfähigkeiten durch Variationen zu erweitern? Welche Anregungen und Tipps kann ich für die Weiterentwicklung von Spielsituationen geben?

- Wie können die Kinder einbezogen werden bei der Anschaffung von Spielmaterialien?
- Wie kann ich mich als Spielpartnerin in Spielhandlungen einbringen? Welche Rolle übernehme ich?
- Welche ressourcenorientierte Spielangebote stehen mir für unterschiedliche Spielbedürfnisse zur Verfügung, welche kann ich einsetzen?
- Wie lassen sich Kinder in Spielhandlungen integrieren (Außenseiter)?
- Wie kann ich im Team und gegenüber Eltern meine spiel- und lernpädagogischen Vorstellungen erläutern und fachlich begründen?
- Wie kann durch Veränderung in der Tagesstruktur der Spiel- und Zeitraum für eigenaktives Tun der Kinder erweitert und wie können gute Spielbedingungen geschaffen werden?

IV. Element 4: Peer-Beziehungen und Gruppenprozesse berücksichtigen und nutzen

Für die kindliche Identität sind die sozialen Beziehungen bedeutsam, die in altersgleichen Gruppen im Hinblick auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten durch Perspektivübernahme, gemeinsam geteiltem Wissen und Empathie gemacht werden. Besonders im Spiel miteinander und in der Interaktion werden wichtige Entwicklungs- und Lernprozesse vollzogen. Kinder können mit altersgleichen und altersverschiedenen Kindern Erfahrungen sammeln und sie können ihre Kenntnisse und Erfahrungen an die jüngeren weitergeben.

Bereits Youniss (1994) hat in den 1980er Jahren aus konstruktivistischer Perspektive nachgewiesen, dass das Individuum Produkt seiner Erfahrungen in sozialen Beziehungen ist. In den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt das Kind vielfältige Ansichten und unterschiedliche Vorstellungen anderer Kin-

³ siehe hierzu auch Kapitel B.2, Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen

der. Bei den für die Kinder bedeutungsvollen Themen, bei der Beurteilung von Verhaltensmaßstäben, wird die Stellung des Einzelnen in der Gruppe festgelegt. Ablehnung durch Gleichaltrige ist verbunden mit negativen Entwicklungserfahrungen wie schulischem Versagen oder psychischen Problemen.

Brandes bezeichnet altersgleiche Gruppen als lebendige soziale Einheiten, die „im Sinne der Konstruktion eines gemeinsamen Zusammenhangs von den Beteiligten durch Kommunikation erst gebildet werden“ (Brandes 2008, S. 123). Dabei spielt die Kommunikationsfähigkeit der Gruppenmitglieder für den Gruppenzusammenhalt und bei der „Schaffung geteilter Bedeutungen“ (vgl. Vygotskij 1987) eine wesentliche Rolle, wenn z. B. „alle Interaktionspartner ihre Handlungen nach demselben zugrunde liegenden Thema ausrichten“ (Viernickel 2000, S. 76).

Wichtige Gruppenbezüge werden von den Kindern meist ohne Anleitung durch Erwachsene und oft auch hinter ihrem Rücken gestaltet. In diesen Gruppen finden vielfältige soziale Lern- und wesentliche Selbstbildungsprozesse statt. Aus konstruktivistisch-pädagogischer Sicht ist ein solches Lernen im Zusammenhang und auf der Grundlage symmetrischer Beziehungen ein wesentlicher Antrieb kindlicher Entwicklung. Insbesondere im Spiel als „interaktiver sozialer Situation“ (vgl. Brandes 2008) werden durch Abwägen gegensätzlicher Interessen und Rechte wesentliche Erfahrungen gesammelt, welche die Grundlage für kognitive Lernprozesse darstellen. Im Spiel erweitern sich die kognitiven und sozialen Perspektiven der Kinder.

Altersgleiche Gruppierungen spielen zur Ausdifferenzierung von sozialemotionalen und kognitiven Fähigkeiten eine große Rolle. Gerade im Spiel mit Gleichaltrigen kann eine realitätsgerechte Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erprobt und erworben werden. „Im Austausch mit seinen Peers und in der Konfrontation mit ihren oftmals von den eigenen abweichenden Spielideen und Situationsinterpretationen ist das Kind beständig aufgefordert, die eigenen Ideen und Handlungen zu erproben, zu begründen, zu verteidigen oder aber zu überprüfen, zu verändern und anzupassen“ (Viernickel 2006, S. 70). So können Kinder kooperative Formen des Aushandelns entwickeln.

In alltäglichen Spielhandlungen, im sozialen Spiel werden, symmetrische Beziehung und gegenseitige Achtung vorausgesetzt, Begriffe wie Gerechtigkeit und Freundschaft in einem mehrjährigen Prozess konstruiert. Kinder lernen so die Werte und Normen ihres Kulturkreises beachten und integrieren diese in ihr Identitätskonzept.

In Kindertageseinrichtungen befinden sich Kinder in mehr oder weniger stabilen Gruppen über eine längere Zeit des Tages und in Zeiträumen von mehreren Jahren. Es gibt wenig aussagekräftige Studien zu den von Fachkräften genannten Vorteilen altersgemischter Gruppen, denen eine Reihe positiver Einflüsse auf die kindliche Entwicklung zugeschrieben werden. Es werden durch die Vorbildfunktion der älteren im sprachlichen und sozialen Bereich Entwicklungsanregungen zu jüngeren Kindern erwartet. Die älteren Kinder würden Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen entwickeln und ihr Wissen durch die Weitergabe an die jüngeren festigen. Eine aktuelle Studie weist nach, dass Kinder nicht vorzugsweise altersgleiche Kinder als Spielpartner auswählen, sondern häufig mit leicht oder sogar wesentlich älteren und jüngeren Kindern Spielpartnerschaften eingehen (vgl. Riemann / Wüstenberg 2004).

Die sich seit den 1970 Jahren in Kindertageseinrichtungen der BRD durchgesetzte Form der Altersmischung von Gruppen der drei- bis sechsjährigen Kinder sowie der erweiterten Altersmischung (vgl. Modellprogramm des DJI 1991 – 1994) hat bisher eigentlich in keinem Konzept eine pädagogische Fundierung erfahren (vgl. Klein / Vogt 2003). Inwieweit Kinder sich tatsächlich gegenseitig fördern können, hängt von verschiedenen Faktoren ab, u. a. von der Alterszusammensetzung, von der Geschlechtszugehörigkeit und den Beziehungen der Kinder untereinander, ganz wesentlich jedoch vom pädagogischen Konzept der Gruppe bzw. des Kindergartens.

Nicht nur im Kindergarten finden sich überwiegend geschlechtshomogene Spielgruppen zusammen. Diese sind bedeutsam für die Entwicklung der Geschlechtsidentität und für die Erprobung, Beurteilung und Festlegung geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Die Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität und differenziertes Wissen über die Geschlechterrollen ist eine wesentliche Entwick-

lungsaufgabe im Kindesalter (auch Jugendalter) und vollzieht sich im komplexen Zusammenwirken von biologischen, sozialen und individuellen Faktoren. In gleichgeschlechtlichen Spielgruppen werden unterschiedliche soziale und kognitive Fertigkeiten erworben. Mädchen streben stärker ein soziales Miteinander an und erwerben in ihren Gruppen soziale Sensibilität. Das von Dominanz- und Wettbewerbsorientierung geprägte Klima in Jungengruppen verstärkt Kompetenzen wie Durchsetzungsvermögen und Konkurrenzverhalten.

Auch inszenieren Kinder in ihren Gruppen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und verfolgen soziale Praktiken, die auf die Herausbildung der Geschlechterdifferenz und Geschlechterhierarchie zielen (vgl. Völkel 2002). Sie ko-konstruieren ihr Wissen über die mit den beiden Geschlechtern kulturell verbundenen Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmalen und dem äußerem Erscheinungsbild. Die Geschlechterkonzepte sind in diesem Alter sehr rigide. Kinder sanktionieren geschlechtsunangepasstes Verhalten und bestätigen sich so in ihrem Rollenverständnis.

Um die Vorteile der heterogenen Zusammensetzung in den Gruppen tatsächlich nutzen zu können, ist ein differenziertes pädagogisches Arbeiten notwendig, das die unterschiedlichen Entwicklungsstände (Begabungen und Fähigkeiten), die kulturellen Besonderheiten und die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen von Mädchen und Jungen nicht nur berücksichtigt, sondern ihnen Raum für eigene Lern- und Bildungsprozesse gibt.

Als Bestandteil des pädagogischen Konzepts wäre z. B. denkbar, die älteren Kinder bei der Eingewöhnung der neuen Kinder zu beteiligen, ihnen z. B. Aufgaben bei der Einführung der Neuen durch „Patenschaften“ etc. zu übertragen. Sie zeigen sich häufig im Umgang mit jüngeren Kindern rücksichtsvoll und hilfsbereit. Es stärkt ihr Selbstwertgefühl, wenn sie Verantwortung übertragen bekommen, ebenso wie sie ihre Fertigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit den jüngeren Kindern zeigen können. So ein „Programm zur Eingewöhnung“ kann mit den älteren Kindern geplant und vorbereitet werden. Sie können dabei ihre eigenen Erfahrungen mit dem Übergang in den Kindergarten reflektieren (sich erinnern, was hilfreich, was ängstigend war). Für die

neuen Kinder sind die „Großen“ Vorbild und Modell, an dem sie sich leichter orientieren, sie haben so die Möglichkeit sich wechselseitig in ihren individuellen ‚Zonen der nächsten Entwicklung‘ (Vygotskij) zu begegnen, d. h. sie profitieren voneinander. Heterogenität im Sinne unterschiedlicher Entwicklungsstände ist also durchaus förderlich für die Entwicklung der Kinder. Auch entlastet es die ElementarpädagogIn gerade zu Beginn des Kindergartenjahres, wenn viele Kinder neu aufgenommen werden.

Für die BerufseinsteigerIn ist es zu Beginn ihrer Tätigkeit wichtig, die verschiedenen Gruppierungen, die Kleingruppen in ihren Spiel- und Entwicklungsthemen kennen zu lernen und zu beobachten welche Interaktionsstrukturen und Gruppendynamik in diesen Gruppen vorhanden sind. Durch Gespräche über ihre Themen kommt sie mit den Kindern in Kontakt, ins Gespräch. Das ermöglicht ihr den Kindern durch Bereitstellung entsprechender Materialien (Lernumgebung) Anregungen für die Weiterentwicklung des Spiels zu geben.

Qualifikationsziele und Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn nimmt die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität in der Kindertageseinrichtung und Gruppe (Ability, Gender, Ethnizität, Kultur, sozioökonomischer Status) wahr und nutzt diese bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen.
- Sie erkennt die in der Gruppe herrschende Gruppendynamik bei der Bildung und Zusammensetzung von Klein- und Teilgruppen, von Mädchen- und Jungengruppen.
- Sie geht wertschätzend mit den Kindern um und setzt Strategien ein, um Ausgrenzung zu vermeiden und fördert die Entwicklung der Gruppenfähigkeit der Kinder.
- Sie setzt in der Arbeit mit einzelnen Kindern und Gruppen Materialien ein, die die Heterogenitätsdimensionen

- thematisieren und Ausgrenzung und Diskriminierung reduzieren.
- Sie regt die Kinder an, einander zu respektieren und voneinander zu lernen.
 - Sie begleitet geschlechtersensibel Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtlichen Entwicklung.
 - Sie gibt Raum für Erfahrungen von individuellen und Zugehörigkeitsbedürfnissen.
 - Sie unterstützt die Kinder mit Regeln situationsangemessen umgehen zu lernen.
 - Sie begleitet Kinder bei Aushandlungsprozessen und ermöglicht ihnen einen konstruktiven Umgang mit Streit und Auseinandersetzungen.
 - Sie nimmt Einfluss auf die Entwicklung von Gruppenfähigkeit und Respekt für besondere Begabungen / Behinderungen, für interkulturelle und geschlechtliche Verschiedenheit bei den Kindern.
 - Sie gestaltet die Rahmenbedingungen zur Entwicklung der Gruppe und begleitet die Kinder in diesem Entwicklungsprozess.
 - Sie nutzt gruppenpädagogisches Wissen in den verschiedenen Entwicklungsphasen von Gruppen.
 - Die ElementarpädagogIn erkennt die Dynamik der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Kindertageseinrichtung.
 - Sie thematisiert die Formen von Anerkennung und Missachtung in der alltäglichen Kommunikation der Gruppe/Team sowie in den Rahmenbedingungen (z. B. Öffnungszeiten etc.) der Kindertageseinrichtung und ist Vorbild für einen respektvollen Umgang miteinander.

- Sie berücksichtigt und wertschätzt unterschiedliche familiäre Lebensweisen, kulturelle und ethnische Differenzen in ihrer pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen.
- Sie entwickelt Handlungskonzepte zur pädagogischen Arbeit mit unterschiedlichen Interessensbedürfnissen von Mädchen und Jungen, verschiedener Altersgruppen und Entwicklungsstände, beteiligt die Kinder an der Planung. Die Erfahrungen bei der Durchführung werden mit den Kindern ausgewertet und im Team evaluiert.
- Diese Ziele und Handlungskonzepte verdeutlicht sie gegenüber den Eltern und den TeamkollegInnen.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Zu Beginn der Begleitveranstaltungen (Selbststudium) werden die Beobachtungen zu den Peer-Beziehungen und Gruppenprozessen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen ausgetauscht und die Gruppendynamik theoriegeleitet auch im Hinblick auf kulturelle und soziokulturelle Unterschiede analysiert.

Aus der Analyse von normalem und auffälligem/gestörtem Gruppenverhalten lassen sich präventive Unterstützungsangebote entwickeln, die im pädagogischen Alltag erprobt werden können. Es findet eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Rolle/den Aufgaben des Erwachsenen bei der Entwicklung der Gruppenfähigkeit der Kinder statt.

Mögliche Fragestellungen:

- Welche zentralen Fragen ergeben sich für Sie im Hinblick auf die eigene Gruppe/von Gruppierungen in der Kindertageseinrichtung?

Eigene biografische Erfahrungen:

- Welche eigenen Erfahrungen habe ich mit Gruppen in meiner Kindheit? Welche Bedeutung haben Gruppen für mich heute?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Sicht ist im Hinblick auf die unterschiedliche soziokulturelle Herkunft der Kinder, auf Bedürfnisse von Mädchen und Jungen in der Kita vorhanden? Gibt es in der Kita Räume/Zeiten, damit Mädchen und Jungen unter sich sein können?
- Wie werden die unterschiedlichen kulturellen Wert- und Verhaltensmaßstäbe wertgeschätzt?
- Wie beurteilen die KollegInnen die unterschiedlichen Gruppenkonstellationen und wie gehen sie damit um?
- Welche Konzepte sind in der Einrichtung vorhanden, die Gruppenfähigkeit zu entwickeln und zu fördern?
- Wie wirken sich die verschiedenen Positionen der Kinder in der Gruppe auf das einzelne Kind und die Gruppe insgesamt aus?
- Wie werden jüngere und ältere Kinder in die pädagogische Arbeit eingebunden?
- Wie gehen die Kinder mit Streit und Konflikten um? Wie reagieren die Erwachsenen? Welche Hilfen zur Bewältigung werden ihnen angeboten?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie nehme ich die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen wahr?
- Wie beurteile ich die unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen?
- Welche kulturellen Wert- und Verhaltensmaßstäbe kann ich akzeptieren, welche nicht, warum?
- Wie gehe ich mit Streit und Konflikten der Kinder um, die häufig aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten und Begabungen, kultureller Wertmaßstäbe und Lebensumstände entstehen?

- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn/Mentorin zu meinem Umgang mit (Klein-) Gruppen?

Möglichkeiten der Veränderung / Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Wie kann ich die Strukturen in der Gruppe und die Beziehungsdynamiken besser erkennen und positiv beeinflussen, um Ausgrenzung zu vermeiden?
- Wie kann ich die Entwicklung der Gruppe fördern?
- Wie kann ich Respekt für besondere Begabungen/Behinderungen, für interkulturelle und geschlechtliche Verschiedenheit bei den Kindern fördern?
- Wie kann ich Mädchen und Jungen Raum geben für ihre individuelle Geschlechterentwicklung und ihren Umgang miteinander?
- Wie kann ich dem Team und gegenüber von Eltern meine pädagogischen Vorstellungen darlegen und begründen?

V. Element 5: Mit sozialen Ungleichheiten professionell umgehen

In der BRD ist die Kinderarmut seit 1990 stärker als in den meisten anderen Industrienationen gestiegen. Jedes 10. Kind lebt unter der Armutsgrenze, in relativer Armut. Dabei haben besonders die immateriellen Aspekte von Armut aus Sicht von Kindern gravierendere Folgen. Nach der in 2007 veröffentlichten World-Vision-Studie bezeichnen sich Kinder aus sozial benachteiligten Familien schon früh als chancenlos (vgl. Klug/Stühmeier 2009). Armut als Lebenslage von Kindern (nach dem sogenannten „Lebenslagenkonzept“) umfasst neben der materiellen Armut vor allem die Bereiche Bildung, Wohnen, Gesundheit, Freizeit und die Möglichkeit der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Materielle Armutsfolgen sind auch für Kinder gesellschaftliche Aus-

grenzung und eingeschränkte Freizeitmöglichkeiten.

Da die Situation in Einrichtungen in sozial benachteiligten Wohnquartieren für das pädagogische Personal besonders belastend ist, aber auch in anderen Einzugsgebieten soziale Benachteiligung auftritt, die nicht ohne weiteres erkennbar ist, soll deshalb an dieser Stelle ausführlicher auf die Problematik des Umgangs mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen und die Notwendigkeit entsprechender pädagogischer Maßnahmen eingegangen werden. Zu betonen ist, dass Armutsbekämpfung keine pädagogische Aufgabe ist und doch gilt es mit sozialen Ungleichheiten in Kindertageseinrichtungen professionell umzugehen.

Im 3. Armuts- und Reichtumsbericht „Lebenslagen in Deutschland“ von 2008 formuliert die Bundesregierung in ihren Kernaussagen, dass der Schlüssel zur Armutsvermeidung und Teilhabe u. a. mehr Bildung ist. Gute Bildung muss als unabdingbare Voraussetzung für gute Ausbildungs- und Beschäftigungschancen im frühen Kindesalter beginnen und mit einem bewussteren Gesundheitsverhalten, verantwortlicher Haushaltsführung und erfolgreicher Alltagsbewältigung in der Familie einhergehen. Der Bericht konstatiert, dass das Armutsrisiko von Kindern stark von der Erwerbsbeteiligung der Eltern abhängig ist (vgl. BMAS 2008). Als armutsgefährdet gelten Arbeitslose, Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Alleinerziehende und Personen mit Migrationshintergrund. Merkmale, die auf Armut und Unterversorgung hinweisen sind Bildung, Wohnen, Gesundheit, Ernährung, Gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Meier-Gräwe 2009). Dazu kommt, dass einkommensschwache Haushalte zusätzlich in ihrem Wohnumfeld stärkeren Belastungen durch Straßenverkehr, Lärm und Luftschadstoffe ausgesetzt sind. Sie leben häufig konzentriert in Quartieren mit städtebaulichen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen.

Es lassen sich unterschiedliche Formen von Armut in Familien feststellen. Zander (2010) nennt drei unterschiedliche Armutsgruppen: Die „alte Armut“, die in der Familie von Generation zu Generation weitergegeben wird, die „neue Armut“, die vor allem durch steigende Trennungen/Scheidungen und die Zunahme von Alleinerziehenden entstanden

ist und als dritte Gruppe die „Migrationsarmut“, dies gilt insbesondere Flüchtlingsfamilien, die durch einen erschwerten oder nicht gewollten Zugang zum Arbeitsmarkt von Armut besonders betroffen sind. Die meisten von Armut betroffenen Kinder leben mit erwerbstätigen Eltern, in vollständigen Familien und Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Holz 2005).

Es bestehen größere Nachteile durch materielle Armut für Kinder in Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau. Die verschiedenen Faktoren von Armut wirken nicht monokausal und nicht bei allen Kindern gleich. Aber je länger die Belastungen einer Mangelsituation anhalten, desto mehr verfestigen sich in komplexer Weise die Armutsfolgen und individuellen Defizite. Als Armutsfolgen lassen sich feststellen: Bereits im Alter von sechs Jahren weisen arme Kinder sichtbare Defizite in der Grundversorgung (Ernährung, Kleidung, Wohnsituation) auf. Sie fallen durch ihr Verhalten auf, haben weniger Freunde und Spielkontakte, werden häufig später eingeschult, haben schlechtere Schulnoten, bleiben häufiger sitzen, schaffen seltener den Übergang zu höheren Schulen, sie wechseln stattdessen auf Sonder- und Förderschulen.

Armutsbedingt entstehen oft schwierige Familiensituationen, da Armut Stress bei den Eltern und Bezugspersonen erzeugt. Psychische Krankheiten, z. B. Depression eines Elternteils, Alkoholprobleme, führen häufig dazu, dass Eltern ihre Elternrolle eher negativ sehen und ihren Kindern feindselig oder gleichgültig begegnen. Häufiger ist ein autoritärer und bestrafender Erziehungsstil anzutreffen, die Eltern sind insgesamt weniger feinfühlig und die Kinder werden seltener für positives Verhalten belohnt. Aufgrund der mangelnden Versorgung sind die Kinder auch vielfältigen Gesundheitsrisiken ausgesetzt (z. B. durch Bewegungsmangel hervorgerufene Haltungsschäden, Karies, Übergewicht). Das Risiko für Kinder Opfer von Kindesmissbrauch und Vernachlässigung zu werden ist hier besonders hoch.

Kinder, die mit der Bewältigung von belastenden, schwierigen Situationen allein gelassen werden sind häufig in allen Lebensbereichen benachteiligt, z. B. Schwierigkeiten in der Schule, Beziehungen zu Gleichaltrigen und Schwierigkeiten mit der konkreten familiären

Situation. Die meisten Eltern versuchen jedoch zu verhindern, dass ihre Kinder Mangel und Not erleben. Armut wird für Kinder am ehesten im Bereich der Freizeitbeschäftigungen spürbar. Sie sind häufig sich selbst in einem mehr oder weniger anregenden Wohn- und Lebensumfeld überlassen. Weitere Einschränkungen finden sich im kulturellen Bereich, bei schulischer Unterstützung und in den sozialen Netzwerken.

Armut als gesellschaftliches Problem kann nicht mit pädagogischen Mitteln bekämpft werden. Aber es geht darum Kinder zu stärken und Familien zu entlasten, um den Negativkreislauf zu unterbrechen. Ressourcen und Schutzfaktoren können zur Bewältigung von Risikolagen beitragen. Dabei spielen auch außerfamiliäre Faktoren eine Rolle: das direkte Wohnumfeld, das Quartier, der Stadtteil. Ist der eigene Stadtteil im Vergleich zu anderen belastet erfahren die Kinder zusätzliche strukturelle Benachteiligungen.

Studien belegen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und Migration kognitiv und sozial von einem frühen Kindergartenbesuch profitieren, insbesondere kognitive Fähigkeiten, sprachlicher und kommunikativer Ausdruck, Verhaltensregulation und Erinnerungsvermögen (vgl. Brandes u. a. 2011, Studie NICHD). Qualifiziertes Personal in kleinen Gruppen trägt wesentlich zu diesen Effekten bei. Dies gilt nach Dollase (2007) dann besonders für Kinder aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien, „wo die Qualität des häuslichen Erziehungsklimas schlechter ist als die in der Institution“ (vgl. Dollase 2007, S.6). Die Qualität der Anregung und Förderung im Kindergarten spielt also eine wesentliche Rolle. Sie ist abhängig von der Gruppengröße, bzw. der Erzieherin-Kind-Relation, den pädagogischen Orientierungen des Personals sowie der Gestaltung der pädagogischen Prozesse während der Betreuung (vgl. Kuger/Kluczniok 2008).

Von einem professionellen Umgang mit der unterschiedlichen Herkunft von Kindern kann nicht selbstverständlich die Rede sein, wie Untersuchungen von Rabe-Kleberg (2010) u. a. nachweisen, da eine faktisch diskriminierende Haltung und Handlungen gegenüber Kindern und Eltern aus bildungsarmem Milieu bei vielen ErzieherInnen zu beobachten ist.

Das bedeutet nicht nur, die MitarbeiterInnen konkret für die Ursachen und Zusammenhänge von Kinderarmut und Kindesvernachlässigung zu sensibilisieren, diese in ihrer unterschiedlichen Ausprägung wahrzunehmen, sondern es muss vorrangig darum gehen, ausgehend vom Wissen über sich verändernde Lebensbedingungen und Armutsentwicklungen, mit einer wertschätzenden Haltung diesen Familien gegenüber (was nicht immer leicht ist) in der konkreten Arbeit im Kindergarten Konzepte zur Armutsprävention bei Kindern durch Resilienzförderung zu entwickeln und zu praktizieren.

Die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen besonders von Kindern aus einkommensschwachen, bildungsfernen oder ausländischen Familien muss im Kindergarten so früh wie möglich beginnen und Kinder und ihre Familien einbeziehen. Um mögliche kindliche Entwicklungsdefizite zu verhindern bzw. zu bewältigen, muss die Förderung und Stärkung der Potenziale und Ressourcen des Kindes im Vordergrund stehen. Durch das Erlernen von problemlösendem Bewältigungshandeln können Kinder gestärkt werden, das bei der Entwicklung von Resilienz (Widerstandsfähigkeit) eine wesentliche Rolle spielt.

Häufig fällt es diesen Kindern schwer eine angemessene Beziehung zu den PädagogInnen aufzubauen. Deshalb ist es besonders wichtig eine Beziehung zu dem Kind herzustellen, die sein Bedürfnis nach Nähe und Distanz akzeptiert. Für das Kind wird der Erwachsene vertrauenswürdig, was wiederum sein Selbstwertgefühl stärkt und sein Lernen ermöglicht. Entscheidend für die Entwicklung von Resilienz ist, dass die Kommunikation von ErzieherInnen und Kindern dialogisch angelegt ist und nicht in Form von Instruktion und Anweisungen erfolgt. Dialogische Kommunikation ist auf gemeinsame Denkprozesse bezogen, offene Fragen ermöglichen dem Kind sich mit seinen eigenen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Aus der Studie von König (2009) geht jedoch hervor, dass selbst in guten Kindertageseinrichtungen nur ca. 5 % der Fragen des Erwachsenen offene Fragen sind.

Die Entwicklung von Resilienz ist nicht nur eine pädagogische Aufgabe für diese Kinder, sondern sie muss bei allen Kindern zum Aufbau und Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes im Konzept der Kindertageseinrich-

tung verankert werden. Z. B. ist es in der ersten Zeit eines Kindes im Kindergarten wichtig, Kontakt „nach Art des Kindes“ (Teschner 2009, S. 45) mit ihm aufzunehmen und ihm zu signalisieren, „ich sehe Dich“, „Du bist willkommen“ etc. und auf seine Art der Kontaktaufnahme empathisch zu reagieren. Förderliche Bedingungen für die Entwicklung von Resilienz finden sich in allen alltäglichen Situationen wieder.

Durch anregende und herausfordernde Räumlichkeiten können Anreize geschaffen werden, bei denen Kinder sich im eigenen Tempo neuen Aufgaben stellen, so dass sie lernen ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen, was für diese Kinder besonders wichtig ist, da sie häufig ein geringes Selbstwertgefühl (vgl. Eggert/Reichenbach/Bode 2003) und eine unrealistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten haben.

Die Kreativität lässt sich fördern durch das Bereitstellen vielfältiger, unspezifischer Materialien, die einen kreativen Umgang und Lösungen ermöglichen und die flexibel verwendet werden können. Eigensinn und unkonventionelle Lösungen müssen erlaubt sein. Dabei ist darauf zu achten, Kinder nicht für angepasstes Verhalten und fehlerfreies Arbeiten zu loben, denn dies führt zu Leistungsdruck und angepasstem Verhalten, sondern ihnen sachbezogenen Rückmeldung zu geben, bzw. ihr Tun/Handlungen zu spiegeln.

Durch Dokumentation von Fortschritten lässt sich das Bewusstsein der Kinder Schwierigkeiten bewältigen zu können stärken. Aufgabe ist es, mit jedem Kind alters- und situationsangemessen seine Fortschritte als Erfolg zu bewerten, und sich mit ihm zu erinnern, wie es diese durch eigenes Tun erworben hat. Hilfreich sind Dokumentationen, die die Entwicklungsfortschritte der Kinder festhalten.

Für alle Kinder ist es wichtig, die eigene Wirksamkeit zu erfahren. Als hilfreich erweist sich ein Konzept, das diesen Kindern präventiv ermöglicht, „Verhaltensfähigkeiten“ zu entwickeln. (vgl. Bergsson/Luckfiel 1998). Dies gelingt, wenn die Kinder Möglichkeit zum Mitgestalten haben, im Alltag und bei der Arbeit in Projekten, bei denen sie Spuren hinterlassen können. Die Fähigkeit eigene Handlungsspielräume zu entdecken und sich seiner Potenziale bewusst zu sein, hilft krisenhafte Situationen, in denen man oft keinen Ausweg sieht, zu

entschärfen und zu bewältigen. Oft hilft eine gute Portion Humor Dinge gleichzeitig ernst aber auch zum Lachen zu finden, d. h. sie mit anderen Augen zu sehen, sie sowohl aus der Nähe als auch Distanz zu betrachten.

Auf die Wichtigkeit Eltern zu begleiten und zu bestärken, den Stadtteil einzubeziehen und den kontinuierlichen Übergang zur Schule gewährleisten wird bei anderen Bausteinen eingegangen.

Besonders für eine BerufsanfängerIn, die in der Regel aus einem anderen sozialen und Bildungsmilieu kommt, ist es eine große Herausforderung, diesen Kindern und ihren Familien mit Wertschätzung und Achtung zu begegnen und ihre Stärken und Fähigkeiten wahrzunehmen und nicht den Fokus auf ihre Fehler und falschen Verhaltensweisen zu richten, wie es so oft in der Kindertageseinrichtung passiert. Es ist auch für die Einrichtung eine Chance, wenn mit dem Blick der neuen Kollegin von außen eingeschiffene Verhaltensweisen im Umgang mit benachteiligten Kindern und Familien thematisiert werden können. Wichtig ist es, Hilfe und Unterstützung für das Ausprobieren neuer Umgangsweisen miteinander anzubieten und Alternativen vorzuschlagen, wie Probleme und Streitigkeiten anders gelöst und bewältigt werden können.

Qualifikationsziele und Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn beobachtet gezielt Anzeichen von Armut und (Bildungs-) Benachteiligung von Kindern in der Kindertageseinrichtung und im Wohnumfeld.
- Sie analysiert die Bedingungen der sozialen Lage der Familien zusammen mit den Merkmalen von Benachteiligung im äußeren Erscheinungsbild und im Verhalten der Kinder.
- Auf der Grundlage systematischer Wahrnehmung der Ressourcen der Kinder gestaltet sie positive, wertschätzende Beziehungen zu ihnen.
- Sie stärkt das Zutrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten durch einen humorvollen Umgang mit ihnen, damit

Erwachsenen im Umgang mit sozial benachteiligten Kindern und Familien statt.

Eigene biografische Erfahrungen:

- Welche biografischen Erfahrungen habe ich zum Problem sozialer Benachteiligung?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Wie zeigen sich Armut und Arbeitslosigkeit in der Kindertageseinrichtung? Welche Familien sind von Armut bedroht?
- An welchen äußerlichen Merkmalen und im Verhalten ist armutsbedingte Benachteiligung bei den Kindern zu erkennen?
- Wie nehmen die KollegInnen die soziale Benachteiligung von Kindern und Familien wahr und wie gehen sie damit um?
- Gibt es in der Kindertageseinrichtung ein konkretes Konzept für die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern (Familien)?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie nehme ich soziale Benachteiligung wahr? Wie wirkt sie auf mich?
- Wodurch entstehen für mich Belastungssituationen? Wie kann ich damit umgehen?
- Wie deute ich das (auffällige) Verhalten des Kindes (als subjektiv logische Bewältigungsstrategie)? Wie trete ich mit dem Kind in Kontakt?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn/MentorIn zu meinem Umgang mit sozial benachteiligten Kindern und Familien?

Möglichkeiten der Verbesserung meines pädagogischen Handelns:

- Welche Aktivitäten kann ich dem einzelnen Kind/den Kindern/der Gruppe zur Stärkung des Selbstwertempfindens/von Resilienz anbieten?
- Welche Unterstützung kann ich dem Kind/den Kindern geben, bei einer Sache zu bleiben, sie zu beenden und „sich sozial verträglich“ bei Verweigerung, Wut, Aggressivität, Streit und Konflikten zu verhalten?
- Wie lassen sich anregende und herausfordernde räumliche Bedingungen schaffen, damit die Kinder vielfältige Bildungschancen erhalten?
- Welche Spielangebote und Aktivitäten z. B. im lebenspraktischen Bereich lassen sich entwickeln, um den Kindern Sinn und Nutzen der Kulturtechniken (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen) erfahrbar zu machen?
- Wie können wir im Team die pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern weiterentwickeln, um die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen?
- Wie können diese Eltern motiviert werden, sich aktiv zu beteiligen?
- Welche Hilfeangebote kann ich Eltern empfehlen, um z. B. ihre Erziehungskompetenz zu stärken?

VI. Element 6: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen kennen und nutzen

Die Kindertageseinrichtung ist in der Regel die erste öffentliche Bildungsinstitution, mit der Kinder und ihre Familien Bekanntschaft machen. Die meisten Kinder erleben nun zum ersten Mal eine Trennung von nahen Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum des Tages. Die Besonderheiten dieser Ausgangslage müssen von den Fachkräften in der Institu-

tion angemessen berücksichtigt werden. Politische, rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen der Einrichtung begründen die Möglichkeiten und die Besonderheiten der beruflichen Rolle der pädagogischen Fachkräfte fest, um die hohen Anforderungen an die „Dienstleistungsangebote“ erfüllen zu können. Gesetzliche Vorgaben legen die Bedingungen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen fest und definieren die Aufgaben im jeweiligen Aufgabenfeld und hinsichtlich der konkreten pädagogischen Arbeit, z. B. die Aufsichtspflicht.

Der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe ist im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) gesetzlich geregelt. Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Jugendhilfe sowie die Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Jugendhilfeträgern sind darin definiert. Eine wesentliche Vorschrift ist die Verpflichtung Eltern, Kinder und Jugendliche an Entscheidungen entsprechend zu beteiligen. In § 1 SGB VIII ist das Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe formuliert. Dort heißt es z.B.: (1) „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ In den § 22 – 26 ist die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen geregelt, aktuelle Änderungen sind im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und im Kinderförderungsgesetz (KiföG) festgelegt.

Das TAG hat den qualitativen und bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung zum Ziel und der Zusammenhang der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung wird ausdrücklich betont. In § 22 (3) heißt es:

„(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln mit ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“⁴

⁴ Neuformulierung des § 22 des Achten Buches Sozialgesetzbuch, „Grundsätze der Förderung“, Abs. 2, Satz 3, siehe Bundestag 2004, S. 1

Aufsichtspflicht

Nach § 1631 BGB obliegt die Aufsichtspflicht den Eltern, die diese bei Aufnahme des Kindes in eine Kindertageseinrichtung per Aufnahmeantrag an den Träger der Kindertageseinrichtung delegieren. Der Träger der Einrichtung beauftragt seine MitarbeiterInnen in den Einrichtungen die Aufsichtspflicht angemessen wahrzunehmen. Die Aufsichtspflicht hat den Zweck, den Eintritt von Schaden zu verhindern, Schaden am Kind als auch Schaden, der durch dieses verursacht wird. Bei der Einhaltung der Aufsichtspflicht sind die persönlichen Eigenschaften der Kinder (Alter, Reife, Erziehungsstand der Kinder) zu beachten, ebenso die besonderen Eigenschaften der Betreuungssituation (Größe der Gruppe, bekanntes oder nicht bekanntes Gelände, Ausflüge, Straßenverkehr, Art der Beschäftigung) sowie die persönlichen Eigenschaften der PädagogInnen (individuelle Erfahrung, Kenntnisse über die Eigenschaften der Kinder, besondere Kompetenzen).

Wesentlich zur Erfüllung der Aufsichtspflicht sind die Belehrung der Kinder über den Umgang mit Gefahren, die Gebote und Verbote, die Kontrolle der Einhaltung der Verbote und das pädagogische Eingreifen.

Häufig erleben BerufseinsteigerInnen in der Kindertageseinrichtung eine enge Auslegung der Aufsichtspflicht, d. h. wenig Zutrauen in die Fähigkeiten der Kinder. Dadurch werden die Möglichkeiten der Kinder nach eigenverantwortlichem Tun mitunter stark einschränkt. Um den Spiel- und Entscheidungsraum der Kinder, die Verantwortlichkeit für ihr eigenes Handeln zu stärken, ist es erstens notwendig gemeinsam mit den Kindern Regeln für eigenverantwortliches Tun z. B. in nicht einsehbaren Räumen zu erarbeiten und zu begründen (ohne Angst zu verbreiten), damit sie an Eigenverantwortung herangeführt werden. Zum zweiten sind im Team immer wieder Regelungen, welche die Bewegungsfreiheit der Kinder einschränken, auf ihre tatsächliche Notwendigkeit hin zu hinterfragen und neu zu definieren. Hier sei noch mal auf die Kinderrechte von Janusz Korczak hingewiesen, dass Erwachsene lernen müssen, im Vertrauen auf die Fähigkeiten der Kinder gefährlich erscheinende Situationen auszuhalten. In der Regel nutzen Kinder das in sie gesetzte Vertrauen nicht

aus, sondern gehen sehr sorgfältig und gewissenhaft mit der ihnen übertragenen Verantwortung um. Verantwortung übertragen zu bekommen, stärkt ihre Selbstwirksamkeit und fördert die Selbstständigkeit der Kinder.

Kindeswohlgefährdung (§ 8a, SGB VIII) – Schutz des Kindeswohls

Die Gefährdung des Kindeswohls kann sich zum einen auf die Person des Kindes beziehen, z. B. erkennbare Verletzungen, Unterernährung, stark auffälliges Verhalten wie Autoaggression, starke Verängstigung, Apathie oder die ernsthafte Versicherung des Kindes über Misshandlungen. Des Weiteren verweist § 8a, SGB VIII auf das Verhalten der Erziehungsberechtigten, z. B. psychische Erkrankungen, Drogen-, Alkohol-, Medikamentenmissbrauch, massive oder häufige körperliche oder seelische Gewalt gegenüber dem Kind/Jugendlichen und auf Lebenssituation der Familie, z. B. Vermüllung, Obdachlosigkeit, Gewalt in der Partnerschaft, extreme Geldnot.

Kindeswohlgefährdung zu erkennen, die dahinter liegenden Probleme zu diagnostizieren und notwendige Schritte einzuleiten ist eine schwierige Aufgabe, für die die pädagogischen MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtung in der Regel nicht ausgebildet sind. Im Gesetz ist deshalb eine verpflichtende Fachberatung durch eine erfahrene Fachkraft festgelegt.

Für BerufseinsteigerInnen ist die Wahrnehmung von Symptomen einer Kindeswohlgefährdung, die sich sowohl im äußeren Erscheinungsbild als auch im Verhalten des Kindes zeigen, psychisch besonders belastend, da sie in der Regel zum ersten Mal mit derartigen Situationen konfrontiert sind und noch keine Strategien entwickelt haben, fachlich angemessen damit umzugehen. Gleiches gilt für die Wahrnehmung problematischen Verhaltens der Erziehungspersonen und einer mangelhaften familiären Situation. Die zur Einschätzung eines Gefährdungsrisikos vorhandenen Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Stuttgarter Kinderschutzbogen/Remscheider Kinderschutzbogen) sollten bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung genutzt werden.

Zusammenarbeit im Team

Jede Institution funktioniert mit einem gewissen Maß an Hierarchie und nicht ausgesprochenen Verabredungen, den informellen Regeln. Jede MitarbeiterIn und jedes Kind muss sich in diesen schwer zu durchschauenden Verhaltenserwartungen und heimlichen oder offenen Sanktionen zurechtfinden. Von neuen MitarbeiterInnen wird erwartet, dass sie erst einmal den vorherrschenden Zustand annehmen, damit Erfahrungen machen, um zu verstehen, warum die Dinge so und nicht anders gemacht werden müssen (!). Von der neuen MitarbeiterIn wird erwartet, dass sie sich zurückhält mit Gestaltungsideen, um nicht alles „durcheinander zu bringen“, was sich aus Sicht der Institution bewährt hat. Nach Büttner (2001) führt das entweder zum „Praxischock“, zu heftigen Gefühlen des Aufbegehrens oder zur „inneren Migration“ auf der einen Seite und zum Abstempeln des Störenfrieds, des Meckerers auf der anderen Seite, denn diejenigen die das Regelwerk geschaffen haben, hatten ja auch einen guten (oder schlechten) Grund dafür.

Der verständliche Wunsch nach einem reibungslosen, sicheren, wenig aufwändigen Ablauf ist Veränderungswünschen gegenüber widerspenstig. Wenn man damit rechnen muss, dass der Wunsch, das Bedürfnis eines neuen Kindes oder einer neuen KollegIn zu einer unsicheren Aktion führt, die anstrengend und unangenehm erscheint, dann werden offen oder verdeckt alle Energien dagegen mobilisiert. „Je mehr man sicher sein kann, dass die Dinge sich so entwickeln, wie man es selbst für ‚gut‘ hält, je weniger Angst, Neid und Missgunst man im professionellen Zusammenleben mit Kindern und Erwachsenen verspürt, desto wohler wird man sich fühlen. Je größer Angst, Neid und Misstrauen, desto geringer der ‚Freiraum‘, den man anderen zugestehen kann“ (vgl. Büttner 2001).

Für die BerufseinsteigerIn bedeutet das, in der Kennenlern- und Orientierungsphase zwar die vorhandenen Arbeitsabläufe, das vorhandene Regelwerk auf die Stimmigkeit zu den Zielen der pädagogischen Arbeit hin zu befragen und gleichzeitig Widersprüche und Ungereimtheiten in der pädagogischen Arbeit der KollegInnen aushalten zu lernen. Wichtig ist es, Gelassenheit gegenüber Regelverstößen

zu entwickeln, die in Unkenntnis der informellen Regeln zu Fehlern führen und dafür Geduld aufbringen, dass Veränderungen (längerfristige) Lernprozesse zu Grunde liegen.

Wenn die Kindertageseinrichtung sich als lernende Organisation versteht, wird es leichter sein mit eigenen Fehlern und den von anderen umzugehen und sie als Chance der Weiterentwicklung des Teams zu nutzen.

Qualifikationsziele und Kompetenzen

- Die ElementarpädagogIn kennt die rechtlichen und politischen Grundlagen von Kindertageseinrichtungen und hat ein Verständnis der Systeme, Strukturen und Rahmenbedingungen dieses Arbeitsfeldes.
- Sie kennt die organisatorischen Abläufe und die gesetzlichen Grundlagen der Aufsichtspflicht und geht sorgfältig mit der übertragenen Verantwortung um.
- Sie gleicht die Ziele der pädagogischen Arbeit/Konzept mit den geltenden Regelungen zur Aufsichtspflicht ab, die die Kinder (und Erwachsenen) in ihrem Tun unverhältnismäßig einschränken.
- Sie erarbeitet mit den Kindern Regeln, die es den Kindern ermöglichen eigene Erfahrungen (auch unbeaufsichtigt) zu machen und überprüft mit ihnen die Notwendigkeit und Veränderbarkeit von Regeln.
- Die ElementarpädagogIn erkennt Kindeswohlgefährdung und setzt die notwendigen Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe ein.
- Sie nutzt multiprofessionelle und institutionenübergreifende Kooperation mit den Fachdiensten und Beratungseinrichtungen gemeinsam mit dem Team.
- Sie arbeitet (in Absprache mit dem Team) mit den Fachdiensten / Beratungsstellen zusammen und bietet Hilfemaßnahmen den betroffenen Familien an.

- Die ElementarpädagogIn kennt die verschiedenen Aufgaben und Rollen der Teammitglieder und arbeitet mit ihnen zusammen.
- Sie übernimmt Aufgaben im Team und bringt ihre Kompetenzen ein.
- Sie nutzt die fachlichen und personalen Ressourcen ihrer MentorIn und reflektiert mit ihr regelmäßig ihren Lernprozess.
- Sie geht konstruktiv mit Problemen und Fehlern um und nutzt diese als Chance für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen (personalen, fachlichen) Fähigkeiten und zur Qualitätsentwicklung im Kindergarten.

Inhalte der Begleitveranstaltungen

Die Themen der Begleitveranstaltungen orientieren sich auch hier an den Fragen und Bedürfnissen der BerufseinsteigerInnen. Gerade das Thema „Aufsichtspflicht“ kann durch den Austausch in der Gruppe über die unterschiedlichen Regelungen zu Fragen der Aufsichtspflicht in Beziehung gesetzt werden zu den Zielen der pädagogischen Arbeit und zu einer Reflexion notwendiger oder nicht notwendiger Einschränkungen. Es kann deutlich gemacht werden, wie unterschiedlich „gefährliche“ Situationen vom pädagogischen Personal wahrgenommen werden und welches (traditionelle) Bild vom Kind hinter Regeln und einschränkenden Vorschriften steht.

In der Gruppe lassen sich Erkennungsmerkmale bei Kindeswohlgefährdung thematisieren und der Blick kann geschult werden Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen. Es können verschiedenen Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Stuttgarter Kinderschutzbogen / Remscheider Kinderschutzbogen) bei Verdacht herangezogen, Adressen von Beratungsstellen für Familien ausgetauscht und die Einschaltung der Fachdienste und Hilfemaßnahmen für Familien abgewogen werden.

Der Austausch über unausgesprochene Erwartungen und die Auswirkungen informeller Regelungen in der Kindertageseinrichtung, die die Zusammenarbeit im Team beeinflussen, kann zu einer nachhaltigen Entlastung der

einzelnen BerufseinsteigerIn führen. Sie kann in der Gruppe gestärkt werden, (unvermeidliche) Fehler als Chance zum Hinterfragen bestehender Regelungen und zur Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen zu diesem Element?

Eigene biografische Erfahrungen:

- Wie habe ich als Kind Institutionen erlebt, welche individuellen Spielräume waren vorhanden?
- Wie habe ich den Umgang mit Regeln und Absprachen erlebt?
- Wie habe ich mit anderen in der Gruppe / Klasse zusammengearbeitet? Welche Rolle hatte ich?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Wie wird mit der Aufsichtspflicht umgegangen?
- Welche Regeln und Rituale gelten für wen in der Kindertageseinrichtung, mit welchen Konsequenzen?
- Wie wird Kindeswohlgefährdung wahrgenommen und wie wird damit umgegangen?
- Welche Beratungsstellen und Fachdienste sind im Umfeld vorhanden?
- Wie wird mit diesen zusammengearbeitet?
- Wie ist das Arbeitsklima in der Kindertageseinrichtung? Wie sind die Kommunikationsstrukturen?
- Wie ist die Zusammenarbeit im Team, mit der Leitung?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie gehe ich mit „gefährlichen“ Situationen der Kinder um? Wie setze ich die Einhaltung der Aufsichtspflicht in der pädagogischen Handlungen um?
- Welche geltenden Regeln sind für mich pädagogisch akzeptabel? Welche nicht? Warum?

- Nehme ich Kindeswohlgefährdung wahr und wie gehe ich damit um?
- Wie gelingt mir der kollegiale Austausch im Team?
- Wie wird meine Arbeit von den KollegInnen eingeschätzt?
- Welche Rückmeldung erhalte ich von meiner KollegIn / MentorIn?

Möglichkeiten der Veränderung/ Verbesserung meines eigenen pädagogischen Handelns:

- Wie kann ich konstruktiv ein Gespräch über den Umgang mit Regeln im Team einbringen?
- Wie können wir mit den Kindern Fragen der Aufsicht und den Umgang mit „gefährlichen“ Situationen klären?
- Wie kann ich Anzeichen von Kindeswohlgefährdung noch genauer wahrnehmen und angemessen reagieren?
- Was möchte ich in der Zusammenarbeit im Team verändern / verbessern?
- Welche Unterstützung brauche ich dafür?

Literatur zu den einzelnen Elementen sowie als Gesamtliste:

Quellen zu Element 1: Beziehungen zu Kindern professionell gestalten

Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt, S. 256–277

Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 31-41

Ennulat, Gertrud (2007): Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 132-146

Grossmann, Klaus (2003): Frühe Bindung und emotionale Sicherheit. In: Flehmig, Inge (Hrsg.): Kindheit heute. Realität und Wunschdenken. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S. 47-63

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (zuletzt geprüft am 20111023)

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. Online verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (zuletzt geprüft am 20111023)

Quellen zu Element 2: Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung beteiligen

Bruner, Claudia Franziska; Winklhofer, Ursula; Zinser, Claudia (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Ergebnisse aus der qualitativen Forschungsphase des Projektes des Deutschen Jugendinstituts (DJI) "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen". Onlinedokument. München: DJI. URL: www.dji.de/bibs/4_Partizipation-Ein_Kinderspiel.pdf (Zugriff: 20111028)

Carle, Ursula (1998): 75 Jahre Rechte der Kinder. In: Carle, Ursula, Kaiser, Astrid: Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12-23

Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C. H. Beck

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2009 (2), S. 46-50. URL: home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube_der_Demokratie.pdf (Zugriff: 20111028)

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2006 / 2003): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Dokumentation zum Landesmodellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie – Bedingungen und Auswirkungen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ des Landes Schleswig-Holstein. 3. Auflage. Kiel: Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. URL (Zugriff: 20111028): www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/282206/publicationFile/kinderstubederDemokratie.pdf

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: Das Netz

Klein, Lothar, Vogt, Herbert (2001): Kein Recht für besondere Gelegenheiten. Partizipation ist ein Prinzip für den gesamten Alltag. Partizipation ist ein Prinzip für den gesamten Alltag. Fünf Aspekte des Grundrechts auf Partizipation von Kindern. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2001 (2), S. 10-11

Korczak, Janusz (2005 / 1967): Wie man ein Kind lieben soll. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Aus dem Polnischen von Armin Droß. Mit einer Einleitung von Igor Newerly. 14. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Reggio Children (Hrsg.) (1998): Ein Ausflug in die Rechte von Kindern: Aus der Sicht der Kinder. Projektdokumentation von Dialog Reggio - Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e. V. in Tessin, Italien. Weinheim: Beltz

Quellen zu Element 3: Lernen im Spiel ermöglichen

Bruner, Jerome; unter Mitarbeit von Watson, Rita (2008 / 1987): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Nachdruck der 2., ergänzten Auflage 2002. Bern: Hans Huber

Flitner, Andreas (2002 / 1972): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuausgabe der 11. Auflage 1998. Weinheim: Beltz

Kazemi-Weisari, E. (2007): "Freispiel" - wovon frei und wozu nützlich? Bildungsraum statt Schonraum In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 18-25

Krenz, Arnim (2001): Kinder spielen sich ins Leben. Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. Aus: Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 2001 (75), S. 8-9. Onlinedokument. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Webportal. Würzburg: Dr. Martin R. Textor. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/418html (Zugriff: 20111028)

Müller, Lorenz; Plöger, Thomas (2008): Die Kinderstube der Demokratie: Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt - DVD. Eine Produktion des Instituts für Partizipation und Bildung e. V., Kiel. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk

Oerter, Rolf (1997): Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz. 3. Auflage. Weinheim: Beltz. Als Google-Buch im Internet einsehbar (Zugriff: 20111028): http://books.google.com/books/about/Psychologie_des_Spiels.html?hl=de&id=kL4Ahcu6AQsC

Oerter, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 31, S. 7-32. Online verfügbar unter (Zugriff: 20111028): www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=42

Scholz, Gerold (1997): „Als-ob-Spiele von Kindern“. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson. In: Renner, Erich; Riemann, Sabine; Schneider, Ilona K.; Trautmann, Thomas (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 42-52. URL: <http://grundschulforschung.de/GSA/AlsOb.pdf> (Zugriff: 20111028)

Scholz, Gerold (2007): Zweckfrei der Bildung unterordnen? Über Spielen im Kindergarten und Grundschule. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 26-38

Stern, Elsbeth (2005): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2005 (7), S. 269-274. URL – andere Zeitschrift: www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/stern_hirn_2005.pdf (Zugriff: 20111028)

Vygotskij, Lev S. (2003 / 1987): Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lew S. Vygotskij, Ausgewählte Schriften, Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. International Cultural-historical Human Sciences (ICHHS). Berlin: Lehmanns Media

Weltzien, Dörte (2007): Die wichtigste Lernform als Randerscheinung? In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 30-31

Quellen zu Element 4: Peer-Beziehungen und Gruppenprozesse berücksichtigen / nutzen

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhardt

Klein, Lothar, Vogt, Herbert (2003): Vom Baby bis zum Schulkind. Gruppen mit erweiterter Altersmischung. Ein Praxisbuch. TPS Profil. Seelze: Friedrich Kallmeyer

Riemann, Ilka, Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian, Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 65-74

Völkel, Petra (2002a): Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate (Hrsg): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 159-207

Völkel, Petra (2002b): Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate (Hrsg): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 108-158

Vygotskij, Lev S. (2003 / 1987): Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lew S. Vygotskij, Ausgewählte Schriften, Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. International Cultural-historical Human Sciences (ICHHS). Berlin: Lehmanns Media

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung: Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit. Herausgegeben von Lothar Krappmann und Hans Oswald. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Quellen zu Element 5: Mit sozialen Ungleichheiten professionell umgehen

Bergsson, Marita; Luckfiel, Heide (1998): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor

Brandes, Holger; Friedel, Sandra; Röseler, Wenke (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Dresdner Beiträge zur Bildung und Erziehung, Band 1. Opladen: Budrich Unipress

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Internetdokument. Berlin: BMAS. Online verfügbar unter: www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/forschungsbericht-der-3-armuts-und-reichtumsbericht-der-bundesregierung.html (Zugriff 20111027)

Dollase, Rainer (2007): Bildung und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1), S. 5-10

Eggert, Dietrich; Bode, Sandra; Reichenbach, Sandra (2003): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Verlag Modernes Lernen

Holz, Gerda (2005): Armut hat ein Kindergesicht. Armutsdefinition und Armutsrisiken bei Kindern, In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2005 (3), S. 4-10. Download der verschiedenen AWO-ISS- Studien: [www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1\[showUId\]=488](http://www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1[showUId]=488) (Zugriff 20111028)

Klug, Petra, Stühmeier, Romy (2009 / 2008): Armut – Bildung – Chancen: einführende Worte. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Inklusive 20 Seiten Handlungsempfehlungen und DVD. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 8-11

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther; Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 11-2008, S. 159-178.

Meier-Gräwe, Uta (2009): Jedes Kind zählt – Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 29-41

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Weinheim: Beltz

Teschner, Martina (2009): Resilienz – Stärkere Kinder mit besseren Chancen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 42-47

Zander, Margherita (2010 / 2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Quellen zu Element 6: Rechtliche und institutionelle Bedingungen kennen und nutzen

Büttner, Christian (2001): Macht und Machtverzicht. Die schwierige Balance zwischen Autonomie und Anpassung. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2001 (2), S. 20-21. URL: www.forumdl.de/include/download.php?file=macht.pdf (Zugriff: 20110028)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2004): Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsbaugesetz - TAG) vom 27. Dezember 2004. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2004, Teil I Nr. 76, vom 31. Dezember 2004. Onlinedokument. Köln: Bundesanzeiger. URL (Zugriff: 20111028): www.bgbl.de/Xaver/media.xav?SID=anonymous3228594047&bk=Bundesanzeiger_BGBl&name=bgbl%2FBundesgesetzblatt%20Teil%20I%2F2004%2FNr.%2076%20vom%2031.12.2004%2Fbgbl104s3852.pdf

Literatur (Gesamtverzeichnis)

Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt, S. 256–277

Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 31-41

Bergsson, Marita; Luckfiel, Heide (1998): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhardt

Brandes, Holger; Friedel, Sandra; Röseler, Wenke (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Dresdner Beiträge zur Bildung und Erziehung, Band 1. Leverkusen-Opladen: Budrich Unipress

Bruner, Claudia Franziska; Winklhofer, Ursula; Zinser, Claudia (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Ergebnisse aus der qualitativen Forschungsphase des Projektes des Deutschen Jugendinstituts (DJI) "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen". Onlinedokument. München: DJI. URL: www.dji.de/bibs/4_Partizipation-Ein_Kinderspiel.pdf (Zugriff: 20111028)

Bruner, Jerome; unter Mitarbeit von Watson, Rita (2008 / 1987): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Nachdruck der 2., ergänzten Auflage 2002. Bern: Hans Huber

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Internetdokument. Berlin: BMAS. Online verfügbar unter: www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/forschungsbericht-der-3-armuts-und-reichtumsbericht-der-bundesregierung.html (Zugriff: 20110028)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2004): Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz - TAG) vom 27. Dezember 2004. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2004, Teil I Nr. 76, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2004. Onlinedokument. Köln: Bundesanzeiger Verlag. URL: www.bgbl.de/Xaver/media.xav?SID=anonymous3228594047&bk=Bundesanzeiger_BGBl&name=bgbl%2FBundesgesetzblatt%20Teil%20I%2F2004%2FNr.%2076%20vom%2031.12.2004%2Fbgbl104s3852.pdf (Zugriff: 20111028)

Büttner, Christian (2001): Macht und Machtverzicht. Die schwierige Balance zwischen Autonomie und Anpassung. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2001 (2), S. 20-21. URL: www.forumdl.de/include/download.php?file=macht.pdf (Zugriff: 20110028)

Carle, Ursula (1998): 75 Jahre Rechte der Kinder. In: Carle, Ursula, Kaiser, Astrid: Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12-23

Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C. H. Beck

Dollase, Rainer (2007): Bildung und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1), S. 5-10

Eggert, Dietrich; Bode, Sandra; Reichenbach, Sandra (2003): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Verlag Modernes Lernen

Ennulat, Gertrud (2007): Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 132-146

Flitner, Andreas (2002 / 1972): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuausgabe der 11. Auflage 1998. Weinheim: Beltz

Grossmann, Klaus (2003): Frühe Bindung und emotionale Sicherheit. In: Flehmig, Inge (Hrsg.): Kindheit heute. Realität und Wunschdenken. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S. 47-63

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2006 / 2003): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Dokumentation zum Landesmodellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie – Bedingungen und Auswirkungen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ des Landes Schleswig-Holstein. 3. Auflage. Kiel: Ministerin für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. URL (Zugriff: 20111028): www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/282206/publicationFile/kinderstubederDemokratie.pdf

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2009 (2), S. 46-50. URL: home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube_der_Demokratie.pdf (Zugriff: 20111028)

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: Das Netz

Holz, Gerda (2005): Armut hat ein Kindergesicht. Armutsdefinition und Armutsrisiken bei Kindern, In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2005 (3), S. 4-10. Download der verschiedenen AWO-ISS-Studien: [www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1\[showUId\]=488](http://www.iss-ffm.de/projekte/projektarchiv.html?tx_projekte_pi1[showUId]=488) (Zugriff 20111028)

Kazemi-Veisari, E. (2007): "Freispiel" - wovon frei und wozu nützlich? Bildungsraum statt Schonraum In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 18-25

Klein, Lothar, Vogt, Herbert (2001): Kein Recht für besondere Gelegenheiten. Partizipation ist ein Prinzip für den gesamten Alltag. Fünf Aspekte des Grundrechts auf Partizipation von Kindern. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2001 (2), S. 10-11

Klein, Lothar, Vogt, Herbert (2003): Vom Baby bis zum Schulkind. Gruppen mit erweiterter Altersmischung. Ein Praxisbuch. TPS Profil. Seelze: Friedrich Kallmeyer

Klug, Petra, Stühmeier, Romy (2009 / 2008): Armut – Bildung – Chancen: einführende Worte. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Inklusive 20 Seiten Handlungsempfehlungen und DVD. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 8-11

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Korczak, Janusz (2005 / 1967): Wie man ein Kind lieben soll. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Aus dem Polnischen von Armin Droß. Mit einer Einleitung von Igor Newerly. 14. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Krenz, Arnim (2001): Kinder spielen sich ins Leben. Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. Aus: Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 2001 (75), S. 8-9. Onlinedokument. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Webportal. Würzburg: Dr. Martin R. Textor. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418html> (Zugriff: 20111028)

Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther; Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 11-2008, S. 159-178.

Meier-Gräwe, Uta (2009): Jedes Kind zählt – Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 29-41

Müller, Lorenz; Plöger, Thomas (2008): Die Kinderstube der Demokratie: Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt - DVD. Eine Produktion des Instituts für Partizipation und Bildung e. V., Kiel. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk

Oerter, Rolf (1997): Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz. 3. Auflage. Weinheim: Beltz. Als Google-Buch im Internet einsehbar (Zugriff: 20111028): http://books.google.com/books/about/Psychologie_des_Spiels.html?hl=de&id=kL4Ahcu6AQsC

Oerter, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 31, S. 7-32. Online verfügbar unter (Zugriff: 20111028): www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=42

Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Weinheim: Beltz

Reggio Children (Hrsg.) (1998): Ein Ausflug in die Rechte von Kindern: Aus der Sicht der Kinder. Projektdokumentation von Dialog Reggio - Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e. V. in Tessin, Italien. Weinheim: Beltz

Riemann, Ilka, Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp> (Zugriff: 20111023)

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (zuletzt geprüft am 20111023)

Scholz, Gerold (1997): „Als-ob-Spiele von Kindern“. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson. In: Renner, Erich; Riemann, Sabine; Schneider, Ilona K.; Trautmann, Thomas (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 42-52. URL: <http://grundschulforschung.de/GSA/AlsOb.pdf> (Zugriff: 20111028)

Scholz, Gerold (2007): Zweckfrei der Bildung unterordnen? Über Spielen im Kindergarten und Grundschule. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 26-38

Stern, Elsbeth (2005): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2005 (7), S. 269-274. URL – andere Zeitschrift: www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/stern_hirn_2005.pdf (Zugriff: 20111028)

Teschner, Martina (2009): Resilienz – Stärkere Kinder mit besseren Chancen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 42-47

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian, Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 65-74

Völkel, Petra (2002a): Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 159-207

Völkel, Petra (2002b): Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 108-158

Vygotskij, Lev S. (2003 / 1987): Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lew S. Vygotskij, Ausgewählte Schriften, Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. International Cultural-historical Human Sciences (ICHHS). Berlin: Lehmanns Media

Vygotskij, Lev S. (2003 / 1987): Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lew S. Vygotskij, Ausgewählte Schriften, Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. International Cultural-historical Human Sciences (ICHHS). Berlin: Lehmanns Media

Weltzien, Dörte (2007): Die wichtigste Lernform als Randerscheinung? In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2007 (8), S. 30-31

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung: Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit. Herausgegeben von Lothar Krappmann und Hans Oswald. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Zander, Margherita (2010 / 2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft B01:

Koeppel, Gisela (2012): Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Curriculare Bausteine, Heft B01. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: <http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/> - auf dieser Internetseite hinter „B01 Pädagogische Grundlagen der Kindergartenarbeit“ den [\[Link\]](#) anklicken

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

5. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
6. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
7. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
8. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
9. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
10. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
11. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
12. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
13. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
14. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
15. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturlistenverzeichnis



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de