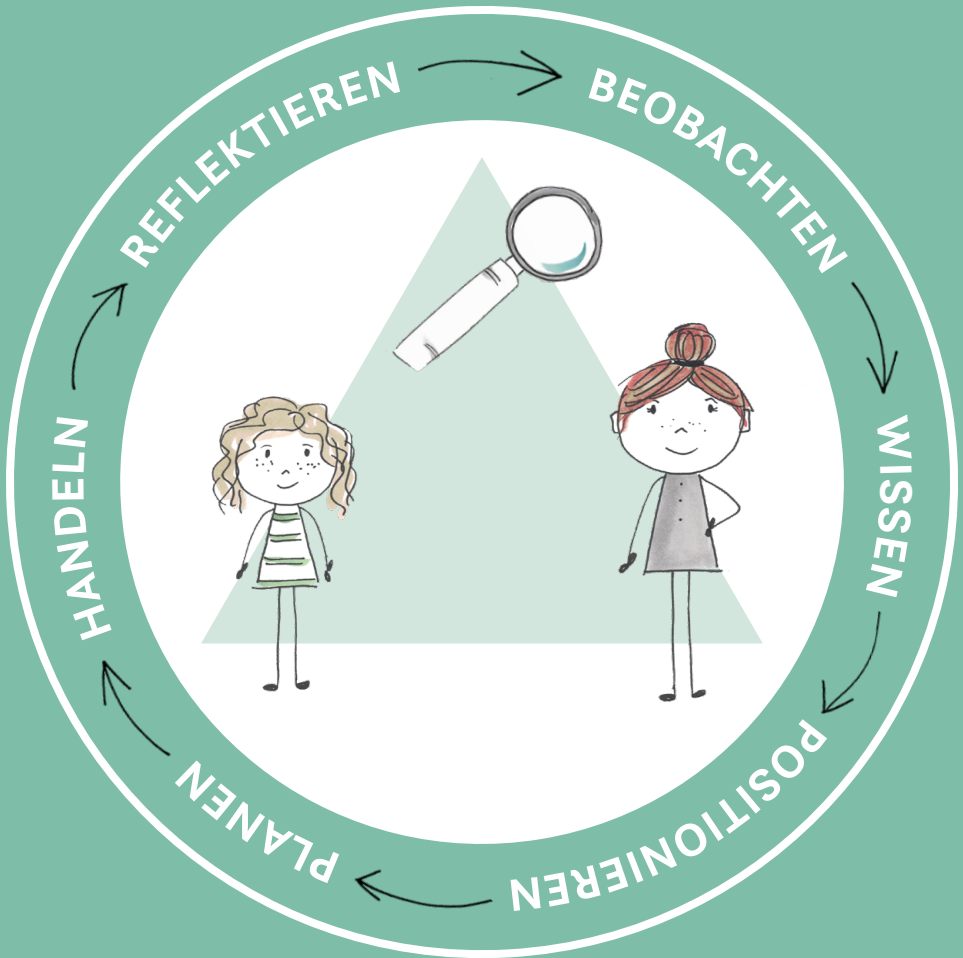


Didaktisch-methodisches Handeln in der Kita



Didaktisch-methodisches Handeln in der Kita

© Projekt PQD
Schwentinestraße 18
24149 Kiel

1. Auflage, Dezember 2020.
www.pqkk.de

Autor*innen:

Sylvia Kägi / Oliver Bienia (Hrsg.)
Nadine Ben Sabeur / Godje Jürgensen /
Esther Ulferts / Verena Winter
unter Mitarbeit von Miriam Bouaouina.

Layout und Satz: Insa Kühlcke-Schmoldt

Gefördert durch das: Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Jugend, Familie und Senioren
Adolf-Westphal-Straße 4, 24143 Kiel
Die Landesregierung im Internet:
landesregierung.schleswig-holstein.de

Alle Rechte der Vervielfältigung sowie der
Übersetzung sind dem Ministerium für
Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und
Senioren des Landes Schleswig-Holstein
vorbehalten.

An der Erarbeitung der Materialien waren beteiligt:

Arbeiterwohlfahrt Landesverband SH e.V. – Caritasverband für das
Erzbistum Hamburg e.V. – Der PARITÄTISCHE SH – DRK-Landesver-
band SH – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft SH – Landes-
elternvertretung der Kitas SH – Ministerium für Bildung, Wissen-
schaft und Kultur SH – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend,
Familie und Senioren SH – SH Gemeindetag – Städteverband SH –
ver.di Landesbezirk Nord – Verband Evangelischer Kindertagesein-
richtungen SH

Wir danken dem Beirat und dem Qualitätszirkel sehr für die Zusam-
menarbeit sowie den Kindertageseinrichtungen für ihre Hilfe bei
der Erstellung und der Erprobung der Materialien.

Didaktisch-methodisches Handeln in der Kita

VORWORT

Seit 2016 fördert das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung in Schleswig-Holstein (heute Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein) das Projekt »Pädagogische Qualität in schleswig-holsteinischen Kindertageseinrichtungen im Dialog entwickeln (PQD)«. In diesem Rahmen wurden Instrumente und Materialien entwickelt, die pädagogische Teams darin unterstützen, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt steht dabei die pädagogische Qualität, als respektvolles, sensibles und Aneignungsprozesse unterstützendes Handeln der pädagogischen Fachkräfte mit dem Kind / den Kindern.

Die Erarbeitung der vorliegenden Materialien wäre ohne die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen aus Praxis, Wissenschaft und Politik nicht möglich gewesen. Sie entstanden durch viele anregende Diskussionen im Beirat (Vertreter*innen der freien und öffentlichen Träger von Kindertageseinrichtungen, Gewerkschaften, Fachschulen, Landeselternvertretung und dem Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren) sowie in den Qualitätszirkeln (Vertreter*innen aus der Praxis, pädagogische Fachberater*innen und Vertreter*innen von Trägern). Wir bedanken uns herzlichst für die konstruktive Unterstützung und die intensive Zusammenarbeit. Ein weiterer Dank geht an die Kindertageseinrichtungen für ihre Hilfe bei der Erstellung sowie der Erprobung der Materialien und Verfahren.

Team Projekt PQD

INHALT

DIDAKTISCH-METHODISCHES HANDELN IN DER KITA

- 8 Einleitung
- 9 KAPITEL 1
Pädagogische Qualität im Dialog (weiter-) entwickeln
- 12 KAPITEL 2
Auf den Spuren einer Kita-Didaktik
- 14 KAPITEL 3
Die Didaktische Landkarte
- 20 KAPITEL 4
Eine Alltagsgeschichte
- 22 KAPITEL 5
Gestaltung eines Bildungs- und Lernsettings
- 26 KAPITEL 6
Eigene Erprobung in der Praxis
- 30 KAPITEL 7
Evaluation didaktisch-methodischen Handelns in der Kita
- 34 Literatur

Didaktisch-methodisches Handeln ist eine Kernkompetenz pädagogischen Handelns. Damit sind u.a. folgende Fragen verbunden: In welcher Art und Weise können Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse von Kindern begleitet werden? Wie können die Bildungsinteressen der Kinder erfasst werden? Wie kann es gelingen, Bildungs- und Lernangebote an den Interessen, Themen und entsprechend der Entwicklung von Kindern auszugestalten?

Die Kernaufgaben der pädagogischen Fachkraft bei der didaktisch-methodischen Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen lassen sich durch folgende Aspekte darstellen:

- die Gestaltung von Interaktionen, Umgebungen und Situationen,
- das Schaffen von Auseinandersetzung mit Themen der Kinder bzw. der Welt,
- das Anbahnen und Unterstützen von Peer-Kontakten,
- das gemeinsame Ko-Konstruieren von Bedeutungen, Ideen, Handlungen und Vorstellungen sowie
- die kreative und aktive Beteiligung der Kinder (Viernickel & Stenger 2018, S. 381ff.).

Im Gegensatz zum spontanen Alltagshandeln von pädagogischen Fachkräften, ist das didaktisch-methodische Handeln eine planvolle Angelegenheit. In einzelnen Hand-

lungsschritten beschreitet die pädagogische Fachkraft gemeinsam mit den Kindern einen Bildungs- und Lernweg.

Indem das Nacheinander des Handelns immer wieder genau in den Blick genommen wird, können Erkenntnisse abgeleitet werden, die dann über das weitere Handeln entscheiden. Gelingendes didaktisch-methodisches Handeln zeigt sich vor allem im ständigen Innehalten und Überprüfen: Die Kinder sollen ihren Erfahrungsraum erweitern und gezielt an ihren Themen, Fragestellungen und Entwicklungsprozessen lustvoll und aktiv beteiligt sein können.

Das vorliegende Arbeitsheft legt den Schwerpunkt auf die Beschreibung der Verhältnisse zwischen pädagogischer Fachkraft, den kindlichen Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungen sowie Themen und Gegenständen (Didaktisches Dreieck), als auch auf die Festlegung eines didaktisch-methodischen Handlungskreislaufs.

Dieses Arbeitsbuch bietet:

- grundlegende Fachtexte,
- Anregungen aus der Praxis sowie
- Raum zur Erprobung und Reflexion des eigenen Handelns.

Die Arbeit mit dem Arbeitsheft soll dazu anregen, sich zu den didaktisch-methodischen Aspekten und zu der Umsetzung in der Praxis zu informieren sowie das eigene Handeln in der Praxis weiterzuentwickeln.

Pädagogische Qualität im Dialog (weiter-)entwickeln

Pädagogische Qualität ist mit einer hohen Komplexität verbunden. Jede pädagogische Handlung ist an vielfältige Bedingungen und Entscheidungen gekoppelt. So wird unter pädagogischer Qualität das Handeln der pädagogischen Fachkräfte mit dem Kind oder einer Gruppe von Kindern verstanden. Dabei zählt die Unterstützung des »Wohlbefindens« sowie die »Förderung und Bildung« des Kindes / der Kinder zu den wichtigsten Aspekten (Tietze & Viernickel 2007).

Bezugspunkte pädagogischer Qualität ergeben sich aus den gesetzlichen Vorgaben, wie z.B. den Bildungsrahmenplänen der Länder¹ oder den fachlichen Vorgaben der Träger. Die Herstellung pädagogischer

Qualität in Kindertageseinrichtungen wird infolgedessen als dynamischer Prozess verstanden, der von der gemeinsamen theoriegeleiteten Aushandlung und vor allem der Reflexion im Team lebt. Als Orientierungsrahmen zur Erfassung der pädagogischen Qualität, wurden im Dialog mit dem Beirat sowie dem Qualitätszirkel fünf Perspektiven ausgemacht, die sämtliche Facetten des Handelns fokussieren:

¹ In Schleswig-Holstein sind dies die Bildungsleitlinien mit dem Titel »Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten«, die vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (2020) herausgegeben wurden.

- **Alltagsorientierung:** Den Alltag der Kindertageseinrichtung zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen und die Basis für einen guten Kita-Alltag schaffen.
- **Gestaltung einer feinfühlig-fachkraft-Kind-Interaktion:** Signale der Kinder aufmerksam beobachten, sicher interpretieren und feinfühlig darauf reagieren.
- **Lebenslagen- und Lebensweltorientierung:** Familiäre Lebenslagen und Lebenswelten erkennen und im pädagogischen Handeln an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen.
- **Demokratische Partizipation:** Recht auf Beteiligung und Beschwerde sichern und Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen.
- **Didaktik:** Vor dem Hintergrund der anderen Perspektiven Fragen nach der Durchführung und Reflexion pädagogischer Prozesse stellen.

Die fünf Perspektiven der pädagogischen Qualität lassen sich in Form eines transparenten Prismas darstellen. Jede Perspektive findet sich auf je einer Seite des Prismas wieder (siehe nachfolgende Abbildung). Dadurch gibt das Prisma die Möglichkeit die verschiedenen Perspektiven zunächst getrennt voneinander zu betrachten und die Komplexität pädagogischen Handelns so zu reduzieren. Um dies konkret im Kita-Alltag betrachten zu können, nutzen wir die Vorstellung eines ablaufenden Films (gesamtes Prisma), den wir jeweils anhalten und die Perspektiven der jeweiligen Handlung (eine Seite des Prismas) untersuchen können. Dies ist die Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität.

Diese bildliche Darstellung eines transparenten Prismas verdeutlicht jedoch auch,

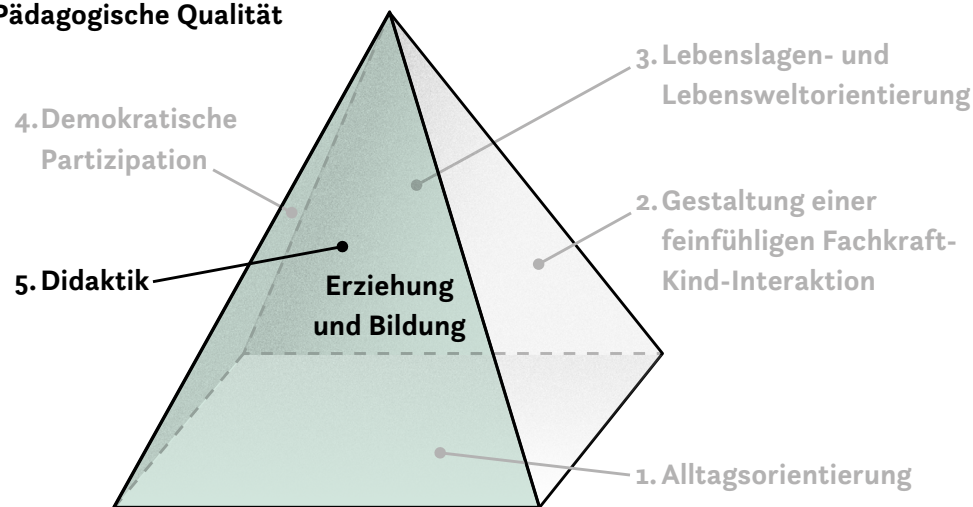
dass alle Perspektiven untrennbar voneinander zu verstehen sind und dass bei der Betrachtung einer Seite, immer auch die anderen Seiten durchscheinen. Wenn eine pädagogische Situation durch eine Fläche des Prismas beleuchtet wird und somit bei der Betrachtung des pädagogischen Handelns eine der fünf Perspektiven in den Blick nimmt, scheinen die anderen immer durch und verlieren nicht an Bedeutsamkeit. Mitbestimmungsmöglichkeiten zu gestalten oder an die Erfahrungen der Kinder im pädagogischen Handeln anzuknüpfen gelingt bspw. nur mit einer feinfühlig-fachkraft-Kind-Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Der gute Kita-Alltag entsteht folglich durch das pädagogische Handeln im Zusammenspiel der fünf Perspektiven. Mit den Materialien des Projekts zu den einzelnen Perspektiven wird die Entwicklung der pädagogischen Qualität mit dem Ziel eines guten Kita-Alltags angeregt.

tag z.B. vielfältige Bildungsanlässe für alle Kinder bereit, basierend auf einer feinfühlig-fachkraft-Kind-Interaktion, die Kinder in ihrer Exploration begleitet oder die Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien bei allen Bildungs- und Erziehungsfragen berücksichtigt. Eine solche Ausrichtung im Alltag muss Auswirkung auf die Gestaltung von didaktischen Angeboten oder der Erziehungspartnerschaft haben. Der gute Kita-Alltag als Zielperspektive pädagogischer Qualität fragt demnach nach einer Positionierung der pädagogischen Fachkräfte, die es ermöglicht, die Facetten Alltagsorientierung, Gestaltung einer feinfühlig-fachkraft-Kind-Interaktion, Lebenslagen- und Lebensweltorientierung, Didaktik sowie eine demokratische Partizipation unter Berücksichtigung der Kinderrechte zu vereinen.

Der Baustein »Didaktik« als Perspektive zur Weiterentwicklung der Qualität in Kitas

Das didaktisch-methodische Handeln von pädagogischen Fachkräften wird von uns als einer der fünf Perspektiven pädagogischer Qualität verstanden. Das Ziel besteht darin, die unterschiedlichen Bildungsanlässe, die sich im Kita-Alltag ergeben, für Kinder didaktisch-methodisch gestalten zu können. Didaktik als Baustein zur Weiterentwicklung von Qualität befasst sich damit, wie alltägliche Bildungsanlässe von Kindern aufgegriffen und ausgehend davon Bildungs- und Lernangebote gestaltet werden können, damit Kinder diesen nachgehen und darüber hinaus ihre Bildungserfahrungen erweitern können.

Pädagogische Qualität



Der gute Kita-Alltag als Zielperspektive pädagogischer Qualität

Die Zielperspektive pädagogischer Qualität ist das zu definierende gute pädagogische Handeln, das sich im Rahmen der Lebenswirklichkeiten aller Akteur*innen im Alltag ausdrückt. Dies bezieht sich sowohl auf den generellen Alltag als auch auf den didaktisch gestalteten guten Kita-Alltag. Vor diesem Hintergrund stellt der gute Kita-Alltag die Basis des Handelns dar. In ihm spiegeln sich jegliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsanlässe wider. So hält der gute Kita-All-

Auf den Spuren einer Kita-Didaktik

Aber wie kann
das gelingen?

Und welche
Rolle spielen wir als
pädagogische
Fachkräfte dabei?



Didaktik versteht sich als Orientierungsrahmen, der vorgibt in welcher Art und Weise Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse begleitet werden. Es ist also wichtig, dass sich die pädagogische Fachkraft darüber im Klaren ist, woran sie ihr Handeln ausrichtet. Dafür sind aus unserer Sicht (in Anlehnung an Karber 2017) folgende Grundannahmen richtungsweisend:

Bildungs- und Lernverständnis

Kinder bilden sich in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt selbst. Daher brauchen Kinder vielfältige Möglichkeiten, um eigenständig handeln zu können. In der Auseinandersetzung mit ihrem sozialen Umfeld eröffnen sie sich neue Zugänge zur Welt.

Ziele und Themen der Bildungsprozesse

Im Mittelpunkt des didaktisch-methodischen Handelns stehen die Themen der Kinder. Es geht vor allem darum, die für die Kinder relevanten Fragen zu erkunden und diese durch didaktisch-methodische Angebote zu beantworten bzw. zu erweitern. Themen können z.B. durch die pädagogische Fachkraft eingebracht werden. Hier geht es vor allem darum Möglichkeitsräume zu eröffnen, zu denen die Kinder keinen selbstständigen Zugang finden (können).

Bild vom Kind

Als aktive Konstrukteur*innen ihrer eigenen Wirklichkeit werden die Kinder in ihren Fragen, Hypothesen und Fantasien ernst ge-

nommen. Kinder haben ein Recht darauf, an der Art und Weise wie ein Thema beforscht wird mitzugestalten und sich dem Thema auf ihre Weise zu »bemächtigen«. Didaktisch-methodisches Handeln, wie wir es verstehen, stellt die individuellen Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes in den Mittelpunkt.

Familiäre Bezugspersonen

Auch die familiären Bezugspersonen sind in den Prozess des didaktisch-methodischen Handelns einzubeziehen. Es geht darum, Planungs- und Handlungsprozesse transparent zu machen und Gelegenheiten zum Mitgestalten zu ermöglichen.

Rolle der pädagogischen Fachkraft

Die pädagogische Fachkraft ist dafür verantwortlich vielfältige Erkundungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Lebenswelten zu eröffnen. In der Begleitung der Bildungs- und Lernprozesse der Kinder nimmt sie eine interessierte und fragende Haltung ein. Sie macht Interaktionsangebote, in denen die Kinder neue Anregungen erfahren und daraufhin selbstständig ihren Überlegungen folgen können.

Nun gut, das gibt uns
eine Orientierung, an
der wir unser Handeln
ausrichten können.



Aber wie sollen wir
diese Aspekte
alle im Blick behalten?

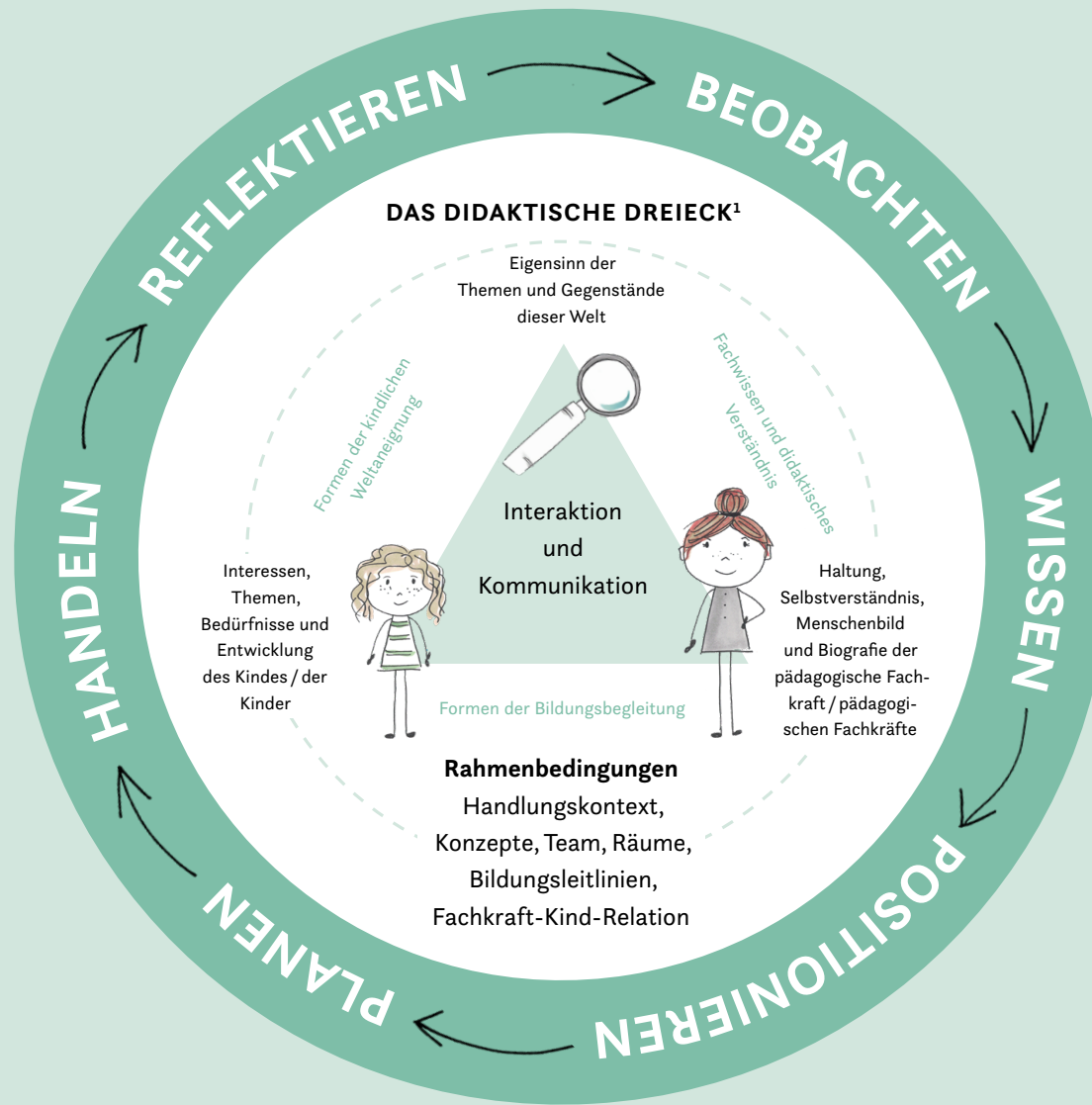
Die Didaktische Landkarte

Die Didaktische Landkarte schafft einen Überblick über alle wesentlichen Elemente, die es beim didaktisch-methodischen Handeln zu berücksichtigen gilt. Im Zentrum befindet sich das **Didaktische Dreieck**. Umschlossen ist dieses vom **didaktisch-methodischen Kreislauf**.

Beim Reflektieren können alle Beteiligten das Erfahrene reflektieren. Sie können sich darüber austauschen und neue Themen entdecken. Vieles im pädagogischen Handeln erschließt sich erst in der Reflexion!

Pädagogisches Handeln beruht zwar auf der Planung, entwickelt sich jedoch erst im konkreten Tun. Das Handeln ist somit sehr stark vom aktuellen Geschehen abhängig und muss jedes Mal situativ neu bestimmt werden!

Kinder können sich auf unterschiedlichste Art und Weise mit Themen auseinandersetzen. Es geht darum, ihnen möglichst vielfältige Zugänge zu eröffnen!



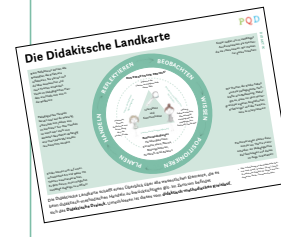
Kinder zeigen uns in vielfältigen Ausdrucksweisen die Themen, die sie interessieren. Wir müssen nur genau hinsehen!

Die Themen der Kinder haben auch für pädagogische Fachkräfte eine Bedeutung. Daher gilt es, diese vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen und des Fachwissens zu interpretieren!

Positionierungen dienen dazu, sich für ein Thema zu entscheiden, ein pädagogisches Ziel festzulegen und dieses im Auge zu behalten!

Produkthinweis

Zur Auseinandersetzung mit der Didaktischen Landkarte bietet das Projekt PQD eine Karte an.



Geht das vielleicht noch genauer?



¹ Abb. in Anlehnung an das Didaktische Dreieck nach Neuß, Norbert (Hrsg.) (2017): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

DAS DIDAKTISCHE DREIECK

Das Didaktische Dreieck stellt die Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft, den Themen, Interessen und Entwicklungen des Kindes / der Kinder und dem Thema bzw. Gegenstand der Welt dar.



Die **pädagogische Fachkraft** ist hier in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter*in zu verstehen. In dieser Rolle nimmt sie Einfluss auf die Aneignungsprozesse des Kindes / der Kinder.

Hierbei spielen sowohl ihre Haltung, ihr Selbstverständnis als Pädagog*in, als auch ihr Menschenbild eine bedeutsame Rolle. Die Art und Weise, wie sie ein Kind wahrnimmt, kann bspw. darüber entscheiden, welchen Aspekt der Bildungstätigkeiten vom Kind sie aufnimmt und beantwortet.



Im Didaktischen Dreieck symbolisiert das **Kind (oder die Kinder)**, welche unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungen Kinder haben können.

In einem didaktisch-methodischen Prozess, ist die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind von einer sozialen Aus handlung geprägt, d.h. die Kinder begeben sich mit der pädagogischen Fachkraft auf einen gemeinsamen Such- und Denkprozess. Es werden neue Bedeutungen, Ideen, Handlungen und Vorstellungen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind ko-konstruiert. Das Handeln der pädagogischen Fach-

kraft ist von daher immer an den Tätigkeiten, Themen und Interessen der Kinder orientiert. Angemessene **Formen der Bildungsbeleitung** können sein: Beobachten, Deuten, Anregen, Zeigen, Erklären, Unterstützen, Begleiten, Anleiten, Beteiligen usw. (Neuß 2014). Das Vertrauen der pädagogischen Fachkraft in die Selbstbildungskräfte und die Selbstentwicklung des Kindes sind eine günstige Basis für die Gestaltung anregungsreicher Bildungs- und Lernangebote (ebd.).



Die **Lupe** ist das Symbol für den Eigensinn der Themen und Gegenstände dieser Welt. Kinder nähern sich auf unterschiedlichste Art und Weise diesen Themen an, bspw. durch Spiel, Sprache, Imagination, Sammeln, Konstruieren, Gestalten, Experimentieren usw. (**Formen der kindlichen Weltaneignung**) (Neuß 2014).

Gegenstände des alltäglichen Lebens haben für Kinder einen besonderen und dabei individuellen Aufforderungscharakter. Durch die Beschäftigung betreiben Kinder nicht nur »Sachforschung«, sondern auch »Sozialforschung« – sie gehen also nicht nur der Frage nach »Was kann das Ding?«, sondern auch »Welche soziale Bedeutung hat es?« Die Wissenschaftlerin Donata Elsenbroich sagt: »Im kindlichen Interesse an den Kräften in den Dingen, ihrem Eindringen wollen (...), erkennen wir ein ursprüngliches Wissenwollen« und erst in der »Kommunikation zwischen Kind-Ding-Erwachsenem erschließt sich ihr Sinn.« (Elsenbroich 2010)

Die Auseinandersetzung mit dem Eigensinn der Themen und Gegenständen dieser Welt erfordert auf Seiten der pädagogischen Fachkraft zunächst einmal eine Sensibilität für die Interessen und Themen der Kinder. Der Eigensinn macht hier deutlich, dass diese Themen und Gegenstände differenziert in ihren zugewiesenen Eigenschaften sowie in ihrer Unbestimmtheit zu betrachten sind. Davon ausgehend können entsprechende Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten abgeleitet und alltagsnah umgesetzt werden. Die Komplexität, die eine solche Auseinandersetzung beinhaltet, sollte dabei stets erhalten bleiben (Neuß 2014). Pädagogische Fachkräfte brauchen also Wissen darüber, welche Bedeutung Dinge für Kinder haben können und wie sie diese bei der Annäherung begleiten sowie unterstützen können, um ihre Sach- und Sozialforschung voranzutreiben (**Fachwissen und (fach-)didaktisches Verständnis**). Weil nicht alle Kinder einen vielfältigen Zugang zu Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten haben, kann dies auch bedeuten, dass Impulse und Angebote aus der Initiative der pädagogischen Fachkraft hervorgebracht werden.

Didaktisch-methodische Prozesse sind immer umschlossen von äußeren **Rahmenbedingungen**. Dazu gehören die situativen Handlungsbedingungen, das pädagogische Konzept der Einrichtung, das Selbstverständnis des Teams und dessen Organisation der Zusammenarbeit, Räume, Bildungsleitlinien sowie die Fachkraft-Kind-Relation.

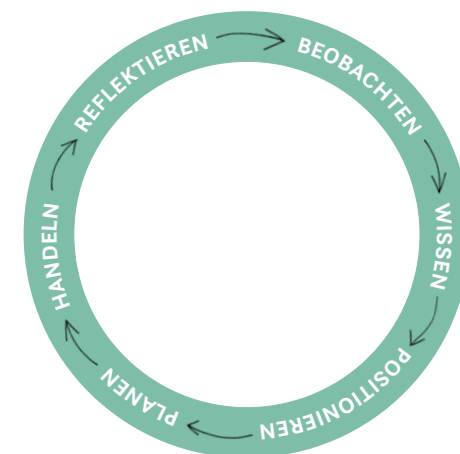
Aber wie kann ich nun ganz konkret vorgehen?



Ja, genau! Wie kann ich Bildungsanlässe im Kita-Alltag aufgreifen und gestalten?

DIDAKTISCH-METHODISCHER HANDLUNGSKREISLAUF

Als Orientierungshilfe für ein schrittweises Vorgehen, dient der didaktisch-methodische Handlungskreislauf. Er umfasst die sechs Handlungsschritte: **Beobachten, Wissen, Positionieren, Planen, Handeln** und **Reflektieren**. Diese ermöglichen es, ein Nacheinander des Handelns genau in den Blick zu nehmen.



Aber schauen wir uns die Handlungsschritte einmal genauer an:

Beobachten

Im pädagogischen Alltag lässt sich beobachten, welche Themen die Kinder interessieren, welchen Entwicklungs Herausforderungen sie sich stellen, welche Fragen sie haben, welche Materialien sie nutzen, welche Herangehensweise sie wählen, um ihren Fragen auf den Grund zu gehen. In diesem Handlungsschritt geht es darum, diese genau zu erkunden.

Wissen

An dieser Stelle gilt es im Team zu klären, welches theoretische Wissen zu den Themen der Kinder besteht, welche praktischen, aber auch biografischen Erfahrungen die pädagogischen Fachkräfte selbst mit dem Thema gemacht haben. Die Reflexion der eigenen Kenntnisse sensibilisiert für den Umgang mit den Themen der Kinder.

Positionieren

Pädagogisches Handeln verlangt nach Entscheidungen! Welches Thema soll bearbeitet werden? Welche Zugänge zum Thema sollen gewählt werden? Für eine Gruppe von Kindern können unterschiedlichste Zugänge bzw. pädagogische Schwerpunkte sinnvoll sein.

Planen

Mit Planen ist die konkrete Angebotsplanung gemeint. Wie soll das konkrete Thema für Kinder erfahrbar gemacht werden? Dies er-

fordert wiederum Entscheidungen zum methodischen Vorgehen zu treffen: Was macht wer wie mit wem und warum (auch in Bezug auf Gruppenkonstellationen, Raum, Zeit, Materialien u.v.m.)?

Handeln

Die besondere Herausforderung des Handelns liegt darin, Planung und Flexibilität miteinander zu vereinbaren. Das setzt voraus, dass das eigene erzieherische Handeln und die Bildungstätigkeiten der Kinder bewusst wahrgenommen werden müssen. Dies erfordert an vielen Stellen ein Innehalten und Überprüfen des eigenen Vorgehens.

Reflektieren

Die Reflexion dient der Auswertung: Es kann erkundet werden, welche Erziehungsziele erreicht werden konnten und welche Bildungserfahrungen die Kinder gemacht haben. Oft ergeben sich aus der Reflexion neue Themen, die weiterverfolgt werden können.

Viele Schritte davon
setzen wir bereits so
in der Praxis um.



Wir machen sie uns
nur vielleicht nicht
immer so bewusst.

Produkthinweis

Zur Auseinandersetzung mit dem didaktisch-methodischen Handlungskreislauf bietet das Projekt PQD Bildkarten an.



Eine Alltagsgeschichte

EIN BLICK IN DIE PRAXIS ...

Nun wollen wir das einmal selbst ausprobieren!



Ja, uns ist auch schon eine Geschichte aus dem Alltag eingefallen, die wir aufgreifen wollen.



Tjorge und Piet gehen nach dem Frühstück direkt nach draußen. Es hat schon den ganzen Vormittag kräftig geregnet, sie wollen Pfützenspringen. Die beiden haben Glück, vor dem Spielgerüst hat sich eine riesige Pfütze gebildet. Piet nimmt großen Anlauf und springt mit voller Kraft in die Pfütze. Das Wasser spritzt ihm bis zur Schulter. »Jetzt du, Tjorge!« Tjorge hat Piet vom Abdach aus genau beobachtet. Er will es schaffen, dass das Wasser bei ihm noch höher spritzt. »Na gut«, sagt er und bringt sich auf Position.

Auf dem Spielgerüst steht Baran. Von dort oben beobachtet er das Spiel der beiden Jungen schon eine ganze Weile, ohne Kontakt aufzunehmen. Baran ist erst seit kurzem in dieser Kita, er hat noch nicht viele feste Kontakte zu den anderen Kindern. Er zeigt sich jedoch sehr interessiert – besonders an Tjorge und Piet. So richtig scheint er sich aber nicht zu trauen, Kontakt zu den beiden aufzunehmen.

Nach einer Weile beginnt Baran zu rutschen, gefolgt von Paul. Dabei behält er Tjorge und Piet im Auge. Die Rutsche endet direkt

neben der großen Pfütze, in welche die beiden immer wieder abwechselnd springen. Jedes Mal, wenn Baran am Fuße der Rutsche ankommt, blickt er erwartungsvoll in die Richtung der beiden Jungen. Paul spricht Baran an und ruft freudig: »Los, noch mal!« Die beiden rutschen immer wieder und finden mit der Zeit Freude daran gemeinsam zu rutschen. Sie nehmen dabei ordentlich Tempo auf. »Turboschnell!«, sagt Paul. »Ja, turboschnell!«, wiederholt Baran lachend. »Es muss noch mehr regnen, dann wird die Rutschbahn noch schneller!«, stellt Paul fest.

Das nimmt Tjorge wahr. Er beobachtet das Spiel der zwei und klettert schließlich auch auf das Spielgerüst, um mit zu rutschen. Weitere Kinder kommen hinzu. Sie bilden Zweier-, Dreier-, Vierergruppen, halten sich beim Rutschen aneinander fest und wiederholen die Rutschpartie immer wieder. Sie schreien vor Freude und kichern gemeinsam.



Fotos: Marta Machin | stock.adobe.com;
ArtMarie | istockphoto.com

Gestaltung eines Bildungs- und Lernsettings

Jetzt berichten wir Ihnen davon, wie wir die Alltagsgeschichte von Baran, Tjorge, Piet und Paul aufgegriffen haben!



Dabei haben wir uns an die Schrittfolge des Handlungskreislaufs gehalten.

Die beschriebene Situation haben die pädagogischen Fachkräfte zum Anlass genommen, die Bildungsimpulse der Jungen aufzugreifen. Im Folgenden ist beschrieben, wie das Team die einzelnen didaktisch-methodischen Handlungsschritte gestaltet hat.

Beobachtung ODER: Was haben wir beobachtet?

Anlass für das Spiel draußen, war der kräftige Regen. Das Spiel der Kinder hat unmittelbar etwas mit dem nassen Spielgelände zu tun: das Pfützenspringen und das schnelle Rutschen auf der nassen Rutsche. Aber es geht auch um die Anbahnung von sozialen Kontakten. Insbesondere Baran hat über die Bewegung Kontakt zu anderen Kindern aufbauen und verstärken können. Auch die anderen Kinder haben ihn dadurch noch etwas besser kennengelernt. Durch die gemeinsame körperliche Betätigung, haben die Kinder soziale Kontakte erfahren und sichtlich genossen. Die Kinder haben sich aber auch mit physikalischen Fragen beschäftigt, wie z.B.: Wie kann ich es schaffen, dass das Wasser möglichst hoch spritzt, wenn ich hineinspringe? Warum trägt Regen dazu bei, dass ich schneller rutschen kann?

Wissen ODER: Welches theoretische Wissen, welche praktischen und biografischen Erfahrungen haben wir dazu?

Wir wissen, dass derlei körperliche Erfahrungen die Kinder auf vielfältige Weise fördert (soziale, emotionale, motorische und sprachlich-geistige Kompetenzen). Baran, Piet, Paul und Tjorge stärken hier ihre motorischen

Fähigkeiten, indem sie sich ausprobieren und die eigenen körperlichen Grenzen herausfordern. Die sozialen Fähigkeiten spielen hier aber auch eine bedeutende Rolle. Über die Bewegung nehmen sie Kontakt auf, interagieren im Spiel und erfahren gemeinsam Freude daran. Dies kann den Kontakt der Jungen untereinander stärken. Uns ist bewusst, dass den Kindern für derlei Spiel Freiräume zur Verfügung stehen müssen, in denen sie sich erproben können.

Im gemeinsamen Austausch über die eigenen Erfahrungen zum Thema »Draußenspielen im Regen« wurde uns der hohe Spaß an der freien Bewegung im Regen und deren Kreativität für das Spiel deutlich. »Oft kamen wir klitschnass nach Hause und dann wurde erst einmal gebadet!«, berichtet unsere Kollegin. Dass die Kinder heute immer in Regenkleidung draußen spielen, bewerten wir im Team unterschiedlich. Manche von uns finden es wichtig, als Schutz vor Kälte und Nässe. Andere hingegen sind der Meinung, dass den Kindern dadurch auch sinnliche Körpererfahrungen verloren gehen.

Positionieren ODER: Welches Thema bzw. welche Richtung wollen wir mit den Kindern einschlagen?

Wir haben uns dazu entschieden den Erfahrungsraum beim Draußenspiel zu erweitern. Dabei wollten wir unbedingt das Element Wasser einbeziehen. Gerne möchten wir die entstandenen sozialen Kontakte unterstützen und die Gruppe gezielt ansprechen. Die Bildungsimpulse der Kinder möchten wir da-

durch bestärken, dass sie sich durch physikalische Experimente und motorische Anreize herausgefordert fühlen.

Planen ODER: Wie soll das Thema für die Kinder erfahrbar gemacht werden: Was macht wer wie mit wem und warum?

Wir haben uns auf das Thema »Gemeinsames Experimentieren mit Wasser« verständigt. Für den Einstieg in das Thema haben wir eine große Rutschbahn aus Plastikfolie geplant. Gemeinsam mit den Kindern sollte der Frage nachgegangen werden, wie aus Plastikfolie eine Rutschbahn entstehen kann. Zur intensiveren Anregung von eigenen Ideen und Lösungen der Kinder, haben wir uns bewusst für nur ein Material und eine Fragestellung entschieden. Wir hatten uns erhofft, dass die Kinder auf ihre Erfahrungen mit der nassen Rutsche zurückgreifen.

Handeln ODER: Wie sind wir vorgegangen? An welchen Stellen haben wir innegehalten und unser Vorgehen überprüft und ggf. auf die konkrete Situation neu ausgerichtet?

In unserem Handeln haben wir besonders darauf geachtet, den Kindern Raum für freies Experimentieren zu geben. Dennoch haben wir durch den Einsatz der Folie einen neuen Reiz gesetzt und somit den Erfahrungsraum der Kinder erweitert. Da es am Tag der Durchführung nicht geeignet hat, haben wir ebenfalls den Wasserschlauch zur Verfügung gestellt. Wir haben genau beobachtet, was die Kinder interessiert und worauf sich ihr Interesse richtet.

Die angesprochenen Kinder waren direkt motiviert und haben sich auf unterschiedliche Art und Weise beteiligt. Gemeinsam haben sie Ideen entwickelt, erprobt und wieder verworfen. Piet stach deutlich als Gruppenführer hervor, die anderen Kinder folgten seinen Vorschlägen und halfen ihm diese umzusetzen. Dann hatte Tjorge die Idee, den Sand wie zu einer Rutsche anzuhäufen. Alle Kinder waren direkt überzeugt und halfen mit. Zudem haben wir durch das direkte Ansprechen zurückhaltender Kinder (wie Baran und Paul) diese zur eigenen Ideenäußerung ermutigt. Baran kam schließlich auf die Idee, den Wasserschlauch direkt auf die Rutsche zu legen. Es entstand eine wahre Wasserbahn. Beim Erproben der Rutsche zeigten die Kinder viel Freude. Leider hielt die Rutsche der Belastung nicht stand und musste immer wieder aufs Neue aufgeschippt werden. Ein spannender Nebeneffekt war, dass dadurch immer andere Formen entstanden und die Kinder ihre Rutsche bspw. durch eine Kurve erweiterten.

Reflektieren ODER: Was wurde erreicht?

Welche Erfahrungen wurden gemacht? Wie kann es weitergehen?

Den Bau der Wasserrutsche im Garten haben wir mit einer Fotokamera festgehalten. Die Fotos haben wir uns dann später gemeinsam mit den Kindern angesehen. Wir waren ganz gespannt, wie sie auf die Bilder reagieren und was sie dazu äußern würden. Bereits bei der Durchführung fiel auf, dass die Kinder besonders am Tempo des Rutschens interes-

siert sind. Auch bei der Kommentierung der Bilder spielte dies wieder eine große Rolle: Wer ist wie schnell gerutscht? Wodurch beschleunigt sich das Tempo beim Rutschen? Diese Fragen möchten wir aufgreifen und uns gemeinsam mit den Kindern damit auseinandersetzen.

Wir beginnen mit einer Sammlung, welche Rutschbahnen es gibt. Wir schauen im Internet, im Lexikon, sammeln Ideen aus der Lebensumwelt der Kinder und steuern eigene bei. Paul hat von einer sehr langen Wasserrutsche berichtet, die er aus dem Schwimmbad kennt. Eine Kollegin hat ein Foto von einer Bobbahn mitgebracht, die sie in ihrem Urlaub besucht hatte. Ein Aushang für die Eltern und Erziehungsberechtigten bittet um Hinweise und Vorschläge. Wir sind sehr gespannt, wohin sich unsere gemeinsamen Überlegungen noch entwickeln werden.

Eigene Erprobung in der Praxis

Nun sind Sie an der Reihe! Die nächsten Seiten bietet Ihnen genügend Raum, ausgehen von einer Alltagsgeschichte, einen didaktisch-methodischen Kreislauf zu durchlaufen.

Beobachtung

Was habe ich / haben wir beobachtet?

Wissen

Welches theoretische Wissen, welche praktischen und biografischen Erfahrungen habe ich / haben wir dazu?

Positionieren

Welches Thema bzw. welche Richtung will ich / wollen wir mit den Kindern einschlagen?

Planen

Wie soll das Thema für die Kinder erfahrbar gemacht werden:
Was macht wer wie mit wem und warum?

Handeln

Wie bin ich / sind wir vorgegangen? An welchen Stellen habe ich / haben wir innegehalten und mein / unser Vorgehen überprüft und ggf. auf die konkrete Situation neu ausgerichtet?

Reflektieren

Was wurde erreicht? Welche Erfahrungen wurden gemacht?
Wie kann es weitergehen?

Evaluation didaktisch-methodischen Handelns in der Kita

Es gibt so viele Wege
Bildungs- und Lern-
angebote zu gestalten!



Das stimmt!
Aber woher sollen
wir wissen, ob
unsere Angebote
eine gute Qualität
haben?

Fotos:
Orbon Alija | istockphoto.com;
SolStock | istockphoto.com

In der Evaluation geht es uns darum, Standards der pädagogischen Arbeit abzubilden sowie eine interne und externe Überprüfung des didaktisch-methodischen Handelns zu ermöglichen.

Die Evaluation des didaktisch-methodischen Handelns von pädagogischen Fachkräften, beschäftigt sich mit den Tätigkeiten bzw. Erfahrungen, die Kinder während eines didaktischen Prozesses machen. Also entlang der Fragestellung: Wie wurden die Kinder in ihrem Bildungs- und Lernprozess didaktisch-methodisch begleitet? Dadurch lässt sich ein Zusammenhang von Prozess und Ziel abbilden und eine Bewertung dessen vornehmen. Dies trägt zum einen zur Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für didaktisch-methodische Prozesse bei und fordert zum anderen zu einer fachlichen Positionierung auf.

Es ergeben sich folgende Dimensionen des didaktischen Dreiecks, anhand derer die Qualität des didaktisch-methodischen Handelns bewertet werden kann:

Themen der Kinder

Die Themen der Kinder stehen beim didaktisch-methodischen Handeln stets im Vordergrund. Kinder zeigen ihre Themen auf verschiedenste Art und Weise. Es kann sich hierbei um Fragen, Hypothesen, Fantasien und Bedürfnisse handeln, denen die Kinder forschend oder schöpferisch auf der Spur sind. Um sich ein Bild davon zu machen, braucht es die Beobachtung. Hierbei gilt es die eigene Wahrnehmung mit den Kindern



abzugleichen, bspw. indem man mit ihnen darüber spricht.

Die Themen der Kinder sollten beim weiteren Vorgehen stets im Mittelpunkt stehen und eine Richtung vorgeben. Zusätzlich sollten die Kinder bei der Planung des Vorgehens befragt werden.



Exploration

Das didaktisch-methodische Handeln hat zum Ziel, die Kinder darin zu unterstützen und anzuregen sich mit den eigenen Themen und den Themen der Welt auseinanderzusetzen.

Dies gilt dann als gelungen, wenn Kinder selbstständig ihre Umwelt entdecken (explorieren), sich engagieren und aktiv zeigen.

Indem Kinder dazu angeregt werden, ihre Fragen, Hypothesen und Fantasien auszudrücken sowie diese zu überprüfen und weiterzuentwickeln, konstruieren sie neue Bedeutungen, Ideen, Handlungen und Vorstellungen.

Gestaltung von Bildungs- und Lernsettings

Die Gestaltung von Bildungs- und Lernsettings kann unterschiedlichste Gestalt annehmen, bspw. ein pädagogisches Angebot (Situation) oder die räumliche Gestaltung (Umgebung).

Die vorzufindenden anregungsreichen Situationen, Umgebungen und Materialien sollen Kinder dazu anregen, sich gemeinsam oder alleine mit ihren Themen auseinanderzusetzen zu können.

Indem Kinder mit Unbekanntem vertraut gemacht werden, erleben sie die Eröffnung eines neuen Erfahrungsraums. Dadurch kann bei den Kindern ein Interesse am Fremden erweckt werden, über das sie neue Bildungsanreize erhalten.



Resonanz der Kinder

An der Resonanz der Kinder auf Situationen, Umgebung und Material lässt sich ablesen, inwiefern die Anregungen von den Kindern aufgenommen, genutzt und weiterentwickelt werden. Didaktisch-methodisches Handeln, dass die Themen der Kinder in den Mittelpunkt stellt, beachtet in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung, die Kinder dem Vorgefundenen verleihen. In diesem Zusammenhang ist von »Bemächtigung« die Rede, wenn Kinder aus eigenem Impuls und eigener Kraft über das Angebotene verfügen können.

Soziale Interaktion

Soziale Kontakte mit anderen haben eine hohe Bedeutung für Bildungs- und Lernprozesse von Kindern. Gutes didaktisch-methodisches Handeln ermöglicht deshalb Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und/oder zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften. Durch die gemeinsame Beschäftigung mit Themen, erfahren Kinder von den Sichtweisen anderer, können sich darüber austauschen, diese nachahmen und/



oder sich darin gegenseitig ergänzen. Sie ko-konstruieren neue Bedeutungen, lernen von- und miteinander und erleben sich als Teil einer Gruppe.



Produktinweis

Zur Evaluation des didaktisch-methodischen Handelns bietet das Projekt PQD Evaluationskarten an.



Fotos: SanyaSM | istockphoto.com;
Halfpoint | istockphoto.com; Hagerty Ryan | pixnio.com

LITERATUR

Elschenbroich, Donata (2010): Die Dinge: Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.

Karber, Anke (2017): Diversity in elementarpädagogischen Settings. Didaktische Herausforderungen und Möglichkeiten. In: Wustmann, Cornela; Kägi, Sylvia; Müller, Jens (Hrsg.): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 185-200.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2020): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten. Kiel.

Neuß, Norbert (2014): »Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone«. Alltägliche, tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressourcen für Kinder erkennen. In: TPS 1/2014, S. 4-8.

Neuß, Norbert (2017): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen.

Tietze, Wolfgang; **Viernickel**, Susanne (Hrsg.); Dittrich, Irene; Grenner, Katja; Groot-Wilken, Bernd; Sommerfeld, Verena; Hanisch, Andrea (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, Susanne; **Stenger**, Ursula (2018): Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In: Didaktik in der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 3, Köln: Wolters Kluwer, S. 381-402.



Die Materialien sind auch online
als Download erhältlich.

Nutzen Sie hierfür den QR-Code.



Pädagogische Qualität in
schleswig-holsteinischen
Kindertageseinrichtungen
im Dialog entwickeln

Gefördert durch:



Schleswig-Holstein
Ministerium für Soziales,
Gesundheit, Jugend, Familie
und Senioren