



Handreichung  
zur Umsetzung von

**Mika**

Meine Kompetenzen auf dem Weg zum  
Schulanfang im Land Brandenburg





**Handreichung  
zur Umsetzung von**

**Mika**

**Meine Kompetenzen auf dem Weg zum  
Schulanfang im Land Brandenburg**





# Inhalt

---

1. Einleitung .....	4
2. Den Übergang zur Grundschule gemeinsam gestalten – Kooperationen stärken .....	7
3. Bereichsspezifische Stärken und Kompetenzen von Kindern am Übergang Kita – Grundschule .....	12
3.1 Biopsychosoziales Wohlbefinden .....	13
3.2 Bewegung, Grob- und Feinmotorik .....	16
3.3 Musik .....	19
3.4 Sprache & Frühe Literalität .....	21
3.4.1 Sprache .....	22
3.4.2 Frühe Literalität .....	23
3.5 Mathematik .....	24
3.6 Naturwissenschaften .....	26
3.7 Digitale Medien .....	29
4. Der Einsatz des Portfolios in der Kindertageseinrichtung .....	36
4.1 Mika Teil 1 – Kinderportfolio .....	38
4.2 Mika Teil 2 – Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte .....	41
4.2.1 Die Ausprägungsgrade zur Einschätzung der Kompetenzen .....	41
4.2.2 Das Feld „Ergänzende Notizen“ und der Abschnitt .....	42
4.2.3 Ergänzende Informationen zu den einzelnen Bereichen .....	43
4.3 Potenziale der App-Variante des Portfolios .....	69
5. Der Einsatz des Portfolios in der Grundschule .....	71
6. Der Beitrag des Portfolios für die Bildungsbiografie von Kindern beim Übertritt in die Grundschule – Informationen für Eltern/Sorgeberechtigte .....	74
7. Bericht zur Qualität von Mika .....	78
Literaturverzeichnis .....	80

**1.**

**Einleitung**

Beatrice Rupprecht

Das Thema Schulbeginn spielt in vielerlei Hinsicht eine große Rolle im Alltag von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Kita), noch bevor das letzte Kitajahr beginnt. Gedanken kreisen um die verschiedenen Besonderheiten, welche in diesem letzten Jahr auf sie zukommen. In manchen Einrichtungen beginnt es mit einem Wechsel von Räumlichkeiten, in anderen mit neuen Privilegien für die Kinder (z. B. nicht mehr jeden Tag einen Mittagsschlaf machen zu müssen oder eine neue Rolle in den Kinderkonferenzen einzunehmen). Auch von den Aktivitäten, die man als Vorschulkind so machen darf, haben die Kinder zumeist schon gehört – von jenen, die aktuell „die Großen“ sind und nun bald in die Schule kommen: Von Ausflügen zu einer Schule, zur Feuerwehr oder in die Bibliothek. Im letzten Jahr vor der Einschulung sind die Kinder die Hauptakteure, die zugleich begleitet werden von Menschen, die für sie eine große Bedeutung tragen. Eltern und pädagogische Fachkräfte konnten bereits in den vorherigen Jahren ihren Entwicklungsprozess verfolgen, haben die wichtigsten Etappen ihrer frühen Kindheit miterlebt und waren und sind in diesem Zusammenhang ganz entscheidende Impulsgeber:innen für ihre Lern- und Bildungsprozesse sowie für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Spätestens im letzten Kitajahr entstehen die ersten Kontakte zu den Lehrer:innen der Grundschule, die dann zukünftig für die Kinder zentrale Ansprechpartner:innen sein werden.

In diesem Zusammenhang nehmen pädagogische Fachkräfte und Lehrer:innen eine verantwortungsvolle und gleichwertige Rolle ein: Als Kooperationspartner:innen gestalten sie gemeinsam den Übergangsprozess. Beide sind aktive Mitgestalter:innen jeweils einer Teilstrecke im Lebenslauf der Kinder und tragen Sorge dafür, dass sie in beiden Institutionen nach besten Möglichkeiten ihre individuellen Potenziale entfalten können. Im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOBiKs, MBS, 2009) sind die wichtigsten Eckpunkte dieser institutionsübergreifenden Zusammenarbeit gebündelt und ausformuliert. Sie untermauern die rechtlichen Verankerungen in Brandenburg<sup>1</sup>. Darin nimmt der fachliche Austausch über die Stärken des einzelnen Kindes eine Schlüsselfunktion ein, um die Herstellung der bedeutenden „Verbindungen zwischen Bekanntem und Neuem“ sicherstellen zu können (MBS, 2009, S. 31). Die wesentliche Ausgangsbasis dafür bilden die in GOBiKs beschriebenen Beobachtungen und Dokumentationen.

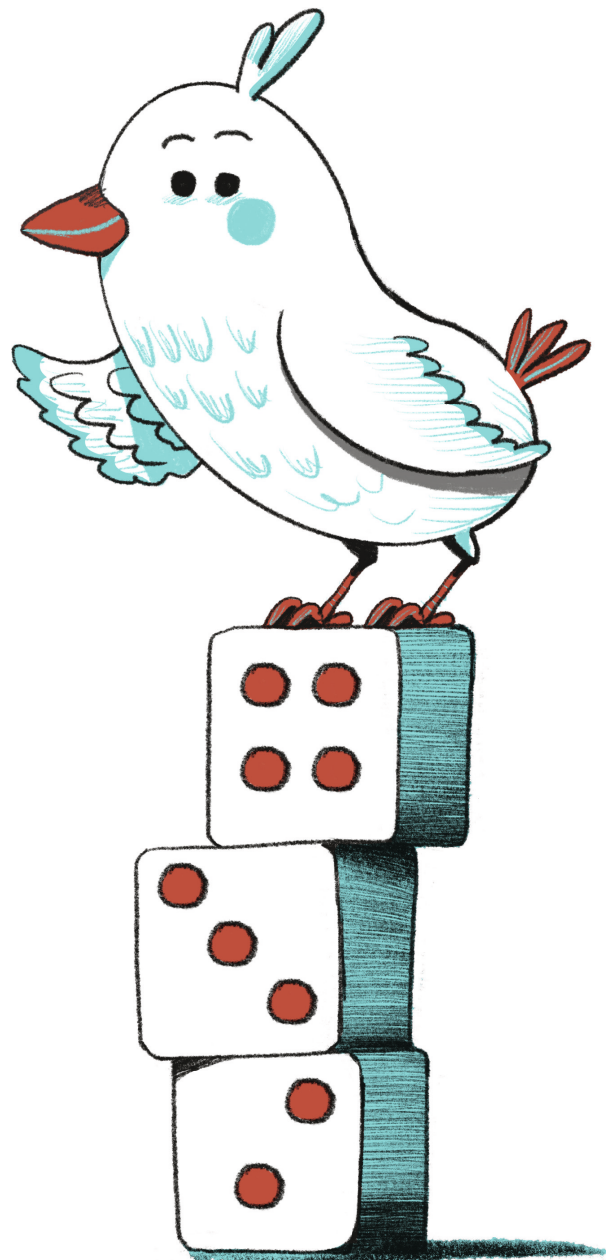
Mit *Mika – Meine Kompetenzen auf dem Weg zum Schulanfang im Land Brandenburg* liegt nun ein Verfahren vor, welches eine gemeinsame Grundlage für den fachlichen Austausch zwischen Kitas und Grundschulen schafft. Es kombiniert die bewährten Formen eines klassischen Portfolios (in den Bereichen Lernporträts, Lernwege, Lernalbum; ebd., S. 26) mit systematischen Beobachtungsbögen zur Erfassung selbstregulativer Strategien sowie ausgewählter Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern am Übergang. In die Erarbeitung sind neben den im Land Brandenburg bereits etablierten Verfahren, wie den Grenzsteinen der Entwicklung (Laewen, 2009) und den Meilensteinen der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013), auch internationale Entwicklungen in den jeweiligen Fachbereichen eingegangen. Unter konsequenter Berücksichtigung der „Prinzipien von Beobachtung, Analyse und Dokumentation“ (MBS, 2009, S. 27) sowie der inhaltlichen Ausrichtung auf selbstregulative Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vor dem Schuleintritt erworben werden, wird eine Brücke zwischen den spezifischen Bildungsaufträgen von Kita und Grundschule gebaut.

Die „Handreichung zur Umsetzung von Mika“ führt in die Arbeit mit dem Verfahren ein. Ausgehend von der Einordnung der Bedeutung zum Einsatz von Mika für die gemeinsame Begleitung und Ausgestaltung des Übergangsprozesses von der Kita in die Grundschule (Kapitel 2), werden die jeweils bereichsspezifischen Stärken und Kompetenzen von Kindern thematisiert, welche für die Bildungsprozesse am Übergang zwischen beiden Institutionen bedeutend sind (Kapitel 3). Darauf folgend werden die Einsatzmöglichkeiten von Mika im pädagogischen Alltag der Kita vertieft (einschließlich Beispielen für mögliche Beobachtungssituationen, Hinweisen zum Umgang mit erfassten Fähigkeiten und Fertigkeiten etc.). In diesem Zusammenhang

---

1 §3 (1) des Kindertagesstättengesetzes (KitaG) und §2 (4) der Grundschulverordnung (GV) sowie die „Grundsätze elementarer Bildung“ (MBS, 2016).

werden auch die Besonderheiten des Einsatzes der App-Variante aufgezeigt (Kapitel 4). Auch auf die pädagogische Arbeit mit Mika für die Vorbereitung auf die Kinder zum Schuleintritt in den Grundschulen sowie die Gestaltung des Anfangsunterrichts wird konkret eingegangen (Kapitel 5), um den Mehrwert für den nahtlosen Übergang der Kinder aufzuzeigen. Da die Eltern und Sorgeberechtigten der zukünftigen Schulanfänger:innen eine ganz bedeutende Rolle in der Zeit des Übergangs spielen, werden die wichtigsten Fragen rund um den Einsatz von Mika und die Weitergabe der damit gewonnenen Informationen an die aufnehmende Grundschule im letzten Teil dieser Handreichung geklärt (Kapitel 6).



**2.**

**Den Übergang zur  
Grundschule gemeinsam gestalten –  
Kooperationen stärken**

Beatrice Rupprecht & Katrin Liebers



## Übergang

Mit dem Begriff des Übergangs wird im Allgemeinen die Phase des Eintritts in eine neue Institution beschrieben, der mit konkreten Veränderungen und zumeist neuen Anforderungen einhergeht (u. a. Faust, 2020; Gold, 2013; Henke, 2020). So zeigen sich im Lauf des Lebens verschiedene Übergänge, wie beispielsweise der Eintritt in die Krippe oder in den Kindergarten und – wie im vorliegenden Rahmen – der Wechsel in die Grundschule. Häufig wird anstelle des Begriffs „Übergang“ der Ausdruck „Transition“ verwendet<sup>2</sup>.

Der Übergang der Kinder von der Kita in die Grundschule beschreibt einerseits einen wichtigen Schritt im Leben der Kinder und andererseits einen bedeutenden Aufgabenbereich von pädagogischen Fachkräften und von Lehrer:innen. Ihre Zusammenarbeit ist nach § 22a SGB VIII verpflichtend und soll dazu beitragen, dass jedes Kind einen für sich gelingenden Übergang erlebt (Liebers & Rupprecht, 2018).

### Was ist ein gelingender Übergang?

Im gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (MBS, 2009, S. 15) heißt es dazu:

*„Von einem gelingenden Übergang kann dann gesprochen werden, wenn sich ein Kind in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigen und die Bildungsangebote für sich optimal nutzen kann.“*

Zugleich wird das Fortsetzen der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse beschrieben, die möglichst nahtlos an den „Erfahrungen, Kompetenzen, Erwartungen und Einstellungen“ (ebd., S. 16) anknüpfen sollen. Damit es gelingen kann, die in der Kita geschaffenen Grundlagen aufzugreifen und das einzelne Kind in der Schule individuell zu fördern, werden differenzierte Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes in den einzelnen Bereichen benötigt. Und hier kommt Mika ins Spiel.

### WAS IST MIKA?

Die Abkürzung Mika steht für „Meine Kompetenzen auf dem Weg zum Schulanfang im Land Brandenburg“. Mit Mika wird das Ziel verfolgt, wichtige selbstregulative Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern differenziert beobachten und dokumentieren zu können und als Information für das Lernen im letzten Kitajahr (Vorschuljahr) sowie in der Grundschule zu nutzen. Das Verfahren Mika besteht aus zwei Teilen – dem Kinderportfolio (Teil 1) und der Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte (Teil 2). Mit Teil 1 wird die Selbstreflexion und auch die Selbstbestimmung des Kindes als wichtigstem Akteur im Übergangsprozess zur Grundschule gestärkt. Die Selbsteinschätzung zu seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Stärken, aber auch seine Gedanken rund um den Beginn der Grundschulzeit stehen hier im Vordergrund. Teil 2 ergänzt die Einschätzung der Kinder. Die Dokumentation besteht aus einer Auflistung verschiedener selbstregulativer Strategien (Wohlbefinden) sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Bildungsbereichen, die für das Lernen im Anfangsunterricht von besonderer Bedeutung sind und welche die Lehrkräfte bei der differenzierten inhaltlichen und didaktischen Gestaltung des Anfangsunterrichts berücksichtigen. Dabei handelt es sich um Lernvoraussetzungen, die im Verlauf der Kindergartenzeit erworben werden und von deren

<sup>2</sup> Eine ausführliche Diskussion zu den Argumenten für die Verwendung des Begriffs Transition ist bspw. bei Henke (2020) und Schuler et al. (2016) zu finden.

Erwerb der Erfolg der späteren schulischen Lernprozesse abhängt. Zu jedem Lernbereich können weitere ergänzende Notizen eingefügt werden, um individuelle Merkmale (z. B. Begabungen, Bedürfnisse, Besonderheiten der Beziehungsgestaltung) zu dokumentieren, die für die Weitergabe an die Grundschule als relevant erachtet werden.

### Die Stärken von Mika im Überblick

Das Übergangsportfolio begleitet Kinder bei ihrem Übergang im letzten Kindergartenjahr in die Grundschule. Der Einsatz von Mika in der Praxis schafft die Grundlagen dafür, dass:

- die Ressourcen des einzelnen Kindes in ihrer Bandbreite sichtbar werden (Dokumentation) und dabei verschiedene Facetten schulrelevanter Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Blick geraten,
- Kinder selbst zu Akteuren ihres Übergangs werden,
- das einzelne Kind von den pädagogischen Fachkräften im letzten Kitajahr noch gezielter bei der Entfaltung seiner Potenziale unterstützt wird und einzelne Bildungsbereiche nicht aus dem Blick geraten,
- Lehrkräfte den Anfangsunterricht nicht als Stunde Null für Kinder gestalten, sondern an vorhandene Bildungsprozesse anknüpfen können,
- Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner angesprochen werden.

Ein solches Vorgehen sichert zugleich das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht von Kindern auf eine individuelle Begleitung seiner Bildungs- und Entwicklungsprozesse, denen im Übergang vonseiten beider Institutionen Rechnung getragen wird. Damit dies gelingen kann, ist eine professionelle Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen notwendig.



### Kooperation

Unter dem Begriff der (multiprofessionellen) Kooperation wird eine besondere Form der Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehr Berufsgruppen bezeichnet, die mitunter in verschiedenen Institutionen tätig sind. Die Zusammenarbeit basiert dabei auf einer gemeinsamen Zielstellung, die durch die Verteilung unterschiedlicher Aufgaben zwischen den beteiligten Personen und durch einen fachlichen Austausch erreicht wird (u. a. Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Sie ist zumeist auf eine gewisse Dauer angelegt.

Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften ist auf drei Bereiche zu beziehen: „(1.) Vorhaben für Kindergartenkinder und Schulanfänger, (2.) gemeinsame Elternarbeit und (3.) fachlicher Austausch der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte ...“ (Faust, 2020; S. 8). Der Bereich des fachlichen Austausches ist dabei besonders bedeutsam: International wird durch eine Vielzahl an Forschungsergebnissen belegt, dass Kinder vor allem dann einen persönlichen Zugewinn für ihre Entwicklung aus der Übergangsphase zur Grundschule ziehen können, wenn unmittelbar an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (a.a.O.). Die Weitergabe von Informationen über das Kind und ein Austausch über die Bildungs- und Lehrpläne hat sich dabei als der bedeutendste Baustein erwiesen (u. a. Liebers, 2022; Liebers & Rupprecht, 2018). Ein solcher Austausch setzt jedoch eine verlässliche und gelingende Kooperation voraus.

## Bedingungen für gelingende Kooperationen

Starke Kooperationen sind die Voraussetzung für eine das Kind stärkende Übergangsbegleitung. Diese kann gelingen, wenn (u. a. Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; MBS, 2009)

- die Zusammenarbeit auf Augenhöhe erfolgt, mit der gegenseitigen Anerkennung von fachlicher Expertise für den jeweils spezifischen Lebens- und Bildungsabschnitt des Kindes,
- der jeweils fach- und berufsspezifische Blick auf das Kind im gemeinsamen Dialog anerkannt und respektiert wird, wodurch die eigene Perspektive erweitert werden kann,
- es eine klare Aufgabenverteilung innerhalb der Zusammenarbeit gibt sowie
- feste Ansprechpartner:innen, die dauerhaft die Kooperation ausgestalten,
- trotz bestehender Ressourcenknappheit in beiden Institutionen ein regelmäßiger Austausch erfolgt, der bspw. durch feste Kooperationszeiten geregelt ist, die wiederum auch als Arbeitszeit vom Arbeitgeber anerkannt werden.



Mika dient als ein Bindeglied zwischen den beiden Institutionen und als eine Grundlage für den fachlichen Austausch (siehe Kapitel 4 und 5).

Es wird von den pädagogischen Fachkräften im Verlauf des letzten Kitajahrs in den Kitas eingesetzt (siehe Abbildung 1). Teil 1 kann dabei sowohl von den Kindern zusammen mit ihren Eltern/Sorgeberechtigten ausgefüllt werden als auch zusammen mit den pädagogischen Fachkräften. Für den Teil 2 empfiehlt es sich insbesondere in offenen Arbeitsformen, dass mehrere Team-Mitglieder die Einschätzungen vornehmen. Beide Mika-Teile bilden die Gesprächsgrundlage für den fachlichen Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen im Verlauf des letzten Kitajahrs. Im Idealfall erfolgt eine letztmalige Einschätzung der Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder im Frühling/Frühsummer, circa 10–12 Wochen vor dem 31.7. des jeweiligen Jahres. Die ausgefüllten Dokumente werden anschließend an die Kinder und ihre Eltern/Sorgeberechtigten übergeben. Gemeinsam entscheiden sie, ob und in welchem Umfang Mika an die aufnehmende Grundschule weitergegeben wird. Insofern eine Weitergabe erfolgt, erhalten die Lehrer:innen die Dokumentation vor den Sommerferien, um ausreichend Zeit für die Vorbereitung des Schulbeginns zu haben und diesen auf die Stärken des Kindes ausrichten zu können.



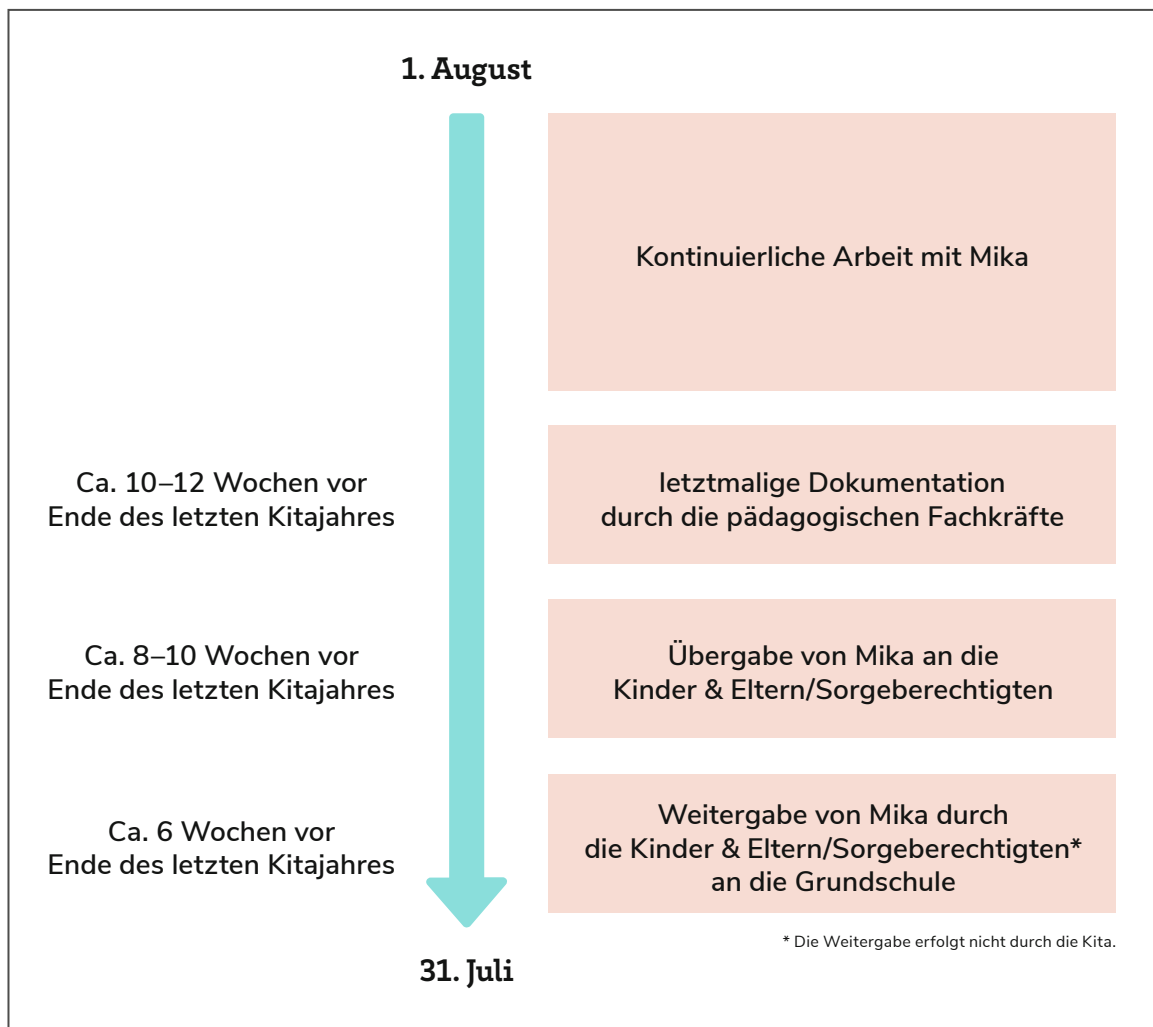


Abbildung 1: Ablaufschema zum Einsatz von Mika und die Zeitschiene zur Weitergabe



### Weiterführende Literatur

Dierkes-Hartwig, C. & Groot-Wilken, B. (2017). *Der Übergang von der Kita in die Grundschule*. Freiburg: Herder.

Eckerth, M. & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Höke, J. (2013). *Professionalisierung durch Kooperation: Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule*. München: Waxmann.

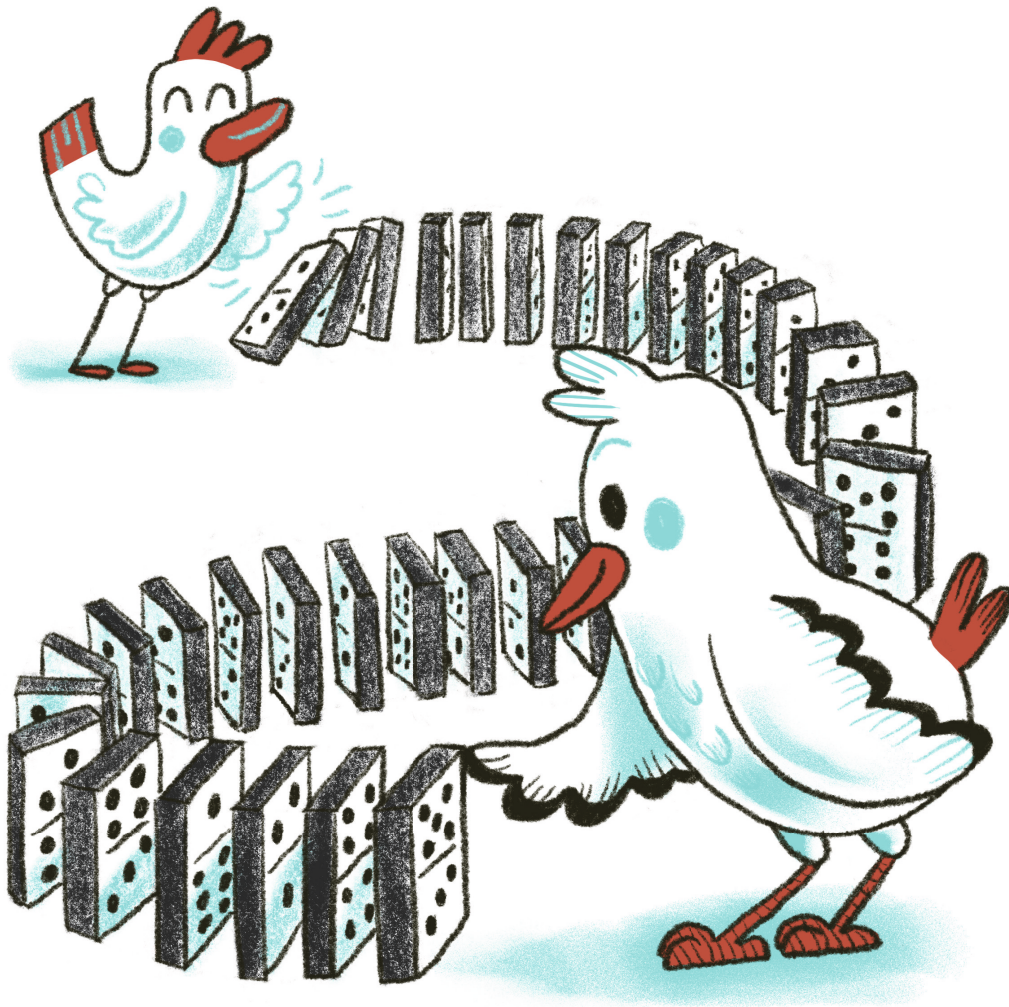
MBJS (2009). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule: Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich*. Weimar: verlag das netz.

**3.**

**Bereichsspezifische Stärken  
und Kompetenzen von Kindern am  
Übergang Kita – Grundschule**

## 3.1 Biopsychosoziales Wohlbefinden

Susanne Viernickel & Nicole Reichenbach



### Biopsychosoziales Wohlbefinden

Wohlbefinden (englisch: Well-Being) ist ein Lebens- und Erlebenszustand, der durch positive Empfindungen und das generelle Gefühl gekennzeichnet ist, mit „sich und der Welt“ zufrieden zu sein und im Einklang mit den eigenen Bedürfnissen, Zielen und Werten agieren zu können. Ein hohes subjektiv erlebtes Wohlbefinden bei Kindern ist gleichzeitig Voraussetzung und Ziel gesunden Aufwachsens und gelingender Bildungsprozesse. Dabei setzt sich Wohlbefinden aus drei Dimensionen zusammen. Kinder erleben und äußern ihr Wohlbefinden zum einen körperlich, über ihre Körperwahrnehmung und körperliche Empfindungen; sie fühlen sich wohl, wenn sie aktiv und selbstbestimmt handeln, intensiv spielen und dabei Erfolgserlebnisse haben; und wenn sie im Rahmen sozialer Interaktionen und Beziehungen Sicherheit, Bestätigung und Wertschätzung erfahren (Deci & Ryan, 1993; Dreyer et al., 2021; Frank, 2010; Schmidt & Schulze-Lutter, 2020).

## WARUM IST DAS BIOPSYCHOSOZIALE WOHLBEFINDEN FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Wie in der Definition benannt, sind drei grundlegende Dimensionen *das körperliche Wohlbefinden* (das Vorhandensein von positiv erlebten körperlichen Empfindungen), *das psychische Wohlbefinden* (die Verfügung über Kompetenzen und Fähigkeiten zur angemessenen Bewältigung von Anforderungen) und *das soziale Wohlbefinden* (das Erleben von Sicherheit, Bestätigung und Wertschätzung) für das subjektive Erleben ausschlaggebend. Zusammengefasst spricht man vom biopsychosozialen Modell von Wohlbefinden (Dreyer et al., 2021; Schmidt & Schulze-Lutter, 2020), womit weit mehr gemeint ist, als nur die Abwesenheit von Unbehagen.

Sind die mit diesen drei Dimensionen verbundenen Bedürfnisse befriedigt und das Wohlbefinden abgesichert, befinden sich Kinder in einem optimalen Lebenszustand (Frank, 2010): Sie sind aufnahmefähig und können all ihre Energie einsetzen, um sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und zu lernen. Dies wiederum stärkt ihre Resilienz und lässt sie in herausfordernden Lebensereignissen, wie beispielsweise dem Übergang, auf ihre positiven Erfahrungen zurückgreifen. Daher gilt das subjektiv empfundene Wohlbefinden als Voraussetzung für die Ausbildung einer psychisch stabilen Persönlichkeit und gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse.

Um einen guten Start in der Schule zu erleben, ist es unerlässlich, dass Kinder die Erfahrung machen konnten, sich wohl und angenommen zu fühlen. Kinder, die sich wohl und sicher fühlen, können sich auf Lernprozesse und Anforderungen besser einlassen und mit Niederlagen und Enttäuschung einen Umgang finden. Der Wechsel von Bezugspersonen, des gewohnten sozialen Umfelds sowie die höheren Leistungsanforderungen im neuen Lebensabschnitt erfordern Anpassungsleistungen, die großen Einfluss auf den Selbstwert des Kindes haben können und von ihm eine erhöhte Stressbewältigung abverlangen. Insofern stellt der Übergang in die Schule für Kinder ein „kritisches Lebensereignis“ dar. Damit jedes Kind gut in der Schule ankommen kann, ist ein genauer Blick darauf, wie es dem einzelnen Kind im Übergang geht, wie es Wohlbefinden oder Unwohlsein ausdrückt und in welchen Bereichen sein subjektives Wohlbefinden möglicherweise eingeschränkt ist, hilfreich. So können pädagogische Fachkräfte in der Kita und Lehrkräfte in der Grundschule gezielt unterstützen (Eckert, Hanke & Hein, 2012). Meistert ein Kind diesen Übergang erfolgreich, hat dies wiederum positive Konsequenzen für sein Wohlbefinden. Und es zieht daraus Kraft und Widerstandsfähigkeit für weitere Herausforderungen – sei es in der Schule oder im familiären Umfeld.

Die drei Dimensionen des subjektiv erlebten Wohlbefindens (bio-psycho-sozial) werden in Mika über insgesamt sechs Komponenten erfasst, um das subjektiv erlebte Wohlbefinden von Kindern für Sie genauer einschätzbar zu machen. Die einzelnen Komponenten konkretisieren, was für eine positive Bewältigung des Übergangs und erfolgreiches schulisches Lernen für Kinder zentral ist.

### DIMENSION BIOLOGISCHES WOHLBEFINDEN

#### **Komponente Körperwahrnehmung**

Wahrnehmung und Ausdruck körperlicher Bedürfnisse. Wohlbefinden ist gegeben, wenn die Bedürfnisse in Passung sind mit Nahrungs-, Pflege-, Versorgungs- und Bewegungsangeboten.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Geht das Kind seinen Bedürfnissen nach Schlaf, Essen und Trinken sowie Körperpflege und Hygiene angemessen und stressfrei nach? Bewegt sich das Kind gerne und zeigt es Freude an sinnlichen Erfahrungen?

## DIMENSION PSYCHISCHES WOHLBEFINDEN

### **Komponente Selbstkonzept & Selbstwert**

Die Einschätzung des eigenen Wertes und das Gefühl, gut bzw. genau richtig zu sein.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Wirkt das Kind zufrieden mit sich selbst? Traut es sich Dinge zu oder zögert es vor Herausforderungen oder meidet diese? Zeigt es Freude und Stolz, wenn ihm etwas gelungen ist? Traut sich das Kind, etwas von sich zu zeigen?

### **Komponente Handlungskontrolle & Selbstwirksamkeit**

Empfinden von Kontrolle über Dinge, die das eigene Leben und die Gemeinschaft betreffen. Das Erleben von Selbstwirksamkeit durch Verfolgen und Realisieren eigener Handlungsziele sowie die Bewältigung von Herausforderungen.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Erreicht das Kind seine selbst gesetzten Ziele? Kennt es wiederkehrende Routinen, Rituale und Abläufe und kann es sich in den Räumen und im Tagesablauf sicher orientieren? Steht es für seine Bedürfnisse und Rechte ein?

### **Komponente Aktivierung von Bildungspotenzialen**

Einlassen auf vorhandene bzw. angebotene Bildungsimpulse; Engagiertheit, Intensität, Komplexität und Kreativität beim Spiel; proaktiver Umgang mit Herausforderungen als zentrale Merkmale von Lernfreude und Lernbereitschaft.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Findet das Kind in ein konzentriertes, vertieftes Spielen, ist es an intensiven Bewegungs- und Sinneserfahrungen interessiert? Erprobt es sich gern an schwierigen, herausfordernden Aufgaben? Hat es kreative Ideen und Lösungen für Probleme?

## DIMENSION SOZIALE TEILHABE & BETEILIGUNG

### **Komponente Emotionale Sicherheit & Beziehungssicherheit**

Die Suche und Erfahrung von Sicherheit vermittelnden Situationen und Interaktionen. Das Aufgehoben-Sein in den Beziehungen zu Bezugspersonen, anderen Erwachsenen und Peers.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Sucht und erlebt das Kind in der Kita emotionale Sicherheit, also Trost, körperliche und emotionale Zuwendung bei Kummer oder Überforderung und Hilfe und Assistenz zur Umsetzung eigener Vorhaben und Ziele? Schließt es Freundschaften? Wie zeigt und reguliert es seine eigenen Gefühle?

### **Komponente Soziale Teilhabe & Beteiligung**

Passung zwischen Interesse an und Eingebunden-Sein in soziale Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern; Erleben von Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Teilhabe.

*Fragen zur Anregung und Einordnung:* Ist das Kind in den Austausch und in Aktivitäten mit den Fachkräften und anderen Kindern involviert? Oder bleibt es meist für sich allein oder verharrt in einer Beobachtungsposition? Beteiligt es sich gern an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen?



### **Weiterführende Literatur**

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II. Qualitätsdimensionen, Erhebung, Auswertung und Dokumentation.* Gütersloh: Bertelsmann.

Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung Koordinierungsstelle (2022). *Spielerisch beteiligen! Interaktionsmethoden für einen partizipativen und inklusiven KiTa-Alltag.* Berlin. Verfügbar unter: [https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user\\_upload/Material/Materialsammlung/handreichung\\_spielerisch\\_beteiligen\\_webversion.pdf](https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/handreichung_spielerisch_beteiligen_webversion.pdf)

Jungmann, T., Koch, K. & Schulz, A. (2021). *Überall stecken Gefühle drin: Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder.* München: Reinhardt.

Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (Hrsg.) (2019). *Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: verlag das netz.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerständig macht*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Wedewardt, L. & Homann, K. (2021). *Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten. In Krippe, Kita und Kindertagespflege*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Viernickel, S. & Völkel, P. (2022). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Wölfl, E. (2022). *Sensible Schule: Emotional und sozial belastete Kinder verstehen und fördern*. Weinheim: Beltz.



### Internet-Tipp

Kindergarten plus der Deutschen Liga für das Kind. Ein Praxisprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Für Kinder ab vier Jahren: <https://kindergartenplus.de/fuer-kinder-ab-4-jahren/>

## 3.2 Bewegung, Grob- und Feinmotorik

Almut Krapf

### WARUM SIND BEWEGUNG UND DIE GROB- UND FEINMOTORIK FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Eine adäquate motorische Entwicklung ist eine Voraussetzung für ein vitales Leben. Die körperlich-motorische Entwicklung ist ein wesentlicher Entwicklungsbereich am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Die grundlegende Bedeutung der Motorik für die menschliche Entwicklung in psychischer und geistiger, aber auch moralischer und ästhetisch-kultureller Hinsicht lässt sich bis in die Frühgeschichte zurückverfolgen. Die Fähigkeit sich zu bewegen, ist dabei immer auch das Ergebnis davon, Dinge auszuprobieren, zu üben und zu erfahren sowie ein gutes Körpergefühl zu entwickeln.

#### **Motorische Fähigkeiten**

Für das körperliche Wohlbefinden spielen dabei nicht nur klassische motorische Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Koordination eine wichtige Rolle, sondern auch die Wahrnehmung eigener Grenzen und eine Balance zwischen Anspannung und Entspannung. Kinder bringen verschiedene körperlich-motorische Entwicklungsstände, aber auch vielfältige genetische und soziale Voraussetzungen mit, wenn sie in die Bildungseinrichtung kommen. An die individuellen Entwicklungsstände anzuknüpfen und entsprechende Fördermöglichkeiten anzubieten, ist ein wichtiger Aspekt bei der Gestaltung der Bewegungsangebote.



### Bewegung, Grob- und Feinmotorik

In körperlich motorischer Bewegung zu sein, bedeutet, dass die Skelettmuskulatur aktiviert ist und damit zu einem höheren Energieverbrauch führt als in Ruhe. Bewegung entsteht durch das Zusammenspiel der Muskeln, also das Zusammenziehen oder Anspannen der Muskeln.

Die Grobmotorik bezieht sich auf die großen Körperbereiche des Menschen, also den Rumpf, die Beine und Arme und den Kopf. Die Feinmotorik hingegen umfasst alle Bewegungsfähigkeiten der kleinen Muskeln, wie z. B. die Bewegungen der Finger und Hände beim schreiben und Schleife binden.





### **Die motorische Entwicklung**

Die Motorik wird in Grob- und Feinmotorik unterschieden. Dabei gehören alle Bewegungen, welche der Ortsveränderung des Menschen oder einzelner Gliedmaßen dienen, z. B. das Laufen und Springen, zur Grobmotorik. Bewegungen der Gesichtsmuskulatur, der Hände und Finger zählen zur Feinmotorik (Moser, 2008).

### **Entwicklung der Grobmotorik**

Am Übergang vom Kindergarten- zum Grundschulalter machen Kinder deutliche Fortschritte in ihrer Beweglichkeit, dem Gleichgewicht, der Koordination und den Kraftfähigkeiten. Das erhöhte Gleichgewicht ermöglicht den angehenden Schulkindern eine Erweiterung der Bewegungswelt. Zum Beispiel können die Kinder teilweise bereits Radfahren oder erlernen derartige Bewegungen relativ schnell. Diese motorischen Leistungen resultieren auch aus der verbesserten Informationsverarbeitung und Reaktionszeit. Die Kinder sind fähig, Informationen zu kanalisieren und nur relevante Informationen zu filtern (Berk, 2011).

Besondere Förderung der Grobmotorik ist erforderlich, wenn Kinder Gleichgewichtsstörungen und allgemeine Auffälligkeiten in der Koordination haben. Sie sind im Kita-Alltag leicht erkennbar. Diese Kinder vermeiden Aufgaben mit Anforderungen an das Gleich-

gewicht, laufen unsicher oder zeigen wenige automatisierte Bewegungsabläufe. Das Balancieren, das Werfen/Fangen oder Prellen eines Balles fällt ihnen sichtlich schwer. Oft ist eine geringere körperliche Belastbarkeit beobachtbar (Knitsch, 2004). Hier können verschiedene Gleichgewichtsaufgaben, wie z. B. Bewegungsspiele, die Gleichgewichtsübungen oder Balancier-Möglichkeiten enthalten, aber auch Kinderyoga oder der Einsatz eines Minitrampolins als geeignete Unterstützungsmöglichkeiten empfohlen werden. Fangen und werfen kann zunächst mit Luftballons und später dann mit leichten Schaumstoffbällen geübt werden, um an die Kompetenzerwartungen im Sportunterricht der Grundschule, aber auch im gemeinsamen Pausenhofspiel anzuknüpfen.

### **Entwicklung der Feinmotorik**

Die Feinmotorik entwickelt sich vor allem in der Schulzeit stetig weiter. Erste Musikinstrumente werden erlernt, Hand- und Bastelarbeiten sind feste Bestandteile der kindlichen Interessenwelt in diesem Alter. Kinder fädeln Perlen auf Schnüre oder versuchen sich z. B. am Xylophon. Das Schreiben lernen gehört zu den detailliertesten Handbewegungen im Anfangsunterricht der Grundschule und bedarf viel Übung. Die Handhaltung beim Schreiben und das entstandene Schriftbild zeigen den Entwicklungsstand der Feinmotorik eines Kindes. So schreibt ein Kind z. B. flüssig und gleichmäßig und ein anderes Kind weist eine verkrampfte Handhaltung auf (Hahnenberg, 2012). Das Ausmalen von Bildern oder das Basteln mit Schere und Knete erfordern ebenso ein hohes Maß an Feinmotorik und machen die Unterschiede bei Kindern sichtbar, z. B. ob sie Begrenzungslinien beim Ausmalen einhalten oder nicht. Das Schleifebinden bereitet einigen Kindern oft noch große Schwierigkeiten, da es eine komplizierte Abfolge von Hand- und Fingerbewegungen erfordert (Knitsch, 2004).

Hierbei ist auch auf die Ausprägung der Händigkeit achtzugeben. Den Kindern sollen verschiedene Möglichkeiten zum Malen, Schreiben und Basteln angeboten werden. Dadurch lässt sich zum einen die Händigkeit zuordnen und zum anderen stärken. Meist finden die Kinder selbst heraus, mit welcher Hand sie lieber malen und schreiben.

### **Bewegungsbezogene Kompetenzen**

Der Auswahl der bewegungsbezogenen Kompetenzmerkmale im Portfolio liegt das theoretische Modell der Motorischen Basiskompetenzen (MOBAK) nach u. a. Hermann et al. (2018) zugrunde. Hermann und seine Arbeitsgruppe haben ein Testmanual auf das Kindergartenalter spezifiziert (MOBAK-KG). Operationalisiert werden hierbei die Kompetenzbereiche „etwas bewegen“ und „sich bewegen“. Hierbei gelten die motorischen Basiskompetenzen „als zentrale Lernziele des Unterrichts im Kindergarten und Primarschule“, welche den Kindern „eine aktive Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur ermöglichen“ (Hermann et al., 2018, S. 3). Weiterhin sind Items im Portfolio enthalten, die allgemeinen Alltags- und Lebenskompetenzen zugeschrieben werden.



### **Weiterführende Literatur**

Zimmer, R. (2022). Bewegung und Bildung in der Frühpädagogik. In *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 513–536). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Machens, C., Keßel, P., & Meermann, D. (2020). Fachbeitrag: Der Einfluss von Bewegungskindergärten auf die motorische Entwicklung von Kindern. *motorik*, 44 (1), 29–36.

Hahnenberg, U. & Diephaus, D. (2012). *Das große Förder-Spiele-Buch 3*. Dortmund: Borgmann Media.

Gulden E., Pohl, G. & Scheer, B. (2021). *30 Kinderyoga-Bildkarten*. München: Don Bosco.

Prossowsky, P. (2017). *Tierische Bewegungsgeschichten*. Donauwörth: Auer.



## 3.3 Musik

Georg Biegholdt



### Musik

„Musik ist Teil der Kindheit und musikalische Bildung ist ein Teilbereich der kulturellen Bildung, verstanden als alltägliche Umgangsweise und ästhetische Erfahrung“ (Oberhaus, o.J., S. 1).

Dabei wird Musik verstanden als eine kunstvolle, kreative Ausdrucksform, die aus Klängen, Rhythmen und Melodien besteht und Empfindungen oder Assoziationen hervorrufen kann. Sie ist eine Möglichkeit, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Musik hat auch eine soziale Funktion, indem sie identitätsbildend und gemeinschaftsfördernd wirkt.

## WARUM IST MUSIK FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Kinder im Vorschulalter haben in aller Regel Freude am Musizieren, Singen, Musikhören und insbesondere an der Bewegung zu Musik. Ohne dies zu reflektieren, gehen sie spielerisch mit Musik um, erfinden sie Musik und verbinden dabei oft kreativ Musik, Bewegung und Sprache. Sie beginnen ein Bewusstsein für Metrik und Rhythmus zu entwickeln (Jaques-Dalcroze, 1977, S. 51). In einer Phase des Umbruchs kann Musik ein Halt gebendes Kontinuum darstellen, wenn musikalische Aktionsformen aus dem vorschulischen Bereich in der Grundschule weitergeführt und musikalische Inhalte wiederaufgegriffen werden.

Kinder im Vorschulalter verfügen über eine große Variabilität und Offenheit – so können auf breiter Basis Fähigkeiten angelegt und entfaltet werden. „Je früher und vielfältiger das Anregungsangebot, umso höher [ist] jedoch die Wahrscheinlichkeit, die kindliche Bedürfnisstruktur zu treffen und die Entwicklung von Fähigkeiten zu veranlassen.“ Oft sind diese Kinder schöpferischer, freier und stabiler als Kinder im Schulalter. Kreatives Potential, das im Vorschulalter angelegt wird, ist die beste Grundlage für den erfolgreichen Einsatz kreativer Arbeitsformen in der Schuleingangsphase (Pauls, 1993, S. 73f).

Ansprüche an die Angebote, die Kindern auf musikalischer Ebene im vorschulischen Bereich gemacht worden sein sollten, formuliert Donata Elschenbroich in ihrem vielbeachteten Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001, S. 23f): „Ein siebenjähriges Kind sollte drei Lieder singen können, davon eines in einer anderen Sprache. Es sollte einmal ein Musikinstrument gebaut haben. Es sollte den langsamen Satz einer Sinfonie vom Recorder dirigiert haben und erlebt haben, dass die Pause ein Teil von Musik ist. Es sollte einmal auf einer Bühne gestanden haben und einem Publikum mit anderen etwas Vorbereitetes vorgetragen haben.“ Es kann nicht darum gehen, genau diese vier Punkte umzusetzen – vielmehr wird hier ein Plädoyer für Breite und Tiefe vorschulischer musikalischer Bildung entfaltet, welches individuell mit Leben gefüllt werden kann.

Musikalische Bildung im vorschulischen Bereich findet vor allem um ihrer selbst Willen statt. Auch wenn Studien im Einzelfall nachweisen, dass musikalische Aktivität sich positiv auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern auswirken kann, insbesondere im Bereich des sprachlichen Lernens, so steht doch der Wert der Musik an sich für die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund.



### Weiterführende Literatur

Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Flödl, W. (2005). *Praxisbuch Musikalische Früherziehung in Vorschule und Kindergarten*. Braunschweig: Westermann.

Stadler-Elmer, S. (2020). Musikalische Bildung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung* (S. 333–342). Kronach: Carl Link.

## 3.4 Sprache & Frühe Literalität

Katrin Liebers, Ralf Junger & Anne Stein



### 3.4.1 SPRACHE



#### Sprache

Sprache ist das wichtigste menschliche Kommunikationsmittel und ermöglicht den Ausdruck von Gedanken und Gefühlen. Sie ist zugleich eine Basis für das Denken. Jede Sprache besteht aus einem komplexen System von Zeichen und Regeln. Sie kann bewusst erlernt und gestaltet werden und dient als ein Schlüssel zu Bildung und zur Vermittlung von Identität und Kultur.

#### WARUM IST SPRACHE FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Sprache bildet eine der zentralsten Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben in unserer Gesellschaft. Sie ist nicht nur essenziell für ein erfolgreiches Lernen in Kita und Schule, sondern ebenso wichtig für die soziale, ökonomische und kulturelle Teilhabe (Schneider et al.,

2012). Auch in der Schule wird das meiste Wissen und Können über Sprache vermittelt und gelernt. Zur erfolgreichen Teilhabe am Unterricht brauchen Kinder daher grundlegende sprachliche Fähigkeiten (Albers, 2009). Dabei geht es nicht nur um alltagsprachliche Fähigkeiten, sondern auch diejenigen Fähigkeiten, die als sogenannte *Bildungssprache* benötigt werden. Diese sind wichtig um gemeinsam mit anderen zu lernen, schulische Aufträge und Aufgaben zu verstehen und sich in den Fächern sprachlich angemessen auszudrücken. Die Bildungssprache enthält viele Elemente, die komplexer als in der Alltagssprache und ohne Bezug zum direkten Lebensumfeld sind und konzeptionell an schriftsprachliche Strukturen anschließen. Dazu zählen beispielsweise zusammengesetzte Nomen (z. B. „Buchseite“, „Schreibschrift“), komplexe Verben (z. B. Verben mit einer Vorsilbe „unterstreichen“, „beschreiben“), Funktionsverbgefüge, Satzgefüge und Passivkonstruktionen. Diese komplexeren Elemente erwerben Kinder schrittweise im Anfangsunterricht (Fried, 2004; Trautmann & Reich, 2008; Skerra, 2018). Sprache hilft zudem Denkhandlungen und Lernwege zu verinnerlichen. Vor allem für das innere Sprechen, das dem konkreten und abstrakten Denken vorausgeht, brauchen Kinder sprachliche Modelle und Werkzeuge (Liebers et al., 2021).

Die vier in Mika zu beobachtenden Basisqualifikationen im Bereich Sprache gewährleisten einen Anschluss an den Rahmenlehrplan im Fach Deutsch. So spiegelt sich der prozessbezogene Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ aus dem Rahmenlehrplan mit den Schwerpunkten „zu anderen sprechen“, „mit anderen sprechen“ und „verstehend zuhören“ in den *pragmatischen* und *diskursiven Basisqualifikationen* wider. Der fachspezifische Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ mit den Schwerpunkten „Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen“ und „sprachbewusst handeln“ beinhaltet die *semantischen* und *syntaktisch-morphologischen Basisqualifikationen*.

Um eine Mehrfachbelastung bei der Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter zu vermeiden, wurden die „Grenzsteine der Entwicklung“ (Laewen, 2009) sowie die „Meilensteine der Sprachentwicklung“ (Häuser & Jülisch, 2013) in den hier vorliegenden Basisqualifikationen von Mika berücksichtigt und können entfallen, wenn Mika zum Einsatz kommt. Für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist individuell zu entscheiden, welche weiteren Beobachtungsverfahren gegebenenfalls hinzugezogen werden können, um ihre Sprachentwicklung angemessen abzubilden.



### Weiterführende Literatur

Dehn, M., Oomen-Welke, O. & Osburg, C. (2012). *Kinder & Sprache(n) – Was Erwachsene wissen sollten*. Stuttgart: Kallmeyer.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. [dgs] (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita*. Verfügbar unter: [https://www.dgs-ev.de/fileadmin/Broschueren\\_zur\\_Sprachfoerderung/Sprachliche\\_Bildung\\_und\\_Sprachfoerderung\\_in\\_der\\_Kita.pdf](https://www.dgs-ev.de/fileadmin/Broschueren_zur_Sprachfoerderung/Sprachliche_Bildung_und_Sprachfoerderung_in_der_Kita.pdf)





### 3.4.2 FRÜHE LITERALITÄT



#### Frühe Literalität

Frühe Literalität bezeichnet im weiten Sinne alle grundlegenden Erfahrungen, die Kinder mit Sprache und Schrift machen. Sie beinhaltet also nicht nur erste Kompetenzen im Bereich des Lesens und Schreibens, sondern allgemeine kindliche Berührungspunkte mit der Buch-, Schrift- und Erzählkultur unserer Gesellschaft.

#### WARUM IST FRÜHE LITERALITÄT FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Eine besondere Form der Sprache mit eigenen Strukturen und Regeln stellt die Schriftsprache dar. Bereits vor dem Eintritt in die Schule machen Kinder im Spiel vielfältige Erfahrungen mit der Sprache, Schrift- und Buchkultur im Alltag. Diese Erfahrungen bilden eine wichtige Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb (Teale & Sulzby, 1989; Whitehurst & Lonigan, 1998; Pfost et al., 2013; Nickel, 2017). Individuelle pädagogische Angebote im spielerischen Umfeld der Kita helfen dabei die Erfahrungen mit Sprache und Schrift zu erweitern und zu vertiefen. Um allen Kindern einen bestmöglichen Schulstart zu ermöglichen, ist es wichtig zentrale Kompetenzen im Bereich Sprache und Literalität gezielt zu beobachten. So können auch Probleme in der sprachlichen Entwicklung eines Kindes präventiv erkannt werden.

Für fast alle Kinder ist der Schulanfang nicht die „Stunde 0“ für ihren Schriftspracherwerb. Lange schon bevor sie Lesen und Schreiben in der Schule systematisch lernen, sammeln sie bedeutsame Erfahrungen und erste Einsichten über Zeichen, Symbole und Schrift in ihrem Alltag, in der Familie und in der Kita. Dabei erfahren sie auf vielfältige Weise, dass mit Zeichen, Symbolen und Schrift Informationen unabhängig von Zeit und Ort ver- und entschlüsselt werden können (z. B. Hinweise in der Umgebung und auf Alltagsprodukten, Wunsch- oder Einkaufslisten, Rezepte, Geschichten) und dass Zeichen und Schrift wichtige soziale Funktionen haben (z. B. WhatsApp-Nachrichten oder Briefe an die Familie und Freunde). Eine besondere Bedeutung hat dabei die Erkenntnis, dass das Schriftbild des eigenen Namens eine Möglichkeit zur Kennzeichnung der eigenen Sachen und erstellten Produkte sowie zur Präsentation der eigenen Identität bietet. Darüber hinaus erleben sie, dass es Freude und Spannung bereiten kann, Reime, Verse oder Geschichten zu hören, zu lesen oder zu schreiben/diktieren (Ulich, 2004; Heger, Liebers & Prengel, 2015).

Die vier Kompetenzen des Bereichs zur Frühen Literalität spiegeln sich im Rahmenlehrplan im Fach Deutsch wider und sind zudem anschlussfähig an die individuelle Lernstandsanalyse *ILeA plus*. Die hier beschriebenen Kompetenzen des beginnenden Lesens und beginnenden Schreibens zeigen sich im Rahmenlehrplan in den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Schreiben“, mit den Schwerpunkten „Schreibfertigkeiten nutzen“ und „Schreibstrategien nutzen“ und im Bereich „Lesen“ (LISUM, 2015). Zudem sind sie anschlussfähig zur Niveaustufe A, Aufgabenpaket „schriftsprachliche Voraussetzungen“, der Individuellen Lernstandsanalyse *ILeA plus*. Darin werden unter anderem ebenfalls das Konzeptwissen, die phonologische Bewusstheit im engeren/weiteren Sinne und das erste Lesen und Schreiben erhoben (LISUM, 2021).



#### Weiterführende Literatur

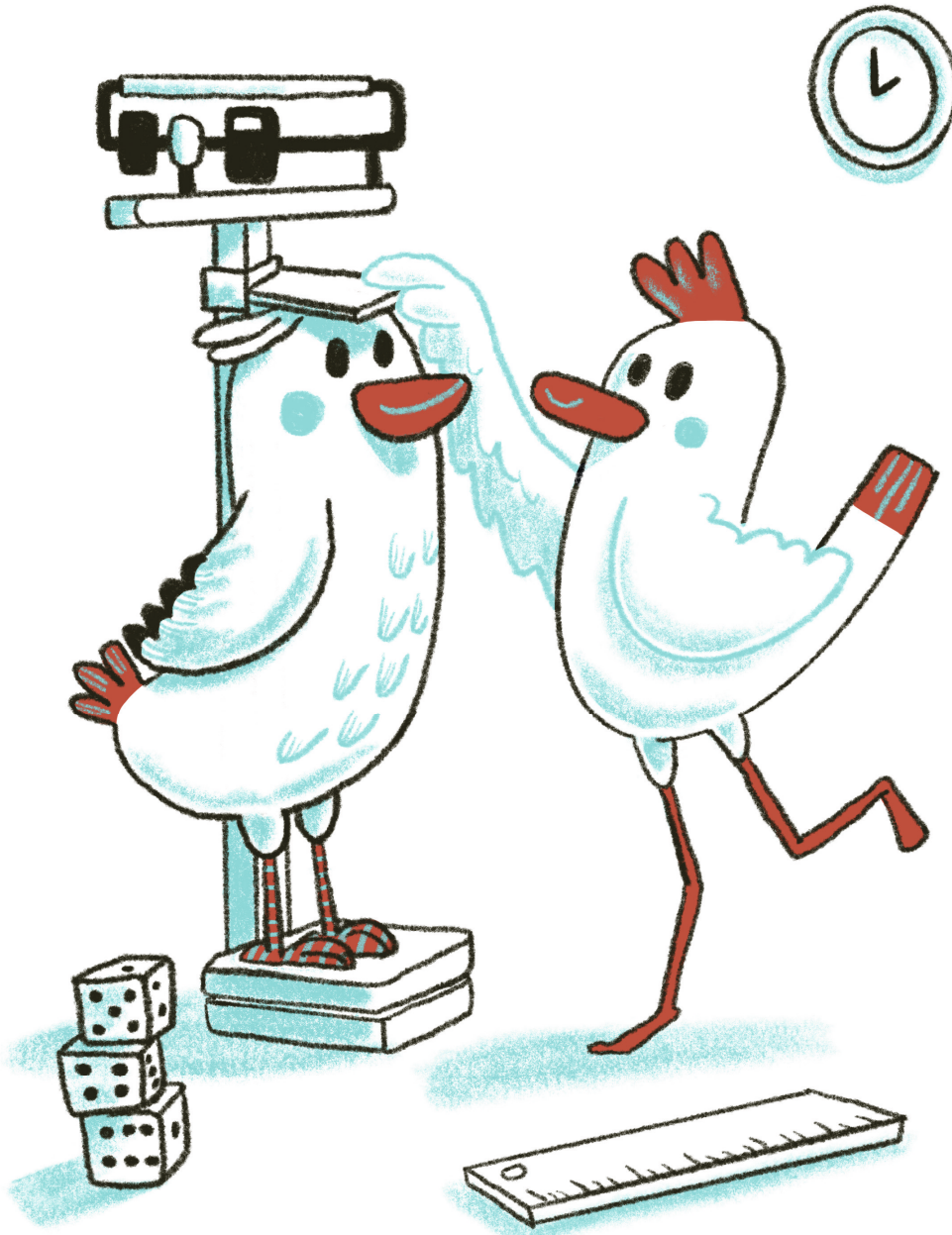
Dehn, M., Oomen-Welke, O. & Osburg, C. (2012). *Kinder & Sprache(n) – Was Erwachsene wissen sollten*. Stuttgart: Kallmeyer.

Füssenich, I., Geisel, C. & Schiefele, C. (2018). *Literacy im Kindergarten – vom Sprechen zur Schrift*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kieschnick, A. (2015). *Literacy im Kindergarten*. KiTa Fachtexte. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Kieschnick\\_Literacy\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf)

## 3.5 Mathematik

Franziska Wehlmann, Nina Bohlmann & Simone Reinhold



### Mathematik

Mathematik kann als die Wissenschaft der Muster und Strukturen definiert werden (u.a. Steinweg, 2018). In der (frühkindlichen) mathematischen Bildung geht es nicht nur um Zahlen, Formen und Größen, sondern um Ordnungen, Strukturen, Beziehungen und Zusammenhänge. Für ein komplexes und ganzheitliches Verständnis von Mathematik spielen neben der Beschäftigung mit mathematischen Inhaltsbereichen auch Prozesse eine bedeutsame Rolle. Hierzu gehören beispielsweise das Lösen von Problemen, das Kommunizieren über Mathematik, das Nutzen mathematischer Denk- und Handlungsweisen sowie das Klassifizieren und Vergleichen.

## WARUM IST MATHEMATIK FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Die frühe mathematische Bildung hat eine hohe Relevanz für die kognitive Entwicklung sowie für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Sie trägt dazu bei, Kinder zu einer aktiven Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen. Die zentrale Bedeutung zeigt sich auch darin, dass die Mathematik als Hauptfach einen großen Teil in der Stundentafel einnimmt. Daher sollte dem Bereich auch im Kitaalltag und für den Übergang zur Grundschule eine entsprechende Bedeutung beigemessen werden. In der (früh)kindlichen Erfahrungswelt spielen mathematische Themen eine große Rolle. Dabei begegnen Kinder der Mathematik schon lange, bevor sie in die Schule kommen. Früh beginnen sie damit, Dinge zu zählen und sich mit Formen zu beschäftigen. Ziel ist es, dieses Interesse am mathematischen Erkenntnisgewinn im Kindergartenalter zu begleiten und zu fördern, um im Rahmen des schulischen Lernens daran anzuknüpfen. Mit der Förderung mathematischen Denkens in der Kita wird es den Kindern ermöglicht, mathematische Zusammenhänge in ihrer Alltagswelt zu entdecken, zu erforschen und die Welt für sich zu ordnen (Benz et al., 2017). In der Kita, insbesondere im letzten Kitajahr, wird das Lernen institutionalisiert und damit systematisiert. Lernprozesse finden hierbei eingebettet in Alltags- und Spielsituationen der Kinder statt und richten sich dabei besonders an den Interessen und Fragen der Kinder aus, welche sich in ihrem alltäglichen Tun und in der Erforschung der eigenen Welt ergeben.

Grundlage ist die Vorstellung vom aktiv lernenden Kind, das selbstständig und als autonomer wissbegieriger Lernender die Welt in ihren Mustern und Strukturen entdeckt und erforscht. Mit dem Blick durch die mathematische Brille lernen Kinder, Zusammenhänge der Welt zu erkennen und zu beschreiben. Die Kinder werden in ihrem forschenden Tätigsein bestärkt und dazu angeregt, nach Begründungen zu suchen und nach dem Warum zu fragen. Damit dient die Mathematik nicht nur als Werkzeug, sondern auch als Geisteshaltung (Benz et al., 2017).

Mathematisch zu denken bedeutet, ordnend zu denken. Ordnen macht Beziehungen, die zwischen realen oder gedanklichen Objekten bestehen, erkennbar und eröffnet somit den Weg in die Welt der Muster und Strukturen, also letztlich in die Welt der Mathematik. Beim Ordnen ist es notwendig, irrelevante Eigenschaften nicht zu beachten und dafür bestimmte andere Merkmale herauszufiltern (Streit & Royer, 2020).

Auch im Dokumentationsbogen findet sich das Ordnen als zentrale Tätigkeit wieder. Zudem sind die aufgelisteten Kompetenzen am Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg ausgerichtet. Diese beiden Charakteristika stellen die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse sicher und sind für die Durchgängigkeit der Bildungsbiografie der Kinder relevant.

Im Rahmenlehrplan, der wiederum an den bundesweit geltenden Bildungsstandards orientiert ist, werden Kompetenzstufenmodelle herangezogen. Im Zentrum stehen bestimmte grundlegende Ideen der Mathematik, die an verschiedenen Stellen und aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder aufgegriffen werden. Diese Kernbereiche strukturieren wie rote Fäden die Vielfalt der Inhalte und Prozesse. In elementarer Form sind diese im vorschulischen Bereich und somit auch in den Items des Dokumentationsbogens zu finden.



### Weiterführende Literatur

Benz, C., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, C. & Wollring, B. (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Opladen: Barbara Budrich.

Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung: Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Berlin: Springer Spektrum.

Kaufmann, S. (2011). *Handbuch für die frühe mathematische Bildung*. Braunschweig: Schroedel.

Lorenz, J. H. (2015). *Kinder begreifen Mathematik: Frühe mathematische Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

## 3.6 Naturwissenschaften

Kim Lange-Schubert & Alexander Prasser



### Naturwissenschaften

Traditionell wird bei den Naturwissenschaften zwischen der Biologie, der Physik und der Chemie unterschieden. Gemeinsam haben sie das Ziel, unter Rückgriff auf in der Regel empirische (d. h. mit den menschlichen Sinnen nachvollziehbare und überprüfbare) Methoden die Natur zu beschreiben und zu erklären. Zentrale Grundpfeiler hierfür bilden in allen Naturwissenschaften „einerseits das Wissen über Konzepte, Theorien und Gesetze und andererseits die Prozesse und Methoden, mit denen dieses Wissen generiert, erweitert, verändert und revidiert wird“ (Steffensky 2017, S. 11).



## WARUM IST EINE NATURWISSENSCHAFTLICHE GRUNDBILDUNG FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?

Zahlreiche Autorinnen und Autoren beziehen sich bei der Frage nach dem Ziel früher naturwissenschaftlicher Bildung auf das national und international beschriebene Konzept *Scientific Literacy*, der sog. naturwissenschaftlichen Grundbildung (Steffensky, 2017). Neben Wissen über naturwissenschaftliche Inhalte und über naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen sowie die Fähigkeit, diese Denk- und Arbeitsweisen anzuwenden, z. B. um Fragestellungen zu beantworten bzw. um naturwissenschaftliche Phänomene zu erklären, umfasst die *Scientific Literacy* auch positive Einstellungen, Lernfreude, Interesse und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, etwas über naturwissenschaftliche Phänomene herauszufinden (Steffensky, 2008, 2017; OECD, 2007). Zum inhaltsbezogenen Wissen gehören das Wissen über Phänomene, Zusammenhänge, Konzepte, Theorien und Gesetzmäßigkeiten in den Inhaltsbereichen der Naturwissenschaften sowie die Fähigkeit, dieses in verschiedenen Kontexten anwenden zu können. Die Denk- und Arbeitsweisen in den Naturwissenschaften umfassen zum Beispiel die Kenntnis darüber, dass bei Messungen ein Vergleich mit einer standardisierten Größe durchgeführt wird (Meter, Fußlänge etc.) und sie es somit ermöglichen, Beobachtungen zu quantifizieren (Steffensky, 2017). Weitere zentrale naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen sind nach Leuchter (2017):

- Phänomene beobachten
- Fragen stellen
- Gegenstände, Sachverhalte, Methoden ordnen und systematisieren
- Vermutungen formulieren
- Experiment planen
- Experiment durchführen
- Die ausgelösten Phänomene messen
- Untersuchungen dokumentieren
- Ergebnisse interpretieren und daraus schlussfolgern
- Begründen

Zentrale Schritte der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung werden häufig als zyklischer Prozess beschrieben, wobei vier zentrale Phasen herausgestellt werden: Die Hypothesengenerierung, die Durchführung eines Versuchs oder Experiments, die Analyse von Daten sowie Interpretation und Schlussfolgerung, wobei ein Rückbezug auf die Hypothese stattfindet, um Theorien zu bilden oder zu revidieren (Steffensky, 2017).

Übergeordnet soll diese so zusammengesetzte *Scientific Literacy* Menschen dazu befähigen, historische naturwissenschaftliche Entwicklungen als Fundament unserer Gesellschaft zu erkennen, naturwissenschaftliche Entwicklungen kritisch einzuordnen, ein Verständnis für Entscheidungsprozesse, Meinungsbildung und informierte Einflussnahme in Bezug auf naturwissenschaftliche beeinflusste soziokulturelle Themen (wie z. B. im Bezug auf Fragen nach Energie- oder Gesundheitssicherheit aktuell relevant) zu entwickeln und zur mündigen Teilhabe an diesen Prozessen beitragen. Lange-Schubert und Rothkopf (2017) beschreiben die Befassung mit Naturwissenschaften vor diesem Hintergrund gar als „Eckpfeiler demokratischer Bildungsprozesse“ (S. 38), die die reflektierte Teilhabe an einer durch Technik und Naturwissenschaft geprägten Welt ermöglicht.

Die Begründungen dafür, dass naturwissenschaftliche Bildung schon im Elementarbereich beginnen sollte, beziehen sich aber nicht nur darauf, dass für die Erreichung dieser naturwissenschaftlichen Grundbildung eine frühe Förderung als wichtig erachtet wird (vor allem vor dem Hintergrund des relativ schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler

in internationalen Leistungsstudien wurden Forderungen nach früher Forderung auch in Bezug auf die Naturwissenschaften laut; Steffensky, 2017), sondern auch darauf, dass Kinder auch schon im Kindergartenalter dazu befähigt werden sollen, mit Hilfe von Aspekten der Scientific Literacy, wie z. B. durch Wissen über naturwissenschaftliche Inhalte, zu einem tieferem Verständnis von alltäglichen naturwissenschaftlichen Phänomenen und Erlebnissen zu kommen. Dies greift die Tatsache auf, dass Kinder im Kindergartenalter, ob wir das wollen oder nicht, in einer durch Technik und Naturwissenschaften geprägten Gesellschaft aufwachsen und in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Um- bzw. Mitwelt bereits mit Naturwissenschaften und Technik konfrontiert werden. Dabei bauen sie durch Interaktion mit der Welt (sowohl mit Gegenständen als auch mit anderen Lebewesen), durch Erklärungen von Erwachsenen oder Peers, durch Medien (digital oder analog) und durch Rezeption von Sprache bereits Erklärungen für die vielfältigen Phänomene auf. Diese Prozesse sollten in Bezug auf die Arbeit im Kindergarten gefördert und unterstützt werden, wobei die entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen von Kindern zwischen null und sechs Jahren bei der Gestaltung von kindgerechten und altersangemessenen Bildungsangeboten berücksichtigt werden müssen (Leuchter, 2017).

Man geht davon aus, dass sich diese Scientific Literacy kumulativ – über die unterschiedlichen Bildungsstufen hinweg – entwickelt. Im Kontext der schulischen Bildung stellt sie einen wichtigen Orientierungspunkt dar (Primarbereich: GDSU, 2013), deren Aspekte sich auch in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe naturwissenschaftliche Bildung wiederfinden lassen. Naturwissenschaftliches Wissen und Denk- und Arbeitsweisen können und sollen schon bei Kindern im Alter von drei Jahren angebahnt werden (für eine Zusammenfassung z. B. auch Leuchter, 2017).

Der Aufbau von naturwissenschaftlichem Wissen und von Denk- und Arbeitsweisen, die Entwicklung von Interesse und Selbstvertrauen bezüglich der Naturwissenschaft sind zentrale Grundlage für die didaktische Überlegung, welche naturwissenschaftlichen Bildungsbereiche im Kindergarten bearbeitet werden sollten.



### Weiterführende Literatur

Leuchter, M. (2017). *Kinder erkunden die Welt: Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

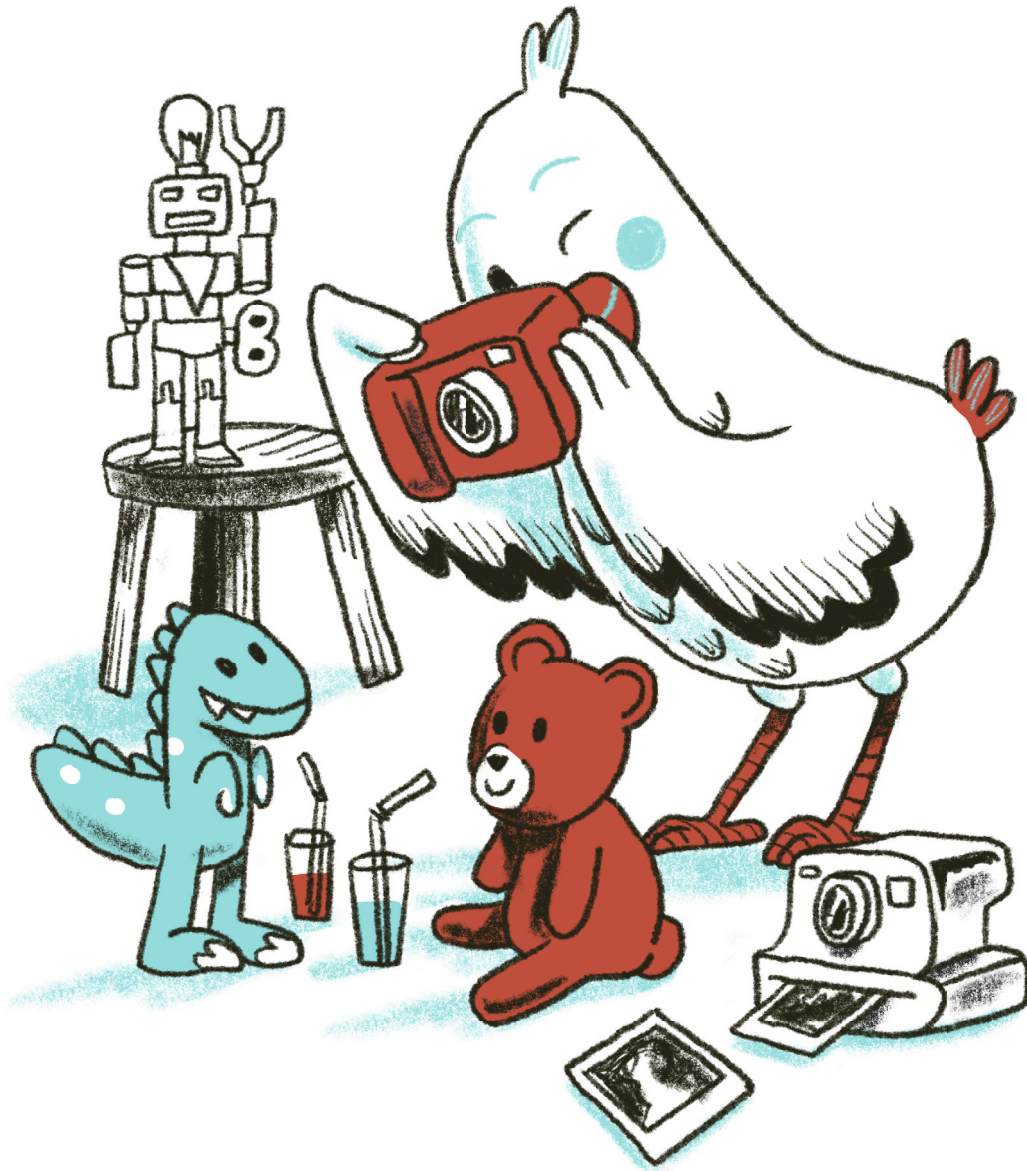
Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48. München: DJI.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Opladen: Barbara Budrich.



## 3.7 Digitale Medien

Miriam Beier



### Digitale Medien

Digitale Medien sind erst einmal „nur“ elektronische Medien, die mit einer eigenen Sprache, dem Programmcode, „angesprochen“ werden. Sie werden häufig von analogen Medien unterschieden. Allerdings kann nicht mehr davon gesprochen werden, dass digitale Medien in einer analogen Welt eingesetzt werden. Wir sind mittlerweile immer on-live.<sup>3</sup> Unsere und die Lebenswelten unserer Kinder sind dadurch geprägt, dass digitale Medien ein selbstverständlicher Bestandteil sind (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020).

<sup>3</sup> Siehe dazu die Keynote von Dr. Lisa Unterberg auf der Jahreskonferenz des Forums Bildung Digitalisierung 2018: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLbZqxMdGcvUU6SsCi7KwUqEmAQjrqqz2u>

**Ein Beispiel:**

Wenn Sie ein Leih-Fahrrad mieten wollen, dann tun Sie es erstmal analog (denn es steht ja vor Ihnen). Sie schalten es digital frei, indem Sie ihr Smartphone benutzen. Sie machen mit dem Fahrrad vielleicht eine Stadtrundfahrt. Das tun Sie analog, denn Sie treten in die Pedale – und navigieren dabei vermutlich digital mit Google Maps.<sup>4</sup>

Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, zwei Begriffe zu unterscheiden:

Unter **Digitalisierung** versteht man gemeinhin, dass elektronische Geräte und Programme angeschafft und für einzelne Aufgaben benutzt werden. Man könnte dabei von „Geräten in Gebäuden“ sprechen. Ein Effekt ist, dass bisher analoge Informationen, Formate und Prozesse in digitale (aber in der Sache gleiche) umwandeln.

Demgegenüber bedeutet in einer Kultur der **Digitalität** zu leben, dass wir neue kulturelle und soziale Praktiken in einer digitalen Welt entwickelt haben. So hat sich z. B. unser Zugang zu Wissen oder die Art miteinander (über Distanz) zu kommunizieren grundlegend verändert. Herausgehobene Merkmale der Kultur der Digitalität sind Gemeinschaftlichkeit und Produktivität (Hauck-Thum, 2021).

Praktiken im Umgang mit digitalen Medien zu erlernen ist heute notwendig, um die eigene Bildungsbiografie gut gestalten und an der Gesellschaft teilhaben zu können (Tenorth, 2004). Das gewinnt zukünftig wahrscheinlich noch mehr an Bedeutung (Nüßlein & Schmidt, 2020).

**WARUM SIND DIGITALE MEDIEN FÜR DEN ÜBERGANG ZUR GRUNDSCHULE WICHTIG?**

Kinder erleben ihre Lebens- und Medienwelten ähnlich verflochten wie im ersten Beispiel beschrieben.<sup>5</sup> Dieses Phänomen reicht über eine reine Digitalisierung hinaus. Es ist nicht nur so, dass wir bisher analoge „Dinge“ jetzt digital „erledigen“ (z. B. „E-Mail/Messenger statt Postkarte/Brief“). Vielmehr haben sich die „Dinge“ selbst verändert.

**Dafür noch ein Beispiel:**

Wenn Sie früher, um das Jahr 1995, etwas wissen wollten und in einem Buch nicht fündig wurden (und nicht in die nächste Bibliothek gehen wollten), dann sind Sie vermutlich in den Raum mit dem Computer gegangen, haben ihn hochgefahren, eine umfassendere digitale Enzyklopädie auf einer CD aufgerufen, die benötigten Informationen entnommen, den Computer wieder heruntergefahren und sich wieder Ihrer eigentlichen Tätigkeit zugewandt.

Fast 30 Jahre später ist das Internet – sind Informationen – fast überall, fast immer sofort und in nahezu unbegrenztem Maß verfügbar. Der neue Zugang zu Wissen, die daraus resultierenden Formen der Wissensaneignung und des Austausches erfordern eine ganz andere Art des Umgangs, die wir (auch gesellschaftlich) noch einüben müssen. Dazu kommen neue Themen, die sich durch die veränderten Formen der Öffentlichkeit im Internet ergeben haben, z. B. das Recht (der Kinder) am eigenen Bild, der Schutz der (digitalen) Privatsphäre, der Umgang mit Hassrede im Internet oder die globale Vernetzung von Menschen und sozialen Bewegungen, wie z. B. Fridays for Future.

4 Nach einem Beispiel aus der o. g. Keynote (Unterberg, 2018).

5 Viele weitere Beispiele dafür finden Sie in Kapitel 4.2.3.7.

Auch wenn Kinder selbst oft noch nicht über eigene digitale Geräte verfügen, hat sich die Medienausstattung in den Familien in den vergangenen 30 Jahren stark gewandelt und vielfältigt. Die meisten Familien besitzen einen Fernseher und Internetanschluss, viele auch ein Tablet und Zugang zu Streamingdiensten – Tendenz steigend (MBJS, 2021). Kinder wachsen dementsprechend in einem digital-medial geprägten Umfeld auf: Sie konsumieren Inhalte digitaler Medien oft täglich. Zunehmend werden Kinder auch als Zielgruppe von Unternehmen „entdeckt“ und Marketingstrategien auf sie zugeschnitten (MBJS, 2021).

Erste Medienerfahrungen machen daher Kinder sehr früh (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2021). Wie genau diese aussehen, hängt stark vom familiären Bezugsrahmen ab. Familien zeigen ein recht heterogenes, mehr oder weniger günstiges Nutzungsverhalten digitaler Medien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018). Medien dienen oft der Unterhaltung u. ä. (MBJS, 2021), d. h. der reine Konsum von Medienangeboten überwiegt gegenüber einem ko-kreativen Umgang. Das hängt auch damit zusammen, dass Bildschirme/ Bildschirmmedien omnipräsent sind, *die jedoch nur einen Bruchteil digitaler Medien darstellen.*

Aus medienpädagogischer Sicht sind Kinder nicht nur als Konsument:innen von Medienangeboten und digitale Medien nicht nur als Werkzeuge zu verstehen. Erst ein ko-kreativer Umgang mit digitalen Medien, der Hör- und (Vor-)Lesesituationen ebenso wie Gestaltungs-, Kooperations-, Such- und Gesprächssituationen umfasst, erbringt einen echten Mehrwert. Digitale Medien sollen zur Reflexion über die jeweilige Lebenswelt einladen.

In den ersten Lebensjahren ahmen Kinder den Umgang mit (digitalen) Medien ihrer engsten Bezugspersonen nach. Erst später treten sie selbst in eine direkte Interaktion mit echten (digitalen) Medien. Im letzten Kitajahr haben Kinder i.d.R. bereits eigene Routinen im Umgang mit digitalen Medien aufgebaut, sie nutzen digitale Medien als „Quelle der Weltaneignung“ (MBJS, 2021, S. 14) und haben Medienheld:innen. Die Aufgabe von medienpädagogisch kompetenten pädagogischen Fachkräften ist es, Kinder auf dem Weg zu souveränen Gestalter:innen ihrer (zukünftigen) Lebens- und Medienwelten zu begleiten (Lepold & Ullmann, 2018).

Der Einsatz digitaler Medien in der Kita schließt dementsprechend an die familiären Medien-erfahrungen der Kinder an (Fleischer & Hajok, 2019) und geht *qualitativ* deutlich darüber hinaus. Die bewusste medienpädagogische Begleitung bildet nachfolgend eine belastbare Brücke zur Grundschule und dem Anfangsunterricht.

Im Anfangsunterricht wird digitale Medienbildung, ebenso wie in der Kita, derzeit erst nach und nach verankert. Zugleich gehört digitale Medienbildung zunehmend zum Kanon der elementaren Allgemeinbildung. Das schließt ein, passende digitale Lernmöglichkeiten und Werkzeuge auswählen und erste Informationen aus ihnen entnehmen zu können, über erste Bedienfertigkeiten zu verfügen, digitale Medien gezielt als Kommunikationsmittel einzusetzen und über Erfahrungen in und mit digitalen Medien sprechen zu können. Ein routinierter selbstständiger, ko-kreativer und vielfältiger Umgang mit digitalen Medien ist zudem eine gute Basis für eine informatorische Grundbildung in der Grundschule.

*Der Einsatz digitaler Medien geht weit über das Smartphone und Tablet hinaus. Besonders in der frühkindlichen Bildung sollte der Blick nicht auf diese verengt werden, auch wenn sich Tablets oft als praktisch erweisen und weit verbreitet sind. Digitale Medien wie eine Digitalkamera, der Tellimero (ein sprechender Stift; alternativ auch bspw. TipToi), der Calliope Mini (eine Art Mini-Computer zum Experimentieren), eine Endoskopkamera oder Smart Toys können kreativ und in vielfältigen Situationen zum (ergänzenden) Einsatz kommen. Während später das personalisierte individuelle Lernen hinzukommt, kann in der Kita ein Schwerpunkt auf kooperative Situationen gelegt werden (was Situationen, in denen sich Kinder für eine Zeit zurückziehen, um in Ruhe zu spielen und zu lernen, keinesfalls ausschließt!).*

Entgegen einer landläufigen Überzeugung sind Kinder nicht automatisch „digital natives“, nur weil sie in einer digitalen Welt aufwachsen (MBJS, 2021). Auch deshalb ist es wichtig,



mit Blick auf den Übergang in die Grundschule ein Augenmerk auf die digitale Medienbildung zu legen. Kinder bauen auch in diesem Bereich Schritt für Schritt Kompetenz auf – und manchmal benötigen sie für den nächsten Entwicklungsschritt zielgerichtete Unterstützung (Wygotski, 1964).

Teils werden digitale Medien als Eindringlinge in den Schutzraum der Kita wahrgenommen (Nieding & Klaudy, 2020). Dabei geht es jedoch gerade nicht um die Auflösung eines Schutzraumes, sondern um eine wache Begleitung von Kindern in ihren Lebenswelten, die auch digitale Medienwelten sind. Gerade dadurch, dass digitale Medienbildung praktiziert wird, lernen Kinder ihre digitalen Grundrechte kennen und können sich immer sicherer im digitalen Raum bewegen.<sup>6</sup>

### **Müssen pädagogische Fachkräfte IT-Expert:innen werden?**

Nein. Wichtig ist, dass Geräte und Programme sicher bedient, kleinere Fehler behoben und vor allem, dass digitale Medien sinnvoll in den Lern- und Spielalltag in der Kita integriert werden können (Spanhel, 2017). Dazu gehört als Voraussetzung, die eigene Medienbiografie zu reflektieren und den Umgang mit digitalen Medien in der eigenen Einrichtung gemeinsam (!) konzeptionell zu verankern.<sup>7</sup> Dafür wichtige Fähigkeiten schult u. a. die pädquis Stiftung in der medienpädagogischen Fortbildungsreihe „Digitale Bildung für Brandenburgs Kita-Fachkräfte“. Die Fortbildungsreihe ist im Rahmen des Projektes „Medien und Kindheit“ entstanden, das vom Land Brandenburg gefördert wurde.<sup>8</sup>

Teils wird vorgebracht, dass die digitale Ausstattung unzureichend ist und ein Konzept auf dieser Basis nicht sinnvoll erstellt werden kann. Dabei ist es andersherum. Zuerst sollte ein Medienkonzept durch hierin geschulte pädagogische Fachkräfte entworfen werden, auf dessen Basis wiederum eine ausgewählte Ausstattung beschafft werden kann.

Auf der Abschlussveranstaltung des Modellprojekts „Medien und Kindheit“ wurde an Beispielen aus der Praxis ersichtlich, wie sich die Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien positiv veränderten, spätestens als sich der pädagogische „Erfolg“ in der Arbeit mit Kindern einstellte.

Viele Beispiele<sup>9</sup> haben gemeinsam, dass digitale Medienbildung so in der Praxis integriert wurde, dass es (nach einer Startphase) keinen Zusatzaufwand für das Team bedeutete. Das Ziel ist, digitale Medien so in die frühpädagogische Praxis zu integrieren, dass sie diese bereichert, zusätzliche Möglichkeiten eröffnet und an mancher Stelle auch entlastet.

---

6 Siehe das Urteil des Bundesverfassungsgericht vom 19.11.21. Verfügbar unter: [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119\\_1bvr097121.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119_1bvr097121.html) und gut erklärt hier: <https://table.media/bildung/analyse/verfassungsgericht-formuliert-recht-auf-digitalen-distanzunterricht/>

7 Siehe Brüggemann (2016).

8 Die Angebote der Fortbildungsreihe sowie Materialien (inkl. Modulhandbuch) finden Sie hier: <https://www.medienundkindheit.de/>.

9 Ein Beispiel zur Veranschaulichung ist die Möglichkeit, die Welt mehr aus der Perspektive von Kindern zu sehen. In diesem Fall hatten Kinder ihre Welt mit einer Digitalkamera erkundet und neu entdeckt. Sie hatten gezielt Fotos gemacht und später am Computer ausgewählt. Sie kamen dann mit den pädagogischen Fachkräften über ihre Perspektive, die Auswahl der Fotos und eine mögliche Ausstellung ins Gespräch (Wie soll sie gestaltet werden? Für wen soll sie sein?). Die päd. Fachkräfte hatten so eine zusätzliche Möglichkeit mehr über den Blick der Kinder auf die Welt und sie selbst zu erfahren.

## Ein gesundes Maß an Bildschirmzeit

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass ein zu hohes Maß an Bildschirmzeit zur Belastung und zum Risiko werden kann (Mößle, 2012). Ein zentraler Aspekt früher digitaler Medienbildung ist daher, dass Kinder einschätzen lernen, wann für sie die Nutzung digitaler Medien einen Mehrwert bietet. Aus diesem Grund ist der Bereich „Digitale Medien“ eng verbunden mit dem Bereich „Wohlbefinden“. Kinder benötigen generell, aber besonders auch im Hinblick auf digitale Medien, ein Gespür für Körper, Bedürfnisse und Emotionen.

*„Die Frage, ab wie viel[en] Jahren digitale Medien für Kinder geeignet und welche Nutzungszeiten zu empfehlen sind, [lässt] sich [...] nicht pauschal beantworten“ (MBS, 2021, S. 11).*

Sie hängt vom individuellen Entwicklungsstand und der Art und Weise ab, wie digitale Medien eingesetzt werden (zeitlicher Umfang, Inhalte, Intention).

Kinder im Umgang mit digitalen Medien zu begleiten schließt ein, über digitale Medienerfahrungen zu sprechen, auch über solche, die Kinder (und Erwachsene) verunsichern oder sogar verängstigen (ebd.). Dafür ist es wichtig, dass Sie sich einerseits mit kindlichen Medienwelten, digitalen Kinderrechten und der Forschung zur Wirkung von Medien gut vertraut machen (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2019) und andererseits eine enge Kooperation mit den familiären Bezugspersonen pflegen. Nicht immer ist die Medienkompetenz auf Seiten der familiären Bezugspersonen gegeben, sondern muss mit Unterstützung der Kita erst noch aufgebaut werden.

## Das Wichtigste auf einen Blick: Kinder am Übergang & digitale Medien

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende zentrale Aspekte zusammenfassen:

1. Digitale Medien spielen im letzten Kitajahr eine zunehmend größere Rolle, da Kinder dann bereits bestimmte soziale und kulturelle Praktiken kennen, anwenden und eigene Wege des Umgangs mit digitalen Medien finden bzw. gefunden haben.
2. Um sich zunehmend eigenständiger in diesem Prozess zu bewegen, sind Kinder auf aufmerksame und informierte Begleiter:innen angewiesen.
3. Das Wissen, das pädagogische Fachkräfte über digitale Medienerfahrungen und -welten der Kinder erwerben, ist wertvoll für die Planung eines adaptiven Anfangsunterrichts und im Hinblick auf die informativische Grund- und digitale Medienbildung in der Grundschule.

Der Anker für die Erstellung der Handreichung und des Portfolios ist das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK) (2016) sowie seine Ergänzung (2021) und das darin enthaltende Modell digitaler Kompetenzen.

Das Modell umfasst sechs verschiedene Kompetenzbereiche:

- 1) Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren,
- 2) Kommunizieren, Kooperieren,
- 3) Produzieren, Präsentieren,
- 4) (Sich) Schützen, sicher Agieren,
- 5) Problemlösen, Handeln,
- 6) Analysieren, Reflektieren.

Innerhalb der Bereiche des Modells werden wiederum Teilfähigkeiten beschrieben. Der Bereich „Digitale Medienbildung“ in Mika Teil 2 greift Teilfähigkeiten aller Bereiche auf – oder solche, die ihnen vorausgehen. So lassen sich die Teilfähigkeiten „Interessen klären“ (z. B. „Was möchte ich mit dem Einsatz der Endoskopkamera erreichen?“) oder „in verschiedenen digitalen Umgebungen suchen“ (z. B. im Museum mit Hilfe des elektronischen Systems ein Ausstellungsobjekt finden, in der Foto-App ein bestimmtes Foto finden oder eine Kindersuchmaschine benutzen) aus dem ersten Kompetenzbereich des Modells der Kultusministerkonferenz (KMK) in das zweite Feld „Durch digitale Medien Wissen suchen und finden“ des vorliegenden Portfolios einordnen.

Das Kompetenzmodell der KMK (2016) lehnt sich an den bereits 2013 veröffentlichten EU-Referenzrahmen für digitale Kompetenzen „The Digital Competence Framework for Citizens“ (aktuelle Version „DigComp 2.1“ (2017)) an (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Darin beschreibt die EU die digitale Kompetenz als eine von acht Schlüsselkompetenzen neben Lesen, Schreiben und Rechnen. Digitale Kompetenz soll nach dem Verständnis der EU einen sicheren und kritischen Umgang mit Technologie und digitaler Kommunikation ermöglichen.

DigComp kennt fünf Kompetenzbereiche, die in 21 Einzelkompetenzen aufgeteilt sind:

- a) Umgang mit Informationen und Daten,
- b) Digitale Kommunikation und Kollaboration,
- c) Erzeugen digitaler Inhalte,
- d) Sicherheit und
- e) Problemlösen.

Maßgebend hinzugezogen werden die Ergebnisse des Modellversuchs „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Medienkompetenz Bayern (u. a. Reichert-Garschhammer, 2020) und der darin enthaltene „Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung an bayrischen Kitas“, wobei dieser sich ebenfalls bereits an DigComp und dem KMK-Modell orientiert. Der Kompetenzrahmen wurde bereits auf der Didacta 2019 von Eva Reichert-Garschhammer vorgestellt (Reichert-Garschhammer, 2019).

Nach wie vor berücksichtigen die Bildungspläne der Länder die digitale Medienbildung sehr unterschiedlich. Sie waren daher nur mittelbare Bezugspunkte. Eine Ausnahme bilden hier die Bildungspläne in Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 2019) und Thüringen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019), die digitale Medienbildung umfangreich und aktuell aufgreifen.

Ein nicht ganz unähnliches, uneinheitliches Bild zeigt sich bei den Medienkompetenzrahmen für die Schulen in den einzelnen Bundesländern. Herangezogen werden nur diejenigen Rah-



menpläne,<sup>10</sup> die das Kompetenzmodell der KMK (2016) bereits explizit umsetzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018/2020/2021). Allen Modellen und Plänen ist jedoch zu eigen, dass die Kompetenzbereiche nicht (immer) trennscharf sind. Bildungsziele lassen sich oft mehreren Bereichen zuordnen.

Weitere zentrale Publikationen für die Handreichung und das Portfolio sind die KIM-, miniKIM- und FIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (2016/2020/2021) sowie die „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) (Eickelmann et al., 2018). Insbesondere die Beispielsituationen (siehe Kapitel 4.2.3.7), in denen digitale Kompetenzen beobachtet und gefördert werden können, werden vor dem Hintergrund des OECD-Lernkompasses 2030 (OECD, 2020) und des 4-K-Modells<sup>11</sup> bzw. des Ansatzes des Deeper Learning (Sliwka & Klopsch, 2022) beschrieben.

### Exkurs: Deeper Learning

Der Ansatz des Deeper Learning zielt darauf ab, dass Kinder erworbene Basiskompetenzen in komplexen Situationen anwenden und so sog. Fähigkeiten höher Ordnung, z. B. Selbststeuerung, Schritt für Schritt aufbauen und vertiefen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten in Mika Teil 2, besonders aber die Beispiele für Lern- und Spielsituationen in Kapitel 4.2.3.7, versuchen komplexe, vielschichtige Entwicklungs- und Fördersettings zu skizzieren. Darauf kann in der zukünftigen Schulbiografie aufgebaut werden, in der zunehmend Problemlösefähigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken sollen.

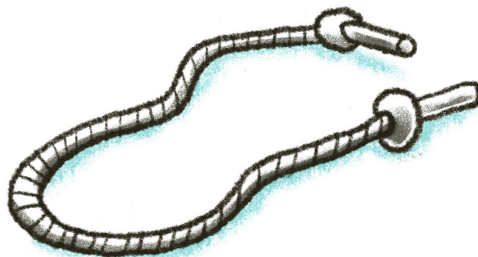
Darüber hinaus spielten weitere Expertisen des Bundesfamilienministeriums eine wichtige Rolle (u. a. BMFSFJ, 2013). Einen hervorragenden Kompass bildet zudem das Modulhandbuch (MBS, 2021) zur medienpädagogischen Fortbildungsreihe „Digitale Bildung für Brandenburgs Kita-Fachkräfte“.



### Weiterführende Literatur

BMFSFJ (2013). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – Eine Bestandsaufnahme*. Verfügbar unter: [https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht\\_2013.pdf](https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf)

MBS (2021). *Medien und Kindheit – Modulhandbuch*. Verfügbar unter: [https://www.medienundkindheit.de/wp-content/uploads/2022/09/Modulhandbuch\\_MedienKindheit.pdf](https://www.medienundkindheit.de/wp-content/uploads/2022/09/Modulhandbuch_MedienKindheit.pdf)



<sup>10</sup> Hier wird erneut nur Bezug genommen auf die Medienkompetenzrahmen der Bundesländer Bayern, Niedersachsen, NRW und Saarland.

<sup>11</sup> Vgl. Ausgabe 12/2021 der Zeitschrift für Pädagogik.

# 4.

## **Der Einsatz des Portfolios in der Kindertageseinrichtung**

Beatrice Rupprecht, Katrin Liebers, Ralf Junger,  
Almut Krapf, Georg Biegholdt, Simone Reinhold,  
Nina Bohlmann, Franziska Wehlmann, Kim Lange-Schubert,  
Alexander Prasser, Miriam Beier, Anne Stein

## WELCHEN MEHRWERT BRINGT MIKA FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS?

Als pädagogische Fachkraft bietet es Ihnen die Möglichkeit und die Chance, die pädagogische Arbeit auf das einzelne Kind zuzuschneiden. Das muss nicht zwingend eine 1:1-Situation sein. Die Stärken der Kinder in einer Gruppe (z. B. im Vorschul-Club) können auch durch Gruppenangebote aufgegriffen werden. Mika eröffnet Ihnen einen differenzierteren Einblick in die Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereichen. Dadurch können Sie a) diese Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage für die Entwicklungsgespräche mit den Eltern/Sorgeberechtigten sowie mit den Lehrer:innen an den Grundschulen nutzen (fachlicher Austausch) und b) die pädagogische Arbeit im letzten Kitajahr gezielter auf das einzelne Kind zuzuschneiden und somit die Entfaltung seiner Potenziale fördern.



### Förderung im frühkindlichen Bereich

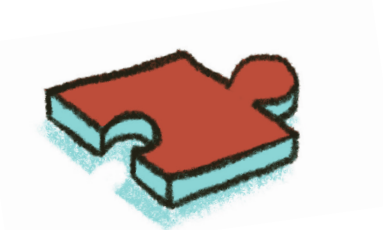
Der Begriff der Förderung hat verschiedene Lesarten und Bedeutungen. Das führt teils zu Missverständnissen. Bei Mika wird er so verstanden, wie er im § 22 SGB VIII formuliert ist (Grundsätze der Förderung). In dieser Lesart wird Förderung als eine individuelle Begleitung des Kindes verstanden, die das einzelne Kind in seinen Stärken und seinen Interessen wahrnimmt und ihm die Möglichkeiten bietet, seine Potenziale voll zu entfalten. Das schließt ein, auch die Bildungsgesuche und Bildungsanlässe des Kindes zu erkennen und darauf einzugehen. Damit bewegt sich die pädagogische Arbeit mit dem Kind in seiner Zone der nächsten Entwicklung. Dieses Verständnis von Förderung entspricht vollends dem professionellen pädagogischen Ansatz, der in den brandenburgischen Kitas gelebte Praxis ist.

International betonen die Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte immer wieder die Bedeutung einer individuellen und frühzeitigen Förderung von Kindern, was das Aufgreifen ihres individuellen Entwicklungsstandes einschließt (z. B. Athola et al., 2011; Heimlich & Ueffing, 2018). Allerdings stellt die differenzierte Erfassung des Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen ohne ein systematisches Beobachtungsinstrument eine große Herausforderung dar. Deshalb sind in Mika alle relevanten Facetten der Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in diesen Bereichen zusammengetragen, die eine besondere Bedeutung für die Entwicklungs- und Lernprozesse im letzten Kitajahr haben. Die frühzeitige Beobachtung der Kinder zu Beginn dieses Jahres bietet Ihnen die Gelegenheit, im Jahresverlauf gezielt an dem individuellen Stand im Rahmen der elementarpädagogischen Arbeit anzuknüpfen, um die Kinder gezielt in ihrem individuellen Entwicklungsprozess zu begleiten. Insofern bietet es sich an, spätestens gegen Ende des letzten Kitajahres eine erneute Beobachtung durchzuführen und die individuelle Entwicklung (Fortschritte etc.) zu dokumentieren, damit sowohl die eigene pädagogische Arbeit reflektiert werden kann, als auch ein aktueller Entwicklungsstand an die Eltern/Sorgeberechtigten und die Lehrer:innen der aufnehmenden Grundschule kommuniziert werden kann.

### Müssen beide Teile von Mika vollständig für jedes Kind ausgefüllt werden?

Oben wurde das Verständnis von Förderung beschrieben, so wie es Mika zugrunde liegt. In diesem Sinne sind Teil 1 und Teil 2 als Angebot und Hilfsmittel zu verstehen, die pädagogische Arbeit im letzten Kitajahr auszugestalten und zugleich wichtige Informationen für den weiteren Entwicklungs- und Bildungsweg des Kindes zu dokumentieren. Insbesondere Mika Teil 2 enthält eine Auflistung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bildungs- und Entwicklungsbereichen, die Kinder in Abhängigkeit ihrer individuellen Entwicklung in dem Zeitraum des Übergangs zur Grundschule bereits zeigen könn(t)en. Das heißt nicht, dass jedes Kind alle Fähigkeiten und Fertigkeiten

bis zum Schuleintritt zeigen muss! Aber all das, was es kann und worin seine Stärken liegen, sollte abbildbar sein. Daher ist Mika in beiden Teilen etwas umfangreicher, um der Vielfalt und den Unterschieden unter den Kindern gerecht zu werden. Kurz gesagt: Wenn ein Kind Stärken hat, dann dürfen, können und sollten sie in Mika dokumentiert werden. Es geht also nicht darum, beide Teile zwingend vollständig auszufüllen. Am Ende der Kitazeit ist Mika für das einzelne Kind dementsprechend so individuell bearbeitet wie das Kind selbst ist.



## 4.1 Mika Teil 1 – Kinderportfolio

Beatrice Rupprecht

Der Teil 1 von Mika umfasst das Kinderportfolio. Kinder sind im Prozess des Übergangs zwischen der Kita und der Grundschule die Hauptakteure. Das bezieht sich allumfassend auf den ko-konstruktiven Bildungsprozess und ist deshalb auch im Rahmen eines Übergabedokuments zu berücksichtigen. In einem Verständnis vom Kind als aktiv handelnder Person, die selbst entscheidet und ihre Lebenswelten aktiv gestaltet, ist es von zentraler Bedeutung auch die Selbsteinschätzungen des einzelnen Kindes zu seinen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ein Übergabedokument einzubeziehen. Damit wahrt Mika das Recht der Kinder auf Partizipation, so wie es bspw. in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist.



### Begriffsklärung: Partizipation

Der Artikel 12 (1) der UN-Kinderrechtskonvention schreibt Kindern das Recht zu, „sich eine eigene Meinung zu bilden, ... [und] diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“. Das schließt auch ein, dass Erwachsene diese Meinung entsprechend respektieren und berücksichtigen. In jüngerer Zeit ist das Thema der Partizipation im Kita-Alltag zu einem festen Bestandteil der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit in den Kitas geworden, was sich in der Praxis bspw. in der zunehmenden Verankerung von Kinderkonferenzen widerspiegelt. Die konsequente Partizipation von Kindern bewirkt eine Stärkung ihrer Gesundheit (Naidoo & Wills, 2003), ihres Selbstbewusstseins (Ballaschk & Anders, 2020) sowie ihres Demokratiebewusstseins (Bruner, Winklhofer & Zinser, 2001). Darüber hinaus bildet der Partizipationsprozess eine bedeutende Grundlage für den Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes (Hildebrandt, Wiemann & Macha, 2022).

Das Kinderportfolio ist für die Hände der Kinder gedacht. Das heißt, sie bestimmen, was im Portfolio aufgenommen wird. Dabei können sie durch ihre Eltern/Sorgeberechtigten und/oder Sie unterstützt werden. Es ist bspw. möglich, das Kinderportfolio mit in die Vorschularbeit zu integrieren oder in andere pädagogische Angebote bzw. den pädagogischen Alltag. Es ist auch durchaus möglich, den Kindern das Portfolio mit nach Hause zu geben, sodass sie es zusammen mit ihren Eltern/Sorgeberechtigten gemeinsam ausfüllen und gestalten können.

## **Bereich „So geht es mir in der Kita“**

In diesem Bereich haben Kinder die Möglichkeit einzuschätzen und zu dokumentieren, wie es ihnen in der Kita geht und wie sie ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen. Die Unterstützung einer erwachsenen Person (pädagogische Fachkraft und/oder Eltern/Sorgeberechtigte) sollte dabei möglichst auf das Vorlesen der Aussagen im Bereich beschränkt werden. Die Kinder schätzen sich selbst ein, indem sie das entsprechende Symbol (Daumen hoch, Daumen runter) wählen, das in der Tabelle zu den jeweiligen Aussagen hinterlegt ist. Dabei ist es egal, ob sie das entsprechende Symbol ankreuzen, unterstreichen oder zum Beispiel ausmalen. Es ist nicht entscheidend, ob alle Aussagen an einem Tag beantwortet werden oder in mehreren Etappen über einen gewissen Zeitraum.

Unter „Das würde ich gern noch dazu sagen...“ können Hinweise zu den einzelnen Aussagen aufgegriffen werden.

Auch der Umgang mit Emotionen ist ein wichtiger Bestandteil des Entwicklungs- und Begleitprozesses. Um die Kinder noch besser in für sie herausfordernden Situationen (Wut, Trauer etc.) unterstützen zu können, kann es für pädagogische Fachkräfte, Lehrer:innen und Eltern/Sorgeberechtigte hilfreich sein, zu wissen, was den Kindern aus ihrer Perspektive in diesen Situationen gut tut. Die Fragen regen zudem die Reflexionsfähigkeit der Kinder an.

## **Weitere Bereiche („Sport, Basteln und Malen“, „Musik und Tanz“ usw.)**

Alle weiteren Bereiche sind von der Struktur her ähnlich aufgebaut. Im oberen und im unteren Teil können die Kinder (mit Hilfe einer erwachsenen Person, ggf. auch selbstständig) mitteilen, was sie in dem entsprechenden Bereich aus ihrer Sicht richtig gut können, was sie besonders interessiert und worauf sie besonders stolz sind. Inhaltlich wird dabei an Mika Teil 2 angeknüpft. Dazu wurden zentrale Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert, in denen sich die Kinder selbst einschätzen. Damit die Aussagen später besser von den Lehrkräften in der Schule interpretiert werden können, wäre es gut, wenn eine eindeutige Information entnommen werden kann. Hier bietet sich eine schriftliche Beschreibung oder Auflistung an. Es ist aber auch möglich, Bilder/Fotos einzufügen, Aufkleber oder sonstiges – je nachdem, wie das Kind diese Abschnitte des entsprechenden Bereichs ausgestalten möchte. Es muss auch nicht jeder Bereich identisch gestaltet werden. Das Portfolio lädt ausdrücklich dazu ein, dass die Kinder „ihr“ Portfolio individuell gestalten und verschiedene kreative Ausdrucksformen finden.

In jedem Bereich findet sich auch ein Abschnitt, der auf eine Selbsteinschätzung zu den Kernaktivitäten des Bereichs ausgerichtet ist. In der Papiervariante ist es dazu erforderlich, dass die Aussagen von einer erwachsenen Person vorgelesen werden. Die Kinder können sich mit Hilfe der Wahl eines der drei abgebildeten Smileys bzw. der Abbildungen Daumen hoch/Daumen runter einschätzen. Auch hier ist es unerheblich, ob sie das entsprechende Smiley/Daumen-Symbol ankreuzen, unterstreichen oder ausmalen. Ebenso muss ein Bereich nicht an einem Tag vollständig ausgefüllt werden.

Für alle Bereiche gilt: Das Kind entscheidet, ob, wann und was es im Portfolio gestalten und bearbeiten möchte.

## **Das möchte ich bis zum Ende meiner Kitazeit noch lernen**

Der Entwicklungstern (auch *Lernstern*), hat sich in den letzten Jahren als ein pädagogisches Werkzeug etabliert, um die Selbstbestimmung und die Partizipation von Kindern in der Kita zu stärken. Der Entwicklungstern ermöglicht es Kindern, ihre eigenen Entwicklungs- und Bildungsziele bewusst zu machen, damit verbundene eigene Ziele (Absichten) zu formulieren

und zu deren Erreichung passende Strategien zu entwickeln. Franziska Schubert-Suffrian und Michael Regner (2022) formulieren dazu eine sehr einfache Vorgehensweise zum Einsatz und der Erarbeitung des Entwicklungssterns:

*„Ausgangspunkt für jeden Lernstern ist die Frage nach individuellen Vorhaben oder Bildungszielen der Kinder: ‚Was möchtest du noch lernen, bevor du in die Schule kommst?‘ ... Anhand dieser Fragestellung zeichnet jedes Kind seinen eigenen Stern; jede Zacke steht dabei für ein Ziel oder Vorhaben. Zur besseren Übersicht und um das spätere Wiedererkennen zu erleichtern, wird vom Kind ein Symbol für das jeweilige Ziel neben die Zacke gezeichnet. Im nächsten Schritt kann es dann die jeweilige Zacke von der Mitte her so weit ausmalen, wie es selbst einschätzt, dass es das Ziel schon erreicht hat.“*  
(Schubert-Suffrian & Regner, 2022, S. 39)

Die Stärken des Entwicklungssterns liegen darin, dass die Kinder sowohl in den Dialog mit Ihnen gehen, aber vor allem auch untereinander ins Gespräch kommen und sich über ihre Ziele austauschen. Häufig wird dadurch ein Impuls gesetzt, der auch die gegenseitige Besprechung der Strategien zur Erreichung der jeweiligen persönlichen Ziele und das gemeinsame Nachdenken darüber, welche Möglichkeiten sich dafür ergeben, umfasst. Sie bieten Ihnen aber auch einen Zugang zu der (ggf. neuen) Perspektive der Kinder:

*„Die Auseinandersetzung mit ihren Lernsternen ermöglicht den Kindern ein bewusstes Wahrnehmen ihrer eigenen Lernziele. Sie erleben, dass sie ganz individuelle Ziele haben und diese auf unterschiedlichen Wegen selbstständig erreichen können. In den Gesprächen mit den Kindern über deren Sterne erfahren die pädagogischen Fachkräfte viel über die lernmethodischen Kompetenzen und individuellen Aneignungsstrategien.“*  
(Schubert-Suffrian & Regner, 2022, S. 40)

Der Entwicklungsstern bietet also den Kindern, Ihnen und den zukünftigen Lehrer:innen in der Grundschule einen erkenntnisreichen Zugewinn.



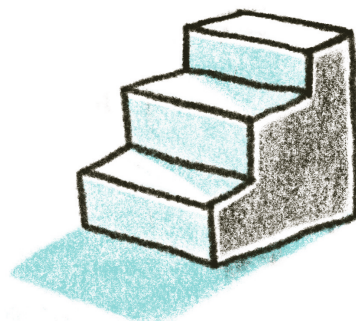
### Weiterführende Literatur

Hildebrandt, A., Wiemann, M. J. & Macha, K. (2022). *Partizipation im Kita-Alltag. Impulse aus der Praxis*. Berlin: wamiki.

Regner, M. & Schubert-Suffrian, N. (2018). *Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winkelhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.

Schubert-Suffrian, F. & Regner, M. (2022). *Portfolioarbeit mit Kindern. Analog & digital. Kindergarten heute. Praxis kompakt*. Freiburg i. Breisgau: Herder.



## 4.2 Mika Teil 2 – Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte

Beatrice Rupprecht

Die Dokumentation führt verschiedene Kompetenzen in Form von Aussagen auf, die für die inhaltliche und methodische Gestaltung des Anfangsunterrichts eine wichtige Rolle spielen. Ihre Einschätzung hilft den späteren Lehrer:innen in der Grundschule, sich ein Bild über die Stärken des Kindes in den einzelnen Bereichen zu machen und daran gezielt anzuknüpfen. Beim Ausfüllen der Dokumentation geht es nicht darum, dass ein Kind zu jeder Aussage bzw. aufgeführten Stärke, Fähigkeit und Fertigkeit eine Einschätzung erhält. Aber jede detaillierte Information darüber ist wertvoll, was das Kind kann und in welcher Ausprägung es die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten beherrscht (siehe 3.2.1). Sie können die Dokumentation sowohl auf der Grundlage des in Ihrer Kita etablierten Beobachtungsverfahrens ausfüllen als auch auf der Basis einer ergänzenden Beobachtung oder dem Gespräch mit dem Kind (z. B. in Form des Kinderinterviews). Dabei spielt es keine Rolle, ob die Dokumentation von Ihnen allein ausgefüllt wird oder ob sich mehrere Teammitglieder daran beteiligen, wie es in offenen Konzepten bspw. praktikabel sein könnte.

### 4.2.1 DIE AUSPRÄGUNGSGRAD ZUR EINSCHÄTZUNG DER KOMPETENZEN

Um einzuschätzen, wie stark die Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. das biopsychosoziale Wohlbefinden des Kindes ausgeprägt ist, stehen Ihnen drei Abstufungen zur Verfügung. Diese unterscheiden sich inhaltlich zwischen dem biopsychosozialen Wohlbefinden (siehe Tabelle 1) und den anderen Bereichen (körperlich-motorische Entwicklung, Musik, Sprache & Frühe Literalität, Mathematik, Naturwissenschaft, digitale Medien; siehe Tabelle 2).

**Tabelle 1:**  
*Bedeutung der Ausprägungsgrade im Bereich des biopsychosozialen Wohlbefindens*

AUSPRÄGUNGSGRAD	BEDEUTUNG	ERKLÄRUNG
1	kaum	die Eigenschaft(en) werden nur sehr selten oder nie gezeigt
2	teilweise	die Eigenschaft(en) werden ab und zu gezeigt, sind sehr abhängig von bestimmten Situationen oder ggf. von den jeweils betreuenden Personen
3	überwiegend	die Eigenschaft(en) werden sehr häufig gezeigt, nur selten reagiert das Kind anders (z. B. in besonderen Belastungssituationen oder bei wenigen/bestimmten Personen)

**Tabelle 2:**  
**Bedeutung der Ausprägungsgrade in den restlichen Bereichen der Dokumentation**

AUSPRÄGUNGSGRAD	BEDEUTUNG	ERKLÄRUNG
1	in der Kita noch nicht beobachtet	die Kompetenzen wurden in der Einrichtung/durch das Team noch nicht beobachtet, allerdings ist nicht auszuschließen, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen Lebenswelten gezeigt werden (z. B. in der Familie)
2	mit Unterstützung	die Kompetenzen werden vom Kind gezeigt, wenn konkrete Hilfestellungen gegeben werden (Nachfragen, Korrigieren etc., z. B. „Versuch mal den Stift mit den Fingerspitzen festzuhalten.“)
3	selbstständig (ohne Unterstützung)	die Kompetenzen werden sehr regelmäßig gezeigt, scheinen gut gefestigt zu sein (nur bspw. in besonderen Belastungssituationen nicht oder bei wenigen/bestimmten Personen), es bedarf keiner Hilfestellungen durch andere

Kreuzen Sie für die entsprechenden Aussagen/Kompetenzbeschreibungen bitte das Kästchen unter dem jeweils zutreffenden Ausprägungsgrad an. Sollte es Ihnen schwerfallen, bei einzelnen Aussagen/Kompetenzbeschreibungen das Kind einzuschätzen, dann lassen Sie diese Beschreibungen frei (ohne Ankreuzen des Ausprägungsgrades).

#### **4.2.2 DAS FELD „ERGÄNZENDE NOTIZEN“ UND DER ABSCHNITT „FREIE BEOBACHTUNGEN“**

Am Ende jeden Bereichs finden Sie einen Abschnitt „Ergänzende Notizen“. Dieser bezieht sich unmittelbar auf den entsprechenden Bereich und bietet Ihnen die Möglichkeit, ergänzend zu den Tabellen eigene Beobachtungen zu vermerken, die ggf. mit den Aussagen/Beschreibungen in den Tabellen nicht erfasst werden konnten. Das schließt auch Besonderheiten zum Kind ein, bspw. ganz spezielle Situationen, in denen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten gezeigt werden oder eben gerade nicht gezeigt werden. Hier können Sie die Informationen notieren, die aus Ihrer Sicht wichtig sind, damit in der Grundschule die Anschlussfähigkeit der Bildungs- und Entwicklungsprozesse hergestellt werden kann, aber ggf. auch um die Beziehungsarbeit zwischen Kind und Lehrer:innen zu unterstützen.

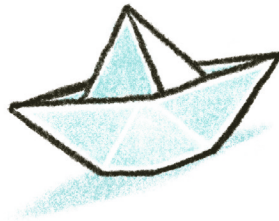
Zudem gibt es im Portfolio einen gesonderten Abschnitt ganz am Ende der Dokumentation, die „Freien Beobachtungen“. Dieser Bereich lädt Sie dazu ein, ergänzende Notizen zum Kind zu verfassen, die bspw. aus Ihrer Sicht mit den Inhalten der vorherigen Bereiche nicht abgedeckt wurden. Es soll zudem die Möglichkeit eröffnen:

- über die Grenzen der Bereiche hinaus Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu notieren,



- eine positive Rückmeldung an das Kind zu formulieren
- und/oder einen Gesamteindruck zu formulieren, den Sie als pädagogische Fachkraft vom Kind und seinen Stärken haben.

Damit wird auch eine Brücke geschlagen zu der Tradition der pädagogischen Arbeit mit Lerngeschichten, die in vielen brandenburgischen Kitas etabliert ist.



### 4.2.3 ERGÄNZENDE INFORMATIONEN ZU DEN EINZELNEN BEREICHEN

#### 4.2.3.1 BIOPSYCHOSOZIALES WOHLBEFINDEN

Susanne Viernickel & Nicole Reichenbach

#### **WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?**

Mit diesem Instrument sollen Merkmale des Wohlbefindens bei Kindern fokussiert werden mit dem Ziel, zu einer generellen Einschätzung des Wohlbefindens des jeweiligen Kindes zu gelangen. In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden. Das *aktuelle* Wohlbefinden kann stark schwanken, es ist von situativen Faktoren beeinflusst (z. B. schlechter Schlaf in der Nacht, Streit mit der besten Freundin, Großeltern zu Besuch...). Bei Mika geht es darum, das so genannte *habituelle Wohlbefinden* einzuschätzen, durch das ein Kind – über punktuelle Situationen hinweg – charakterisiert werden kann.

Dazu liegt der Beobachtungsbogen für Sie als Fachkraft (in Mika Teil 2) und ein Fragebogen für das Kind selbst vor (in Mika Teil 1). Der Beobachtungsbogen für Sie als Fachkraft umfasst Merkmale zum körperlichen („bio“), psychischen („psycho“) und sozialen („sozial“) Wohlbefinden. Insgesamt besteht er aus sechs Komponenten. Die Komponente „Körperwahrnehmung“ bildet das körperliche Wohlbefinden ab. Die Komponenten „Selbstwert & Selbstkonzept“, „Handlungskontrolle & Selbstwirksamkeit“ und „Aktivierung von Bildungspotenzialen“ bilden das psychische Wohlbefinden ab. Die Komponenten „Emotionale Sicherheit & Beziehungssicherheit“ sowie „Soziale Teilhabe & Beteiligung“ stehen für das soziale Wohlbefinden. Unter 4.1 finden Sie Erläuterungen für den Einsatz des Kinderfragebogens (Mika Teil 1).

#### **WARUM WURDEN DIESE EIGENSCHAFTEN/VERHALTENSMERKMALE IM BEREICH BIOPSYCHOSOZIALES WOHLBEFINDEN FÜR MIKA AUSGEWÄHLT?**

Die Merkmale in Mika stellen nur einen Teil der vielen möglichen Eigenschaften und Verhaltensweisen dar, die auf subjektiv erlebtes Wohlbefinden oder Unwohlsein hindeuten können. Sie wurden zum einen auf Basis einer intensiven Sichtung der Fachliteratur ausgewählt: Solche, die sich in wissenschaftlichen Untersuchungen zum Wohlbefinden von Kindern als aussagekräftig herausgestellt haben, wurden auch für Mika in Erwägung gezogen (Viernickel & Jankowicz, 2022). Wichtig dabei war, alle drei Dimensionen (biopsychosozial) zu berücksichtigen.

sichtigen. Darüber hinaus wurde geprüft, ob die Merkmale im Alltag gut beobachtbar sind und von pädagogischen Fachkräften, die das Kind gut kennen, zuverlässig eingeschätzt werden können. Und schließlich handelt es sich um Merkmale, die für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule und erfolgreiches Ankommen und Lernen in der Schuleingangsphase eine Rolle spielen.

### WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE EIGENSCHAFTEN UND VERHALTENSMERKMALE EINGESCHÄTZT WERDEN?

Das subjektiv erlebte Wohlbefinden lässt sich im Kita-Alltag gut während der unterschiedlichen Phasen und Aktivitäten im Tagesablauf beobachten. Da es sich beim biopsychosozialen Wohlbefinden von Kindern nicht um eine Kompetenz handelt, werden dafür auch keine expliziten Lernarrangements oder bestimmte Situationen erzeugt oder vorausgesetzt. Vielmehr handelt es sich um die Einschätzung anhand beiläufiger und auch gezielter Beobachtungen im Alltag. Es wird empfohlen, die Einschätzung der Merkmale nicht auf einzelne Momente abzustützen, sondern das Kind mehrfach zu verschiedenen Zeitpunkten im Tagesablauf (beispielsweise beim Mittagessen, dem Morgenkreis, während des freien Spiels) und an verschiedenen Orten (Garderobe, Waschräume, Garten, Spiel- und Lernorte) im Kita-Alltag an mehreren Tagen zu beobachten.

Es hat sich als günstig erwiesen, ein Kind *mindestens über drei Tage lang besonders in den Blick zu nehmen*, also die eigene Aufmerksamkeit im Tagesverlauf immer mal wieder gezielt auf dieses Kind zu richten. Danach kann eine erste Einschätzung erfolgen. In den nächsten Tagen sollte darauf geachtet werden, ob sich die Einschätzungen bestätigen oder nicht, und ggf. die Eintragungen angepasst werden. Auch können nach und nach Merkmale gezielt beobachtet werden, die zunächst schwer oder gar nicht eingeschätzt werden konnten.

Um Ihnen die zielgenaue Einschätzung zu erleichtern, sind in den Tabellen 3 bis 8 konkrete Beispiele aufgeführt. Diese erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit; vielmehr sollten Sie sie durch vielfältige eigene beobachtete Situationen im Kita-Alltag Ihrerseits ergänzen.

**Tabelle 3:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen zu Körperwahrnehmung**

STÄRKEN, FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>KÖRPERWAHRNEHMUNG</b>	
nimmt Körpersignale wahr und drückt diese aus	drückt Hunger, Schmerz, Ruhebedürfnis, Müdigkeit etc. aus.
kennt seinen Körper (z. B. Größe, Augenfarbe, etc.)	macht auf körperliche Merkmale aufmerksam (z. B. die braunen Haare, die starken Arme etc.)
nimmt gern Bewegungsangebote wahr	macht beim Bewegungsparcours mit, spielt Bewegungsspiele mit
genießt Sinneserfahrungen (z. B. beim Essen und Trinken)	riecht und schmeckt das Essen, läuft gerne barfuß, merkt sich Geräusche, schaut gerne genau hin (z. B. Memory spielen)

**Tabelle 4:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen zum Selbstkonzept & Selbstwert**

STÄRKEN, FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>SELBSTKONZEPT &amp; SELBSTWERT</b>	
wirkt sich selbst gegenüber positiv eingestellt	spricht positiv von sich (z. B. „Ich kann das/das kann ich gut.“), zeigt sich gerne mit Ideen und Produkten, erzählt gerne über sich etc.
vertraut auf seine Fähigkeiten, wenn es etwas Neues beginnt	beim Gestalten/Basteln, Konstruieren, wählt unbekannte Spiele aus
denkt über sich, dass es genau so viel wert ist wie andere	lässt sich nicht leicht einschüchtern, wenn seine Ideen nicht gut ankommen; nimmt es nicht so schwer, wenn es beim Spiel verliert, andere Kinder schneller sind
wirkt stolz, wenn es etwas geschafft hat	etwas Alltagspraktisches bewältigen wie eine Aufgabe lösen, Schnürsenkel binden, Reißverschluss öffnen/schließen; klettern

**Tabelle 5:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen zur Handlungskontrolle & Selbstwirksamkeit**

STÄRKEN, FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>HANDLUNGSKONTROLLE &amp; SELBSTWIRKSAMKEIT</b>	
identifiziert und bewältigt Herausforderungen	fehlendes Spielmaterial (eigenständig) organisieren, um Unterstützung bitten, selbständig eine Lösung finden
verfolgt und realisiert seine Handlungsziele	verschafft sich Materialien, um eine Bastel- oder Spielidee umzusetzen (z. B. Turm bauen, Bastelarbeit, Bewegungsspiele etc.)
kennt Abläufe, Rituale und Regeln im Alltag und bewältigt Übergänge problemlos	kennt den Tagesablauf, Aufräum-, Pausensituation, Raumwechsel, Wechsel von Spielpartner:in und Fachkraft, Umgang mit Material, soziale Regeln (z. B. „nicht hauen“)
markiert (oder wehrt sich bei) Grenzüberschreitungen durch andere Kinder oder Fachkräfte	bei zu heftigen Umarmungen, Abstand halten, „aufessen sollen“, zu viel Lärm, stellt (berechtigte) Forderungen, weist auf Abmachungen hin, fordert Versprechen ein

**Tabelle 6:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen zur Aktivierung von Bildungspotenzialen**

STÄRKEN, FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>AKTIVIERUNG VON BILDUNGSPOTENZIALEN</b>	
findet leicht in konzentriertes Tun	spielt vertieft und intensiv (z. B. ausgiebig malen, einen Turm bauen, im Sand spielen, ein Buch anschauen etc.)
bleibt altersentsprechend bei einer Sache, wenn es sich dafür interessiert	lässt sich nicht leicht ablenken, beteiligt sich nicht an mehreren Spielsituationen gleichzeitig, wechselt nicht ständig die Beschäftigung
variiert Spielabläufe flexibel, vielseitig und kreativ je nach seinen Interessen und Ideen	(Spiel-)Regeln und Ideen entwickeln oder weglassen, Gegenstände vielseitig und fantasievoll einsetzen, Ideen von anderen aufnehmen
hat Freude an neuen, herausfordernden oder schwierigen Situationen/Aufgaben	freut sich und nimmt sich Zeit, Neues kennenzulernen, probiert ein für sich schwieriges Spiel oder Förderangebot, nimmt gerne und aktiv an Angeboten teil und möchte mitmachen

**Tabelle 7:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen zur emotionalen Sicherheit & Beziehungssicherheit**

STÄRKEN & KOMPETENZEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>EMOTIONALE SICHERHEIT &amp; BEZIEHUNGSSICHERHEIT</b>	
sucht Zuwendung bei Kummer oder Überforderung	lässt sich trösten, zeigt sich mit seiner Unsicherheit, wendet sich an andere, wenn es Hilfe benötigt
geht engere freundschaftliche Beziehungen zu anderen Kindern ein (z. B. hat Freunde in der Gruppe)	spielt regelmäßig mit bestimmten anderen Kindern, bezeichnet ausgewählte Kinder als Freund:innen; zeigt deutlich Herzlichkeit, Zuneigung, vermisst das andere Kind, wenn es nicht anwesend ist
drückt eigene unterschiedliche Gefühle klar aus	benennt eigene Gefühle, zeigt deutlich, dass es sich freut oder ärgert
reguliert seine Gefühle bei Konflikten, Stress und/oder Frustration	kann mit Wut und Frustration umgehen, z. B. wenn es verliert, warten muss, etwas nicht klappt, wie es möchte

**Tabelle 8:**  
**Beispiele aus dem Alltag für die Einschätzung der Aussagen**  
**zur sozialen Teilhabe & Beteiligung**

STÄRKEN & KOMPETENZEN	BEISPIELE & ERGÄNZUNGEN
<b>SOZIALE TEILHABE &amp; BETEILIGUNG</b>	
agiert als Teil der Gruppe	hilft beim Aufräumen, hält sich an Spielregeln, identifiziert sich mit Gruppe, (z. B. als Teil der „Löwengruppe“), übernimmt Gruppendienste, erklärt Aufgaben, teilt Spiel- und Malsachen
zeigt Interesse und beteiligt sich am Austausch und/oder Spiel mit anderen Kindern	initiiert Kontakte zu anderen Kindern, fragt andere Kinder, ob es mitspielen darf, gemeinsames Plaudern am Mittagstisch, gemeinsam spielen, ist im Kontakt mit anderen Kindern aktiv und fröhlich
nimmt Gelegenheiten wahr, Dinge mitzuentcheiden und aktiv mitzugestalten	ist an Entscheidungsprozessen interessiert und beteiligt sich: Regeln aushandeln, Spielorte festlegen (drinnen oder draußen spielen), Spielideen diskutieren, bei Abstimmungen mitmachen
äußert seine Meinung, wenn es etwas auszuhandeln gibt	traut sich, seine Meinung vor anderen Kindern zu äußern (z. B. Wahl eines Spielorts) bzw. seine Interessen zu vertreten („hör auf“/ „Stopp“), lässt sich nicht einschüchtern

Zudem empfiehlt es sich, im Team über die Einschätzungen zu einzelnen Merkmalen ins Gespräch zu kommen und bei Komponenten oder Merkmalen, bei denen Sie unsicher sind, Kolleg:innen einzubeziehen. Nicht zu vernachlässigen ist auch Ihre eigene Rolle als Beobachter:in, denn situative und individuelle Bedingungen können Ihre Einschätzung, bewusst oder unbewusst, beeinflussen. Die Auseinandersetzung mit den folgenden Reflexionsfragen trägt dazu bei, die Aussagekraft Ihrer Beobachtungen und Einschätzungen zu erhöhen:

- Liegen mir genügend Beobachtungen zu diesem Kind vor?
- Spielen zum Zeitpunkt der Einschätzung besondere Umstände oder Einflüsse seitens des Kindes oder im Kita-Alltag eine Rolle?
- Ist es mir gelungen, mich für die Beobachtungen aus dem Alltagsgeschehen zurückzunehmen?
- Finde ich einen Zugang zum Kind und wenn nicht, woran könnte das liegen?

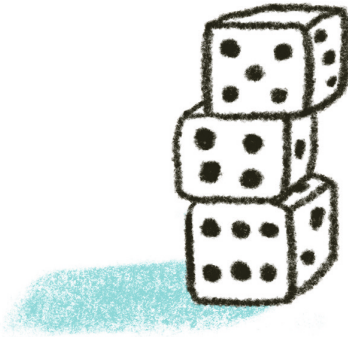
### **WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTUNGSERGEBNISSE FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?**

Im Bereich des Wohlbefindens handelt sich im pädagogischen Alltag nicht vorrangig um eine Förderung von Kompetenzen. Es geht viel eher darum, generell mit den Kindern ihr subjektives Erleben im Alltag zu thematisieren und die Frage „Wie geht es Dir?“ in Bezug auf die Komponenten des Wohlbefindens immer wieder neu zu stellen. Bei der Einschätzung eines geringen Wohlbefindens bei einzelnen Kindern lohnt es sich, darüber mit den Eltern/

Sorgeberechtigten und Kolleg:innen ins Gespräch zu kommen. Dabei kann genaues Beobachten und Vermerken, welche Beispiele im Alltag den persönlichen Eindruck Ihrerseits erhärten oder widerlegen, sich als hilfreich erweisen und als wichtige Grundlage dienen. Ebenfalls ist es unerlässlich, das Kind in Lösungsfindungsprozesse miteinzubeziehen und über geeignete Hilfestellungen (z. B. ruhige Umgebung für bessere Konzentrationsfähigkeit) regelmäßig zu sprechen. Als präventive Strategie eignet sich die Thematisierung von Wohlbefinden beispielsweise in Bezug auf Angenommensein und Freundschaft innerhalb der Kita-Gruppe. Anlässe in Form von Bildungsaktivitäten, die allen Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen und die Empathie stärken, lassen sich sehr gut in den Alltag integrieren und stärken das einzelne Kind gleichzeitig in mehreren Komponenten seines Wohlbefindens. Sie finden Hinweise auf praxisnahe, weiterführende Literatur am Ende von Kapitel 3.1.

Für die weitere Beobachtung und Ihr entsprechend davon abgeleitetes pädagogisches Handeln bietet es sich an, die im Beobachtungsbogen vorgesehenen Felder für Notizen von Gedanken, Merkpunkten und Ideen zu nutzen:

- Das nehme ich mir für weitere Beobachtungen vor: ...
- Das möchte ich im Team besprechen: ...
- Das möchte ich mit dem Kind besprechen: ...
- Das möchte ich mit den Eltern/Sorgeberechtigten besprechen: ...



#### 4.2.3.2 BEWEGUNG

Almut Krapf

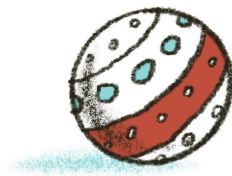
##### WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?

Im Bereich körperlich-motorische Entwicklung werden die motorischen Fähigkeiten in den Blick genommen, die sich durch die motorischen Fertigkeiten, wie z. B. hüpfen, rennen und werfen ausdrücken. Die Fähigkeiten ansich sind nicht sichtbar (bspw. Kraft und Schnelligkeit). Erst durch die Bewegungsausführung können diese erfasst werden. Die Items beziehen sich hierbei nicht nur auf die grobmotorischen Fähigkeiten (siehe auch Kapitel 3.2), sondern auch auf die feinmotorischen Bewegungsabläufe. Die verschiedenen Beobachtungsaufgaben wurden so ausgewählt, dass zum einen ein Anschluss an die Ansprüche des Sport- und Bewegungsunterrichts in der Grundschule gegeben sein kann und zum anderen, dass die

Alltagsbewegungen in der Grundschule eingeschätzt werden können, wie beispielsweise das Umziehen der Sportkleidung für den Bewegungsunterricht, aber auch der feinmotorische Umgang mit Stiften zum Schreiben und anderen Fingerfertigkeiten, die für das Lernen in der Grundschule wichtig sind.

### **WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH BEWEGUNG, GROB- UND FEINMOTORIK FÜR MIKA AUSGEWÄHLT?**

Eine ausführliche Beschreibung und Erklärung, weshalb verschiedene Aspekte der Grob- und Feinmotorik ausgewählt wurden, finden Sie im Kapitel 3.2.



### **WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?**

#### **Grobmotorische Entwicklung**

***Mögliche Beobachtungssituationen:** im Kita-Alltag und/oder in einem Bewegungsparcours*

Das An- und Ausziehen von Kleidung und Schuhen ist eine wichtige Alltagskompetenz und wird allgemein der grobmotorischen Entwicklung zugeschrieben, auch wenn z. B. das Knoten binden und einen Reißverschluss zuziehen zu den feinmotorischen Kompetenzen zählt. Die ersten drei Items hinsichtlich der Grobmotorik beziehen sich auf Alltagskompetenzen, die täglich beobachtet werden können: An- und Ausziehen, sowie Treppensteigen. Sollte es in Ihrer Einrichtung keine Treppen geben, dann können sie bei einem Spaziergang mit den Kindern eine geeignete Treppe im öffentlichen Nahraum oder einer anliegenden öffentlichen Institution (z. B. Bibliothek, Sporthalle etc.) wählen, um diese Kompetenzen zu beobachten.

Für die weiteren motorischen Basiskompetenzen, die in den Bereich der Grobmotorik und Koordination fallen, kann ein Parcours aufgebaut werden, der vom Kind durchlaufen wird. In der folgenden Abbildung ist der Aufbau grafisch dargestellt. Die einzelnen Items können auch separiert voneinander erfasst werden, wenn sich dies besser eignet, z. B. wenn Sie bei einem Spaziergang mit den Kindern an einer Mauer oder einem Baumstamm vorbeikommen, über die/den gefahrlos balanciert werden kann. Oder wenn sich beim freien Spiel im Garten die Situation ergibt, dass sich Kinder einen Ball hin- und herwerfen. Sollten Sie sich für den Parcours entscheiden, ist es wichtig zu beachten, dass die koordinativen Aufgaben immer zu Beginn des Parcours stattfinden, wenn die Kinder in einem relativ ausgeruhten Zustand sind und sich konzentrieren können. Dies gilt für die Aufgaben: Einbeinstand, hüpfen auf einem Bein, rückwärtslaufen und balancieren. Die weiteren Aufgaben, die den Basiskompetenzen *sich bewegen* und *etwas bewegen* zuzuordnen sind, sind daran anzuschließen; also einen Ball werfen und fangen sowie einen Slalom durchlaufen.

Der Parcours: In einem Bewegungsraum werden folgende Stationen aufgebaut, die das Kind einzeln durchläuft. Generell gelten für alle Stationen im Parcours 3 Versuche.



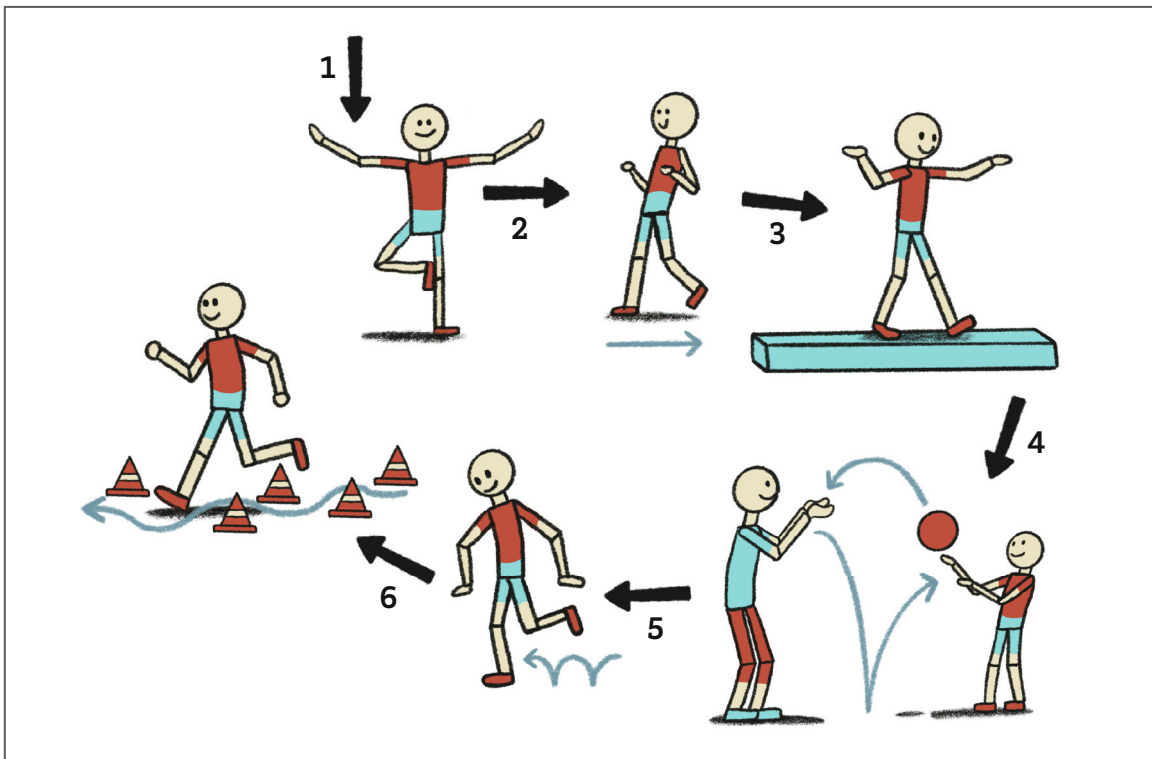


Abbildung 2: Möglicher Parcours für die Beobachtung der grobmotorischen und koordinativen Fähigkeiten

**Station 1:** Zunächst steht das Kind 3 Sek. auf einem Bein. Es soll darauf geschaut werden, ob das Kind ein gutes Gleichgewicht hat.

**Station 2:** Danach geht es 5 Schritte rückwärts. Hierbei soll die Koordination der Beine fokussiert werden. Im günstigsten Fall setzt das Kind einen Fuß nach dem anderen auf und geht fließend.

**Station 3:** Anschließend balanciert das Kind auf einer umgedrehten Turnbank (oder einem Balken 10–15 cm). Das Balancieren fördert die koordinativen Fähigkeiten von Kindern und ist in diesem Altersbereich bei den meisten Kindern intrinsisch motiviert und wird gerne nachgemacht. Bei dieser Gleichgewichtsübung ist es das Ziel 7–8 Schritte (konzentriert) auf dem Balken zu gehen, ohne den Fuß auf dem Boden abzusetzen.

**Station 4:** An dieser Station wirft das Kind den Ball zur pädagogischen Fachkraft; sie/er wirft den Ball auf den Boden, so dass der Ball ca. 1 m hochspringt. Das Kind fängt den Ball nach dem Aufspringen. Die Auge-Hand-Koordination ist hierbei von zentraler Bedeutung und ist Grundlage für die motorische Basiskompetenz „etwas bewegen“.

**Station 5:** Das Kind soll ziemlich schnell auf einem Bein hüpfen, möglichst ohne Pause und ca. 7–8 Mal. Die motorischen Fähigkeiten vor allem im Hinblick auf die Koordination und die Kraftfähigkeit der Beine ist hier entscheidend für die motorische Basiskompetenz „sich bewegen“.

**Station 6:** Das Kind soll in einem zügigen Tempo 5–6 Hütchen in einem Slalom durchlaufen; dafür sollen die Hütchen (oder sonstige gut sichtbare Gegenstände, die nicht wegrollen können als Markierung) im Abstand von ca. 1m in einer geraden Reihe hintereinander platziert werden. Beim letzten Hütchen angekommen, darf das Kind den Slalom wieder zurücklaufen. Eine Strecke würde aber für die Kompetenzeinschätzung genügen.

Der Parcours kann hinsichtlich der strukturellen Gegebenheiten der Kita individuell angepasst werden. Sie können dem zu beobachtenden Kind die Aufgaben erklären und demonstrieren.



## Feinmotorische Entwicklung

### *Mögliche Beobachtungssituationen: Gestalten in Alltagssituation*

Die Stärken und Kompetenzen hinsichtlich der Feinmotorik von Kindern lassen sich gut in Alltagssituationen beobachten, wenn Kinder am Tisch gestalterisch tätig sind. Mit Anleitung durch Sie können unterschiedliche Aufgaben gestellt werden, anhand derer die Kompetenzen beobachtet werden können, wie z. B. beim Falten eines Papierschiffes oder beim Malen eines Bildes. Je nachdem welches Konzept in der Kita verfolgt wird (freies Gestalten und/oder angeleitete Angebote), kann individuell beobachtet werden. Eine Möglichkeit wäre die Aufgabe, einen Fangbecher aus Papier zu gestalten. Dabei wird zunächst der Fangbecher gefaltet (mit Anleitung), mit Schnur und Perle versehen (Knoten binden) und bemalt und/oder beklebt.

*Aufgabe:* Das Kind gestaltet einen Fangbecher<sup>12</sup> oder etwas Ähnliches, wobei falten, schneiden, kleben, anmalen, Perle einfädeln und Knoten machen enthalten ist.

### **WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?**

Je nach strukturellen Umgebungsgegebenheiten sollte tägliche Bewegung im Kita-Alltag ermöglicht werden. Evtl. gibt es eine Kooperation mit einer anliegenden Schule, wo die Sporthalle wöchentlich genutzt werden kann oder einen eigenen Bewegungsraum in der Kita. Neben der freien Alltagsbewegung im Garten oder Hof der Kita sollten angeleitete Bewegungseinheiten stattfinden, wie z. B. die tägliche Sporteinheit oder regelmäßige Spaziergänge in Parks oder zu Spielplätzen. Bewegungsspiele, die durch Bewegungslandschaften führen, wie z. B. der empfohlene Parcours in Kapitel 3.2 können immer wieder adaptiert und verändert werden. Auch Bewegungsbaustellen eignen sich hier besonders gut. Kindern werden verschiedene Geräte und Materialeien zur Verfügung gestellt und sie dürfen sich selbst einen Bewegungsparcours bauen und diesen auch wieder verändern. Es sollte auf ein Gleichgewicht zwischen angeleiteten Bewegungsaufgaben (wie z. B. die Bewegungsgeschichte oder Kinderyoga) und freien Bewegungsspiel geachtet werden.

### 4.2.3.3 MUSIK

Georg Biegholdt

### **WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?**

Entscheidend für gelingendes musikalisches Lernen ist die Freude an der Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten. Neben der Ausbildung elementarer musizierpraktischer Fähigkeiten wird daher in den Bereichen Hören, Bewegen, Singen und Musizieren auch erfasst, ob das jeweilige musikalische Tun als für die Kinder bedeutsam wahrgenommen wird.

---

12 Eine Anleitung für den Fangbecher finden Sie hier:

<https://www.zuckersuesseaeepfel.de/2015/08/wir-basteln-einen-fangbecher-fur-das.html>

## WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH MUSIK FÜR MIKA AUSGEWÄHLT?

Die für die Musikdidaktik grundlegenden Umgangsweisen Erfinden, Wiedergeben, Wahrnehmen und Nachdenken wurden in elementarer Form auf die Bereiche der vorschulischen musikalischen Aktivitäten angewendet. Mit Hilfe der benannten Stärken und Kompetenzen kann der aktuelle Stand der musikalischen Bildung adäquat dargestellt werden.

## WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?

Die Beobachtung zur Erfassung der musikalischen Kompetenzen kann über einen längeren Zeitraum anhand verschiedener musikalischer Gegenstände erfolgen. Gut geeignet für eine kompakte Beobachtung aller musikalischen Umgangsweisen in einem relativ kurzen Zeitraum ist das Ideenpaket 1 „Tiere erwachen“ aus „Heiße Füße – Zaubergrüße“ von Ulrike Meyerholz (2009). Auf die entsprechenden Aktionen aus diesem Ideenpaket wird jeweils verwiesen (→).

### Hören

Die Einschätzung zum ersten Kriterium beruht auf langfristiger Beobachtung.

Für das zweite und dritte Kriterium kann nach dem Hören einer für die Kinder neuen Musik ein Kreisgespräch (ca. 5 Kinder) initiiert werden, in dem eine Person das Gespräch so führt, dass alle Kinder zu Wort kommen können, während eine weitere Person beobachtet.

→ „Tiere erwachen“: Die Musik besteht aus einem ruhigen, langsam wirkenden, lyrischen A-Teil und einem rhythmischen, schneller wirkenden, lebendigen B-Teil.

Zur Einschätzung des letzten Kriteriums sind die Musik einige Tage später noch einmal anzubieten und die Reaktionen der Kinder zu beobachten.

### Bewegung zu Musik

Die Einschätzung zum ersten Kriterium beruht auf langfristiger Beobachtung. Für die Beobachtung der weiteren Kriterien empfiehlt sich die Verwendung einer tänzerischen Musik aus dem Volksmusik- oder Popbereich. Für die Einschätzung des vierten und des fünften Kriteriums werden ein einfacher Tanz eingeübt und das Können der Kinder anschließend beobachtet.

→ Offene Bewegungsformen: Teil A rollende Bewegungen am Boden / Teil B ausgelassenes Hüpfen und Springen  
→ Festgelegte Bewegungsformen mit Musik: Teil A auf Zehenspitzen im Kreis um ein Kind herumschleichen / Teil B mit rhythmischem Stampfen das schlafende Kind wecken

### Singen

Die Einschätzung zum ersten Kriterium beruht auf langfristiger Beobachtung. Für die Beobachtung der weiteren Kriterien empfiehlt sich die Erarbeitung eines einfachen Kinderliedes in angemessener Tonhöhe und mit angemessenem Tonumfang.

→ Weiterführende Ideen: „Sonnenlied“ von Gerda Bächli

## Musizieren

Die Einschätzung zum ersten Kriterium beruht auf langfristiger Beobachtung. Für die Beobachtung der weiteren Kriterien empfiehlt sich die Erarbeitung eines einfachen Rhythmus.

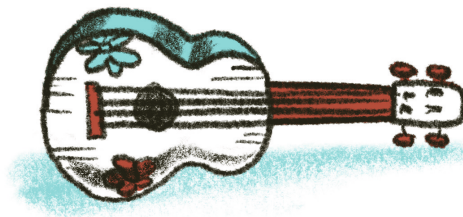
→ „Wach-doch-jetzt-auf-Tanz“: Im Teil B wird der Weckruf „Wach doch jetzt auf!“ zuerst 4x mit Fußstapfen und dann 4x mit Klatschen begleitet und gleichzeitig rhythmisch mitgesprochen.

Stufe 1: Ein Zusammenspiel von (ansatz- oder teilweise) erinnerten Abläufen/Melodien/Texten und dem Mitvollziehen von Bewegung/Singen/Musizieren der/des Vortanzenden/Vorsingenden/Vormusizierenden. Ein auffälliges Merkmal ist ein leichter zeitlicher Versatz.

Stufe 2: Der tänzerische Ablauf/das Singen des Liedes/das Musizieren wird auch ohne Mitwirkung der/des Vortanzenden/Vorsingenden/Vormusizierenden im Großen und Ganzen richtig vollzogen. Falls zu beobachten ist, dass andere Mitwirkende deren/dessen Rolle übernehmen und doch wieder ein zeitlicher Versatz zu bemerken ist, dann handelt es sich um Stufe 1.

### WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?

Die erfasste Ausprägung der Stärken und Kompetenzen der Kinder im musikalischen Bereich sollte genutzt werden, um einerseits Angebote in bereits gut ausgebildeten Bereichen zu unterbreiten, die herausfordernd und motivationserhaltend wirken, und andererseits gezielt in Bereichen zu fördern, in denen eine stärkere Ausprägung als wünschenswert erscheint.



#### 4.2.3.4 SPRACHE & FRÜHE LITERALITÄT

Katrin Liebers, Ralf Junger & Anne Stein

### Basisqualifikationen Sprache

#### WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?

Grundlage der Kompetenzen im Bereich Sprache ist der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2008). Dieser beschreibt insgesamt acht Basisqualifikationen, welche die sprachlichen Kompetenzen vom ersten bis zum 12. Lebensjahr abbilden. Im Übergangsportfolio Mika werden für das letzte Kitajahr und den Beginn der Grundschulzeit vier sprachliche Basisqualifikationen als besonders relevant identifiziert, die die sprachlichen Entwicklungen in diesem Alter kennzeichnen: *pragmatische, semantische, syntaktisch-morphologische* und *diskursive Basisqualifikationen* (a.a.O., Albers, 2009; Schneider et al., 2012; Glück, 2012; Liebers, 2014).

## WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH SPRACHE AUSGEWÄHLT?

*Pragmatische Basisqualifikationen* bezeichnen Kompetenzen, die mit dem Eintritt in die Bildungseinrichtungen Kita und Schule bedeutsam werden. Ein wesentliches Element in der weiteren sprachlichen Entwicklung ist hierbei das Erlernen geeigneter sprachlicher Methoden für die Kommunikation in verschiedenen sozialen Kontexten. Dies umfasst unter anderem die Fähigkeit das Ziel einer Frage zu unterscheiden, z. B. „zwischen dem Zweck einer Lehrerfrage im Unterricht [gegenüber] einer Frage der Eltern zuhause oder anderen Kindern auf dem Spielplatz“ (Ehlich et al., 2008, S. 20). Das Kind ist in der Lage, sprachliche Handlungsmuster zum Erkennen von Handlungszielen anderer Kinder oder Bezugspersonen in der Familie sowie in Kita und Schule zu nutzen und eigene sprachliche Mitteilungen so zu gestalten, dass es seine Ziele in unterschiedlichen Kontexten vermitteln kann.

Die Semantik setzt sich mit den Bedeutungen auf der Wort- und Satzebene auseinander. Bei den *semantischen Basisqualifikationen* werden zum einen die Kompetenzen zur Wortaneignung und Begriffsbildung betrachtet. Zum anderen umfassen sie die Bereiche der Übertragung von Bedeutungen. Dazu gehören z. B. Redewendungen und die Ermittlung von Satzbedeutungen, also die Kombination aus Wortbedeutung und die Verbindung von Wörtern zu Sätzen (Ehlich et al., 2008). Das Kind kann die konventionelle Bedeutung von Wörtern (später auch Redewendungen und Metaphern) unter Rückgriff auf sein semantisches Wissen verstehen und in der Kommunikation verwenden. Zudem kann es Satzbedeutungen durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen erfassen und eigene Bedürfnisse, Ideen und Gedanken mithilfe von Sätzen ausdrücken.

Die *syntaktisch-morphologischen Basisqualifikationen* bezeichnen grammatische Kompetenzen, die einerseits aus der Syntax, d. h. der Zusammensetzung von Wörtern zu Wortgruppen und Sätzen bzw. der Verbindung von Wortgruppen und Sätzen untereinander, besteht. Andererseits zählt dazu auch die Morphologie, welche den regelgeleiteten Aufbau des Wortes und dessen Struktur bis zur kleinsten bedeutungstragenden Einheit (Morphem) betrachtet. Im Einzelnen stehen folgende Kompetenzen im Fokus:

- syntaktische: Das Kind nutzt die Regeln der Bildung von Sätzen und kann die verschiedenen Satzglieder in der richtigen Reihenfolge verwenden.
- morphologische: Das Kind kann sein Wissen, wie Wörter aufgebaut, abgeleitet oder zusammengesetzt und im Kontext anderer Wörter und bestimmter Phrasen gebeugt werden, verstehend und sprechend einsetzen. Dabei achtet es auf Zeitform, Modus, Person und Anzahl.

*Diskursive Basisqualifikationen* beschreiben die Fähigkeit komplexe sprachliche Handlungen umzusetzen und dabei formale Sprachregeln in einer Interaktion mit anderen zu beachten. Die Erzählfähigkeit spielt dabei durch ihre freien Sprechmöglichkeiten eine bedeutende Rolle (Ehlich et al., 2008). Das Kind ist in der Lage die grundlegenden Strukturen von formalen sprachlichen Interaktionen in der Kommunikation (z. B. Berücksichtigung eines Themas oder Sprecher:innenwechsel) umzusetzen und kann damit komplexere sprachliche Handlungen produzieren (z. B. beim Rollenspiel oder Erzählen).

## WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?

Um die altersspezifische Sprachaneignung von Vorschulkindern zu erfassen, hat sich die Beobachtung der Kinder im pädagogischen Alltag als geeignet erwiesen (Zimmer, 2016; Ehlich et al., 2008). Dabei werden die Sprachfähigkeiten der Kinder in authentischen, sprachanregenden Situationen, z. B. der Interaktion mit anderen Kindern oder Bezugspersonen, beobachtet.

Somit wird auf natürliche Weise die Sprechfreude der Kinder aktiviert, ohne sie abzufragen. Da sich die sprachlichen Fähigkeiten stetig weiterentwickeln und davon auszugehen ist, dass diese nicht alle in der ersten Beobachtungssituation sichtbar werden, ist es zu empfehlen, die Basisqualifikationen kontinuierlich im pädagogischen Alltag zu erfassen. Zudem ermöglicht eine solche kontinuierliche Beobachtung Entwicklungsschritte in den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu zeigen.

In der folgenden Tabelle werden Empfehlungen für Beobachtungssituationen im Bereich Sprache (siehe Tabelle 9) gegeben.

**Tabelle 9:**  
**Beispiele für Beobachtungssituationen im Bereich Sprache**

	MÖGLICHE BEOBACHTUNGSSITUATIONEN
<b>Pragmatische Basisqualifikationen</b>	Spielsituationen, angeleiteten Lernangeboten oder bei der gemeinsamen Besprechung von Bildgeschichten
<b>Semantische Basisqualifikationen</b>	Da sich die Kompetenzen je nach Interessenslage und Lebensumständen unterschiedlich stark ausdifferenzieren, sollten verschiedene Sprechsituationen beobachtet werden, z. B. Interaktion mit anderen Kindern, alltägliche Kommunikation mit pädagogischen Fachkräften.
<b>Syntaktisch-morphologische Basisqualifikationen</b>	authentische Spielsituationen mit anderen Kindern oder Bezugspersonen, Sprachspiele, -rätsel
<b>Diskursive Basisqualifikationen</b>	Nachzählen von gehörten Geschichten in einem gelenkten Gespräch (z. B. im Sitzkreis oder Rollenspiel) zu einem selbstgewählten Thema.

### **WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?**

Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten erfolgt nicht linear, wodurch es gerade im Vorschulalter zu großen Unterschieden zwischen den Kindern kommen kann. Um die Basisqualifikationen der Sprache zu fördern, ist es von großer Bedeutung, regelmäßig Sprachanlässe und Erzählmöglichkeiten für Kinder zu schaffen. Gerade durch Gesprächsanlässe in der Gruppe oder einzeln ist es möglich alle sprachlichen Basisqualifikationen zeitgleich zu überprüfen und zu fördern. Innerhalb dieser Situationen können durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf falsch gesprochenes oder Wiederholung und gleichzeitiger Korrektur von falsch Gesprochenem die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden.

Bei starken Abweichungen ist eine Diagnostik der Sprachentwicklung des Kindes durch dafür ausgebildete Fachkräfte nötig.

## Frühe Literalität

### WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?

*Frühe Literalität* kann im weiten Sinne als Kompetenz von Kindern umschrieben werden, an der Buch, Schrift- und Erzählkultur einer Gesellschaft teilzuhaben. Im Vordergrund steht hierbei eine erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit der Sprache und Schriftkultur, den Zeichen- und Symbolsystemen sowie deren Bedeutungen. Dabei erwerben Kinder zumeist schon vor dem Schulbeginn ein erstes Wissen über die Funktionen und den Aufbau von Sprache und Schrift (Ulich, 2004; Heger, Liebers & Prengel, 2015; Liebers et al., 2021).

Zu den für den späteren Schriftspracherwerb besonders relevanten Vorerfahrungen gehören die *Konzepte von Schrift, die phonologische Bewusstheit sowie die ersten Erfahrungen im Lesen und Schreiben* (Sénéchal et al., 2001; NIFL, 2008; Liebers, 2014; Liebers et al., 2021).

### WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH FRÜHE LITERALITÄT AUSGEWÄHLT?

Unter dem Begriff *Konzepte von Schrift* wird ein beginnendes Vertrautsein mit der Schriftkultur und ihren Konventionen verstanden. Darunter ist u. a. die Vertrautheit mit der Handhabung von Büchern zu verstehen, wie beispielsweise das Finden der Vorderseite eines Buches oder das korrekte Umblättern der Seiten. Ebenso zählen dazu erste Einsichten in Schriftkonventionen, wie zum Schriftverlauf (im Deutschen innerhalb einer Zeile von links nach rechts und zeilenweise von oben nach unten) oder über die Unterscheidung zwischen Bild und Text und Titelzeile (a.a.O.).

Unter *Phonologischer Bewusstheit* ist die Fähigkeit zur Analyse auditiver Aspekte der gesprochenen Sprache zu verstehen. Der Fokus liegt dabei auf den klanglichen Strukturen von Wörtern statt auf den konkreten Inhalten und Bedeutungen der gehörten Sprache. Dies schließt die Identifizierung ähnlich klingender Wörter (Reime) und Wortstellen (Anfangslaute), wie auch die Segmentierung von Wörtern in Silben und die Unterscheidung von Phonemen ein (a.a.O.).

*Beginnendes Lesen* beschreibt die ersten rezeptiven Schritte bei der Dekodierung und Interpretation von Symbolen, (Schrift-)Zeichen und Buchstaben im Alltag. Es umfasst erste Fähigkeiten gebräuchliche Zeichen und Symbole zu interpretieren, den eigenen Namen, andere wichtige Namen oder einfache bekannte Wörter zu lesen (a.a.O.).

Beginnendes Schreiben stellt die ersten produktiven Schritte bei der Kodierung für das Kind relevanter Informationen mittels Symbolen, (Schrift-)Zeichen und Buchstaben dar. Es umfasst die Fähigkeiten den eigenen bzw. andere Namen zu produzieren, einzelne Buchstaben zu schreiben und einigen gehörten Lauten die entsprechenden Buchstaben zuzuordnen (Phonem-Graphem-Korrespondenz) (a.a.O.).

### WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?

All diese Fähigkeiten können in alltäglichen Spiel- und Lernsituationen, freien und inszenierten Rollenspielen sowie bei gemeinsamen Beschäftigungen mit Schrift beobachtet werden. Da die Fähigkeiten der Frühen Literalität überwiegend alltagsnah beobachtet werden sollen und einer raschen Entwicklung im Vorschuljahr unterliegt, ist es zu empfehlen die Beobachtungen kontinuierlich im pädagogischen Alltag durchzuführen. Mittels einer regelmäßigen Beobachtung ist es zudem möglich, Fortschritte in der Frühen Literalität zu dokumentieren.

In der folgenden Tabelle werden Empfehlungen für Beobachtungssituationen im Bereich Frühe Literalität (siehe Tabelle 10) gegeben.

**Tabelle 10:**  
**Beispiele für Beobachtungssituationen im Bereich Frühe Literalität**

	MÖGLICHE BEOBACHTUNGSSITUATIONEN
<b>Konzepte von Schrift</b> – Vertrautsein mit Schriftkultur und ihren Konventionen	Vorlesesituationen, Rollenspiele, Gespräche, Bücherecke, Diktiersituationen
<b>Phonologische Bewusstheit</b> – Fähigkeit zur Analyse gesprochener Sprache unabhängig von deren konkreten Inhalten	Morgenkreis, Sprachspiele, Vorlesesituationen, alltagsintegrierte Förderangebote
<b>Beginnendes Lesen</b> – erste Schritte der Interpretation von Symbolen und Schriftzeichen/ Buchstaben	Freie oder inszenierte Rollenspiele (Restaurant, Arzt, Post...), Alltagssituationen, Literacy- oder Bücherecke in der Kita
<b>Beginnendes Schreiben</b> – erste Schritte der Erzeugung von Symbolen und Schriftzeichen/ Buchstaben	Freie oder inszenierte Rollenspiele (Restaurant, Arzt, Post...), Literacy- und Malbereich, Diktiersituationen, Schreibansätze der Fachkräfte

#### WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?

Um die Kinder in ihren Fähigkeiten zur Frühen Literalität zu unterstützen, ist es zu empfehlen, gemeinsame Lese- und Schreibenansätze in den täglichen Ablauf zu etablieren. Möglichkeiten sind unter anderem die Beobachtung von Erwachsenen beim Schreiben, z. B. durch das gemeinsame Führen eines Tagebuchs. Der Ausbau des literarischen Angebots, z. B. mittels einer Kinderbibliothek oder Lesecke, gibt Raum zum gemeinsamen Lesen und fördert die phonologische Bewusstheit. Zur Anbahnung eines beginnenden Schreibens ist die Einrichtung einer Kinderpost mit einem Gruppenbriefkasten denkbar. Hiermit können die Kinder erste Schreibversuche durchführen, indem sie sich gegenseitig Briefe schreiben. Dies kann durch das Diktieren oder Vorschreiben der Wörter unterstützt werden.

#### 4.2.3.5 MATHEMATIK

Franziska Wehlmann, Nina Bohlmann & Simone Reinhold

#### WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?

Im Bereich Mathematik wird der Schwerpunkt auf die vier Bereiche *Mengen und Anzahl, Zählen und Rechnen, Muster und Ordnungen* sowie *Geometrische Objekte* gelegt.

Im Bereich *Mengen und Anzahl* geht es primär um die Bestimmung von Anzahlen von Gegenständen sowie die Kenntnis der Ziffern. Hierbei wird auch erfasst, ob die Kinder einer Menge



die entsprechende Ziffer zuordnen können, und ob sie erkennen, dass Mengen unterschiedlich zerlegt werden können.

Im Bereich *Zählen und Rechnen* stehen additive Handlungen (Tätigkeiten des Zusammenfügens oder Hinzulegens) sowie subtraktive Handlungen (Tätigkeiten des Wegnehmens oder die Bestimmung von Differenzen) im Zentrum. Weiterhin wird erfasst, inwiefern die Kinder vorwärts und rückwärts zählen sowie von einer vorgegebenen Zahl weiterzählen können.

Der Bereich *Muster und Ordnungen* umfasst das Sortieren und Klassifizieren, das Erkennen und Fortsetzen von Mustern sowie das Ordnen und Vergleichen von Objekten. Bei erstem wird erfasst, inwiefern die Kinder Objekte nach einem Merkmal sortieren können. Bei zweitem überprüft die pädagogische Fachkraft, inwiefern das Kind in der Lage ist, Musterfolgen nachzubilden und fortzusetzen. Bei drittem geht es um das Ordnen und Vergleichen von Objekten im Hinblick auf ihre Größe sowie um das Finden eines Objektes in einer Reihenfolge.

Der Bereich *Geometrische Objekte* umfasst das Erkennen und Benennen von ebenen Figuren sowie geometrischen Körpern. Weiterhin wird die visuelle Wahrnehmung und die Raumvorstellung der Kinder erfasst, indem die Anzahl von (sichtbaren sowie verdeckten) Würfeln in Würfelbauwerken erfragt wird.

### **WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN IM BEREICH MATHEMATIK AUSGEWÄHLT?**

Die ausgewählten Fähigkeiten und Fertigkeiten sind am Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg ausgerichtet, um eine Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse und die Durchgängigkeit der Bildungsbiografie der Kinder sicherzustellen. Dabei liegt der Fokus auf solchen Kompetenzen, die im vorschulischen Bereich bereits eine zentrale Rolle im Alltag der Kinder spielen. Weiterhin wurden die Fähigkeiten und Fertigkeiten danach ausgewählt, inwiefern sie sich als bedeutsam für das sich daran anknüpfende schulische Lernen gezeigt haben. Zentrales Kriterium bei der Auswahl der Kompetenzen lag darauf, den Kindern ein erfolgreiches, durchgängiges mathematisches Lernen zu ermöglichen.

### **WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?**

Die Beobachtung der im Dokumentationsbogen angeführten Kompetenzen findet in einem vertrauensvollen Dialog mit einem kompetenzorientierten Blick auf das Kind statt, um die individuellen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten identifizieren zu können. Hierbei können geeignete Momente in natürlichen Spielsituationen aufgegriffen werden, in denen sich die pädagogische Fachkraft dem Kind zuwendet, um Informationen zum individuellen Lernprozess und der Ausprägung der Kompetenzen zu erhalten. Es eignen sich ebenso Szenarien, in denen mehrere Kinder mathematisch tätig sind, da somit ein gemeinsamer Prozess des mathematischen Denkens und Handelns beobachtet werden kann. Sie nehmen hierbei eine analytische, beobachtende und begleitende Rolle ein.

Um in einer zielgerichteten Beobachtung einzelner Kinder oder einer Kleingruppe fachliche Erkenntnisse gewinnen zu können, ist es wichtig, bereits in der Planung das Informationspotenzial situativer Tätigkeiten in den Blick zu nehmen. Situativ können somit mathematische Denk- und Handlungsprozesse identifiziert, gezielt analysiert und durch Impulse und Fragen geschärft werden. Neben dem Aufgreifen gegebener Beobachtungskontexte ist die zielgerichtete Gestaltung dieser ebenso denkbar, wenn sich keine geeigneten Situationen im alltäglichen Tun der Kinder ergeben.



Als Spiel- und Beobachtungsszenarien eignen sich beispielhaft folgende Situationen:

- Spiel mit Holz- oder Spielwürfeln
- Spiel im Einkaufsladen
- Tätigsein mit Pattern-Blocks (geometrische Grundformen)
- Spiel mit Bausteinen
- Tätigsein mit Muggelsteinen
- beim Tischdecken
- beim Aufräumen
- in Regelspielen
- in Rollenspielen

Das Tischdecken stellt exemplarisch eine komplexe Situation dar, die die Kinder in ihrem Alltag praktisch bewältigen und dabei grundlegende Überlegungen anstellen, die mit mathematischen Denk- und Handlungsprozessen in einem engen Zusammenhang stehen. Das Kind muss die Anzahl der Personen erfassen, die an der gemeinsamen Mahlzeit teilnehmen. Damit jede Person die gleiche Menge an notwendigem Geschirr erhält, muss eine Eins-zu-eins-Zuordnung vorgenommen werden und die Menge der Teller, Messer usw. müssen verglichen werden. Zudem können additive und subtraktive Handlungen ausgeführt werden („Ich habe schon fünf Teller auf den Tisch gestellt. Mein:e Erzieher:in hat mir vier Teller dazu gegeben. Wie viele sind es jetzt?“, „Wie viele Teller brauche ich nun noch?“ „Wie viele Schälchen brauche ich, wenn drei Kinder keinen Nachtisch essen wollen?“ usw.). Die Überprüfung der Anzahl der gedeckten Teller kann in Zweierschritten zählend vorgenommen werden. Die Simultanerfassung könnte überprüft werden, indem das Kind beispielsweise jeder Person drei Apfelstückchen zuordnet.

Eine solche Alltagssituation enthält viel Beobachtungspotenzial und lässt (unter Einbeziehung geeigneter Impulse) viele Informationen über die Entwicklung mathematischer Kompetenzen zu.

Zur Beobachtung der Ausprägung mathematischer Kompetenzen in einer vorbereiteten Umgebung ist die folgende Beobachtungssituation denkbar: Verschiedenfarbige Bausteine in größerer Anzahl werden unsortiert vor den Kindern ausgebreitet. Alternativ können auch andere, in der Kita vorhandene Materialien herangezogen werden (Muggelsteine, Knöpfe, Plättchen, ...). Wichtig ist hierbei, dass es sich um Materialien handelt, die in verschiedenen Farben zur Verfügung stehen.

Die Einschätzung kann durch Impulsfragen und Tätigkeitsanregungen unterstützt werden:

- „Sortiere die Bausteine.“ „Wie hast du sortiert?“ (Hinweis: Hier wird nach dem Merkmal, das das Kind zur Klassifizierung herangezogen hat, gefragt – z. B. Farbe, Anzahl, Form)
- „Wie viele blaue/gelbe/rote/... Bausteine sind es?“
- „Sind es mehr blaue oder mehr rote Bausteine?“ [...] „Woher weißt du das?“ / „Kannst du es mir zeigen?“ / „Wie viele blaue Bausteine brauchst du, damit es genauso viele sind, wie rote?“
- „Sind es genauso viele gelbe wie grüne Bausteine?“
- „Lege fünf Bausteine vor dich.“ / „Lege noch drei Bausteine dazu. [...] Wie viele sind es jetzt?“ / „Nimm vier Bausteine weg. [...] Wie viele sind es jetzt?“
- „Nimm dir einen blauen Baustein. Lege einen grünen Baustein rechts daneben/links daneben/davor/dahinter.“

- Muster legen (z. B. gelb, grün, blau, blau, gelb, grün, blau, blau): „Lege das gleiche Muster nochmal darunter. [...] Kannst du es noch länger machen?“, „Woher wusstest du, welcher Baustein als nächstes kommt?“ (Alternativ bei mehreren Kindern: ein Kind legt ein Muster, (beschreibt das gelegte Muster), das andere Kind legt das Muster nach und/oder setzt es fort.)
- „Zeige auf den ersten/vierten/sechsten Baustein.“
- Fünf Bausteine wie im Würfelbild anordnen, dem Kind kurz zeigen und dann abdecken: „Wie viele Bausteine hast du gesehen?“
- „Lege eine bestimmte Anzahl an Bausteinen so hin, dass du auf einen Blick sehen kannst, wie viele es sind (ohne zu zählen)?“

Sofern ein Kind bei bestimmten Handlungen unsicher wirkt oder Schwierigkeiten aufweist, dienen gezielte Impulse als Hilfestellung. So könnten beispielweise folgende Nachfragen gestellt werden:

- „Was fällt dir bei den Bausteinen auf?“
- „Worauf könnte man beim Sortieren achten? Gibt es eine Regel, die du anwenden könntest?“
- „Worauf könntest beim Legen der Bausteine achten? Gibt es einen "Trick", den du anwenden kannst?“

Aber auch konkrete Hilfestellungen können den Kindern ermöglichen, die Aufgabenstellungen zu bewältigen. So könnten die pädagogischen Fachkräfte eine beispielhafte Lösung demonstrieren, oder mit einer Tätigkeit beginnen, und das Kind bitten, die Handlung fortzusetzen. Diese Unterstützung könnte folgendermaßen kommentiert werden:

- „Ich fange mal an. Ich nehme mir alle blauen Bausteine und lege sie hier hin. Wie könntest du weitermachen?“
- „Ich fange mal an, die ... (Bausteine/Knöpfe/Muggelsteine) zu zählen: Eins, zwei, drei, ... Kannst du weitermachen?“

## **WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?**

Kenntnisse über beobachtete Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern stellen wichtige Orientierungspunkte für das pädagogische Handeln dar, sowohl für Sie als auch die Lehrer:innen. Vor allem die Bereiche, in denen die gezeigten Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einer 1 oder 2 von Ihnen eingeschätzt wurden, sollten verstärkt im Kita- und Schulalltag berücksichtigt werden, um den Kindern einen gelingenden Übergang von der Kita zur Grundschule zu ermöglichen. Die oben skizzierten Beobachtungssituationen und Impulsfragen können auch zur Gestaltung pädagogischer (Förder-)Situationen genutzt werden. Hierzu gehören in Anlehnung an die beschriebenen Beobachtungssituationen das bewusste Durchführen mathematischer Handlungen gemeinsam mit den Kindern sowie das Führen mathemathikhaltiger Gespräche. Im besten Falle werden dabei die Fragen und Interessen der Kinder aufgegriffen; aber auch die Initiierung mathematischer Lernprozesse durch Sie und Lehrer:innen stellen geeignete Fördermöglichkeiten dar. Das Erfassen von Anzahlen, gemeinsames Zählen sowie das Durchführen additiver und subtraktiver Handlungen lassen sich leicht an verschiedenen Stellen in den pädagogischen Alltag einbinden. Zur Förderung der mathematischen Kompetenzen können diese Tätigkeiten wiederholt und spielerisch in vielfältigen Situationen aufgegriffen werden. Dabei ist zu empfehlen, sich zunächst nur in dem Zahlenraum zu bewegen, in dem das Kind eine gewisse Sicherheit aufweist, und diesen dann schrittweise zu erweitern.

Das thematische Aufgreifen von ebenen Figuren und geometrischen Körpern lässt sich besonders gut beim Spielen mit Bausteinen realisieren. Insbesondere Materialien wie die Pattern Blocks eignen sich zum Sprechen über geometrische Formen, aber auch zum Bilden, Nachbilden und Fortsetzen von Musterfolgen. Würfelbauwerke stellen darüber hinaus eine spielerische Möglichkeit dar, die Raumvorstellung von Kindern zu fördern. Für alle Bereiche gilt dabei, dass je nach Ausprägungsgrad der Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend anspruchsvollere Fragen auch zur weiterführenden Förderung der Kinder beitragen können.

#### 4.2.3.6 NATURWISSENSCHAFTEN

Kim Lange-Schubert & Alexander Prasser

##### WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?

Der Fokus in der Erfassung und Beschreibung der Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder am Ende der Kindergartenzeit, wie sie in Mika erfasst werden sollen, liegt vornehmlich auf den Denk- und Arbeitsweisen, die in der Befassung mit unterschiedlichen Inhalten immer wieder eingeübt und angewendet werden können.

Um die in Mika Teil 2 aufgeführten naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen zum Erforschen der Natur und Umwelt beobachten zu können, ist also dennoch eine inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit einem konkreten Phänomen oder Sachverhalt erforderlich – die Kinder sollten die Denk- und Arbeitsweisen anwenden, um damit Phänomene inhaltlich zu erschließen – nie einfach losgelöst von Inhalten!

Beim Erforschen der Natur und der Umwelt steht für Kinder am Anfang häufig ein konkretes Phänomen, das sie in Staunen versetzt und Fragen aufwirft. Von diesen Fragestellungen ausgehend ist im folgenden Schaubild (Abbildung 3) eine mögliche Herangehensweise dargestellt, wie sich Kinder einer naturwissenschaftlichen Untersuchung dieser Phänomene und Fragestellungen forschungsorientiert annähern können.

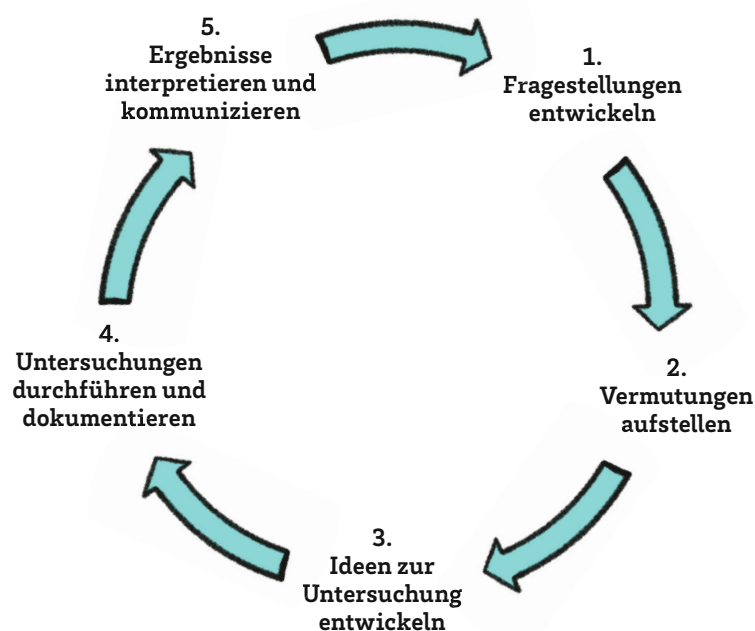


Abbildung 3: Idealisierter Ablauf einer naturwissenschaftlichen Untersuchung (in Anlehnung an Leuchter, 2017, S. 25)

Veranschaulicht an einer von Ihnen als pädagogische Fachkraft vorbereiteten Lernsituation z. B. zum Phänomen Schwimmen und Sinken könnte zum Beispiel die Beobachtung den Ausgangspunkt bilden, dass ein großer, schwerer Holzklötz im Wasser schwimmt, eine vergleichsweise kleine und leichte Metallkugel, -münze oder Stecknadel hingegen zum Erstaunen der Kinder sinkt. Aus dieser Beobachtung ließe sich die Fragestellung ableiten, woran es liegt, dass manche Gegenstände schwimmen und andere wiederum sinken (1). Beim Sammeln von Vermutungen könnten von den Kindern nun beispielsweise die Größe, die Form, das Gewicht oder das Material, aus welchem der Gegenstand besteht, als mögliche Erklärungen angeführt werden (2). Vielleicht entwickeln einzelne Kinder dabei bereits selbständig Ideen, wie man ihre Vermutungen überprüfen könnte (3). Bei der anschließenden von Ihnen als Fachkraft angeleiteten Überprüfung einzelner Vermutungen werden von den Kindern nun beispielsweise die Gegenstände zunächst hinsichtlich ihrer Größe verglichen und anschließend in einen Wasserbehälter getaucht und dabei nach ihrem Schwimmverhalten sortiert und die Ergebnisse der Untersuchung dadurch dokumentiert (4). Im Austausch über die Beobachtungen wird von den Kindern festgehalten, dass die Größe des Gegenstands offenbar nicht ausschlaggebend für dessen Schwimmverhalten ist (5). Sogleich greifen die Kinder (ggf. auf Ihre Anregung hin) auf andere, vorherige Vermutungen zurück oder stellen wiederum neue Vermutungen an, deren Überprüfung sich nun abermals anbietet. Dies könnte wiederum den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen, beispielsweise des Einflusses der Form der Gegenstände auf deren Schwimmverhalten mittels verschiedener aus Knete geformter Körper, bilden (Leuchter, 2017, S. 25).

Ein anderes Beispiel, in dessen Mittelpunkt die Untersuchung von Äpfeln steht, beschreibt Leuchter (2017, S. 93–97): Den Kindern werden zu Beginn Äpfel einer Sorte ausgeteilt. Die Kinder erhalten die Aufgabe, die Äpfel zu beschreiben und interessensgeleitet Fragen zu stellen. Typische Kinderfragen lauten: „Wie sieht der Apfel von innen aus?“ oder „Haben alle Äpfel gleich viele Kerne?“ Die Kinder äußern Vermutungen und planen eine Untersuchung, um ihre Vermutungen zu überprüfen bzw. um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Die Kinder führen die Untersuchungen (aufschneiden der Äpfel, zählen der Kerne) anschließend durch. Die Ergebnisse werden dokumentiert (z. B. über Zeichnungen) bzw. notiert (z. B. einfache Strichlisten für die Anzahl der Kerne, ggf. kann ein Diagramm Generator verwendet werden<sup>13</sup>). Es ist wichtig, dass die Kinder nun dazu angeregt werden, ihre Beobachtung mit den Ergebnissen zu vergleichen. Im Sinne des Ordnen und Sortierens werden die Ergebnisse zusammengetragen (dabei kann der oben genannte Diagramm Generator behilflich sein). Abschließend werden die Ergebnisse in einer Forscherinnen- und Forscherkonferenz noch einmal gebündelt. So haben z. B. mehrere Kinder die gleiche Anzahl an Kernen gefunden, einige wenige aber mehr oder weniger Kerne. Die Interpretation dieses Ergebnisses lautet dann, dass nicht alle Äpfel die gleiche Anzahl an Kernen haben, es aber einige Äpfel gibt, die die gleiche Anzahl haben (Leuchter, 2017, S. 94). Die Kinder gelangen so eine erste Einsicht in das Konzept von Variation und Vielfalt – es könnten sich Fragen dazu anschließen, ob das bei anderen Apfelsorten auch so ist oder ob wir dieses „Muster“ auch bei anderen Früchten wie Birnen, Orangen oder Kiwi finden.

Viele Situationen, in denen Kinder forschend tätig werden, entsprechen dabei sicherlich nicht streng diesem idealtypischen Ablauf (und müssen dies auch nicht!). So kann beispielsweise eine spontane Beobachtung im Kita-Alltag bereits zum Austausch führen, in denen Kinder ihre eigenen Beobachtungen interpretieren und kommunizieren – beispielsweise, dass manche Gegenstände in der Spielecke an einem Magnet haften und andere nicht – oder schon während einer Untersuchung werden direkt aus der Beobachtung heraus neue Vermutungen entwickelt und Ideen zur Überprüfung gefunden. Der vorgestellte Kreislauf als idealisierter Ablauf einer naturwissenschaftlichen Untersuchung soll also lediglich als grobe Orientierung dienen, von der je nach Situation selbstverständlich abgewichen werden kann (Leuchter, 2017, S. 24). Um den Eindruck zu vermeiden, dass man sich beim Durchlaufen von natur-

---

13 Einen Diagramm Generator finden Sie bspw. unter: <https://www.meine-forscherwelt.de/diagramm-generator>

wissenschaftlichen Forschungsarbeiten „im Kreis drehe“ kann man mit einer Spirale in der Mitte des Kreises arbeiten. Diese deutet dann an, dass man der Erklärung der Fragen immer ein Stück näherkommt.

### **WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH NATURWISSENSCHAFT AUSGEWÄHLT?**

Die Entwicklung der erfassten Denk- und Arbeitsweisen bildet, wie eingangs erwähnt, die Grundlage, auf welcher Kinder naturwissenschaftliche Phänomene untersuchen und sich erschließen können. Sie stellen somit den Ausgangspunkt für weitere zunehmend selbständige und lebenslange Lernprozesse dar. Auf die Erfassung des Wissens zu einzelnen naturwissenschaftlichen Inhalten wurde hingegen unter anderem aus diesen Gründen verzichtet: Zum einen lassen sich die angeführten Denk- und Arbeitsweisen in vielfältigen Kontexten beobachten, sodass Sie als pädagogische Fachkräfte jeweilige Interessen und sich ergebende Lerngelegenheiten flexibel aufgreifen oder gestalten können, ohne dass Ihnen konkrete Inhalte vorgeschrieben werden. Andererseits wurde den Denk- und Arbeitsweisen gegenüber einer umfassenden Einschätzung naturwissenschaftlichen Inhaltswissens aus zeitökonomischen Gründen der Vorzug gegeben.

Der Schwerpunkt der Erfassung liegt damit auf einem eingrenzbaeren Bereich, der unabhängig von den bearbeiteten Inhalten bestimmt werden kann und zugleich inhaltsübergreifend die Grundlage bildet, mit welcher naturwissenschaftliches Wissen erschlossen wird.

### **WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?**

Da die in Mika angeführten Denk- und Arbeitsweisen niemals losgelöst von einem konkreten Inhalt/Gegenstand gezeigt werden und ganz im Gegenteil stark von dem Vorwissen und den Vorerfahrungen in entsprechendem Bereich abhängen, ist eine Einschätzung in möglichst vielfältigen Kontexten oder im Rahmen einer längeren Auseinandersetzung mit einzelnen Phänomenen wünschenswert, sodass sich den Kindern die Möglichkeit bietet, nötiges Vorwissen in ausreichendem Umfang zu erwerben. Um beispielsweise im Falle der oben skizzierten Untersuchung zum Schwimmverhalten die Hypothese aufstellen zu können, dass das Material eines Gegenstands für dessen Schwimmverhalten ausschlaggebend ist, muss das Kind bereits über die Vorstellung der Existenz verschiedener Materialien verfügen, diese benennen und unterscheiden können (Leuchter, 2017). Aus einer einzelnen beobachteten Situation, in der ein Kind bestimmte Denk- und Arbeitsweisen nicht zeigt, lässt sich deshalb nicht ausschließen, dass in einem anderen Phänomen- oder Wissensbereich entsprechende Kompetenzen nicht doch beobachtet werden können.

Geplante Lerngelegenheiten wie die skizzierte Lernumgebung zum Schwimmen und Sinken, in der den Kindern eine Wasserschüssel und verschiedene Gegenstände gezielt zur Verfügung gestellt werden, können hierfür hilfreich sein. Ausführlichere Anregungen zur praktischen Umsetzung von Lerngelegenheiten in Hinblick auf die Denk- und Arbeitsweisen sowie zur Untersuchung der Phänomene Schwimmen und Sinken sowie Magnetismus in der Kita finden Sie hier:



#### **Praxis-Anregungen für die Untersuchung naturwissenschaftlicher Phänomene in der Kita**

##### **PHÄNOMEN MAGNETISMUS**

Steffensky, M. & Hardy, I. (2020). *Spiralcurriculum Magnetismus: Naturwissenschaftlich arbeiten und denken Lernen*. Band 1: Elementarbereich. o.O. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/minteinander-materialien>

PHÄNOMEN SCHWIMMEN UND SINKEN

Hardy, I. et al. (2021). *Handreichung. Überblick und Umsetzungsbeispiele aus den Projekt FinK*. Begleitende Materialien zu einem Bildungsangebot „Schwimmen und Sinken“ für inklusiv arbeitende Kitas. o.O. Verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/libraryFiles/downloadPublic/36>

Eine weitere Herausforderung bei der Einschätzung der Denk- und Arbeitsweisen besteht darin, dass es sich bei ihnen, wo sie nicht wie beim Durchführen einer Messung mit einer konkreten Handlung verknüpft sind, um nicht unmittelbar beobachtbare Denkprozesse handelt. Um sie durch Verbalisierung greifbar zu machen sowie zu ihrer Nutzung anzuregen, können folgende aus der Handreichung des FinK-Projekts entnommene Fragen und Impulse zur Unterstützung der kognitiven Selbstregulation eine Hilfe sein:


IMPULSE ZUR UNTERSTÜTZUNG IM BEREICH KOGNITIVE SELBSTREGULATION			
	Frage 	Impuls 	Feedback 
 <b>Planen</b>	„Was wollen wir denn eigentlich herausfinden? Was ist unser <b>Ziel</b> ?“	„Überlege dir zuerst, was das Ziel ist. Sage es uns laut, bevor du damit beginnst.“	„Du hast es schon sehr gut geschafft, unser Ziel zu sagen.“
	„Was ist dein/unser <b>erster Schritt</b> ?“	„Überlege dir nun, womit wir beginnen sollten.“	„Es ist toll, wie genau du uns erzählen kannst, was unser erster Schritt sein kann.“
	„Wie möchtest du <b>vorgehen</b> ? Hast du eine Idee, wie wir vorgehen könnten?“	„Versuche dir zu überlegen, wie du vorgehen möchtest.“	„Da hattest du schon eine sehr gute Idee, wie du beginnen kannst.“
 <b>Überwachen</b>	„Magst du uns erzählen, <b>was du gerade machst</b> ?“	„Du kannst uns gern laut erzählen, was du gerade machst.“	„Ich finde es super, dass du uns laut sagst, was du gerade machst.“
	„Was hast du denn jetzt <b>herausgefunden/gesehen/beobachtet</b> ?“	„Sage uns, was du beobachten konntest.“	„Ich finde es super, dass du uns laut sagst, was du gerade herausgefunden hast.“
	„An welcher Stelle/bei welcher Frage <b>brauchst du Hilfe</b> ?“	„Gib Bescheid, wenn du Hilfe brauchst und nicht alleine weiterkommst.“	„Super, dass du Bescheid gesagt hast, als du Hilfe gebraucht hast.“
	„Wen könntest du <b>fragen</b> ? Vielleicht weiß ein <b>anderes Kind</b> weiter?“	„Du könntest schauen, wie die anderen Kinder das machen.“	„Schön, dass du von alleine bei einem anderen Kind nachgefragt hast.“
 <b>Reflektieren</b>	„Was hat dir denn <b>Spaß gemacht</b> an der Aufgabe/dem Versuch?“	„Lasst uns mal gemeinsam überlegen, was uns am meisten Spaß gemacht hat heute.“	„Mich freut es, dass du beim .... Spaß hattest!“
	„Und was fandest du <b>schwierig</b> ?“	„Wir überlegen nach dem Versuch immer nochmal, was uns heute schwer gefallen ist.“	„Ich finde es gut, dass du sagen kannst, was für dich schwierig war.“
	„Hast du eine Idee, was dir schon <b>besonders gut gelungen</b> ist?“	„Es gab ja schon einige Sachen, die du prima gemacht hast. Überlege doch mal, was das gewesen ist.“	„Ich finde auch, dass dir das besonders gut gelungen ist.“

Abbildung 4: Mögliche Fragen und Impulse zur Unterstützung der kognitiven Selbstregulation (Quelle: Hardy et al., 2021, S. 133)

Zu Denk- und Arbeitsweisen, für die wie beispielsweise das Vergleichen oder das Schlussfolgern und Interpretieren im obigen Schaubild keine expliziten Impulse enthalten sind, empfiehlt es sich ebenfalls, durch Nachfragen zum Verbalisieren anzuregen, falls die Kinder dies nicht von selbst tun. So lässt sich im Bereich Vergleichen ausdrücklich nach Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten fragen und im Bereich Schlussfolgern und Interpretieren durch Nachfragen, die zu Erklärungsversuchen des Beobachteten ermutigen, unterstützen.

### **WIE KÖNNEN DIE BEOBACHTETEN FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN GENUTZT WERDEN?**

Sollten Sie feststellen, dass Kindern der Einsatz der Denk- und Arbeitsweisen noch schwerfällt, lassen sich die angeführten Fragen und Impulse neben der Sichtbarmachung zugleich zur Unterstützung der Kinder nutzen, diese Denk- und Arbeitsweisen anzuwenden und einzuüben. In der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen wird mit Ihrer Hilfe also zugleich eine Förderung im Nutzen der Denk- und Arbeitsweisen möglich. Eine besondere Rolle fällt Ihnen dabei als Modell zu, an dem sich die Kinder orientieren können. Sollten Sie also Unterstützungsbedarf über die obigen Impulse hinaus erkennen, zögern Sie nicht, die Anwendung der Denk- und Arbeitsweisen selbst vorzumachen, indem Sie Ihre eigenen Gedanken verbalisieren und die Schritte dabei durchführen. Auf diese Weise können sich Kinder den Einsatz der Denk- und Arbeitsweisen von Ihnen anschauen.

#### **4.2.3.7 DIGITALE MEDIEN**

Miriam Beier

### **WAS WIRD IN DIESEM BEREICH ERFASST?**

Im Vordergrund stehen die Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten im ko-konstruktiven Umgang mit digitalen Medien. Wie im Kapitel 3.7 beschrieben, wird dabei der Blick auf die kreative und vielfältige Nutzung verschiedener Arten von digitalen Medien im Alltag und für den eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozess gerichtet.

### **WARUM WURDEN DIE FÄHIGKEITEN & FERTIGKEITEN IM BEREICH DIGITALE MEDIEN AUSGEWÄHLT?**

Grundsätzlich erscheint es wichtig, dass Kinder digitale Medien mit Freude/Interesse nutzen und selbstständig sowohl mit Hard- als auch Software umgehen können. Das Nutzungsverhalten im häuslichen Umfeld ist eher bildschirm- und konsumorientiert. Dies gilt es durch einen kooperativen, kreativ-gestaltenden und kritischen Umgang in der Kita zu ergänzen. Kinder (aber auch pädagogische Fachkräfte) sollen verschiedene digitale Lernmöglichkeiten und Werkzeuge entdecken können, verschiedene digitale Formate und Umgebungen erkunden können und so auf die Vielfalt und den vielfältigen Einsatz digitaler Medien aufmerksam werden.

Mit digitalen Medien Alltagssituationen neu zu entdecken bedeutet auch, etwas über die Wirklichkeit zu lernen, in der wir leben, z. B. zu erfassen, dass die „unechte“ medial erzeugte Wirklichkeit sich von der „echten“ Realität unterscheidet, die Wirkung verschiedener digitaler Darstellungsmittel wahrzunehmen und zu verstehen, dass Medieninhalte von Menschen gemacht werden. Das kann Kinder darauf vorbereiten, später aufmerksam und kritisch mit Informationen, Quellen und digitalen Medien umzugehen.



Der kompetente Umgang mit digitalen Medien ist dann möglich, wenn die entsprechende Ausstattung in der Kita vorhanden ist. Hier befinden wir uns teils noch am Anfang: Zum einen sind viele Lernorten noch nicht adäquat technisch ausgestattet, zum anderen besteht ein hoher Fortbildungsbedarf dazu, wie digitale Medien pädagogisch sinnvoll einzusetzen und zu bedienen sind. Das Land Brandenburg hat hierfür zusammen mit der pädquis Stiftung die medienpädagogische Fortbildungsreihe „Digitale Bildung für Brandenburgs Kita-Fachkräfte“ im Rahmen des Projektes „Medien und Kindheit“ entwickelt<sup>14</sup>.

Als ein guter Ausgangspunkt lassen sich zunächst zwei Dinge festhalten: Jedes Kind hat in Bezug auf die Bildung mit, durch und über digitale Medien Vorerfahrungen und Stärken. Wenn Kinder etwas nicht können, dann können sie es wahrscheinlich einfach noch nicht, zeigen es nicht entsprechend unseren Erwartungen oder benötigen vielleicht noch unsere Unterstützung. Und: Auch mit einer kleinen Ausstattung lassen sich sehr viele medienpädagogische Erfahrungen realisieren. Wichtig ist, als pädagogische Fachkraft die eigene Unsicherheit zu überwinden. Die „Servivorschläge“ im Bereich „Digitale Medien“ sollen Mut machen sich auszuprobieren!

## WIE UND WIE HÄUFIG SOLLTEN DIE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN EINGESCHÄTZT WERDEN?

### Mit digitalen Medien Alltagssituationen neu entdecken

#### *Mögliche Beobachtungssituationen (Variante 1)*

Die Kinder befinden sich in einer natürlichen Spielsituation, z. B. etwas mit Bauklötzen bauen, basteln, malen. Oft entsteht in diesen Situationen ein Produkt, das nicht von Dauer ist. Mit digitalen Medien, wie Diktiergeräten, Digitalkameras, Tablets oder Smartphones, wird der Entstehungsprozess und das (vorläufige) Endprodukt dauerhaft dokumentiert und/oder neu in Szene gesetzt. Während und nach der Aufnahme können/sollen die Kinder ihre Gedanken, Ideen, Fragen und Geschichten mitteilen. Dabei können Erfahrungen mit digitalen Medien zur Sprache kommen (→ Bereich 3: Über digitale Medienerfahrungen sprechen und etwas über digitale Medien erfahren).



#### **Tipp 1**

Bei der Aufnahme von Alltags- und Spielsituationen können z. B. verschiedene Perspektiven eingenommen werden. Aufnahmen können/sollen (nach-)bearbeitet werden. Dafür eignet sich z. B. die App iStopMotion. Mit iStopMotion können einfache Stopp-Trick-Videos aufgenommen werden. Ziel ist, dass die Kinder sich als Regisseur:innen ihrer Geschichten erleben. So können sie die Erfahrung machen, dass nicht alles, was medial gezeigt wird, der Realität entspricht, Medien häufig nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit abbilden, durch bestimmte Aufnahmeperspektiven, Geräusche und Musik Emotionen und Stimmungen beeinflussen (Reichert-Garschhammer, 2020). Diese Erfahrung ist Voraussetzung, um über qualitativ hochwertige Berichterstattung, verlässliche Quellen, Fake News und Werbung ins Gespräch kommen zu können (→ Bereich 2: Durch digitale Medien Wissen suchen und finden & → Bereich 3: Über digitale Medienerfahrungen sprechen und etwas über digitale Medien erfahren).

<sup>14</sup> Die Angebote der Fortbildungsreihe sowie Materialien – inkl. des Modulhandbuchs – finden sich abrufbar unter: <https://www.medienundkindheit.de/>, Stand: 11.11.22.

### **Mögliche Beobachtungssituationen (Variante 2)**

Gemeinsam wird ein Ausflug unternommen, z. B. eine Naturerkundung oder ein Besuch bei der Feuerwehr oder der Stadtreinigung<sup>15</sup>. Der Ausflug wird u. a. mit Hilfe digitaler Medien vorbereitet, begleitet und nachbereitet.



#### **Tipp 2**

In der Natur können neben Diktiergeräten, Digitalkameras, Tablets oder Smartphones auch Hand-Mikroskope, Endoskopkameras und Bestimmungs-Apps zum Einsatz kommen. So können Bilder aufgenommen werden, die sonst nicht (gut) sichtbar geworden wären. Der Ausflug kann durch Tonaufnahmen, Fotos, Videos, aber auch durch kleine Interviews, z. B. der Feuerwehrmensen/der Müllwerker:innen usw. festgehalten werden. Im Nachhinein kann der Ausflug entlang der digitalen Dokumentation noch einmal (gemeinsam) nacherlebt, erinnert, thematisch vertieft werden, z. B. durch eine interaktive digitale Wand<sup>16</sup>. Im Vorhinein können Anwendungen wie GoogleMaps und Co. genutzt werden, um Anreise/Wege zu planen oder andere Apps und Medien, um z. B. Interviews/Fragen vorzubereiten. Es können auch Kindersuchmaschinen, wie bspw. FragFinn oder Dienste wie Ring-a-Scientist zum Einsatz kommen (→ *Bereich 2: Durch digitale Medien Wissen suchen und finden*).

### **Durch digitale Medien Wissen suchen und finden**

#### **Mögliche Beobachtungssituationen**

In Vorbereitung auf/im Anschluss an eine wie oben beschriebene Situation können/sollen Fragen/Sachverhalte intensiver recherchiert werden. Dafür können/sollen digitale Medien, wie Apps oder Kindersuchmaschinen, zum Einsatz kommen.



#### **Tipp 3**

Gemeinsam werden Suchinteressen geklärt. Mit Ihrer Unterstützung wird in (Kinder-) Suchmaschinen z. B. nach Stichworten, Bildern oder Neuigkeiten gesucht. Es soll eine zielgerichtete Informationssuche angebahnt werden. Erneut ist wichtig, dass die Kinder über die zu recherchierenden/recherchierten Fragen/Sachverhalte ins Gespräch kommen, Vorwissen und Medienerfahrungen austauschen, die Bedeutung der aufgefundenen Informationen erschließen und verarbeiten (→ *Bereich 3: Über digitale Medienerfahrungen sprechen und etwas über digitale Medien erfahren*). Indem Kinder digitale Werkzeuge für das Suchen und Finden nutzen, lernen sie sich bewusster in verschiedenen digitalen Formaten und Umgebungen zu bewegen.

Das schließt mit der Zeit ein, z. B. Werbung als solche zu erkennen, zu wissen, dass sie übertreibt, zu wissen, dass Informationen häufig nicht ohne Absicht/ein bestimmtes Interesse ins Internet eingestellt werden, dass manche Webseiten und Umgebungen verlässlicher sind als andere. Das schließt auch ein, die eigenen Rechte im Netz zu kennen, z. B. das Recht am eigenen Bild (→ *Bereich 3: Über digitale Medienerfahrungen sprechen und etwas über digitale Medien erfahren*). Kinder suchen und finden Wissen auch in altersgerechten digitalen Hör- und Lesewelten. Dafür können bspw. Apps und Medien mit Vorlese-, Sprach- und Übersetzungsfunktionen zur Verfügung gestellt werden, wie der Tellimero-Stift etc. Über digitale Hörwelten<sup>17</sup> lassen sich auch Musikwelten erschließen.

15 Als eine dritte Variante wäre z. B. ein themenbezogener Projekttag denkbar.

16 Ein Beispiel für ein solches Projekt findet sich hier: <https://www.froebel-gruppe.de/aktuelles/news-single/artikel/digitale-medien-interaktive-wand/>, Stand: 28.03.22.

17 Eine große Auswahl von Lese-Apps ist z. B. unter <https://www.lesenmit.app/app-suche?suche=> zu finden.

## Über digitale Medienerfahrungen sprechen und etwas über digitale Medien erfahren

### Mögliche Beobachtungssituationen

Es werden alltägliche Situationen genutzt und/oder angeboten, wo Kinder über eigene Medienerfahrungen (auch solche, die sie Zuhause machen) sprechen können, u. a. im Morgenkreis, während themenbezogener Gespräche/Ausflüge, im Rahmen von Projekttagen, in informellen Gesprächs- und Spielsituationen etc. Kinder können eigene Medienerfahrungen mündlich beschreiben oder andere Darstellungsformen wählen. Die u. a. oben beschriebenen Situationen sowie entstandene digitalen Produkte können/sollen Gesprächsanlässe und -inhalte bieten (→ Bereich 1: Mit digitalen Medien Alltagssituationen neu entdecken).

Im Anschluss an das Suchen und Finden kann die Bedeutung der recherchierten Informationen für die (zukünftige) Lebenswelten der Kinder in moderierten Gesprächen thematisiert werden. Das schließt auch ein, z. B. Auswirkungen digitaler Technologien auf Natur, Umwelt und Gesellschaft in Grundzügen nennen und eigene Verhaltensweisen dazu in Bezug zu setzen (→ Bereich 2: Durch digitale Medien Wissen suchen und finden).

Über digitale Medienerfahrungen sprechen schließt insbesondere ein, dass sich Kinder bewusst werden, dass Medien einen entscheidenden Einfluss auf unsere persönliche und gesellschaftliche Kommunikation haben, z. B. dass sie eine orts- und zeitunabhängige Kommunikation ermöglichen, ex- und inklusiv eingesetzt werden können. Kinder sollen lernen, dass sie Rechte im Netz (und in der „echten“ Welt) haben, wie sie sich vor der Verletzung dieser Rechte schützen können und verstehen, dass es wichtig ist, auch andere Menschen und ihre Rechte in virtuellen Umgebungen zu achten (→ Bereich 2: Durch digitale Medien Wissen suchen und finden). Etwas über digitale Medien erfahren schließt neben dem Sprechen über Medienerfahrung auch eine praktisch-technische Ebene ein. Das heißt, dass Kinder in Grundzügen verstehen, wie digitale Geräte funktionieren, sie bedienen bzw. auf ihre Funktionsfähigkeit testen können, sich ggf. auch Strategien aneignen, um technische Probleme und Störungen zu beheben.



### Tipp 4

Bei verschiedenen Gelegenheiten wird über Medienerfahrungen, -helden und -formate gesprochen. Medienhelden der Kinder können/sollen ebenso zur Sprache kommen wie die doppelte Natur von Medienerzeugnissen. Es wird thematisiert, dass Medien von Menschen (und mit bestimmten Absichten/Interessen) erstellt werden, dass nicht alle Medienerzeugnisse frei zugänglich sind und bestimmten Rechten unterliegen, dass Kinder eigene Rechte an ihren Bildern und Medienerzeugnissen haben, dass man Werbung durch bestimmte Merkmale erkennen kann. Es bietet sich an, auch darüber zu sprechen, dass (soziale) Medien Menschen überfluten und überfordern können und eine Medienbalance wichtig ist.

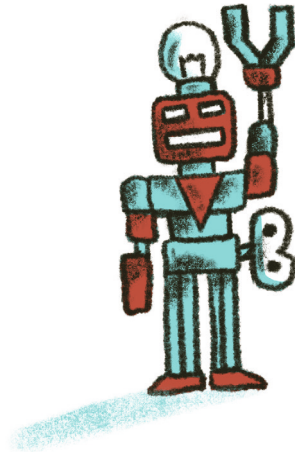
Zugleich können/sollen die Gesprächssituationen dafür genutzt werden, dass Kinder Verhaltensregeln bei der Nutzung digitaler Medien verstehen, erinnern und in eigene Worte fassen. Dabei spielen sowohl generelle Verhaltensregeln eine Rolle als auch spezielle Kommunikations- und Verhaltensregeln im digitalen Raum. In den Gesprächen können sich auch Wissensfragen aufwerfen. Um solche Fragen zu klären können Kindersuchmaschinen oder Dienste wie Ring-a-Scientist genutzt werden (→ Bereich 2: Durch digitale Medien Wissen suchen und finden). Gesprächssituationen bieten sich auch als Grundlage für „virtuelle Ausflüge“ an. Zum Beispiel lassen sich digitale Kommunikationsmöglichkeiten dafür nutzen, zu anderen Kitas Kontakt aufzunehmen. Gesprächsanlässe können ähnliche/unterschiedliche Rituale, Feste, Feiern, Erlebnisse etc. sein. Es können Plattformen, z. B. Padlet/TaskCards<sup>18</sup>, genutzt werden, wo Gesprächsinhalte miteinander geteilt werden können.

<sup>18</sup> Besser TaskCards, da DSGVO-konform.

## 4.3 Potenziale der App-Variante des Portfolios

---

Beatrice Rupprecht



Im Zuge eines kontinuierlichen Fortschritts digitaler Medien und dem Ausbau von technischen Infrastrukturen im Bereich von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, werden neue Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit eröffnet. Die Richtlinie Medien und Digitalisierung Kita im Land Brandenburg schafft in diesem Zusammenhang die Voraussetzungen dafür, dass sich einerseits Kindertageseinrichtungen medial ausstatten und andererseits einschlägige Fortbildungen im Kontext von Medienbildung und Digitalisierung durch pädagogische Fachkräfte besucht werden können. In diesem Zusammenhang ist eine Weiterentwicklung der Praxis zu verzeichnen, die verstärkt den Einsatz neuer Technologien fordert, mit denen die pädagogische Arbeit mit den Kindern erleichtert werden kann, aber auch interne Arbeitsabläufe (Verwaltung und Organisation im Allgemeinen). Aus diesem Grund ist Mika in zwei Varianten verfügbar – in der klassischen Papierform und als App. In der Papierform führt sie Bewährtes fort, bspw. die Arbeit mit anderen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die bereits in der Einrichtung eingesetzt werden. Zugleich ermöglicht sie aber auch die Überbrückung der zeitlichen Phase bis ausreichend Endgeräte (u. a. Tablets) für die flächendeckende Nutzung der App zur Verfügung stehen. Die App ist ab 2023 verfügbar und kann auf handelsüblichen Tablets installiert werden. Dabei handelt es sich um eine lokale Anwendung, bei der sämtliche Daten auf dem Gerät selbst gespeichert werden. Der Zugriff auf die App ist passwortgeschützt, sodass die Daten der Kinder gemäß den geltenden Datenschutzrichtlinien sicher sind.

Beide Teile von Mika sind in der Anwendung integriert. Es können jeweils verschiedene Gruppen und unbegrenzt Kinderprofile angelegt werden. Die App bietet eine intuitive Menüführung, sodass umgehend nach der Installation Profile angelegt, bearbeitet und die Daten eingegeben werden können. Die App ist mit einer automatischen Speicherfunktion versehen, sodass unmittelbar nach der Dateneingabe alles gespeichert ist, einschließlich der vorgenommenen Änderungen. Für alle Anwender:innen, die den Klick auf den Speicherbutton intuitiv gewöhnt sind, wird diese Funktion dennoch zur Verfügung gestellt.

Für jedes Kind werden automatisch Mika Teil 1 und Teil 2 eingerichtet, sodass sofort mit dem Ausfüllen begonnen werden kann. Durch die Anzeige eines Fortschrittbalkens ist auf den ersten Blick erkennbar, in welchen Abschnitten bspw. noch keine Informationen eingetragen wurden oder unvollständig sind. Wurde ein Bereich komplett bearbeitet/ausgefüllt, dann erscheint auf der Übersichtsseite ein Häkchen anstelle des Fortschrittbalkens.

Es ist möglich in die App Fotos und Bilder zu integrieren. Dazu kann die Kamerafunktion des Geräts aktiviert werden, was es Kindern im Teil 1 ermöglicht, selbst von ihren Werken Fotos zu machen und diese in ihrem Profil zu speichern. Darüber hinaus können auch Dateien eingefügt werden, die bspw. als Foto bereits auf dem Tablet gespeichert sind.

Für die Weitergabe der Informationen zum Kind ist sowohl in der App als auch bei der Papiervariante die Einverständniserklärung der Eltern/Sorgeberechtigten erforderlich. Die entsprechende Einwilligung zur Weitergabe kann sich auf den gesamten Teil 1 und Teil 2 beziehen, oder nur auf einzelne Bereiche daraus. In der Übersichtsseite zum jeweiligen Kind kann in der App durch Anklicken eines entsprechenden Kästchens hinterlegt werden, wofür genau das Einverständnis vorliegt und welche Informationen weitergegeben werden dürfen. Diese Option ist eingestellt für den Fall, dass Eltern/Sorgeberechtigte und Kinder wünschen, dass die Informationen gesammelt über die Kita an die aufnehmende Grundschule weitergegeben werden.

Für Teil 1 und Teil 2 besteht für die Übergabe an die Grundschule die Möglichkeit, eine pdf-Datei als Zusammenfassung zu erstellen. Diese wird nur aus den Teilen gespeist, für die ein Einverständnis vorliegt. Die Datei wird beim Erstellen automatisch mit dem Namen des Kindes versehen, sodass sie eindeutig zugeordnet werden kann. Die pdf-Datei kann anschließend digital an die Eltern/Sorgeberechtigten übersendet werden (per E-Mail oder via Speichermedium), um sie bspw. an die Schule weiterzuleiten<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Zum Zeitpunkt der Erstellung der App und von Mika war die direkte Übertragung an die aufnehmende Grundschule nicht vorgesehen.

**5.**

**Der Einsatz des Portfolios  
in der Grundschule**

Beatrice Rupprecht

Der Übergang der Kinder von der Kita zur Grundschule steht im Mittelpunkt der Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen im letzten Jahr vor der Einschulung. Das übergeordnete Ziel der Zusammenarbeit besteht darin, „den Kindern und Eltern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern“ (Faust, 2020, S. 9). Dabei haben sich ganz unterschiedliche Formate und Maßnahmen etabliert, um einerseits den fachlichen Austausch zwischen beiden Institutionen zu sichern und andererseits den Kindern und ihren Eltern/Sorgeberechtigten ein Kennenlernen der Grundschule zu ermöglichen.

Als Übergangsdokumentation leistet Mika mit seinen beiden Teilen einen Beitrag sowohl für die Ausgestaltung der Kooperation zur Kindertageseinrichtung (als Grundlage für Übergabegespräche und den fachlichen Austausch) als auch für die konkrete Gestaltung des Anfangsunterrichts. Mit dem gewandelten, inklusiv geprägten Selbstverständnis der Grundschule, alle Kinder aufzunehmen und vom ersten Tag an die Anschlussfähigkeit zu ihrem Vorwissen, ihren vielfältigen Stärken, individuellen Kompetenzprofilen und ihren Interessen herzustellen, sind Lehrer:innen vor eine enorme Herausforderung gestellt. In der internationalen Schulforschung hat sich insbesondere die inhaltliche Verzahnung im Sinne einer direkten Anknüpfung an die Lernausgangslage der Kinder als wesentliche Gelingensbedingung für erfolgreiche, kontinuierliche Bildungsprozesse erwiesen. Im inklusiven Verständnis einer verzahnten Bildungsbiografie von Kindern beim Schuleintritt ist das Finden inhaltlicher und didaktisch-methodischer Antworten auf die Heterogenität und die Individualität der Kinder von Fach- und Lehrkräften auf beiden Seiten des Übergangs gefordert (Liebers, 2022). Die adaptive und individualisierte Lernprozessbegleitung bedingt eine lernprozessbegleitende Diagnostik, die domänenspezifisch den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie auch die Zone der nächsten Entwicklung abbildet. Lehrer:innen sind damit konfrontiert, der Heterogenität der Kinder in den Klassen Rechnung zu tragen, was bedeutet, dass „individuell passfähige Lernangebote benötigt [werden], die das einzelne Kind beim Lernen weder über- noch unterfordern, sondern es angemessen herausfordern und damit bestmöglich fördern“ (Liebers, 2018, 40f.). Um den dazu erforderlichen, oben angesprochenen Lernstand des Kindes zu ermitteln, hat sich ein dreistufiges Verlaufsmodell von Assessment, das im letzten Kindergartenjahr beginnt (ebd.) und am Schulanfang fortgesetzt wird, bewährt. Letzteres ist in Brandenburg durch *ILeA plus* für die Bereiche Sprache, Schriftsprache und Mathematik (ebd.) fest etabliert.

Mika wurde dazu entwickelt, unterrichtsrelevante Informationen zu den präskriptiven Kompetenzen der Vorschüler:innen zu erfassen und zu dokumentieren. Es deckt nahezu alle Bildungsbereiche ab und wurde auf der Grundlage des aktuellsten Forschungsstandes in den einzelnen Domänen erarbeitet.

Mika Teil 1 (Kinderportfolio) leistet einen Beitrag dazu, die Perspektive der Kinder auf ihre Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erfassen und an Lehrer:innen zu kommunizieren. In dem Abschnitt „Das möchte ich bis zum Ende meiner Kitazeit noch lernen“ setzen sie sich konkret mit eigenen Lernzielen auseinander und reflektieren über die verschiedenen Wege der Zielerreichung. Der Teil „Wenn ich an die Schule denke...“ gibt zudem Aufschluss darüber, welche Gedanken die Kinder mit dem Blick auf die Einschulung bewegt und ermöglicht es, insbesondere die Willkommenskultur in den ersten Schultagen auszurichten.

Mika Teil 2 (Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte) bildet die verschiedenen Kompetenzfacetten domänenspezifisch ab, wobei die Prädiktoren für erfolgreiche Bildungsprozesse in den Fächern im Fokus stehen. In wieweit sich ein Kind in der Zone der nächsten Entwicklung in einem Bereich befindet, wird durch die dreistufige Skala schnell ersichtlich (Einschätzung im Ausprägungsgrad 2). Hieraus lassen sich wichtige Informationen ableiten, wo der Unterricht inhaltlich ansetzen kann und wo ggf. noch inhaltliche Schritte der thematischen Einführung erforderlich sind. Der Bereich des biopsychosozialen Wohlbefindens rundet den Teil ab. Hieraus können Informationen zur Persönlichkeit des Kindes entnommen werden, bspw. im Zusammenhang mit der Aktivierung von Bildungspotenzialen oder dem Umgang mit Herausforderungen.



Beide Teile leisten einen Beitrag dazu, den Schulanfang und die ersten Tage und Wochen inhaltlich und didaktisch-methodisch passfähig zu gestalten. Um die Reflexionsprozesse der Kinder anzuregen und die persönliche Entwicklung innerhalb des ersten Schuljahres noch sichtbarer zu machen, eignet sich bspw. insbesondere Mika Teil 1 auch am Schuljahresende von Klasse 1. Das gemeinsame Gespräch mit den Kindern über den Vorher-Nachher-Vergleich stärkt das Selbstvertrauen der Kinder in ihre eigenen Entwicklungsprozesse und Kompetenzen.

### **WANN BEKOMMEN LEHRER:INNEN MIKA ÜBERMITTELT?**

Mika wird im letzten Kitajahr eingesetzt, das jeweils am 31.7. eines Jahres endet. In der Regel wird die Übergabedokumentation ca. 8–10 Wochen vorher an die Kinder und Eltern/Sorgeberechtigten überreicht. Es liegt in ihrer Entscheidung, die Informationen an die Grundschulen weiterzugeben. Insofern sie sich dafür entscheiden, werden sie gebeten, Mika ca. 6 Wochen vor dem 31.7. an die Grundschule zu übergeben. Unabhängig vom Termin der Sommerferien im entsprechenden Kalenderjahr besteht damit ausreichend Zeit, alle eingegangenen Übergabedokumentationen zu sichten und in die Vorbereitungen für den Anfangsunterricht einzubeziehen.

### **KANN MIKA BESTANDTEIL VON ELTERNINFORMATIONABENDEN VOR DER EINSCHULUNG SEIN?**

Die vorbereitenden Elterninformationsabende an den Grundschulen sind eine hervorragende Gelegenheit, Eltern/Sorgeberechtigte auf Mika und seine Bedeutung für den Start in der Grundschule aufmerksam zu machen. Hierbei können bspw. auch dahingehend schulinterne Organisationen (u. a. Termine für die Übersendung von Mika) kommuniziert werden.

### **WIE UND WANN KANN MIT MIKA IM ANFANGSUNTERRICHT GEARBEITET WERDEN?**

Mika ist so konzipiert, dass es die Unterrichtsgestaltung auf zwei Wegen unterstützen soll. Als Übergabedokumentation kann es einerseits die Vorbereitung des Schuleintritts und die Planung des Anfangsunterrichts in den ersten Wochen und Monaten vereinfachen. Die von den Kindern sowie von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzten Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden dabei eine Grundlage für die inhaltliche Gestaltung, indem bspw. die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen werden. Aber auch die methodisch-didaktische Planung profitiert von den Informationen aus Mika, da sie u. a. Hinweise auf die Ausprägung präskriptiver Kompetenzen in den verschiedenen Domänen, Vorwissen und bspw. Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien bieten.



6.

**Der Beitrag des Portfolios  
für die Bildungsbiografie  
von Kindern beim Übertritt  
in die Grundschule – Informationen  
für Eltern/Sorgeberechtigte**

Beatrice Rupprecht

Im Verlauf der Kindergartenzeit erwerben Kinder einen Reichtum an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich in den verschiedenen Lebenswelten, z. B. in der Familie und in der Kindertageseinrichtung (Kita), ganz unterschiedlich entwickeln. So überrascht es nicht, dass im Gespräch mit pädagogischen Fachkräften manchmal über Stärken oder Kompetenzen gesprochen wird, die sich z. B. zuhause ganz anders oder gar nicht zeigen.

### **Der Übergang gelingt vor allem gemeinsam**

Die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den pädagogischen Fachkräften ist vom gemeinsamen Ziel geprägt, dass Ihr Kind die besten Voraussetzungen in der Kita vorfindet, um seine Persönlichkeit entfalten und wichtige Fähigkeiten entwickeln zu können, die es im Leben und in der späteren Schulzeit braucht. Die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und dem Team der Kita trägt maßgeblich dazu bei, dass diese Zielstellungen auch erreicht werden.

Das letzte Kitajahr ist in mehrfacher Hinsicht ein ganz besonderes. Ab dem 1.8. wird Ihr Kind zum Vorschulkind und nimmt in der Kita eine besondere Rolle ein. Nach der Anmeldung in der Grundschule und der daraufhin stattfindenden schulärztlichen Untersuchung, finden zumeist die ersten Kontakte zur Grundschule statt, beispielsweise im Rahmen von Schulbesuchen oder in Form von Informationsabenden in der Grundschule. In dieser besonderen Lebensphase Ihres Kindes ist ein Austausch zwischen Ihnen, den pädagogischen Fachkräften und den Lehrer:innen enorm wichtig.

### **Zielstellung am Übergang zur Grundschule: Die Stärken Ihres Kindes in den Fokus rücken**

Ihr Kind verlässt die Kita nicht als „weißes Blatt“. Es bringt einen Reichtum an Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Schulbeginn und seine Persönlichkeit mit. Heute weiß man, dass sich Kinder, die in der Klasse 1 zusammenkommen, teilweise um bis zu 3 Entwicklungsjahre voneinander unterscheiden (Largo, 2020). Das schließt auch ein, dass jedes einzelne Kind ein ganz individuelles Profil hat. Das bedeutet, dass Kinder nicht in jedem Bereich gleich weit entwickelt, gleich gut oder auch einfach gleichermaßen interessiert sind. Während das eine Kind beispielsweise sportlich beim Fußball in Topform ist (= Fähigkeit 1), sich alles rund um dieses Thema dreht (= Interesse) und es parallel dazu schon rechnen kann wie ein Weltmeister (= Fähigkeit 2), kann es bei einem anderen Kind komplett anders sein. Das andere Kind hat vielleicht demgegenüber eine Leidenschaft für die Natur und Tiere (= Interesse), verfügt in diesem Zusammenhang über ein unglaubliches Allgemeinwissen (= Fähigkeit 1), das jeden Erwachsenen sprachlos macht und hat ein künstlerisches Talent Tiere zu zeichnen (= Fähigkeit 2). Was hier beispielhaft beschrieben ist, zeigt sich flächendeckend in der Realität: Jedes Kind ist einzigartig.

In den letzten Jahren hat sich das pädagogische Grundverständnis der Grundschule dahingehend gewandelt, dass heute viel stärker auf diese Einzigartigkeit des einzelnen Kindes eingegangen wird. Das hat nichts damit zu tun, dass die Kinder nur noch lernen sollen, worauf sie Lust und woran sie Interesse haben. Vielmehr geht es darum, Ihrem Kind die besten Voraussetzungen zu bieten, sich zu entwickeln und zu lernen.

Jedes Kind hat ein Recht auf eine individuelle Förderung, d. h. „Bildung ... muss ... die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung bringen“ (Artikel 29 (1) UN-Kinderrechtskonvention; BMFSFJ, 2018, S. 22). Förderung bedeutet dabei, Ihr Kind individuell zu begleiten, sodass es eine gute Grundlage hat, um sich beim späteren Lernen in der Grundschule als selbstwirksam und kompetent erleben zu können und mit Freude am Lernen den Schulalltag zu meistern.

## **WAS BRAUCHEN PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE UND LEHRER:INNEN, UM IHREM KIND EINEN GUTEN START IN DIE SCHULE ERMÖGLICHEN ZU KÖNNEN?**

Damit pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit haben, Ihr Kind dabei zu unterstützen seine Potenziale und Stärken voll entfalten zu können und damit es Lehrer:innen in den Grundschulen gelingen kann, daran vom ersten Schultag an anzuknüpfen, brauchen sie möglichst konkrete Informationen darüber, welche Stärken und Interessen Ihr Kind in den einzelnen Bereichen hat. Durch diese Informationen ist es möglich, an der individuellen Entwicklung Ihres Kindes, bspw. im Bereich Sprache oder Mathematik, anzuknüpfen. Damit kann sowohl eine Unterforderung als auch eine Überforderung vermieden werden.

## **WARUM IST ES WICHTIG, DASS KINDER SICH ZU BEGINN DER GRUNDSCHULZEIT ALS KOMPETENT ERLEBEN?**

Für Kinder ist das Kompetenzerleben in der Grundschule sehr wichtig, damit sie mit Spaß und Freude am Lernen, aber auch mit einer Portion Motivation die schulischen Aufgaben bewältigen können.

## **WELCHEN BEITRAG LEISTET MIKA DABEI?**

Mika ist so aufgebaut, dass Lehrer:innen diese wichtigen Informationen erhalten können. Dabei spielt im Teil 1 (Kinderportfolio) die Sichtweise und die Einschätzung Ihres Kindes auf seine Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Sie gibt Aufschluss darüber, was ihm wichtig ist, wo es sich selbst als stark und kompetent erlebt und welche eigenen Ziele es verfolgt. Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder diesen Teil des Portfolios selbst gestalten, gern mit Ihrer Unterstützung. Der Teil 2 (Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte) ist etwas strukturierter aufgebaut und enthält alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bis zum Schuleintritt erworben werden könn(t)en<sup>20</sup> und die für das inhaltliche Anknüpfen an den Stand Ihres Kindes wichtig sind. Im Vordergrund steht dabei, die Stärken und die Interessen Ihres Kindes zu erfassen, damit Lehrer:innen den Unterricht inhaltlich und methodisch auf die Kinder zuschneiden können. Alles, was Ihr Kind kann und wofür es sich interessiert, kann mit Hilfe des Portfolios (Teil 1 und Teil 2) dokumentiert werden.

## **WAS LEISTET MIKA DARÜBER HINAUS FÜR DIE ZEIT IN DER KITA?**

Zugleich sind beide Portfolio-Teile von Mika auch für die pädagogische Arbeit im letzten Kitajahr eine Unterstützung: Durch die Dokumentation der Stärken und Interessen der Kinder können auch pädagogische Fachkräfte noch konkreter den individuellen Stand erkennen und ebenso ihre pädagogische Arbeit inhaltlich und methodisch darauf ausrichten. Dadurch wird die Chance geboten, die Entwicklung Ihres Kindes in den verschiedenen Bereichen aufzugreifen und diese zu fördern. Es ist vorgesehen, dass Mika die Grundlage für die Elterngespräche im letzten Kitajahr darstellt (insbesondere für das Übergabegespräch kurz vor der Einschulung). Sie erhalten dabei einen Einblick in die Dokumentation und können im Rahmen der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften gemeinsame Ansätze entwickeln, wie Ihr Kind individuell unterstützt werden kann, damit seine Potenziale vollends zur Geltung kommen können.

---

<sup>20</sup> Um auch Kindern gerecht zu werden, die in manchen Bereichen schon sehr weit entwickelte Fähigkeiten haben, sind teilweise auch Kompetenzen aufgeführt, die von den meisten Kindern erst in der Grundschule beherrscht werden.

### **WER ENTSCHIEDET, OB UND IN WELCHEM UMFANG MIKA AN DIE GRUNDSCHULE WEITERGEGEBEN WIRD?**

Sie und Ihr Kind entscheiden, welche Teile und Informationen an die Grundschule weitergegeben werden. Es können sowohl beide Portfolio-Teile vollständig übergeben werden als auch nur einzelne Abschnitte daraus. Jede einzelne Information ist wertvoll und ermöglicht es, dass Ihr Kind nahtlos dort weitermachen kann, wo die Zeit des Kindergartens endet. Beziehen Sie Ihr Kind gern in die Entscheidung ein, was seine zukünftigen Lehrer:innen von ihm wissen sollen, was ihm wichtig ist und welche Teile an die Grundschule weitergegeben werden.

### **WANN BEKOMME ICH/BEKOMMEN WIR ALS ELTERN/SORGEBERECHTIGTEN MIKA UND WIE LÄUFT DIE ÜBERGABE AN DIE GRUNDSCHULE AB?**

Es ist vorgesehen, dass Sie Mika ungefähr 8 bis 10 Wochen vor dem 31.7. des letzten Kitajahres überreicht bekommen, also kurz vor der Einschulung. Damit die Lehrer:innen der Grundschule ausreichend Zeit haben, um sich auf Ihr Kind vorbereiten zu können, ist es wichtig, Mika ungefähr Mitte Juni bis Anfang Juli an die Grundschule Ihres Kindes weiterzugeben. Unter Umständen kann es sein, dass Sie zum vorbereitenden Elternabend in der Grundschule (vor der Einschulung) einen konkreten Zeitraum von der Grundschule genannt bekommen, in dem Mika dort eingereicht werden kann.

A large, bold, red number '7' with a solid red dot below it, centered within a light blue circle.

**Bericht zur Qualität  
von Mika**

Beatrice Rupprecht

Mika wurde im Zeitraum November bis Dezember 2022 in brandenburgischen Kitas und Grundschulen erprobt. Daraus geht ein Qualitätsbericht zu Mika hervor. Dieser ist nicht Bestandteil dieser Handreichung, sondern als separates Dokument verfügbar. Der folgende QR-Code leitet direkt zur Homepage der Universität Leipzig (Projektseite), wo der Bericht hinterlegt ist:





# Literaturverzeichnis

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballaschk, I., & Anders, A. (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 9(1), 3–8.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Verfügbar unter: <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/>
- Benz, C., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, C. & Wollring, B. (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brüggemann, M. (2016). App und los? Medien in Kitas als Aufgabe der Organisationsentwicklung. In: J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven* (S. 43–47). München: kopaed.
- Bruner, C. F., Winklhofer, U., & Zinser, C. (2001). *Partizipation – Ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. Berlin: DJI.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2008). *Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Verfügbar unter: [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2013). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – Eine Bestandsaufnahme*. Verfügbar unter: [https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht\\_2013.pdf](https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf)
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Verfügbar unter: <https://epale.ec.europa.eu/de/resource-centre/content/europaeischer-referenzrahmen-fuer-digitale-kompetenzen-der-buergerinnen-und>
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: BMBF (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Verfügbar unter: [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf)
- Eickelmann, B. et al. (2018). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf)
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Antje Kunstmann.
- Faust, G. (2020). Zur Bedeutung des Schuleintritts für Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule: Band 1. Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis* (S. 3–15). Köln: Carl Link.
- Fleischer, S. & Hajok, D. (2019). Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In: S. Fleischer, S. & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 60–85). Stuttgart: Kohlhammer.

- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf)
- GDSU (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glück, C. (Hrsg.) (2012). *Fokus Pragmatik. Erwerb-Beeinträchtigungen-Intervention*. Köln: Prolog.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauck-Thum, U. (2021). Grundschule und die Kultur der Digitalität, in: U. Hauck-Thum & J. Nöller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 73–82). Berlin: J.B. Metzler.
- Häuser, D. & Jülisch, B. (2013). *Meilensteine der Sprachentwicklung: Ein Beobachtungsinstrument. Handanweisung*. Weimar: verlag das netz.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. M. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB\\_Exp\\_51\\_Heimlich\\_Ueffing.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf)
- Henke, A. (2020). *Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule. Die Gestaltung von Anschlussfähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, A., Wiemann, M. J. & Macha, K. (2022). *Partizipation im Kita-Alltag. Impulse aus der Praxis*. Berlin: wamiki.
- Jaques-Dalcroze, E. (1977). *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016). *Strategie Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Laewen, H.-J. (2009). *Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen*. Verfügbar unter: <https://majs.brandenburg.de/media/5lbn1.c.107479.de>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM] (2015). *Rahmenlehrplan. Teil C. Deutsch. Jahrgangsstufe 1– 10*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM] (2021). *ILeA plus: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (4. Überarb. u. erg. Aufl.). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende\\_Diagnostik/ilea\\_plus/ILeAplus-komp.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea_plus/ILeAplus-komp.pdf)
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2019). *Die Welt entdecken – Medien gehören dazu. Tipps zu den medialen Lebenswelten von Kindergartenkindern*. Verfügbar unter: [https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Handouts/Kita-Broschuere-Onlineversion.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/Kita-Broschuere-Onlineversion.pdf)
- Lange-Schubert, K. & Rothkopf, A. (2017). *Naturwissenschaftliches Lehren und Lernen*. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (S. 38–62). Berlin: Cornelsen.
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita: Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Leuchter, M. (2017). *Kinder erkunden die Welt: Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Liebers, K. (2014). *Sub-Domänen für den Bereich „Language and Literacy Competence“ im frühkindlichen Bereich*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Leipzig.
- Liebers, K. (2022). Schuleingangsdiagnostik im adaptiven Anfangsunterricht: Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen. In M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 154. Anfangsunterricht – Willkommen in der Schule!* (S. 37–48). Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Liebers, K. & Rupprecht, B. (2018). Diagnostik im Spannungsfeld institutionalisierter Übergänge aus der Kita in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen. In M. Gutzmann & M. Lassek (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 145. Kinder beim Übergang begleiten: Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung* (S. 196–211). Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Liebers, K., Junger, R., Kanold, E., Gottlebe, K., Dietrich, S. & Latzko, L. (2021). Niveaustufe A: Aufgabenpaket schriftsprachliche Voraussetzungen. In: LISUM (Hrsg.), *ILeA plus: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* (4. überarb. u. erg. Aufl.). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende\\_Diagnostik/ilea\\_plus/ILeAplus-komp.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea_plus/ILeAplus-komp.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/fim-studie/2016>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger*. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *miniKIM 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/user\\_upload/lfk\\_miniKIM\\_2020\\_211020\\_WEB\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf)
- Meyerholz, U. (2009). *Heiße Füße – Zaubergriße*. Bern: Zytglogge.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBSJ] (2009). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule: Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich*. Weimar: verlag das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBSJ] (2016). *Grundsätze elementarer Bildung: Kindertagesbetreuung in Brandenburg von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit*. Weimar: verlag das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBSJ] (2021). *Medien und Kindheit – Modulhandbuch*. Verfügbar unter: [https://www.medienundkindheit.de/wp-content/uploads/2022/09/Modulhandbuch\\_MedienKindheit.pdf](https://www.medienundkindheit.de/wp-content/uploads/2022/09/Modulhandbuch_MedienKindheit.pdf)
- Moser, T. (2008). *Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern. Eine theoretische und empirische Studie*. Dissertation. Hamburg: Diplomica.
- Mößle, T. (2012): *Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden-Baden: Nomos.
- Naidoo, J., & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Umfassend und anschaulich mit vielen Beispielen und Projekten aus der Praxis der Gesundheitsförderung*. Köln: BZgA.
- National Early Literacy Panel [NELP] (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Verfügbar unter: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nickel, S. (2017). Sprache & Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 733–746). Leverkusen: Barbara Budrich.

- Nieding, I. & Klaudy, K. (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz. In A. Wilmers, C. Keller & M. Rittberger, M. (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel* (S. 33–66). Münster: Waxmann.
- Norwalk, K. E., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2014). Confirmatory factor analysis of the early arithmetic, reading, and learning indicators (EARLI). *Journal of School Psychology, 52*(1), 83–96.
- Nüßlein, L. & Schmidt, J. (2020). *Digitale Kompetenzen für alle*. Verfügbar unter: <https://de.rescue.org/sites/default/files/2020-11/Digitale%20Kompetenzen.pdf>
- Oberhaus, L. (o.J.). *Frühkindliche musikalische Bildung. Zur Bedeutung von Musik in der Kindheit*. Verfügbar unter: [https://uol.de/f/3/inst/musik/download/Oberhaus/Fru\\_hkindliche\\_musikalische\\_Bildung\\_Oberhaus.pdf](https://uol.de/f/3/inst/musik/download/Oberhaus/Fru_hkindliche_musikalische_Bildung_Oberhaus.pdf)
- Organisation For Economic Co-Operation and Development [OECD] (2007). *PISA 2006: Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen*. Paris: OECD.
- Organisation For Economic Co-Operation and Development [OECD] (2020). *OECD-Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens*. Paris: OECD.
- Pauls, R. (1993). Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Einsichten bei der Entwicklung und Förderung künstlerischer Begabungen. In: N. Petrat (Hrsg.), *Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Symposionsbericht Musikalische Früherziehung/ Grundausbildung. Hamburg 1992* (S. 72–79). Mainz: Schott.
- Pfost, M., Artelt, C. & Weinert, S. (Eds.) (2013). *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Reichert-Garschhammer, E. (2019). *Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung an Kindertageseinrichtungen. Vorlage für die Didacta 2019 in Stuttgart*. Verfügbar unter: <https://www.kita-digital-bayern.de/files/media/public/downloads/Endfassung-Kurzexpertise-IFP-Digitalisierung-Kindertagesbetreuung.pdf>
- Reichert-Garschhammer, E. (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des Bundesfamilienministeriums*. Verfügbar unter: <https://www.kita-digital-bayern.de/files/media/public/downloads/Endfassung-Kurzexpertise-IFP-Digitalisierung-Kindertagesbetreuung.pdf>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. Berlin: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/biss\\_expertise.pdf?\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/biss_expertise.pdf?_blob=publicationFile&v=1)
- Schubert-Suffrian, F. & Regner, M. (2022). *Portfolioarbeit mit Kindern. Analog & digital*. Kindergarten heute. Praxis kompakt. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Schuler, S., Bönig, D., Thöne, B., Wenzel-Langer, D. & Wittkowski, A. (2016). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: G. Wittmann, A. Levin & D. Bönig (Hrsg.), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von Erzieher\*innen und GrundschullehrerInnen* (S. 19–39). Münster: Waxmann.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439–460.
- Skerra, A. (2018). *Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht*. Verfügbar unter: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra\\_2018\\_Scaffolding.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf)
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Spanhel, D. (2017). Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in pädagogischen Berufen. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2*, 13–26.

- Stadler-Elmer, S. (2020). Musikalische Bildung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung* (S. 333–342). Kronach: Carl Link.
- Steffensky, M. (2008). Einen naturwissenschaftlichen Blick entwickeln: Naturwissenschaftliches Lernen im Kindergarten. In: F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 179–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48. München: DJI.
- Steinweg, A. S. (2018). *Muster und Strukturen zwischen überall und nirgends: Eine Spurensuche*. opus. <https://doi.org/10.20378/irbo-51596>
- Streit, C. & Royar, T. (2020). *Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion. Wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können*. <https://doi.org/10.25656/01:19337>
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New Perspectives. In D. S. Strickland, D. & L. M. Morrow (Eds.), *Emergent Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1–15). Newark: International Reading Association.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169–182.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [TMBJS] (2019). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre*. Verfügbar unter: [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer\\_bildungsplan\\_18\\_dasnetz.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf)
- Tillmann, A. & Hugger, K. (2014). Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In A. Tillmann, S. Fleischer & K. Hugger, K. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 31–46). Wiesbaden: Springer.
- Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Verfügbar unter: [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf)
- Ulich, M. (2004). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Unterberg, L. (o.J.). *Keynote auf der Jahreskonferenz des Forums Bildung Digitalisierung 2018*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLbZqxMdGcvUU6SsCi7KwUqEmAQjrqqz2u>
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: [https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5\\_Projekte/Stimts/ifaf\\_stimts\\_ergebnisse\\_web.pdf](https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/Stimts/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf)
- Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden: Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. *Frühe Bildung*, 11(3), 107–114.
- Wagner, U., Eggert, S. & Schubert, G. (2016). *MoFam – Mobile Medien in der Familie*. Verfügbar unter: [www.jff.de/studie\\_mofam](http://www.jff.de/studie_mofam)
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848–872.
- Wygotski, L. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademieverlag
- Zeitschrift für Pädagogik (2021), 12. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/47868-paedagogik-12-2021.html>
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

# Impressum

Die Handreichung zur Umsetzung von „Mika – Meine Kompetenzen auf dem Weg zum Schulanfang im Land Brandenburg“ entstand im Rahmen des Projekts ProfiKitadigitale zur Entwicklung und Erprobung eines Kompetenzportfolios für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, das im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg im Jahr 2022 durchgeführt wurde.

## **Autor:innen**

Beatrice Rupprecht, Katrin Liebers, Ralf Junger, Miriam Beier, Susanne Viernickel, Nicole Reichenbach, Almut Krapf, Georg Biegholdt, Simone Reinhold, Nina Bohlmann, Franziska Wehlmann, Kim Lange-Schubert, Alexander Prasser



UNIVERSITÄT  
LEIPZIG

## **Illustrationen, Grafik und Layout**

die superpixel, Leipzig

## **Fachliche Beratung**

Katja Mackowiak (Mika Teil 1, Teil 2)  
Sanna Pohlmann-Rother (Mika Teil 1, Teil 2)  
Andreas Wildgruber (Handreichung)  
Petra Hanke (Handreichung)

## **Mitarbeit im Projekt**

Nadine Sachse, Anne Stein

1. Auflage 2023



gefördert durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werks vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm etc.) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für die Ausgestaltung oder die Diskussion der Bildungsaufgaben von Kindertagesbetreuung und Schule ist erwünscht.



LAND  
BRANDENBURG