



Staatsinstitut
für Frühpädagogik



Voneinander lernen und profitieren

Gelingende
BayBEP-Umsetzung in Kitas:

Schlüssel Projektarbeit

Ein Positionspapier

der AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern,
begleitet durch das IFP

Konzeption und Redaktion:

Eva Reichert-Garschhammer, IFP
(Stand: 5. Juli 2012)

Projektarbeit ist für mich

... Begleiten von Lernprozessen, die die Kinder bestimmen

... Dialog auf Augenhöhe

... gemeinsames Lernen und Entdecken

... sich gemeinsam und miteinander auf den Weg machen

... gemeinschaftliches Schaffen

... selber tun

... verschlossene Türen öffnen

... der spannende Anfang von einem eventuellen Ende

... ein angefangenes Buch

... ein neuer Tag

... der Griff in eine Schatzkiste

... eine Schatzkiste

... eine spannende Reise

... eine Abenteuerreise!

... eine Entdeckungsreise

... eine Erlebnisreise

... die Räder für den Wagen

... ein Tor zur großen weiten Welt

... eine Weltkarte

...sich die Welt erklären

... Freiheit!

... Freiarbeit ohne festes Ziel

... einen Gedanken ausufern lassen

... AHA-Erlebnisse

... Zeit bis zum AHA-Erlebnis

... von und miteinander lernen

... eine Bereicherung

... ein lustvolles Dazulernen

... ganzheitliches Lernen

... ein? Es lebt von dem, was die Erzieherin nicht weiß!

... lebenslanges Lernen

Inhaltsverzeichnis

Einführung	4
1 Definition und Stellenwert der Projektarbeit	6
1.1 <i>Definition der Begriffe Projekt und Projektarbeit</i>	6
1.2 <i>Merkmale und Prinzipien der Projektarbeit</i>	6
1.3 <i>Stellenwert der Projektarbeit im alltäglichen Bildungsgeschehen</i>	9
1.3.1 <i>Angebotsbegriff im Wandel – Weite Auslegung im Sinne von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion</i>	9
1.3.2 <i>Pädagogik der Vielfalt – Angebotsdifferenzierte Bildungsorganisation</i>	9
1.3.3 <i>Projekte statt Programme – Hohe Gewichtung als „Knotenpunkt“ vielfältiger Angebotsformen</i>	10
1.3.4 <i>Projektarbeit als Antwort auf ein zeitgemäßes Bildungs- und Entwicklungsverständnis</i>	12
2 Fachliche Standards für gute Projektarbeit	15
2.1 <i>Grundlagen der Projektarbeit</i>	16
2.1.1 <i>Dialogische Haltung und Rolle des pädagogischen Personals</i>	16
2.1.2 <i>Partizipation der Kinder von Anfang an</i>	18
2.1.3 <i>Ganzheitliche Bildung und bereichsspezifische Akzentsetzung</i>	19
2.1.4 <i>Projektorganisation und Gruppenbildung – Offene Projektarbeit als anzustrebendes Ideal</i>	20
2.1.5 <i>Alltagspräsenz der aktuellen Projekte</i>	22
2.1.6 <i>Aktive Einbeziehung der Familien</i>	22
2.1.7 <i>Öffnung zum Gemeinwesen</i>	24
2.1.8 <i>Projektdokumentation und -evaluation als Schlüsselprozesse</i>	25
2.2 <i>Phasenablauf von Projekten</i>	27
2.2.1 <i>Findung neuer Projekte und Projektgruppen als Schlüsselphase</i>	27
2.2.2 <i>Einstieg in Projekte – Offene Planung</i>	30
2.2.3 <i>Realisierung von Projekten – Dokumentation und Reflexion</i>	32
2.2.4 <i>Abschluss von Projekten – Präsentation und Evaluation</i>	35
2.2.5 <i>Weiterführung von Projekten</i>	38
2.3 <i>Nachhaltigkeit der Projektarbeit</i>	38
2.4 <i>Projektarbeit von Anfang an – Besonderheiten mit Kindern bis 3 Jahren</i>	40
3 Schaffung eines projektfreundlichen Klimas in Kindertageseinrichtungen	44
3.1 <i>Erfolgsfaktoren von Kitas mit guter Projektarbeit – Hohe Professionalität im Fokus</i>	44
3.2 <i>Projektarbeit als zu entwickelnde Kultur</i>	46
3.2.1 <i>Team als lernende Gemeinschaft – Schlüsselrolle der Leitung</i>	46
3.2.2 <i>Voneinander lernen und profitieren – Ausgangslage und Veränderungsschritte in den Ko-Kitas</i>	47
3.2.3 <i>Von Programmen zu Projekten – Gestaltungstipps für diesen Veränderungsprozess im Vorfeld</i>	52
3.2.4 <i>Ein lohnender Veränderungsprozess – Hoher Nutzen und Gewinn für alle Beteiligten</i>	54
4 Anhang	56
4.1 <i>Vertiefende Informationen zu Aspekten der Projektarbeit</i>	56
4.1.1 <i>Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Formen der Bildungsorganisation</i>	56
4.1.2 <i>Formen der Gruppenbildung in Rahmen der Projektorganisation – Vor- und Nachteile</i>	58
4.1.3 <i>Elternmitwirkung an Projekten – Weitere Praxisbeispiele</i>	61
4.1.4 <i>Themenfindung für neue Projekte – Weitere Praxisbeispiele und Impulsfragen</i>	62
4.1.5 <i>Evaluation der Projektarbeit – Zwei Bögen zur Selbstevaluation</i>	68
4.1.6 <i>Nachhaltigkeit lernen – Nachhaltiges Lernen: Projektarbeit als ideale Methode</i>	73
4.2 <i>Mitglieder der offenen Ko-Kita-AG „Projektarbeit“</i>	79
4.3 <i>Verwendete und weiterführende Literatur</i>	80

Einführung

„Projektarbeit – ‚das machen wir schon lange‘ werden Sie vermutlich sagen.“ Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen hat sich jedoch in den letzten Jahren verändert und „positiv weiterentwickelt“ mit Blick auf das neue kompetenzorientierte Bildungsverständnis. „Die Bildungspläne weisen auf das Erfordernis zur Projektarbeit hin“, da durch Projektarbeit Kindern ermöglicht wird, „soziale, fachliche, intellektuelle, interkulturelle und persönlichkeitsbildende Kompetenzen zugleich“ einzusetzen und auszubauen (Stamer-Brandt 2008, Vorwort).

„Projektarbeit trifft den Zeitgeist. Einen Anstoß geben die [Bildungspläne] der (...) Länder mit dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis [und die Forderung], Lernsituationen für Kinder noch handlungsorientierter zu ermöglichen. (...) Projektarbeit gewinnt noch aus einem weiteren Grund zunehmend an Bedeutung. In unserer globalisierten Welt mit ihren schnellen Veränderungen sind Kommunikation, Kreativität und Kooperation gefragt. Um Gegenwart und Zukunft mitzugestalten, gilt es, eigene Interessen, Stärken und Ziele einzubringen, sich mit anderen auszutauschen und zu vernetzen. Ganz eng damit verbunden ist die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe. (...) Vor diesem Hintergrund sind Fachkräfte gefordert, Gelegenheiten im Kita-Alltag zu schaffen (...), in denen Kinder Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen können und lernen, Situationen mitzugestalten. Sie lernen besonders dann, wenn sie [gemeinsam mit anderen] Probleme lösen. Im Wissen um genau dieses Bildungsverständnis setzen auch Projekte bei den Potenzialen und Interessen der Kinder an“ (Schuhmann 2010, S. 18).

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) kommt der Begriff „Projekt“ als Wort 159 Mal und als Wortstamm sogar 386 Mal vor (vgl. Stegmann 2010, S. 47f). Dem Thema Projektarbeit ist jedoch kein eigenes Kapitel gewidmet wie z.B. im Berliner Bildungsprogramm, vielmehr wird es in vielen Kapiteln behandelt. Die meisten Ausführungen finden sich im Kapitel zur lernmethodischen Kompetenz, aber auch in den Grundprinzipien wird das ganzheitliche, vernetzte Lernen in Projekten herausgestellt. Zugleich beinhaltet der BayBEP viele Projektbeispiele aus der Praxis, so vor allem in den Kapiteln: lernmethodische Kompetenz (Kap. 5.6), interkulturelle Bildung (Kap. 6.2.3), Partizipation (Kap. 8.1) und Bildungsbereiche (Kap. 7).

Nach den Ausführungen im BayBEP erweist sich Projektarbeit als:

- Gute Antwort auf den Stand der Lernforschung
- Optimale Methode für Partizipation, Ko-Konstruktion, Inklusion und lernmethodische Kompetenzstärkung
- Beste Möglichkeit und optimaler Rahmen für ganzheitliche Bildung
- Effiziente Strategie zur Umsetzung des Bildungsplans durch vernetztes Vorgehen.

Projektarbeit ermöglicht die Kombination bereichsübergreifender Bildungsprozesse und ganzheitlicher Kompetenzstärkung (vgl. Textor 2004). Durch ein Projekt lassen sich daher alle Kompetenz- und Bildungsbereiche sowie weiteren Planinhalte zugleich umsetzen und abdecken.

Der BayBEP enthält jedoch keine Definition der Begriffe *Projekt* und *Projektarbeit* (vgl. Stegmann 2010, S. 48) und auch kein einheitliches Gliederungsraster für die Projektbeispiele, das alle bedeutsamen Aspekte der Projektarbeit berücksichtigt. Insoweit besteht noch hoher Klärungs- und Optimierungsbedarf. Die einseitige theoretische Anbindung der Projektarbeit an der lernmethodischen Kompetenz wurde in der BayBEP-Handreichung „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ aufgegeben und Projektarbeit darin Kapitel 3.4 „Bildungsprozesse organisieren und moderieren“ verankert.

Die im **Bayerischen Netzwerk Konsultationseinrichtungen** (Ko-Kitas) am 13. November 2009 vom IFP organisierte Fortbildung zur „Projektarbeit“ war Auslöser für die Gründung der **offenen AG „Projektarbeit“**, an der sich die meisten der 26 Ko-Kitas als ständiges Mitglied beteiligten

(siehe 4.2). Die Leitung der AG wurde seitens des IFP übernommen von Eva Reichert-Garschhammer zusammen mit Gabriele Stegmann, die nach ihrem Ausscheiden aus dem IFP am 31.6.2010 die AG nun als Fachberaterin des Ev. KITA-Verbands Bayern weiter mit begleitete.

Selbstreflexionen in den Ko-Kitas erbrachten den Befund: „Wir stehen beim Thema Projektarbeit eher noch am Anfang“. Die AG setzte sich daher zum Ziel, für Ausbildung und Praxis ein Positionspapier zur Projektarbeit zu entwickeln und folgende Fragen zu klären:

- Definition des Projektbegriffs – Sprechen wir von Gleichem?
- Welcher Stellenwert ist der Projektarbeit im pädagogischen Alltag beizumessen? Soll Projektarbeit möglichst täglich stattfinden oder reicht ein Projekttag pro Woche aus?
- Wann ist ein Thema ein Projektthema?
- Altershomogen versus altersheterogen – Sind altershomogene Projektgruppen sinnvoll?
- Was zeichnet eine gute Projektdokumentation aus?
- Sind Projekte zu evaluieren?
- Projektarbeit in der Krippe – Worin bestehen die Unterschiede?
- Wie arbeiten andere Kita-Teams mit und an Projekten? Was können wir von anderen lernen und profitieren?
- Was sind die zentralen Gelingensfaktoren und größten Fehlerquellen und Stolpersteine bei der Projektarbeit im Sinne der Grundprinzipien des BayBEP?
- Wie gelingt der Perspektivenwechsel von einer programmorientierten zu einer projektfreundlichen Bildungspraxis?

Um auf diese Fragen befriedigende Antworten zu finden, wurden insgesamt sechs AG-Treffen durchgeführt und dabei – beginnend mit der Fortbildung – verschiedene wissenschaftliche und diskursive Methoden eingesetzt. Anhand einer gemeinsamen Dokumenten-Analyse nach der Wortkorb-Methode gelang es, sich auf eine Definition des Projektbegriffs und auf Merkmale und Prinzipien der Projektarbeit zu verständigen. Im Weiteren wurden mehrere Befragungen der Ko-Kita-Teams durchgeführt und die Ergebnisse gemeinsam diskutiert. Auf dieser Grundlage wurde im IFP ein Entwurf des Positionspapiers erstellt; als besonders hilfreich erwies sich dabei die Sammlung von (gelungenen) Praxisbeispielen aus den Ko-Kitas zu den verschiedenen Aspekten der Projektarbeit, die eine Ableitung von Gesetzmäßigkeiten und die Entwicklung fachlicher Standards für gute Projektarbeit ermöglichten. Durch die mehrfache Abfrage von realisierten Veränderungsprozessen in den Ko-Kitas ließ sich wertvolles Prozesswissen zu Tage befördern, das in Kapitel 3 einfluss. Das Positionspapier wurde sodann in der AG Projektarbeit in drei Redaktionsrunden eingehend diskutiert und anhand der eingebrachten Änderungsvorschläge weiterentwickelt und optimiert und in der Sitzung am 4. Oktober 2011 verabschiedet.

Ein Auszug aus einer Vorversion des Positionspapiers wurde bereits im Juni 2011 in dem Beitrag „Projektarbeit und aktive Medienarbeit“ (Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern) veröffentlicht, der in dem IFP-Handbuch „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ erschien.

Wir hoffen, dass dieses Positionspapier wertvolle Informationen und Impulse für Ausbildung und Praxis bietet und die Kolleginnen und Kollegen aus Praxis inspiriert, sich mit den Kindern (weiter) auf den Weg zu machen, ein projektfreundliches Klima in Ihrer Einrichtung zu schaffen und dies als bereichernden Prozess erfahren. Auch wollen wir mit diesem Papier eine bundesweite Diskussion anstoßen mit dem Ziel Anregungen für dessen Fortschreibung zu erhalten.

München, im Juli 2012

Eva Reichert-Garschhammer
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

AG Projektarbeit
Netzwerk Konsultationseinrichtungen in Bayern

1 Definition und Stellenwert der Projektarbeit

Eine Sichtung vieler Kita-Konzeptionen in Bezug auf die Fragen, ob Projektarbeit thematisiert wird und welcher Projektbegriff den Ausführungen zugrunde liegt, ergab eine Vielfalt unterschiedlichster Definitionen. Hervorstechend ist die Tendenz, viele verschiedene Bildungsaktivitäten bis hin zu Programmen als Projekt zu bezeichnen und den Projektbegriff und inflationär zu verwenden, denn nicht alles, was in Kitas an Bildungsprozessen geschieht, ist ein Projekt.

Eine gemeinsame Sprache zu entwickeln ist die Grundlage einer gelingenden Umsetzung der Bildungspläne, da sie sich als gemeinsame Verständigungs- und Handlungsbasis erweist. Beim Schlüsselthema Projektarbeit ist es daher wichtiger denn je, eine Begriffsklärung herbeizuführen und sich auf eine gemeinsame Definition von Projekt und Projektarbeit zu verständigen, die mit den Vorgaben des BayBEP kompatibel ist (z.B. Bild vom Kind, ko-konstruktives und ganzheitliches Bildungsverständnis, Partizipation, Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte).

1.1 Definition der Begriffe Projekt und Projektarbeit

Ein Projekt in Bildungseinrichtungen ist eine offen geplante Bildungsaktivität einer lernenden Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen. Im Mittelpunkt steht die intensive, bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit einem Thema und dessen Einbettung in größere Zusammenhänge. Gemeinsam wird das Thema vielseitig und arbeitsteilig untersucht und erforscht; die dabei auftretenden Frage- und Problemstellungen werden identifiziert und gemeinsam kreative Lösungswege gesucht und entwickelt, was sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Zentrales Kennzeichen von Projekten ist daher ihr Ablauf in mehreren Phasen:

1. Projektfindung und -klärung (Initiierungs- und Einstiegsphase)
2. Projektplanung und -durchführung mit Reflexion der Lernprozesse (Vorbereitungs- und Durchführungsphase)
3. Projektabschluss und -reflexion (Präsentations- und Evaluationsphase)
4. Evtl. Weiterführung

Projektarbeit verbindet innovative didaktische Überlegungen mit forschungsbasierten Theorien (z.B. Bildung als sozialer, ko-konstruktiver Prozess) und rückt die Professionalisierung des pädagogischen Personals in den Vordergrund. Sie ist keine Methode, sondern ein „didaktischer Ansatz“ (vgl. Stegmann 2010, S. 55), der Partizipation und Beobachtung der Kinder in allen Phasen verlangt, alle interessierten Kinder, Eltern und Gemeinwesen einbezieht, eine inklusive Pädagogik der Vielfalt ermöglicht, die Bildungsprozesse im Projekt durch Dokumentation sichtbar, erfassbar und nachvollziehbar macht, sich durch Methodenvielfalt und weitere Merkmale und Prinzipien auszeichnet. Sie fordert und stärkt Kinder in allen Basiskompetenzen, ist bereichsspezifisch akzentuiert und integriert möglichst alle Bildungsbereiche.

1.2 Merkmale und Prinzipien der Projektarbeit

Lernen in Projekten ist für Kinder selbsttätig, kooperativ, forschend, entdeckend, ganzheitlich, vernetzt und exemplarisch zugleich. Jedes Projekt erfordert bereichsübergreifende bzw. interdisziplinäre Kooperationsformen, weil es nicht durch Wissen und Können aus einzelnen Bildungsbereichen bzw. Fachdisziplinen zu bewältigen ist. Kinder verfolgen ein Thema von der Entstehung bis zum Schluss, handeln selbstbestimmt und durch Kommunikation und Kooperation mit anderen, sind mutig und engagiert und gewinnen so Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen. Durch Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge und die regelmäßige Reflexion ihrer Lernprozesse im Projektverlauf erwerben Kinder Wissen, das sie auf andere Situationen übertragen können, und werden zugleich in ihrer lernmethodischen Kompetenz gestärkt.

Alltagsgeschehen	Projekte sind normaler Alltag und keine Sonderveranstaltung. Sie entstehen aus dem Alltag und bringen Themenvielfalt und Abwechslung ins Tagesgeschehen. Mittels Projekte werden auch Veränderungen in Alltagsroutinen zugelassen bzw. Neuerungen gewagt. Projektarbeit ist daher integraler Bestandteil des Tagesablaufs.
Themenorientierung	Jedes Projekt setzt die Existenz eines Themas voraus, das mehrere Kinder interessiert und sich für eine vielseitige Auseinandersetzung eignet. Zeitgleich und/oder im Zeitablauf findet in der Kita eine Bearbeitung vieler verschiedener Themen mit den Kindern in Projekten statt. Projektarbeit ermöglicht die vielfältigen Entwicklungsthemen und Themeninteressen der Kinder praktisch kennenzulernen.
Kindorientierung	Impulsgeber für neue Themen und Projekte können Kinder, aber auch Erwachsene sein – die allermeisten Projekte gehen von den Kindern aus. Es sind auch die Kinder, die das Projektende bestimmen. Projektarbeit ist Kleingruppenarbeit, damit Mitsprache und Mitgestaltung aller beteiligten Kinder, d.h. Partizipation und Ko-Konstruktion gelingen.
Freiwilligkeit	Die Teilnahme an Projekten ist für Kinder in Kitas freiwillig, Ein-, Aus- und Wiedereinstiege sind grundsätzlich jederzeit möglich. Gute Projektarbeit lebt von Interesse, Motivation und Engagement der beteiligten Kinder und Erwachsenen.
Längerfristigkeit	Projektarbeit heißt, sich mit einem Thema vielseitig und längerfristig zu befassen. Jedes Projekt ist jedoch zeitlich befristet, hat einen Anfang und ein Ende.
Offenheit	Offenheit ist zentrales Merkmal der Projektarbeit, das sich auf Projektgruppe, Zielsetzung, Methodeneinsatz, Ergebniserzielung und Projektdauer zugleich bezieht.
„Projektspirale“: Planung, Handlung und Überprüfung	Projekte erfordern schrittweise Planung und flexible Steuerung, was das Setzen und Verfolgen von Zielen und das Gestalten von Tagesablauf, Lernumgebung und Methodeneinsatz anbelangt. Aktion und Reflexion wechseln einander ab, die Ziele eines Projekts sind offen und im Projektverlauf immer wieder zu reflektieren und ggf. zu verändern. Jedes Projekt wird dokumentiert und zum Abschluss präsentiert.
Inklusion	Projektarbeit ist ein inklusiver Ansatz, da er alle am Thema interessierten Kinder mit ihrer Einzigartigkeit einbezieht und auf der Basis von Partizipation, Ko-Konstruktion und differenzierter Arbeitsteilung eine Pädagogik der Vielfalt ermöglicht. Ein Von- und Miteinanderlernen kann gerade in „bunt“ zusammengesetzten Projektgruppen zum bereichernden Prozess werden.
Dialogorientierung	Projektarbeit im Sinne von Partizipation und Ko-Konstruktion ist steter Dialog.
Partizipation	Projekte werden mit Kindern geplant und realisiert, sie wirken in allen Phasen von Beginn bis Ende aktiv mit. Projektstart und Feinplanung erfordern Austausch im Team. Projektziele werden von allen Beteiligten formuliert und demokratisch abgestimmt.
Ko-Konstruktion	In Projektgruppen bilden Kinder und Erwachsene eine lernende Gemeinschaft, in der Lernen durch Kooperation, Kommunikation, Aushandlung und Verständigung erfolgt: <ul style="list-style-type: none"> • Sichtweisen, Hypothesen entwickeln, einbringen, überprüfen und überdenken • Bedeutung gemeinsam erschließen – Sichtweisen austauschen und diskutieren • Problemlösungen gemeinsam suchen, gestalten und entdecken
Beobachtung und Dokumentation	Beobachtung und Dokumentation sind der rote Faden durch alle Projektphasen. Beobachtung ist Voraussetzung, um die Themen der Kinder wahrzunehmen, und Bestandteil des Dialogs mit den Kindern im Projekt. Alle Projektschritte zu dokumentieren ist für alle Beteiligten die Grundlage für Kommunikation, Reflexion und Verständigung.
Situations-, Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung	Projekte docken an den Interessen und Lebenswelten der Kinder, aber auch des pädagogischen Personals an. Ausgewählte Projektthemen sind situationsbezogen und authentisch, d.h. lebensecht und wissenschaftsähnlich, und damit auch von gesellschaftlicher Praxisrelevanz. Im Rahmen der Projektarbeit wird die Lebensumwelt (Eltern, Gemeinwesen, Fachleute) aktiv einbezogen, so dass die Kooperation und Vernetzung von Kita, Familie, Arbeitswelt und Gemeindeleben gestärkt werden.
Prozessorientierung	Im Vordergrund steht der Prozess, nicht das Ergebnis, Produkt. Themen mit Kindern in Projekten zu erforschen erhebt den Anspruch, diese auf-, aber nicht abzudecken

Handlungsorientierung	In Projekten stehen Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Kinder im Fokus. Jedes Kind bringt sich individuell mit seinen Kompetenzen und Erfahrungen ein, kann Dinge selbst ausprobieren und eine Sache mit Ausdauer verfolgen. Erwachsene sind als Moderator, Dialogpartner, Impulsgeber aktiv und lernen mit.
Werteorientierung	Gelebt wird ein demokratischer Umgangs- und Diskussionsstil, alle Ideen werden wertgeschätzt, die Probleme in sozial und ökologisch verantwortlicher Weise gelöst.
Ganzheitliche Bildung	Projektarbeit ermöglicht alle Sinne anzusprechen, alle Ausdrucksweisen einzubeziehen und die Welt in Zusammenhängen zu erleben, so dass sie alle Bildungsbereiche automatisch verbindet. Sie fordert und stärkt Kinder in allen Basiskompetenzen sowie in ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstbewusstsein.
Lustvolle Bildung	Projektarbeit, die sich an diesen Prinzipien orientiert, erzeugt eine lustvolle Atmosphäre für Bildungsprozesse und Spaß an der pädagogischen Arbeit, was wiederum die Identifikation von Kindern, Eltern und pädagogisches Personal mit der Einrichtung stärkt. Die positiven Erfahrungen mit einzelnen Projekten macht Lust auf weitere Projekte.
Einmaligkeit	Projekte sind nicht übertragbar, sie sind das Ergebnis individueller Gestaltung und orientieren sich an den Ideen, Bedürfnissen der Beteiligten und lokalen Bedingungen. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, sich einem Thema zu nähern und damit zu befassen, Projektarbeit ist daher ein höchst kreativer Prozess. Was es jedoch geben kann sind Projektreihen, die auf einer gemeinsamer Grundidee basieren und in der Ausführung stets anders und damit neu gestaltet sind (z.B. Waldprojekte, Architekt-Touren).

Tabelle 1: Merkmale und Prinzipien der Projektarbeit

Leifragen für die Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Bildungsaktivitäten, die wesentliche Merkmale der Projektarbeit nicht erfüllen, sind:

Beispiele	Kommentierung
Kann es Tagesprojekte geben?	
<ul style="list-style-type: none"> • Der Frage, wie viele Steine im Glas sind, einen Tag lang nachgehen 	Nein , da keine längerfristige Auseinandersetzung mit einem Thema stattfindet
Kann es Projekte einzelner Kinder geben?	
<ul style="list-style-type: none"> • Nüsse-Tisch in der Kita – ein Kind, das noch nie eine Nuss geknackt hat, ist fasziniert von diesem Tisch • Kletterwand – ein Kind, das sich mit dieser lange Zeit auseinandersetzt 	Nein , im Sinne eines ko-konstruktiven und partizipativen Bildungsverständnisses erfordert Projektarbeit stets die Bildung einer lernenden Gemeinschaft, der mehrere Kinder angehören
Können mehrtägige Bildungsaktivitäten, die mehrere Merkmale der Projektarbeit erfüllen, ein Projekt sein?	
<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten mit Kindern erfinden, entwickeln • Bereits bestehende Theaterstücke mit Kindern einstudieren und aufführen • Ausflüge, Feste mit Kindern vorbereiten, durchführen und nachbereiten 	<p>Bei allen Beispielen handelt es sich nicht um eine ganzheitliche, bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern um bestimmte Aktionen. Diese können jedoch ein Projekt auslösen oder Bestandteil eines Projekts sein als ein methodischer Zugang zum Projektthema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theaterspiel wird zum Projekt, wenn eigene Stücke entwickelt und realisiert werden. • Feste sind Traditionen, Rituale, die in Projekte integrierbar sind (z.B. St. Martinsfest zum Thema Armut, Betteln, Teilen) oder aus denen Projekte hervorgehen können (z.B. Weihnachten mal anders gestalten und feiern) • Ausflüge, Exkursionen wie z.B. Waldtage, Museumsbesuche für sich genommen sind kein Projekt, aber wesentlicher Bestandteil eines jeden Projekts, wenn sie thematisch eingebettet sind.

Tabelle 2: Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Bildungsaktivitäten

1.3 Stellenwert der Projektarbeit im alltäglichen Bildungsgeschehen

1.3.1 Angebotsbegriff im Wandel – Weite Auslegung im Sinne von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion

Nach herkömmlichem Verständnis gehen Angebote von der Pädagogin¹ aus und betreffen vor allem Bildungsaktivitäten, bei denen die Pädagogin Aufgabe, Lernziele und Inhalte, Materialien und Methoden, Ablauf und evtl. Ergebnis sowie Zielgruppe zugleich vorgibt und vorbereitet.

„Der Angebotsbegriff war für mich bislang eher negativ besetzt. Ein Angebot wird oft als Beschäftigung und Animation der Kinder missverstanden – die neue Rolle der Pädagoginnen bedeutet jedoch, sich von Animation zu verabschieden und zum Bildungsbegleiter, Moderator und Dialogpartner zu werden.“

„Angebote bieten manchen Pädagoginnen und Kindern mehr Sicherheit. Nicht alle sind zugänglich für Ko-Konstruktion, sondern wollen lieber angebotsorientiert arbeiten.“²

Eine Pädagogik, die die Interessen, Ideen und Anregungen der Kinder aufgreift und in den Mittelpunkt stellt und Kindern viel Mitsprache und Mitgestaltung ermöglicht, bedeutet, sich zu verabschieden von einer angeleiteten Beschäftigungspädagogik, die primär von den Erwachsenen ausgeht und bei der sich Kinder nur im Rahmen vorgegebener Angebote bewegen. Dabei auch den Angebotsbegriff als Grundprinzip der frühpädagogischen Arbeit aufzugeben ist jedoch wenig zielführend. Vielmehr ist es sinnvoll, diesen neu zu definieren und einer weiten Auslegung zuzuführen. Bei einer auf Partizipation und Ko-Konstruktion basierenden Bildungspraxis sind Kinder und Pädagoginnen gleichermaßen aktiv.

Ein weiter Angebotsbegriff – im Sinne von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – zeichnet sich insbesondere durch folgende Merkmale aus:

- Angebote können aus einer Idee eines Kindes, der Pädagogin, von Eltern und anderen Partnern entspringen und sich auf Bildungsaktivitäten, Räume, Materialien und alle anwesenden Personen beziehen.
- Raum-, Material- und Bildungsangebote erfolgen gezielt und werden unter Beteiligung der Kinder ergebnisoffen geplant und gestaltet, immer wieder reflektiert und weiterentwickelt.
- Die Nutzung von Angeboten ist grundsätzlich freiwillig, denn Angebot kommt von „Anbieten“; d.h. das Kind kann von etwas auswählen und sich etwas aussuchen.
- Bildungsangebote können in Bezug auf die Teilnahme offen oder geschlossen sein, im letzteren Fall sind Kinder an ihre einmal getroffene Entscheidung gebunden.
- Angebote sind anregend und bereichernd, denn sie erweitern den eigenen Horizont und bringen einen weiter.
- Eine inklusive Pädagogik der Vielfalt erfordert eine Individualisierung und Differenzierung des Angebots und eine darauf basierende Bildungsorganisation. In diesem Kontext sind auch Projekte ein Angebot unter verschiedenen Organisationsformen von Bildung.

1.3.2 Pädagogik der Vielfalt – Angebotsdifferenzierte Bildungsorganisation

Eine differenzierte Bildungsorganisation, die auf die individuelle Verschiedenheit und Vielfalt der Kinder eingeht und ihnen reichhaltige Bildungserfahrungen ermöglicht, lebt von einem viel-

¹ Der besseren Lesbarkeit willen wird nur der Begriff Pädagoginnen verwendet, der Pädagogen stets miteinschließt.

² Alle Zitate, die in diesem Papier *kursiv* gedruckt sind, betreffen Aussagen von Mitgliedern der AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern

fältigen und zugleich anspruchsvollen Angebot. Das weite Spektrum von Angebotsformen der Bildungsorganisation, die in der Kita-Praxis vorkommen, zeigt nachstehende Tabelle auf.

Grundlegende Angebotsformen	Spezifische Angebotsformen
<ul style="list-style-type: none"> • Anregende Lernumgebung (Raum- und Sachausstattung, Freigelände) • Regelmäßige, vielseitige Ausflüge, Exkursionen in die Umgebung (= Ausweitung der Lernumgebung) • Basisarbeit • Rituale • Alltagsroutinen, Lernen in Alltagssituationen • (Frei)Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte • Kurse • Werkstatt-Arbeit • Arbeitsgemeinschaften • Workshops • Programme

Tabelle 3: Spektrum der Angebotsformen der Bildungsorganisation

Vor diesem Hintergrund erweist sich Projektarbeit als eine mögliche Angebotsform unter mehreren, so dass folgende Fragen zu klären sind:

- Methodisch-didaktische Abgrenzung der Projektarbeit zu den anderen Angebotsformen der Bildungsorganisation (Definition und Beispiele siehe 4.1.1)
- Gewichtung der Projektarbeit im alltäglichen Bildungsgeschehen und dabei vor allem auch das Zusammenspiel der Projektarbeit mit den anderen Angebotsformen.

1.3.3 Projekte statt Programme – Hohe Gewichtung als „Knotenpunkt“ vielfältiger Angebotsformen

„*Projekte statt Programme*“ – „*Naturwissenschaften sind mehr als Experimente, besser ist es, Experimente in Projekte und damit in größere Zusammenhänge einzubetten.*“ – dies waren Kernaussagen der Modelleinrichtungen, die an der wissenschaftlich begleiteten Erprobungsphase des BayBEP teilnahmen. Eine Bildungspraxis, die Kinder in ihrem Bildungs- und Entwicklungspotenzial optimal unterstützt, legt das Hauptgewicht auf partizipative und ko-konstruktive Bildungsprozesse mit Alltags- und Lebensweltbezug und weniger auf vorgefertigte Programme, gleich wie wirksam sie auch sein mögen. Sie knüpfen an die Art und Weise an, wie junge Kinder lernen, und greifen vor allem auch ihr ganzheitlich-vernetztes Lernen auf. Ausgangspunkt ganzheitlicher Bildung sind aktuelle Situationen und Themen, die Kinder interessieren. Darauf aufbauend sind Bildungsprozesse so zu gestalten, dass zugleich möglichst alle Kompetenzen der Kinder gestärkt und möglichst viele Bildungsbereiche angesprochen werden und den Kindern viel Mitsprache und Mitgestaltung ermöglicht wird. Dies lässt sich am besten realisieren, wenn Lernen überwiegend in Alltagssituationen und Projekten geschieht.

Auch wenn die subjektive Gewichtung der Projektarbeit in vielen Kindertageseinrichtungen bereits hoch ist, hängt ihr tatsächlicher Stellenwert im täglichen Bildungsgeschehen davon ab,

- inwieweit das bisherige Begriffsverständnis von „Projekt und Projektarbeit“ einer Reflexion, Weiterentwicklung und Anpassung bedarf (z.B. engere Auslegung)
- welche Bedeutung anderen Angebotsformen bei der Bildungsorganisation im Tages- und Wochenablauf bislang zugemessen wird und
- ob und inwieweit es gelingt, die Projektarbeit mit den anderen Angebotsformen zu verbinden und Verknüpfungen herzustellen.

Dass Lernen primär in Alltagssituationen und Projekten stattfindet und sich Tagesablauf und Zeitmanagement primär nach der Projektarbeit richten – ist noch mehr Vision denn Realität. Selbst die Ko-Kitas waren und sind in ihrer Praxis von dieser Idealvorstellung noch ein gutes Stück weit entfernt. Eine Weiterentwicklung in diese Richtung erfordert daher viele Reflexions-

und Veränderungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Um eine höhere Gewichtung der Projektarbeit im Bildungsalltag zu erreichen, sind folgende Aspekte wesentlich:

Vernetzung der verschiedenen Angebotsformen unter dem Dach der Projektarbeit als „Knotenpunkt“ der Bildungsarbeit

Projektarbeit zeichnet sich nicht nur durch ihre Methodenvielfalt aus, sondern vor allem auch durch ihre Verknüpfbarkeit mit anderen Formen der Bildungsorganisation. So können im Rahmen des (Frei)Spiels und der Werkstatt-Arbeit jederzeit Projekte entstehen. Ein mit den Kindern gefundenes Projektthema lässt sich sodann in das pädagogische Alltagsgeschehen der Einrichtung räumlich und inhaltlich in vielfältiger Weise einbetten (z.B. Lernumgebung, Rituale – siehe 2.1.5) und die Auseinandersetzung damit im (Frei)Spiel, in der Werkstatt-Arbeit sowie bei Exkursionen und Ausflügen fortsetzen. Deutlich wird, dass Projektarbeit Verbindungen zu allen Angebotsformen der Bildungsorganisation – Programme ausgenommen – herstellen kann. Sie erweist sich somit als Knotenpunkt, wonach eine Vernetzung der verschiedenen Angebotsformen unter dem Dach der Projektarbeit erfolgt. Diese Integrationsfähigkeit ins gesamte Bildungsgeschehen macht Projektarbeit zu einem höchst attraktiven pädagogisch-didaktischen Ansatz, dem ein möglichst hoher Stellenwert einzuräumen ist.

Organisation der Projektzeit parallel zur (Frei)Spielzeit, sodass beide die gleiche Wertigkeit im Tagesablauf erhalten

Die Organisation der Projektarbeit an nur 1-2 Tagen in der Woche hat sich nach Praxiserfahrungen als wenig sinnvoll erwiesen. Kinder wollen an einem Thema, das sie interessiert, dran bleiben. Ihr Interesse droht zu erlahmen, wenn längere Pausen die aktuelle Projektarbeit durchbrechen, wodurch wertvolle Bildungspotenziale verloren gehen. Täglich am aktuellen Projekt zu arbeiten (z.B. Projekte finden zu 1-2 Tageszeiten möglichst am Vormittag statt) und eine hohe Wertigkeit auch der Projektfindung einzuräumen (sich Zeit zu lassen, um das richtige Thema der Kinder zu finden), ist daher anzustrebendes Ziel. Zugleich ist es wichtig, dass auch andere Angebotsformen neben der Arbeit an aktuellen Projekten zur selben Tageszeit stattfinden. Diese haben vor allem jene Kinder im Blick, welche sich nicht in einem Projekt befinden. Eine gute Möglichkeit ist auch, dass die Kinder am Vormittag vor allem in Projekten arbeiten und am Nachmittag z.B. Workshops in Neigungsgruppen angeboten werden.

Notwendigkeit projektfreier Phasen

Diese sind wichtig für ein Kind, damit es seinen Erinnerungen nachgehen und zugleich für neue Dinge achtsam und empfänglich sein kann. Zwischen Projekten lange Weile haben – dies nimmt auch für die Pädagoginnen den Druck, stets neue Projekte in Gang zu setzen und begegnet der Gefahr einer „Projektitis“, eines Aktionismus in Sachen Projektarbeit. Projektfreie Zeiten sind wertvolle Zeiten, in denen z.B. auch das bedeutsame Lernen in Alltagssituationen wieder mehr Aufmerksamkeit erfahren kann (siehe auch 3.2.2 am Ende).

Flexible Planung der Projektarbeit und der weiteren Bildungsprozesse

Die pädagogische Kita-Konzeption wird konkretisiert in der Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplanung bzw. in einer zeitlich flexiblen Projektplanung, wobei Träger und Einrichtungsteam die Auswahl der Planungsebenen und -methoden eigenverantwortlich vornehmen. Eine hohe Gewichtung der Projektarbeit erfordert, klassische Planungsmethoden (z.B. fester Rahmen- und Wochenplan sowie Jahresthema/-projekt, die vom Einrichtungsteam festgelegt werden) zunehmend durch flexible Methoden zu ersetzen, die die Interessen und Ideen der Kinder in den Mittelpunkt stellen und Kinder an der Bildungsplanung zugleich beteiligen. Dabei erweist sich auch die – in der Kita-Praxis noch sehr gängige – Bestimmung von Projektwochen in der Jahresplanung als hinderlich, da sich Interessen der Kinder nicht im Vorfeld auf eine bestimmte Zeit festlegen lassen.

1.3.4 Projektarbeit als Antwort auf ein zeitgemäßes Bildungs- und Entwicklungsverständnis³

Durch **neuere Erkenntnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung** in den letzten Jahrzehnten wurde das Bild vom passiven Kind, dessen Entwicklung nur ein körperlicher und mentaler Reifungs- und Wachstumsprozess ist, abgelöst durch ein neues, aktives Bild vom Kind, das von Geburt an mit grundlegenden Kompetenzen und reichhaltigem Lern- und Entwicklungspotenzial ausgestattet ist.

Dies führte zu einer **Neubewertung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse in frühen Jahren**: Das Kind nimmt ebenso Einfluss auf seine Entwicklung, wie auch seine soziale und kulturelle Umwelt, in der Entwicklung stattfindet. Demnach vollziehen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse in einem **sozialen, wechselseitigen Austauschprozess**, in dem Kinder weder lose Konsumenten, noch autonome Produzenten sind. Bildung entsteht in der Beziehung und Interaktion zwischen Menschen und ist das Ergebnis eines Austausches zwischen Person und Umwelt. Der Bildungsbegriff unterscheidet sich in vielfacher Hinsicht vom Lernbegriff. Während sich Lernen nur auf einen bestimmten Ausschnitt der Person bezieht, nämlich auf die Anpassung und Änderung von Verhalten die aufgrund von Erfahrungen erfolgen, wird Bildung sehr elementar verstanden, als praktische, geistige, mentale und emotionale Weltaneignung durch die aktive Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. BMFSFJ 2006, S. 105f.).

Damit hat sich auch das **Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte im Bildungsprozess des Kindes gewandelt**. Erwachsenen kommt nicht mehr die Rolle der alleinigen „Allwissenden“ zu, die Kindern Wissen „vermitteln“ und „beibringen“. Vielmehr gewinnt die Bildung einer lernenden Gemeinschaft, in der alle am Bildungsgeschehen Beteiligten gleichermaßen involviert sind, an zentraler Bedeutung. Bildung und Lernen werden als soziale Prozesse verstanden, in denen sowohl der Lernende als auch der Lehrende aktiv beteiligt sind. Zu den Bildungsgelegenheiten, die diese Prozesse optimal stimulieren, zählt neben dem Lebensalltag des Kindes vor allem die Projektarbeit. In Projekten begeben sich Erwachsene und Kinder gemeinsam auf den Weg, die Welt zu erforschen, d. h. Inhalte zu erarbeiten, Probleme zu identifizieren, Fragen zu stellen und Lösungswege zu finden. Dabei entsteht ein ko-konstruktiver Prozess, in dem es nicht darum geht „richtiges Wissen“ zu produzieren, sondern Bedeutungen zu erforschen und Wissen zu ko-konstruieren. Kaum eine andere Angebotsform bietet so viele Möglichkeiten, die Philosophie des Bildungsplans in die Praxis umzusetzen.

Rückenwind erhält die Projektarbeit auch und vor allem durch die **neueren Erkenntnisse der Neurobiologie**. Lernen ist auch aus neurobiologischer Sicht kein passiver, sondern ein höchst aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen. Bei der Geburt verfügt unser Gehirn über 100 Milliarden Neuronen, die durch etwa 50 Billionen Synapsen (Nervenfaserverbindungen) miteinander verknüpft sind. Diese Verbindungen werden zum großen Teil durch genetisch gesteuerte Programme angelegt, teilweise werden die Verbindungen aber auch durch intrauterine Erfahrungen im Mutterleib gebildet. Durch Anreize und Anregungen, die der Säugling aus der Umwelt erhält, werden die bereits vorhandenen Verschaltungsmuster der Nervenzellen aktiviert und damit angeregt sich weiter zu verbinden. Auf diese Weise entsteht im Gehirn ein riesiges neuronales Netzwerk – das sogenannte „neuronale Grundmuster“ (vgl. Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2007). Je häufiger eine neuronale Verbindung durch denselben Reiz bestätigt wird, desto stabiler wird sie. Die Intensität der Nutzung solcher Bahnung von Verbindungen schlägt sich im Wissen und Können einer Person nieder. In diesem Sinn wird unser Gehirn von Anfang an durch **eigene Erfahrungen**, die durch den Austausch mit der

³ Autorin dieses Kapitels: Gabriele Stegmann

Außenwelt zustande kommen, **nutzungsabhängig** strukturiert. Dabei ist es allerdings auf ein breites Spektrum **unterschiedlicher Anregungen** angewiesen.

Die Neurobiologie gibt **Antworten auf die Fragen**, wie Kinder sich Wissen aneignen und es organisieren und **welche Faktoren das Lernen beeinflussen**. Wesentliche Erkenntnisse daraus in Bezug auf die Projektarbeit sind:

- **„Das Gehirn lernt immer“** (Spitzer 2010, S. 23) und es lernt am besten und intensivsten durch **Selbsttätigkeit** und **Eigentätigkeit im konkreten Umgang mit den Dingen und den Menschen**. Streng genommen ist „belehren“ im klassischen Sinn aus neurobiologischer Sicht unmöglich, da das Gehirn nur sich selbst belehren kann.
- **Lernen ist ein sozialer, individueller, kumulativer (anhäufender) und lebenslanger Prozess.** Jeder und jede Lernende verarbeitet Erfahrungen mit der Umwelt auf seine/ihre eigene Art und Weise. Eine Erfahrung trifft bei verschiedenen Personen auf unterschiedliche Vorerfahrungen. Neue Erfahrungen müssen in vorhandenes Wissen integriert und mittels vorhandener Strukturen verarbeitet werden. D. h. ein Mensch nimmt nie alles wahr, was ihm angeboten wird, sondern nur das, was irgendwie zu seinen Vorstellungen und Erwartungen (Vorwissen) passt, weshalb die Bildungsgelegenheiten, die am Vorwissen der Kinder anknüpfen und ihr intrinsisches Interesse herausfordern, die natürliche Lernmotivation von Kindern am meisten begünstigen. Individualisierung ist die Voraussetzung für Erfolg und Erfolg der Motor damit das gehirn-interne Belohnungssystem („Ich kann etwas, ich bringe etwas zuwege und deshalb fühle ich mich wohl“) intakt bleibt und nicht „abschaltet“. Die Bildung lernender Gemeinschaften in Form von Gruppen ermöglicht optimale Individualisierung, weil jeder auf seine Weise und nach seinen Kräften wahrnehmbar zum Gruppenerfolg beitragen kann. Lernen beruht aus neurobiologischer Sicht auf der richtigen Mischung von Anregungen und Anforderungen, Motivation, Erfolgserlebnissen und neuen Herausforderungen.
- **Bewegung ist der Motor kindlicher Entwicklung und Medium des Lernens.** Wahrnehmung und Bewegung bilden im Kindesalter die Grundlage von Lern- und Entwicklungsprozessen. Durch Sinnestätigkeit und körperliche Aktivität werden Reize geschaffen, die die Verknüpfung der Nervenzellen (Synapsenbildung) anregen und unterstützen. Die Verbindungen zwischen den Nervenzellen werden komplexer, je mehr Reize durch die Sinnesorgane zum Gehirn gelangen. In den ersten Lebensjahren „*be-greifen*“ Kinder die Welt im wahrsten Sinne des Worts mit allen Sinnen. Kleine Kinder gewinnen durch Handlungen Erkenntnisse über ihre Umwelt. Durch Anfassen und Bewegen lernen sie zum Beispiel, dass ein Ball rollt, während eckige Gegenstände liegenbleiben. Wie eng die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten mit Bewegungserfahrungen zusammenhängt, verdeutlicht auch folgendes Beispiel: Um Buchstaben wie p, q, d und b unterscheiden zu können, muss das Kind seine Lage im Raum entschlüsseln und einordnen können. Dieser Lernschritt gelingt nur, wenn das Kind sich selbst – über seinen Körper und dessen Bewegung – im Raum orientieren und mit seiner Umgebung in Beziehung setzen kann. Doch nicht nur die geistige Entwicklung wird durch Bewegung beeinflusst, sondern auch die Aneignung von sogenannten wissensunabhängigen Metakompetenzen (z.B. Selbstwirksamkeitskonzept, Handlungs- und Planungskonzept, Impulskontrolle, Frustrationstoleranz, intrinsische Motivation). Über die Erfahrungen, die das Kind mit seinem Körper gewinnt, entwickelt es ein Bild von den eigenen Fähigkeiten. Es macht erstmals die Erfahrung von Können und Nichtkönnen, von Erfolg und Misserfolg, von seiner Leistungsfähigkeit und seinen Grenzen. Kinder erleben zuerst durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind, etwas zu leisten und dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken können.

- **Ganzheitliches und exemplarisches Lernen:** Fühlen und Denken gehören eng zusammen. Erregungszustände, sowohl positive als auch negative, können sich auf Lernprozesse auswirken. Eine Trennung von emotionalen, affektiven und kreativen Zugängen und Sachinformationen, Fakten und Fachdisziplinen ist nicht hirnfreundlich. Eine fächerorientierte Bildungspraxis nimmt dem Lernenden das, was er zum Lernen braucht - die Verbindung des Stoffs zu seiner Welt. So könnte eine einfache Lernregel lauten: „Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die Anwendung des Gelernten auf viele Situationen“ (Spitzer 2007, S. 161). Kindliches Lernen gelingt besser, je mehr Bezüge zu einem Thema hergestellt werden und je breiter und häufiger ein Thema bearbeitet wird.
- **Bindungen und Beziehungen als Lernvoraussetzungen:** Je sicherer Kinder sind und je größer das Vertrauen ist, mit dem sie sich in die Welt hineinwagen, umso größer ist die Bereitschaft sich auf etwas Neues einzulassen und Neues auszuprobieren. Bindungsbeziehungen sind wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse. Hirnforscher nennen das Phänomen der wechselseitigen Verstärkung von Gefühlen, das dazu führt, dass der Funke überspringt *Soziale Resonanz*.

Sinnlich wahrnehmbare Welterfahrungen, Gelegenheiten zum Staunen, Suchen, Zweifeln, Fragen, Ausprobieren und Selbermachen sind die Voraussetzungen dafür, dass Kinder die Welt kennenlernen und sich ein Bild von ihr machen können. Wenn Bildung nicht nur die Aneignung von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, sondern die Aneignungstätigkeit ist, bei der der Mensch sich ein Bild von dieser Welt macht, dann ist es naheliegend, dass der Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen ein hoher pädagogischer und didaktischer Wert zuzusprechen ist.

2 Fachliche Standards für gute Projektarbeit ⁴

Projektarbeit erzeugt nachhaltige Wirkungen, wenn die nachstehend dargelegten fachlichen Standards, die die Merkmale und Prinzipien der Projektarbeit konkretisieren, Beachtung finden:

Standards zu den Grundlagen der Projektarbeit

Projektarbeit mit Kindern leben ist in erster Linie eine Frage der Haltung, die getragen wird vom Selbstverständnis des pädagogischen Personals, Kindern als Bildungsbegleiter und -moderator sowie als Dialog- und Interaktionspartner zur Verfügung zu stehen und sich als Mitgestaltender und Mitlernender zugleich zu verstehen.

- Kinder gestalten Projekte von Anfang an und in allen Projektphasen mit, so dass ihrer Partizipation ein herausragender Stellenwert zukommt.
- Im Sinne ganzheitlicher Bildung ermöglicht jedes Projekt Kindern Lernerfahrungen quer durch alle Bildungsbereiche und fordert und stärkt sie in allen Basiskompetenzen.
- Es gibt ein Nebeneinander verschiedener Formen der Gruppenbildung im Rahmen der Projektorganisation, wobei sich offene Projektarbeit als anzustrebendes Ideal erweist.
- Hohe Alltagspräsenz der aktuellen Projekte ist wichtig, um das Interesse der Kinder längerfristig aufrecht zu halten und ihnen eine intensive Auseinandersetzung zu ermöglichen.
- Projekte bieten einen optimalen Rahmen für eine vielfältige Einbeziehung der Familien und beste Chancen für die Weiterentwicklung der Elternarbeit hin zur Bildungspartnerschaft.
- Öffnung nach außen und die Vernetzung mit dem Umfeld ist fester Bestandteil einer lebenswelt- und gemeinwesenorientierten Projektarbeit.
- Projekte werden dokumentiert und evaluiert unter Einbeziehung aller Beteiligten. Diese Schlüsselprozesse der Projektarbeit unterstützen die Lernprozesse der Kinder, die Kooperation mit den Eltern und somit die Vernetzung der Bildungsorte Familie und Kita. Sie tragen zur Reflexion und Qualitätsentwicklung der Projektarbeit in der Einrichtung maßgeblich bei.

Standards zum Phasenablauf von Projekten

Die Findung neuer Projektthemen und Projektgruppen erweist sich als Schlüsselphase, der hohe Aufmerksamkeit und viel Zeit zu widmen ist und in der die Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt stehen.

- Für den gelingenden Einstieg in Projekte haben sich bestimmte Rituale und Leitfragen als erfolgreiches Vorgehen herausgestellt sowie eine kleinschrittige Projektplanung, die stets offen für neue Ideen ist und Veränderungen jederzeit zulässt.
- Die Realisierung von Projekten zeichnet sich aus durch Einsatz vielfältiger Methoden, die Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge und die regelmäßige Reflexion der im Projekt gemachten Lernprozesse.
- Der Abschluss von Projekten ist offen, so dass Projekte je nach Interessenlage der Kinder eine variable Dauer haben. Präsentation und Evaluation bilden die Abschlussrituale eines jeden Projekts, wobei insoweit vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bestehen.
- Projekte können eine Fortführung erfahren, sei es, dass eine kleinere Gruppe weitermacht, sei es durch Anschlussprojekte, die offene Fragen aus Vorgängerprojekten aufgreifen.

⁴ Im Bildungswesen werden Standards als qualitätssteuerndes Instrument immer wichtiger. Fachliche Standards, die professionelle Handlungsweisen beschreiben und Orientierung für deren Realisierung geben (Input-Steuerung), sind zu unterscheiden von (Aus-)Bildungsstandards, die am Ende eines Bildungsabschnitts zu erreichende Kompetenzen messbar festlegen (Output-Steuerung); je nach Niveau kann es Basis-, Regel- und Qualitätsstandards anhand messbarer Kriterien geben. Am Beispiel der Projektarbeit zeigt sich der Sinn und Zweck fachlicher Standards: Sie sind ein notwendiger, regelmäßig fortzuschreibender Orientierungsrahmen, um optimale Voraussetzungen für die gelingende Realisierung guter Projektarbeit i.S.d. BayBEP zu schaffen und hierfür einheitliche Qualitätsmaßstäbe zu beschreiben und zu etablieren. Dem Bedürfnis nach Orientierung entsprechend legen sie alle entscheidungs- und handlungsrelevanten Aspekte dar und belassen Gestaltungsspielraum. Sie gewährleisten die Beteiligungsrechte der Kinder und Eltern, erleichtern Kooperationen, ermöglichen Ressourceneinschätzung und informieren über Effekte. Eine an Standards orientierte Projektarbeit in Kitas ermöglicht Vergleichbarkeit und Qualitätsentwicklung.

2.1 Grundlagen der Projektarbeit

2.1.1 Dialogische Haltung und Rolle des pädagogischen Personals⁵

Gelingende Projektarbeit setzt die Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens voraus, die auf Partizipation und Ko-Konstruktion und damit auf Dialog basiert.

Partizipation	Ko-Konstruktion
Normiertes Recht des Kindes	Pädagogischer Ansatz
<p>Bedeutet Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, und damit Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung ebenso wie das Ermöglichen von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Beschwerde- und Streitkultur sowie eine Kultur der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partizipation.</p> <p>Partizipation geht über Kinderkonferenzen weit hinaus. Kindern ein selbstbestimmtes Handeln im Lebensalltag zu ermöglichen gehört ebenso dazu wie sie an der Planung und Gestaltung der Lernumgebung, des Zusammenlebens, des Bildungsgeschehens in der Einrichtung und damit an der gesamten Alltagsgestaltung zu beteiligen.</p>	<p>Bedeutet, dass Lernen im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten geschieht, an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind. Wissen und Sinngebung werden dabei gemeinsam konstruiert sowie individuelle Kompetenzen und Kenntnisse eingebracht, weiterentwickelt und ausgebaut. Im Vordergrund steht das gemeinsame Erforschen von Bedeutung, hinter das der Erwerb von Faktenwissen zurücktritt. Die Beiträge aller beteiligten Akteure zählen gleich viel, sodass Kinder und Erwachsene als gleichrangige Bildungspartner agieren.</p> <p>Bildung, d.h. Wissenserwerb, Sinnkonstruktion und Kompetenzentwicklung sind somit das Ergebnis sozialer Prozesse, die sich in der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen vollziehen. Die soziale Interaktion erweist sich als der Schlüssel von Ko-Konstruktion (vgl. Fthenakis u.a. 2009ab; StMAS/IFP 2010).</p>
<p>Verpflichtung des Erwachsenen, Kinder an Entscheidungen zu beteiligen, ihnen Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen, mit ihnen Problemlösungen zu finden</p>	<p>Verantwortung des Erwachsenen, die Bildungsprozesse der Kinder zu begleiten, aktiv mitzugestalten, zu moderieren und den Horizont der Kinder durch Impulse zu erweitern</p>

Tabelle 4: Definition von Partizipation und Ko-Konstruktion

Bei einer partizipativen und ko-konstruktiven Bildungspraxis gewinnen Interaktion, Kommunikation, Kooperation und Aushandlung der Erwachsenen mit Kindern, aber auch der Kinder untereinander zentrale Bedeutung. Kindern als Partner begegnen und sie in ihren Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten wahr- und ernst nehmen, ist Voraussetzung für gelingende Partizipation und Ko-Konstruktion. Der Qualität des Interaktionsgeschehens ist daher die höchste Aufmerksamkeit zu widmen. Kindern ein guter Zuhörer, anregender Gesprächspartner und Sprachvorbild zu sein, schafft eine gute Basis für die Entwicklung einer Gesprächskultur, ermutigt Kinder sich aktiv einzubringen. Kinder brauchen aber auch Erwachsene, die ihre Sichtweisen und Interessen einbringen und klare Standpunkte beziehen und auf diese Weise den Horizont der Kinder erweitern. Eine Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens zeichnet sich somit durch Wohlbefinden und Engagiertheit aller Akteure aus. Sie erfordert, viel in Beziehungsqualität zu investieren sowie in einen positiven Umgang mit Konflikten.

Von entscheidender Bedeutung ist daher die Haltung, mit der Pädagoginnen Kindern begegnen und die ihrem pädagogischen Handeln zugrunde liegt. Tabelle 5 zeigt auf, durch welche Merkmale sich die Haltung in der Bildungsarbeit im Allgemeinen und in der Projektarbeit im Besonderen auszeichnet.

⁵ Texte überwiegend entnommen aus Reichert-Garschhammer 2011a, S. 87 ff

Haltung	Bildungsarbeit generell	Projektarbeit
Wertschätzend	Kindern als Bildungspartner begegnen, ihnen bedingungslos positive Beachtung ihrer Person und ihren Stärken entgegenbringen, und in Gesprächen uneingeschränkte Aufmerksamkeit und Gehör schenken unter Zurücknahme der eigenen Person Kinder wertschätzend wahrnehmen – sie aufmerksam beobachten, ihnen aktiv zuhören	Aufmerksam sein für neue Projektideen, d.h. Kinder aufmerksam beobachten, ihnen zuhören, was ihre aktuellen Interessen und Themen sind, und diese aufgreifen Rahmen schaffen, d.h. Ressourcen bereitstellen (Raum, Material, viele Info-Quellen) – Impulse geben und forschend begleiten – dokumentieren
Dialogisch	Überzeugt sein, dass jedes Kind etwas zu sagen hat, interessiert und neugierig auf die Beiträge der Kinder sein und ihnen als guter Zuhörer fragend und begegnen Kinder in ihren Äußerungen ernst nehmen	Dialoge mit Kindern führen, ihnen zuhören: Was stellen Kinder für Fragen? Greife ich diese auf? Gesprächsmethoden erweitern, um auch jüngere Kinder mit einzubeziehen (auch nonverbale Methoden wie z.B. Bild-Methoden)
Kompetenzorientiert	Danach fragen, was Kinder schon alles können, wissen und verstehen Viel Vertrauen in die Kompetenzen der Kinder und in die eigenen Kompetenzen setzen, Kindern als kompetente Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse viel zutrauen	Klassiker-Themen der Kinder kennen Sich bewusst sein, dass Kinder Ziele haben, zu sprudeln anfangen bei Themen, die sie interessieren und sich begeistern lassen
Partizipativ	Bestrebt sein, stets mit Kindern zu handeln und ihre Interessen aufzugreifen Bereitschaft, sich auch selbst zu beteiligen und einzubringen ohne das Geschehen zu dominieren, eigene Interessen wahrnehmen, ausdrücken und in gemeinsame Entscheidungsprozesse einbringen und dabei als Impulsgeber agieren (anregende Fragen, Ideen)	Sich im Klaren sein, dass ein partizipativ-ko-konstruktives Vorgehen nicht statisch ist, sondern ein Wechselspiel zwischen Kindern und Pädagoginnen Kinderkonferenzen regelmäßig / bei Bedarf einberufen, um neue Projekte zu initiieren Mit vorschnellen Antworten auf Kinderfragen zurückhaltend sein, sondern Kinder zum Finden eigener Lösungen anregen (z.B. offene Fragen, Info-Quellen)
Forschend und fehlerfreundlich	Freude am Lernen, Experimentieren und Gestalten haben und den Kindern gegenüber ausstrahlen; engagiert und mutig sein Fehler als Lernchance und als Fenster zum Denken des Kindes verstehen	Themen der Kinder aufgreifen, sich mit Kindern auf den Weg begeben und schauen was kommt mit der Haltung, Mitgestalter und Mitlernender zu sein (z.B. keine vorschnellen Antworten geben) Mut und Freude haben im Umgang mit den verschiedenen Situationen, die Kinder einbringen Identifikation mit Projekt und jeweiligem Thema strahlt auf die Kinder positiv aus – begünstigt intensive, vielfältige Auseinandersetzung damit
Offen und flexibel	Bei der Planung, Steuerung und Moderierung von Beteiligungs- und Bildungsprozessen ergebnisoffen arbeiten	Offenheit für neue Fragen und Ideen der Kinder – in Gesprächen bei den jeweiligen Aktionen neue Fragen und Ideen aufgreifen Öffnung nach außen – Mobilität und Hinzuziehen von Experten Zwischen Projekten „lange Weile“ haben
Selbstreflexiv	Sich seiner Vorbildwirkung auf Kinder stets bewusst sein und eigene Haltungen und Wertvorstellungen mit Blick auf die Glaubwürdigkeit (Authentizität) seines Verhaltens permanent klären, überprüfen und ggf. verändern	Nicht erwarten, dass Themen von Kindern eingebracht werden, wenn vorab eine Aktivität initiiert wird (keine „Projektimpfung“) Sein eigenes Frageverhalten immer wieder reflektieren (Frage ich Kinder? Wie frage ich Kinder? Stelle ich Kindern kluge Fragen?)

Tabelle 5: Merkmale der Haltung von Pädagoginnen bei einer partizipativ-ko-konstruktiven Bildungspraxis

„Kinder wollen die Welt kennen und verstehen lernen und gehen dabei ganz eigene Wege. Es liegt an uns, die Kinder dabei zu begleiten und zu unterstützen, die Lernprozesse so zu gestalten, dass die Kinder motiviert und engagiert an eine Sache herangehen und die Lernfreude erhalten bleibt.“ (Förster 2009a, S. 12).

Partizipation und Ko-Konstruktion verändern die Rolle der Pädagoginnen. Sie verstehen sich als Interaktions- und Dialogpartner, Impulsgeber und Forschungsassistent und damit als Mitgestaltende und Mitlernende. Bei der Begleitung und Unterstützung von Bildungsprozessen nehmen sie eine Moderatorenrolle ein. Zentrale Merkmale dieser veränderten Rolle sind:

- Interessen und Themen der Kinder aufgreifen, aber auch eigene einbringen
- Mit Kindern lernende Gemeinschaften bilden, um darin authentische (lebensechte und wissenschaftsähnliche) Aufgaben und Probleme kooperativ und kommunikativ zu lösen
- Lernprozesse aktiv mitgestalten und sich zurückhalten mit vorschnellen Antworten, d.h. sich mit den Kindern auf Antwortsuche begeben, ihnen aktiv zuhören, Kinderfragen aufgreifen, offene Fragen stellen, eigene Ideen einbringen ...
- Kooperatives Lernen statt Wettbewerb unterstützen und Zugehörigkeitsgefühl stärken
- Kommunikativen Austausch und Dokumentation als Mittel zum Lernen, Reflektieren und Verstehen einsetzen
- Mit Kindern gemeinsam viele Quellen erschließen, um flexible Lösungen zu ermöglichen
- Mit Kindern gemeinsam Bedeutung erforschen und ihre Lernprozesse reflektieren, d.h. Diskurse und metakognitive Dialoge führen sowie mit Kindern philosophieren
- Für alle Ideen offen sein und mit diesen flexibel umgehen.

Bezogen auf Projektarbeit bedeutet dies, dass die Initiierung, Planung und Durchführung von Projekten stets mit den Kindern erfolgt, wobei die Hauptverantwortung für Projektsteuerung und -organisation bei der Pädagogin liegt (z.B. Kinder beobachten und beteiligen, um neue Projekte in Gang zu setzen, Projektgruppen bilden, Bildungsprozesse in Projekten moderieren, Eltern, weitere Familienmitglieder und externe Partner einbeziehen, Projektdokumentation und -evaluation sicherstellen). Soweit in der Einrichtung Projektteams bestehend aus mehreren Pädagoginnen gebildet werden, können diese Steuerungsaufgaben auch arbeitsteilig wahrgenommen werden. Das Wichtigste ist jedoch die Entwicklung einer lebendigen Gesprächs-, Zuhör- und Fragekultur mit den Kindern.

2.1.2 Partizipation der Kinder von Anfang an

Grundlage der Projektarbeit „bildet ein neues demokratisches Verständnis der pädagogischen Arbeit“ (Schuhmann 2010, S. 20). Als Mitgestalter von Projekten sind Kinder von Anfang an in allen Projektphasen aktiv einzubeziehen und zu beteiligen (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2011). Dies bedeutet konkret

- beobachtete Themen der Kinder und von den Kindern direkt eingebrachte Themen, Ideen und Fragen regelmäßig zu sammeln und zu dokumentieren
- die Entscheidung über den Neustart von Projekten mit den Kindern zu treffen, d.h. eine demokratische Auswahlentscheidung zu fällen, wenn mehrere Themenvorschläge vorliegen (z.B. Kinderkonferenz)
- neue Projekte mit Kindern zu planen und sie durch offene Fragen zu ermutigen, ihr bereits vorhandenes Wissen und eigene Gestaltungsvorschläge einzubringen
- die Kinder an der Projektdurchführung und -dokumentation fortwährend zu beteiligen (z.B. neu eingebrachte Ideen aufgreifen, Kinderdikate aufnehmen)
- Projekte abzuschließen, wenn das Interesse der Kinder schwindet,
- Abschlusspräsentation und Projektevaluation mit den Kindern durchzuführen.

In den Ko-Kitas wurde die Partizipation der Kinder an der Projektarbeit neu überdacht und intensiviert. Sinnvoll und wichtig ist es dabei, den Kindern mehr Verantwortung zu übertragen. Die stärkere Einbeziehung der Kinder hat zur Folge, dafür genügend Zeit einzuplanen und die Projektziele zusammen mit den Kindern genauer zu definieren.

2.1.3 Ganzheitliche Bildung und bereichsspezifische Akzentsetzung

Mit Blick auf die Umsetzung der Bildungspläne erweist sich Projektarbeit als die beste Möglichkeit, die ganzheitliche Art und Weise, wie Kinder lernen, aufzugreifen, und mit Blick auf die Planinhalte ein vernetztes Vorgehen zu realisieren.

Kinder entwickeln ihre Kompetenzen nicht isoliert, sondern stets im Kontext von aktuellen Situationen, sozialem Austausch und Themen, die sie interessieren. Kompetenz- und Wissenserwerb gehen somit Hand in Hand. Junge Kinder lernen und denken dabei stets vernetzt und nicht in Fächern. Ihre sprachlichen, emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Lern- und Entwicklungsprozesse sind auf das engste miteinander verknüpft. Sie lernen ganzheitlich mit all ihren Sinnen, Emotionen, Kompetenzen, Kenntnissen und Ausdrucksformen, die sie von Anfang an aktiv einbringen. Zum Tragen kommen aber auch ihr komplexes Wissen und ihre intuitiven Theorien, die sie zunehmend ausdifferenzieren und vertiefen.

Projektarbeit ermöglicht die Kombination bereichsübergreifender Bildungsprozesse und ganzheitlicher Kompetenzentwicklung (vgl. Textor 2004). „Da Projekte relativ lange dauern und ganz unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen, bieten sie einen idealen Rahmen dafür, alle Basiskompetenzen zugleich in den Blick zu nehmen und ihre Entwicklung durch bereichsübergreifende Bildungsarbeit zu unterstützen. Der fortwährende Wechsel von Methoden wie z.B. Diskussion, Besichtigung, Experiment, Rollenspiel, Malen und Zeichnen im Projektverlauf führt zu einem immer tieferen Eindringen in das Thema und dessen Struktur. Je nach verwendeten Methoden lernen Kinder andere Aspekte bzw. Bezüge zum Thema kennen. Beobachten, Erforschen, Experimentieren, Erfahren, Austausch, gemeinsame Reflexion, Bewegung, Gesang und bildnerischer Ausdruck bauen aufeinander auf und treiben den Wissens- und Kompetenzerwerb voran“ (BayBEP S. 71; Textor 2004)

Allein durch ein Projekt ist die Umsetzung aller Bildungsplan-Inhalte möglich – den Nachweis hatten bereits während der BayBEP-Erprobungsphase mehrere Modelleinrichtungen erbracht. So lassen sich im Projektverlauf nicht nur viele Kompetenzbereiche und viele Bildungsziele verschiedener Bereiche anvisieren, sondern zugleich auch weitere Planinhalte (z. B. Partizipation der Kinder, Bildungspartnerschaft mit Eltern, Öffnung zum Gemeinwesen, Kooperation anderen Stellen). Diese guten Projektbeispiele aus der Praxis fanden auch Eingang in den nach der Erprobung fortgeschriebenen BayBEP. Für einige im BayBEP enthaltene Projektbeispiele wurde ein Beschreibungsraster entwickelt (Hellfritsch/Winterhalter-Salvatore), das das vernetzte Vorgehen bei der Umsetzung aller BayBEP-Elemente im Rahmen von Projekten sichtbar macht:

- Projektentstehung – Themenfindung
- ... als zentraler Bildungsbereich (Bildungsziele und Angebote)
- Integrierte Bildungsbereiche und Angebote (Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge)
- Kooperation und Vernetzung (mit Eltern und anderen Stellen)
- Partizipation der Kinder
- Dokumentation und Reflexion.

Es hat sich gezeigt, dass „Projekte immer einen thematischen Aufhänger und Schwerpunkt in einem bestimmten Bildungsbereich haben“ und durch die vielseitige Auseinandersetzung mit

dem Thema im Projektverlauf sodann alle weiteren Bildungsbereiche weitgehend integriert bzw. eingebettet sind (vgl. BayBEP S. 51). Dies bedeutet, dass sich jedes Projekt durch eine ganzheitliche Bildungskonzeption und bereichsspezifische Akzentsetzung zugleich auszeichnet. Aufgrund dieser bereichsspezifischen Akzentsetzung erweist sich Projektarbeit als optimaler Ansatz für die ganzheitliche Umsetzung eines jeden Bildungsbereichs, da sie Querverbindungen zu den anderen Bildungsbereichen automatisch herstellt und schafft.

Es gibt Bildungs- und Kompetenzbereiche, die zudem Basisthema und Leitziel in jedem Projekt sind, dazu zählen:

- Sprache und Literacy (einschließlich Zuhören)
- Medien
- Bewegung – Kunst und Musik
- Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
- Werteorientierung.

Zur Bedeutung der Projektarbeit im Rahmen der verschiedenen Bildungsbereiche und zum Zusammenspiel der Bildungsbereiche im Rahmen der Projektarbeit liegen mittlerweile viele Erkenntnisse und Handreichungen für die Praxis vor (siehe Überblick im Anhang: 4.1.2).

2.1.4 Projektorganisation und Gruppenbildung – Offene Projektarbeit als anzustrebendes Ideal

Bei der Projektorganisation kann es verschiedene Formen der Gruppenbildung geben. Weichenstellend ist die Entscheidung, ob die Projektarbeit in der Stammgruppe oder gruppenübergreifend organisiert wird. Innerhalb beider Organisationsformen können sodann altershomogene oder altersgemischte sowie geschlossene oder offene Projektgruppen gebildet werden.

Projektarbeit in der Stammgruppe, die eine Bildung von Untergruppen zulässt	Gruppenübergreifend organisierte Projektarbeit in Kleingruppen, die Kindern Auswahl ermöglicht
Gestaltungsmöglichkeiten für die zu bildenden Projektgruppen:	
Altershomogen	Geschlossen (Kinder an einmal getroffene Teilnahmeentscheidung gebunden)
Altersgemischt	Offen (Kindern jederzeitige Ein-, Aus- und Wiedereinstiege gestattet)

Tabelle 6: Formen der Gruppenbildung im Rahmen der Projektorganisation

Die Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Formen der Gruppenbildung im Rahmen der Projektorganisation (siehe 4.1.2) ergab folgendes Bild:

Projektarbeit in der Stammgruppe⁶ – allmähliche Öffnung für gruppenübergreifende Projekte
Vorherrschend ist die Meinung, dass Projektarbeit in der Stammgruppe wesentlich einfacher zu organisieren und zu planen, besser zu überschauen und zu steuern sei. Nach diesem Verständnis bietet die Stammgruppe allen Beteiligten die notwendige Sicherheit und Vertrautheit, Projektarbeit mit den Kindern zu erproben und erste Erfahrungen damit zu sammeln. Mit der Zeit einzelne Projekte auch gruppenübergreifend zu organisieren, ist für Kinder und Personal ein hoher Gewinn. Kindern ermöglicht dieser Schritt eine Auswahl in Bezug auf Themeninteressen und Personen; Pädagoginnen können ihre Stärken und Themeninteressen einbringen. Ein Nebeneinander von stammgruppenbezogener und gruppenübergreifender Projektarbeit ist ein gangbarer Weg, wie Erfahrungen in den Ko-Kitas zeigen.

⁶ Stammgruppe ist die zu Kita-Jahresbeginn gebildete Gruppe mit fest zugewiesenem Stammpersonal, in der mit den Kindern ausschließlich, überwiegend oder nur zeitweise gearbeitet wird.

Nebeneinander von Projektarbeit in altersgemischten und altershomogenen Gruppen

Im Sinne einer inklusiven Pädagogik ist es sinnvoll und wichtig, dass es in jeder Einrichtung ein Nebeneinander von Projektarbeit in altersgemischten und altershomogenen Gruppen gibt. Jede Organisationsform bietet den Kindern unterschiedliche Lernchancen.

- **In Projekten ausschließlich in altersgemischten Gruppen zu arbeiten** wird nicht allen Kindern gerecht, da Kinder unterschiedlichen Alters sich Wissen unterschiedlich aneignen und verschiedene Themeninteressen haben. Projektarbeit auch in altershomogenen Gruppen anzubieten (z.B. für Kinder bis 3 Jahren, Vorschulkinder) erfordert eine gruppenübergreifende Organisation, wenn in der Stammgruppe die Altersmischung breiter (z.B. Kinder im Krippen- und Kindergartenalter) bzw. die Bildung einer altershomogenen Untergruppe nicht möglich ist, weil z.B. die Anzahl der Kinder im Vorschulalter dafür viel zu gering ist.
- **Der in der Kita-Praxis aktuell zu beobachtende Trend zu ausschließlich altershomogener Gruppenbildung in der Projektarbeit** – oft auch nach Jahrganggruppen – ist aus fachlicher Sicht wenig sinnvoll. Gleiches Alter bedeutet kein gleicher Entwicklungsstand, im Gegenteil: im Verlauf der ersten Lebensjahre sind extreme Entwicklungsunterschiede zwischen Gleichaltrigen festzustellen (vgl. Largo 2010). Zudem wird verkannt, dass Kinder gerade in heterogenen Kleingruppen mit breiterer Altersmischung und kultureller Vielfalt besonders viel voneinander lernen, wenn Kinder und Erwachsene Bildungsprozesse partizipativ und konstruktiv gestalten. Der Gefahr der Unter- und Überforderung von älteren und jüngeren Kindern lässt sich begegnen, in dem z.B. die Mitmachdauer individuell gestaltet wird, unterschiedliche Aufgabenstellungen mit den Kindern vereinbart werden, alle Ausdrucksweisen, nicht nur sprachliche, zum Zuge kommen und die Interessen der jüngeren Kinder, die sich sprachlich noch nicht so ausdrücken können, von den Pädagoginnen mehr verbalisiert werden, damit sie mehr Gehör bei den älteren Kindern finden. Auf diese Weise werden jüngere Kinder nicht auf eine Beobachter- und Zuhörerrolle begrenzt und können sich ältere Kinder durch anspruchsvollere Aufgaben intensiver und länger in das Projektgeschehen einbringen.

Offene, gruppenübergreifend organisierte Projektarbeit – zukunftsweisende Zielsetzung

Als erstrebenswertes Ziel wurde von allen Ko-Kitas die „offene Projektarbeit“ identifiziert. Voraussetzung dafür ist, Projekte gruppenübergreifend und grundsätzlich in offenen Kleingruppen zu organisieren. Offene Projektarbeit in Kleingruppen, die Kindern eine Auswahl unter mehreren Projektangeboten ermöglicht, berücksichtigt die Erkenntnis, dass Kinder nachhaltig lernen, was sie interessiert und emotional bewegt (vgl. Spitzer 2007). Sie wird den Grundprinzipien des BayBEP am besten gerecht (z.B. Pädagogik der Vielfalt, differenziertes Angebot, Partizipation der Kinder, hohe Lernmotivation durch interessengeleitetes Lernen – siehe auch 1.3.4).

„In Projekten zu arbeiten ist eine Kultur, die sich entwickeln muss. Jedes Kind ist anders. Sich in die Projektarbeit mehr oder weniger einbringen, jederzeit ein- und aussteigen, aktiv sein oder beobachten – alles braucht seinen Platz und alles hat seine Zeit. Wenn es gelingt, das Interesse des Kindes zu wecken und es vielfältige Gelegenheiten findet, sich einzubringen, auszuprobieren und zu forschen, wird es in der Regel nicht ständig ein- und aussteigen. Wenn es aber von Anfang an in ein starres Korsett gezwungen ist, wird sich das eine oder andere Kind aus Sorge nicht durchzuhalten nicht beteiligen. Wichtig ist, dass jedem Kind klar ist, dass es wichtiger Teil der Gruppe und seine Mitwirkung erwünscht ist. Grundsätzlich ist Kindern, die ihr Interesse erst später im Projektverlauf entdecken, die Chance zu geben, noch einzusteigen.“

2.1.5 Alltagspräsenz der aktuellen Projekte

In den meisten Einrichtungen findet Projektarbeit derzeit zu festgelegten Tageszeiten und/oder bestimmten Wochentagen (Projekttag) statt. Fachliche Zielsetzung, wonach aktuelle Projekte im pädagogischen Alltag stets präsent sind und auch im (Frei-)Spiel von den Kindern aufgegriffen wird, in die Tat umzusetzen gelingt, wenn Projektthemen in vielfältiger Weise in den Kita-Alltag, d.h. in der Lernumgebung und im Tagesablauf zugleich gezielt verankert werden:

- **Projektthemen räumlich zu verankern** bedeutet, die verschiedenen Räume themenbezogen zu gestalten und zu nutzen (z.B. Bereitstellung entsprechender Materialien und Rollenspiellutensilien, in der Bücher- und Vorlesecke vor allem Bücher zum aktuellen Thema) oder ein Projektzimmer einzurichten. Jedes Projekt benötigt einen Dokumentations- und Ausstellungsbereich, wofür an den Wänden im Flur und/oder im Eingangsbereich, aber auch in den Gruppen- bzw. Funktionsräumen immer wieder von neuem Platz geschaffen wird.
- **Die Einbettung von Projektthemen in den Tagesablauf** kann z.B. in der Weise erfolgen, dass sie über die vorgesehenen Projektzeiten hinaus auch in die täglichen Rituale eingebunden werden (z.B. Morgenkreis, Buchbetrachtungen, Essen, Singen). Auch die Ausflüge und Exkursionen werden mit den Kindern so geplant gestaltet, dass sie in der Regel im Zusammenhang mit den aktuell behandelten Projektthemen stehen.

Diese hohe Alltagspräsenz des Themas hat zur Folge, dass sich die Kinder auch in den (Frei-)Spielphasen damit befassen und dabei neue Fragen und Ideen entstehen, die sodann beim nächsten geplanten Treffen der Projektgruppe aufgegriffen und bearbeitet werden können. Die Projektwände machen die aktuellen Projektinhalte und -schritte für alle Kinder und Eltern sichtbar und schaffen vielfältige Gesprächsanlässe über das Projekt zwischen allen Beteiligten.

2.1.6 Aktive Einbeziehung der Familien

Projekte sind ein idealer Anknüpfungspunkt, um Eltern und weitere Familienmitglieder in die aktuelle Bildungsarbeit stärker mit einzubeziehen. Projektarbeit erleichtert die Kooperation mit Eltern und Familien. Die Sammlung von Beispielen aus den Ko-Kitas, in denen Eltern- und Familieneinbindung in Projekten besonders gut gelungen ist, zeigt, dass diese in allen Projektphasen in vielfältiger Weise möglich ist (siehe Tabelle 7 und 4.1.3).

Zu den wichtigsten Schritten zählt die Transparenz der aktuellen Projektarbeit für Eltern durch gute Dokumentation. Darüber hinaus ist der Dialog mit Eltern zu intensivieren, vor allem mit den Eltern, die noch nicht da angekommen sind, wo Frühpädagogik heute steht. Wichtig ist, dass Eltern verstehen, was sich verändert hat, und die Haltung kennen lernen, mit der Pädagoginnen Bildung mit Kindern gemeinsam gestalten. Sie sind zu überzeugen, dass Projekte ein besserer Weg sind als Programme, der Prozess wichtiger ist als das Ergebnis.

- Eltern nur zur Abschlusspräsentation einzuladen, damit sie fertige Ergebnisse sehen, ist zu wenig und zu oberflächlich. Entscheidend ist, dass Eltern den Prozess von Projekten miterleben und erfahren, dass Kinder Bildungsprozesse maßgeblich mitgestalten und sich die Pädagoginnen deshalb mit schnellen Antworten, Lösungen zurückhalten und warten. So werden auch Dialoge mit Eltern zum Thema Haltung möglich (z.B. „Stellen Sie sich vor ... erinnern Sie sich, wie es war, etwas machen zu müssen, was Sie nicht wollten ...“).
- Ideen und Vorschläge interessierter Eltern aufzugreifen und mit aktiver Elternbeteiligung im Rahmen der Projektdurchführung umzusetzen, kann im Einzelfall sinnvoll sein. Wichtiger als jede Elternanregung aufzugreifen ist, Eltern dafür zu sensibilisieren, was ihre Kinder wollen, was Kinder von ihren Ideen halten, z.B. im Rahmen von Eltern-Workshops oder durch ihre Einbeziehung in die Portfolioarbeit. Die Einbindung kritischer Eltern ist besonders wichtig.

Aktive Einbeziehung von Eltern in die Projektarbeit – Praxisbeispiele	
Transparenz der Projektarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Projektwand mit Aushängen einrichten (Projektplakate, Tagesprotokolle, Helferlisten, Fotodokumentation) – Projektmappen auslegen – Projektergebnissen ausstellen → Eltern, die Aushänge lesen, bieten mehr Projektmitarbeit an
Themenfindung	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern erkennen aktuelle Interessen ihrer Kinder und bringen diese in den Kita-Alltag ein (z.B. Thema Flugzeug) • Familien besuchen die Kita und lösen neue Themeninteresse bei Kindern aus (z.B. Mütter mit Neugeborenen → „Wenn ein Kind geboren wird...“) • Eltern bringen eigene Anregungen ein (z.B. Projektideen; ElternMitMachAktion: EMMA-Tage einführen, um dem Elternwunsch nach mehr Einblick in Kita-Praxis zu entsprechen)
Projektplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern über Start neuer Projekte informieren durch Elternabend („Kick off“), Elternbrief ... • Anonymisierte Elternbefragung zum Projektthema durchführen
Projekt-durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern und Kinder (Hausaufgabe!) anfragen, an der Beschaffung projektbezogener Materialien und Informationen mitzuwirken (z.B. zum Thema von zuhause Bücher, Fotos, Werkzeug, Bastelanleitungen ... mitbringen – Informationen bei Eltern einholen – mit den Eltern bestimmte Gegenstände für das Projekt suchen und sammeln) • Gemeinsam mit Eltern projektbezogene Dinge herstellen und organisieren (z.B. Black Box, Baumhaus, Aquarium, Projektzimmer) • In Kita initiierte Bildungsprozesse zuhause fortführen • Nicht nur Eltern, sondern auch Großeltern, Tanten... bringen von sich aus neue Ideen und Impulse, ihre Kompetenzen und Stärken, Kontakte und weiteren Ressourcen ins Projekt ein, die aufgegriffen werden • Eltern an ihrem Arbeitsplatz besuchen – Eltern stellen ihren Beruf in der Kita vor (z.B. Pilot, Imker, Arzt, Handwerker) • Eltern beteiligen an Exkursionen (z.B. Planung, Begleitung, Fahrgemeinschaft)
Projekt-dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern wirken an Projektdokumentation mit (z.B. Film, Artikel für Öffentlichkeitsarbeit) • Eltern an der Portfolioarbeit für ihr Kind beteiligen • Mit Eltern Gespräche über besondere Stärken des Kindes führen, die im Projekt zum Ausdruck kommen – Eltern fragen, wie sich ihr Kind mit Thema zuhause weiter beschäftigt
Abschluss-präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern beim Abschlussfest mit einbinden (z.B. Fragen an Kinder sammeln und aufschreiben, die Eltern im Wald verstecken; Picknick-Utensilien mitbringen) • Elternabende mit Video und viel Bildmaterial durchführen
Projekt-evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationsbogen an Eltern ausgeben (der ggf. Fragen an Kinder enthält) • Positiv aufnehmen und unterstützen, dass viele Eltern von sich aus kommen und Rückmeldung zum Projekt geben

Tabelle 7: Beispiele für die Einbeziehung von Familien und Eltern in allen Phasen der Projektarbeit

Die Erfahrungen in den Ko-Kitas zeigen, dass eine hohe Gewichtung von Projektarbeit die Elternkooperation auf ganz natürliche Weise hin zur Bildungspartnerschaft verändert. Durch ihre aktive Einbindung wächst das Elterninteresse an den Ideen der Kinder und zugleich bringen sich Eltern von sich aus mehr ein. Das generell hohe Elterninteresse an Projektarbeit zeigt sich auch bei Projektabschlussfeiern, bei denen stets viele Eltern präsent sind. Die nachstehenden Praxisberichte unterstreichen den Erfahrungswert, dass Eltern und die partnerschaftliche Kooperation mit ihnen bei Projekten eine zentrale Rolle spielen:

Projekt „Buchstaben“: „Ein Projekt entsteht meist aus dem Spiel der Kinder, ihren Interessen und Fragen. Es kann sich aber auch aus den Vorschlägen der Eltern entwickeln, wenn ihre Ideen bei den Kindern Gefallen und Gehör finden und für die pädagogische Arbeit von Bedeutung sind. Beim Buchstabenprojekt war beides der Fall. Zum einen beschäftigten sich die Kinder mit dem Schreiben – in diesem Fall von Botschaften, zum anderen gab es den Vorschlag einer Mutter, aus unserem vor kurzem aufgeführtem Theaterstück doch ein Bilderbuch zu machen. Ein

Bilderbuch selbst machen und vorlesen – diese Vorstellung weckte das ganze Interesse der Kinder und löste große Begeisterung aus: ‚Da brauchen wir Wörter ...‘ ‚Dann können wir es den Kleinen vorlesen!‘ (Förster 2005, S. 40f.).

„Durch eine gewisse Offenheit wecken wir das Interesse der Eltern für unsere Bildungsarbeit. Es entsteht eine Partnerschaft, die den Kindern zugutekommt. Unsere **Projektwand** – eine große Pinnwand im Eingangsbereich – spielt dabei eine wichtige Rolle. Hier informieren wir die Eltern über Projektfindung, Durchführung und Präsentation eines jeden Projekts [und über die teilnehmenden Kinder]. ... Unsere Arbeit wird [vor allem auch] durch die **wörtlich abgedruckten Gespräche mit den Kindern** transparent. Das motiviert und spornt die Eltern zum Mitdenken an. Sie machen eigene Vorschläge, bringen Materialien und Bücher mit, oder wie im Buchstabenprojekt geschehen, einen Videofilm über den Zauberlehrling, da sich die Kinder gerade mit Goethes Gedicht beschäftigten. ... Das, was Eltern an persönlichen Erfahrungen, Anregungen und besonderen Fähigkeiten einbringen schätzen wir als eine Bereicherung für unsere Arbeit. Unsere Eltern fühlen sich dadurch beteiligt und ernst genommen, was jedoch nicht heißen soll, dass letztlich jede Idee aufgegriffen und praktisch umgesetzt wird. Wichtig ist, dass wir uns in einem ständigen Austausch mit den Eltern befinden, ihnen Rückmeldungen, aber auch vorausschauende Mitteilungen über beobachtete Fähigkeiten der Kinder geben. ... Die Kinder genießen es, wenn Eltern Zeit für sie haben, sich für ihre Themen interessieren, mitmachen, sie ernst nehmen. Sie sind stolz auf ihre Werke und auf das, was sie ihren Eltern darüber erzählen, sie erlangen Selbstsicherheit und haben das Gefühl ‚Ich kann was.‘“ (Förster a.a.O.)

Aber nicht nur Pinnwände regen Elternmitarbeit an: „Auch das Interesse der Kinder überträgt sich auf die Eltern, sie organisieren mit, bringen mit und machen Vorschläge. Das heißt, Kinder motivieren Eltern während laufender Projekte zu kommen, Väter nehmen dafür teils Urlaub, sind in Projekten präsenter als bei Elternabenden. Eltern sind stolz auf ihre Kinder, auf das was sie alles geleistet haben. Kinder sind stolz, weil ihre Eltern da sind, sich für alles interessieren, was sie gemacht haben, erfahren Wertschätzung, erhalten das Bewusstsein ‚ich bin gut‘“.

2.1.7 Öffnung zum Gemeinwesen

Projekte sind zugleich ein idealer Anknüpfungspunkt, mit verschiedenen fachkundigen Stellen und Personen zu kooperieren. Kindertageseinrichtungen, die sich im Rahmen der Projektarbeit regelmäßig nach außen öffnen ermöglichen den Kindern, vielfältige Erfahrungen auch außerhalb der Einrichtung zu sammeln und am richtigen Gemeinde- und Arbeitsleben teilzunehmen. Diese realen Lebenswelten zu erfahren, erweist sich daher als Schwerpunkt qualitativ guter Projektarbeit. Den Pädagoginnen kommt dabei die Aufgabe zu, herauszufinden, welche Stellen, Institutionen und Personen in kultureller, ökologischer, sozialer, kommunaler oder wirtschaftlicher Hinsicht eine Bereicherung für die jeweilige Projektgruppe wären. Durch das Knüpfen neuer Kontakte findet in Projekten eine lebendige Vernetzung mit dem lokalen Kita-Umfeld statt. Erfahrungen zeigen, dass viele Stellen einmal geknüpfte Kontakte zur Kindertageseinrichtung weiterhin pflegen, z.B. durch Besuche oder materielle Unterstützung (vgl. Förster 2000, S. 40f).

Projekt „Orchester“: „Ausgangspunkt [ist] das Werkstück eines Kindes [eine selbst hergestellte Gitarre und die persönliche Erfahrung etwas zu können]. Die Begeisterung für Musik steigerte sich. Im Bauraum errichteten die Kinder eine Bühne und veranstalteten in der Abholzeit ein Gitarrenkonzert ... In der Kinderkonferenz ... bringen sie ihre Freude an diesem Gitarrenkonzert zum Ausdruck. Die Motivation ist inzwischen so groß, dass wir zusammen beschließen, ein Projekt zu starten, um mehr über Konzerte und Musik zu erfahren. In der darauf folgenden gemeinsamen Planung ... äußern die Kinder ihre Wünsche und Vorstellungen ... Sie wollen ein

richtiges Orchester und ein Konzert besuchen, Instrumente bauen und spielen und selbst Konzerte geben. Es ... werden Entscheidungen getroffen ...

Wir besuchen z.B. ein Musikgeschäft, lernen die Instrumente kennen, die auch selbst ausprobiert werden dürfen. Aus Prospekten, die wir mitnehmen, schneiden die Kinder Instrumente aus und fertigen eine Collage Mit dem Zug fahren wir zum Nachbarort und erleben eine Schnupperstunde [in der Musikschule]. Im Kindergarten richten wir eine Klangwerkstatt ein und bauen Instrumente. Konzentriert, ausdauernd und fantasievoll entstehen Trompeten, Trommeln, Keyboards und Flöten ... Ein Besuch bei der Musikakademie in Hammelburg ermöglicht es den Kindern, ihre [zuvor selbst erfundene Klanggeschichte] auf großen Orffinstrumenten zu spielen und ich erlebe strahlende Gesichter. Aufgrund der anhaltenden Begeisterung bieten wir eine Vorstellung der Klanggeschichte in der Bücherei an. Dazu laden wir alle umliegenden Kindergärten ein. Ein richtiges Orchester zu sehen, dieser Wunsch geht auch noch in Erfüllung. Wir besuchen ein Kinderkonzert im Stadttheater Würzburg. Das Philharmonische Orchester spielt ‚Peter und der Wolf‘. Zuvor fahren wir in die Bibliothek und besorgen uns Buch und Videofilm, damit Geschichte und Instrumente bekannt sind ... Über den Verlauf des Projekts erscheint ein Bericht in der Tageszeitung, um unsere pädagogische Arbeit transparent zu machen und Aufmerksamkeit zu wecken für unseren Kindergarten und für diese Art des Lernens“ (Förster 2000, S. 40f.).

2.1.8 Projektdokumentation und -evaluation als Schlüsselprozesse

Projekte gut zu dokumentieren ist wichtig für Kinder und Eltern, aber auch für das pädagogische Personal. Sie erweist sich als notwendige Kommunikations-, Reflexions- und Verständigungsbasis und schafft vielfältige Gesprächsanlässe für alle Beteiligten. Sie unterstützt das Projektlernen der Kinder und die Vernetzung der Bildungsprozesse zwischen Kita und Familie. Bildung sichtbar zu machen für die Kinder und ihre Eltern ist das wichtigste Ziel der Projektdokumentation, vor allem auch für jene Kinder, die (noch) nicht mitmachen. Öffentlichkeitsarbeit hingegen ist kein zentrales Ziel, sie passt jedoch dann, wenn es sich im Projekt so entwickelt.

Zu dokumentieren ist vor allem der Prozess, d.h. Fragen, Hypothesen und Theorien, Aussagen und Antworten der Kinder (die Art und Weise, wie sich Kinder die Welt erklären) und weniger die Projektinhalte und die Antworten der Pädagoginnen. Dabei sind immer auch die Verknüpfungen zum Bildungsplan herzustellen. Die Projektdokumentation steht in direktem Zusammenhang mit der Portfolioarbeit, da sie die Lern- und Entwicklungsprozesse sowohl der Projektgruppe als auch der einzelnen Kinder in den Blick nimmt (siehe Tabelle 8).

Dokumentation	Das Projekt	Die Lernprozesse der Kinder
Was?	<ul style="list-style-type: none"> • Projektentstehung und -verlauf • Fragen, Aussagen und Arbeiten der Kinder • Ergebnisse, d.h. Feststellungen, Antworten • Verknüpfungen mit BayBEP herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivitäten, an denen ein Kind besonders beteiligt war • Auch einfache Alltagsaktionen (wie z.B. Spaziergang)
Wie?	<ul style="list-style-type: none"> • „Sprechende Wände“ – Projektwand mit Schautafeln, kurzen Texten und vielen Fotos • Projektordner, -mappen, -bücher, Forscherbücher, Karteikästen 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Lerngeschichten
	Dokumentation in der Gruppe, bei den Kindern	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fotoaufnahmen (= Schwerpunkt) – Videoaufnahmen – Sprachaufnahmen mit Diktiergerät 	
Wie oft?	<ul style="list-style-type: none"> • Situationsabhängig – möglichst zeitnah 	

Tabelle 8: Inhalte, Formen und Häufigkeit der Projektdokumentation

Notwendige Bedingungen für eine gelingende Projektdokumentation sind:

- Entsprechende Medienausstattung, d.h. Digitalkamera und PC für jede Gruppe sowie Drucker, Videokamera und Diktiergeräte in der Einrichtung
- Entwicklung von Standards für Dokumentation im Team (z.B. einheitliche Gestaltung)
- Effizientes Zeitmanagement (z.B. Arbeitsgruppen bilden, d.h. nicht Alles muss das ganze Team machen; Mut, etwas anderes wegzulassen, d.h. Prioritäten setzen)

Gute Projektdokumentation ist ein Prozess, in den jede Einrichtung mit der Zeit hineinwächst.

Wesentliche Erfahrungen und Veränderungen in den Ko-Kitas hierzu sind:

- Dokumentationen sind für alle gut sichtbar anzubringen und möglichst auf Augenhöhe der Kinder; andernfalls sind Hinweise zu geben, wo eine neue Dokumentation hängt.
- Dokumentationen mit weniger Schrift/Text und mehr Bildern/Fotos kommen bei Eltern, die diesen Wunsch oft einbringen, aber auch bei Kindern besser an. Dabei gilt es jedoch einen Mittelweg zu finden, weil viele Bilder mit sehr wenig Text kein Königsweg sind.
- Kinder lernen viel, wenn sie in Dokumentationsprozesse aktiv einbezogen werden. Mit der Zeit fangen sie selbst zu dokumentieren an oder fordern gar Dokumentationen ein (z.B. "Fotografier mich mal, weil ich das jetzt gelernt habe")

Projektdokumentationen sind die Grundlage für die abschließende Projektevaluation, an der Team, Eltern und Kinder einzubeziehen sind (siehe Tabelle 9).

Was? – Inhalte	Wie? – Methoden & Reflexionsfragen
Pädagogisches Personal, Team	
Reflexion des einzelnen Projekts: pädagogisches Handeln, eigene Haltung, Lernen aus Fehlern, Effekte bei den Kindern ... – Bildungsplan-Check	Pädagogisches Portfolio (vgl. Fthenakis/Daut u.a. 2009) Bogen für Projektevaluation durch PädagogIn / im Team formuliert auf das Basis der fachlichen Standards dieses Positionspapiers (siehe 4.1.5) <ul style="list-style-type: none"> • Was ist gut und was ist nicht so gut gelaufen? Warum? Instrument für BayBEP-Check eines Projekts (siehe 4.1.5) <ul style="list-style-type: none"> • Welche BayBEP-Inhalte wurden durch das Projekt angesprochen?
Generelle Reflexion und Weiterentwicklung der Projektarbeit in der Kita	Bogen mit Reflexionsfragen
Kinder	
Reflexion der individuellen Lernschritte im Projekt mit individuellem Kind	Portfolio-Beiträge als Gesprächsgrundlage <ul style="list-style-type: none"> • Was hast Du Neues gelernt? Wie hast Du das gelernt? • Mit wem hast es gelernt?
Abschlussreflexion des Projekts mit der Kindergruppe	Projektdokumentation als Grundlage <ul style="list-style-type: none"> • Warum haben wir das Projekt gemacht? • Was haben wir gemacht und gelernt? Wie haben wir es gelernt?
Reflexion der Bildungspraxis in der Kita inkl. der Projektarbeit mit allen Kindern	Kinderbefragung – Kinder-Fragebogen für Interview <ul style="list-style-type: none"> • Was macht Euch am meisten Spaß? Wo habt Ihr am meisten gelernt? Was ist für Euch ein Projekt? • Was fehlt Euch an Ausstattung, Materialien, Angeboten? Was hat nicht so gut funktioniert?
Eltern	
Abschlussreflexion des Projekts	Projektbücher , in die auch Eltern Kommentare hineinschreiben können Elternbefragung – Eltern-Fragebogen für ein Gespräch mit ihrem Kind Wie hat Ihnen und Ihrem Kind das Projekt gefallen? Was hat es bewirkt?
Reflexion und Weiterentwicklung des Kita- und Bildungsgeschehens	Fragebogen für jährliche Elternbefragung: auch Fragen zu Projektarbeit

Tabelle 9: Beteiligte, Inhalte und Methoden der Projektevaluation

Projektevaluation ist wichtig, um Schlussfolgerungen für zukünftige Projekte zu erarbeiten und die Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern und zu steigern. Alle Reflexionsfragen und Instrumente, die die Ko-Kitas bisher einsetzen (siehe 4.1.5), sind selbst entwickelt, weil von der Wissenschaft erstellte Vorlagen dazu bislang fehlen.

Projektevaluation – Wo stehen wir in der Praxis? Die Befragung der Ko-Kita-Teams hierzu ergab, dass die Selbst- und Teamevaluation in Bezug auf bestimmte Projekte derzeit noch freischaffend und wenig strukturiert erfolgt. Kaum zum Einsatz kommen die selbst entwickelten Reflexionsbögen, weil sie zu viele Fragen enthalten und zu wenig Zeit für Reflexion vorhanden ist. Auch die Anlage eines pädagogischen Portfolios (vgl. Fthenakis/Daut u.a. 2009) durch jede Pädagogin ist noch keine Praxis. Projektevaluation mit Kindern läuft bereits ganz gut, die mit Eltern steht noch in den Anfängen.

Regelmäßige Projektevaluation führt zu Veränderungen und Verbesserungen der Projektarbeit. So wurden in den Ko-Kitas aufgrund von Evaluationsergebnissen bereits mehrere Veränderungsprozesse in Gang gesetzt, wie z.B.: mehr Partizipation und Selbstorganisation von Kindern und Eltern in Projekten, weniger Text und mehr Bild in der Projektdokumentation, mehr Augenmerk auf Präsentationsqualität der Projektergebnisse am Projektende.

2.2 Phasenablauf von Projekten

Einen idealtypischen Phasenverlauf der Projektarbeit zeigt nachstehende Tabelle auf:

Projektfindung	Situation, Idee, Vorschlag	Aufgreifen und thematisieren
Entscheidung & Planung	Projektentscheidung, Gruppenbildung, Zielformulierung, Planung der ersten Projektschritte	Diskutieren und abstimmen – Partizipation aller Kinder
Durchführung	Handlungsorientierte und vielseitige Auseinandersetzung mit dem Thema	Stete Reflexionsphasen (Projektschritte, Lernprozesse) und erneute Planungsphasen
Abschluss & Präsentation	Prozess- und Ergebnispräsentation	Reflexion und Meta-Kommunikation
Evaluation	Prozess- und Ergebnisüberprüfung	Aus- und Bewertung des Projekts

Tabelle 10: Idealtypischer Phasenverlauf der Projektarbeit (in Anlehnung an Stegmann 2010, S.10)

2.2.1 Findung neuer Projekte und Projektgruppen als Schlüsselphase

„In unserem Kindergarten gibt es sehr viele Bestimmer. Immer der erste sein zu wollen, aussuchen, was gespielt wird, wo und wer mitspielen darf, der Chef sein dürfen, und wenn nicht, dann sogar handgreiflich werden. Hinter jeder Bestimmer-Variante steht ein Bedürfnis, in diesem Fall ist es das Bedürfnis Stärke und Macht. Dieses Bedürfnis greifen wir auf und veranstalten eine ganze Woche Ringkämpfe. Ist körperliche Kraft das Wichtigste, um Chef sein zu können? Wir gehen der Sache nach und beginnen ein **Chef- und Chefinnen-Projekt**, um herauszufinden, was es heißt ‚Chef zu sein‘.“ (Förster 2009a, S. 11; vgl. auch Förster 2009b)

Projekte gehen primär von den Kindern aus – diese Kindorientierung der Projektarbeit bedeutet, Kinder als Impulsgeber und Gestalter in den Mittelpunkt zu stellen. Wie dies in der Praxis konkret aussehen kann, zeigen die Ergebnisse der Ko-Kita-Befragung in Bayern zu den Auslösern von 150 eingebrachten „Projektthemen“ (siehe Tabelle 11 und 4.1.4).

Auslöser für Projekte	Häufige Konstellationen in der Praxis
Themen und Interessen der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> • Themen, mit denen sich die Kinder im Freispiel immer wieder auseinandersetzen (= häufigste Konstellation!) • Aktuelle Situationen, Ereignisse und Phänomene, die das Interesse der Kinder auf sich ziehen • Fragen und Themen, über die sich Kinder untereinander angeregt unterhalten oder bei Konflikten aufkommen • Erlebnisse, über die Kinder berichten und erzählen • Fragen, die Kinder stellen • Anregende Materialien, die Kinder von zu Hause mitbringen • Ein Kind, das ein Themeninteresse äußert und die anderen Kinder mitzieht
Impulse, die die Kinder inspirieren	<ul style="list-style-type: none"> • Anregende Lernumgebung, die bei Kindern Interesse weckt (z.B. Lesecke, Verkleidungsecke) • Kindern über aktuelle lokale Ereignisse berichten, die ihr Interesse wecken (z.B. Zeitungsartikel, Neueröffnung einer Ausstellung) • Offene Fragen stellen, die Kinder zum Nachdenken und Hinterfragen anregen • Philosophieren mit Kindern über ihre Fragen, was sie auf neue Ideen bringt • Ausflüge, die Entdeckungen und Ideen der Kinder auslösen • Bildungsaktivitäten, die bei Kindern Interesse wecken können, aber nicht müssen <p>Stolperstein: Pädagoginnen dürfen nicht erwarten, dass Kinder bestimmte Themen automatisch einbringen, wenn sie mit den Kindern vorab bestimmte Aktivitäten hierzu initiieren (z.B. Friedhofsbesuche unternehmen in der Erwartung, dass Kinder das Thema Tod einbringen, und dies dann nicht passiert)</p>
Gezielte Fragen an Kinder	<p>Ideensammlung mit Kindern im Morgenkreis oder in der Kinderkonferenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was möchtest du gerne wissen, (für die Schule) lernen? • Welche Fragen hast du? • Was interessiert dich? <p>Themen-Klassiker von Kindern, die sie auf direkte Nachfrage einbringen, sind z.B.: Pferde, wilde Tiere, Elefanten – Bauernhof – Fußball, Skatebord – Vor langer Zeit, Dinosaurier, Ritter, Prinzessinnen, Piraten</p>
Projekthemen der Pädagoginnen	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy – Bilderbuch produzieren – Märchen • Musik – Farben • Zahlen • Gesundheit • Erlebnis Wald – Waldtage • Schule <p>Die zugrundeliegende Annahme, dass diese Themen von Kindern nie bzw. selten direkt eingebracht werden, widerlegen Praxisbeispiele. Geschildert wird, dass auch Kinder diese Themen einbringen, wenn vorab indirekte Impulse gesetzt werden oder inhaltliche Bezüge in Vorgängerprojekten entstanden sind (z.B. Magnetzahlen in der Lernwerkstatt, die die Kinder faszinieren; in dem regelmäßig von Kindern ausgelösten Projekt „Mein Körper“ kommen viele Fragen zum Thema Gesundheit auf, die sich für ein Folgeprojekt aufgreifen lassen).</p>

Tabelle 11: Überblick über vielfältigen Auslöser der Projektarbeit in der Praxis

Nicht nach einem Projekt suchen, sondern sich von einem Projekt finden lassen – dies ist einer der wichtigsten Faktoren, damit Projektfindung gelingt. Es geht darum,

- Kindern ein guter Zuhörer zu sein, ihre (verbal und nonverbal) geäußerten Interessen, Fragen und Ideen wahr- und ernst zu nehmen
- Kinder im (Frei-)Spiel gezielt zu beobachten, um herauszufinden, mit welchen Themen sie sich bei ihren Aktivitäten allein oder mit anderen Kindern aktuell immer wieder beschäftigen

- vielfältige indirekte Impulse zu setzen, die Kinder inspirieren, nachzudenken und Ideen einzubringen
- Kinder auch direkt zu befragen und dabei zu ermutigen, Themenwünsche und Ideen offensiv einzubringen
- beobachtete Themeninteressen der Kinder zur Sprache zu bringen (z.B. im Morgenkreis, in der Kinderkonferenz) und dabei ihre Lernbedürfnisse bzw. Aussagen auf den Punkt zu bringen (z.B. Pädagoginnen beobachten intensive Verkleidungs- und Rollenspiele und bringen in der Kinderkonferenz den Vorschlag für ein „Theater-Projekt“ ein)
- im Hinterkopf zu haben, dass hinter einem Themeninteresse manchmal auch ein anderes Thema stecken kann, was sich nur im Dialog mit dem Kind herausfinden lässt (z.B. ein Junge spielt Feuerwehr, bei dem daraufhin gestarteten Feuerwehr-Projekt macht dieser Junge bei Experimenten mit Feuer nicht mit, denn sein eigentliches Thema war Angst; wiederholte Handlungen von Kinder wie z.B. Wasserhahn auf- und zudrehen oder mit Fahrzeugen spielen, hinter denen die Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben, ein so genanntes Entwicklungsschema, steht)
- eigene Themeninteressen nicht voreilig zum Projektthema machen (z.B. eine Pädagogin kommt von einer Schiffsreise zurück, berichtet den Kindern darüber, sodass einige Kinder daraufhin mit Schiffen spielen – dies ist noch kein ausreichend gewichtiger Anlass für den Start eines Projekts zum Thema „Schiffe/Schiffahrt“).

Von entscheidender Bedeutung ist, ausreichend Zeit für die Projektfindung einzuplanen und nicht aus jedem beobachteten Interesse sofort ein Projekt zu machen.

„Mit unserer Ungeduld sind wir als Erwachsene oft zu schnell mit dem Finden eines Projektthemas!“ – „Auch im Team besteht oft ein Anspruchsdenken, sodass häufig aus einem Thema ein ‚Projekt‘ gemacht wird, das gar keines ist.“ Zu lernen, auch lange Findungsphasen auszuhalten und nicht vorzeitig einzusteigen (ein Beispiel dazu: siehe 4.1.4) – das ist eine ebenso wichtige Selbsterkenntnis der pädagogischen Praxis.

Die Projektfindungsphase endet mit der Entscheidung folgender Fragen:

- Welche der ausfindig gemachten Themenvorschläge werden für einen Neustart von Projekten aufgegriffen?
- Wen interessiert das Thema noch, außer den Kindern, die an der Entstehung des Themas aktiv beteiligt waren?

Beide Entscheidungen werden zusammen mit den Kindern getroffen – z.B. im Morgenkreis, in der Vollversammlung oder in der Kinderkonferenz:

- laufende Dokumentation neuer Themenvorschläge der Kinder und Pädagoginnen, die sich für Projekte eignen, auf Plakaten oder auf einer Pinnwand
- Einladung von Kindern, bei denen ein Themeninteresse beobachtet wurde, die sich aber von sich aus nicht offensiv einbringen
- Aushang der Plakate, Ausstellen der Pinnwand mit den gesammelten Themenvorschlägen
- Vorstellung und Bewerbung der Projektideen durch die Kinder und/oder Pädagoginnen, die sie eingebracht haben (die Kinder lernen dabei für ihre Projektidee zu „werben“ und identifizieren sich von Anfang an mit ihrem Thema)
- Abfrage des Interesses der anderen Kinder
- demokratische Abstimmung bei Projekten, die die gesamte Stammgruppe oder das ganze Haus betreffen
- Einladung der Interessenten sich zu melden, wenn Projektgruppen gruppenübergreifend gebildet werden

„Wichtig ist, dass die Themen der Kinder zu den Themen der Erwachsenen werden und nicht umgekehrt“ (Förster 2009a, S. 12). Bei der Themenauswahl gilt es daher immer das Prinzip der Gegenseitigkeit zu beachten:

- „Wer immer ein Thema vorgeschlagen hat, es wird erst dann zu einem gemeinsamen Thema, wenn es die Sichtweisen der Kinder aufgreift und daran anknüpft – diese sind Bezugspunkt für jedes Thema. Wenn Erwachsene neue Themen einführen ..., dann gilt es, einfühlsam auf die Kinder zu reagieren. Kriterien, dass ein Thema nach dem Gegenseitigkeitsprinzip ausgewählt wurde, sind: Die Kinder nehmen das Thema mit Interesse auf, sie stellen viele Fragen und bringen Ideen ein, sie vertiefen sich in die Arbeit und haben Freude daran ...“ (BayBEP S. 71).
- Aber auch die Pädagogin, die das Projekt zum ausgewählten Thema leiten wird, „muss sich mit dem Thema identifizieren, denn nur so springt der Funke immer wieder auf Kinder über“ (vgl. Förster a.a.O.).

Gibt es mehrere Projekte zu verschiedenen Themen, können die Kinder frei wählen, wo sie sich beteiligen möchten. Bei der Bildung der Projektgruppen erweisen sich Kleingruppen als ideal. Kinder können darin intensiver lernen und sich leichter an Diskussionen beteiligen, ihre Aufmerksamkeit ist größer. Es kann auch zwei Projektgruppen zum selben Thema geben, falls sich viele Kinder dafür entscheiden. Das Entscheidungsverhalten der Kinder kann interessen- und/oder personengeleitet (z.B. Freunde, Pädagogin) sein. Nachdem sich die Kinder entschieden haben, bekommen sie Zeit, ihre Entscheidung nochmals zu überdenken. Haben sich die Projektgruppen sodann gefunden, beginnt die Planung des Projekts (vgl. Förster 2009a, S. 12).

2.2.2 Einstieg in Projekte – Offene Planung

„Dreh- und Angelpunkt bei der Gestaltung ist die Projektplanung. Erwachsene sind häufig versucht, diese Planung an sich zu ziehen. Nach den Bildungsplänen sind sie jedoch – ganz im Gegenteil – aufgefordert, ... die Kinder in die Planung und Gestaltung einzubeziehen. Das beginnt damit, die Vorschläge der Kinder ernst zu nehmen, auch wenn der Erwachsene sie spontan zunächst für undurchführbar hält. Zu Beginn werden die Ideen also gesammelt und für alle sichtbar notiert. Damit Erwachsene wie Kinder die Ideen jederzeit „nach-lesen“ können, kann die Schrift mit Bild kombiniert werden. Für die Ideensammlung selbst eignen sich Fragen wie:

- Was interessiert euch an dem Thema?
- Was wisst ihr schon über das Thema?
- Was wollt ihr noch darüber erfahren? Welche Fragen habt ihr dazu?
- Welche Ideen und „Forschungsfragen“ sollen wir verfolgen?

Sind alle Ideen genannt, so können die Kinder je nach Interesse Arbeitsgruppen bilden“ (Schuhmann 2010, S. 19).

Initiierung von Diskussionsrunden mit den Kindern – „Brainstorming“ als Einstiegsritual

Im Mittelpunkt der Planungsphase steht die Initiierung von Diskussionsrunden mit den Kindern, bei denen es darum geht, sich über die Vorstellungen und Wünsche zum Thema gegenseitig auszutauschen und zusammen eine erste Idee zu finden, die verwirklicht werden soll. „Welche Gestalt diese Idee annehmen wird, das wird sich im Verlauf des Projekts erst zeigen. Auch die Pädagogin macht sich ... Gedanken über das Thema. Sie wird jedoch das Vorhaben der Kinder nicht beeinflussen, sondern überlegen, welche Möglichkeiten sie den Kindern bieten kann, sich über das Thema ausführlicher und intensiver zu informieren“ (Förster 2009a, S. 12). Die Aufgabe der Pädagogin besteht darin, sich über mögliche Zielsetzungen des Projekts Gedanken zu machen: „Welche Ziele werden angestrebt? Welche Inhalte sind hierfür bedeutsam? Beide Fragen sind gleichzeitig zu klären, da sie sich aufeinander beziehen“ (BayBEP S. 71).

Ein wichtiges Einstiegsritual in jede Projektarbeit ist ein so genanntes „*Brainstorming*“. Dabei werden die Fragen und Interessen der Kinder zum Thema gesammelt und an der Dokumentationswand visualisiert. Die Kinder finden es spannend, wenn daran anschließend ihre Vorkenntnisse und Hypothesen dazu abgefragt und festgehalten werden und die Phase der Überprüfung beginnt. Offene Fragen der Pädagogin fordern die Kinder heraus, ihre Ideen, Hypothesen und Theorien rege einzubringen. Auf dieser Basis werden sodann erste Projektziele formuliert und Schritte festgelegt und das arbeitsteilige Vorgehen geklärt, wobei sich auch die Pädagogin mit Ideen und Vorschlägen aktiv und den Horizont der Kinder erweiternd einbringt:

- Was wollen wir zusammen tun?
- Wer will wo mitmachen?
- Wer kennt sich da besonders gut aus?
- Wer übernimmt welche Aufgabe z.B. etwas mitbringen, einer Frage nachgehen, bestimmte Information beschaffen? (z.B. Sebastian fragt seinen Opa, der Imker ist, ob wir bei ihm den Bienenstock besuchen können; Franziska und Johanna rufen gemeinsam mit der Pädagogin am Bahnhof an und fragen, wie viel Geld die Fahrkarten kosten)

Innerhalb der Stammgruppe oder der Projektgruppe können Unterarbeitsgruppen gebildet werden, die sich jeweils mit einem bestimmten Aspekt zum Thema näher befassen.

Kleinschrittige Projektplanung mit den Kindern als Regelfall

In der Regel werden nur die nächsten Schritte geplant, aber kein vollständiger Projektplan erstellt, andernfalls besteht die Gefahr des programmatischen Abarbeitens geplanter Aktivitäten. Hingegen bedürfen konkrete Vorhaben (wie z.B. Herstellung eines Baumhauses, Museumsbesuch) einer vorausschauenden Organisation und Besprechung mit den Kindern, evtl. sogar die Aufstellung eines Plans.

Projekt „Dinosaurier“: Im Rahmen des Projekts plante die Gruppe einen Familienausflug zu den Urweltfunden nach Holzmaden. Ein Teil der Gruppe kümmerte sich um folgende Überlegungen:

- Wo ist das genau? Wie kann man da hinkommen?
- Was kostet es, einen Bus zu mieten? Wer ruft beim Busunternehmen an?
- Wie viel muss dann jeder zahlen? Zahlen das die Eltern? Woher kommt das Geld?
- Wie wissen alle, wann es los geht?
- Wer fährt mit? Wenn weniger mitfahren, kostet es mehr ...
- Und wenn der Bus zu teuer ist, wie kommen wir dann hin?
- Wenn alle mit dem Auto fahren und eine Familie keines hat, was kann man da machen?
- Wo lagern wir unsere „Fundstücke“ nach dem Ausflug?

Wenn der Impuls bzw. Vorschlag zu einem Projekt von der Pädagogin kommt, dann stellt sie diesen den Kindern z.B. im Morgenkreis, in der Wochenplanbesprechung vor. Die Kinder werden dann nach ihrer Zustimmung in die weitere Planung mit eingebunden.

Inhaltliche Eingrenzung zu weit gefasster Projektthemen

In dieser Phase wird es auch häufig darum gehen, zu weit gefasste Themen inhaltlich einzugrenzen, um die Chancen der Kinder zu erhöhen, im Projektverlauf etwas Neues lernen und verstehen zu können. Seitens der projektverantwortlichen Pädagoginnen sind folgende Fragen zu klären: „Worauf ist die Aufmerksamkeit der Kinder zu lenken? Welche Verstehensprozesse werden dadurch angestoßen? Erste Anhaltspunkte hierfür bieten entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Ein Beispiel (*nach Gisbert*): Beim Thema „Weltraum“ können kleinere Kinder noch nicht die Komplexität des Universums erfassen, aber das Verhältnis der Erde zur Sonne und zu anderen Planeten verstehen. Die endgültige Themeneingrenzung lässt sich erst in der praktischen

Arbeit und im Austausch mit den Kindern erreichen, denn die Ziele bestimmen sich nach deren Sichtweisen.“ (BayBEP S. 71f.)

2.2.3 Realisierung von Projekten – Dokumentation und Reflexion

„Ich versuche als Projektleiterin die Kinder zu begleiten und übernehme eine beratende, motivierende und unterstützende Funktion. Ich versuche mich zurückzuhalten und nicht zu viel vorzugeben. Das ist nicht immer leicht, wenn man schon so viele Ideen und Lösungen im Kopf hat. Auf der anderen Seite sind jedoch große Vorbereitungen erforderlich, um den Kindern Möglichkeiten zu bieten, ihre Planung umzusetzen“ (Förster 2000, S. 40). Wesentliche Prinzipien einer erfolgreichen Durchführung von Projekten sind:

Sammlung von Informationen zum Projektthema – Erschließen von deren Bedeutung

Die Durchführungsphase beginnt mit der Gewinnung und Sammlung von Informationen zum Projektthema. Hier ist in erster Linie die Pädagogin gefordert, den Kindern dies zu ermöglichen. Informationsquellen können sowohl primärer Art (z.B. Ausflüge zu realen Schauplätzen wie Naturexkursionen, Besuche von Ausstellungen, Museen, Konzerten, Betrieben, Fachleuten; Bereitstellung von einschlägigen Materialien und Objekten in den Räumen) als auch sekundärer Art (z.B. Bücher, Zeitungen, Internet; Gespräche mit Fachleuten; Einbeziehung von Eltern als kompetente Fachberater) sein, wobei deren Kombination die Regel ist. Dabei werden Sehen, Begreifen und Verstehen durch reales Erleben unterstützt, Erfahrungen mit allen Situationen aufgenommen und Kenntnisse über die Umwelt erworben. Schon während dieser Informationsphase kann es sich abzeichnen, in welche Richtung das Projekt geht, wenn nicht das Herstellen bestimmter Dinge im Vordergrund steht (vgl. Stegmann 2010, S. 39; Förster 2009a, S. 12).

Durch die Erschließung vielfältiger Informationsquellen erfahren die Kinder, wie sie ihre aufgestellten Hypothesen überprüfen können; zugleich ermöglicht ein reiches Quellenstudium flexible Lösungswege zu den aufgeworfenen Fragen gemeinsam im Dialog zu finden. Im Sinne eines ko-konstruktiven Vorgehens ist es dabei wichtig, mit den Kindern die Bedeutungen der gesammelten Informationen und untersuchten Vorgänge und Gegenstände durch gemeinsame Aktivitäten und Gespräche zu erforschen und sich durch Austausch und Aushandlung auf gemeinsame Linien zu verständigen. Dabei die unterschiedlichen Sichtweisen der Kinder herauszustellen und zu thematisieren, ermöglicht Kindern voneinander zu lernen und zu profitieren und zu erfahren, dass es viele Sichtweisen zum selben Thema geben kann.

Realisierung einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt

Im Sinne einer inklusiven Pädagogik kann eine auf Partizipation und Konstruktion gründende Projektarbeit einen Rahmen bieten, in dem „sich Kinder unterschiedlichen Alters oder mit unterschiedlichen Fähigkeiten auf ihre je eigene Weise mit dem Thema auseinandersetzen und Erfolgserlebnisse haben“ (Schuhmann 2010, S. 20).

„Alle Fragen und Ideen der **Kinder** werden ernst genommen. Das ist wichtig, denn sie zeigen uns, was und wie die Kinder ihre Umwelt wahrnehmen, wie sie ihre Erfahrungen interpretieren, die Welt begreifen, verstehen und zum Ausdruck bringen. Die [**Pädagogin**] hält sich mit ihren Antworten und Vorschlägen zurück, steht jedoch ständig im Dialog mit den Kindern und lässt die Kinder ihre eigenen Ideen entwickeln und umsetzen.

- Sie setzt Impulse, um die Neugier der Kinder immer wieder zu wecken.
- Sie wiederholt die Aussagen der Kinder, um sie allen ins Gedächtnis zu rufen, hinterfragt und regt die Kinder zum Nachdenken an. So entstehen immer wieder (auch) philosophische Gespräche, die Ausgangspunkt für neues Forschen und Entdecken sind.

- Sie bietet ihnen die notwendige Lernatmosphäre, d.h. sie stellt ihnen Raum, Zeit und Material zur Verfügung. Es herrscht kein Zeitdruck, da das Projekt nicht zu einem bestimmten Termin abgeschlossen sein muss.“ (Förster 2009a, S. 12f.).

Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge

Projekte beschränken sich nicht auf die Aneinanderreihung von Aktivitäten zum ausgewählten Thema, sondern nehmen – im Sinne nachhaltigen Lernens – auch die Struktur des Themas in den Blick. Diese „ist fester Bestandteil des gesamten Lernprozesses, sie bettet das Thema in größere Zusammenhänge ein. Sie ist den Kindern als Arbeits- und Reflexionsgrundlage sichtbar zu machen, so insbesondere durch die Methoden der Projektdokumentation. Einzelne Elemente eines größeren Zusammenhangs werden wie beim Puzzlespiel zusammengesetzt, um z.B. soziale Verknüpfungen oder auch kausale Prinzipien Kindern begreifbar zu machen. Erst das Sichtbarmachen ermöglicht Kindern, größere Systeme zu erkennen, und damit ein vertieftes Verständnis des behandelten Themas. Die Struktur ist [mit den Kindern] anhand der Zielsetzungen zu entwerfen und mit weiteren inhaltlich-methodischen Entscheidungen verbunden. Mögliche Vorgehensweisen sind z.B.“ (BayBEP S. 72f.):

- Vielfältige, bereichsübergreifende Zugänge zu einem Thema herstellen
- Naturphänomene in ihren natürlichen Kreislauf einbetten (z.B. Gewitter und Wetter)
- Gesellschaftliche Phänomene aus verschiedenen Perspektiven betrachten, die in ihrer Zusammenschau ein System ergeben (z.B. Berufe und Arbeitswelt)
- Sich mit Prinzipien oder Regeln kombiniert mit Beispielen und Geschichten auseinandersetzen und die Kinder anregen, mit eigenen Worten zu erklären und zu begründen, warum ein Beispiel eine Regel veranschaulicht (vgl. a.a.O.)

Die Fragen und Interessen der Kinder leiten jedes Projekt zu immer wieder neuen Ufern. Indem Pädagoginnen den Fragen der Kinder folgen, den Kindern Fragen stellen und mit ihnen gemeinsam versuchen, sogleich Antworten zu finden (z.B. Atlas holen, Begriffe klären) und die Lernprozesse in täglichen „Was-tun-Runden“ reflektiert werden (Was haben wir gemacht? Wie geht es weiter?), findet automatisch eine Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge statt. Kommen die Ideen, Antworten, Lösungswege usw. direkt von den Kindern, so sind diese für sie viel besser nachvollziehbar. Zugleich ist ihr Interesse für weitere Forschungen geweckt.

Projekt „Stadt“: Im Rahmen dieses Projekts stellten die Kinder fest, dass ihnen der weite Fußmarsch von unserer Einrichtung bis zur Stadtmitte bei jedem Ausflug viel Kraft und Zeit kostet. Würde die Gruppe jedoch jedes Mal zu den normalen Konditionen den Stadtbus benutzen, wäre die Gruppenkasse bald leer. Die Kinder stellten daher folgende Überlegungen an:

- Was können wir machen?
- Der Bürgermeister ist der Chef der Stadt, der ist bestimmt auch der Chef vom Busfahrer. Den können wir fragen. Der Bürgermeister kann das leider nicht entscheiden. Er gibt uns aber Beispiele, für die er Entscheidungen treffen kann und wir dürfen sein Büro ansehen.
- Der Bürgermeister schickt uns zum Verkehrsamt. Den Weg dorthin müssen wir erst suchen. Der Mitarbeiter erklärt, wir müssen einen schriftlichen Antrag stellen. Wir schreiben einen Brief und formulieren unser Ansinnen.
- Wir erhalten ein Schreiben, in dem uns mitgeteilt wird, dass unsere Kinder während der Projektdauer umsonst und die Pädagogen zum halben Preis mit dem Bus fahren dürfen.
- Wir schreiben einen Dankesbrief mit einem Foto der Kinder.

Der Weg ist das Ziel – es gibt eine Vielfalt an Möglichkeiten. „Je nach verwendeten Methoden lernen Kinder andere Aspekte bzw. Bezüge zum Thema kennen. Beobachten, Erforschen, Experimentieren, Erfahren, Austausch, gemeinsame Reflexion, Bewegung, Gesang und bildnerischer

Ausdruck bauen aufeinander auf und treiben den Wissens- und Kompetenzerwerb voran.“ (BayBEP S. 71). Im Projektverlauf gilt es daher durch anregende Dialoge und das Setzen kleiner Impulse Blicke weit zu machen, Fäden weiterzuspinnen und auf diese Weise in sinnhaften Zusammenhängen zu lernen. Kinder wollen alles in echt.

Regelmäßige Projektdokumentation und Reflexion der Lernprozesse mit den Kindern

Damit keine Ideen, Fragen, Gedanken ... der Kinder verloren gehen, sind Stift und Block sowie Digitalkamera ständige Wegbegleiter der Pädagogin. Die Projektdokumentation ist zugleich die wesentliche Grundlage für die meta-kognitiven Dialoge, in denen der Projektstand und der bisher durchlaufenden Lernprozess (Was haben wir gelernt? Wie haben wir es gelernt?) – regelmäßig, d.h. mindestens 1 bis 2 Mal pro Woche – reflektiert werden. Die Reflexionsprozesse machen den Kindern bewusst, welche Lernwege sie gegangen sind, um neues Wissen zu konstruieren. Zu reflektieren ist nicht nur, was erreicht wurde, sondern immer und vor allem auch, wie es erreicht wurde. Das Wachrufen von ähnlichen Erinnerungen und das Nachdenken über Wirkungszusammenhänge zählen zu den zentralen Aspekten der Projektarbeit.

Reflexionsphasen sind die für den Erwerb lernmethodischer Kompetenz entscheidenden Phasen: „Mit den Kindern betrachtet und reflektiert werden Inhalt, Struktur und der gesamte Lernprozess, damit den Kindern bewusst werden kann, was sie tun, was und auf welchem Wege sie dabei etwas gelernt haben. Dies erfolgt auf einer übergeordneten Ebene (Meta-Ebene), insbesondere in Form von Gesprächen und Dokumentationen. Reflexion ist integraler Bestandteil der praktischen Arbeit am Thema. Indem Kinder viele Gelegenheiten erhalten, darüber nachzudenken, wie man etwas herausfinden kann, was man noch nicht weiß, thematisieren sie die Steuerung ihrer Lernprozesse“ (BayBEP S. 73).

Aktivitäts-, Reflexions- und erneute Planungsphasen im Wechsel – Offener Projektverlauf

Während der Projektdurchführung, die sich an den Kindern und ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen orientiert und oft auch in kleinen Unterarbeitsgruppen geschieht, wechseln sich Aktivitäts-, Reflexions- und erneute Planungsphasen fortwährend ab. Um das Thema zu vertiefen und auszubauen, werden Eltern sowie verschiedene Fachstellen und Experten auch weiterhin aktiv einbezogen und mit den Kindern Exkursionen unternommen.

Projekt „Dinosaurier“: „Unsere Kinder haben ... geplant einen Dinosaurier zu bauen. Nach einem Besuch im Museum und in der Bibliothek interessieren sie sich für das Innenleben des Dinosauriers. ‚Hat der Dino auch ein Herz‘, so die Frage eines Kindes. Wir schauen nach. Beim späteren Bau des Dinosauriers spielen auf einmal die Organe eine wichtige Rolle. Der Dino wird von innen heraus gebaut – die Kinder beginnen mit der Herstellung von Herz, Magen, Nieren usw. ‚In den Magen müssen Knochen, damit man sieht, dass das ein Fleischfresser ist!‘, so die Aussage eines Kindes. Und schon stehen wir vor der nächsten Herausforderung. [Wir gehen mit den Kindern zum Metzger.]“ (Förster 2009a, S. 13)

„In täglichen ‚Was-tun-Runden‘ sprechen wir über unsere Aktivitäten: Was haben wir erlebt, wie geht es weiter? Eine Idee oder eine Begegnung löst die nächste aus. So ist es nicht möglich nach einem Wochen- oder gar Monatsplan zu arbeiten. ... Der Projektverlauf bleibt offen, entwickelt sich in verschiedene Richtungen und führt die Kinder automatisch durch alle Bildungsbereiche. So erfahren sie das Thema mit Kopf, Herz und Hand, bringen ihre Vorstellungen ganz verschieden zum Ausdruck, eignen sich Kompetenzen und Wissen an, das nachhaltig ist ... [siehe 2.3]. In Projekten arbeiten die Kinder mit Freude und Lust, weil es ihr Thema ist. Lässt das Interesse nach, dann verläuft das Projekt nicht im Sand, sondern findet immer einen Abschluss.“ (Förster a.a.O.).

2.2.4 Abschluss von Projekten – Präsentation und Evaluation

Projekte brauchen Zeit – und es sind wieder die Kinder, die über Ende und Abschluss entscheiden. Die Dauer richtet sich nach der Motivation und dem Interesse der Kinder (zur variablen Dauer – siehe 2.4):

- Das Projektende ist immer dann gegeben, wenn das Interesse der Kinder erloschen ist. Wenn keine weitere Motivation mehr zu spüren ist, wird ein möglicher Abschluss oder eine Weiterführung durch eine kleinere Gruppe zur Sprache gebracht. Mit den Kindern wird das Projekt abschließend reflektiert und besprochen, ob es noch weitere Fragen und Ideen gibt; die Projektgruppe entscheidet sodann über die Beendigung des Projekts. Davon unberührt bleibt eine Weiterführung z.B. in Form eines Anschlussprojekts.
- Ferienzeiten sorgen nicht automatisch für ein Projektende, im Gegenteil: Projekterfahrene Kinder setzen ihre Projekte fort. Kinder machen selbst dann weiter, wenn die Pädagogin im Urlaub ist, wenn ein Projektgeist und eine entsprechende Lernkultur in der Kita herrschen.

Abschlussphasen von Projekten sind Höhepunkte im pädagogischen Alltag!

Zusammen mit den Kindern werden sie – je nach Inhalt, Intensität und Dauer des jeweiligen Projekts – unterschiedlich gestaltet, wie z.B.:

- Ausstellungen der Werke oder des Projektinhalts
- Ausflüge, Besuche von Experten (z.B. Ausflug zur Umweltstation beim Projekt „Garten“, Museumbesuch beim Projekt „Ritter“)
- Übernachtungen (z.B. Übernachtung auf dem Bauernhof beim Projekt „Bauernhof“)
- Feste und Feiern zum Thema mit Abschlusspräsentation durch die Kinder, zu denen die Familien der Kinder eingeladen werden (z.B. Märchen-Nachmittag mit Eltern beim Projekt „Literacy) und die Menschen, zu denen während des Projekts Kontakt geknüpft wurden.

Feierliche Projektabschlüsse stärken Kinder in vielen Kompetenzen, wenn diese maßgeblich von den Kindern aktiv vorbereitet und durchgeführt werden.

Das heißt konkret: Die Kinder laden ihre Eltern ein, schreiben Einladungen, entwerfen Plakate, überlegen, was sie anbieten wollen. Sie backen für die Eltern Kuchen, decken den Tisch, stellen ihre Werke aus und berichten anhand einer Powerpoint-Präsentation oder Fotoausstellung über das was sie gemacht haben, über ihre Erlebnisse und Erfahrungen. Durch die Gegenwart ihrer Eltern und die Aufmerksamkeit, die sie erhalten, fühlen sie sich ernst genommen, sind stolz auf das, was sie geleistet haben (vgl. Förster 2009a, S. 13).

Jedes Projekt erfordert eine Abschlussreflexion mit der Projektgruppe.

Stets notwendig ist eine Evaluation des gesamten Projektgeschehens auf der Meta-Ebene mit den Kindern anhand folgender Reflexionsfragen:

- Was haben wir in dem Projekt gemacht? Warum haben wir dieses Projekt gemacht?
- Was haben wir in dem Projekt gelernt? Wie haben wir es gelernt?
- Was hat Euch am meisten Spaß gemacht? Was ist Euch am stärksten in Erinnerung geblieben?

Die Projektdokumentation bekommt dabei nochmals einen besonderen Platz.

Zum einen wird die Projektmappe noch mit den Reflexionsergebnissen ergänzt und damit fertig gestellt. Zum anderen können nun vielfältige Verbindungen zur Portfolioarbeit mit den einzelnen Kindern hergestellt werden. Beispiele dafür sind:

- Jedes Kind erhält Möglichkeit, aus der Projektmappe jene Bilder und Aufzeichnungen auszuwählen, welche es als Abzug, Ausdruck bzw. Kopie auch in seinem Portfolio haben will.
- Anhand der dokumentierten (Abschluss-)Reflexionsergebnisse mit den Kindern werden für einzelne Kinder Lerngeschichten für ihren Portfolio-Ordner erstellt.

Umgang mit nicht zündenden Projekten

Es kommt immer wieder vor, dass eine Projektidee nicht so richtig zündet und das Interesse der Kinder schon nach kurzer Zeit stark nachlässt. Solche Projektsituationen werden in der Kinderkonferenz besprochen und gemeinsam überlegt, woran dies liegen könnte, ob ein Wiederbelebungsversuch gestartet oder das Projekt beenden wird. Eine gute Übung für Pädagoginnen ist Loszulassen. Versuche künstlicher Weiterbelebungen mit Ideen der Pädagoginnen gibt es immer wieder, kommen aber nie zu befriedigenden Ergebnissen für alle Beteiligten. Eine neue Frage oder ein gezielter Impuls, ein neues Material oder ein interessanter Zeitungsartikel kann aber durchaus ein Thema mit neuem Interesse beleben. Da die Projektdauer nie festgelegt ist, kann man in Fällen, in denen das Interesse der Kinder alsbald nachlässt, nicht von einem vorzeitigen Abbruch sprechen. Wichtig ist es jedoch, zu einem guten Ende und Abschluss zu kommen. Beendigung bedeutet immer ein Gespräch mit den Kindern, wie sie die Situation sehen. Bei Bedarf erfolgt darüber eine erneute Abstimmung.

Umgang mit Projektabschlüssen mit offensichtlich „falschen“ Lösungen, Erklärungen und Theorien der Kinder

Projekt „Wachsen ist wie ...“: „Ausgangspunkt ... war eine Beobachtung der Erzieherinnen ..., dass viele Kinder in der Gruppe immer wieder ihre Größe verglichen. Das Thema „Wachsen“ schien viele Kinder zu beschäftigen.“

- In einem *Gesprächskreis* teilten sie ihnen ihre Beobachtung mit und sangen mit ihnen das Lied „Wir werden immer größer“. Die Kinder begannen sofort, sich [gegenseitig] zu messen und zu vergleichen. Es entstand ein reger ... Gedankenaustausch ... Die Beiträge reichten von „Die Mutter ist immer größer als der Vater“ über „Ich wachse auch, wenn ich schlafe, weil meine Beine dann weh tun“ bis „Ein Regenwurm wächst nicht so wie ein Mensch“. Die lebhafteste Reaktion der Kinder zeigte den Erzieherinnen, dass sie ein Thema der Kinder richtig erkannt hatten ...
- Mit der *abstrakten und komplexen Frage* einer Erzieherin, warum der Mensch wachse, konnten die Kinder nichts anfangen. Die konkretere Aufforderung, sich vorzustellen, ein Baby zu sein und nicht zu wachsen, führte zunächst zu empörter Ablehnung – „Ich will nicht klein sein, sondern groß“ ... – und schließlich zur Einladung eines Babys ...

Die nächsten Projektphasen wurden ... im Dialog [mit den] Kindern entwickelt. *Höhepunkt* ... wurde die Beschäftigung mit der *Frage, warum ein vierjähriges Mädchen größer sein könne als ein sechsjähriger Junge*. Diese Feststellung widersprach ihrem bisherigen Alltagswissen, dass ältere Kinder größer sind als jüngere, und brachte sie zum Staunen. ...

- Sie *suchten Erklärungen* und überprüften sie. Sie schoben die Hosenbeine des Mädchens hoch, um nachzusehen, ob sie heimlich Stelzen trug. Sie wurde befragt, ob sie viel Gemüse esse oder über einen Zaubertrank verfüge. Und sie rechneten nach, dass sie nicht öfter Geburtstag haben könne, weil sie ja erst vier und der Junge schon sechs Jahre alt sei.
- Die Erklärungen wurden solange verworfen und durch neue ersetzt, *bis einem Kind beim Kneten die Erleuchtung kam* und sie sich *darauf einigen* konnten, dass *Wachsen funktionieren müsse wie das Rollen von Knetgummischlangen*: Aus kleinen dicken Kugeln werden lange dünne Schlangen, wenn sie nur ausdauernd genug gerollt werden.

Damit war das Thema für die Kinder vorerst abgeschlossen, auch wenn einige von ihnen noch die Konsequenz daraus zogen, ihre Eltern um abendliches Rollen zu bitten. Sie *waren mit ihrer Erklärung zufrieden*. Das Thema „Wachsen“ war für sie zu diesem Zeitpunkt erschöpfend behandelt. Sie werden später gewiss wieder auf dieses Thema stoßen und ihre vorläufige Erklärung des Phänomens weiter entwickeln.“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2004, S.59f)

Nach dem – im Elementarbereich weit verbreiteten – **Ansatz der Selbstbildung** ist das Stehenlassen „falscher Erklärungen“ eine folgerichtige Entscheidung, welche die Autoren dieses Praxisbeispiels wie folgt begründen (a.a.O. S. 60):

- „Die Beobachtung der Kinder durch die Erzieherinnen, ihr vorsichtiges Einbringen des Themas und die Zurückhaltung, mit der sie die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik begleiteten, ermöglichten den Kindern, sich das Thema „Wachsen“ selbsttätig forschend zu erschließen. Sie konnten ihre Wege gehen und ihre Antworten finden, durch interessiertes Nachfragen und gezielte Hilfestellungen (etwa bei der Einladung der Mutter mit dem Baby) von den Erzieherinnen unterstützt. Bei ihren Forschungen gingen die Kinder genauso vor, wie Wissenschaftler sich einem Phänomen nähern. Sie bildeten Hypothesen, überprüften sie, verwarfen sie gegebenenfalls, bildeten neue Hypothesen, bis sie sich schließlich auf eine Theorie verständigen konnten. ‚Es ist lediglich die Art und Weise, wie Fragen und Hypothesen gebildet und überprüft werden, die kindliches Erkenntnisstreben von wissenschaftlichem unterscheiden‘, fasst Gerd Schäfer ... zusammen.
- Dass das Wachstum des Menschen dabei noch nicht „richtig“ erklärt wurde, spielt nur eine untergeordnete Rolle. Übrigens konnten die Erzieherinnen keinen Kinderarzt gewinnen, der sich in der Lage sah, den Kindern das Phänomen des Wachsens aus erwachsener wissenschaftlicher Sicht richtig zu erklären. Ihnen erschien das Thema zu komplex.“

Nach dem – im BayBEP verankerten – **Ansatz der Ko-Konstruktion** verstehen sich Pädagoginnen als aktive Mitgestalter von Bildungsprozessen zusammen mit den Kindern, die zwar zurückhaltend mit fixen Antworten sind, aber freudig im Einbringen neuer, die Kinder inspirierender Ideen und Impulse. Dieses Rollenverständnis bedeutet auch, offensichtlich falsche Lösungen, Erklärungen und Theorien, mit denen sich Kinder zufrieden geben, nicht unhinterfragt stehen zu lassen. Diese Verantwortung ist umso größer, je mehr es z.B. auch um naturwissenschaftliche Fragestellungen geht; zu vermeiden ist, dass sich offensichtlich „falsche Antworten“ in den Köpfen der Kinder festsetzen. In solchen Situationen ist weder Zurückhaltung noch beserwissende Belehrung angesagt, sondern Impulse, die das Interesse der Kinder am Thema und am Weiterforschen wieder entfachen und das Thema in größere Zusammenhänge einbetten. Im Sinne eines ko-konstruktiven Vorgehens geht es dabei jedoch nicht um ein schnelles „Richtigstellen“ und „auf den richtigen Weg bringen“, sondern um eine gemeinsame Lösungssuche von Kindern und Erwachsenen, bei der die Erwachsenen eine weg begleitende Moderatorenrolle einnehmen, das heißt konkret:

- Interesse und Wertschätzung für die momentane Weltsicht des Kindes zeigen
- dem Kind durch gute Fragen und Impulse die Möglichkeit eröffnen, selbst seine Weltsicht zu verändern, seine Meinungen zu revidieren und zu neuen Erkenntnissen zu kommen
- nicht vorschnell eingreifen, um dem Kind wirklich auch die Gelegenheit zu geben aus erster Hand, nämlich selbst Erkenntnisse zu gewinnen und
- es zunächst auch aushalten, keine Zweifel anzumelden, auch dann nicht, wenn das Kind die indirekt gesetzten Impulse nicht sofort annimmt.

Die eigene Erfahrung lehrt, dass gerade jene Lernerfahrungen, bei denen wir aus eigenen Fehleinschätzungen und entsprechenden Erfahrungen gelernt und ein Stück Irrweg gegangen sind, meist die nachhaltigsten in unserem Leben gewesen sind.

„Wir wachsen durch Rollen!?“ – Ideen für eine ko-konstruktive Weiterführung des Projekts:

Ein guter Weg wäre es in dem dargelegten Fallbeispiel z.B. gewesen, die These der Kinder „Wir wachsen durch Rollen“ aufzugreifen und den Vorschlag einzubringen, die These zu überprüfen, indem sich z.B. die Kinder im Bewegungsraum gegenseitig rollen, kneten, ziehen ... und Vorher-Nachher-Messungen mit einem Maßband durchführen. Die Feststellung der Kinder, dass dadurch kein Kind gewachsen ist, hält ihr Interesse wach, auf ihre Ausgangsfrage andere, besse-

re Antworten zu finden. Sie sind wieder offen für das Sammeln weiterer Ideen, wie sie den Themen Wachsen und Größerwerden näher kommen können, z.B.:

- Beobachtungen in der Natur vornehmen. Wie wachsen verschiedene Pflanzen und Tiere? Wenn wir Kresse-Samen säen, was können wir bei deren Wachstum sehen? – daraus ableiten: Wurden diese gerollt, um zu wachsen?
- Körperumrisse von jedem Kind auf Packpapier abzeichnen, ausschneiden und drei Monate später schauen, was passiert ist, indem sich die Kinder auf ihre Körper-Schablonen legen
- Mit Kindern Gespräche führen, philosophieren: Was dürfen kleine, jüngere Kinder, was dürfen große, ältere Kinder? Was bedeutet es für Euch, groß zu werden?

2.2.5 Weiterführung von Projekten

Eine Weiterführung kann es in verschiedenen Formen geben, wie z.B.:

- Fort- bzw. Weiterführung eines Projekts durch eine kleinere Gruppe von Kindern
- Teilschritte von Projekten in andere Projekte einbringen und dort fortführen
- Anschlussprojekte, die Fragen und Interessen aus Vorgängerprojekten aufgreifen (z.B. Frage beim Projekt „Baustelle“, welche Berufe es sonst noch gibt, führt zum Projekt „Berufe“; Fragen beim Projekt „Mein Körper“ führten zum Projekt „Rund um das Thema Gesundheit“ wie Ernährung, Kinderkrankheiten)
- Projekte können in Rituale übergehen (z.B. Projekt „Von der Raupe zum Schmetterling“ hat zur Folge, dass die Zucht von Schmetterlingen nun jedes Jahr realisiert wird).

2.3 Nachhaltigkeit der Projektarbeit

Projektarbeit erweist sich als ideale Methode, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu realisieren und zugleich eine *Kultur des nachhaltigen Lernens* in Bildungseinrichtungen zu entwickeln.⁷ Die Prinzipien der Projektarbeit (siehe 1.2) sind deckungsgleich mit den Prinzipien, wie sie für die pädagogisch-didaktische Umsetzung von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie der Entwicklung einer *Kultur des nachhaltigen Lernens* formuliert worden sind (siehe 4.1.6). Die Nachhaltigkeit von Projektarbeit bezieht sich nicht nur auf die Kinder, sondern betrifft auch die Pädagoginnen, Eltern und Kooperationspartner; sie ist daher vielschichtig und lässt sich insbesondere anhand folgender Erfahrungswerte und beobachteter bzw. eingetretener Effekte aufzeigen:

Entfaltung der Potenziale einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt in Projekten – Voneinander lernen und profitieren

Eine partizipative und ko-konstruktive Lernprozessgestaltung in Projekten bieten einen optimalen Rahmen, in dem sich eine inklusive Pädagogik der Vielfalt entwickeln und ihre Potenziale entfalten kann. Partizipation erhöht die Identifikation mit der Einrichtung, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und erleichtert soziale Inklusionsprozesse, denn Mitentscheidung ist untrennbar verbunden mit sozialer Mitverantwortung. Ein Von- und Miteinanderlernen kann gerade in heterogenen Projektgruppen mit Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu einem bereichernden und nachhaltigen Lernprozess werden.

Lernen im Dialog in Projekten – Stärkung der Sprach-, Literacy- und Medienkompetenz

Projekte bieten einen Rahmen, in dem Kinder vielfältig gefordert sind, ihre sprachlichen, literacy- und medienbezogenen Kompetenzen aktiv einzusetzen. So zählt der Dialog mit den Kindern zu den wichtigsten Merkmalen der Projektarbeit. Literacy- und medienbezogene Aktivitäten sind Bestandteil eines jeden Projekts. Infolgedessen werden Kinder in Projekten in diesen

⁷ Zur Definition „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „nachhaltiges Lernen“ siehe 4.1.7

Schlüsselkompetenzen maßgeblich gestärkt, besonders hervorzuheben ist auch die Wortschatzerweiterung, die durch die Auseinandersetzung mit Themen entsteht.

„Kinder brauchen keine spezielle Anleitung, um Sprache zu lernen, sondern täglich vielfältige Anregungen und Gelegenheiten, mit Sprache kreativ umzugehen. Sprachkompetenz erwerben sie in täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern und durch Kommunikation im Kontext sinnvoller Handlungen und für sie bedeutsamen Themen.“ (Reichert-Garschhammer 2011, S. 85)

Wachstum der Kinder von Projekt zu Projekt – Stärkung des selbstorganisierten Lernens

In den Ko-Kitas wurde beobachtet, dass Kinder, die in ihrer Einrichtung häufig Projekte durchführen, in all ihren personalen und sozialen Basiskompetenzen ganzheitlich gestärkt werden und dabei vor allem an Selbstständigkeit und Selbstorganisation kontinuierlich hinzu gewinnen. Dies zeigt sich darin, dass Kinder

- Projekte zunehmend einfordern,
- auch von sich aus Themen finden und die Leitung, Dokumentation und Präsentation neuer Projekte übernehmen,
- selbst und weitgehend ohne Begleitung der Erwachsenen Projekte machen und dabei auch unternehmerisch tätig werden.

Mehr Partizipation der Kinder verändert die Vorbereitung der Pädagoginnen und erhöht die Effektivität der pädagogischen Arbeit, die zu nachhaltigen Lernprozessen bei den Kindern führt. Mit Kindern planen bedeutet sich selbst mehr zurückhalten und auf das Können-Prinzip zu vertrauen. Voraussetzung dafür ist, Kindern ausreichend Zeit für Partizipation zu geben. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstorganisation der Kinder wächst in dem Maße als ihnen Möglichkeiten zur Auswahl und freien Entscheidung zugestanden werden.

Hohe Lernmotivation und viele Ich-Kann-Erfahrungen der Kinder in Projekten – Stärkung der motivationalen Kompetenzen

Projekte setzen an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder an. Kinder entscheiden, welcher Projektgruppe sie sich anschließen, in der sie Wertschätzung erfahren und Zugehörigkeit erleben. Kinder gestalten Projekte in allen Phasen von Anfang an aktiv mit und bringen weitere Ideen und Kompetenzen ein, sodass sie auf den Projektverlauf Einfluss nehmen und diesen aktiv mitgestalten. Projektarbeit im Sinne von Qualitätsstandards gewährleistet daher die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerleben und stärkt Kinder zugleich in diesen Basiskompetenzen, was wiederum die hohe Lernmotivation und Ausdauer erklärt, mit der Kinder in Projekten zu sie interessierenden Themen tätig sind. Durch das Zusammenspiel von Projektdokumentation, Portfolio-Arbeit und Abschlusspräsentation und darauf basierender Reflexionsphasen unter aktiver Einbeziehung der Kinder und Eltern machen Kinder bewusst viele „Ich-kann-es“-Erfahrungen, was ihre Selbstwirksamkeit und ihr positives Selbstbild als Lernender nachhaltig stärkt (siehe 3.2.3 und 4.1.6).

Positiver Lerntransfer aus Projekten – Stärkung der lernmethodischen Kompetenz

Das aus den Projekten Entstandene, das den Kindern und der Einrichtung verbleibt, hält die Erinnerungen wach, so vor allem die Projektordner aus der Vergangenheit und Portfolio-Ordner, die Kinder immer wieder gerne anschauen und zum Austausch ihrer Erinnerungen anregen. Mit welcher Intensität Projektarbeit im Verbund mit Portfolio-Arbeit mit ihren wiederkehrenden Reflexionsphasen des Lernprozesses Kinder in ihrer Fähigkeit stärkt, das in Projekten Gelernte auf andere Situationen zu übertragen und handlungskompetent und erfolgreich anzuwenden lässt sich am besten anhand eines Praxisbeispiels aufzeigen.

Projekt „Strom-Forscher“: „Unsere Kinder sind ... als Stromforscher unterwegs, erkunden unterschiedliche Stromquellen, gehen dem Phänomen Strom nach, stellen Stromkreise her. ... Ein halbes Jahr später entstehen an der Werkbank Schiffe aus Holz, die plötzlich eine Beleuchtung bekommen. Eigenständig bauen die Kinder eine Beleuchtung ein – Wissen wird angewandt“ (Förster 2009a, S. 13).

Einbeziehung von Eltern und Gemeinwesen in Projekte – Stärkung der Bildungspartnerschaft

Die aktive Einbeziehung der Eltern in die Projektarbeit scheint der beste Weg zu sein, die Zusammenarbeit mit Eltern nachhaltig im Sinne einer Bildungspartnerschaft zu verändern und zugleich den Bildungsort Familie zu stärken. Die in Projekten geknüpften Kontakte zu fachkundigen Stellen und Fachleuten haben in der Regel auch nach Projektabschluss weiterhin Bestand und können bei Bedarf immer wieder aktiviert werden.

2.4 Projektarbeit von Anfang an – Besonderheiten mit Kindern bis 3 Jahren

Projektarbeit ist von Anfang an möglich, auch wenn diese mit Kindern bis drei Jahren Besonderheiten aufweist wie z.B. die weit höhere Verantwortung der Erwachsenen für deren Steuerung und Planung (vgl. Reichert-Garschhammer/Gräser/Prokop 2010a; Berwanger/Reichert-Garschhammer/Spindler 2010; Ahrens/Klages 2011).

„Schon mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren können ihrem Entwicklungsstand entsprechende Projekte ... durchgeführt werden, wenn es gelingt, aktuelle Interessen der Kinder aufzugreifen und zum Thema der Projektarbeit zu machen. ...Greift man ... von PädagogInnen oft geäußerte Behauptungen auf wie etwa ‚Krippenkinder machen was sie wollen‘ oder ‚Zweijährige werden sogar systematisch das Gegenteil von dem tun, was man von ihnen verlangt [...]‘ ... , dann stellt sich die Frage, wie Projektarbeit trotzdem gelingen kann.

- Kinder interessieren sich für Veränderungsprozesse ...
- Auch Kleinkinder lieben es schon, durch den Einsatz verschiedenster Werkzeuge ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern ...
- Die Kinder lassen sich durch neue sinnliche Erfahrungen faszinieren ...

Voraussetzung für die Motivation der Kinder ist die Freiheit, einen eigenen Spielraum zu haben, sich eigenständig Material oder Werkzeug auszusuchen, zu bestimmen, wie sie damit umgehen wollen und wann sie diese Tätigkeit beenden möchten. Sie lieben es, wahrnehmbare Spuren ihres Tuns zu hinterlassen und die von ihnen hergestellten Bilder und Objekte, aber auch die Fotos, die während des Projekts aufgenommen worden sind, immer wieder anzuschauen“ (Ahrens/Klages 2011, S. 3 und 14 f.).

Unter den im Rahmen der Ko-Kita-Befragung eingebrachten 150 Projektthemen waren bei 40 Projekten nur oder auch Kinder von 0-3 Jahren beteiligt. Deren Auswertung lässt Rückschlüsse auf Besonderheiten zu, die Themen, Auslöser für Themenfindung, Gruppenbildung, Häufigkeit der Projektdurchführung und Projektdauer betreffen.

Projektfindung

Bei der Findung neuer Projektthemen stehen Beobachtung der Kinder und pädagogische Impulssetzung im Vordergrund, d.h. die wichtigsten Auslöser sind vor allem die im Freispiel der Kinder beobachtete Themen, mit denen sich Kinder auseinandersetzen (z.B. Entdecken des eigenen Körpers, von Dingen die Geräusche erzeugen) oder die durch die gestaltete Lernumgebung und Ausflüge bei den Kindern geweckt werden (z.B. Verkleidungsecke, Erde im Garten, Tierbücher in Lesecke). Je mehr Kinder sich auch verbal ausdrücken können, bringen sie aktiv Fragen und eigene Ideen ein. Die Entscheidung über neue Projekte wird daher nicht nur durch

die Pädagoginnen gefällt. Gemeinsame Entscheidungen mit jungen Kindern (z.B. nach dem Modell von Kinderkonferenzen) muss es auch schon in Kinderkrippen geben.

Das Themenspektrum ist von Anfang an weit, obgleich es typische Themen gibt, die Projektarbeit mit Kindern bis drei Jahren aufweist (z.B. mein Körper – Geräusche – Märchen/Bücher – Farben – Wasser – Erde – Kräuter – Wiesenblumen – Tiere aller Art – Schnee – Baustelle – Bauernhof – Bahnhof/Eisenbahn – Wege – Einkaufen – Berufe).

Projekt „Farbe ist Leben“: Das Thema für das erste Projekt [in unserer Kinderkrippe] ergab sich aus Beobachtungen. Deren Reflexion machte [uns] bewusst, dass unsere 2- und 3-Jährigen Bezugskinder die Grundfarben nur sehr unsicher erkennen und benennen konnten. Bei einer gemeinsamen Betrachtung des Bilderbuchs „Der kleine Bär und die Farben“ mit den Kindern bestätigte sich dieser Befund. Zur Klärung der Frage, ob das Erarbeiten der Grundfarben mit 2- und 3-Jährigen entwicklungsangemessen ist, setzten wir uns mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen auseinander. Kinder können von Geburt an Farben unterscheiden, ab dem 1. Lebensjahr mit Farben bekannt gemacht werden. Zuvor sollten sie vielfältige Erfahrungen mit Wasser und Papier, mit Experimentieren wie manschen, planschen, schmieren, reißen, knüllen, zerfetzen, wickeln gesammelt haben. Ab dem 2. Lebensjahr beginnen Kinder Grundfarben zu benennen. Später kommen weitere Farben und Farbdifferenzierungen dazu. Nachdem sich das Thema als geeignet erwies, starteten wir das Projekt. (vgl. BayBEP S. 321ff.)

Projekt „Baustelle“: Ein Kind erzählte, dass ihre Mama auf einer großen Baustelle arbeitet. Da gäbe es Bagger und Schaufeln und die Mama muss immer einen Helm tragen. Im Garten und in der Verkleidungsecke spielte sie mit ihren besten Freundinnen immer wieder „Baustelle“, so dass wir entsprechende Bilderbücher und Materialien (Helme, Schaufeln, Bagger) bereitstellten. Als uns die Mutter fragte, ob wir sie mal besuchen wollten, fragten wir die Kinder, ob sie Lust hätten. Wir sind dann mit Helmen, Warnwesten und Brotzeit zur Baustelle gelaufen. Für die Kinder wie Autofahrer war dies ein großes Ereignis, denn so eine Kindergruppe sieht man nicht jeden Tag durch München laufen. Auf der Baustelle durften die Kinder auf den Fahrersitz des Baggers, die großen Schaufeln ausprobieren, in die Baugruben schauen und im Bauwagen Brotzeit machen. Noch lange danach erzählten die Kinder von der Baustelle. Als wir ihnen die Ausflugsfotos zeigten, fingen die Rollenspiele zu dem Thema auch bei den anderen Kindern an.

Bildung von Projektgruppen

Mit Blick auf die Zusammensetzung der Kinder ist die altersgemischte Gruppenbildung vorherrschend, bei der je nach Thema Kinder von 0-3 oder 0-6 Jahren zusammen kommen. Teilweise, aber deutlich seltener werden auch altershomogene Projektgruppen gebildet, denen nur dreijährige Mädchen und Buben angehören.

- Das Anspruchsniveau der Themen steigt in den Fällen, in denen Projektgruppen mit breiterer Altersmischung gebildet werden und sich Kinder verschiedenen Alters einbringen können. Themenbeispiele aus der Ko-Kita-Praxis waren z.B. Märchen – Wir spielen Theater – Bücher machen Spaß – Buchstaben und Zahlen – rund ums Kinderhaus forschen und entdecken – Knöpfe, Steine – Löwenzahnhonig herstellen – Unser Sonnensystem – Wege kartieren – Kirchtürme der Stadt.
- Je nachdem wie die Einrichtung arbeitet, kann die Projektarbeit auch schon mit Kindern bis 3 Jahren gruppenübergreifend organisiert sein. Offen arbeitende Kinderkrippen haben gerade auch mit offenen Projektgruppen gute Erfahrungen gemacht: *„Offene Projektgruppen erleichtern jüngeren Kindern bis 3 Jahren den Einstieg – manche sind nur Beobachter, manche machen nur kurz mit. In den ersten drei Lebensjahren ist das Interesse der Kinder eher spontan, der Situation entsprechend und die Konzentrationsfähigkeit noch nicht so hoch.*

Das Verständnis der Kinder variiert je nach Alter – erst Zuschauen und Beobachten, dann mitmachen, dies ist nur bei offenen Projektgruppen möglich.“

Projektplanung – Projektvorbereitung

Auch wenn diese zunächst mehr von den Pädagoginnen ausgeht, sind die Kinder über das weitere Projektvorhaben in entwicklungsangemessener Weise zu informieren und der Austausch mit ihnen zu suchen, ob sie noch weitere Ideen haben (z.B. im Morgenkreis, in der Kinderkonferenz). Das Projektthema sodann in das gesamte Alltagsgeschehen einzubetten und in der Raumgestaltung sichtbar zu machen (z.B. Farbenprojekt: Raumecken in verschiedenen Farben gestalten) – dieser Schritt kommt in der Projektarbeit mit kleinen Kindern besondere Bedeutung zu, wie das nachstehende Praxisbeispiel aus der Kinderkrippe anschaulich zeigt.

Projekt „Mein Körper“: „Im Rollenspiel der Kinder wurde beobachtet, wie sie erst ihre Puppen und später sich gegenseitig untersuchten. Anlass dafür war, dass ein Kind gerade einen Krankenhausaufenthalt hinter sich hatte. Weil die Kinder solange an diesem Thema festhielten, kamen die Gruppenteams auf die Idee, mit den Kindern in einem Projekt gemeinsam den Körper zu entdecken und dadurch ihre verschiedenen Körperteile besser kennenzulernen. ... Das Thema fand auf vielfältige Weise Eingang in den Krippenalltag, wurde in der Lernumgebung und im Tagesablauf verankert. Flur und Eingangsbereich wurden zum Dokumentations- und Ausstellungsraum für das Projekt umfunktioniert, Gruppenräume und Malatelier themenbezogen gestaltet und genutzt, eine themenbezogene Bücher- und Vorlesecke eingerichtet, viele Gelegenheiten zu körperbezogenen Sinneswahrnehmungen geschaffen (z.B. Körper entdecken und fühlen, sich bewegen) und das Thema in die täglichen Rituale wie Morgenkreis, Buchbetrachtung, Wickeln, Essen, Singen eingebunden. Auch die Kinder brachten Ideen ein. Auf diese Weise entstanden viele Anlässe, das Thema aus mehreren Perspektiven zu bearbeiten und in größere Zusammenhänge einzubetten, sodass sich vielfältige Bildungsprozesse entwickelten.“ (Reichert-Garschhammer/Gräser/Prokop 2010, S. 194)

Projektdurchführung – Notwendigkeit einer hohen Alltagspräsenz

Projektarbeit mit jungen Kindern zeichnet sich dadurch aus, dass sie täglich oder zumindest an 3-4 Wochentagen stattfindet. Diese zeitlich hohe Alltagspräsenz ist erforderlich, um ihr Interesse wachzuhalten. Zugleich ist den Kindern zu ermöglichen, sich mit dem Thema vielseitig und mit allen Sinnen und Ausdrucksweisen auseinanderzusetzen (z.B. Farbenprojekt: Malen mit Körperfarben, Farbenspaziergang, Lieder, Farben- und Fingerspiele, einzelne Farben in der gesamten Lebensumgebung der Kinder entdecken, darüber sprechen, Wasser und Lebensmittel färben, Farben-Nachmittag mit Essen in verschiedenen Farben im Beisein der Eltern). Auf diese Weise werden zugleich alle Bildungsbereiche einbezogen und größere Zusammenhänge hergestellt. Stets zu beobachten ist, ob durch die Auseinandersetzung mit dem Projektthema bei den Kindern neue Interessen entstehen. Wichtig ist, diese aufzugreifen und so Horizont und Intensität zu erweitern, in denen die Kinder in das Thema eintauchen können.

Projektdokumentation

Der Projektdokumentation kommt von Anfang an hohe Bedeutung zu, für die Eltern und Pädagoginnen ebenso wie auch für die Kinder. Projektschritte durch Foto und Film visualisieren (sprechende Wände, Portfolio) ruft bereits bei Kindern dieses Alters hohes Interesse und viel Austausch hervor.

Projektabschluss und -evaluation

Abschlusspräsentation und Feste spielen auch bei Projekten mit jungen Kindern eine wichtige Rolle (z.B. Aushang und Ausstellung der Projektergebnisse mit vielen Fotos, Fotobücher, Plakattafelwände, Abschlussfest mit Eltern wie Bilderpräsentation mit Eltern und Kindern). Bedeut-

same Formen der Projektevaluation sind die Reflexion der Portfolio-Einträge mit den Kindern, die bereits sprechen können, sowie Elternbefragungen zum Projekt.

Projektdauer

Die Projektlaufzeit mit jüngeren Kindern ist generell kürzer als mit älteren Kindern, wobei die zeitliche Spanne stets groß ist:

Projekte, an denen beteiligt sind:	(auch) Kinder bis 3 Jahren	nur / überwiegend Kinder im Kindergartenalter und teils auch Schulkinder
Spannweite der Dauer	1 Woche – 4 Monate	1 Woche – 2 Jahre
Anmerkungen	Bei längeren Projekten sind oft auch ältere Kinder beteiligt	Die meisten Projekte liegen in der Spanne 1-6 Monaten, am häufigsten dauern Projekte 1-3 Monate

Tabelle 12: Altersspezifische Unterschiede bei der variablen Dauer von Projekten
(N=150 Projekte: Ko-Kita-Befragung durch Reichert-Garschhammer, IFP in 2010).

Projekt „Handwerker“: Zu uns in die Krippe kam der Hausmeister, um verschiedene Dinge zu reparieren und Löcher in die Wand zu bohren. Ein paar Kinder waren sehr mutig und schauten sogar zu. Gleich nachdem der Hausmeister weg war, fingen die Kinder an, mit verschiedenen Materialien, den Hausmeister zu imitieren. So bohrten sie z.B. mit Holzbausteinen an der Wand und machten dazu laute Geräusche. In einen Koffer füllten sie lauter Gegenstände. Auf meine Frage, was sie denn da machen sagte ein gerade 2-Jähriger: „Das ist mein Koffer, da ist mein Werkzeug drin“. Ob im Haus oder im Garten, an jeder Wand wurde „gebohrt“ und geschraubt. Als die Kinder entdeckten, dass wir Schrauben aus Holz besitzen, wurden diese in verschiedene Löcher an Spielzeugen getan. Dieses Projekt der Kinder hielt über einen langen Zeitraum, da sie im Alltag immer wieder daran erinnert wurden. Wenn wir sagten, dass etwas kaputt sei und wir es reparieren müssten, sagten sie: „Mit der Bohrmaschine?“ Eine Mutter erzählte, dass sie mit ihrem Kind im Geschäft war und es dort eine Werkbank gab. Ihr Sohn sagte: „Mama, ich kann jetzt nicht gehen, ich muss erst noch arbeiten“. Eine andere Mutter erzählte, dass ihr Sohn unbedingt eine Bohrmaschine haben will und der Vater extra zu Hause die echte Bohrmaschine herausholte und sie seinem Sohn erklären musste – auch dieser Junge war gerade 2 Jahre alt.

Nachhaltigkeit der Projektarbeit

Wie nachhaltig sich das Lernen in Projekten bereits für Kinder bis drei Jahren erweist, verdeutlicht das nachstehende Beispiel:

Projekt „Kräuter“: Vor einem Jahr haben wir mit den damals älteren Kindern (über 2 Jahre) in diesem Projekt, an dem auch jüngere Kinder beteiligt waren, u.a. Kräuter, Karotten und Tomaten angepflanzt. Gut ein Jahr später haben sich ein paar Kinder, die heute über 2 Jahre alt sind, die Fotos im Projektordner und in den Portfoliomappen angesehen. Einige Kinder erzählten plötzlich, dass wir da mit den Kindern Tomaten angepflanzt haben. Ich war sehr erstaunt, dass sich diese Kinder daran erinnern konnten, zumal sie sich vor einem Jahr, als das Kräuter-Projekt lief, noch kaum sprachlich ausdrücken konnten. Die Nachhaltigkeit des Kräuter-Projekts war offensichtlich groß und ebenso ihre Erinnerung. ... Ein paar von den Kindern wollten nun auch selbst mit Erde etwas einpflanzen. Auf meine Reaktion hin, dass wir zum Einpflanzen gerade nichts da hätten, meinte ein Kind: „Dann müssen wir einkaufen“. Wir sind daraufhin zusammen zum Viktualienmarkt gefahren, haben Samen eingekauft und in der Krippe die Tomatensetzlinge eingepflanzt, die von den Kindern sodann täglich mit Wasser begossen wurden. Als die Tomatenpflanzen schließlich immer größer wurden, haben die Kinder sie in große Töpfe im Garten umgepflanzt. Mittlerweile sind kleine Tomaten gewachsen, die die Kinder essen können.

3 Schaffung eines projektfreundlichen Klimas in Kindertageseinrichtungen

3.1 Erfolgsfaktoren von Kitas mit guter Projektarbeit – Hohe Professionalität im Fokus

Die Auseinandersetzung mit der Frage, unter welchen Bedingungen es gelingt, Projektarbeit (PA) in Kindertageseinrichtungen primär gruppenübergreifend zu organisieren und dabei die Chancen heterogener, altersgemischter Projektgruppen gezielt zu nutzen, ergab folgendes Bild:

Mut, Fachkompetenz und Erfahrungswissen für differenzierte, individualisierte Bildungsbegleitung, die einer Über- und Unterforderung der Kinder wirksam entgegenwirkt		
Team	PädagogInnen	Projektarbeit mit Kindern
<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützend-motivierende Grundhaltung im Team: Gesamtteam steht hinter PA • Teamqualität: Teamgeist – Engagiertheit, Kreativität – stärkenorientierte Arbeitsteilung (Beauftragten-System) • Teamfortbildung zur Projektarbeit • Regelmäßige Teamreflexion der pädagogischen Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagiertheit: Eigeninitiative und Einsatz – persönliches Engagement und Interessenentwicklung für bestimmte Themen – hohe Motivation, Begeisterung – Offenheit und Flexibilität – Lernfreude, Mut, neue Wege zu gehen und zu erproben • Hohe Professionalität (siehe Tabelle 14) 	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln mit Kindern: hohes Maß an Partizipation und Ko-Konstruktion mit Kindern • Einsatz vielfältiger Materialien, Methoden und Impulse • Vereinbaren von Regeln und Arbeitsteilung mit Kindern • Kindern auch passive Phasen zugestehen, es müssen nicht immer alle gleich aktiv dabei sein
Hohe organisatorische Entwicklung im Haus: (teil-)offenes Arbeiten in Funktionsräumen erleichtert PA gruppenübergreifend und offen zu organisieren		
Rahmenbedingungen	Bildungsmanagement	Projektmanagement
<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend professionelles Personal • Ausreichend Verfügungszeit (7,5 Wochenstunden bei Vollzeittätigkeit ist eine gängige Empfehlung) • Angemessene Medienausstattung (v.a. auch für Projektdokumentation) • Gute hochwertige Materialausstattung für die Kinder • Viele unterschiedliche Räume von Vorteil 	<ul style="list-style-type: none"> • Kindern Auswahl ermöglichen durch Angebotsvielfalt: Mehrere Projekte gleichzeitig – andere Angebote parallel zu PA • Starre Strukturen und Standards auflösen zugunsten PA, die Flexibilität erfordert • Für PA Ausreichend Raum und Zeit im Tagesablauf einplanen: Zeiteinheit für PA und Dokumentation vorgeben • PA gruppenübergreifend organisieren: anspruchsvoller und aufwendiger – hohe und zugleich flexible Strukturiertheit • Strategien im Umgang mit Kindern, die von offener Arbeitsweise zunächst nicht profitieren, mit Auswahl anfangs überfordert sind, kein Interesse zeigen, zurückbleiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit in (offenen) Kleingruppen, um individuelle Lernbegleitung zu gewährleisten, das Zusammenspiel der mehr und weniger aktiven Kinder zu moderieren, das Interesse bei allen Kindern nachhaltig zu wecken • Projektteams mit Projektleitung, die gemeinsam ein Projekt verantworten und sich mit Thema und Projektgruppe identifizieren (= Miniteams) – Arbeitsteilung, Absprachen, guter Informationsfluss • Unterstützung lfd. Projekte durch Kita-Team: Ideenfindung, Problemlösung, Projektreflexion und -evaluation
Rückhalt durch Träger und Eltern		
Gute Information und aktive Einbeziehung – Interesse der Eltern motiviert Kinder, unterstützt gelingende PA		

Tabelle 13: Erfolgsfaktoren von Kitas mit qualitativ guter Projektarbeit (PA)

Einrichtungen, die in diesem Entwicklungsprozess weiter fortgeschritten sind, haben auch viele Erfahrungen mit **Schwierigkeiten** und **Stolpersteinen** gesammelt, d.h. auch mit Veränderungsschritten, die weniger erfolgreich waren:

Pädagoginnen und Team – personelle Rahmenbedingungen

- Unzureichendes Interesse im Team an der Projektarbeit (z.B. zu viele Bedenkenräger bzw. Kolleginnen, die nicht dahinter stehen)
- Zu wenig Partizipation (z.B. Top-Down-Führungsstil)
- Unzureichende Verfügungszeit
- Hoher Personalausfall
- Wenig Fach- und praktisches Erfahrungswissen mit guter Projektarbeit
- Unsicherheiten im Umgang mit altersgemischten Kindergruppen, offenen Projektgruppen
- Dadurch geringere Motivation und weniger Flexibilität

Organisation und Durchführung gruppenübergreifender Projektarbeit

- Zu wenig Wissen und Erfahrung damit im Team, so dass die Wege des Organisierens in der Anfangsphase mit Stolpersteinen behaftet sind
- Vereinbarkeitsprobleme Stammgruppen- und gruppenübergreifender Arbeit in Übergangsphase wie z.B. Verzettelung mit Angebotsvielfalt, Terminstress
- Zu große Kinderzahl in den Projektgruppen, so dass vermehrt Ein- und Ausstiege wegen Unter- oder Überforderung zu registrieren sind
- Schwierigkeiten in Projektteams, wie mangelnder Info-Fluss und Hierarchien, unzureichende Projektplanung im Vorfeld, Gefahr zu starker Projektsteuerung durch Erwachsene
- Verunsicherung durch Eltern, die v.a. im letzten Kita-Jahr Zweifel anmelden

Projektarbeit mit Kindern von guter Qualität erfordert eine **hohe Professionalität** und ein hohes Kompetenzniveau seitens der Pädagoginnen und stellt damit **neue Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung**, so insbesondere:

Kommunikations- und Interaktionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit mit Kindern, Eltern, Kollegen • Mit statt für Kinder handeln – gemeinsames Lernen und Entscheiden – demokratischer Umgangs- und Diskussionsstil mit Kindern – Kindern viel zutrauen, ihre Äußerungen, Handlungen, Kompetenzen ... wertschätzen • Selbstverständnis als Bildungsbegleiter, Dialogpartner, Mitgestalter und Mittler – Wissen um eigene Vorbildwirkung – eigene Motivation und Engagiertheit, die sich auf die Kinder positiv wie negativ überträgt
Diagnostische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungskompetenz (Themen, Bedürfnisse, Impulse der Kinder erkennen, die zu neuen Projekten führen bzw. Projektverlauf bereichern und verändern)
Didaktische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältiges und flexibles methodisches Handeln – Lernbedürfnisse der Kinder aufgreifen und sich mit den Kindern auf den Weg zum Ziel begeben – Ideen der Kinder auch dann aufgreifen, wenn sie woanders hinführen • Fähigkeit zu anregender Impulsgebung (z.B. Fragetechnik, Scaffolding)
Organisations- und Planungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Heterogenität, mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen aller Kinder in heterogenen, altersgemischten, Gruppen (Pädagogik der Vielfalt)
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Aktuelles Wissen zu Bild vom Kind, Bildungsverständnis • Breites, flexibel einsetzbares Sach- und pädagogisches Hintergrundwissen • Dokumentationskompetenz (z.B. schriftliches Festhalten, Formulieren) • Medienkompetenz (z.B. Umgang mit PC, Digitalkamera)
Reflexions- und Innovationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von Beobachtungsbefunden, eigener Haltung, eigenem Handeln • Umgang mit Veränderungen und Innovation

Tabelle 14: Kompetenzen der Pädagoginnen für gute Projektarbeit

3.2 Projektarbeit als zu entwickelnde Kultur

3.2.1 Team als lernende Gemeinschaft – Schlüsselrolle der Leitung

„Projektarbeit ist eine Kultur, die sich in den Einrichtungen entwickeln muss! – Wie schaffen wir es als Leitungen, eine projektfreundliche Haltung in unseren Teams zu etablieren ohne zu belehren?“ – diese Frage stellten sich die Ko-Kita-Leitungen gleich zu Beginn, weil sie darin den Schlüssel für Reflexion und Weiterentwicklung der Projektarbeit in ihren Einrichtungen sahen.

Partizipative Teamkultur – Basis für konstruktive Zusammenarbeit

Ebenso wie Partizipation Grundvoraussetzung für eine lebendige Projektarbeit mit den Kindern ist, braucht es auch eine partizipative Teamkultur für eine konstruktive Zusammenarbeit, die auf persönliche und fachliche Weiterentwicklung der einzelnen Mitarbeiterinnen ausgerichtet ist. Beispielsweise in den Teamsitzungen einen ständigen Fachdialog zu etablieren – weg vom Organisatorischen hin zur Reflexion, Evaluation und Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit – war eine gemeinsame Antwort auf diese Frage. Auf Leitungsebene ist es entscheidend, Projektarbeit nicht anzuweisen, sondern mit dem Team in Dialog zu treten, eine Vorreiterrolle einzunehmen und eine sukzessive Weiterentwicklung der Projektarbeit in kleinen Schritten in Gang zu bringen. Das alles kann dann am besten gelingen, wenn alle Kolleginnen grundsätzlich gewohnt sind, ihre Meinung einzubringen, gemeinsam zu diskutieren und sich an konzeptionellen Entscheidungen zu beteiligen.

Teamtag oder Teamklausur zur Projektarbeit – ein guter und notwendiger Einstieg

Die Durchführung eines solchen Teamtags dient insbesondere folgenden Zielsetzungen:

- Gesamtteam einbeziehen und ins „Boot“ holen
- Gemeinsame Sprache im Team finden zum Thema „Projekt, Projektarbeit“ – Auseinandersetzung mit bisherigem Sprachgebrauch, gemeinsame Begriffsklärung und Verständigung
- Einstieg in die Reflexion der bisher praktizierten Projektarbeit in der Kita und Klärung des Bedarfs an Weiterentwicklung (Ist-Stand-Analyse, Soll-Ist-Vergleich anhand dieses Papiers)
- Planung der ersten Veränderungsschritte – Zielvereinbarung, Wer macht was?

Wichtig ist, die Sichtweisen dazu im Team zusammenzutragen und gut zu dokumentieren. Um eine rege Diskussion im Team in Gang zu bringen sind Reflexionsfragen impulsgebend. Eine beispielhafte Sammlung diskussionsanregender Fragen, die sich auf die genannten Zielsetzungen beziehen, enthält Tabelle 15.

Sukzessive Weiterentwicklung der Projektarbeit in der Einrichtung in kleinen Schritten

Wesentliche Erfolgsfaktoren dafür sind:

- Diesem Prozess und vor allem der Teamentwicklung als lernende Gemeinschaft viel Raum und Zeit zu geben
- Aushang eines Plakats in der Einrichtung, in dem alle Teammitglieder ihre neuen Gedanken und Ideen laufend einbringen und eintragen können
- Gemeinsame Entscheidungen von Veränderungsprozessen und regelmäßige Reflexionen der Erfahrungen damit im Team
- Kollegiale Beobachtung und Beratung in Form gegenseitiger Hospitationen und anschließender Reflexion zu Zweit oder im Team
- Gemeinsame Erstellung eines Leitfadens zum „Schlüsselprozess Projektarbeit“ als Orientierungsrahmen

	Impulsgebende Reflexionsfragen – z.B.
Gemeinsame Sprache finden – Begriffsklärung	<ul style="list-style-type: none"> • Was versteht jeder von uns unter einem Projekt? Welche Merkmale werden der Projektarbeit zugeschrieben? • Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen unseren Verständnisweisen des Projektbegriffs? • Was steht dazu in unserer Konzeption? • Inwieweit geht unser Begriffsverständnis mit der Definition in diesem Positionspapier zusammen und wo noch nicht? • Wie finden wir eine gemeinsame Definition für unsere Konzeption?
Reflexion der bisher praktizierten Projektarbeit (Meta-Ebene)	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Stellenwert hat bei uns Projektarbeit im Kita-Alltag? • Wie sieht die Projektarbeit bei uns aus? • Was verhindert bei uns Projekte, was bremst Projekte aus? • Welchen Qualitätskriterien kommen wir bereits sehr nahe? Wo besteht für uns ein Weiterentwicklungsbedarf?
Vereinbarung einer sukzessiven Weiterentwicklung der Projektarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wo setzen wir bei der Weiterentwicklung an? • Welche Veränderungsschritte nehmen wir als erstes in Angriff? • Wie gehen wir dabei vor? Welche Ziele stecken wir uns? • Wer macht was bis wann? • Wie dokumentieren wir die Veränderungsprozesse und die damit gemachten Erfahrungen? • Wie stellen wir eine laufende Team-Reflexion unserer Arbeit und der Veränderungsprozesse künftig sicher?

Tabelle 15: Inhalte und Reflexionsfragen für pädagogische Teamtage zur Projektarbeit

3.2.2 Voneinander lernen und profitieren – Ausgangslage und Veränderungsschritte in den Ko-Kitas

Um Ausgangslage und Veränderungsschritte in den Ko-Kitas zu erfassen, wurden diese viermal danach befragt, was in den Einrichtungen passiert ist.

Ausgangslage klären – „Beim Thema Projektarbeit stehen wir eher noch am Anfang!“

Zu Beginn stand in allen an der AG beteiligten Ko-Kitas die Selbstreflexion ihrer bisherigen Projektarbeit im Vordergrund im Rahmen von Teamtagen bzw. Teamklausuren. Auffällig war, dass selbstkritische Töne im Vordergrund standen. Deutlich wurde die Selbsterkenntnis vieler Ko-Kitas-Teams, dass sie beim Thema Projektarbeit eher noch am Anfang stehen:

Wir hatten bis dato gemeint, gute Projektarbeit zu leisten – ein Teamtag zur Projektarbeit ergab jedoch, dass wir in der Projektarbeit eher noch schwimmen, dass viele Facetten, Bausteine und Puzzleteile gute Projektarbeit ausmachen und daher noch viel Experimentieren notwendig sein wird

- *Die Auseinandersetzung mit dem Protokoll des 1. AG-Treffens brachte zum Vorschein, dass Projektarbeit im Team unterschiedlich realisiert wird, teils regelmäßig, teils gar nicht – bislang wird Projektarbeit nur mit älteren Kindern durchgeführt, wir schwimmen mit der Projektarbeit mit Kindern bis 3 Jahren – wir sind daher v.a. auch als „Lernende“ in der AG Projektarbeit“*
- *Wir machen keine Projektarbeit, denn wir Erzieherinnen führen zu stark, daher sprechen wir derzeit noch von „projektorientierter Arbeit“ statt von Projektarbeit*

Keiner vom Team traut sich an Projektarbeit so richtig heran, da sie sehr komplex und anspruchsvoll ist

- *In unserem Team hat eine Kollegin eine Vorreiterrolle zur Projektarbeit übernommen, die anderen Teammitglieder sind eher zögerlich*
- *Es sind Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Teamkolleginnen festzustellen, was Themen wie Partizipation der Kinder, Orientierungsbedarf, Veränderungsfreude anbelangt*

Projektarbeit geschieht bei uns eigentlich ständig, nur das Bewusstsein über Qualität und Standards in unserer Arbeit ist noch nicht besonders ausgeprägt

- *Wir liegen mit unserer Definition von Projektarbeit richtig!*
- *Die Überprüfung unserer Konzeption ergab, dass Projektarbeit darin nicht enthalten ist, aber viele Vorläufer; wir sind jedoch zunehmend in der Lage, die Projektarbeit konkreter zu benennen!*
- *Bei uns überwog die Feststellung, dass wir schon ganz gut sind.*
- *In unserer Einrichtung läuft schon viel Projektarbeit, aber es wichtig, dass wir diese mehr reflektieren, uns Zeit für Vertiefungsphasen nehmen und neue Ideen entwickeln*

Maria Förster, die unter den Ko-Kita-Leitungen die längste und meiste Erfahrung mit qualitativ hochwertiger Projektarbeit hat und zu diesem Thema auch als Fortbildungsreferentin und Autorin (siehe 4.3) tätig ist, wurde von mehreren Ko-Kitas zu Teamsitzungen eingeladen. Zugleich hat sie im Rahmen ihrer kollegialen Beratungstätigkeit als Ko-Kita einen Schwerpunkt auf das Thema Projektarbeit gesetzt. Sie ist sehr verwundert, dass qualitativ gute Projektarbeit in der Kita-Praxis und selbst in den Ko-Kitas noch nicht mehr umgesetzt wird.

Sich im Team mit Projektarbeit in Theorie und Praxis in der Folgezeit intensiv befassen

Projektarbeit ist ein Weg, denn wir im Team alle miteinander gehen müssen!	Wir wissen im Team immer noch nicht so genau, was Projektarbeit eigentlich ist!
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viele Gespräche über Projektarbeit im Team – hoher Gesprächsbedarf dazu entdeckt, Austausch von Erfahrungen</i> • <i>Mehr offene und selbstkritische Kommunikation im Haus</i> • <i>Mehr Teamreflexionen führen zu einer selbstbewussteren Darstellung durch fachlichere Sprache</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mehr Lesen über Projektarbeit – Welche Literatur ist gut?</i> • <i>Mehr Fachartikel werden im Team gelesen – fehlen plötzlich im Leitungsbüro</i> • <i>Pädagogische Fachkräfte sind von der Arbeitsweise in Projekten zunehmend begeistert (verglichen mit Programmen)</i>
<p>Viel Theoriewissen da, aber es hapert noch immer an dessen Umsetzung!</p> <p>Wie kann ich mein Stammpersonal mehr von Projektarbeit begeistern?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Als Leiterin habe ich selbst eine Team-Fortbildung zur Projektarbeit durchgeführt, für die ich viel recherchiert und eine PowerPoint-Präsentation erstellt habe; einige Teammitglieder waren danach Feuer und Flamme für Projektarbeit, andere hingegen weniger. Seitdem ist Vieles im Umbruch, ein Teil arbeitet schon in Projekten</i> • <i>In unser älteres Team habe ich als Leitung eine externe Expertin für Projektarbeit (Maria Förster) für einen Klausurtag engagiert, der Funke ist auf alle übergesprungen</i> 	

Praktikantinnen und Personalwechsel – Herausforderung und Chance für mehr Projektarbeit

Praktikantinnen	Neues Personal
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wir haben eine Praktikantin, die gerne Projektarbeit machen will – aber der Leitfaden der FAKS gibt das Thema vor und geht in Richtung „angeleitete Beschäftigung“</i> • <i>Als Leitung habe ich erstmals die Erfahrung gemacht, dass Studierende einer FAKS weiter sind als wir in der Praxis, dass sie auf eine Praxis treffen, die sie ausbremst</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Neues Personal teils offener für Projektarbeit als Stammpersonal</i> • <i>Aufgrund vier neuer Kolleginnen neue Absprachen notwendig</i> • <i>Personalwechsel werfen einen auch wieder zurück</i>
<p><i>Es ist nicht so schlimm, wenn junge Pädagoginnen am Anfang noch überwiegend nach Plan arbeiten, jeder hat es in der Anfangsphase so gemacht! Planarbeit ist der Weg zur Projektarbeit</i></p>	

Schlüssel für gute Projektarbeit identifizieren – Ansatzpunkte für Veränderung

Die *Rolle der Pädagogin* und die *Partizipationskultur im Haus* – diese wurden als die zentralen Schlüssel für gelingende und qualitätsvolle Projektarbeit von den Ko-Kitas identifiziert. Wichtig dabei ist, mehr auf die Basiskompetenzen der Kinder zu schauen und diese zu reflektieren, denn Basiskompetenzen sind ein guter Anknüpfungspunkt für jedes Projekt. Es gibt immer wieder Kinderideen zu Projektthemen, deren Realisierung Pädagoginnen sofort ablehnen statt nach Alternativen zu suchen (wie z.B. Thema „Jäger“), so dass in einer Ko-Kita ein Teamtag zum Thema „Tabuthemen in der Projektarbeit und Umgang damit“ durchgeführt worden ist.

In Gang setzen der ersten Veränderungen – Jede Kita geht ihren eigenen Weg in ihrem Tempo

AK-Treffen einiger Ko-Kitas, gemeinsame Verständigung über Projektarbeit auf der Grundlage des AG-Protokolls, aber unterschiedliche Wege der Realisierung

- *Wir wollen viel verändern und Fragen in Kleinteam erarbeiten*
- *Über größere Veränderungen werden wir erst nach einem Jahr entscheiden, kleinere Änderungen hingegen werden sofort umgesetzt*
- *In laufende Projekte neue Anregungen eingebaut und erprobt*
- *Entwickeln einer neuen Struktur für das neue Kita-Jahr geplant*
- *Das Team hat sich mit der inneren Öffnung im Rahmen der Projektarbeit intensiv auseinandergesetzt – Vorteile und Nachteile werden beobachtet und in 2-3 Monaten reflektiert*

Kindern mehr Partizipation ermöglichen – zu den Effekten (siehe 3.2.3)

Die Partizipation der Kinder an der Mitgestaltung von Projekten wurde in den Ko-Kitas neu überdacht mit dem Ergebnis, folgende Veränderungsziele zu realisieren:

- Kinder mehr einbeziehen, ihnen viel Mitbestimmung ermöglichen und dafür genügend Zeit einplanen
- Kindern nach dem „Können-Prinzip“ viel zutrauen und selbstständig durchführen lassen (z.B. Telefonate, Absprachen, Organisation) – Wir dürfen unseren Kindern mehr Verantwortung übertragen!
- Gesprächsmethoden mit Kindern erweitern – auch nonverbale Methoden wie z.B. Bild-Methoden mehr einbeziehen
- Wöchentliche Kinderkonferenzen einführen, in denen über die Projekte aller Gruppen berichtet wird, sodass die Kinder besser entscheiden können, an welchen Projekten sie teilnehmen wollen. Die Erfahrung damit zeigte jedoch, dass die Projektberichte in den Kinderkonferenzen leider stets zu kurz ausfielen.

Findung und Ablauf von Projekten weiterentwickeln

Projektfindung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Projektfindung wurde nun mehr Beachtung und Achtsamkeit geschenkt – mehr Zeit dafür einplanen und nehmen, vor allem auch für die Beobachtung der Kinder</i> • <i>Wir haben damit begonnen, die Kinder anders zu beobachten, dafür zu sorgen, dass Kinder-Fragen nicht mehr verloren gehen (Briefkasten), und Wege zu finden und zu erproben, um mehr in den offenen Dialog mit den Kindern zu treten</i> • <i>Wichtig ist, auch die leisen Kinder mehr wahrzunehmen, nicht nur die aktiven – Frage an das Team: Welches Kind fällt uns als letztes ein? Diese Kinder brauchen mehr Beachtung</i>
Projektplanung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Projektziele genauer definieren – mit den Kindern</i> • <i>Wie binde ich das Projekt mehr in den spielerischen Alltag und wieder in die themenbezogenen Bildungs- und Erfahrungsräume ein, ohne daraus eine „Sonderveranstaltung“ zu machen?</i>
Projektdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Projekteinstiege bisher mehr fächerorientiert – Projektarbeit im Sinne des BayBEP ist ganzheitlich</i> • <i>Möglichst viele Bildungsbereiche einbeziehen – kommt automatisch</i> • <i>Projektdurchführung besser auf die Aktivierung aller Sinne ausrichten</i> • <i>Haben verstärkt das Können-Prinzip unter den Kindern eingesetzt, Pädagogin steht dadurch mehr in der Beobachter- und Begleiterrolle</i> • <i>Reflexionsphasen mit Kindern bewusster einbauen (Teilschritte was und wie) – Projektschritte visualisieren</i> • <i>Mehr Tagesreflexionen mit den Kindern durchführen – Ereignisse, Erfahrungen und Lernschritte abfragen</i>

Projekte besser dokumentieren – wichtig für Kinder und Eltern

- **Projektdokumentationen wurden „abgespeckt“** (weniger Schrift und mehr Bild), verfeinert (Vorlagen bewähren sich) und dem Zeitmanagement der Kolleginnen angepasst (z.B. Teamarbeit, breite Streuung ins Beauftragten-System). Kinder und Eltern werden verstärkt in die Dokumentation mit einbezogen. **Effekte sind:** Es trauen sich nun auch Kolleginnen an Projekte, die am Computer und im Formulieren nicht so „fit“ sind und Projekte deswegen bisher eher gescheut haben. Eltern lesen die Dokumentationen intensiver.
- **Projektdokumentation, erst wenn Projekt losgeht?** Bisher wurden Projekte mit Beginn der Durchführungsphase dokumentiert und die Dokumentation beim Entstehungsprozess vernachlässigt, die jedoch auch wichtig ist. Projektdokumentation beginnt nun bereits in der Beobachtungsphase
- **Erprobung neuer Präsentationsformen:** z.B. Kinderfest mit Projektarbeit im Fokus – Ausrichtung des Festes nach den aktuellen Projekten in der Einrichtung, jede Gruppe präsentiert ihre aktuelle Projektarbeit (z.B. in Workshops)

Eltern mehr einbeziehen – Bildungspartnerschaft

Vorherrschend ist die Elternmeinung: Nur wenn Angebote stattfinden, dann hat mein Kind heute etwas gelernt! Elternabend zum Thema „Projektarbeit in unserer Einrichtung“ und eine stärkere und kompetenzorientierte Einbeziehung von Eltern in Projekte verändern die Sichtweise der Eltern von Programmen auf Projekte, überzeugen Eltern, dass Projekte der bessere Weg sind als Programme. Die Kooperation mit Eltern wird im Rahmen der Projektarbeit leichter – verändert sich in Richtung Bildungspartnerschaft.

Projektarbeit offener gestalten – neue Wege der Gruppenbildung erproben

Durch ähnliche Projektthemen und die Kommunikation der Kinder untereinander entstand der Wunsch, im Treff der künftigen Schulkinder gruppenübergreifend zu arbeiten. Zu Beginn startete das **Projekt „Planeten und Raketen“** in der jeweiligen Gruppe. Auf Wunsch der Kinder wurden die Gruppen zusammengeführt. Folge waren die gemeinsame Aktion „Wir gestalten unseren Weltraum mit unseren individuellen Planeten“ und ein gemeinsamer Projektabschluss (Weltraum- Ausstellung). Positiv waren die Wirkungen: Durch die Gruppenzusammenführung entstanden bei den Kindern neue Ideen und Freundschaften. bei den Eltern neue Bekanntschaften und mehr Austausch. Die neue Rollenfindung innerhalb der Gruppe stärkte alle Kinder.

Kleine Öffnung	Größere Öffnung
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Im „Vorschultreff“ wurde gruppenübergreifend gearbeitet, neue Ideen entstanden bei den Kindern und Kinder knüpften neue Kontakte.</i> • <i>Projektarbeit fand in unserer Einrichtung offen statt, jedoch viel zu selten, da Kolleginnen sich in ihren Stammgruppen zu viel vornahmen und somit das Potenzial der gruppenübergreifenden Kräfte nicht für die Projektarbeit nutzten. Diesen blieb die Betreuung in gruppenübergreifenden Räumen, was das Stammgruppenpersonal – wenn es ihre Aufgabe war – als „Abzug“ von ihren Aufgaben erlebte.</i> 	<p><i>Um den Interessen der Kinder besser gerecht zu werden, ist die größere innere Öffnung wichtig. Dann werden auch die Stärken der Fachkräfte besser genutzt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Dienstplan wurde mehr aufgemacht, mehr Wechsel im Haus zugelassen, um mehr auszuprobieren – Kinder kommen nun mehr von sich aus, melden sich beim gruppenübergreifenden Planungstreff und suchen sich Pädagoginnen aus – Kinder, die nicht mitmachen, beobachten wir mehr und suchen mit ihnen den Austausch</i> • <i>Bei den 3-4-Jährigen Kindern täglich freie Zuordnung zu zwei verschiedenen Projektthemen: Kinder waren orientierungslos, teilweise täglicher Wechsel. Wir haben festgestellt, dass „unsere Kleinen“ klare Strukturen brauchen.</i>
Altershomogene Gruppenbildung durch Kinder?	Mehr Altersmischung und Offenheit wagen
<p><i>Gruppenübergreifend wurde einige Jahre gearbeitet – hat sich dann zum altershomogenen Arbeiten in Projekten entwickelt – das Thema steht trotzdem nicht isoliert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nachdem ich grundsätzlich die offene Arbeit bevorzuge, habe ich festgestellt, dass sich bei den gewählten Themen zumeist altershomogene „peer-Gruppen“ bilden.</i> • <i>Altershomogene, aber offene Projektgruppen gebildet, da viele neue Kinder unter drei – in der Folge keine Gangläufer-Kinder, alle waren mit dabei</i> 	<p><i>Mehr Altersmischung in Projektgruppen wagen – es gibt z.B. sehr fitte 3-jährige Kinder, während 4-jährige, die neu in Kita kommen, sehr viel Begleitung brauchen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Anfangs haben sich immer alle 13 Kinder getroffen – mittlerweile oft Treffen in Kleingruppe und ein gemeinsames Treffen in der Woche, um alle auf den aktuellen Stand zu bringen</i> • <i>Wir sind flexibler geworden, was Ein-, Aus und Wiedereinstieg in Projekte betrifft. Es nehmen manchmal auch nur zeitweise Kinder teil, die sonst nicht im Projekt sind (z.B. wenn sie ein Themenabschnitt gerade sehr interessiert oder an einer Exkursion teilnehmen möchten). Kinder aus einem Projekt können bei Bedarf auch mal eine „Auszeit“ nehmen und auf Wunsch an anderen Angeboten teilnehmen.</i> • <i>Nach Aus- und Wiedereinstieg wirkte das Kind wieder motivierter, auch das Interesse anderer Kinder am Projekt wurde mehr geweckt – Kind, aber auch Eltern fühlten sich ernstgenommen und wertgeschätzt</i>

Entwicklung einer neuen Tagesstruktur – Flexibilisierung und Anpassung an die Projektarbeit

Weniger Projekte ist Mehr!?	Projekte auch in Eingewöhnungsphase?
<p><i>Es gibt große und kleine Projekte – Projekte nicht an Monaten festzumachen, sondern an den beteiligten Kindern und Pädagoginnen</i></p> <p><i>Früher wurde alles gleich schnell als Projekt benannt, heute haben wir den Druck herausgenommen und mehr Zeit für Projektfindung eingeplant.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bei uns gibt es keine Projekte in Eingewöhnungsphase bis zu 3 Monate, Zusammenfinden der Kita-Gemeinschaft steht in dieser Zeit im Vordergrund!</i> • <i>Bereits in der Eingewöhnung treten Fragen bei den neuen Kindern auf; für die „alten“ Kinder sind Ferien kein Cut für bereits begonnene Projekte!</i> • <i>Es gibt Zeiten, wo Projekte besser gelingen, so vor allem zwischen November bis März</i>
Kleine Bildungsprozesse wertschätzen	Entschleunigung der Pädagogik
<p><i>Unser Projekt „Baumhaus“ wurde öffentlich – es folgten zwei Workshops zum Thema Projektarbeit. Eltern sind besser informiert. Große Projekte stellen die Herausforderung, aber auch die kleinen Projekte und Bildungsprozesse, die vielleicht nicht unbedingt als „Projekt“ zu betiteln sind, gilt es als wertvoll darzustellen – für Team und Eltern.</i></p> <p><i>Wir diskutieren daher immer noch die Begrifflichkeit – würden gerne gar nicht von „Projektmethode“ sprechen, wegen Gefahr von Erwartungsdruck und Trendwelle. Erwartungshaltung und -druck sind gefährlich!</i></p>	<p><i>Durch Umbau und Personalwechsel war eine Entschleunigung der Pädagogik wichtig, da zuvor viel Aktionismus in Sachen Projektarbeit und Dokumentation, manchmal war Dokumentation wichtiger als Kindern wertschätzend zu begegnen.</i></p> <p>Wir haben uns vorgenommen: <i>Lernen in Alltagssituationen wieder mehr wertzuschätzen und achtsam zu sein für die Themen der Kinder, andernfalls gibt es zu viele erwachsenenzentrierte Projekte – auszuhalten, dass es zeitweise weniger Projekte gibt – Projekte nicht schnell abzuhaken, sondern mit den Kindern ganzheitlich zu gestalten und zu moderieren – zu akzeptieren, dass wir als Pädagoginnen nicht immer gerade stehen können, wenn Kinder auch mal nicht mitmachen.</i></p>

3.2.3 Von Programmen zu Projekten – Gestaltungstipps für diesen Veränderungsprozess im Vorfeld

„Die Kolleginnen haben sich auf Projektarbeit gestürzt, ohne sie ‚richtig‘ verstanden zu haben. Projektfindungsphasen wurden ‚übersprungen‘, eine Verzettelung mit vielen Projekten war die Folge. Es wurde deutlich, dass erst eine andere Alltagsorganisation die Projektarbeit ermöglicht. Diese Umorganisation wollten die Kolleginnen um jeden Preis vermeiden.“

Wie es mit hohem Gewinn für alle Beteiligten gelingen kann, bestehende Alltagsorganisationen in Kindertageseinrichtungen aufzubrechen, um Platz für Projektarbeit zu schaffen, dazu hat die letzte Ko-Kita-Befragung einen Fundus an wertvollen kollegialen Tipps hervorgebracht:

Einigkeit im Team – „Raus aus den alten Schuhen“

- „Basiskompetenzen-orientiert“ denken, beobachten und handeln!
- Fokus auf Selbstorganisation, Aktivitäten und Kreativität der Kinder legen (Bild vom Kind)
- Ideen und Interessen der Kinder aufgreifen – den Kindern etwas zutrauen (Können-Prinzip)
- Schwerpunkt auf Ko-Konstruktion und Partizipation lenken
- „Bildungspartnerschaft“ mit Eltern suchen und entwickeln

Schritt für Schritt gehen – Weniger ist mehr!

Prozess der inneren Öffnung gehen	Wochenplan abspecken
<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Reflexionen im Team als Standard einführen (z.B. Projektbesprechungen) • Bildungsplan richtig lesen • Stärkenorientiertes Beauftragten-System für die Kolleginnen einführen (z.B. Fachfrau/-mann für Kunst) • Funktionsorientiert Schwerpunkte im Raumkonzept setzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anspruch überdenken: Wir müssen nicht jedes Programm und nicht jeden Trend (z.B. Teddy-Klinik) mitmachen! • Alltagsroutinen auf Sinn überprüfen: Morgen- und Abschlusskreis? • Bisheriges „Rahmenprogramm“ stark kürzen (z.B. Anzahl und Ausmaß der Feste) und Projektarbeit einfließen lassen und das Lernen in Alltagssituationen mehr betonen
Voneinander lernen und profitieren	Zeit zum Ausprobieren bekommen
<ul style="list-style-type: none"> • Sich Tipps von erfahrenen Kolleginnen holen: Hospitation in anderen Einrichtungen – Ko-Kitas aufsuchen und Beratung annehmen • Weitere Experten einladen bzw. besuchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Als Pädagogin motiviert sein – etwas zulassen können – sich trauen, Stolpersteine als Chance sehen • Auch den Kindern Zeit geben und Zeit lassen, damit sie aktiver werden können und dürfen. • Seiner Linie auch treu bleiben dürfen → Was ist mein Ziel mit den Kindern? Meinungsfreiheit den Eltern und dem Team gegenüber („Ich mache das aber so!“).

Sich zutrauen, den Schritt zur Projektarbeit zu gehen

Sich an ein Projekt wagen, wenn auch klein und mit Hindernissen – dies ist der eindeutig bessere Weg, als es gar nicht zu versuchen und der Projektarbeit völlig aus dem Weg zu gehen. Von entscheidender Bedeutung ist ein langsamer Einstieg in die Projektarbeit. Dies bedeutet, die Ziele nicht zu hoch zu stecken, sondern mit Etappenzielen zu arbeiten und den Fokus mehr auf das Lernen in Alltagssituationen zu legen und ggf. mit Projektarbeit in der Stammgruppe zu beginnen. Es empfiehlt sich mit hoher Zuversicht an die Projektarbeit heranzugehen, denn Kinder lernen schnell und Kinder mit Projekterfahrungen sind alsbald in der Lage, sich zunehmend selbst zu organisieren, wodurch der anfängliche Aufwand der Pädagogin für Projektarbeit sinkt. Für Auszubildende in der Einrichtung ist es oft noch schwer, „richtige“ Projektarbeit zu realisieren, da die Ausbildungseinrichtungen noch anderes (eher stark vorgegebenes, gelenktes und angeleitetes) Arbeiten mit den Kindern erwarten. Daher ist es wichtig, hier die Auszubildenden gut an die Hand zu nehmen und ihnen Mut zu machen.

Wichtiger Praxistipp, bevor man in die konkrete Projektarbeit einsteigt

Im ersten Schritt versuchen, vorgegebene und angeleitete Angebote umzustellen (z.B. von der Turnstunde zur Bewegungsbaustelle) und fächerorientierte Angebote freier zu gestalten (z.B. Mathematik: anregendes Material zum Thema bereitstellen, beobachten, was die Kinder damit tun, und dann Angebot weiterentwickeln – ohne ein Projekt zu initiieren) und diese Veränderungen mit den Kindern und im Team reflektieren – solch ein Vorgehen bietet erste Sicherheit im forschenden Arbeiten. Lernangebote (also noch nicht Projekte) erhalten dadurch mehr Forscher- statt „Frontalunterricht“-Charakter. Forschendes Arbeiten mit Kindern erleichtert die Vorbereitung und macht Lust auf mehr.

Entscheidend ist der Prozess, das Projektergebnis ist nachrangig!

Dies bedeutet, in erster Linie auf Partizipation der Kinder zu achten und dabei vor allem auf ihre Bedürfnisse und Interessen:

- Kinder über einen längeren Zeitraum beobachten, um mit ihnen das für sie aktuelle Thema, das sich für den Start eines Projekts eignet, finden zu können
- Ideen und Handlungen der Kinder aufgreifen
- Klaren Projektbeginn mit Thema und Zielsetzung mit den Kindern festlegen – für erstmalige Projektarbeit vorteilhaft sind lebensnahe Bereiche, die Kinder (mit allen Sinnen) entdecken und erkunden können, der Phantasie und Kreativität der Kinder und Pädagoginnen sind keine Grenzen gesetzt
- Kindern viel zutrauen und selbst machen lassen – keine Angst davor haben, den Kindern mehr “Verantwortung“ zu überlassen.
- Keine Zeitbegrenzung vorgeben – Ende je nach Prozessverlauf und Bedürfnissen
- Eigene Arbeit reflektieren, da neben der Durchführung auch intensive Vor- und Nachbereitung der Projekte entscheidend sind (z.B. Welche Bildungsbereiche sind im Rahmen der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema noch nicht abgedeckt? Wie kann ich diese mit den Kindern integrieren?)
- Mit der Zeit vielfältige Möglichkeiten der Projektorganisation ausschöpfen in Bezug auf Gruppenbildung (z.B. altershomogen, -heterogen, gruppenübergreifend) und die sukzessive Einbeziehung von Eltern und externen Fachleuten

3.2.4 Ein lohnender Veränderungsprozess – Hoher Nutzen und Gewinn für alle Beteiligten

Die Schaffung eines projektfreundlichen Klimas in Kindertageseinrichtungen ist – zeitweise – mit Arbeit und zusätzlichem Engagement für das pädagogische Personal verbunden. Die Erfahrungen in den Konsultationseinrichtungen zeigen jedoch, dass sich diese Anstrengung für alle Beteiligten in hohem Maße lohnt:

- Welchen großen Gewinn und Nutzen Projektarbeit für die Kinder und für die Pädagoginnen in der täglichen Arbeit bringen, zeigt nachstehende Tabelle auf. Von entscheidender Bedeutung ist, dass durch gute Projektarbeit nachhaltige Bildung geschieht.
- Aber auch die Eltern bekommen durch Projektarbeit viel Einblick in das Bildungsgeschehen der Einrichtung und dadurch zugleich viel Tipps für die Gestaltung häuslicher Bildungsprozesse, je mehr sie sich an Projekten aktiv beteiligen. Die aktive Mitarbeit von Eltern an Projekten zählt zu den wichtigen Beispielen, dass Familie und Kindertageseinrichtung Bildungsprozesse des Kindes kooperativ gestalten und bei der Begleitung des Kindes auf seinem Bildungsweg an einem Strang ziehen. Die Weiterentwicklung der Kooperation mit Eltern im Sinne einer Bildungspartnerschaft gelingt gerade im Rahmen der Elternmitwirkung an Projektarbeit besonders gut.

Mit Kindern Projekte gestalten – ihrem Ideenreichtum und ihrer Spontanität Raum geben	
Gewinn für die Kinder	Gewinn für die Pädagoginnen
<p>Projekte führen zu mehr Lernerfahrungen und Kompetenzentwicklung und damit zu nachhaltiger Bildung</p>	<p>Projekte brechen Stagnation bei Pädagoginnen auf, führen zu neuen Erfahrungen und verändern dadurch pädagogische Haltungen.</p>
<p>Kinder fühlen sich ernst genommen, können demokratische Haltung und Mitwirkung lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie lernen sich selbst einzubringen, Interessen zu formulieren, an einem Thema dran zu bleiben und Ergebnisse/Prozesse zu präsentieren • Sie können nach eigenen Interessen und Stärken mitarbeiten • Projektdokumentationen ermöglichen den Kindern, sich immer wieder mit den aktuellen und bereits abgeschlossenen Themen zu beschäftigen 	<p>Pädagoginnen greifen individuelle Interessen und Stärken der Kinder auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam mit den Kindern bearbeiten sie Themen, die Kinder interessieren, intensiv in einem flexiblen Zeitraum • Sie können dabei auf unterschiedliche Bedürfnisse und Fragen der Kinder gezielter, intensiver und individueller eingehen • Es gelingt ihnen, alle Basiskompetenzen der Kinder auf natürliche und spielerische Weise zu stärken • Sie erhalten ein Spektrum an Beobachtungschancen, weil sie in Projekten vielfältige Methoden einsetzen und die Kinder in vielfältigen Situationen erleben • Sie lernen selbst bei jedem Projekt viel dazu
<p>Kinder sind in Projekten „mehr dabei“ aber nur, wenn das Thema ihren Interessen entspricht, wenn Projekte nicht Gefahr laufen, zum Programm zu werden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie- und Kompetenzerleben bewirkt ein größeres Engagement der Kinder, sie übernehmen mehr Verantwortung • Kinder lernen durch ihr aktives Tun und Mittun in Projekten und haben dadurch mehr individuelle Lernerfahrungen und größere Lernerfolge. Sie erfahren Vertrauen, Durchsetzungsvermögen, Selbstständigkeit (Autonomie) und Wertschätzung und können Erlerntes, Erlebtes weitergeben 	<p>Projektarbeit ist gemeinsames, forschendes, lebendiges und tiefgehendes Lernen ohne Zeitdruck</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernende Gemeinschaften, die gemeinsames Lernen in Projekten stetig weiterentwickeln, sind Antworten für inklusives Arbeiten! • Projektarbeit kann im Team individuell und je nach Stärken und Interessen aufgeteilt werden • Themen bekommen Tiefgang, wenn sich Kinder und Erwachsene darauf einlassen und sich intensiv damit auseinandersetzen • Projekte lassen sich nach Belieben erweitern, weiterführen – auch von nächsten Generationen • Durch Projektarbeit entstehende Effekte werden durch die Ergebnisse der Hirnforschung bestätigt.
<p>Kinder, die nicht an Projekten teilnehmen, sehen und erleben bei Präsentationen oder Zwischenrunden, was andere gemacht und gelernt haben. Sie lernen auch mit, ihr Interesse und ihre Motivation an neuen Themen werden geweckt</p>	<p>Programme werden überflüssig!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern fragen nicht mehr: „Was muss mein Kind für die Schule noch lernen?“ • Vielmehr können Kinder berichten: „Das kann ich.“ und die Pädagoginnen: „Ihr Kind kann ... Ihr Kind hat ... gelernt!“

Tabelle 16: Lerngewinne der Projektarbeit für Kinder und Pädagoginnen

4 Anhang

4.1 Vertiefende Informationen zu Aspekten der Projektarbeit

4.1.1 Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Formen der Bildungsorganisation

	Merkmale	Beispiele
Lernumgebung	Räume bilden die Basis für die pädagogische Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Funktions-, Themen- und Forscherräume – Lernwerkstätten • Multifunktionale Gruppenräume
Basisarbeit	<p>Part der Pädagogin, neue Kinder bzw. neue Dinge einzuführen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennen lernen von Personal und Kindern – Räumen, Material und Technik – Tagesablauf, Rituale und Regeln • Oberbegriff bzw. Fundament für Lernen in Alltagssituationen und Rituale 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingewöhnung (Beziehungsebene ...) • Kindern neue Räume erklären, Umgang mit neuen Materialien zeigen • Regeln, Ordnungsprinzipien und Alltagsroutinen einführen • Beobachtung • Beziehungspflege, Umgang mit Konflikten • Stärken und Selbstvertrauen stärken – Wertebildung • Bildungspartnerschaft mit Eltern
Freispiel	<p>Im täglichen Freispiel lernen Kinder nach ihren Bedürfnissen in ihrem Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Braucht auch Strukturierung – Sicherstellung pädagogischer Begleitung • Verknüpfung mit Basisarbeit 	
Alltagsroutinen, Lernen in Alltagssituationen	<p>Sind immer wiederkehrend, automatisch – auch Rituale zählen dazu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finden im Rahmen der Öffnungszeiten täglich statt – betreffen Kinder, Eltern und Personal • Brauchen Struktur und Rahmenbedingungen, haben jedoch in jeder Kita ein anderes Gesicht • Gute Routinen sind wichtig, sie geben Sicherheit und Souveränität (z.B. beim Wickeln)– aber keine Macht der Gewohnheit, d.h. Routinen sind fortlaufend zu hinterfragen und zu reflektieren (z.B. Kinder brechen Routinen) • Alltagssituationen bieten viele Lernanlässe für Kinder, wenn Pädagoginnen dieses Potenzial gezielt nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Essen • Anziehen • Versorgung • Hygiene, Pflege...
Rituale	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßig wiederkehrende Angebote, die Teilnahmeverpflichtung vorsehen • Bieten Kindern und Erwachsenen einen Orientierungsrahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Morgenkreis, Dialoggruppen, Kinderkonferenz • Entscheidungs-, Wunschtage • Waldtage, -wochen • Feste und Feiern
Kurse	<p>Zeitlich befristetes Angebot, um spezifische Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiwillige Teilnahme • Aufeinander aufbauen Lernelemente – hoher Anteil von Wissensvermittlung • Zertifikat am Kursende (z.B. Führerschein, Urkunde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurse für Kinder, die Tutoren-, Mentoren-, Patenaufgaben übernehmen (z.B. Ateliershelfer-Kurs) • Erste-Hilfe-Kurs – Tierpflegekurs • Computerkurs • Englischkurs – Vorkurs Deutsch • Klassik-, Tanz-, Faltkurs

	Merkmale	Beispiele
Arbeitsgemeinschaften	<p>Interessengruppen für bestimmtes Thema, die regelmäßig treffen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nach freiwilliger Entscheidung Teilnahme verpflichtend • Ergebnisorientiert – es soll etwas erreicht werden, gemeinsames Ziel als Ausgang erwünscht 	Theater - AG
Workshops	<p>Braucht Person mit Expertise, die etwas mit Leidenschaft fortlaufend anbietet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiwillige Teilnahme, Entscheidungsfreiheit innerhalb des Workshops • Aktive Mitarbeit und gemeinsames Arbeiten, wobei die Impulse der Expertin die gemeinsame Entwicklung vorantreiben • Sind produktiv (es entsteht etwas) und haben einen Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Theater-, Tanz-Workshop • Werken • Kochen • Fremdsprache
Werkstattarbeit	<p>Experimentelles Lernen im Vordergrund</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder können experimentieren, etwas bewerkstelligen, mit den „Händen“ tun • Experten, Spezialisten als Vorbild einbeziehen, die mit Herzblut ihrer Arbeit nachgehen • Prozessorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativ-, Holz-, Näh-Werkstatt • Musik-Werkstatt • Geschichten-, Theater-Werkstatt • Forscher-, Mathematik-Werkstatt
Programme	<p>Klar vorgegebener Lernpfad in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden, Zeitbedarf und Ablauf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein Bezug zu individuellen Interessen und Lebenswelten der Kinder – eher fremdbestimmt und defizitorientiert • Inhalte bauen aufeinander auf – überall gleiche Anwendung, wenig bis gar keine Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder (kaum Raum für Partizipation und Ko-Konstruktion) • Es wird teils auch beurteilt, was motivationshemmend sein kann • Häufig Elternwunsch, Programme durchzuführen • Nach Forschungsstand kaum nachhaltige Wirkungen, Lerneffekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachförderprogramme • Mathematische Lernprogramme • Isolierte naturwissenschaftliche Experimente, Experimentierreihen • Soziale Trainingsprogramme • PC-Lernprogramme

4.1.2 Formen der Gruppenbildung in Rahmen der Projektorganisation – Vor- und Nachteile

Nachstehend wiedergegeben werden die Ergebnisse einer Ko-Kita-Befragung zu den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Formen der Gruppenorganisation.

	Gruppengreifende PA ⁸ in Kleingruppen	PA in der Stammgruppe
Vorteile	<p>Pädagogik der Vielfalt – Berücksichtigung der individuell unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -interessen der Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mehr Ressourcen und Flexibilität für PA durch innere Öffnung im Haus • Differenzierte Organisation der PA, d.h. viele Projektangebote, die Kindern individuelle Auswahl entsprechend ihrem Interesse und Entwicklungsstand ermöglichen • Bildung von Projektgruppen, an denen die jeweils interessierten Kinder daran teilnehmen (= Kleingruppenarbeit) • Mehr Intensität der PA in Projektgruppen, die Interessensgruppen sind (Kinder bleiben am Thema dran, motivieren sich gegenseitig) • Höhere Lerneffekte durch interesselgeleitetes Lernen (z.B. mehr Motivation, Begeisterung, Ausdauer, Tiefgang) • Kultur des voneinander Lernens und Profitierens in gesamter Einrichtung, Themen werden von allen „miterlebt“ und „gelebt“ • Mehr Profit der Kinder von Kindern und Pädagoginnen der anderen Gruppen (z.B. erweitert soziale, kommunikative Kompetenzen, Gemeinschaftsgefühl, bereichert) • Neue Perspektiven auf die Kinder durch Beobachtungsvielfalt aller Pädagoginnen 	<p>Weniger Organisation und Planung, keine Absprachen mit anderen Gruppen, leichter steuer- und kontrollierbar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit und Vertrautheit der Stammgruppe • Einfachere Projektfindung, Auswahl von Projektthemen durch Mehrheitsbeschluss der Stammgruppe • Sofortiger Projekteinstieg, da Gruppenbildung und -findung abgeschlossen • Kontinuierliche Weiterarbeit durch mehr zeitliche Flexibilität • Hineinwachsen der Kinder in die PA ganz nebenbei, Interesse kann ich nach und nach entwickeln • Gezielte Förderung der Stammgruppe möglich, Stärkung der Beziehungen, des WIR-Gefühls • Gruppenübergreifende Kommunikation durch Aushang der Projektdokumentationen an zentralem Platz im Haus • Mehr Beobachtungstiefe auf die Kinder durch Stammgruppenpersonal
Nachteile	<p>Hohe organisatorische Entwicklung im Haus als Voraussetzung, d.h. Organisation und Planung der PA anspruchsvoller und aufwendiger (hohe Strukturiertheit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geringere Lenkbarkeit der PA, höhere Flexibilität vom Fachpersonal verlangt • Spontanaktionen werden schwieriger • Überforderung manch jüngerer Kinder durch zu viel Freiraum (z.B. zu geringe Entscheidungsfähigkeit, Orientierungslosigkeit, fühlen sich nicht angesprochen) • Vernachlässigung der Stammgruppenarbeit 	<p>Mehr Gebundenheit, weniger Ressourcen und geringere Flexibilität der PA (z.B. Bindung der Kinder an Thema, Personal, Raum und Kinder der Stammgruppe, eingeschränkte Wahlfreiheit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geringere Beachtung der individuellen Interessensunterschiede der Kinder, d.h. keine andere Wahlmöglichkeit für Kinder, die Projektthema nicht interessiert (Akzeptanz Mehrheitsbeschluss) • Keine Freiwilligkeit der Projektteilnahme, Mitziehen auch bei Desinteresse, geringere Motivation • PA mit Groß- statt Kleingruppe • Erfahrungsgemäß kein Aufbrechen der Gruppenstruktur und wenig gruppenübergreifende Kommunikation, da Projektthemen der Stammgruppen selten im Haus um sich greifen

⁸ PA = Projektarbeit

	PA in altersgemischten Gruppen	PA in altershomogenen Gruppen
Vorteile	<p>Inklusion – Höchste Ausprägung des Effekts „Kinder-lernen-von-Kindern“, dem ein hohes Bildungspotenzial innewohnt d.h. 80 % lernen Kinder von anderen Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jüngere Kinder lernen von älteren Kindern (Lernen am Vorbild, Modell) und entwickeln sich dadurch schneller • Ältere Kindern übernehmen Verantwortung für jüngere Kinder (soziale Kompetenz), verbalisieren ihre Erfahrungen (sprachliche Kompetenz), geben ihr Wissen an jüngere weiter (= Vertiefung), beobachten jüngere und reflektieren sich selbst mehr • Andere Gruppendynamik, mehr soziales Lernen und weniger Konkurrenz <p>Kindorientierte Organisation und Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung gezielter Peer-Lernmodelle (Zurücknahme der Pädagoginnen) • Individuelle Bildungsbegleitung aufgrund individueller Verschiedenheit auch bei altersgemischten Kleingruppen (z.B. Einsatz vielfältiger Materialien, Methoden, Aufgaben- und Hilfestellungen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfachere Organisation, Planung und Vorbereitung (gleicher Ansatzpunkt, „altersentsprechende“ Bildungsbegleitung) • Besseres Eingehen auf altersspezifische Bedürfnisse, d.h. in Bezug auf Wissens- und Entwicklungsstand, Interessen und Themen mehr Gleichheit, Ähnlichkeit vorhanden • Stärkung des Zusammengehörigkeits- und WIR-Gefühls unter Gleichaltrigen (z.B. Vorschulkindergruppen) • Höhere Intensität der PA, intensivere Auseinandersetzung mit Thema, gleich schnelles Arbeiten, bessere Nutzung der Kompetenzen und Ressourcen (z.B. Aufmerksamkeitsspanne, Frustrationstoleranz)
Nachteile	<p>Hohes Fach- und Erfahrungswissen für differenzierte, individualisierte Bildungsbegleitung, die einer Über- und Unterforderung der Kinder wirksam entgegenwirkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefahr der Unterforderung der älteren Kinder, kommen nicht immer auf ihre Kosten, müssen auf die Jüngeren mehr Rücksicht nehmen • Gefahr der Überforderung der jüngeren Kinder, halten sich mehr zurück, haben mehr Hemmungen sich zu äußern, steigen öfters aus, fallen durchs Raster • Gefahr der Begrenzung der jüngeren Kinder auf Beobachter- und Zuhörerrolle, denn ältere Kinder sind oft schneller mit dem Einbringen von Ideen als jüngere Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschluss jüngere Kinder, die gleichaltrigen Kindern in bestimmten Bereichen voraus sind • Ausschluss älterer Kinder, die sich für ein Thema interessieren • Individuelle Unterschiede auch bei Gleichaltrigen – Alter und Entwicklungsstand gehen nicht Hand in Hand, „entwicklungshomogene“ Gruppen sind ein Trugschluss <p>Stark geschwächter Effekt des Kinder-lernen-von-Kindern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mehr erwachsenenorientierte Planung der PA vor allem mit jüngeren Kindern • Mehr Wettbewerbscharakter zwischen älteren Kindern, da höherer Ansporn über sich hinauszugehen und sich anzustrengen • Dadurch weniger gegenseitige Anregungen auf Peer-Ebene

Offene Projektgruppen	Geschlossene Projektgruppen
<p>Gute Übung zur Entscheidungsfindung: Kindern bietet sich Auswahl unterschiedlicher Themen und Partner – je nach Interesse gehen sie mit Freunden oder treffen eine eigene Themenwahl. Kinder lernen dabei, sich zu entscheiden und dazu zu stehen, ihre Entscheidungsfähigkeit wird gestärkt</p> <p>Erleichtern Kindern bis 3 Jahren den Einstieg – manche sind nur Beobachter, manche machen nur kurz mit. In den ersten 3 Lebensjahren ist das Interesse der Kinder eher spontan, der Situation entsprechend und ihre Konzentrationsfähigkeit noch nicht so hoch. Das Verständnis der Kinder variiert je nach Alter – erst Zuschauen und Beobachten, dann mitmachen, ist nur bei offenen Gruppen möglich</p> <p>Ermöglichen älteren Kindern, in verschiedene Gruppen hinein zu schnuppern und an interessanten Themen teilzunehmen. Interessierte Kinder bleiben beständig bei der Sache, „flirten“ mit dem Thema. Zunächst unsichere Kinder kommen nach Beobachtung später dazu, sind aktiv und motiviert dabei, weil sie sich dafür entschieden haben. Zeitweise abwesende Kinder (z.B. Krankheit) können jederzeit wieder einsteigen. Es gibt auch Durststrecken, die mit der Persönlichkeit zusammenhängen und nicht mit dem Projektthema</p> <p>Freiwilligkeit und eigene Entscheidung führen zu mehr Motivation und Lernbereitschaft, Lernen wird effektiver. Im Vordergrund steht kein „Lust und Laune“-Prinzip (heute ja, morgen nein), sondern Erhalt und Stärkung der Freude und Lust am Tun und Lernen. Jüngere Kinder machen bei „Du musst“ negative Erfahrungen im Projekt und sind demotiviert für nächste Projekte. Mangelnde Motivation und Lust führen zu keiner Nachhaltigkeit</p> <p>Offenheit ist ein Charakteristikum der Projektarbeit: Die wichtigste pädagogische Fähigkeit ist, genau hinzuschauen, was die Kinder beschäftigt. Zu beachten sind die Individualität und Persönlichkeit des einzelnen Kindes sowie die unterschiedlichen Interessen der Kinder und dabei die jeweilige Situation des Kindes ernst zu nehmen</p> <p>Kinder sorgen für Ausgleich der Wissensunterschiede: Um Handlungsabläufe mitzubekommen, ist es wichtig am gesamten Geschehen teilzunehmen. Jede Gruppe arbeitet intensiver, wenn sie den ganzen Prozess gemeinsam durchlebt. Dies erzeugt bei offenen Projektgruppen die Dynamik, dass sich Kinder, die aus- und wiedereinsteigen, informieren müssen, was gelaufen ist, um am weiteren Geschehen teilhaben zu können. Die Erfahrung zeigt: Kinder bringen Wiedereinsteiger-Kinder gerne auf den aktuellen Stand. Gerade diese Wiederholung ist nachhaltig, denn sie sprechen über die Projektschritte und ihr im Projekt erlangtes Wissen. So erweitern und vertiefen beide Seiten ihr Wissen, es entsteht eine Win-Win-Situation und kein Konkurrenzdruck</p> <p>Eine zunächst offene Gruppe kann bei Bedarf auch (zeitweise) geschlossen werden, um eine ruhigere Atmosphäre zu schaffen (z.B. bei Projektarbeit mit Krippenkindern, nach einer Entscheidung der Projektgruppe)</p>	<p>Mehr Verbindlichkeit statt angeblich „grenzenloser Beliebigkeit“: Es gibt Kinder, die sich vor Entscheidungen drücken. Bei Desinteresse „aufgeben“, nicht zu Ende führen – bedeutet, dass Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen nicht gestärkt, sondern bei schneller Aufgabe vermindert werden</p> <p>Stärken Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen: Kinder sollen auch lernen, an einer Sache dran zu bleiben, durchzuhalten und diese abzuschließen – gilt vor allem für konzentrationsschwache Kinder. Durchhalten lernen und erfahren, dass sich Anstrengung lohnen kann, erfordert Verbindlichkeiten, Regelmäßigkeit – Kontinuität</p> <p>Ermöglichen Kindern, durch „Dabeibleiben“ Lusttief zu überwinden und dadurch Erfolg zu erleben, Erfolgserlebnisse bewirken höhere Identifikation mit dem Lernprozess. Unser Leben funktioniert nicht nur nach dem Lustprinzip im Hinblick auf Regeln und auf den nächsten Bildungsschritt Schule</p> <p>Eine Gruppe muss sich finden und darin jeder seinen Platz haben, dies ist oft sehr wichtig für ein Kind. Projektgruppen brauchen daher die Gelegenheit, zusammenzuwachsen und sich gemeinsam zu entwickeln. Ständige Wechsel der teilnehmenden Kinder verändern ständig Gruppenstärke, -struktur und -gefüge – Gruppenfindung wird so schwierig bis unmöglich, das Wir-Gefühl gestört. Zu viel Störung und Unruhe durch Ein- und Ausstiege der Kinder verhindern gemeinsame Zielsetzungen.</p> <p>Weniger „Unruhe“ und mehr Kontinuität und Weiterentwicklung, wenn kein Wechsel der Kinder stattfindet und jedes Kind gleichen Projekt- und Forscherstand hat. Einem Kind, das nicht von Anfang an dabei ist, fehlt Basis. Ihm geht der „rote Faden“ verloren, wenn es die Prozesse nicht ernsthaft verfolgt, Hauptteil oder Abschluss nicht miterlebt, es kann nicht aufeinander aufbauen. Wenn Kinder auf unterschiedlichem Wissensstand sind, ist es schwer, das Vorangegangene wieder aufzuholen – evtl. viele Wiederholungen</p>

4.1.3 Elternmitwirkung an Projekten – Weitere Praxisbeispiele

Elternmitwirkung im Projekt „Drachen und Ungeheuer“ (Maria Förster)

Themenfindung: Kinder erzählen nach den Ferien von ihren Urlaubserlebnissen. Samuel war in Schottland, er macht die Kinder neugierig auf das Seeungeheuer Nessy, bringt ein Stofftier und ein Bilderbuch darüber mit. Viele Kinder bringen Drachenfiguren (Lego, Stoff, Holz) und Bücher mit

Projektplanung: Franziska bringt ein Blatt Papier mit auf das sie mit ihrer Mutter zusammen schon eine fertige Planung für das Projekt geschrieben hat – viele Dinge fließen in unsere gemeinsame Planung ein

Projektdurchführung: Finjas Mama bringt ein Mandala über Drachen mit und ein Drachenbastelbuch. Eine andere Mutter gibt ihren Kindern den Film „Wicky und die Dracheninsel“ mit. Die Familie eines Kindes besuchen wir zu Hause und dürfen ihre Bartagamen füttern und streicheln. Lenis Mama informiert uns über die Ausstellung „die Wüste lebt“ in Schweinfurt, dort sind auch Bartagamen zu sehen – wir fahren dorthin! Eltern unterstützen ihre Kinder beim Verkauf von selbst gemalten Bildern, Postkarten und Plätzchen auf dem Weihnachtsmarkt – die Einnahmen brauchen wir für den Kauf eines Terrariums. Silas` Papa bringt die Beleuchtung und die Wärmelampe in unserem Terrarium an. Eltern suchen im Internet nach Drachenabbildungen und bringen sie zum Ausmalen mit. Daraus entstehen Stabpuppen für ein Theaterstück. Eltern fragen nach den Postkarten (Drachenbilder in Aquarellfarben wurden zu Glückwunschkarten). Moritz und Jakob besuchen mit ihren Eltern in den Weihnachtsferien das Nibelungenmuseum in Worm (mit Siegfried, dem Drachentöter, haben wir uns lange beschäftigt), sie schreiben uns von dort eine Ansichtskarte. Finja gestaltet mit ihrer Oma Zuhause ein sog. Drachenbuch – das greifen wir auf und halten unsere erfundene Geschichte in einem solchen Buch fest. Finjas Oma besucht uns und bindet mit jedem Kind sein eigenes Buch. Bei den Kindergeburtstagen greifen Eltern das Thema auf und feiern Zuhause Drachengeburtstagsfeste – Samuel bringt einen Drachenkuchen mit!

Abschlusspräsentation: Eltern tragen sich in eine *Gästeliste* ein, damit die Kinder für alle Platzkärtchen gestalten können. Alle Eltern kommen mit ihren Kindern zur Präsentation, teilweise auch Großeltern. Wir nehmen am Faschingszug als Drachen teil, die Eltern fertigen die Kostüme für ihre Kinder.

Projektelevaluation: Eltern sind auf Grund der Projektwände stets informiert. Das Interesse der Kinder überträgt sich auf die Eltern, sie organisieren mit, bringen mit und machen Vorschläge. Eltern sind stolz auf ihre Kinder, auf das was sie alles geleistet haben. Kinder sind stolz, weil ihre Eltern da sind, sich für alles interessieren, was sie gemacht haben, erfahren Wertschätzung, erhalten das Gefühl „ich bin gut“.

Elternmitwirkung im Projekt „Bakterien und Schimmel“ (Maria Förster)

Themenfindung: Tagelang zerkleinern die Kinder Holzstücke, Kastanien, Linsen ... an der Werkbank mit Hilfe von Raspeln und Reiben: Eine Mutter bringt daraufhin zwei Mörser aus Porzellan für die Kinder mit, eine andere einen Mörser aus Steingut und die nächste eine elektrische Kaffeemühle.

Projektdurchführung: Eltern bringen Fachliteratur aus der eigenen Ausbildung mit und geben den Kindern weitere Lebensmittel zum Zerkleinern mit (Salz, Kaffeebohnen, Zucker, Getreide) sowie Brot, das anfängt Schimmelflecken zu erzeugen, aber auch Schimmel, den man essen kann (z. B. Salami mit Blauschimmelrand). Simon bringt von der Arbeitsstätte seiner Mutter sog. Petrischalen mit, wir können Abdrücke von verschiedenen Untergründen nehmen und Bakterienkulturen wachsen lassen. Ein Poster aus der Kurklinik (ebenfalls Arbeitsstätte) mit der Abbildung verschiedener Bakterienkulturen. Eltern informieren sich regelmäßig an unserer Projektwand, die den Verlauf des Projekts in Wort und Bild aufzeigt. Eltern organisieren unsere Veranstaltung „Kunst für Kinder“ unter dem Thema „2011 das Jahr der Chemie“ mit Vernissage „Bakterien als Kunstobjekte“. Über Marie Curie kommen wir zur Strahlung – die Eltern geben Röntgenaufnahmen ihrer Familie mit. Jonas bekommt von seinem Nachbarn ein Huhn für unser Projekt, sein Vater schlachtet es für uns, er bringt es mit, damit wir ein Hühnerskelett zusammen bauen können. Eine Mutter macht den Vorschlag, die dem Huhn entnommenen Eier in den verschiedenen Entwicklungsstadien zu konservieren – das machen wir.

Abschlusspräsentation: Eltern tragen sich wieder in die *Gästeliste* ein, die die Kinder aushängen ...

4.1.4 Themenfindung für neue Projekte – Weitere Praxisbeispiele und Impulsfragen

Impulse, Interessen und Fragen der Kinder aufgreifen

Themen, mit denen sich Kinder im Freispiel immer wieder auseinandersetzen

- Kinder setzen fast täglich das Bad unter Wasser, weichen Handtücher ein, die Ärmel sind nass bis zum Ellenbogen (→ Projekt „Wasser“)
- Kinder machen mit Begeisterung Fingerspiele und messen ihre Hände mit denen anderer Kinder, indem sie sie aufeinander legen (→ Projekt „Hände“)
- Körperliche Vergleiche der Kinder miteinander (→ Projekt „Groß-klein“)
- Ein Junge klopft mit einem Baustein auf verschiedene Untergründe (Boden, Wand, Tisch, andere Spielsachen) und sagt zwischendurch „laut“ (→ Projekt „Geräusche erzeugen und erforschen“)
- Ein paar Jungs bringen täglich ihre Traktoren mit und spielen Bauernhof (→ Projekt „Bauernhof“)
- Eine Gruppe von Kindern stellt täglich Stühle hintereinander und spielt Eisenbahn (→ Projekt „Eisenbahn“)
- Kinder haben in mehreren Räumen Space Shuttles gebaut und Raumfahrt gespielt – Interesseauslösend waren Medienberichte über das „Jahr des Mondes“ (→ Projekt „Space Shuttle“)
- Kinder beschäftigen sich mit schiefen Ebenen, benutzen verschiedene Materialien (Kugeln, Autos ...) und beobachten: Was läuft schneller und was langsamer? (→ Projekt „Bau einer Kugelbahn“)
- Eine Kindergruppe hat im Freispiel spielerisch gefilmt. Es folgten weitere Gespräche mit Aussagen wie: Wir wären so gerne mal im Fernsehen (→ Projekt „Wir drehen einen Film“)
- Kinder haben im Spiel eingekauft und unterschiedliche Zahlungsmittel benutzt wie Kartenzahlung, Bargeld ... (→ Projekt „Geld und Zahlungsverkehr“)

Fragen und Themen, über die sich Kinder angeregt unterhalten, die bei Konflikten aufkommen

- Gespräch in Mädchengruppe „Gibt es heute noch Prinzessinnen?“ – „Nein, die sind schon ausgestorben“... (→ Projekt „Gibt es heute noch Prinzessinnen?“)
- Kinder unterhalten sich im Gelände über die Sonne. Ein Kind sagt: „Ich kenne noch einen Planeten, der heißt Jupiter.“ Ein anderes Kind kennt den Mars, weil ihm der Opa davon erzählt hat (→ Projekt „Unser Sonnensystem“)
- Diskussion in Gruppe: Heißt die Frauenkirche nun „Frauenkirche“ oder „Mädchenkirche“? Nach Kirchenbesuch und geklärter Frage beschlossen die Kinder noch mehr Bauwerke in Günzburg kennenzulernen (→ Projekt „Bauwerke“)
- Machtkämpfe untereinander → Fragen der Kinder: „Wer ist hier der Chef? Muss ein Chef stark sein? Was heißt es Chef zu sein?“ (→ Projekt „Chef“) (siehe auch 2.2.1; Förster 2009b)

Fragen, die Kinder stellen

- „Wo kommen die Schneeflocken her?“ (→ Projekt „Schneeflocke“)
- „Wie sieht der Vulkan von innen aus?“ (→ Projekt „Vulkan“)
- „Gibt es einen Menschen, der so groß ist, dass er bis zur Decke reicht?“ (→ Projekt „Wir wachsen und werden größer“)
- „Was arbeiten meine Eltern und wo?“ (→ Projekt „Berufstätigkeit unserer Eltern“)
- „Warum leuchten die Sterne? Warum schwimmt das Boot, obwohl es aus Eisen ist?“ ...

Erlebnisse, über die Kinder erzählen, berichten

- Ein Kind malt anderen Kindern einen Plan von seinem Haus ... (→ Projekt „Wo wohne ich“)
- Ein Kind erzählt von einer Baustelle, auf der ihre Mutter arbeitet (→ Projekt „Baustelle“)
- Ein Kind erzählt: Meine Mama hat heute früh das Licht im Bad nicht angemacht → Erzieherin: Vielleicht wollte sie Strom sparen (→ Projekt „Was ist Strom?“)
- Ein Kind erzählt von Urzeitkrebse (→ Projekt „Urzeit-Krebse“)
- Kinder erzählen im Morgenkreis von Traumerlebnissen (→ Projekt „Träume“)
- Kinder berichten über ihre Ferienerlebnisse im Maisfeld-Labyrinth (→ Projekt „Labyrinth?“)

Anregende Materialien, die Kinder von Zuhause mitbringen

- Ein Kind bringt Stoffdelphin mit und begeistert damit andere Kinder (→ Projekt „Delphine“)
- Mehrere Kinder bringen Häschen zur Osterzeit mit (→ Projekt „Haustiere“)
- Brotzeittasche eines Kindes, die Gespräche mit Kindern auslöst (→ Projekt „Ernährung“)

Ein Kind, das ein Themen-Interesse äußert und die anderen Kindern mitzieht

- Ein Kind, das sich das Thema Zeit schon seit fast 2 Jahren wünscht und ein totales Faible dafür hatte (→ Projekt „Uhren, Zeitmessung“)
- Lieblingsthema eines Kindes, aber auch der Gruppe mit vielen Buben (→ Projekt „Traktor“)

Aktuelle Situationen, Ereignisse, Phänomene, die das Interesse der Kinder auf sich ziehen

- Begegnung mit Handwerkern
- Angst vor Gewitter oder der Orkan „Kyrill“ (→ Projekt „Wetter“, „Sturm und Wind“)
- Erntezeit im Herbst– Kinder wollen mehr über Getreide wissen (→ Projekt „Körnerkinder“)
- Anbau des Kindergartens – Neubau der Einrichtung (→ Projekt „Baustelle“)
- Läuten der Kirchenglocken (→ Projekt „Glocken“)
- Ameiseninvasion in der Kita (→ Projekt „Ameisen“)
- Kinder interessieren sich für die Motive auf den Münzen (→ Projekt „Geld“)
- St. Martin und Fasching lösen bei Kindern oft das Interesse an Rittern aus (→ Projekt „Ritter“)
- Unzufriedenheit der Kinder und Pädagoginnen mit Essensraum → gemeinsamer Beschluss in Gesamtkonferenz, diesen neu zu gestalten (→ Projekt „Unser Essensraum wird zum Bistro“)

Indirekte Impulse geben, die Kinder anregen und inspirieren

Anregende Lernumgebung, die bei Kindern Interessen weckt

- Die Kinder entdecken unsere Verkleidungsutensilien und haben Spaß am An- und Ausziehen (→ Projekt „Verkleiden“)
- Verkleidungsecke neu eingerichtet, die bei Kindern hohes Interesse am Verkleiden weckt; sie wollen nun wissen: Wie entsteht Theater? verschiedene Theater werden angeschaut (→ Projekt „Theater“)
- Experimentierkasten in der Gruppe → großes Interesse am Stromkreis (→ Projekt „Forscher“)
- Auseinandersetzung der Kinder mit den in der Kita vorhandenen Medien im Freispiel → (Projekt „Medien – 3 Teilprojekte: sehen, hören, print“)
- Kinder spielten täglich Tiere in der Lesecke, in der es viele Tierbücher gibt (→ Projekt „Tiere“)
- Bilderbuch mit einer Seite eines Tierparks, die die Kinder fasziniert (→ Projekt „Tiere im Zoo“)
- Buch über Drachen-Geschichten ... (→ Projekt „Drachen und Ritter“)
- Ein Bild der Erde vom Weltall aus gesehen auf einer Sammelmappe schafft bei den Kindern Gesprächsanlässe (→ Projekt „Raketen und Weltall“)
- Kinder matschen im Garten (→ Projekt „Erde“)

Kindern über aktuelle lokale Ereignisse berichten, die ihre Neugier wecken

- Kita-Einladung zur Pilz-Ausstellung ins Heimatmuseum, die Kinder wollen hin (→ Projekt „Pilze“)
- Pädagogin berichtet im Morgenkreis über Zeitungsartikel „Insektenhotel“ (→ Projekt „Insekten“)
- Pädagogin bringt den Zeitungsartikel „Wunderwelt der Japankreisel“ mit und einen Atlas-Detektor, der erklärt, aus was der „Saturn-Ring“ besteht (→ Projekt „Kreisel- und Karussell-Forscher“, s.u.)

Bildungsaktivitäten, die bei Kindern Interessen wecken (können)

- Gegenseitiges Massieren in der Gruppe, Kinderwunsch nach mehr (→ Projekt „Massage – Wohlfühlen“)
- Bau einer Wasserwerkstatt mit Bachlauf im Garten mit vielen Steinen (→ Projekt „Steine“)
- Anpflanzen von Kräutern in ein leeres Beet, die Kinder fragten warum (→ Projekt „Kräuter“)
- Kinder wollten nach Experiment wissen: Wohin geht das Wasser, das sie ins Waschbecken geschüttet haben? (→ Projekt „Kläranlage“)
- Während der spielzeugfreien Zeit entdecken die Kinder eine Knopfschachtel (→ Projekt „Knöpfe“)
- Basteln von Flugzeugen mit den Kindern, eine Mutter erzählt, dass sie einen echten Piloten kennt, was die Kinder fasziniert (→ Projekt „Flugzeuge“)

Ausflüge, die Entdeckungen und Ideen bei Kindern auslösen

- Kinder entdecken beim Spaziergang die ersten Blumen (→ Projekt „Wir entdecken den Frühling“)
- Kinder finden in der Natur tote Schmetterlinge (Pfaueauge), die sie sehr beschäftigen (→ Projekt „Von der Raupe zum Schmetterling“)
- Beim Besuch des Monopteros entdecken die Kinder die Kirchtürme ringsum. Sie holen Stift und Blätter aus ihren Rucksäcken und zeichnen die Kirchtürme. Sie wollen die Namen der Kirchtürme wissen und die Kirchen kennenlernen und so beginnt die Entdeckungsreise zu den Münchner Kirchen (→ Projekt „Kirchtürme in München“)
- Beim Bauernhof-Aufenthalt kommen die Kinder auf Idee, den Weg vom Bauernhof zum Bahnhof zu zeichnen. In München zurück wird diese Idee fortgesetzt in Bezug auf andere Wege. Es entstehen viele Wegkarten mit verschiedenen Orientierungspunkten, über die sich Kinder rege austauschen. Wegkarten werden ausgestellt, das Interesse an Stadt-, Wander- und Landkarten war geweckt (→ Projekt „Kartierung“)
- Eine Kindergruppe besucht die Kunstaussstellung der Oma eines Kindes in einer Galerie, es entsteht der Wunsch, eine eigene Ausstellung zu organisieren (→ Projekt „Kunstgalerie“)

Offene und philosophische Fragen an Kinder stellen

- Was glaubst Du, wie ein Foto entsteht? – Kinder und Eltern werden zum Thema befragt, was ein großes Interesse hervorruft (→ Projekt „Wie entsteht ein Foto?“)
- Wie kommt die Stimme ins Telefon?
- Wie kommen die Geschichten in die Bücher?
- Warum sind Kinderzimmer immer so klein?
- Was wird der Max noch alles erleben, wenn er groß wird?
- Wo ist der Mond am Tag? Warum fährt uns der Mond immer hinterher?
- Warum fallen die Blätter vom Baum herunter? Was meinst Du?

Praxisbeispiel für eine lange Projektfindungsphase

Projekt „Kreisel- und Karussell-Forscher“

Maria Förster, Leiterin des Kindergartens St. Peter und Paul, Hammelburg

Gespräch mit jedem Kind „Das kann ich schon gut!“ – „Was will ich noch lernen?“ – „Das will ich einmal werden!“ Es kommt überall die Freude an der Bewegung und am kreativen Tun zum Ausdruck.

Die Buben bauen an der Werkbank. In Gemeinschaftsarbeit verbinden sie Hölzer miteinander durch Nägel und Gummis. „Das wird ein Boot!“ Es wird täglich weitergebaut, angebaut, verändert, ausgetauscht ...

Im Morgenkreis erzählen alle Kinder was sie schon gemacht haben, wie sie sich fühlen oder von Besonderen Erlebnissen. Sie wissen, dass ich täglich die Zeitung lese, und fragen oft danach, was denn drinnen stand. Ich erzähle ihnen von einem **Artikel über ein Kreiselmuseum**.

Am Tag darauf bringen die Kinder Kreisel von Zuhause mit. Wir probieren alle Kreisel aus. Es macht sichtlich Spaß. Mit einem Neonkreisel gehen wir in die dunkle Putzkammer, damit er leuchtet. Celia fertigt danach an der Werkbank mindestens 20 Kreisel, indem sie jeweils einen Nagel durch die Mitte eines Plastikflaschendeckels klopft. Niklas meint im Schlusskreis: „Mir haben die Kreisel gut gefallen!“

Am nächsten Tag unterhalten wir uns aufgrund eines weiteren Zeitungsartikels über den sog. „Atlas-Detektor“, die größte Forschungsmaschine der Welt. Antonia hat das Bild auch auf der Kinderseite der Zeitung gesehen: In einem Tunnel unter der Erde soll ein Stückchen Urknall nachgebildet werden – also ein Stück der Entstehung des Weltalls. Dieser Tunnel befindet sich zwischen der Schweiz und Frankreich. Wir schauen auf der Landkarte nach wo das ist. Christian weiß noch aus unserem Geldprojekt, wo sich die einzelnen Länder befinden. Celia baut im Freispiel den „Atlas-Detektor“ nach, mit Schlauch als Tunnel und Dose als Haus unter der Erde.

Die Kinder bringen Bücher über den Weltraum mit. Wir erfahren etwas über die Milchstraße, die vielen Galaxien, die Drehung unserer Erde um sich selbst und um die Sonne, über Planeten und Sterne. Auf der Oberfläche des Mondes entdecken wir viele Krater. Wir erfahren, dass diese Krater durch den Einschlag von Meteoriten entstehen. Wie passiert das? Wir experimentieren: Wir lassen eine Kugel in eine Schüssel aus einer Mischung mit Mehl und Kakao fallen, und siehe da, es entstehen Krater. In den Büchern stoßen wir auch auf den Saturn mit dem Ring.

Robert: „Das ist ein Kreis und eine Kugel in der Mitte.“

Christian: „... sieht so aus wie ein Ring.“

Niklas: „...`ne Erdkugel und ein Ring.“

Celia: „Das sieht fast wie ein Ei aus.“

Um den Kindern die Entstehung dieses Rings begreiflich zu machen, hole ich die Kreisel zu Hilfe. Einer hat einen roten Punkt, der andere mehrere farbige Punkte. Wir drehen die Kreisel, aus dem roten Punkt wird ein roter Kreis. Wir haben einen Kreisel mit roten, gelben, blauen und grünen Punkten.

Christian: „Das wird dann braun!“

Niklas: „... weil er sich ganz schnell dreht und sich die Farben dann mischen.“

Christian dreht einen Kreisel mit schwarzen und weißen Flecken und sagt: „Das wird grau!“

Wir drehen alle Kreisel und nehmen wahr, dass durch die Rotation alle Muster als Ringe oder Spiralen sichtbar werden.

Die Kinder bringen immer mehr Kreisel mit und lassen sie drehen und tanzen. Wir schauen, welcher sich am längsten dreht? Hannahs Kreisel fängt auch noch an zu summen, wenn er sich ganz schnell dreht.

Wir drehen einen Kreisel, an dem mit Gummi befestigt Perlen und Scheiben hängen.

Christian: „Das fliegt nach außen“.

Niklas: „Die werden nach außen weggeschleudert, durch den Wind und die Geschwindigkeit!“

Celia: „...wie bei meinem Rock!“

Marie „... oder wie beim Karussell!“

Wir lassen darauf hin eine Kugel in einer Schüssel rollen, indem wir mit der Schüssel leichte Drehbewegungen machen. Die Kugel wird immer schneller und steigt in der Schüssel hoch, bis sie sogar nach außen fliegt. Wir lernen die Fliehkraft kennen. Die Kinder fassen sich an den Händen und drehen sich ganz schnell. Was passiert – was spüren die Kinder?

Christian: „Ich hab` die Luft gespürt!“

Niklas: „... die Geschwindigkeit!“

Anne: „... durch`s schnelle Drehen.“

Jule: „... dass man nach außen gegangen ist!“

Ich frage die Kinder, was denn wohl passieren würde, wenn sich alle im Kreis ganz schnell drehen würden.

Jule: „Wenn wir uns schneller drehen, dann sieht man nur noch die Farbe.“

Fr. Förster: „Welche Farbe wäre das denn dann, wenn alle Kinder verschiedenfarbige Pullover und Hosen anhaben?“ Das probieren wir aus – wir mischen Farben auf großflächigen Papieren.

Der Kreisel mit den Perlen sieht aus wie der Saturn, wenn er sich dreht. Jetzt kommen wir zurück zum Saturn. Woraus ist dieser Ring?

Robert: ... „vielleicht aus Stein!“

Anne: ... „oder aus Plastik.“

Niklas: ... „aus Eisen oder aus Holz.“

Robert: ... „aus Holz doch nicht!“

Christian: ... „aber das sieht so aus.“

Niklas: ... „Ringe wie ein Holzstück.“

Anne: ... „aus Glas.“

Christian: „Da wär` er gleich zerbrochen.“

Wir erfahren, dass der Saturn hauptsächlich aus Gasen und Wassertröpfchen mit einem felsigen Kern in der Mitte besteht. Da er sehr weit von der Sonne entfernt ist, ist es kalt auf diesem Planeten. Die Ringe entstehen durch die Rotation von kleinen Wassereispartikeln.

Der Kindergarten erhält die Information, dass um 11 Uhr ein Probealarm der Feuerwehresirene stattfindet. Die Sirene befindet sich auf unserem Dach. Sie funktioniert so ähnlich wie Hannah's Kreisel – durch Drehung und Luftwiderstand entsteht ein Ton. Auch das probieren wir aus. Im Garten schwingen wir lange Rohre im Kreis – und höre – es entstehen Töne!

Das Interesse der Kinder an diesem Thema hält an. Wir beginnen ein Projekt ...: Was wollen wir nun zusammen tun?

Wir steigen ein mit einer Informationsgewinnung über Kreisel. Von Zuhause bringen die Kinder jede Menge Kreisel in verschiedenen Farben und Formen mit. Wir probieren alle aus!

Anne: „Ich war beim Arzt, und weil ich alles so schön gemacht habe, durfte ich mir etwas aussuchen. Und da war ein Kreisel dabei. Den habe ich genommen und den kann man sogar aufmachen!“

Fr. Förster: „Das könnte ja ein Döschen für die Milchzähne werden, ein Kreiseldöschen.“

Christian: „Meine Kreisel sehen aus wie der Saturn! Die haben Ringe.“

Wir sprechen noch einmal über die Beschaffenheit des Saturns und seine Ringe.

Fr. Förster: „Mein Kreisel sieht auch aus wie der Saturn, aber nur wenn er sich dreht.“

Marie: „Dann fliegen die Perlen nach außen, das ist die Fliehkraft. Wie beim Karussell.“

Celia: „... und wie bei meinem Rock, der dreht sich auch.“

Fr. Förster: „Warum?“

Joy: „... weil er eine Schnur um sich hat.“

Hannah: „... weil er so viele Falten hat.“

Anne: „... durch die Geschwindigkeit.“

Fr. Förster: „Das stimmt. Die Falten braucht er genauso wie die Geschwindigkeit, damit er sich heben kann.“

Immer wieder sehen wir, dass aus den verschiedenen Mustern und Farben Ringe werden. Die Farben mischen sich. Warum?

Niklas: „... wegen der Schnelligkeit.“

Christian: „... wegen der Geschwindigkeit.“

Fr. Förster: „Der Kreisel dreht sich so schnell, dass wir die einzelnen Farben nicht mehr sehen können. Alles vermischt sich miteinander.“

Wir bringen Kreisel in die Rotation und beobachten, wie sie ihre Farbe verändern.

Ich habe einen Termin für den Besuch der Kreiselausstellung in Würzburg. Sie heißt „Wunderwelt der Japankreisel“. Was und wo ist Japan? Wir schauen im Atlas nach und suchen Japan auf unserem Globus. Es erfolgt eine Elterninformation über diese Exkursion. ...

Ein Verfahren, das sich zum Herausfinden der Themen eines Kindes eignet

Laevers F, Hrsg. **Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder**. LES-K. Centre for Experiential Education. Belgien; 1997

Die Skala basiert auf dem *Leuvenner Modell*. Dessen Kernelement sind Beobachtungen, die nicht primär danach fragen: „Was tun oder können Kinder?“, sondern: „Fühlen sich die Kinder wohl und sind sie mit Leib und Seele bei der Sache?“. Der Ansatz stand im Fokus des EU-Projekts *Improving Early Childhood Education's Quality*. Für Deutschland wurden Elemente und Materialien daraus für Kinder von 3-6 Jahren übersetzt und in Kitas erprobt (<http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=48783>). „Das Videoband enthält 27 kurze Sequenzen von Situationen, in denen Kinder allein oder mit mehreren bei Freispielaktivitäten beschäftigt sind. Im ... Handbuch werden ... die Grundlagen des Konzeptes zur Engagiertheit von Kindern beschrieben und die Handhabung der Skala besprochen. Die ... Videobeispiele werden ... erläutert und angegeben, warum sie mit welcher Skaleneinstufung eingeschätzt wurden“ (<http://www.leuvenner-engagiertheitsskala.de/>). Aktivitäten, die sich durch hohe Engagiertheit auszeichnen, weisen auf ernsthafte Bildungsbemühungen sowie Bildungsinteressen und -themen des Kindes hin.

Impulsfragen zum Herausfinden der Themen der Kinder

Kennst du mich, meine Interessen und Themen?	Wahrnehmend-entdeckendes Beobachten der Themen der Kinder
Regina Remsperger (2011, S. 19) nach M. Carr	Stamer-Brand (2008, S. 38) auf der Grundlage von G.E. Schäfer
<p>Kennst Du mich und meine Interessen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiß ich, wofür du dich gerade interessierst und beobachte ich dich ausreichend? • Greife ich deine aktuellen Interessen und Themen auf und spreche ich mit dir darüber? • Überlege ich gemeinsam mit dir, wie und was du lernst? <p>Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bin ich zugänglich und interessiert an dem, was du erzählst, zeigst oder tust? • Habe ich Zeit und Ruhe, dir aufmerksam zuzuhören? Gebe ich dir ausreichend Raum, dich mitzuteilen? Suche und halte ich den Blickkontakt mit dir? Nehme ich deine verbalen und nonverbalen Signale wahr und verstehe ich sie? Reagiere ich auf deine Signale und lasse ich mich auf dich ein? • Frage ich nach und versuche ich, deine Interessen und Bedürfnisse zu verstehen? <p>Kann ich Dir vertrauen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie ist meine Beziehung zu dir? Begegne ich dir mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz? • Wie frage ich dich, wie antworte ich dir? Wie gehe ich mit deinen „Fehlern“ um? Wie berichtige oder lobe ich dich? • Äußerst du dich angstfrei und lässt du mich an deinen Gefühlen teilhaben? Greife ich deine Gefühle prompt auf? Zeige ich eigene Gefühlsregungen? • Befinde ich mich mit dir auf Augenhöhe und lasse ich Körperkontakt zu? <p>Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lasse ich mich von deiner Begeisterung anstecken und nehme ich deine Lernchancen wahr? • Bestärke ich dich in dem, was du tust und sagst? • Greife ich deine Ideen auf und rege ich dich zu neuen Gedanken und Handlungen an? • Welche neuen Kommunikationsanlässe schaffe ich für dich? • Lasse ich dir Freiräume, damit du dich selbsttätig und eigenständig erproben kannst? <p>Unterstützt du mich, ein Teil der Gruppe zu sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstütze ich dich bei der Integration in die Gruppe? • Greife ich deine Interessen auf, um sie mit denen anderer Kinder zu verknüpfen und gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorstellungen, Interessen oder Themen beschäftigen die Kinder? • Welche Vorstellungen, Bilder entwickeln die Kinder? • Wie stark lassen sie sich auf ihre Tätigkeit und bleiben bei der Sache? • Welche Handlungsformen und welches Können setzen die Kinder ein? • Werden neuen Ideen entwickelt, besprochen und ausprobiert? • Welche Theorien äußern die Kinder zu ihren Themen? • Welche Fantasien werden weiter gesponnen? • Wie gehen sie mit Unsicherheiten und Schwierigkeiten um? • Welchen Sinn geben die Kinder dem eigenen Tun? • Was wird gesprochen, in Worte gefasst? • Worüber sprechen die Kinder miteinander? Welche Ideen tauschen die Kinder untereinander aus? • Welchen Herausforderungen stellt sich das Kind / stellen sich die Kinder? Probieren die Kinder etwas aus, was sie noch nicht kennen/können? • Was fragen die Kinder? Welche Überlegungen stecken hinter den Fragen? • Welche Materialien nutzen die Kinder?

4.1.5 Evaluation der Projektarbeit – Zwei Bögen zur Selbstevaluation

Bogen zur Projektevaluation durch PädagogIn / im Team ⁹

Projektthema							
Zentrale Fragestellungen und Inhalte							
Projektleitung							
Projektteam							
Anzahl und Altersspanne der teilnehmenden Kinder Kinder im Alter von bis Jahren						
Gruppenbildung für Projekt – Zutreffendes ankreuzen	<input type="checkbox"/> In Stammgruppe	<input type="checkbox"/> gruppenübergreifende Kleingruppe	<input type="checkbox"/> altershomogen	<input type="checkbox"/> altersgemischt	<input type="checkbox"/> offen	<input type="checkbox"/> geschlossen	
Start, Ende und Dauer Projekts	Start:	Ende:	Dauer:				

Bei allen Antwortfeldern, die nicht grün hinterlegt sind, bitte Zutreffendes ankreuzen und/oder (ggf.) Kommentar in Stichworten einfügen

	Erfüllt	Teilweise erfüllt	Nicht erfüllt	Kommentar
Projektmanagement				
Waren Interesse und Einbezug der Eltern vorhanden?				
Fand eine Öffnung des Projekts nach außen statt?				
Wurde das Projekt in allen Phasen gut und ausreichend dokumentiert?				
Projektfindung – Projektstart und Gruppenbildung				
Standen die Kinder als Impulsgeber und Mitgestalter bei der Projektfindung im Mittelpunkt?				
Wurde darauf geachtet, dass das Projekt nicht primär einer Idee der Pädagogin entsprang?				

⁹ Erstellt anhand der Reflexionsfragen, die von M. Förster, E. Landgraf & A. Wolfram entwickelt worden sind sowie von Stamer-Brandt (2008, S. 62f; 75), die durch Kursiv-Druck gekennzeichnet sind

	Erfüllt	Teilweise erfüllt	Nicht erfüllt	Kommentar
• Was war der erste projektauslösende Impuls?				
• Was hat die Projektentstehung begünstigt? Was waren die wichtigen Aspekte, dass das Projekt gestartet wurde?				
Wurde für die Projektfindung ausreichend Zeit eingeplant?				
• Wurde der Projektstart nicht zu rasch herbeigeführt?				
• Ist es mir gelungen, ein eigenes Themeninteresse nicht vorschnell zum Projektthema zu machen?				
• Gelang es uns Erwachsenen, die längere Projektfindungsphase auszuhalten?				
Wurden die Kinder an der Projektstart-Entscheidung angemessen beteiligt und ihnen ausreichend Auswahlmöglichkeiten (Projektthema, Projektgruppe) zugestanden?				
Wie lange hat die Findungsphase für dieses Projekt gedauert?				
Projektdurchführung und –abschluss				
Partizipation und Ko-Konstruktion – Handlungs-, Situations- und Lebensweltorientierung				
Konnten alle am Projekt teilnehmenden Kinder ohne Beteiligungszwang mit einbezogen werden?				
• Wurde <i>an Bekanntes, Vertrautes, Liebgewonnenes angeknüpft</i> ?				
• <i>Bestimmten Spannung, Abwechslung und Freude die Intensität der Beteiligung</i> ?				
Hatten die Kinder viele Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Beteiligung?				
• Hatten die Kinder während des Projekts die Möglichkeit, eigene Erfahrungen aktiv einzubringen?				
• <i>Haben sich die Kinder die Inhalte so selbstständig wie möglich erschlossen?</i>				

	Erfüllt	Teilweise erfüllt	Nicht erfüllt	Kommentar
<i>Welche Informationswege haben die Kinder gewählt, um Thema und Inhalt zu erschließen?</i>				
War das Projektgeschehen durch Kooperation und Kommunikation gekennzeichnet?				
<i>Haben die Kinder ihre Fragen in einem gemeinsamen Prozess beantworten können?</i>				
Ausgewählte Methoden und Materialien – Kindorientierung, Ganzheitlichkeit				
Waren die Methoden und Materialien abwechslungsreich?				
<ul style="list-style-type: none"> Haben diese tatsächlich die aktuelle Lebenssituation der Kinder berücksichtigt? 				
<ul style="list-style-type: none"> <i>Wurden unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsniveaus der Kinder berücksichtigt?</i> 				
<ul style="list-style-type: none"> <i>An welchen Stellen gab es Unter- bzw. Überforderung?</i> 				
Hat das Projekt die Kinder in ihren Kompetenzen ganzheitlich angesprochen?				
<i>Konnten die Kinder in den verschiedenen Bildungsbereichen ihre Kompetenzen einsetzen und erproben?</i>				
Ist die Einbettung des Themas und der einzelnen Aktivitäten in größere Zusammenhänge gelungen?				
Offenheit des Projekts – Einmaligkeit, Abschluss				
<i>Wurde auf Abweichungen, Überraschungen, Unvorhergesehenes der Kinder flexibel eingegangen, spontan reagiert?</i>				
<i>Verfügte das Projekt über einen gewissen Neuheitswert oder Originalität?</i>				
Wie wurde der Projektabschluss gestaltet?				
War der Zeitraum für den Projektverlauf angemessen?				
Wurde das Interesse der Kinder befriedigt?				

	Erfüllt	Teilweise erfüllt	Nicht erfüllt	Kommentar
Effekte des Projekts bei den Kindern				
Hat sich die Selbsttätigkeit der Kinder seit dem letzten Projekt verändert?				
Was hat die Kinder am meisten angesprochen, wo gab es ein hohes, lebhaftes Interesse?				
Gab es Methoden und Materialien, die bei den Kindern auf wenig Interesse stießen? Was könnten die Gründe sein?				
Blieben Interesse und Motivation der Kinder bis zum Schluss erhalten?				
Gab es wenig Wechsel der teilnehmenden Kinder?				
Effekte des Projekts bei den Pädagoginnen				
Welche Rolle habe ich in den Projektphasen eingenommen?				
Welche Lernerfahrungen, neue Erkenntnisse hat mir das Projekt gebracht?				
Was hat mir am meisten Spaß gemacht?				
Was hat mir am wenigsten Spaß gemacht?				
Was würde ich bei einem weiteren Projekt in jedem Fall wieder so praktizieren?				
Was würde ich bei einem weiteren Projekt künftig unterlassen bzw. anders machen?				
Weiterführung				
Welche offenen Fragen, Beobachtungen und Kontakte könnten bei der nächsten Themenauswahl und Projektplanung nochmals aufgegriffen und werden?				

Bogen zum Bildungsplan-Check eines Projekts ¹⁰

Titel des Projekts		Name der pädagogischen Fachkraft		Datum:
Einflechtung Projektthema in Tagesablauf und Raumgestaltung		Bildungspartnerschaft mit Eltern – Formen der aktiven Einbeziehung		
Beobachtung und Dokumentation – eingesetzte Methoden		Öffnung nach außen zum Gemeinwesen		
Projektdokumentation	Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder	Exkursionen mit Kindern	Beteiligte fachkundige Stellen	

Für jede Zielerreichung ein Kreuz und evtl. einige Stichworte in die entsprechende Zelle setzen

Ziele	Kompetenzbereiche	Personale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenz	Resilienz
	Bildungsbereiche				
verantwortungsvoll & wertorientiert handelnde Kinder	Werteorientierung, Religiosität				
	Emotionalität, soziale Beziehungen, Konflikte				
	Gesellschaft, Wirtschaft Kultur, Geschichte				
	Demokratie, Politik				
sprach- & medien- kompetente Kinder	Sprache, Literacy				
	Medien				
fragende & for- schende Kinder	Mathematik				
	Naturwissenschaften				
	Technik				
	Umwelt				
künstlerisch aktive Kinder	Ästhetik, Kunst, Kultur				
	Musik				
starke Kinder	Bewegung, Rhythmik, Tanz, Sport				
	Gesundheit				
	Lebenspraxis				

¹⁰ Entwickelt von Gabriele Stegmann, Fachberatung, Ev. Kita-Verband Bayern unter Berücksichtigung von Ideen von Anita Bequiri und Claudia Lerchl

4.1.6 Nachhaltigkeit lernen – Nachhaltiges Lernen: Projektarbeit als ideale Methode

Projektarbeit erweist sich als ideale Methode, eine *Kultur des nachhaltigen Lernens* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* in Kindertageseinrichtungen erfolgreich zu realisieren und zu etablieren. Damit Projektarbeit auch in diesem Sinne Wirksamkeit entfalten kann, bedarf es einer Klärung, wie *Nachhaltigkeit lernen* und *nachhaltiges Lernen* in der einschlägigen Fachliteratur derzeit definiert werden, welche Vorstellungen und Erkenntnisse es zu deren erfolgreichen praktischen Umsetzung gibt. Die dabei festzustellende Deckungsgleichheit der Prinzipien von Projektarbeit, BNE und nachhaltigem Lernen macht Projektarbeit zur idealen Methode:

Begriff Nachhaltigkeit – Bedeutungen im Bildungswesen

Der Begriff *Nachhaltigkeit* bezieht sich in seinen Ursprungsbedeutungen auf das – seinerzeit aus der Forstwirtschaft hervorgegangene – ökologische Prinzip, den natürlichen Ressourcenbestand durch maßvolle Nutzung zu erhalten, und auf Sachverhalte, die lang anhaltende bzw. dauerhafte Wirkung zeigen. Von diesen Vorstellungen ausgehend hat sich Nachhaltigkeit mittlerweile zum „Leitbild für das 21. Jahrhundert entwickelt“¹¹ und dabei auch das Bildungswesen erfasst.

Im **Bildungswesen** wird Nachhaltigkeit als pädagogisch-didaktische Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit gesehen und ist eng verknüpft mit dem Wandel der Bedingungen von Bildung und Lernen. *Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *Nachhaltiges Lernen* sind Fachbegriffe, die in der aktuellen Bildungsdebatte oft synonym und zugleich inflationär verwendet werden, sodass vielfältige Definitionen im Umlauf sind (aktuelle Definitionen siehe 4.1.5). Als Oberbegriff wird *Nachhaltiges Lernen* nach Stand der Wissenschaft und Forschung aus einer bildungs- und lerntheoretischen Perspektive betrachtet und diskutiert, die verschiedene Inhaltsaspekte umfassen und in Wechselbeziehungen zueinander stehen (vgl. Schüßler 2001).

Nachhaltigkeit lernen – Nachhaltiges Lernen		
Bildungstheoretische Perspektive	Lerntheoretische Perspektive	
Programmatische Bildungsansätze	Subjektiver Lernprozess, damit verbundene langanhaltende Wirkungen	
Nachhaltigkeit		
Bildungsziele und -inhalte	Lernverhalten	Lernergebnisse
Kompetenzorientierter Bildungsansatz: Curriculare Festlegung zu entwickelnder Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen (vgl. Bildungsdelphi-Studie BMBF) Bildung für nachhaltige Entwicklung: Nachhaltigkeit lernen, Gestaltungskompetenz als Schlüsselqualifikation	Lebenslanges Lernen als individuelles Grundkonzept moderner Lebensgestaltung Erhalt der Lernbereitschaft, Lernfreude und Lernmotivation Stärkung der lernmethodischen Kompetenz	Permanente Erweiterung der Handlungskompetenz in Bezug auf den persönlichen Lebens-, Bildungs- und Berufserfolg Positiver Transfer des Gelernten: bessere Bewältigung aktueller Aufgaben- und Problemsituationen durch Anwendung des Gelernten – Übertragung des Gelernten auf andere Situationen Dauerhaftigkeit des Gelernten für künftig zu bewältigende Aufgaben, Probleme
Professionelles pädagogisch-didaktisches Handeln		
Forschungsbefund: Wandel der Bedingungen von Bildung und Lernen Forschungsschwerpunkt: Voraussetzungen und Bedingungen gelungener Bildung im Sinne nachhaltigen Lernens		

Tabelle 17: Bedeutungen von Nachhaltigkeit im Bildungswesen (in Anlehnung an Schüßler 2001)

¹¹ http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02_UN-Dekade_20BNE/Die_20UN-Dekade_20BNE.html

Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)¹²

BNE befähigt Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu nachhaltigem Denken und Handeln, versetzt sie in die Lage, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene soziale, ökologische, kulturelle und ökonomische Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt. Der einzelne erfährt durch BNE: Mein Handeln hat Konsequenzen. Nicht nur für mich und mein Umfeld, sondern auch für andere. Ich kann etwas tun, um die Welt ein Stück zu verbessern. Ein solches Denken ist dringend notwendig, um Veränderungen anzustoßen und drängende globale Probleme wie den Raubbau an der Natur oder die ungleiche Verteilung von Reichtum anzugehen. Regierungen, Organisationen und Unternehmen müssen Nachhaltigkeit lernen und umsetzen.

BNE ermöglicht Wissen über nachhaltige Entwicklung zu erwerben, d.h. über die globale Zusammenhänge und Herausforderungen wie den Klimawandel oder globale Gerechtigkeit sowie über die komplexen wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Ursachen dieser Probleme.

BNE stärkt grundlegende (Basis-)Kompetenzen: Zur Verwirklichung nachhaltiger Entwicklungsprozesse wurde das Konzept der Gestaltungskompetenz ausformuliert. Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Sie umfasst z.B. folgende Fähigkeiten:

- vorausschauendes Denken
- interdisziplinäre Erkenntnisgewinnung
- Selbständiges und gemeinsames Planen und Handeln mit anderen
- Partizipation an Entscheidungsprozessen
- Werteorientiertes Handeln und Empathie
- Reflexion von Handlungsstrategien, Leitbildern, Sichtweisen.

UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Um dieses visionäre Bildungskonzept weltweit zu verankern, haben die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen und sich die UN-Staaten damit verpflichtet, dieses Konzept zu stärken – vom Kindergarten, Schule, beruflicher Ausbildung, Universität über Forschungsinstitute, außerschulische Weiterbildungseinrichtungen bis zum informellen Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen. Die Agenda 21 – das internationale politische Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung – nennt in Artikel 36 Bildung als Schlüsselfaktor auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit. Elementarpädagogik legt die Grundlagen und erklärt die enorme Bedeutung der BNE im Elementarbereich.

Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern:

Dieser Diskussionsbeitrag der Deutschen UNESCO-Kommission (2010)¹³ betont, dass BNE bereits in der frühen Kindheit beginnt und deren Prinzipien als Kernelemente moderner Kita-Pädagogik anzusehen sind: Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, Orientierung an Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation und Kooperation. BNE bietet der frühen Bildung vielfältige Ansätze und Möglichkeiten zur lebendigen Ausgestaltung ihres Bildungsauftrags:

- **Die Welt entdecken und gestalten:** sich mit zukunftsrelevanten Themen auseinandersetzen wie z.B. biologische Vielfalt, Wasser, Klima, Energie, Wohnen, Konsum, Kleidung, Ernährung und Gesundheit
- **Lernen in Projekten:** BNE hat nicht nur über ihre Inhalte enge Lebensweltbezüge, sie ermöglicht auch Lernen in Ernstsituationen und Projekten. Projektarbeit stärkt Selbstorganisation, Gemeinschaftssinn, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse
- **Wertebezug**
- **Sprachkompetenz und Kommunikation**
- **Naturwissenschaftliche Bildung**
- **Inklusion**

BNE muss daher zu einem entscheidenden Qualitätsmerkmal der frühkindlichen Bildung werden.

¹² Nachstehende Texte entnommen aus: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02_UN-Dekade_20BNE/Die_20UN-Dekade_20BNE.html

¹³ Nachstehend auszugsweise abgedruckter Beitrag im Internet im <http://www.bne-portal.de/> in voller Länge abrufbar

Nachhaltiges Lernen – Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan

Nachhaltiges Lernen stellt den individuellen Lernprozess und die damit verbundenen langhaltenden Wirkungen ins Zentrum der Betrachtungen. Die **Nachhaltigkeit des Gelernten** bezieht sich auf das **Lernverhalten**, durch welches die Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen grundgelegt wird, und zugleich auf den **Transfer der Lernergebnisse**, d.h. ob das Gelernte, so in der Praxis angewendet und auf andere Situationen übertragen werden kann, dass dadurch die eigene Handlungskompetenz erweitert wird. So verstanden verweist nachhaltiges Lernen auf die **Dauerhaftigkeit der Lernergebnisse**, auf ihre Bedeutung für zukünftig zu bewältigende Handlungsproblematiken (vgl. Schüßler 2004, S.150).

Der Forschungsschwerpunkt „Nachhaltiges Lernen“ untersucht die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse im Sinne nachhaltigen Lernens bestmöglich gelingen. Die daraus bereits hervorgegangenen Empfehlungen für die Bildungsgestaltung formulieren Prinzipien und Methoden, die maßgeblich auf der von den Motivationsforschern Deci & Ryan (1993) entwickelten *Selbstbestimmungstheorie* beruhen, die auch dem Basiskompetenzen-Katalog im BayBEP zugrunde liegt.

Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan: Lernmotivation und Wohlbefinden werden bei jedem Menschen maßgeblich dadurch beeinflusst, ob seine psychischen Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit (bei der Gestaltung von Bildungsprozessen) angemessen befriedigt werden. In diesem Kontext kommt auch der Selbstwirksamkeit Bedeutung zu:

- **Kompetenz- und Autonomieerleben:** Lernen setzt die Bereitschaft voraus, sich seinen Aufgaben zu widmen und sich dabei mit Dingen, anderen Menschen und sich selbst auseinanderzusetzen. Um in seiner sozialen Umwelt effektiv zu wirken und zu funktionieren ist jeder Mensch von Geburt an bestrebt, seine Aufgaben aus eigener Kraft und durch soziale Interaktion gut zu bewältigen (Kompetenz). Entscheidend dabei ist, dass er selbstbestimmt und selbstgesteuert handeln kann (Autonomie) und sich so als Verursacher seines Handelns erlebt (Autonomieerleben). Um zu erfahren und zu erleben, was man kann (Kompetenzerleben), sucht der Mensch immer wieder neue Herausforderungen. Autonomes Handeln ist jedoch nur dann ein positives Erlebnis, wenn die Chance besteht, Aufgaben mit seinem Können und Wissen erfolgreich bewältigen zu können. Erst solch positive Erfahrungen führen zu Kompetenzerleben. Das Entscheidende dabei ist die Befriedigung durch das eigene Tun – zufrieden und auch glücklich sein während des Aktivseins. Es geht daher nicht um eine von außen festgestellte Kompetenz. Wird etwas getan, um Lob durch andere zu bekommen, ist die handelnde Person nur froh, wenn sie etwas erreicht hat – aber nicht während der Handlung selbst.
- **Selbstwirksamkeit:** Lernen hat zum Ziel, den sich wandelnden Herausforderungen gewachsen und damit selbstwirksam zu sein, an sich und seine Kompetenzen zu glauben. Lernen ist somit „ein lustvolles Entdecken eigener Stärken zum Nutzen einer erfolgreichen Lebensgestaltung“. Lernerfolg steht nicht nur für Kompetenzzugewinn, sondern vor allem auch für Selbstwirksamkeitserfahrungen („Ich kann etwas, ich habe etwas gelernt und bewirkt“). „Menschen, die Erfolg ihren Fähigkeiten zuschreiben, empfinden nach ihrer Selbstbewertung starke positive Gefühle der Zufriedenheit und des Stolzes und entwickeln positive Erwartungen für ihr zukünftiges Leistungsverhalten“ (Laskowski 2000). „Ich-kann-es“-Erfahrungen stärken das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und das positive Selbstbild als Lerner und legen somit den Grundstein für lebenslanges Lernen. Mehr Selbstwirksamkeit geht einher mit größerer Lern- und Leistungsfreude, denn die Summe dieser Erfolgserfahrungen bildet eine Quelle der Zuversicht und Motivation. Sie erhöht die Bereitschaft, den manchmal auch beschwerlichen Weg des Lernens auf sich zu nehmen und an einer Sache dranzubleiben, denn dies steht und fällt mit dem Glauben ans Gelingen. Kinder, die schnell entmutigt sind, haben bereits erfahren, an ihren eigenen Fähigkeiten zu zweifeln. (vgl. Müller 2003)
- **Soziale Eingebundenheit:** Jeder Menschen hat zudem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Zugehörigkeit und Liebe, genährt durch seine Sehnsucht nach Zusammensein mit anderen. So kommt es zu einer Identifikation mit Personen und Gruppen, ihren Werteorientierungen, Tätigkeiten und Handlungszielen. Kleine Kinder können nur in einem Umfeld lernen, in denen sie sich sicher und geborgen fühlen. Frühe Bildungsprozesse sind daher mit der Qualität der Bindungs-, Beziehungs- und Interaktionserfahrungen des Kindes besonders eng verknüpft, denn diese wirken sich positiv auf Erkundungsverhalten, Lernmotivation und Kompetenzentwicklung aus.

Bedeutung der Gefühle beim Lernen: „Emotionen, die Lernaktivitäten begleiten und aus Lernerfahrungen hervorgehen, werden mitgelernt und prägen das weitere Lernverhalten“, d.h. sie werden später wieder aktiviert. „Kinder lernen nachhaltig, was sie interessiert und emotional bewegt. Für Kinder entscheidend ist die emotionale Atmosphäre, in der sie lernen. Sie lernen am besten und sind am kreativsten, wenn sie sich wohl fühlen und mit Lust, Freude und Spaß lernen“ (BayBEP, S. 29). Nachhaltiges Lernen kann daher ohne emotionales Lernen, d.h. ohne die Aneignung innerer Erfahrungen, nicht wirklich gelingen (vgl. Schüßler 2004).

Entwicklung einer nachhaltigen Lernkultur in Bildungseinrichtungen – Prinzipien und Methoden

Ausgangspunkt ist ein Bild vom Menschen, der von Geburt an Kompetenzen mitbringt, auf Selbstbestimmung angelegt ist, seine Bildung und Entwicklung aktiv mitgestaltet und dabei entwicklungsangemessen Verantwortung übernimmt. Entscheidend ist, dass der Mensch die vielen Stunden, die er in Bildungseinrichtungen verbringt, als gelingend und sinnstiftend erlebt (vgl. Müller o.J.). Bildungsprozesse sind daher so zu gestalten, dass jeder Lernende seine bereits vorhandenen Kompetenzen und Kenntnisse aktiv handelnd und erfolgreich einsetzen und erweitern kann, von sich ein positives Selbstbild als kompetenter Lerner gewinnt und so motiviert bleibt, weiterhin mit Lust und Freude zu lernen und seine Kompetenzen auszubauen. Müller spricht in diesem Zusammenhang vom *Prinzip des generierenden Lernens*, bei dem Wissen, Können und Wollen zugleich erzeugt und gestärkt werden. Dieses Prinzip setzt einen klaren Akzent auf vorausschauendes Denken, Partizipation und Reflexion, weil dadurch Basiskompetenzen gestärkt, die psychischen Grundbedürfnisse befriedigt und die hohe Lernmotivation, die der Mensch von Geburt an mitbringt, erhalten bleibt. Dieses Prinzip verlagert die Aktivitätsschwerpunkte im Bildungsgeschehen hin zum Lernenden, dessen Verantwortung für seine Lernprozesse und deren Qualität mit zunehmendem Alter steigt bis hin zur alleinigen Verantwortungsübernahme im Sinne selbstorganisierten Lernens. Dies führt zu einer Bildungsgestaltung, die das prozessorientierte, vernetzte und kooperative, verstehende und selbstgesteuerte Lernen zugleich betont (siehe Tabelle 18). Eine nachhaltige Lernkultur in Bildungseinrichtungen macht Lernende zu Beteiligten, hat lebenslange individuelle Kompetenzentwicklung zum Ziel und schreibt dem pädagogischen Personal eine Moderatoren- und Coaching-Funktion zu unter Beachtung folgender Prinzipien (vgl. Schüßler 2001, S. 4; Müller 1999, 2003):

- **Lerner-Orientierung**, die den Lernenden mit seinen Kompetenzen, Stärken und Interessen, Aktivitäten, Lernwegen und -bedürfnissen und sein persönliches Wachstum in den Mittelpunkt stellt
- **Anknüpfung an Vorwissen, Interessen und Stärken des Lernenden**, denn jeder Mensch ist einmalig und gestaltet seine Lernprozesse dementsprechend individuell auf der Grundlage seiner bereits vorhandenen Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen
- **Partizipative Lernprozessgestaltung** und daraus resultierende Prozessorientierung
- **Offene und differenzierte Lernformen**, die auf die individuellen Unterschiede der Lernenden eingehen und das Voneinander-Lernen bei gemeinsamen Lernaktivitäten als bereichernde Chance nutzen, durch eine systematische Öffnung von Lernprozessen nach innen und außen
- **Anregende Lernumgebungen**, die es Lernenden ermöglichen, auf eigenen Lernwegen ihre natürliche Neugier zu entdecken, Anregungen auf ihre Fragen zu finden, ihre Interessen auszuweiten
- **Individuelle und soziale Lernformen**, die Eigenaktivität, Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernenden ebenso betonen wie die Bildung lernender Gemeinschaften, in denen Lernen durch Kooperation, Kommunikation, Aushandlung und Verständigung geschieht in einem Klima der Wertschätzung und Bildungspartnerschaft, die sich durch gemeinsames Lernen stetig weiterentwickelt
- **Handlungsorientierte Lernformen** mit authentischen Aufgaben- und Problemstellungen, die die Komplexität der realen Welt widerspiegeln
- **Ganzheitliche, bereichsübergreifende Auseinandersetzung und Problemlösung:** „Nachhaltiges Lernen versucht spezielles fachbezogenes Wissen und fächerübergreifendes vernetztes Denken sinnvoll zu integrieren, ohne beide gegeneinander auszuspielen“
- **Regelmäßige Reflexion der eigenen Lernprozesse** unter Einsatz von Werkzeugen (z.B. Lernportfolio) und besonderer Betonung der als erfolgreich erlebten Lernsituationen, was den Lernenden in seiner lernmethodischen Kompetenz stärkt und motivierende „Ich-kann-es“-Erfahrungen erzeugt

Für die Gestaltung von Lernprozessen im Sinne dieser Prinzipien bedarf es vielfältiger innovativer Methoden, die die Lernforschung bereits seit Jahren propagiert, so insbesondere **Projektarbeit**, Erkundungen, Formen der Freiarbeit, spielerische Lernformen, Rollen- und Theaterspiel (vgl. Schüßler 2001, S. 4).

Prozessorientiertes Lernen	Vernetztes und kooperatives Lernen
<p>Jeder Lernprozess beinhaltet die Elemente Planung, Gestaltung und Evaluation.</p> <p>Je stärker Lernende in die Planung, Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen einbezogen werden, umso wahrscheinlicher sind Lernerfolge. Lernen wird auf diese Weise persönlich, erhält einen Sinn.</p> <p>Aus Betroffenen werden Beteiligte, die Mitverantwortung übernehmen. Damit setzt sich nicht nur mehr der Pädagoge, sondern vor allem auch der Lernende mit den Dingen intensiv auseinander.</p> <p>Auseinandersetzung bedeutet klären, suchen, auswählen, gewichten, strukturieren, Sinn und Bedeutung erschließen, dabei viele Fragen stellen und Antworten finden, präsentieren und anwenden.</p>	<p>Lernen ereignet sich in einem komplexen Netzwerk von Prozessen, d.h. in der Auseinandersetzung mit sich, mit Themen und Sachverhalten und der Welt draußen.</p> <p>Die Welt ist vernetzt und kommunikative Kompetenzen gewinnen an Bedeutung: Den Blick über den eigenen Gartenzaun werfen, sich Neuem und Unbekanntem gegenüber öffnen, Lernpartnerschaften mit anderen bilden, Vereinbarungen treffen und Verbindlichkeiten eingehen, den Schritt in die Welt wagen und konkretes Handeln in sinnhaften und bedeutungsvollen Kontexten suchen.</p> <p>Dabei hat alles mit allem zu tun: Wer sich Wissen erschließen will, muss daher Verbindungen zu anderen Menschen und Themen herstellen.</p> <p>Kooperatives Lernen in lernenden Gemeinschaften bzw. sozialen Netzwerken stimuliert, eröffnet immer wieder neue Sichtweisen.</p> <p>Bildungseinrichtungen stehen daher in der Verpflichtung, die Komplexität der Welt und des Lebens widerzuspiegeln sowie die Menschen und Themen miteinander in Beziehung zu bringen</p>
Verstehendes Lernen	Selbstorganisiertes und -gesteuertes Lernen
<p>Verstehen bedeutet Zusammenhänge erkennen und diese Erkenntnisse auf verschiedene Situationen übertragen und dort gewinnbringend einsetzen zu können.</p> <p>Nachhaltiges Lernen ist eine Frage der Qualität der Informationsverarbeitung und nicht der Quantität des Informationszuwachses. Erforderlich ist eine Auseinandersetzung mit Informationen im genannten Sinn. Erst aus der Wechselwirkung von Information und Auseinandersetzung entwickeln sich echte Lernprozesse mit nachhaltiger Wirkung.</p> <p>Je mehr Betroffene zu Beteiligten werden und ihre Lernprozesse selbst (mit) steuern und gestalten dürfen, desto höher ist der Grad der Auseinandersetzung, des Fragenstellens und Antwortenfindens.</p> <p>Selbststeuerung geht einher mit mehr Freiheit, aber vor allem auch mit mehr Eigenverantwortung sowie Spaß, Lust und Leistung.</p>	<p>Selbstorganisiertes Lernen ist selbstverantwortetes Lernen.</p> <p>Selbstorganisiertes Lernen bedeutet, die eigene Leistung als positiv erlebbaren Wert zu gestalten: Wichtig ist, auch wenig Lust versprechende Tätigkeiten angehen und erledigen, um das positive Gefühl zu erleben: „Ich hab´s geschafft!“</p> <p>Selbstgesteuertes Lernen steht in direktem Zusammenhang mit den eigenen Werthaltungen und geht mit sinnstiftenden Fragen einher:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Will ich das wirklich? • Was unternahme ich, um die Sache für mich interessant und wertvoll zu machen? • Übernehme ich die Verantwortung für diese Entwicklung? • Bin ich mit Mittelmäßigkeit zufrieden? • Setze ich mit ans Steuer oder warte ich auf die anderen? <p>Dieses Wollen muss gelernt und erfahren werden. Dies funktioniert nur, wenn Lernende zu beteiligten Partnern im Lernprozess werden.</p> <p>Selbstgesteuertes Lernen, Identität- und Kompetenzentwicklung stellen hohe Anforderungen an alle Beteiligten und erfordern neue Lerninhalte und -methoden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • partnerschaftlich mit anderen leben und arbeiten • Entscheiden lernen, zwischen Alternativen auswählen können • sich in der Informationsbeschaffung auskennen • Dinge in Zusammenhängen sehen, vernetzt denken und handeln • komplexe Probleme in Teilschritten bearbeiten • Problemlösestrategien beherrschen • eigene Arbeiten gut und sachgerecht präsentieren können.

Tabelle 18: Nachhaltiges Lernen (In Anlehnung an Müller, 1999, S. 27ff)

Nachhaltigkeit der Projektarbeit – Einsatz und Stärkung aller Basiskompetenzen der Kinder

Gute Projektarbeit ermöglicht Kindern, all ihre Basiskompetenzen aktiv einzusetzen und auszubauen. Deren Stärkung setzt das Wohlbefinden der Kinder, d.h. die Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse, voraus. Erst dann, wenn Kinder sich anderen zugehörig, von anderen geliebt und respektiert fühlen, wenn sie sich als selbstbestimmt handelnd und als kompetent erleben, Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen, sind sie motiviert, sich ihren Aufgaben vollends zuzuwenden. Tabelle 19 schlüsselt die im BayBEP formulierten vier Kompetenzbereiche in ihren Zieldimensionen auf:

Personale Kompetenzen	
Selbstwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertgefühl • Positive Selbstkonzepte
Motivation betreffende Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomieerleben • Kompetenzerleben • Selbstwirksamkeit • Selbstregulation • Neugier • Persönliche Interessen
Kognitive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Wahrnehmung • Denkfähigkeit • Gedächtnis • Problemlösefähigkeit • Fantasie und Kreativität
Körperbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von Verantwortung für Gesundheit u. körperliches Wohlbefinden • Grob- und feinmotorische Kompetenzen • Fähigkeit zur Regulierung von körperlicher Anspannung (Stressbewältigung)
Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext	
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Gute Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern • Empathie und Perspektivenübernahme • Kommunikationsfähigkeit • Kooperationsfähigkeit • Konfliktmanagement
Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Werthaltungen • Moralische Urteilsbildung • Unvoreingenommenheit • Sensibilität für und Achtung von Andersartigkeit und Anderssein • Solidarität
Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für das eigene Handeln • Verantwortung anderen Menschen gegenüber • Verantwortung für Umwelt und Natur
Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächs- und Abstimmungsregeln akzeptieren und einhalten • Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts
Lernmethodische Kompetenz	
Lernen wie man lernt	<ul style="list-style-type: none"> • Neues Wissen bewusst, selbst gesteuert und reflektiert erwerben • Erworbenes Wissen anwenden und übertragen • Eigene Lernprozesse wahrnehmen, steuern und regulieren
Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen	
Widerstandsfähigkeit (Resilienz)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesunde Lebensführung • Effiziente Bewältigungsstrategien im Umgang mit Veränderungen und Belastungen kennen und anwenden können

Tabelle 19: Im BayBEP verankerter Katalog der zu stärkenden Basiskompetenzen des Kindes

4.2 Mitglieder der offenen Ko-Kita-AG „Projektarbeit“

Mitglied der offenen AG „Projektarbeit“ waren insgesamt 24 Konsultationseinrichtungen, die in ganz Bayern in verschiedenen Städten und Landkreisen angesiedelt sind. In die Entwicklung dieses Positionspapiers eingebunden waren die gesamten Teams dieser Einrichtungen – durch die Rückkoppelung der Diskussionsprozesse und Protokolle der AG-Sitzungen in die Teams und durch die aktive Einbeziehung und Teilnahme der Teams an den vielen Fragebogen-Aktionen, die vom IFP zu den Aspekten der Projektarbeit durchgeführt wurden.

Städte	Konsultationseinrichtungen, die Mitglied der AG Projektarbeit waren
München	1. Willy-Althof-Kindergarten – Lily-Braun-Weg 16, 80637 München (Neuhausen-Nymphenburg) 2. Städtische Kinderkrippe – Freda-Wuesthoff-Weg 7, 81929 München (Bogenhausen) 3. Städtische Kinderkrippe – Felicitas-Füss-Str. 14, 81827 München (Trudering)
Ingolstadt	4. Städtische Kindertageseinrichtung „Am Eichenwald“ – Schäferstr. 1, 85049 Ingolstadt
Fürth	5. Kath. Kindergarten St. Christophorus – Alte Reustr. 54, 90765 Fürth
Amberg	6. Kath. Kindertageseinrichtung St. Michael – Robert-Koch-Str. 63, 92224 Amberg
Bayreuth	7. Ev. Kinderhaus Bayreuth – Munckerstr. 11, 95444 Bayreuth
Würzburg	8. Kath. Kita Gut Heuchelhof – Berner Str. 29, 97084 Würzburg (Heuchelhof) 9. Ev. Montessori Kita der Erlöserkirche – Neidertstr. 19, 97082 Würzburg (Zellerau)
Coburg	10. Kath. Kindertagesstätte St. Augustin – Park 3, 96450 Coburg
Landkreise	
München	11. Kindergarten "Wilde Wiese" – Wiesenweg 2, 85653 Dürnrhaar 12. Kindergarten „Am Weiher“ – Moosweg 6, 85653 Aying
Günzburg	13. Ev. Kinderhaus – Ludwig-Heilmeyer-Str. 19, 89312 Günzburg
Ostallgäu	14. Integrativer Kindergarten Don Bosco – Berliner Str. 48, 86807 Buchloe
Rosenheim	15. AWO-Kindergarten Burg Sonnenstein – Flurstr. 9, 83043 Bad Aibling
Altötting	16. Kath. Kindergarten St. Konrad – Unghauser Str. 9a, 84489 Burghausen
Rottal-Inn	17. Kath. Kindergarten St. Nikolaus – Passauerstr. 101, 84359 Simbach am Inn
Passau	18. Kath. Kindergarten Obernzell – Kaufmannweg 11, 94130 Obernzell 19. Kath. Kindergarten St. Anna – Bgm.-Poxleitner-Str. 2, 94124 Büchlberg
Freyung-Grafenau	20. Kath. Kindergarten Arche Noah – Böhmzwiesel 30, 94065 Waldkirchen
Regensburg	21. Waldkinder Regensburg – Wiesenweg 1, 93188 Pielenhofen
Bamberg	22. AWO-Kindergarten Am Vogelberg – Schulstr. 38, 96120 Bischberg
Bad Kissingen	23. Kath. Kindergarten „Am See“ – Tiergartenstr. 8, 97688 Bad Kissingen 24. Kath. Kindergarten St. Peter und Paul „Lernwerkstatt für Kinder“ – Grenzstr. 3, 97762 Hammelburg-Westheim

AG-Mitgliedschaft und fachliche Begleitung:

Gabriele Stegmann, Fachberatung beim Evangelischen KITA-Verband Bayern

4.3 Verwendete und weiterführende Literatur

Verwendete Literatur

- Ahrens, P./Klages M. (2011):** Projektarbeit in der Krippe. Möglichkeiten und Grenzen. Kita-Fachtexte. URL: http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_ahrens_klages_2011.pdf [Zugriff am 20.11.2011]
- [BayStMAS] Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ [IFP] Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010):** Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP). (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BayStMAS/IFP (Hrsg.). (2010):** Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Weimar/Berlin: verlag das netz
- Berwanger, D./Reichert-Garschhammer, E./Spindler, A. (2010):** Bildungsprozesse organisieren und moderieren. In: BayStMAS/IFP (Hrsg.). (2010), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (S.128-139). Weimar/Berlin: verlag das netz.
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf> [Zugriff am 12.05.2010]
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993):** Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), 223-238.
- Förster, M. (2011):** Projekte als methodisches Kernstück für neugieriges, forschendes und fragendes Lernen. In G. Regel/U. Santjer (Hrsg.), Offene Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. (S.183-206). Hamburg: EV-Verlag.
- Förster, M. (2009a):** Keine Sonderveranstaltung, sondern ganz normaler Alltag. Projekte als Kern der Kindergartenzeit. TPS, 2/2009, 11-13.
- Förster, M. (2009b):** Wer ist hier der Chef? Wie Kinderthemen zu Erwachsenenthemen werden. Die Kindergartenzeitschrift 16/2009, 12-15.
- Förster, M. (2009c):** Ich bin der Reporter. Kinder machen eine eigene Kindergartenzeitung. Die Kindergartenzeitschrift 18/2009, 19-21.
- Förster, M. (2005):** Eltern beteiligen sich an einem Projekt. Die Kindergartenzeitschrift 11/2005, 40-41.
- Förster, M. (2003):** Tierforscher. Was Kinder wissen wollen. München: Don Bosco.
- Förster, M. (2000):** „Ich höre was, was Du nicht siehst!“ Projekte als ideale Arbeitsform des offenen Kindergartens. TPS 2/2000, 39-41.
- Fthenakis, W.E. (2009):** Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Kinderzeit, 3, 8-13.
- Fthenakis, W.E./Daut, M./Eitel, A./Schmitt, A./Wendell, A. (2009):** Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gopnik, A./Meltzoff, A./Kuhl, P. (2007):** Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München: Piper.
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004):** Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). URL: http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen%20et%20al_Die%20Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf [Zugriff am 20.8.2011]
- Jampert, K./Zehnauer A./Leuckefeld, K./Best, P. (2006):** Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Knauf, T. (2001):** Projekte in der Reggio-Pädagogik. PädForum. Sonderheft der Reggio-Pädagogik, 3/2001, S.15-19.
- Knauf, T. (o.J.):** Projekte in der Reggio-Pädagogik. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1067.html> [Zugriff am 20.08.2011]
- Largo, R.H./Beglinger, M. (2010):** Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Müller, A. (o.J.):** Fit werden für das Leben. Das Institut Beatenburg und seine Lernkultur. URL: <http://www.schulqualitaet-svs.hamburg.de/index.php/file/download/1473> [Zugriff am 20.08.2011]
- Müller, A. (2003):** Lernen ist eine Dauerbaustelle – Modell für eine neue Lernkultur: Institut Beatenburg. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/5_3_3_lernen_dauerbaustelle.pdf [Zugriff am 20.08.2011]
- Müller, A. (1999):** Nachhaltiges Lernen. Bern: hep-Verlag.
- Regner, M./Schubert-Suffrian, R. (2011).** Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg i.Br.: Herder.

Reichert-Garschhammer, E. (2011a): Bildung und Lernen im Dialog – Ko-Konstruktion und Partizipation. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.), Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S.87-91). Freiburg i.Br.: Herder.

Reichert-Garschhammer, E. (2011b): Kompetenzstärkung – sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In: E. Reichert-Garschhammer/C. Kieferle (Hrsg.), Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S.83-87). Freiburg i.Br.: Herder.

Reichert-Garschhammer, E. (2011c): Ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen. In: E. Reichert-Garschhammer/C. Kieferle (Hrsg.), Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S.158-165). Freiburg i.Br.: Herder.

Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern (2011). Projektarbeit und aktive Medienarbeit. In: E. Reichert-Garschhammer/C. Kieferle, Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S. 137-147). Freiburg i.Br.: Herder.

Reichert-Garschhammer, E./Gräser, A./Prokop, E. (2010): Anschlussfähige Bildung von Anfang an. In: F. Becker-Stoll/J. Berkic/B. Kalicki (Hrsg.), Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren (S. 190-203). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Remsperger, R. (2011): Beobachtung: Ein Schlüssel zur Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Durchblick 2011, 16-19. URL: https://www.evkitabayern.de/fileadmin/downloads/elvkitay/Durchblick/Durchblick_2011/Evkitay_DB_RZ_Internet_1111.pdf [Zugriff am 1.7.2012]

Schüßler, I. (2004): Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen. REPORT: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (27), 1/2004, S.150-156. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/schuessler0402.pdf> [Zugriff am 20.08.2011]

Schüßler, I. (2001): Nachhaltiges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung. Luchterhand: Neuwied. URL: http://www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/DIE_Forum_2005_schuessler_NachhaltigesLernen.pdf [Zugriff am 20.08.2011]

Schumann, M. (2010): Projektarbeit. Nicht das Ergebnis zählt, sondern der Weg dorthin. In: kindergarten heute, 9/2010, 17-22.

Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Stamer-Brandt, P. (2008): Projektarbeit in Kita und Kindergarten (7. Auflage). Freiburg i.Br.: Herder.

Stegmann, G. (2010): Projektarbeit im Kontext des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Konzeptionelle Weiterentwicklung der Projektarbeit als Methode zur Umsetzung des Plans. München: Kath. Stiftungsfachhochschule, Bachelorarbeit (unveröffentlichtes Dokument).

Textor, M. (2004): Projektarbeit. Kombination von Bildungsbereichen und ganzheitlicher Kompetenzentwicklung. URL: <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/projektarbeit-textor.html> [Zugriff am 20.08.2011]

Literatur zur Projektarbeit im Rahmen der verschiedenen Bildungsbereiche ¹⁴

Zu den Bildungsplänen und deren Bildungsbereiche wurden vertiefende Handreichungen vorgelegt, die Projektarbeit als geeignete Lernform mit Akzentsetzung im jeweiligen Bildungsbereich herausstellen und teils Praxisbeispiele enthalten. Besonders zu erwähnen sind zwei neuere Reihen: (1) Die aus dem **Telekom-Projekt Natur-Wissen schaffen** an der Universität Bremen hervorgegangenen **Handreichungen** (Fthenakis u.a. 2009), an deren Erstellung das IFP beteiligt war (Reichert-Garschhammer/Winterhalter-Salvatore), basieren auf einer Analyse der Bildungspläne der Länder und betonen das ganzheitliche Lernen in Projekten im Rahmen der MINT-Bildung. (2) Die Reihe **Bildungsjournal Frühe Kindheit (2009/10)**, hrsg. vom **Cornelsen Verlag**, beinhaltet Projektbeispiele aus der Praxis. Diese zeigen auf, wie es gelingen kann, Kinderinteressen im Alltag so aufzugreifen, dass sie in ganzheitliche Bildungsprozesse münden, die demokratisch weiterentwickelt, dokumentiert und reflektiert werden. Für diese Reihe wurde kein gemeinsamer Projektbegriff entwickelt, den alle AutorInnen aufgreifen, so dass mehrere Projektbeispiele keine Projekte i.S.d. Definition dieses Papiers sind.

Wichtiger Praxistipp

„Wir müssten mal wieder ein Projekt zu Werteorientierung machen. Welche Bücher gibt es dafür? Wir schaffen uns diese an und starten ein Projekt.“ – **Bildungsbereichsbezogene Handreichungen bergen die Gefahr**, die Bildungsbereiche zu sehr zu trennen. Die Bedeutungsvielfalt der Bildungsbereiche in einem Projekt kommt so zu kurz, denn in jedem Projekt werden viele Bildungsbereiche mit unterschiedlicher Akzentsetzung angesprochen, manche auch nicht, aber dafür bei einem anderen Projekt.

¹⁴ Bei den Literaturangaben handelt es sich nicht um eine abschließende Auflistung der einschlägigen Fachliteratur.

Bildungsbereiche	Beispiele für bereichsspezifische Handreichungen zur Projektarbeit
Emotionalität, soziale Beziehungen – Werteorientierung	Cornelsen Verlag. Bildungsjournal frühe Kindheit . Berlin: Cornelsen Scriptor. <ul style="list-style-type: none"> • Ostermayer, E. (2009): Emotionalität & soziale Beziehungen • Hugoth, M./Frist, A./Benededix, M. (2009): Ethik, Religion & Philosophie
Sprache und Literacy – Medien	Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern (2011): Projektarbeit und aktive Medienarbeit . In: E. Reichert-Garschhammer/C. Kieferle (Hrsg.), Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S. 137-147). Freiburg: Herder. Großer, A. (2011): Literacy-Center ¹⁵ . In: E. Reichert-Garschhammer/C. Kieferle, Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S. 132-137). Freiburg: Herder. Winner, A. (2009): Bildungsjournal frühe Kindheit. Sprache & Literacy . Berlin: Cornelsen Scriptor. Stiftung Zuhören/IFP/LMU München (Hrsg.) (2011): Ohren spitzen! Hör- und Sprachschatzkiste . Troisdorf: Bildungsverlag EINS. Fthenakis, W.E./Schmitt, A. u.a. (2009): Natur-wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung . Troisdorf: Bildungsverlag EINS. Publikationen vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis <ul style="list-style-type: none"> • Lutz, K./Struckmeyer, K. (Hrsg.) (2010): erzählkultur. Sprachkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit. München: kopäd. Siehe auch http://www.greta.iff.de/faf/index.php?id=modellprojekte [Zugriff am 20.08.2011] • Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K. (Hrsg.) (2003): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München: KoPäd • Bloech, M./Fiedler, F./Lutz, K. (Hrsg.). (2005): Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio. München: KoPäd.
Kunst – Musik – Bewegung, Gesundheit	Cornelsen Verlag. Bildungsjournal frühe Kindheit . Berlin: Cornelsen Scriptor. <ul style="list-style-type: none"> • Braun, D. (2009/10): Kreativität & Spielen • Winderlich, K. (2010): Kunst & Ästhetik • Rittersberger, A. (Hrsg.). (2009/10): Musik & Rhythmik • Zimmer, R. (Hrsg.). (2009/10): Bewegung, Körpererfahrung & Gesundheit
Mathematik – Naturwissenschaften und Technik	Bönig, D. u.a. (2010): Bildungsjournal frühe Kindheit. Mathematik, Naturwissenschaften & Technik . Berlin: Cornelsen Scriptor. Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.). (2007): „ Es funktioniert?! “ – Kinder in der Welt der Technik. Ein Projektideen-Buch . München: Don Bosco. Fthenakis, W.E. u.a. (2009): Natur-Wissen schaffen . Troisdorf: Bildungsverlag EINS. <ul style="list-style-type: none"> • Band 1: Dokumentation des Forschkönige-Wettbewerbs • Band 2: Frühe mathematische Bildung • Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung • Band 4: Frühe technische Bildung
Umwelt – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2010): Umweltbildung und -erziehung in Kindertageseinrichtungen – Ausgewählte Themen und Projekte . München: StMAS. URL: http://www.verwaltung.bayern.de/portal/cl/1058/Gesamtliste.html?cl.document=4016658 [Zugriff am 20.08.2011] Schäfer, G.E./Rosenfelder, D. (2010): Bildungsjournal frühe Kindheit. Natur & Umwelt . Berlin: Cornelsen Scriptor.

¹⁵ **Literacy-Center** – eine spezifische Form von Projektarbeit – sind themenbezogene und mit Schriftmaterial ausgestattete Rollenspielbereiche, die sich an realen Vorbildern orientieren (z.B. Post, Restaurant) und folgende Merkmale aufweisen: (1) Erforschen eines Themas, (2) sprachliche Bildung durch Rollenspiel und themenspezifische Skripte, (3) motivierende Begegnung mit Schrift und (4) Anwendung der Prinzipien der Projektarbeit (vgl. Großer 2011, S. 132).