

Prüfungsfragen Lernfeld 4: Bildungsarbeit

Lernfeld 4 widmet sich der Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten – von den Bildungsplänen der Länder bis zur konkreten Projektarbeit mit Kindern.

Aufgabe 1: Psychomotorisches Angebot mit Piaget-Bezug (15 Punkte)

Du arbeitest in einer Kindergartengruppe mit 4- bis 5-jährigen Kindern. In deiner Beobachtung stellst du fest, dass mehrere Kinder unsicher in der Körperwahrnehmung sind: Sie stolpern häufig, haben Schwierigkeiten bei der Gleichgewichtshaltung und vermeiden Klettergelegenheiten.

1. Plane ein **psychomotorisches Angebot** für diese Altersgruppe. Beschreibe Ziele, Material, Ablauf (Einstieg, Hauptteil, Abschluss) und die Rolle der Fachkraft. (8 Punkte)
2. Begründe dein Angebot entwicklungspsychologisch mit Bezug auf **Jean Piaget**. In welchem kognitiven Entwicklungsstadium befinden sich die Kinder, und welche Konsequenzen hat dies für die Gestaltung des Bewegungsangebots? (4 Punkte)
3. Erkläre den Zusammenhang von **Bewegung und kognitiver Entwicklung** und begründe, warum Bewegungsangebote mehr sind als „nur Sport“. (3 Punkte)

Musterlösung

Das psychomotorische Angebot trägt den Titel „Dschungel-Abenteuer“ und verfolgt folgende **Ziele**: Förderung der Körperwahrnehmung und des Gleichgewichts, Stärkung des Selbstvertrauens in die eigenen körperlichen Fähigkeiten, Erleben von Selbstwirksamkeit bei der Bewältigung motorischer Herausforderungen und Freude an Bewegung. Als **Material** werden benötigt: Langbänke, Weichbodenmatten, Seile, Schwungtuch, Turnkasten, Reifen und Kriechtunnel. Der **Ablauf** gliedert sich in drei Phasen: Im **Einstieg** (ca. 10 Minuten) versammeln sich die Kinder im Kreis. Die Fachkraft führt in die Rahmengeschichte ein: „Heute sind wir Dschungelforscher und müssen über wacklige Hängebrücken, durch dunkle Höhlen und über hohe Berge klettern.“ Ein kurzes Aufwärmspiel („Tiere im Dschungel“ – die Kinder bewegen sich wie verschiedene Tiere) aktiviert den Körper und stimmt auf das Thema ein. Im **Hauptteil** (ca. 25 Minuten) durchlaufen die Kinder einen Bewegungsparcours: eine umgedrehte Langbank als „Hängebrücke“ (Gleichgewicht), einen Kriechtunnel als „Höhle“ (Körperwahrnehmung im engen Raum), einen kleinen Turnkasten als „Berg“ zum Hinaufklettern und Herunterspringen auf die Weichbodenmatte (Überwindung, Höhenerfahrung), Reifen als „Trittsteine im Fluss“ (Koordination) und Seile auf dem Boden als „Schlangen“, über die balanciert wird (Feinabstimmung der Motorik). Die Kinder bewegen sich in ihrem eigenen Tempo durch den Parcours; es gibt keinen Wettbewerb und keinen Zwang, jede Station zu absolvieren. Im **Abschluss** (ca. 10 Minuten) liegen die Kinder auf Matten, und die Fachkraft erzählt eine Entspannungsgeschichte („Wir ruhen uns auf der Dschungellichtung aus“). Anschließend reflektiert die Gruppe: „Was hat euch gefallen? Was war schwierig? Was wollt ihr nächstes Mal ausprobieren?“

Die **Rolle der Fachkraft** ist nicht die einer Trainerin, die Übungen vorgibt und korrigiert, sondern die einer Begleiterin, die Bewegungsanlässe schafft, ermutigt ohne zu drängen, die Kinder bei Unsicherheit körperlich absichert (Hilfestellung am Turnkasten) und die Selbsteinschätzung der Kinder fördert („Traust du dir das zu? Wenn nicht, ist das völlig in Ordnung“). Psychomotorik nach dem Konzept von Ernst Jonny Kiphard versteht Bewegung als ganzheitlichen Zugang zur Welt: Kinder entwickeln über Bewegung nicht nur motorische Fähigkeiten, sondern auch ein Bild von sich selbst, von ihren Möglichkeiten und Grenzen.

Entwicklungspsychologisch befinden sich 4- bis 5-jährige Kinder nach **Jean Piaget** im **präoperationalen Stadium** (ca. 2–7 Jahre). Kennzeichnend für dieses Stadium sind das anschauliche Denken, der Egozentrismus (die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist noch eingeschränkt), das magische Denken und die starke Orientierung an konkreten, sinnlich erfahrbaren Erlebnissen. Für die Gestaltung des Bewegungsangebots hat dies konkrete Konsequenzen: Die Rahmengeschichte („Dschungel-Abenteuer“) greift das kindliche Vorstellungsvermögen und die Freude an Phantasiewelten auf – eine umgedrehte Bank wird zur Hängebrücke, ein Tunnel zur Höhle. Abstrakte Anweisungen („Jetzt üben wir Gleichgewicht“) würden im präoperationalen Stadium nicht funktionieren, weil Kinder in

diesem Alter über konkrete Erfahrungen lernen, nicht über abstrakte Konzepte. Piaget betonte zudem, dass Kinder als aktive Konstrukteure ihres Wissens handeln müssen – sie lernen durch eigenes Tun, nicht durch Belehrung. Der Bewegungsparcours ermöglicht genau dies: Jedes Kind erprobt die Stationen selbst, macht eigene Erfahrungen und konstruiert daraus ein Verständnis für die eigenen körperlichen Möglichkeiten.

Der Zusammenhang von **Bewegung und kognitiver Entwicklung** ist neurowissenschaftlich gut belegt. Bewegung ist für Kinder der primäre Zugang zur Welt: Sie begreifen im wörtlichen Sinne, sie er-fassen, sie er-fahren. Piaget beschrieb, dass die sensomotorische Phase (0–2 Jahre) die Grundlage aller späteren kognitiven Leistungen bildet – und auch im präoperationalen Stadium bleibt der Körper das wichtigste Erkenntnisinstrument. Ein Kind, das über eine Bank balanciert, lernt nicht nur motorisch (Gleichgewicht), sondern auch kognitiv (räumliche Orientierung, Ursache-Wirkung, Problemlösung), emotional (Umgang mit Angst, Erleben von Stolz) und sozial (Rücksichtnahme, Ermutigung durch andere). Bewegungsangebote in der Kita sind daher keine „Sportpause“ zwischen den „eigentlichen“ Bildungsangeboten, sondern selbst zentrale Bildungsanlässe, die alle Entwicklungsbereiche gleichzeitig ansprechen – ganz im Sinne des ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das allen Bildungsplänen der Länder zugrunde liegt.

Bewertungskriterien

- Vollständige Planung mit Zielen, Material, Ablauf (drei Phasen) und Reflexion der Fachkraftrolle (8 Punkte)
- Korrekte Einordnung in Piagets präoperationales Stadium mit Konsequenzen für die Angebotsgestaltung (4 Punkte)
- Begründeter Zusammenhang von Bewegung und kognitiver Entwicklung mit ganzheitlichem Bildungsverständnis (3 Punkte)
- Angebot ist altersangemessen, differenziert und druckfrei gestaltet
- Fachkraft als Begleiterin, nicht als Trainerin

Aufgabe 2: Projekt zur Förderung der Erzählkompetenz (20 Punkte)

In deiner Vorschulgruppe (5–6 Jahre) beobachtest du, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, zusammenhängende Geschichten zu erzählen. Sie beschreiben einzelne Bilder, können aber keine Handlungsfolge konstruieren. Ursache und Wirkung werden selten sprachlich verknüpft.

1. Entwickle ein **Projekt zur Förderung der Erzählkompetenz** über mindestens zwei Wochen. Beschreibe Ziele, methodische Schritte und mindestens vier konkrete Aktivitäten, die verschiedene Bildungsbereiche verbinden. (10 Punkte)
2. Begründe dein Projekt **sprachwissenschaftlich**: Was ist Erzählkompetenz, welche Teilfähigkeiten umfasst sie, und warum ist sie für die Schulvorbereitung besonders wichtig? (5 Punkte)
3. Beschreibe, wie du den Bildungsprozess der Kinder **dokumentieren und reflektieren** würdest (Beobachtung, Lerngeschichten, Portfolio). (5 Punkte)

Musterlösung

Das Projekt „Geschichtenwerkstatt“ erstreckt sich über drei Wochen und verfolgt folgende **Ziele**: Die Kinder sollen lernen, Erlebnisse und Geschichten in einer zeitlichen und logischen Reihenfolge zu erzählen, Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sprachlich auszudrücken („weil“, „deshalb“, „dann“), sich in Figuren hineinzuversetzen und deren Perspektive sprachlich wiederzugeben, sowie Freude am Erzählen und Zuhören zu entwickeln. Die **methodischen Schritte** folgen der Projektmethode: Einstieg über die Interessen der Kinder (Was sind eure Lieblingsgeschichten?), gemeinsame Planung (Was wollen wir herausfinden und ausprobieren?), vielfältige Aktivitäten über mehrere Bildungsbereiche und abschließende Präsentation und Reflexion.

Die **vier konkreten Aktivitäten** verbinden verschiedene Bildungsbereiche: (1) *Bildkarten-Geschichten* (Sprache + Kognition): Die Fachkraft legt Bildkarten mit einer Handlungsfolge aus (z. B. Kind baut Turm, Turm fällt um, Kind ist traurig, Freund/in hilft beim Neuaufbauen). Die Kinder ordnen die Bilder und erzählen die Geschichte dazu. Zunehmend werden komplexere Geschichten mit mehr Karten eingesetzt. Die Fachkraft unterstützt durch gezielte Fragen: „Was passiert als Nächstes? Warum ist das Kind traurig? Was glaubst du, was die Freundin denkt?“ (2) *Kamishibai-Theater* (Sprache + Musisch-Ästhetisch): Ein Kamishibai (japanisches Erzähltheater) wird eingeführt. Zunächst erzählt die Fachkraft eine Geschichte mit den Bildkarten im Holzrahmen, dann malen die Kinder eigene Bilder zu einer selbst erfundenen Geschichte und erzählen diese im Kamishibai den anderen Kindern. Die Verbindung von Malen und Erzählen spricht verschiedene Ausdruckskanäle an. (3) *Geschichten-Spaziergang* (Sprache + Bewegung + Natur): Beim Spaziergang im Stadtteil oder Wald sammeln die Kinder Gegenstände (Steine, Blätter, Federn). Zurück in der Kita werden die Gegenstände zu einer „Geschichten-Schatzkiste“ zusammengetragen, und jedes Kind zieht drei Gegenstände, aus denen es eine Geschichte erfindet und erzählt. (4) *Hörspiel-Produktion* (Sprache + Medienbildung + Sozial-Emotional): Die Kinder entwickeln gemeinsam eine Geschichte, verteilen Rollen und nehmen ein Hörspiel auf (Tablet oder Aufnahmegerät). Sie sprechen Dialoge, erzeugen Geräusche und hören sich anschließend selbst zu. Das Zuhören der eigenen Stimme fördert die Selbstwahrnehmung und die Reflexion der eigenen Sprache.

Sprachwissenschaftlich umfasst Erzählkompetenz mehrere Teilfähigkeiten, die aufeinander aufbauen: die *temporale Strukturierung* (Ereignisse in eine zeitliche Reihenfolge bringen), die *kausale Verknüpfung* (Ursache und Wirkung sprachlich verbinden), die *Perspektivübernahme* (innere Zustände von Figuren beschreiben), die *Kohärenz* (einen roten Faden halten) und die *sprachliche Gestaltung* (variantenreicher Wortschatz, Satzverbindungen, wörtliche Rede). Erzählkompetenz gilt in der Spracherwerbsforschung als eine der wichtigsten Vorläuferkompetenzen für die Schriftsprachentwicklung, denn schriftliche Texte erfordern dieselbe Fähigkeit, Gedanken in eine lineare, zusammenhängende Form zu bringen. Kinder, die gut erzählen können, haben

in der Regel auch weniger Schwierigkeiten beim späteren Aufsatzschreiben und Leseverständnis. Zudem ist Erzählkompetenz eine Schlüsselfähigkeit für die mündliche Beteiligung im Unterricht – wer seine Gedanken zusammenhängend ausdrücken kann, wird im schulischen Kontext als kompetenter wahrgenommen und erhält mehr Rückmeldung.

Die **Dokumentation und Reflexion** erfolgt auf mehreren Ebenen: Die Fachkraft führt während des Projekts *systematische Beobachtungen* durch, die sie auf einem Beobachtungsbogen festhält – etwa: Kann das Kind Bilder in eine Reihenfolge bringen? Verwendet es kausale Verknüpfungen? Kann es die Perspektive einer Figur einnehmen? Zu einzelnen Kindern werden *Lerngeschichten* (nach Margaret Carr) verfasst, die einen konkreten Bildungsmoment festhalten: „Liebe Mia, heute hast du zum ersten Mal deine eigene Geschichte im Kamishibai erzählt. Du hast drei Bilder gemalt und eine Geschichte erfunden, in der ein Hund und eine Katze Freunde werden. Als du erzählt hast, warst du erst etwas schüchtern, aber dann hast du immer lauter und lebendiger erzählt. Die anderen Kinder haben fasziniert zugehört.“ Diese Lerngeschichte wird Mia vorgelesen, in ihr *Portfolio* aufgenommen und mit ihren Kamishibai-Bildern zusammen archiviert. Das Portfolio dokumentiert so den Entwicklungsverlauf über die Projektwochen. Im abschließenden Entwicklungsgespräch mit den Eltern können die Portfolioeinträge gezeigt werden, um die sprachliche Entwicklung des Kindes anschaulich zu machen. Das Hörspiel wird als Audio-Datei im Portfolio gespeichert und kann den Eltern vorgespielt werden. Im Team wird das Projekt abschließend reflektiert: Welche Aktivitäten waren besonders wirksam? Welche Kinder brauchen weitergehende Sprachförderung? Wie kann die Erzählförderung in den Alltag integriert werden?

Bewertungskriterien

- Vollständige Projektplanung mit Zielen, mindestens vier Aktivitäten und Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche (10 Punkte)
- Fachlich korrekte Beschreibung der Erzählkompetenz und ihrer Teilfähigkeiten mit Bezug zur Schulvorbereitung (5 Punkte)
- Differenzierter Einsatz von Beobachtung, Lerngeschichten und Portfolio (5 Punkte)
- Projektmethode erkennbar (Planung, Durchführung, Dokumentation, Reflexion)
- Ganzheitliches Bildungsverständnis – Bildungsbereiche werden nicht isoliert betrachtet

Aufgabe 3: MINT-Experiment und Ko-Konstruktion (15 Punkte)

Beim Spielen im Garten pustet die fünfjährige Nora Seifenblasen und ruft: „Guck mal, die Seifenblase fliegt nach oben! Warum fliegt die nicht runter wie mein Ball?“ Du möchtest diese Frage als Ausgangspunkt für ein naturwissenschaftliches Angebot zum Thema „Luft“ nutzen.

1. Plane ein **Experiment zum Thema Luft** für 4- bis 6-jährige Kinder. Beschreibe Fragestellung, Material, Durchführung und erwartete Ergebnisse. (7 Punkte)
2. Begründe dein methodisches Vorgehen mit dem Prinzip der **Ko-Konstruktion** (nach Fthenakis/Vygotsky). Wie unterscheidet sich dein Vorgehen von einem instruktionsorientierten Ansatz? (5 Punkte)
3. Beschreibe, wie du mit den Kindern das Experiment **reflektieren** und die Ergebnisse **dokumentieren** würdest. (3 Punkte)

Musterlösung

Das Experiment greift Noras Frage direkt auf und trägt den Titel „Ist Luft wirklich nichts?“. Die **Fragestellung** lautet: Ist Luft da, auch wenn wir sie nicht sehen können? Hat Luft Gewicht und Kraft? Die Kinderfrage nach der Seifenblase wird dabei erweitert zu einer grundlegenden Erforschung des Phänomens Luft. Als **Material** werden benötigt: eine durchsichtige Schüssel mit Wasser, ein leeres Glas, Papiertücher, Luftballons, eine einfache Balkenwaage, Strohhalm und Seifenblasenlösung. Die **Durchführung** besteht aus drei Telexperimenten, die aufeinander aufbauen: Im ersten Experiment („Luft im Glas“) drückt ein Kind ein leeres Glas umgedreht ins Wasser – die Kinder beobachten, dass das Wasser nicht in das Glas eindringt. Warum? Weil das Glas nicht leer ist, sondern voll mit Luft. Ein Papiertuch am Boden des Glases bleibt trocken. Im zweiten Experiment („Luft hat Kraft“) pusten die Kinder durch Strohhalm ins Wasser und beobachten Blubberblasen; sie pusten Seifenblasen und beobachten, wie die warme Atemluft sie nach oben trägt. Im dritten Experiment („Hat Luft Gewicht?“) werden zwei gleich große Luftballons auf eine Balkenwaage gelegt – ein aufgeblasener und ein leerer. Die Kinder beobachten, dass der aufgeblasene Ballon schwerer ist. **Erwartete Ergebnisse:** Die Kinder erfahren, dass Luft existiert, obwohl sie unsichtbar ist, dass sie Raum einnimmt, Kraft hat und sogar wiegt. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für ein erstes naturwissenschaftliches Verständnis von Materie und Aggregatzuständen.

Das methodische Vorgehen basiert auf dem Prinzip der **Ko-Konstruktion**, das von Wassilios Fthenakis in den deutschen Fachdiskurs eingeführt wurde und auf Lev Vygotskys Konzept der **Zone der nächsten Entwicklung** zurückgeht. Ko-Konstruktion bedeutet, dass Fachkraft und Kinder gemeinsam Bedeutung konstruieren: Die Fachkraft gibt nicht die richtigen Antworten vor, sondern begleitet den Forschungsprozess durch offene Fragen („Was glaubt ihr, was passiert, wenn wir das Glas ins Wasser drücken?“, „Warum bleibt das Papiertuch trocken?“, „Was könnte das bedeuten?“), durch das Aufgreifen kindlicher Hypothesen („Du vermutest, dass die Luft im Glas ist – wie könnten wir das herausfinden?“) und durch das Anbieten neuer Impulse, wenn die Kinder an die Grenze ihres bisherigen Verständnisses stoßen. Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung beschreibt den Bereich zwischen dem, was ein Kind allein kann, und dem, was es mit Unterstützung erreichen kann. Die Fachkraft agiert als „Scaffolding“ – sie baut ein Gerüst aus Fragen und Anregungen, das das Kind Stück für Stück abbaut, je selbstständiger es wird. Der Unterschied zu einem **instruktionsorientierten Ansatz** ist fundamental: Im instruktionsorientierten Ansatz würde die Fachkraft zunächst erklären, was Luft ist, und dann die Experimente als Bestätigung vorzeigen. Die Kinder wären passive Empfänger von Wissen. Im ko-konstruktiven Ansatz stehen die Fragen und Hypothesen der Kinder im Mittelpunkt, und die Fachkraft begleitet den Erkenntnisprozess, ohne ihn vorwegzunehmen. Das Ergebnis ist nachhaltiger, weil die Kinder das Wissen aktiv konstruiert haben statt es passiv aufzunehmen.

Die **Reflexion** erfolgt direkt im Anschluss an jedes Teilexperiment: Die Fachkraft fragt die Kinder nach ihren Beobachtungen („Was habt ihr gesehen?“), ihren Erklärungen („Warum glaubt ihr, ist das passiert?“) und ihren weiteren Fragen („Was wollt ihr als Nächstes herausfinden?“). Die Äußerungen der Kinder werden wörtlich notiert – diese kindlichen Hypothesen sind wertvolle Einblicke in die kindliche Denkweise und eignen sich hervorragend für die Lerngeschichte im Portfolio. Die **Dokumentation** umfasst: Fotos der einzelnen Experimentschritte, wörtliche Kinderäußerungen, eine Zeichnung jedes Kindes („Male, was du herausgefunden hast“) und eine Zusammenfassung als Wandplakat im Gruppenraum. Das Wandplakat dient nicht nur der Dokumentation, sondern auch der Kommunikation mit den Eltern: Sie können beim Abholen sehen, was die Kinder erforscht haben, und mit ihren Kindern darüber ins Gespräch kommen. Im Portfolio jedes teilnehmenden Kindes wird eine kurze Lerngeschichte aufgenommen, die den individuellen Forschungsprozess beschreibt.

Bewertungskriterien

- Vollständige Experimentplanung mit Fragestellung, Material, Durchführung und erwarteten Ergebnissen (7 Punkte)
- Korrekte Darstellung der Ko-Konstruktion mit Bezug auf Vygotsky/Fthenakis und klare Abgrenzung vom instruktionsorientierten Ansatz (5 Punkte)
- Sinnvolle Reflexion und Dokumentation mit verschiedenen Methoden (3 Punkte)
- Experiment ist altersangemessen, sicher und handelnd erfahrbar
- Fachkraft als Forschungsbegleiterin, nicht als Wissensvermittlerin

Aufgabe 4: Kritzeln und künstlerische Entwicklung (15 Punkte)

Im Elterngespräch beschwert sich Herr Keller über die künstlerische Arbeit in deiner Kita-Gruppe: „Meine Tochter Emma (4 Jahre) malt immer nur Kritzelbilder. Die anderen Kinder in ihrem Alter können schon Häuser und Menschen malen. Emma malt nur bunte Kreise und Linien. Können Sie ihr nicht mal zeigen, wie man richtig malt? In der Kita meines Neffen bekommen die Kinder Ausmalbilder – das finde ich viel besser.“

1. Reagiere **fachlich begründet** auf Herrn Kellers Beschwerde. Erkläre die **Entwicklungsphasen des kindlichen Zeichnens** und ordne Emmas Verhalten ein. (6 Punkte)
2. Nimm Stellung zum Einsatz von **Ausmalbildern** in der Kita und begründe deine Position fachlich. (4 Punkte)
3. Beschreibe, wie du **Emmas künstlerische Entwicklung** in der Kita fördern würdest, ohne sie zu einem bestimmten Ergebnis zu drängen. (5 Punkte)

Musterlösung

In der Reaktion auf Herrn Kellers Beschwerde würde ich zunächst sein Anliegen ernst nehmen und Verständnis zeigen: Es ist nachvollziehbar, dass Eltern sich wünschen, Fortschritte in der Entwicklung ihres Kindes zu sehen, und dass „Kritzelmaler“ im Vergleich zu den figurativen Zeichnungen anderer Kinder wie ein Rückstand wirken können. Dann würde ich fachlich erklären: Die kindliche Zeichenentwicklung verläuft in klar beschriebenen **Phasen**, die alle Kinder durchlaufen, jedoch in unterschiedlichem Tempo. Die *Kritzelpphase* (ca. 1–3 Jahre) umfasst zunächst Hieb- und Schwungkritzeleien, dann zunehmend kontrollierte Kreisbewegungen und schließlich benannte Kritzeleien („Das ist ein Hund“), auch wenn die Zeichnung für Erwachsene nicht als Hund erkennbar ist. Die *Vorschemaphase* (ca. 3–5 Jahre) zeigt erste gegenständliche Darstellungen: Kopffüßler, Sonnen, einfache Häuser. Die *Schemaphase* (ca. 5–7 Jahre) bringt zunehmend detailliertere und proportionalere Darstellungen. Wenn Emma mit vier Jahren noch vorwiegend „bunte Kreise und Linien“ malt, befindet sie sich möglicherweise im Übergang von der Kritzelpphase zur Vorschemaphase. Dies liegt im normalen Entwicklungsspektrum, denn die Altersangaben sind Orientierungswerte, keine starren Normen. Entscheidend ist nicht, ob Emma schon Häuser malen kann, sondern ob sie mit Freude und Engagement malt und ob sich in ihren Bildern eine Entwicklung erkennen lässt.

Zum Einsatz von **Ausmalbildern** in der Kita nehme ich eine fachlich kritische Position ein: Ausmalbilder vermitteln Kindern die Botschaft, dass es eine „richtige“ Form gibt, die ein Erwachsener vorgibt, und dass die Aufgabe des Kindes darin besteht, diese Form möglichst genau auszufüllen. Dies widerspricht dem modernen Bildungsverständnis, das Kinder als aktive Gestalter ihrer Bildungsprozesse betrachtet. Beim freien Zeichnen trifft das Kind eigene Entscheidungen: Welche Farbe? Welche Form? Was möchte ich darstellen? Wie löse ich das Problem, dass mein Baum nicht so aussieht, wie ich ihn mir vorstelle? Dieser kreative Problemlösungsprozess ist der eigentliche Bildungswert des Zeichnens – und er fällt bei Ausmalbildern vollständig weg. Zudem fördern Ausmalbilder eine rein feinmotorische Fähigkeit (innerhalb der Linien bleiben), während freies Zeichnen Phantasie, Selbstaussdruck, räumliches Denken und Symbolverständnis fördert. Das bedeutet nicht, dass Ausmalbilder kategorisch verboten sein müssen – als gelegentliche Beschäftigung unter vielen Angeboten sind sie unproblematisch. Problematisch wird es, wenn sie das freie Zeichnen ersetzen oder wenn Kindern vermittelt wird, ihre eigenen Bilder seien weniger wert als die „richtigen“ Vorlagen.

Emmas künstlerische Entwicklung würde ich **fördern**, indem ich ihr eine anregende Umgebung mit vielfältigen Materialien biete: verschiedene Papierformate und -farben, dicke und dünne Stifte, Fingerfarben, Wasserfarben, Wachsmalkreiden, Knete, Kleister und Naturmaterialien zum Drucken. Die Materialvielfalt regt zu unterschiedlichen Gestaltungserfahrungen an und lässt Emma selbst entdecken, welche Ausdrucksmittel sie bevorzugt. Ich würde Emmas Bilder wertschätzen, ohne sie zu bewerten: Statt „Das ist aber

schön geworden" (Lob) oder „Was soll das sein?" (implizite Abwertung) würde ich beschreibend und fragend reagieren: „Ich sehe, du hast viele verschiedene Farben benutzt. Magst du mir erzählen, was du gemalt hast?" Dieser offene Umgang respektiert Emmas Gestaltungsprozess und fördert gleichzeitig ihre Sprachentwicklung. Ich würde Emma nicht zeigen, „wie man richtig malt", denn das Nachahmen einer erwachsenen Zeichnung übergeht den eigenen Entwicklungsprozess des Kindes. Stattdessen könnte ich Impulse setzen: nach einem Waldspaziergang fragen, ob Emma den Baum malen möchte, den sie gesehen hat, oder gemeinsam Bilderbücher mit unterschiedlichen Illustrationsstilen betrachten. Emmas Bilder würden einen festen Platz in ihrem Portfolio bekommen, chronologisch geordnet, sodass die Entwicklung im Laufe der Monate sichtbar wird – auch für die Eltern im nächsten Entwicklungsgespräch.

Bewertungskriterien

- Korrekte Darstellung der Zeichenentwicklungsphasen und fachlich begründete Einordnung von Emmas Verhalten (6 Punkte)
- Differenzierte, fachlich begründete Stellungnahme zu Ausmalbildern (4 Punkte)
- Konkrete Fördermaßnahmen, die das freie Gestalten unterstützen, ohne ein Ergebnis vorzugeben (5 Punkte)
- Empathischer, nicht-belehrender Umgang mit der Elternbeschwerde
- Modernes Bildungsverständnis: Kind als aktiver Gestalter, nicht als Empfänger von Anleitung

Aufgabe 5: Förderplan Emotionsregulation und Modelllernen (20 Punkte)

Der vierjährige Leon schlägt seit einigen Wochen andere Kinder, wenn er frustriert ist: wenn er ein Spiel verliert, wenn ihm Spielzeug weggenommen wird oder wenn er bei einem Angebot etwas nicht sofort schafft. Er wirkt dabei selbst erschrocken über seine Reaktion, kann aber sein Verhalten in der Situation nicht stoppen. Leons Eltern berichten, dass sein älterer Bruder (8 Jahre) zu Hause häufig handgreiflich wird und dass Leon dessen Verhalten zunehmend nachahmt.

1. Analysiere Leons Verhalten aus der Perspektive der **Emotionsregulation** (entwicklungspsychologisch: Was kann ein Vierjähriger in Bezug auf Emotionsregulation leisten?) und des **Modelllernens nach Bandura**. (8 Punkte)
2. Entwickle einen konkreten **Förderplan** mit mindestens vier Maßnahmen, die Leons Fähigkeit zur Emotionsregulation stärken. (8 Punkte)
3. Beschreibe, wie du die **Eltern** in die Förderung einbeziehen würdest. (4 Punkte)

Musterlösung

Leons Verhalten lässt sich aus zwei theoretischen Perspektiven analysieren. Aus der Perspektive der **Emotionsregulation** ist zunächst zu beachten, dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation im Vorschulalter noch stark in Entwicklung ist. Vierjährige Kinder können Emotionen zunehmend benennen und bei anderen erkennen, haben aber noch erhebliche Schwierigkeiten, intensive Emotionen wie Wut und Frustration in der Situation zu regulieren. Die Entwicklung der exekutiven Funktionen – insbesondere der Impulskontrolle und der Handlungsplanung – ist erst mit etwa sechs bis sieben Jahren so weit fortgeschritten, dass Kinder überwiegend in der Lage sind, einen ersten Handlungsimpuls zu hemmen und eine alternative Reaktion zu wählen. Leons Verhalten – er schlägt, wirkt aber selbst erschrocken – zeigt genau diese Diskrepanz: Er weiß vermutlich, dass Schlagen falsch ist (Wissen), kann dieses Wissen aber im Moment der Frustration nicht in Handlung umsetzen (fehlende Impulskontrolle). Dies ist entwicklungspsychologisch nicht ungewöhnlich, erfordert aber pädagogische Unterstützung, damit Leon alternative Strategien erlernt.

Aus der Perspektive des **Modelllernens nach Albert Bandura** (1963) erklärt sich Leons Verhalten durch die Beobachtung und Nachahmung des älteren Bruders. Banduras sozial-kognitive Lerntheorie beschreibt, dass Kinder Verhaltensweisen durch Beobachtung von Modellpersonen erwerben – insbesondere dann, wenn das Modell Ähnlichkeit mit dem Kind hat (älterer Bruder), wenn das Verhalten als wirksam erlebt wird (der Bruder setzt sich durch Handgreiflichkeit durch) und wenn es nicht konsequent negativ sanktioniert wird. Leon hat durch wiederholte Beobachtung gelernt, dass körperliche Aggression ein Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen ist. Bandura betonte jedoch auch, dass Modelllernen nicht nur für problematische Verhaltensweisen gilt, sondern ebenso für prosoziales Verhalten: Wenn Leon in der Kita positive Modelle erlebt – Fachkräfte und Kinder, die Konflikte verbal lösen, die Gefühle benennen und angemessene Strategien zeigen –, kann er auch diese Verhaltensweisen übernehmen.

Der **Förderplan** umfasst mindestens vier konkrete Maßnahmen: (1) *Emotionsvokabular aufbauen*: Leon sollte gezielt darin unterstützt werden, seine Gefühle zu benennen. Materialien wie Gefühlskarten, ein Gefühlsbarometer oder Bilderbücher über Emotionen (z. B. „Das Farbenmonster“) helfen dabei. Die Fachkraft modelliert sprachlich vor: „Ich sehe, du bist gerade richtig wütend, weil du das Spiel verloren hast. Wütend sein ist völlig okay – aber schlagen ist es nicht.“ (2) *Handlungsalternativen einüben*: Gemeinsam mit Leon werden konkrete Alternativen zum Schlagen erarbeitet und geübt: auf ein Wutkissen hauen, laut bis zehn zählen, die Faust ballen und wieder loslassen, weggehen und die Fachkraft holen. Diese Strategien werden nicht nur besprochen, sondern in ruhigen Momenten spielerisch geübt, damit Leon sie im Ernstfall abrufen kann. (3) *Positives Modelllernen in der Gruppe fördern*: Die Fachkraft lobt explizit und sichtbar, wenn Kinder Konflikte verbal lösen („Toll, dass ihr das besprochen habt, ohne euch zu streiten“). Leon erlebt dadurch, dass

gewaltfreie Konfliktlösung soziale Anerkennung bringt – ein wesentlich wirksamerer Motivator als Bestrafung. In Rollenspielen können Konfliktsituationen nachgestellt und verschiedene Reaktionen ausprobiert werden. (4) *Frühwarnsystem etablieren*: Die Fachkraft beobachtet Leon gezielt und lernt seine Frustrationsauslöser kennen. In Situationen, die erfahrungsgemäß zu Frustration führen (Spiele verlieren, schwierige Aufgaben), bleibt sie in Leons Nähe und greift präventiv ein, bevor er zuschlägt: „Leon, ich sehe, du wirst gerade ärgerlich. Was könntest du jetzt tun?“ Diese Scaffolding-Technik unterstützt Leons Impulskontrolle von außen, bis er sie zunehmend selbst regulieren kann. (5) *Ressourcen stärken*: Leon braucht positive Erfahrungen, in denen er sich als kompetent erlebt. Angebote, die seinen Stärken entsprechen, stärken sein Selbstwertgefühl und reduzieren die Grundfrustration, die zu den aggressiven Ausbrüchen beiträgt.

Die **Einbeziehung der Eltern** ist in Leons Fall besonders wichtig, weil die Ursache für das Modelllernen im häuslichen Umfeld liegt. Im Elterngespräch würde ich zunächst die positiven Seiten von Leon hervorheben und dann behutsam die Beobachtungen schildern. Ich würde die Eltern fragen, wie sie die Situation zu Hause erleben, und ihre Sicht ernst nehmen. Ohne den älteren Bruder oder die Erziehungsmethoden der Eltern direkt zu kritisieren, würde ich erklären, wie Modelllernen funktioniert, und gemeinsam mit den Eltern überlegen, wie auch zu Hause alternative Konfliktstrategien vorgelebt werden können. Ich würde auf Beratungsangebote wie die Erziehungsberatungsstelle hinweisen, falls die Eltern Unterstützung beim Umgang mit der Geschwisterrivalität wünschen. Die Kita und die Familie sollten an denselben Strategien arbeiten – wenn Leon in der Kita lernt, bei Wut bis zehn zu zählen, wäre es hilfreich, wenn die Eltern diese Strategie auch zu Hause aufgreifen. Regelmäßige kurze Rückmeldungen (z. B. beim Abholen) über Leons Fortschritte stärken die Erziehungspartnerschaft und geben den Eltern das Gefühl, nicht allein mit der Situation zu sein.

Bewertungskriterien

- Korrekte Analyse aus der Perspektive der Emotionsregulation (Entwicklungsstand Vierjähriger) und des Modelllernens (Bandura) (8 Punkte)
- Mindestens vier konkrete, fachlich begründete Fördermaßnahmen auf verschiedenen Ebenen (8 Punkte)
- Sinnvolle, empathische Einbeziehung der Eltern mit Bezug auf die häusliche Situation (4 Punkte)
- Keine Reduzierung auf Bestrafung oder Verhaltenssteuerung
- Verständnis, dass Impulskontrolle ein Entwicklungsprozess ist und nicht durch Ermahnungen erzwungen werden kann