

Fachschule für angewandte Pädagogik
Storkower Str. 139 B
10407 Berlin

Facharbeit:

Projektarbeit als Chance zur Kompetenzerweiterung im Elementarbereich

Verfasserin:
Carolin Kohler
Berlin

Betreuende Dozentin:
J. Galić

Abgabetermin:
29.02.2024

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Einleitung	3
2 Projektarbeit.....	4
2.1 Definition Projektarbeit.....	4
2.2 Projektarbeit als Antwort auf aktuelle Lebensumstände von Kindern.....	5
2.3 Ziele und Prinzipien von Projektarbeit	6
2.4 Projektarbeit im Elementarbereich.....	9
2.4.1 Situationsanalyse und Beobachtung.....	9
2.4.2 Projektinitiative	9
2.4.3 Entscheidung der Gruppe über das Weiterverfolgen der Initiative.....	10
2.4.4 Erstellung eines vorläufigen Projektplans/Projektskizze	11
2.4.5 Vorbereitung des Projekts.....	11
2.4.6 Durchführungsphase des Projekts mit Reflexionen	12
2.4.7 Präsentation der Projektergebnisse	13
2.4.8 Gesamtreflexion und Auswertung des Projekts	13
2.5 Rollen der PädagogInnen und Erziehungspartnerschaft in der Projektarbeit.....	14
3 Entwicklungsaufgaben drei bis sechsjähriger Kinder.....	15
4 Kompetenzerweiterung drei bis sechsjähriger Kinder durch Projektarbeit 16	
4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung	16
4.2 Problemlösefähigkeit.....	17
4.3 Lernmethodische Kreativität	17
4.4 Teamfähigkeit	18
4.5 Medienkompetenz.....	19
5 Vorstellung der Einrichtung <i>Kita Admiralfalter</i>	19
5.1 Beschreibung der Elementargruppe <i>Karla Kartoffel</i>	20
5.2 Beobachtung und Situationsanalyse.....	20
5.3 Pädagogischer Handlungsbedarf.....	22
6 Das Projekt <i>Ich kann Brot backen</i>	23
6.1 Organisation und Einstimmung.....	23
6.2 Planungsphase	24
6.3 Arbeitsphase	25
6.4 Abschlussphase.....	26
6.5 Präsentation.....	27
6.6 Reflexion des Projekts <i>ich kann Brot backen</i> mit allen Beteiligten	27
6.7 Kompetenzerweiterung durch das Projekt <i>Ich kann Brot backen</i>	29
7 Fazit	31
8 Literatur und Quellenangaben	33
9 Eidesstattliche Erklärung	I

1 Einleitung

Kindern wird in der Aktualität eine noch nie dagewesene Chance für Entfaltung, Ausdruck und Mitbestimmung eingeräumt. Ihr Leben findet zum großen Teil in für sie entwickelten, *idealen* Lernumgebungen statt. Dadurch können ihnen besonders viel Aufmerksamkeit und Bildungsgelegenheiten zuteilwerden.¹ Diese sollen sie auf die an sie gestellten Herausforderungen, in der sie umgebenden, ständigem Wandel unterliegenden Welt, vorbereiten. An erster Stelle steht dabei die Zielsetzung, sie in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.²

Das Thema der vorliegenden Facharbeit *Projektarbeit als Chance zur Kompetenzerweiterung* ist für das Verfolgen dieser Zielsetzung von besonderem Interesse. Es wird die Frage gestellt, ob Projektarbeit eine hervorzuhebende Rolle spielen könnte, in Hinsicht auf ganzheitliches Lernen und dadurch auch breitgefächerte Kompetenzerweiterung zu begünstigen in der Lage ist. Um dies zu klären, soll anhand eines konkreten Projekts untersucht werden, inwieweit Kompetenzen drei bis sechsjähriger Kinder durch Projektarbeit im Elementarbereich gefördert werden können. Es wird der Frage nachgegangen, ob durch die Methode tatsächlich tiefere, interessen geleitete Erkenntnisse erreicht werden und damit verbunden, integralere Lernerfahrungen dazu beitragen können, Kompetenzen der Kinder auf besonders profunde Weise zu stärken.

Die Ausarbeitung befasst sich eingangs mit den Theorien von Projektarbeit und widmet sich allen Teilschritten, die für ihr Gelingen als notwendig erachtet werden. Im Anschluss wird die Rolle, die PädagogInnen innerhalb von Projektarbeit einnehmen, erörtert und die Erziehungspartnerschaft mit den Bezugspersonen der an Projekten teilnehmenden Kindern beleuchtet. Ein kurzer Exkurs zu den Entwicklungsaufgaben drei bis sechsjähriger Kinder leitet über zu den im Kontext der Arbeit Betrachtung findenden Kompetenzen. Weiterhin wird die Praxiseinrichtung, in der die Forschungsfrage geklärt werden soll, vorgestellt. Eine Situationsanalyse der Kindergruppe wird erarbeitet und das zur Umsetzung kommende Projekt dargestellt. Es folgt eine Reflexion darüber, ob die beschriebenen Kompetenzen erreicht wurden, welche dabei besonders gefördert werden konnten und welche Herausforderungen sich in der Durchführung des Projekts ergaben.

Abschließend wird ein Fazit gezogen, in dem die Theorien zu Projektarbeit, die Forschungsfrage und die Beobachtungen aus der Praxis zusammengeführt und gewonnene Erkenntnisse für nachfolgende Projektarbeit aufgezeigt werden.

¹ vgl. Bründel, H. und Hurrelmann, K. (2017), S. 95

² vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 27

2 Projektarbeit

Im ersten Kapitel wird der Begriff Projektarbeit definiert, um folgend die Lebensumstände von Kindern der Gegenwart zu beleuchten. Es werden Ziele und Prinzipien von Projektarbeit erörtert, um auf ihre theoretische Organisation, Planung und Umsetzung einzugehen.

2.1 Definition Projektarbeit

Unter Projekt versteht sich in der sozialpädagogischen Arbeit ein Vorhaben, das gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, PädagogInnen, Eltern und Bezugspersonen sowie ExpertInnen durchgeführt wird. Dabei wird dieses Unternehmen einvernehmlich mit allen Beteiligten und der Zielgruppe geplant, begleitet und reflektiert. Im Laufe des Projekts setzen sich alle TeilnehmerInnen mit einem an der Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und an deren Interessen, Fragen und Bedürfnissen orientierten Thema, auf möglichst vielfältige Weise, auseinander.³

Nicht alle Themen oder Fragen, die für die Heranwachsenden wichtig sind, können durch Spiel, Experimentieren oder Erfahrungen im alltäglichen Leben selbst erschlossen werden. Aus dem Alltag der Kinder, ihren Familien, der Umgebung oder der Einrichtung die sie besuchen, ergeben sich zahlreiche Fragen, die in Form von Projektarbeit zielgerichtet und über eine längere Zeit mit ihnen erforscht und bearbeitet werden können. Dabei muss festgehalten werden, dass Projekte immer aus konkreten Anlässen entwickelt werden, in denen die Themen der Kinder ihren Ausdruck finden. PädagogInnen machen die Kinder auf Dinge, Ereignisse oder Aspekte aufmerksam und wecken ihre Neugier auf Fragestellungen, die für die Zielgruppe und ihr Aufwachsen in der Welt, sowie ihre Entwicklung relevant sind. Für Kinder sind Projekte interessant, anregend und voller neuer Erlebnisse und Erkenntnisse, wenn sie selbst an der Planung des Inhalts und des Verlaufs mitbestimmend beteiligt sind. Es gilt der Grundsatz, dass Projekte stets mit ihnen und für sie geplant werden.⁴

In der Ausführung des Projekts und in seinem Verlauf entwickeln und erweitern alle Beteiligten ihre Kompetenzen in zahlreichen Bereichen. Der Verlauf ist dabei von gleichwertiger Bedeutung wie das Ziel oder Ergebnis des Projekts.⁵

Im Zentrum von Projektarbeit steht das entdeckende und forschende Lernen mit Sinnzusammenhängen. Das Ergebnis oder Ziel eines Projekts steht dabei noch nicht fest. Es ist charakteristisch für Projektarbeit, dass in ihrem Verlauf Wendungen eintreten, sich Themen durch neue Ideen modifizieren können und andere Forschungsfragen als die Ausgangsfrage plötzlich im Vordergrund stehen.

³ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 1, S. 252

⁴ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 40

⁵ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 1, S. 252

Zeitlich ist ein Projekt nicht begrenzt, sondern dauert so lange an, wie bei der Zielgruppe Interesse besteht. Darüber hinaus hilft Projektarbeit dabei, die Kindertageseinrichtung zu öffnen durch den Einbezug von ExpertInnen, Ausflügen zu diesen, Beteiligung von Eltern und Bezugspersonen, sowie der Erkundung des Sozialraumes.⁶ Eine Öffnung findet bei der Präsentation des gesamten Projektverlaufs und/oder der im Projekt entstandenen Ergebnisse auch gegenüber einer interessierten Öffentlichkeit statt.⁷

2.2 Projektarbeit als Antwort auf aktuelle Lebensumstände von Kindern

Der pädagogische Sinn und die Bedeutung von Projektarbeit werden deutlich bei der Betrachtung der Lebensumstände von Kindern in der Aktualität. Nach Textor werden Kinder zunehmend aus der Alltagswelt der Erwachsenen ausgegliedert und verbringen die meiste Zeit ihres Tages in pädagogisch besetzten *Sonderumwelten*. Zu diesen gehören Krippe, Kita, Hort aber auch Freizeitaktivitäten mit pädagogischem Hintergrund, wie Musikunterricht, Sport in Vereinen etc. Dies führt dazu, dass sich für sie immer weniger Gelegenheiten bieten, die sie umgebende *Um-Welt* zu erforschen und selbstbestimmte Natur- oder andere Primärerfahrungen zu machen. Sie erleben die sie umgebende Wirklichkeit oft als undurchschaubar, vor allem dadurch, dass durch die technischen Entwicklungen viele Gegenstände und Prozesse des Alltags nicht mehr handelnd ausprobiert und auf diese Weise verstanden werden können. Ihnen bietet sich immer weniger die Chance selbstbestimmt und entdeckend zu agieren.⁸ Selbst wenn sie sich aktiv mit ihren Freunden verabreden wollen, müssen sie die Zustimmung ihrer Eltern aushandeln, um Eigenaktivität zu realisieren.⁹ Kommt dann noch unbedachter Spielzeug- oder zu viel Medienkonsum hinzu, können Bewegungsmangel, verminderte Fantasie und Kreativität, das Vernachlässigen sozialer Kontakte und damit einhergehend reduzierte Gelegenheiten, sich kommunikative und soziale Fähigkeiten anzueignen, daraus resultieren.¹⁰ Dieser als derart ungünstig betrachteten Ausgangslage, für die junge Generation der Gegenwart, soll folgend der Bildungsauftrag gegenüber gestellt werden.

Es wird deutlich, dass außer-familiäre Bildung, Betreuung und Erziehung, die den Kitas und der Kindertagespflege zufällt, eine herausragende Bedeutung haben. Der Bildungsauftrag fordert, ergänzend und unterstützend zur Familie, für Kinder eine möglichst umfangreiche, soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung zu begünstigen. Er zielt auf ganzheitliche Förderung ab und setzt voraus, dass PädagogInnen mit den Eltern, Sorgeberechtigten, den wichtigsten Bezugspersonen der Schutzbefohlenen, vertrauensvoll

⁶ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 41

⁷ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 1, S. 256

⁸ vgl. Textor M. R. (2020), S. 11-14

⁹ vgl. Bründel, H. und Hurrlemann, K. (2017), S. 156

¹⁰ vgl. Textor M. R. (2020), S. 14,15

zusammenarbeiten und das gemeinsame Ziel verfolgen, alle Kinder bestmöglich zu unterstützen.¹¹ Die Förderung soll sich an Alter und Entwicklungsstand, Lebensbedingungen, Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes ausrichten, sowie seine ethnische Herkunft einbeziehen.¹² Daraus ergebend, soll Kompetenzbildung möglichst individuell gestaltet und Lerndispositionen beachtet werden.¹³ Dabei steht beim professionellen Handeln im Vordergrund, mit den Stärken der Kinder und nicht defizitorientiert zu agieren.¹⁴ Es geht darum, den Forschergeist zu fördern, die Werteerziehung, das Lernen zu lernen und die Weltaneignung in sozialen Kontexten zu gewährleisten. Die Lernmethode Projektarbeit wurde im Rahmen der Bildungsplan-Erstellungen von allen Bundesländern als eine besonders erfolgversprechende Methode für gelingende Bildungsprozesse hervorgehoben.¹⁵

Den Zielen des Bildungsauftrags folgend soll mit Projektarbeit, den im vorangegangenen Abschnitt betrachteten Bedingungen, die Kinder in ihrer Umwelt vorfinden, pädagogisch entgegengewirkt werden. Durch Projektarbeit sollen sie aufgebessert und ergänzt werden. Um zu verstehen, wie dies bewerkstelligt werden kann und soll, werden im Weiteren die durch Textor beschriebenen Prinzipien, denen Projektarbeit unterliegt, näher beleuchtet.

2.3 Ziele und Prinzipien von Projektarbeit

Die verschiedenen Prinzipien ergänzen und bedingen sich gegenseitig und werden im Folgenden kurz skizziert. Das Prinzip *Lebensnähe* vermindert den Spalt zwischen dem pädagogischen *Schutz-Raum* Kindertageseinrichtung und der *Außenwelt*. Durch die Umsetzung dieses Prinzips, werden reale Sachverhalte, die Umgebung und der Alltag der Erwachsenen zum Lehrmeister der Kinder.¹⁶ Dem Prinzip folgend wird ermöglicht, innerhalb eines Projekts Erlerntes im Alltag anzuwenden, es mit weiteren Erfahrungen zu verknüpfen, was zu erhöhter Lernmotivation und Merkfähigkeit führt.¹⁷ Das Prinzip *Lebensnähe* setzt demzufolge das Prinzip der *Öffnung* der Kindertageseinrichtung voraus, hin zur Öffentlichkeit und der Natur. Die direkte Umgebung bildet den Erfahrungshorizont der Kinder, den sie jedoch ständig zu erweitern suchen. Daher liegt es nahe, die Nachbarschaft mit ihren Geschäften, Institutionen und Naturräumen zu erkunden. Sie stellt eine nahezu unerschöpfliche Ressource an Lernorten, aus kulturellen, sozialen und natürlichen Bereichen, zur Verfügung. Wie beiläufig kommen die Kinder mit ihnen bis dahin unbekanntem Menschen jeglichen Alters, Herkunft, Berufsständen etc. zusammen. Dadurch können Vorurteile abgebaut werden. Inklusive Lernerfahrungen können gemacht werden. Die Kinder selbst

¹¹ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 13

¹² vgl. Sozialgesetzbuch (SGB VIII, § 22, Abs.3)

¹³ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 21

¹⁴ vgl. Bründel, H. und Hurrlemann, K. (2017), S. 95

¹⁵ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 21,20

¹⁶ vgl. Textor M. R. (2020), S. 17

¹⁷ vgl. Gartinger, S. (2019), S. 97

verlassen ihre exkludierte Position und die Kindertageseinrichtungen betreiben dabei Öffentlichkeitsarbeit. Die Öffnung zur Umgebung führt zum Prinzip *Regionalisierung*. Damit ist eine Regionalisierung des Lernens gemeint. Entgegen der Tendenz hin zu Vereinheitlichung von Lerninhalten, wird die Umgebung der Kinder im Rahmen von Projekten wiederentdeckt. Dabei soll erreicht werden, dass im Umfeld existierende Probleme, die lokale Geschichte und Kultur kennen gelernt werden. Dem Prinzip folgend werden günstige Resultate für gelingende Identitätsentwicklung der Kinder vermutet. Zielführend für das pädagogische Prinzip *entdeckendes Lernen*, ist die bereits erwähnte Öffnung der Einrichtung. Möglichkeiten werden geschaffen, die es den Kindern erleichtern in ihrer Umgebung Neues, für sie Interessantes, zu entdecken. Ihr natürlicher Forschergeist setzt diesen Prozess in Gang. Begeistern die Kinder sich für einen Lerngegenstand, wird ihnen möglichst viel Freiheit für eigenständiges Erkunden, Experimentieren und Hinterfragen eingeräumt. Sie werden nur falls nötig, oder wenn es für die Lernsituation erforderlich ist, angeleitet. Bemerkenswert ist, dass mit diesem Prinzip alle Lerntypen, die Auditiven, Visuellen, Motorischen und die Abstrakten, berücksichtigt werden können. Das entdeckende Lernen, die Erkundung der Umgebung und das selbst Erfahrungen sammeln unterliegen wiederum alle dem Prinzip der *Selbsttätigkeit*. Sie unterstützt den Drang der Kinder, selbst tätig etwas auszuprobieren, eigene Fragen zu klären, ihrer natürlichen Neugier folgend ruhelos aktiv zu sein. Durch Selbsttätigkeit entsteht *Anschaulichkeit* und Fassbarkeit.¹⁸ D.h. Lerninhalte oder Dinge können mit allen Sinnen aufgenommen und dadurch besser verstanden werden.¹⁹ Auch kann die eigene Vorgehensweise reflektiert und überdacht werden. Das selbst Tätigsein ist eine besonders erfüllende Lernerfahrung. Mittels eigener Aktivität werden Erfahrungen gesammelt, Probleme gelöst und Leistungen vollbracht, für die oft Lob und Anerkennung erteilt werden. Hierdurch wird die Motivation zum lebenslangen Lernen unterstützt.²⁰ Mit dem Prinzip *Handlungsorientierung* erleben sich Kinder im aktiven Umgang mit Gegenständen als tätige Subjekte. Im Tun erfahren sie, dass sie sowohl äußere Gegebenheiten verändern können als auch sich selbst als Individuum durch Aneignung von neuen Fertigkeiten oder Erkenntnissen weiterentwickeln, sich besser kennen und einschätzen lernen. Handelnd erleben sie sich ganzheitlich. Das Prinzip des *Erfahrungslernens* wird durch die Öffnung der Einrichtung, das entdeckende Lernen und die Handlungsorientierung unterstützt. Diesen Prinzipien folgend, werden zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, Dinge, Gegebenheiten und Situationen mit allen Sinnen *erfahrend* zu begreifen. Im Dialog mit möglichst wirklichkeitsgetreuen Informationen von Erwachsenen oder Vorstellungen anderer Kinder, können erlebte Begebenheiten Denkvorgänge anstoßen, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Realität zu hinterfragen, um diese dann durch neue Konzeptionen zu ersetzen.

¹⁸ vgl. Textor M. R. (2020), S. 17-19

¹⁹ vgl. Gartinger, S. (2019), S. 97

²⁰ vgl. Textor M. R. (2020), S. 20

Das Prinzip des *exemplarischen Lernens* ist Bestandteil von Projektarbeit da Themen, die in Projekten behandelt werden, niemals in ihrer Gänze erforscht werden können. *Exemplarisches Lernen* meint, dass mit Problemstellungen beispielhaft, allgemeingültige Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten oder Strukturen aufgezeigt werden, die für viele andere Situationen/Projekte ebenso Gültigkeit aufweisen. Das Einzelne steht exemplarisch für Viele. Ein weiteres im Rahmen von Projektarbeit unbedingt zu realisierendes Prinzip, ist die *Kindorientierung*. Durch sie werden die Themen, Interessen und Vorlieben der Teilnehmenden als maßgeblich betrachtet. Kinder werden als sich selbst bilden-wollende Individuen und Experten ihrer Themen angesehen.²¹ Ko-Konstruktion findet statt, indem sie an allen Projektschritten, der Wahl der Lernmethoden, Bestimmung der Ziele auf Augenhöhe mit den Projekt- PädagogInnen und weiteren Erwachsenen beteiligt werden.²² Das Prinzip *Kindorientierung* schafft den Übergang zum Prinzip *Mitbestimmung*. Es kann behauptet werden, dass Projektarbeit in der Lage ist, auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Der dialogische Umgang mit Menschen unterschiedlichen Alters wird in den für Projekte typischen Situationen des Austausches und der Reflexion geübt. Aushandeln, Begründen, Perspektivwechsel und Kooperation auf dem Weg zu einem gemeinsamen Ziel finden statt und machen Kinder im Projektrahmen zu gleichwertigen Partnern mit allen Beteiligten. Projektarbeit eignet sich im Besonderen dazu, den Menschen als Ganzes sich einbringen zu lassen. Dem Prinzip *ganzheitliches Lernen* wird damit entsprochen. So werden sowohl die sinnlichen, motorischen, kognitiven, moralischen, ästhetischen, emotionalen, sozialen Entwicklungsbereiche der Kinder gefördert, als auch das Verstehen und die Fähigkeit zur gedanklichen Abstraktion. Die Kinder lernen sich ein Urteilsvermögen zu bilden und gewinnen Kommunikationsfertigkeiten. Ferner erlangen sie Wissen und weitere zahlreiche Kompetenzen. All dies führt zu einem positiven Selbstbild, Selbstsicherheit, zu Eigenverantwortung, Selbständigkeit, Mündigkeit und Lebenstüchtigkeit. Die beschriebene ganzheitliche Kompetenzförderung kann nur gelingen, wenn innerhalb der Projektarbeit dem pädagogischen Prinzip der *Offenheit der Methoden* und Inhalte Folge geleistet wird. Dabei sollten forschende, entdeckende, problemlösungsorientierte, kommunikative, kreative, Selbsttätigkeit fördernde, die Motorik unterstützende und viele weitere Betätigungen bewirkt werden. Um dies zu erreichen, müssen alle erdenklichen, der jeweiligen Entwicklung der Kinder gerecht werdende Lernmethoden, Inhalte und Formen der Organisation zum Einsatz kommen.²³

²¹ vgl. Textor M. R. (2020), S. 20-22

²² vgl. Bichel, K. und Ries-Schemainda, R. (2022), S. 7

²³ vgl. Textor M. R. (2020), S. 22,23

2.4 Projektarbeit im Elementarbereich

Die Planung und Ausgestaltung von Projektarbeit unterliegt theoretischen, klar formulierten Schritten, welche nachfolgend betrachtet werden.

2.4.1 *Situationsanalyse und Beobachtung*

Zu Beginn eines Projekts steht immer eine Situationsanalyse. Durch sie wird die Lebenssituation der Kinder, mit denen das Projekt umgesetzt werden soll, genau untersucht. Besonderheiten, Belastungen, Anforderungen, ihre Themen, Stärken, sozialen Bezüge und sie umgebende Ereignisse werden beleuchtet. Weiterhin wird überlegt, inwieweit ihre Bezugspersonen und Eltern bereit sind ein Projekt zu unterstützen, die unmittelbare Umgebung der Einrichtung wird daraufhin überprüft, welche Netzwerke oder weitere, ein Projekt unterstützende Personen oder Experten hinzugezogen werden könnten. Bereits bei dieser Analyse wird darauf geachtet alle Ergebnisse zu dokumentieren, damit erste entstehende Ideen für ein Projekt nicht verloren gehen. Der Situationsanalyse schließt sich die Beobachtung einzelner Kinder sowie der gesamten Gruppe an. Diese Beobachtungen sollten systematisch sein und dabei helfen, die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Zielgruppe zu verstehen. Dies soll dazu führen, einen Perspektivwechsel zu erreichen, um den Sinn der kindlichen Beschäftigungen nachzuvollziehen. Zwei Formen der Beobachtung, die gerichtete und die ungerichtete Aufmerksamkeit sind dabei von Bedeutung. Mit der gerichteten Aufmerksamkeit, werden gezielt Handlungen und Äußerungen der Kinder in den Fokus genommen, sofort notiert und danach mit Hilfe von Beobachtungsinstrumenten analysiert. Die ungerichtete Aufmerksamkeit arbeitet damit aufzunehmen, was Kinder in ihrem Alltag direkt oder indirekt über sich mitteilen und wird ungezielt eingesetzt. Für sie gibt es keine Instrumente. Beide Beobachtungsformen streben wahrnehmendes und entdeckendes Beobachten an und haben zum Ziel durch aktives Zuhören die Themen der Kinder, die für ein Projekt relevant sein könnten, zu ermitteln.²⁴

2.4.2 *Projektinitiative*

Da sich durch Situationsanalyse und Beobachtungen der Kindergruppe viele mögliche Themen ergeben, muss die Entscheidung für eine Projektinitiative getroffen werden. Dies kann durch Leitfragen geschehen, die darauf abzielen folgendes zu ermitteln: Ob ein Thema für die Gegenwart oder Zukunft, sowie für die Mehrheit der Kinder bedeutend ist. Ob die Projektidee auf die Veränderung der Wirklichkeit abzielt und gesellschaftliche Relevanz hat. Ob sie von Lebensnähe gekennzeichnet und die Kinder ihrer Entwicklung entsprechend zu fördern und fordern in der Lage ist.²⁵ Ob mit dem Thema alle für Projektarbeit wichtigen

²⁴ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 44-46

²⁵ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 48, 49

Prinzipien²⁶ Beachtung finden und besonders wichtig, ob das Thema bedeutend für die Kinder selbst ist.²⁷ Sinnvolle Themen zu finden und für die entsprechende Kindergruppe zur zielgruppenorientierten Projektinitiative zu gelangen, kann auf drei Weisen geschehen: So ist es möglich, dass Projekte spontan, aufgrund von besonderen Erlebnissen der Kindergruppe entstehen. In diesem Fall scheint ein Projekt sich wie von selbst zu entwickeln.²⁸ Die Kinder werden durch Fragestellungen der PädagogInnen motiviert, ihrem selbst gewählten Thema auf den Grund zu gehen und zu forschen.²⁹ Eine weitere Möglichkeit, eine Projektinitiative zu finden, kann durch eine von Kindern, PädagogInnen oder Eltern ausgehende Idee, einem Vorschlag oder einem Tätigkeitswunsch geschehen.³⁰ Hier spielen vorangegangene Beobachtungen der Kindergruppe eine herausragende Rolle, da sich durch diese, Themen der Kinder offenbaren und z.B. mit Hilfe von Bildmaterial oder Wandtafeln für die gesamte Gruppe sichtbar gemacht und somit die Neugier auf entsprechende Initiativen geweckt und aufrecht erhalten werden können.³¹ Als dritte Möglichkeit ein Projekt zu beginnen, bietet sich die bewusste Initiierung. In diesem Falle kommen eigene Interessen, Fähigkeiten oder Themen der PädagogInnen zum Tragen.³² Auch diese Ideen, wenn sie für das Leben der Kinder als relevant einzustufen sind, können als Projekte umgesetzt werden. Dies, auch wenn sie von den Kindern selbst nicht unbedingt als bedeutend betrachtet werden, die Kinder jedoch in ihren Kompetenzen stärken sollen. Für derartige Projektideen ist es wichtig über z.B. besondere Einstimmungs-Aktivitäten, den Kindern Lust auf die entsprechende Initiative zu machen.³³ Wichtig ist es, die ermittelten Themen genau zu benennen. Es sollte ein Titel sein, der Perspektiven anklingen lässt und damit zeigt, in welche Richtung sich der Prozess entwickeln oder was er verändern soll. Der Titel bietet ferner den *roten Faden* für den weiteren Projektverlauf und dient zur Orientierung.³⁴

2.4.3 Entscheidung der Gruppe über das Weiterverfolgen der Initiative

Unbedeutend von wem die Projektinitiativen ausgehen, sollten sie unbedingt von der gesamten Zielgruppe diskutiert werden. Dafür werden die Ideen der Teilnehmenden, den Kindern und Erwachsenen mittels Zeichnungen, Skizzen oder Bildern auf einer Mindmap dokumentiert, die alle bis dahin bekannte und erkannte Aspekte der Themen veranschaulicht. Dadurch wird jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zur Mitbestimmung gegeben. Sie erhalten bewusst die Gelegenheit, ihre Wünsche und Meinungen über Einfälle zu äußern und

²⁶ vgl. Textor M. R. (2020), S. 16

²⁷ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 51

²⁸ vgl. Textor M. R. (2020), S. 35

²⁹ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 51-52

³⁰ vgl. Textor M. R. (2020), S. 35

³¹ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 52

³² vgl. Textor M. R. (2020), S. 35-36

³³ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 53

³⁴ vgl. Bichel, K. und Ries-Schemainda, R. (2022), S. 24

damit die Chance, sich für oder gegen das Weiterverfolgen einer Projektidee zu entscheiden. Die PädagogInnen sind dabei dazu angehalten, den Grundsätzen der Partizipation und Demokratisierung folgend, die Entscheidung der Kinder anzuerkennen. Dies setzt voraus, dass auch Abstimmungsprozesse zum Einsatz kommen, in denen sich Minderheiten der Mehrheit anschließen.³⁵ Kennen die Kinder noch keine Wahlverfahren, ist es notwendig, diese zuvor einzuführen. Gruppen mit Abstimmungserfahrung sollten die Möglichkeit erhalten, über die für sie richtigen Wahlverfahren, mitzuentcheiden. Wird den Kindern Gelegenheit dazu gegeben, unterstützt sie das bei der Weiterentwicklung der Fähigkeit, ihrer Stimme Ausdruck zu verleihen.³⁶ Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, gemeinsam mit den Kindern Projektregeln auszuarbeiten, da sie mitentwickelte Regeln besser verstehen und mit größerer Wahrscheinlichkeit gewillt sind, zu achten.³⁷

2.4.4 Erstellung eines vorläufigen Projektplans/Projektskizze

Sobald die Gruppe die Durchführung eines Projekts beschlossen hat, kann eine Projektskizze/Projektplan ausgearbeitet werden. Darin wird gemeinsam mit den Kindern festgehalten, welche Ziele im Projekt verfolgt, welche Orte oder Experten besucht, welche Materialien, Medien oder Hilfsmittel und Dienstleistungen Dritter benötigt werden, wer welche Aufgaben übernimmt, in welchen organisatorischen Arbeitsschritten vorgegangen wird und was das Ergebnis des Projekts sein soll. Abhängig von den Fähigkeiten der Teilnehmenden, wird eine Projektskizze durch Zeichnungen, Symbole, Bilder oder bei älteren Kindern ergänzend durch Texte erarbeitet. Dieser *Ablaufplan* kann im Laufe des Projekts stets erweitert und detaillierter ausgestaltet und besprochen werden, vor allem dann, wenn es sich um eine längerfristige Unternehmung handelt.

2.4.5 Vorbereitung des Projekts

In dieser Phase des Projekts kann es sinnvoll sein, Arbeitsgruppen zu bilden, die sich die organisatorische Arbeit aufteilen. Diese Teams können aus PädagogInnen, Eltern, aber auch Kindern bestehen. Bilden auch Kindergruppen Arbeitsteams, sind die Aufgaben ihrem jeweiligen Entwicklungsstand anzupassen.³⁸ Die PädagogInnen sind in dieser Phase der Organisation dazu aufgefordert, die von den Kindern formulierten Inhalte und Ziele im Hintergrund vorzubereiten, d.h. benötigte Materialien frühzeitig zu organisieren und bereitzustellen, sich darauf vorzubereiten, Impulse und falls notwendig kompetente Hilfestellung bieten zu können. Dazu gehört auch, sich im Vorfeld mit dem Thema der Kinder auseinanderzusetzen, um ihnen die richtigen Fragen stellen zu können und zu recherchieren, welche

³⁵ vgl. Textor M. R. (2020), S. 36

³⁶ vgl. Regner, M., Schubert-Suffrian, F. (2021), S. 37

³⁷ vgl. Bichel, K. und Ries-Schemainda, R. (2022), S. 8

³⁸ vgl. Textor M. R. (2020), S. 37,38

Experten einbezogen und welche Ressourcen aus dem Umfeld der Einrichtung genutzt werden können, sowie die Öffentlichkeitsarbeit zu organisieren.³⁹

2.4.6 Durchführungphase des Projekts mit Reflexionen

Ist die Planung des Projekts vorläufig abgeschlossen, wird mit der Durchführungsphase begonnen. In diesem Arbeitsabschnitt werden die Kinder weitgehend selbsttätig aktiv. Dies kann in Kleingruppen geschehen, bei bestimmten Aktivitäten auch mit der gesamten Kindergruppe, beispielsweise bei Exkursionen oder dem Zuschauen bei einem Experiment, Film etc. Wichtig in dieser Phase ist die Bereitstellung von anregungsreichen Materialien, sowie entwicklungsentsprechenden Medien durch die PädagogInnen. Ebenso ist es unabdingbar, dass den Kindern ein geeigneter Arbeitsplatz und genügend Raum um tätig zu werden zur Verfügung gestellt wird.⁴⁰ Die Kinder gehen in Diskussion mit Experten, besprechen ihre gemachten Erfahrungen mit der Gruppe, werden dazu ermutigt, Beobachtungen bildlich, plastisch oder in Rollenspielen darzustellen. Es entsteht Variation zwischen geistigen und körperlichen Aktivitäten. Einzelarbeit und Selbsttätigkeit finden im Wechsel mit Gruppenarbeit und Kooperation statt. Alle Sinne der Kinder werden angesprochen und dabei alle Entwicklungsbereiche unterstützt. Besondere Bedeutung kommt auch der Dokumentation zu. So sollten von Beginn an sowohl von den PädagogInnen als auch von den Kindern, möglichst selbstbestimmt und selbsttätig, Erfahrungen und Beobachtungen, die im Projektverlauf gemacht wurden, aus eigenen Blickwinkeln festgehalten werden. Von den Kindern z.B. mit gemalten Bildern oder selbst gemachten Fotos. Die Dokumentation erweitert sich mit dem Projektverlauf. Sie macht die Lernergebnisse für die Kinder, die PädagogInnen und für die Eltern sichtbar und sollte daher für Kinder und Erwachsene gleichermaßen verständlich sein.⁴¹ Um die Motivation der Kinder zu erhalten, kann mit Zwischenpräsentationen gearbeitet werden, in denen bis dahin erreichte Ergebnisse, der gesamten Gruppe vorgestellt werden. Es entstehen neue Impulse, Kommunikation und Zusammenarbeit unter den Kindern findet statt.⁴² Außerdem wird die Reflexion mittels der Unterstützung der PädagogInnen über die bis dahin gemachten Lernerfahrungen angeregt. Die Kinder werden dazu angehalten darüber nachzudenken, was und wie sie gelernt haben. Durch das Erinnern und Aussprechen, soll das Gelernte verinnerlicht werden. Auf der anderen Seite wird den Kindern durch die Frage nach dem Gelernten, der Prozess des Lernens als Solcher, bewusst gemacht. Dabei kann mit ihnen über Gedanken, Vermutungen und den Weg gesprochen werden, der sie zu Erkenntnissen gebracht hat wie z.B. durch Beobachten, Experimentieren, Gespräche mit Experten. Ihnen kann bewusstwerden, wie sie

³⁹ vgl. *Stamer-Brandt, P. (2018), S. 64,65*

⁴⁰ vgl. *Stamer-Brandt, P. (2018), S. 69*

⁴¹ vgl. *Textor M. R. (2020), S. 39*

⁴² vgl. *Stamer-Brandt, P. (2018), S. 69*

denken, lernen und welche Strategien sie dafür nutzen. Der Erwerb lernmethodischer Kompetenzen findet dadurch statt.⁴³ Selbst bei den Reflexionsrunden können die PädagogInnen den Kindern die Leitung überlassen. Diese Methode trägt dazu bei, dass die Kinder aufmerksamer beteiligt sind, da ihnen Verantwortung übergeben, ihnen etwas zugetraut wird.⁴⁴ Zwischenreflexionen stellen demnach einen weiteren wichtigen Schritt innerhalb von Projektarbeit dar. Sie helfen, das Ziel des Projektes nicht aus den Augen zu verlieren. Durch sie kann außerdem festgestellt werden, inwieweit das Ziel überhaupt noch mit den Interessen der Kinder übereinstimmt, ob plötzlich andere Fragen wichtiger zu klären sind, die Projektabsicht diesen angepasst werden sollte oder gar, das Interesse der Kinder erloschen ist und das Projekt abgebrochen werden sollte. Darüber hinaus dient die Reflexion der Überprüfung der Verbindung der Kinder untereinander, der Beziehung zu anderen Projektbeteiligten und der Qualität der Zusammenarbeit in der Gruppe. Werden Konflikte und Spannungen sichtbar, können diese besprochen und bearbeitet werden.⁴⁵

2.4.7 Präsentation der Projektergebnisse

Der Durchführungsphase schließt sich die Ergebnispräsentation an. Besonders dann, wenn während des Projekts vorzeigbare Objekte, ein Theaterstück oder sonstige präsentable Werke entstanden sind. Aber auch der reine Projektverlauf als Solcher, kann durch die während des gesamten Projekts erstellten Dokumentationsmedien in Form von Plakaten, Fotos, Filmen gezeigt werden. Die Art der Präsentation wird vom Thema des Projekts bestimmt und dazu passend gewählt. Auch bei der Ergebnispräsentation beteiligen sich die Kinder ihren Interessen entsprechend, an allen Schritten. So planen sie z.B. eine Rede, organisieren eine Ausstellung, den Ablauf der Präsentation, stellen Einladungen her u.v.m. Auch in dieser Phase zielt Projektarbeit darauf ab, den Kindern möglichst viel Mitbestimmung und Selbsttätigkeit zu ermöglichen. Findet die Präsentation im öffentlichen Raum statt, ist dies besonders wertvoll für die Kinder, da sie die Anerkennung erhalten, die sie sich durch ihre Arbeit verdient haben und sich die Einrichtung darüber hinaus, in besonders ausgeprägte Öffentlichkeitsarbeit begeben kann.

2.4.8 Gesamtreflexion und Auswertung des Projekts

Der endgültige Abschluss eines Projekts wird schließlich mit seiner Auswertung vollzogen. Bei dieser Gesamtreflexion aller Projektphasen sollten auch alle Projektbeteiligten teilhaben. Dies schließt sowohl Kinder, PädagogInnen als auch externe Mitarbeitende, sowie Eltern ein. Bei der Auswertung vergleichen die Teilnehmenden die Projektinitiative und Projektskizze mit dem Endstand des Projekts. Dabei wird die Qualität der Vorbereitung,

⁴³ vgl. Textor M. R. (2020), S. 40,41

⁴⁴ vgl. Bichel, K. und Ries-Schemainda, R. (2022), S. 8

⁴⁵ vgl. Textor M. R. (2020), S. 39,40

Organisation, Zusammenarbeit der Gruppe, alle Rahmenbedingungen sowie die Endprodukte ausgewertet. Anschließend werden Konsequenzen für erneute Projektarbeit ausgearbeitet.⁴⁶

2.5 Rollen der PädagogInnen und Erziehungspartnerschaft in der Projektarbeit

Die PädagogInnen schlüpfen im Rahmen von Projektarbeit in eine veränderte Rolle. Sie wechseln den Blick vom Erziehungsblick zum Bildungsblick. Sie begreifen die in Projektarbeit ermöglichte Selbsttätigkeit der Kinder als große Chance für Selbstbildungsprozesse und sich selbst als Ko-KonstrukteurInnen in diesen. Weiterhin erkennen sie die Kinder als Mit-Gestalter ihrer Bildungsprozesse an und gewährleisten genügend Freiräume, um entdeckendes Lernen zu fördern. Sie agieren als MotivatorInnen und unterstützen den Mut der Kinder, wenn diese einen neuen Weg beschreiten wollen. Für Projekt-PädagogInnen stellen gelingende Prozesse bereits Ergebnisse ihrer Arbeit dar. Sie verfolgen den Anspruch, Entwicklungs-BegleiterInnen zu sein, die einen optimalen Rahmen für positive Entwicklung der Kinder schaffen. Sie handeln als Impuls-GeberInnen, UnterstützerInnen und bieten Hilfe zur Selbsthilfe. Auch im Rahmen von Projektarbeit ist ihre wichtigste Rolle die der Beziehungs-GestalterInnen, da nur durch verlässliche Beziehungen das Wohlfühlen der Kinder gewährleistet wird und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können. Sie leben den Kindern Fehlerfreundlichkeit vor und stellen durch ihre Prozessoffenheit und dialogische Grundhaltung⁴⁷ Vorbilder für die Kinder dar.⁴⁸

Die Erziehungspartnerschaft, auch innerhalb von Projektarbeit, verfolgt das Ziel, auch zu den Eltern wertschätzende Beziehungen zu gestalten. Das bedeutet, die Eltern als ExpertInnen ihrer Kinder zu betrachten und ihr Wissen über ihre Kinder für zielführende pädagogische Arbeit einzusetzen. Dies gilt bei Projektarbeit im Besonderen, da die Eltern Themen und Interessen ihrer Kinder außerhalb der Einrichtung ebenso wie ihr Verhalten innerhalb der Familie kennen und demnach für Projekte gute Ideengeber sein können. Unterstützen Eltern das Projektvorhaben einer Einrichtung gegenüber ihren Kindern, treten sie außerdem als MotivatorInnen für diese auf. Innerhalb von Projektarbeit kann ihnen mit großer Wertschätzung begegnet werden, indem sie das Signal erhalten, dass ihre Mitarbeit begrüßt und als Bereicherung empfunden wird, ihre Fähigkeiten und Ressourcen genutzt werden. Sie können sich auf diese Weise besonders gut mit *ihrer* Einrichtung identifizieren.⁴⁹

Es ist davon auszugehen, dass Projektarbeit, die vorausgehend beschriebenen Prinzipien und Theorien achtend, dazu beitragen kann, Lernsituationen zu schaffen, die das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben begünstigen. Folgend werden einige dieser Aufgaben kurz

⁴⁶ vgl. Textor M. R. (2020), S. 41,42

⁴⁷ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 2, S. 33

⁴⁸ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 31,33

⁴⁹ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 39

skizziert, die nach Ansicht der Verfasserin durch Projektarbeit besonders gut unterstützt werden können.

3 Entwicklungsaufgaben drei bis sechsjähriger Kinder

Zwischen drei bis sechs Jahren beginnen die Interaktionen unter Kindern, den sogenannten *Peers*, immer bedeutsamer zu werden und erhalten zunehmend mehr Gewicht gegenüber den Erwachsenen-Kind Handlungen. Gemeinsam wird geplant, organisiert, besprochen. Die ersten Teams, die an gemeinsamen Vorhaben arbeiten, entstehen.⁵⁰ Dies geschieht vor allem durch sich wandelnde Spielhandlungen, die von nicht sozialen Aktivitäten zum Parallelspiel, in das *als ob* und schließlich zum kooperativen Spiel übergehen, mit denen Kinder ihre sozial-emotionale Entwicklung vorantreiben.⁵¹ Durch die allmähliche Ausgestaltung eines Selbstkonzepts erleben Kinder vermehrt selbstbewusste Emotionen. Um diese einordnen zu können, benötigen sie Rückmeldungen von Erwachsenen. Auch Empathie ist im Alter ab ca. vier Jahren häufiger zu beobachten. In welchem Verhältnis diese zu Mitleid, prosozialem und selbstlosem Verhalten führt, ist stark vom Vorleben der Bezugspersonen sowie dem Temperament eines Kindes abhängig.⁵² Ebenfalls ab ca. vier Jahren wollen sie vermehrt Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen. Sie streben nach Selbstwirksamkeit, danach mitzubestimmen und Meinungen zu äußern.⁵³ Ab drei Jahren beginnen Kinder kleine Geschichten zu erfinden. Nach Havighurst treten sie in das *Märchenalter* ein und entwickeln Fantasie. Sie nutzen ihr zunehmendes Geschick mit Sprache umzugehen und sowohl über einen sich steigernden Wortschatz, sowie grammatikalische Möglichkeiten zu verfügen. Sie versuchen abstrakte Gedanken aus z.B. Erzählungen, sprachlich nachzuvollziehen.⁵⁴ Ab vier bis fünf Jahren interessieren sie sich vermehrt für Schriftsprache, erkennen den Sinn und Nutzen derselben für sich selbst. Sie üben ihre eigenen Namen zu schreiben und malen Buchstaben nach, oder erfinden ihre eigene *Krickelschrift*.⁵⁵ Dabei beschäftigen sie sich ausgiebig damit, ihre Hand-Feinmotorik zu schulen. An der Verfeinerung der Hand-Feinmotorik, arbeiten bereits die dreijährigen Kinder, durch darstellerischen Ausdruck. Ihre Kritzeleien entwickeln sich langsam zu Bildern und werden mit zunehmendem Alter zu immer wirklichkeitsgetreueren Abbildungen.⁵⁶ Nach Piaget, treten Kinder ca. in ihrem dritten Lebensjahr, in die präoperationale Entwicklungsstufe ein und sind zunehmend damit beschäftigt, die duale Repräsentation zu steigern. Das bedeutet, dass sie immer besser in der Lage sind zu verstehen, dass z.B. Zeichnungen, einfache Karten oder

⁵⁰ vgl. Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017), S. 106

⁵¹ vgl. Berk, L. E. (2020), S. 422

⁵² vgl. ebd.

⁵³ vgl. Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017), S. 118

⁵⁴ vgl. Gartinger, S. (2019), S. 81

⁵⁵ vgl. Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017), S. 120-121

⁵⁶ vgl. Berk, L. E. (2020), S. 371

Modelle, ihre Entsprechung in der realen Umwelt haben.⁵⁷ Im Alter von ca. vier Jahren gelingt es ihnen zusehends die geistige Perspektive eines anderen einnehmen zu können *Kognitive Perspektivübernahme* D.h. Kinder sind verstärkt dazu fähig zu begreifen, dass andere Personen eine andere Sichtweise als sie selbst haben können. Die sog. *Theory of Mind* kommt zum Tragen.⁵⁸ Nach Havighurst beginnen Kinder nun geistige Operationen ausführen, Informationen verstandsgesteuert umzuwandeln und kognitive Verarbeitungsprozesse umzukehren.⁵⁹ Ab ca. fünf Jahren können sie in Problemlösungssituationen auf bereits gemachte Erfahrungen zurückzugreifen. Das analoge Denken und Schlussfolgern kommen zum Einsatz. Sie sind in diesem Alter begeistert, selbst auf neue Analogien zu kommen. Auch das anhaltende gemeinsame Nachdenken *sustained shared thinking* über eine Beobachtung und Austausch über die beobachtete Situation, findet immer häufiger statt.⁶⁰

Ausgehend von der intrinsischen Motivation der Kinder, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, kann vermutet werden, dass sie sich fortwährend damit beschäftigen, ihre Fertigkeiten zu vertiefen und zu verfeinern und sich damit stetiger Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung vollzieht.

4 Kompetenzerweiterung drei bis sechsjähriger Kinder durch Projektarbeit

Der Begriff Kompetenzen umfasst das Aneignen von Wissen, kognitiven, praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie das Entwickeln von Haltungen, Gefühlen, Werten und Motivation. Kompetenzen sind demzufolge als allgemeine Dispositionen selbständigen und verantwortlichen Handelns in lebensweltlichen Zusammenhängen zu verstehen.⁶¹ Im Folgenden werden fünf Kompetenzen genauer betrachtet, die beruhend auf den vorangegangenen Überlegungen und Ausführungen, nach Ansicht der Verfasserin, in besonderem Maße mit Projektarbeit unterstützt werden können.

4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist eng mit der Selbstkompetenz verknüpft. Mit Selbstkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, in unterschiedlichen Situationen aktiv, eigene Interessen entwickelnd, motiviert und gestaltend handeln zu können. Dabei ist die Fähigkeit, Wissen und Emotionen miteinander zu verknüpfen, ausschlaggebend für die Handlungsfähigkeit des Individuums. Die Selbstkompetenz wird in enge Verbindung mit der Emotionsregulation gebracht und in zwei Bereiche geteilt. Das *Ich*, und das *Selbst*. Dabei ist das *Ich*

⁵⁷ vgl. Berk, L. E. (2020), S. 371

⁵⁸ vgl. Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017), S. 115

⁵⁹ vgl. Gartinger, S. (2019), S. 81

⁶⁰ vgl. Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017), S. 127

⁶¹ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 27

als Instanz mit klarem Ziel zu verstehen, das logische Schlüsse zieht und sich auf Aufmerksamkeit, z.B. auf das Lösen einer Problemstellung konzentriert. Das *Selbst* hingegen gleicht einem Pool von vielfältigen Emotionen, Erfahrungen, Bedürfnissen, Wünschen, Sorgen etc.⁶² Es wird deutlich, dass Selbstkompetenz als ein Konstrukt gesehen werden kann, welches sich aus vielen aufeinander aufbauenden Fähigkeiten, prozesshaft entwickelt. Zu den dafür notwendigen Fähigkeiten zählen das Bilden eines Urvertrauens als Basis, die Selbstwahrnehmung und der emotionale Ausdruck. Diesen folgen Emotionsregulierungsfähigkeit, Feedbackverwertung, Selbstmotivation und integrative Kompetenz.⁶³ Es würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit führen, all diese einzelnen Kompetenzbereiche zu erläutern, vielmehr soll die Selbstwirksamkeitsüberzeugung näher betrachtet werden. Sie meint, dass ein Individuum auf sich selbst vertraut und zuversichtlich davon ausgeht, etwas bewirken zu können, d.h. Veränderungen der Wirklichkeit aus eigener Kraft mit seinem eigenen Tun zu bewerkstelligen.⁶⁴ Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann demnach ausgebildet werden, wenn Erfolgserfahrungen stattfinden die Ausdauer benötigen, bei der Bewältigung angemessener, ansprechender doch herausfordernder Aufgaben.⁶⁵

4.2 Problemlösefähigkeit

Die Problemlösefähigkeit gehört ebenfalls zur Selbstkompetenz und ist eng mit der genannten Selbstmotivation und Selbstregulation verbunden. Durch sie wird die Fähigkeit beschrieben, sich selbst in die Lage zu versetzen, motiviert zu sein beim Lösen einer schwierigen Aufgabe und dabei sich so weit regulieren zu können, dass das eigene Spannungsniveau auf einer Ebene gehalten wird, welches Handlungsfähigkeit zulässt.⁶⁶ Durch die Problemlösefähigkeit wird ein Mensch dazu befähigt, Schwierigkeiten als Herausforderung und Antrieb zu betrachten. Das Selbstvertrauen und den Willen zu entwickeln eine Problemstellung zu lösen, dafür eigene Ideen auszubilden und Initiative zu ergreifen.⁶⁷

4.3 Lernmethodische Kreativität

Die Lernmethodische Kreativität gehört zu den lernmethodischen Kompetenzen durch die die Fähigkeit, benötigte Informationen zu finden, zu sortieren, zu bewerten und auszuwählen erreicht wird.⁶⁸ Durch das Nachdenken über den eigenen Lernvorgang während des Lernens,⁶⁹ werden meta-kognitiv, sich über geistige Aktivitäten bewusstwerdend,⁷⁰

⁶² vgl. Künne, T. und Sauerhering, M.(k.A.), S. 7

⁶³ vgl. Künne, T. und Sauerhering, M.(k.A.), S. 9

⁶⁴ vgl. Bründel, H. und Hurrlemann, K. (2017), S. 202

⁶⁵ vgl. Künne, T. und Sauerhering, M.(k.A.), S. 10

⁶⁶ vgl. Künne, T. und Sauerhering, M.(k.A.), S. 8

⁶⁷ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 27

⁶⁸ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 23

⁶⁹ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 1, S. 250

⁷⁰ vgl. Berk, L. E. (2020), S. 351

Strategien entwickelt für nachfolgende Lernprozesse. Diese so gewonnenen und getesteten Erfahrungen werden zu lernmethodischen Kompetenzen.⁷¹ Die lernmethodische Kreativität ist als ein Teilbereich der lernmethodischen Kompetenzen zu verstehen. Sie verhilft dazu vielfältige, individuelle Ideen zu entwickeln, auch in der Kooperation mit anderen, um etwas zu erforschen und kognitiv zu durchdringen. Frei und ideenreich in der Auswahl der Methoden zu sein, um etwas zu verstehen und zu lernen.⁷²

4.4 Teamfähigkeit

Die Teamfähigkeit gehört zu den Sozial-emotionalen Kompetenzen. Die Emotionale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein, diese mischlich oder sprachlich auszudrücken und zu verstehen, sowie eigenständig regulieren zu können. Dazu gehört auch, die Gefühle anderer wahrzunehmen und in der Lage zu sein, diese richtig zu deuten.⁷³ Die sozialen Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten, die es ermöglichen das eigene Verhalten von einer individuellen, auf eine gemeinschaftliche Handlung anzupassen. Sozial kompetentes agieren verbindet persönliche Handlungsziele eines Einzelnen, mit den Normen und Werten einer Gruppe.⁷⁴ Soziale Kompetenz ist unmittelbar mit der emotionalen Kompetenz verbunden, da der passende Umgang mit eigenen Gefühlen sowie denen anderer, als Grundlage zwischenmenschlicher Beziehungen fungiert. Gut ausgebildete emotionale Kompetenz diesen Umgang erleichtert, oder gar erst ermöglicht. Zum *Sammelbegriff* Soziale Kompetenz gehören jedoch zahlreiche andere Fähigkeiten, so wäre z.B. neben Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit, die Teamfähigkeit zu nennen.⁷⁵ Die Teamfähigkeit soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders betrachtet werden. Sie meint die Kompetenz, mit anderen zu kooperieren, kollektiv Entscheidungen zu treffen, um zu einem gemeinsamen Ziel zu kommen.⁷⁶ Dafür ist es nötig, Perspektivwechsel vollziehen und auf Kompromisse eingehen zu können, Kontakte zu anderen aufzubauen, Hilfe anzubieten und selbst annehmen zu können. Die Fähigkeit beinhaltet auch, zu verstehen, dass durch Zusammenarbeit mit anderen oftmals mehr bewirkt werden kann, zu begreifen, dass gemeinsam vereinbarte Regeln, das Handeln in der Gruppe erleichtern.⁷⁷

⁷¹ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 1, S. 250

⁷² vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 28

⁷³ vgl. Pfeffer, S., (2017), S. 9

⁷⁴ vgl. Bischoff, et al. (k.A.), S. 5

⁷⁵ vgl. Pfeffer, S., (2017), S. 11-12

⁷⁶ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 23

⁷⁷ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 27-28

4.5 Medienkompetenz

Die Medienkompetenz gehört zu den Sachkompetenzen, die das reine Wissen über alle Weltgeschehen betreffenden Themen einschließen. Dazu gehören Gesundheit, Technik, Mathematik, Sprache, Kultur, Kunst, Natur, sowie Handwerk.⁷⁸ Mit der Medienkompetenz wird einerseits die Fähigkeit bezeichnet, Medienprodukte einschätzen, hinterfragen, verstehen und verarbeiten zu können und andererseits auch die Kenntnis darüber, wie diese ziel führend zum Einsatz kommen können, z.B. als Kommunikationsmittel, interaktiv und Informationsgeber rezeptiv.⁷⁹ Dazu gehört auch das Wissen darüber, dass mediale Techniken nicht ausschließlich zur Rezeption dienen können, sondern auch zum gestalterischen Selbsta Ausdruck und kreieren von Inhalten.⁸⁰

Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit die genannten Kompetenzen tatsächlich durch Projektarbeit gefördert werden können. Es wird die Frage geklärt, ob Projektarbeit eine besonders geeignete Methode für Kompetenzerweiterung darstellt. Dafür wird in der Kindertagesstätte Admiralfalter ein Projekt durchgeführt, das die beschriebenen Theorien zu Projektarbeit möglichst idealtypisch in der Praxis umzusetzen versucht.

5 Vorstellung der Einrichtung Kita Admiralfalter

Die Einrichtung Kita Admiralfalter befindet sich im Ortsteil Berlin-Grünau. Dieser gehört zum Berliner-Bezirk, Treptow Köpenick und ist ein Wald, Wasser und naturnaher, sowie ruhiger, familienreicher und freundlicher Ortsteil Berlins. Neben Natur und guter Naherholungsmöglichkeit, sind alle für das tägliche Leben notwendigen Versorgungseinrichtungen vorhanden und das Quartier ist durch gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel erreichbar. Besonders das direkte Einzugsgebiet der Kita ist gekennzeichnet durch ein großes Neubaugebiet. In den letzten Jahren bezogen vorwiegend junge Familien Eigentumswohnungen, so auch viele Familien deren Kinder die Kita Admiralfalter besuchen. Weitere Familien leben in den angrenzenden, älteren Bereichen des Bezirks, sowohl in Einfamilien-, als auch Mehrfamilienhäusern.

In der Kita Admiralfalter können 75 Kinder betreut werden. Im Nestbereich U3, finden 25 Kinder, die Kalle Käfer-Kinder ihren Platz. Im Elementarbereich Ü3, werden 50 Kinder in zwei Gruppen, der Gruppe Rudi Radieschen und Karla Kartoffel betreut. Die Kita wurde 2018 in einem Neubau gegründet, der im ersten Stockwerk über vier großzügige, trennbare Räume verfügt. Diese werden von den beiden Gruppen der Ü3 Kinder bespielt. Weiterhin sind im ersten Stock zwei Garderoben, zwei Bäder, eine Küche und eine großzügige um das Haus verlaufende Terrasse vorhanden. Im Erdgeschoss verbringen die Krippenkinder

⁷⁸ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 28

⁷⁹ vgl. Nolte, D.(k.A.): Medienkompetenz, S. 8,11

⁸⁰ vgl. Gartinger, S. und Janssen, R. (2020), Band 2, S. 417

in ebenfalls vier trennbaren Räumen ihren Kita-Alltag. Hier sind außerdem ein Bad und eine Garderobe vorhanden, das Leitungsbüro, die Küche zur Versorgung der Kinder, sowie ein Mehrzweck- und ein Personalraum befinden sich ebenfalls im Erdgeschoss. Im Außenbereich verfügt die Einrichtung über einen gossen Garten zum Spielen, mit Klettermöglichkeiten, Bauwagen und Sandfläche, sowie einem Gemüsegarten, der mit den Kindern bewirtschaftet wird.

5.1 Beschreibung der Elementargruppe *Karla Kartoffel*

Die Elementargruppe setzt sich aus 25 Kindern zusammen, davon zehn Mädchen und 15 Jungen. Die Kinder sind im Alter von drei bis sechs Jahren. Ihre Mehrheit kommt aus gut situierten, meist bildungsnahen Familien. Von 23 Kindern sind beide Elternteile berufstätig, von zwei Kindern jeweils nur eines. Es sind viele Nationalitäten unter den Familien vertreten. Zweisprachigkeit wird gelebt. Dabei sind 13 Kinder deutscher Herkunft mit beiden Elternteilen aus Deutschland. Von fünf Kindern kommt ein Elternteil aus einem anderen Herkunftsland als Deutschland und von sieben Kindern kommen beide Elternteile nicht aus Deutschland. 14 Kinder wachsen einsprachig, deutsch auf. Sieben Kinder sprechen in ihrer Familie eine weitere Sprache als Deutsch. Drei Kinder sprechen in ihren Familien ausschließlich nur eine andere Sprache als Deutsch. Ein Kind wächst mit zwei anderen Sprachen als Deutsch in seiner Familie auf. Die Eltern von vier Kindern sprechen kein, oder nur wenig Deutsch. In allen Familien werden die Kulturen ihrer Herkunftsländer, sowie kulinarische Gewohnheiten und Traditionen gepflegt.

5.2 Beobachtung und Situationsanalyse

Um einen Eindruck der Themen und Interessen der Gruppe zu erhalten, werden mehrere systematische Beobachtungen mit Kindern, alle Jahrgänge einschließend, durchgeführt. Wichtig dabei ist, dass die Kinder in den Beobachtungssituationen selbstgewählten Aktivitäten und Handlungen nachgehen. Zu ihrer Analyse werden dabei die fünf durch Leu, nach Margaret Carr entwickelten Lerndispositionen herangezogen: interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen, an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen.⁸¹

1. Systematische Beobachtung einer funktionalen Spielhandlung: N. (3,2 J.) und C. (3,4 J.) stehen vor Puppenhaus und Spielwerkbank. C. sagt N.: „ich gehe zum Werkzeug“ greift sich den Hammer. N. wendet sich dem Puppenhaus zu. C. schlägt mit dem Hammer auf die Werkbank, der Hammer gleitet ihm dabei aus der Hand. Er hebt ihn wieder auf und legt ihn zurück zum Werkzeug. Daraufhin nimmt er die Zange, hantiert mit ihr am Puppenhaus,

⁸¹ vgl. Leu, H.R., Fläming, K., et al., (2021), S. 60-62

greift mit ihr verschiedene Stellen am Haus. N. nimmt den Hammer und klopft ebenfalls am Haus herum. C. sagt zu N.: „Ich repariere das Haus“. Darauf wendet er sich wieder der Werkbank zu, greift eine Raspel und ahmt Raspeln nach, legt die Raspel weg, greift zur Säge, ahmt Sägen nach. N. probiert ebenfalls nacheinander die Werkzeuge am Haus aus.

In dieser Beobachtung zeigt sich, dass C. gegenüber N., erklärt was er tut, sich ihm gegenüber ausdrückt und mitteilt. Dies tut auch N., indem er nonverbal in die Spieltätigkeit des *Reparierens* einsteigt und damit ebenfalls signalisiert, dass er an der Lerngemeinschaft mit C mitwirkt. Beide Kinder richten ihre volle Aufmerksamkeit auf die Funktionen der Werkzeuge und üben diese im Spiel korrekt zu nutzen, zeigen dadurch Interesse an ihnen und sind engagiert bei ihrer selbstgewählten Aufgabe.

2. Systematische Beobachtung einer kreativen Tätigkeit: L. (4,6 J.), Y. (4,6 J.), K. (5,1 J.), M. (3,0 J.), malen jeweils ein Bild. Y. sagt zu K.: „Ich bin schon fertig.“ K.: „ich nicht.“ L. fragt K.: „malst du mir nach?“ K.: „Ja.“ Y.: „ich male dir auch nach.“ Darauf L.: „ok.“ Alle vier Kinder malen weiter. L. zeigt immer wieder ihr Bild. Alle schauen es sich an. Sie beenden gemeinsam das Malen und zeigen sich ihre Bilder. K. zu L. und Y.: „findet ihr mein Bild schön?“ Y.: „Ja.“ Und zu L.: „deins ist auch schön.“ L. zu K. und Y.: „eure auch.“ M. schaut und hört zu.

In der Beobachtung wird deutlich: alle vier Kinder sind engagiert und zeigen Interesse an der kreativen Tätigkeit des Malens. L., Y. und K. wirken an einer Lerngemeinschaft mit und teilen sich mit. M. hält stand und versucht sich mit den älteren Kindern zu messen.

3. Systematische Beobachtung einer konstruktiven Spieltätigkeit: B. (6,0 J.) hantiert mit Knetmasse. A. (6,2 J.) kommt hinzu und fragt: „was machst du?“ B.: „Ich mache eine Tomate, L. (5,9 J.) braucht die.“ A.: „ah.“ B.: „willst du mitmachen?“ B.: „L. braucht viele.“ A.: „warum viele?“ B.: „Weil wir Tomatensauce kochen wollen, und da braucht man viele zu.“ A.: „ok, ich mach mit.“ Beide kneten und stellen rote Kugeln her. L. kommt dazu und fragt B.: „bist du fertig?“ B.: „fast, die haben wir schon.“ Zeigt auf die roten Kugeln. L.: „ok, wenn ihr fertig seid, bringt ihr die. Ich geh zur Küche und bereite alles vor.“ B. und A. kneten weiter, machen noch mehr rote Kugeln. L. kommt mit einem Topf zurück und stellt fest: „jetzt reicht.“ L. legt die roten Kugeln in den Topf. Alle drei Kinder gehen zur Spielküche.

In der Beobachtung zeigt sich, dass alle drei Kinder an einer Lerngemeinschaft mitwirken, dass sie Verantwortung übernehmen für ihr Tun. Sie teilen sich gegenseitig mit, sind engagiert, halten stand. Ihr Interesse richtet sich auf die Spieltätigkeit Kochen; gleichzeitig bei B. und A. auf das Konstruieren eines Gegenstands, der Tomate.

Durch die drei beobachteten Handlungssituationen kann festgestellt werden, dass die Interessen der Kinder vom Hantieren mit Werkzeugen über kreativen Ausdruck bis zu konstruktivem Gestalten und der Zubereitung von Essen reichen. In den Vorlieben der Kinder finden

sich die im Berliner Bildungsprogramm⁸² formulierten Bildungsbereiche: Natur-Umwelt-Technik,⁸³ Kunst: Bildnerisches Gestalten⁸⁴, Gesundheit und Ernährung⁸⁵ wieder. Diese Bildungsbereiche beachtend, soll mit der gesamten Kindergruppe gearbeitet werden.

5.3 Pädagogischer Handlungsbedarf

Mit der Methode Projektarbeit soll versucht werden, die Interessenschwerpunkte der Kinder möglichst gut, verbindend abzudecken. Daher soll eine Projektinitiative mit der gesamten Gruppe entwickelt werden. Durch das Arbeiten an einem Projekt sollen ferner fünf bereits näher beschriebene Kompetenzen aus den Bereichen Ich- bzw. Selbstkompetenz, sozial-emotionale-, lernmethodische- und Sachkompetenz gefördert werden.

Die *Teamfähigkeit* soll unterstützt werden, indem den Kindern der Impuls gegeben wird, in Kooperation zu gehen, untereinander zu verhandeln und ein gemeinsam erdachtes Vorhaben umzusetzen. Das angestrebte Feinziel dazu: *Die Kinder einigen sich auf ein Ziel und erreichen es in Zusammenarbeit.*

Die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* soll gestärkt werden, indem interessante Materialien und Werkzeuge bereitgestellt werden, die zu selbsttätigem Handeln anregen. Das beabsichtigte Feinziel ist die Erkenntnis der Kinder: *Ich kann etwas selbst herstellen/bewirken.*

Die *Problemlösefähigkeit* soll unterstützt werden, durch das den Entwicklungsständen der Kinder angemessene Zumuten von Problemstellungen. Das erwartete Feinziel dazu: *Die Kinder bitten sich gegenseitig um Hilfe.*

Die *Lernmethodische Kreativität* soll durch das Bereitstellen von verschiedenen Medien und der Öffnung der Einrichtung hin zum Expertenbesuch, gefördert werden. Das gewünschte Feinziel dazu: *Die Kinder stellen Fragen beim Besuch eines Experten.*

Die *Medienkompetenz* soll unterstützt werden, indem den Kindern Techniken der Dokumentation und Kommunikation gezeigt werden, die sie selbst anwenden und kreativ gestaltend umsetzen können. Das angedachte Feinziel dazu: *Die Kinder machen Fotos selbst und nutzen diese für Dokumentationen.*

⁸² Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018) Berliner Bildungsprogramm

⁸³ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 153

⁸⁴ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 119

⁸⁵ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 70

6 Das Projekt *Ich kann Brot backen*

Durch das Projekt *Ich kann Brot backen*, können die Kinder neben den formulierten Zielen, Wissen über Ernährung erlangen. Sie dürfen erfahren, dass es möglich ist, selbsttätig und mit Leichtigkeit, spielerisch gesunde und wohlschmeckende Lebensmittel herzustellen. Lebensmittel wie das Brot, das für gewöhnlich fertig gekauft wird.

6.1 Organisation und Einstimmung

In Vorbereitung auf das Projekt, wird mit dem pädagogischen Team ins Gespräch gegangen und beraten, welcher Zeitpunkt im Kitajahr günstig für eine Projektdurchführung sein könnte, um möglichst viele Störfaktoren wie Urlaube oder Eingewöhnungen auszuschließen. Ohne das genaue Thema des Projekts festzulegen, wird ein Zeitplan über mehrere Wochen erstellt, an welchen Tagen am angedachten Projekt gearbeitet werden kann, welche Tage sich für Ausflüge/Expertenbesuche (dem *Prinzip der Öffnung*⁸⁶ folgend) eignen, ohne die Termine des Kitajahres zu gefährden. Durch Beobachtungen im Vorfeld steht fest, wie begeistert die Kinder an Lernarrangements aus dem Bereich Lebensmittel, Kochen und Backen, mit Geräten hantieren (*Prinzip der Handlungsorientierung*⁸⁷) etwas herstellen (*Prinzip der Selbsttätigkeit*⁸⁸), teilnahmen und es kristallisiert sich in der kollegialen Beratung schnell heraus, dass das Thema des Projekts aus dem Bildungsbereich Gesundheit⁸⁹ sein sollte. Dieser Bildungsbereich sich bereits im Vorfeld für die Gruppe als *Kind- bzw. Zielgruppenorientiert*,⁹⁰ darstellte.

Zur Einstimmung in das Projekt bekommen die Kinder eine Pappschachtel gezeigt, auf der das Bild einer Nase über einer Blume abgebildet ist. Sie werden gefragt, was diese symbolhafte Darstellung bedeuten könnte und vermuten, dass das Riechen gemeint ist. Durch das für die Kinder leicht zu deutende Bild wird das Prinzip der *Anschaulichkeit*⁹¹ erreicht. Folgend wird den Kindern der Inhalt der Schachtel gezeigt. Vier farbige undurchsichtige Gläser mit Schraubverschluss sind in ihr enthalten. Sie werden gefragt, ob sie sich denken können, was sich in den Gläsern befindet. Sie vermuten, dass darin etwas zum Riechen enthalten sein könnte. Daraufhin werden ihnen nacheinander alle vier mit Duftnoten gefüllten Gläser zum Schnuppern überreicht, mit der Aufgabenstellung sich zu überlegen, an was sie die Düfte erinnern. Es sind starke Noten wie Zimt, Vanille, Oregano und Brot. Ein Duft ist für alle sehr schnell zu erkennen. Es ist das Brot. Das Prinzip des *Erfahrungslernen*⁹²

⁸⁶ vgl. Textor M. R. (2020), S. 17

⁸⁷ vgl. Textor M. R. (2020), S. 20

⁸⁸ vgl. Textor M. R. (2020), S. 19

⁸⁹ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. (70)

⁹⁰ vgl. Textor M. R. (2020), S. 22

⁹¹ vgl. Textor M. R. (2020), S. 19

⁹² vgl. Textor M. R. (2020), S. 20

zeigt sich hier, indem die Kinder auf ihre bereits gemachte Erfahrung bei der Erkennung des Brotgeruchs zurückgreifen können und den Geruch wiedererkennen.

Das Brot als Projekt greift ein dem Prinzip *Lebensnähe*⁹³ folgenden Thema der Kinder auf. Sie kommen täglich mit diesem Grundnahrungsmittel in Berührung. Bei dem Thema wird weiterhin dem Prinzip *Regionalisierung*⁹⁴ gefolgt, da es im Umfeld der Kinder kaum mehr Bäckereien gibt. Sie haben daher kaum Möglichkeit dieses Handwerk kennenzulernen, so soll diesem lokalen Problem entgegengewirkt werden. Im angedachten Projekt soll ferner dem Prinzip des *exemplarischen Lernens*⁹⁵ gefolgt werden, indem verdeutlicht wird, dass immer die gleichen Schritte für z.B. das Backen von Brot erfolgen: Abwiegen der Zutaten, Teig kneten, backen. Die Kinder sollen weiterhin zum *Entdeckenden Lernen*⁹⁶ angeregt werden, indem ihnen vielerlei Möglichkeiten zum Ausprobieren von Geräten geboten werden, sie sich mit z.B. der Materie Teig beschäftigen und dabei deren Konsistenz erforschen können. Daraus ergibt sich die Gelegenheit für *ganzheitliches Lernen*⁹⁷ mit allen Sinnen: Tastsinn und Motorik, z.B. beim Teig Kneten, riechen des Brotduftes beim Backen, schmecken beim Probieren des Teigs und des fertigen Brotes, Hören und Informationen verarbeiten bei jeglicher Kommunikation und den Reflexionen, die im Laufe des Projektes stattfinden sollen. Dem Prinzip *Offenheit der Methoden*⁹⁸ wird ferner gefolgt, indem alle sich anbietenden Möglichkeiten wie Information aus Büchern sammeln, einen Film schauen, Experten befragen, etwas ausprobieren, innerhalb des Projekts genutzt werden sollen.

6.2 Planungsphase

Ausgehend von der starken Wiedererkennung des Brotduftes aus dem Riechglas, wird mit den Kindern ins Gespräch gegangen. Es werden Fragen gestellt wie: *Wer von euch isst gerne Brot? Was wisst ihr über Brot? Wollen wir mehr über Brot herausfinden?* Im Gespräch wird den Kindern klar, dass sie mehrheitlich am Thema Brot interessiert sind. All ihre Fragen werden in einer Mindmap festgehalten. Abschließend wird die Frage gestellt, was das Ziel des Projekts für sie sein könnte. Die Antwort ist schnell gefunden. Das Ziel soll sein, ein Brot herzustellen. Auch dies wird auf der Mindmap notiert. Sie partizipieren dem Prinzip der *Mitbestimmung*⁹⁹ folgend von Beginn an, bei der Themenwahl, den Forschungsfragen und dem kompletten Verlauf des Projekts.

⁹³ vgl. Textor M. R. (2020), S. 17

⁹⁴ vgl. Textor M. R. (2020), S. 18

⁹⁵ vgl. Textor M. R. (2020), S. 21

⁹⁶ vgl. Textor M. R. (2020), S. 19

⁹⁷ vgl. Textor M. R. (2020), S. 23

⁹⁸ vgl. ebd.

⁹⁹ vgl. Textor M. R. (2020), S. 22

6.3 Arbeitsphase

Eine der ersten von den Kindern gestellten Forschungsfragen lautet: „Was für Brotsorten gibt es?“ Diese Frage wird geklärt, indem sie zwei Plakate mit, aus Büchern kopierten Bildern heller und dunkler Brotsorten erstellen. Im Gestaltungsprozess der Plakate wird ihnen möglichst viel Freiheit bei der Ausarbeitung gegeben. In der ersten Reflexionsrunde des Projekts werden die Brotsortenplakate und die Herangehensweise zum Erstellen derselben besprochen. Daraus ergibt sich die nächste Forschungsfrage: „Wie schmecken die Sorten?“ Um dies herauszufinden, beschließen die Kinder, verschiedene Brotsorten einzukaufen und diese zu kosten. In dieser Phase des Projekts wird es nötig, die Gruppe von 25 Kindern in kleinere Teams aufzuteilen da in verringerten Gruppen Aufgaben, die sich die Kinder stellen, besser umgesetzt werden können. Von den PädagogInnen werden gleichstarke Teams zusammengestellt, denen möglichst gleichwertig Kinder angehören, die sich gerne mit kreativem Gestalten auseinandersetzen, die sich gerne zu Wort melden und die gerne Dinge umsetzen. Bei der nächsten Projektbesprechung werden den Kindern die Teams vorgestellt und nach ihrer Meinung zu den Teamzusammenstellungen gefragt. Obwohl teilweise gute Freunde in unterschiedliche Kleingruppen eingeteilt werden, sind alle einverstanden. Zusammen mit den Kindern wird überlegt, welche Namen die einzelnen Teams tragen sollen. Viele Namensvorschläge kommen zur Sprache und werden diskutiert. Schließlich kommt es zur Einigung für die Namen: Team Brot, Team Brötchen, Team Brezel. Um zu ermitteln, welches der Teams die Brotsorten für die geplante Brotverkostung einkauft, wird ein Auslosungsspiel gespielt. Das Los fällt auf *Team Brot*. Diese Entscheidung wird gesamtheitlich von den Kindern akzeptiert. Am nächsten Projekttag bereitet sich *Team Brot* zum Einkaufen vor und überlegt, was es dazu benötigt. Im Supermarkt angekommen, sucht sich jedes Kind seine Lieblingsorte aus der Backtheke aus, packt diese selbständig in eine Papiertüte und geht zur Kasse. Ein Kind traut sich zu bezahlen und das Wechselgeld entgegenzunehmen. All diese Handlungen im Markt, werden durch Fotos von den Kindern selbst festgehalten. Ab diesem Moment ist die Kamera der ständige Begleiter der Teams. Zurück in der Einrichtung, bereitet das *Team Brot* eine Brotverkostung für die gesamte Gruppe vor. Alle 25 Kinder probieren alle Sorten. In der nächsten Reflexionsrunde werden die Geschmäcker der Sorten von den Kindern besprochen, es werden Vorlieben geäußert und der Beschluss gefasst, drei Brotsorten zu backen. Geplant und auf der Mindmap dokumentiert, werden die Sorten Vollkornbrot, Mohnbrötchen und Brezeln. Die nächste Frage der Kinder: „Welche Zutaten hat ein Brot?“ soll vom ausgelosten *Team Brezel/* untersucht werden. Das Team plant und setzt einen Besuch beim Bäcker um und kann bei der nächsten Projektbesprechung allen Kindern die Antwort des Bäckers geben. Die Zutaten lauten: Mehl, Wasser, Salz und Hefe. Die Frage: „Aus was ist Mehl?“ wird gestellt und alle Kinder sind einverstanden dies als nächstes herauszufinden. Dafür wird den Kindern ein Film über verschiedene Getreidesorten und das Mehl Mahlen gezeigt. Es wird eine

Getreide- und Kaffeemühle, sowie verschiedene Getreidesorten zur Ansicht, zum Kosten und Mahlen besorgt. Die gesamte Gruppe widmet sich dem Vergleichen, Betrachten und vor allem dem Mahlen der Getreidesorten. In der nächsten Reflexion werden die Erfahrungen, die beim Mehl herstellen gemacht wurden, unter den Kindern ausgetauscht. Die nächste Frage wird gestellt: „Wieviel Mehl haben wir gemahlen?“ Um das zu erfahren, wird eine Waage besorgt. Ein paar interessierte Kinder wiegen das selbst gemahlene Mehl und präsentieren der Gruppe stolz die Zahl. Es sind 900g. Plötzlich entsteht großes Interesse am Wiegen und so werden auch einige Spielsachen gewogen. In der nächsten Reflexionsrunde beschließen die Kinder, dass *Team Brötchen* an der Reihe ist, um nun die Zutaten für das Backen einzukaufen. Am folgenden Projekttag geht *Team Brötchen* alle Zutaten kaufen. Auch dieses Team plant vorher seinen Einkauf und präsentiert bei Rückkehr in der Einrichtung die Zutaten. Allen Teams wird die Aufgabe gestellt, sich innerhalb ihrer Kleingruppe zu überlegen, welche der drei geplanten Sorten sie backen möchten. Die Kinder diskutieren und kommen schließlich mehrheitlich zu der Entscheidung, die Sorte zu backen die in ihrem Teamnamen enthalten ist. Durch Losverfahren wird bestimmt, welche Sorte zuerst gebacken wird. Das Los fällt auf *Team Brot* zum Vollkornbrot Backen. Bei allen Schritten, des Abwiegens der Zutaten, Teigherstellung und dem Backen wird versucht, die Kinder möglichst selbständig handeln zu lassen und nur minimal einzugreifen, falls es notwendig wird. Alle Sorten werden von den einzelnen Teams an drei aufeinanderfolgenden Tagen hergestellt und jeweils von der gesamten Gruppe gekostet. Die während allen Aktionen gemachten Fotos der Kinder, werden jeweils nach den Reflexionsrunden zu Dokumentationen in Form von Plakaten, von den Kindern selbständig verarbeitet. Mit Hilfe der PädagogInnen werden die Plakate beschriftet und durch die Kinder, teilweise mittels Maleien erweitert. Die Dokumentationen werden während des gesamten Projektverlaufs, gut sichtbar für alle Projektbeteiligten an der Wand angebracht und fortwährend ergänzt.

6.4 Abschlussphase

Mit einer Reflexionsrunde über die vergangenen Back-Tage wird die Abschlussphase eingeleitet. Alle Kinder werden dazu aufgefordert, sich die Dokumentationsplakate anzusehen und sich dadurch den gesamten bisherigen Verlauf des Projekts ins Gedächtnis zu rufen, sich an für sie besonders interessante oder wichtige Arbeitsschritte, Erkenntnisse oder Erlebnisse zu erinnern. Jedes Kind das möchte, kommt zu Wort. Auch die PädagogInnen berichten von ihren Erfahrungen und Eindrücken. Folgend wird den Kindern die Frage gestellt, ob sie die Plakate, die sie gestaltet haben, ihren Eltern und anderen Interessierten zeigen möchten und wenn ja, in welcher Form. Es werden Ideen zusammengetragen und es kristallisiert sich heraus, dass alle mit einer Ausstellung der Plakate einverstanden sind. Gemeinsam überlegen die Kinder, was für die Organisation der Ausstellung nötig ist, stellen sich selbstständig zu Arbeitsgruppen zusammen und beginnen ihre Aufgaben zu

bearbeiten. Wenn eine Arbeitsgruppe nicht weiterkommt, unterstützen die PädagogInnen mit Ideen und praktischer Hilfestellung.

6.5 Präsentation

Für die Ausstellung wird ein Raum, nach selbständiger Nachfrage der Kinder bei der Ki-taleitung, zur Verfügung gestellt. Alle Werkzeuge, die während des Projektverlaufs in Be-nutzung waren und die Dokumentationsplakate der Kinder, werden als Ausstellung arran-giert. Außerdem wird eine Diashow mit Hilfe der Projektpädagogin (mit den Dokumentati-onsfotos der PädagogInnen, die im gesamten Projektverlauf entstanden) als Präsentation zusammengestellt. Die Ausstellung wird in der Abholzeit geöffnet, sodass die Kinder einzeln mit ihren Eltern den Präsentationsraum besuchen können. Dadurch erhalten sie die Gele-genheit, ihre Eltern selbst durch die Ausstellung zu führen und diesen von ihren persönli-chen Erlebnissen während des Projekts zu berichten.

6.6 Reflexion des Projekts *ich kann Brot backen mit allen Beteiligten*

Die Projektinitiative wurde durch die Einstimmung mit dem Lernarrangement *Geruchsgläser* sensibel und auf die zuvor beobachteten Interessen der Kinder abgestimmt, eingeführt. Die Kinder nahmen das Arrangement gut an. Auch in ihrer Selbstreflexion äußerten sie sich ausschließlich positiv darüber. Vom Geruchsgläserarrangement zu den entscheidenden Fragen zu gelangen, war für die Projektpädagogin gut realisierbar. Die Mindmap zu erar-beiten, stellte sich als herausfordernd dar. Die Kinder brachten wenig Eigeninitiative bei ihrer Ausgestaltung ein. Die Anregung mit selbst gezeichneten Bildern zu arbeiten und auch das Bereitstellen von Darstellungen zum Aufkleben, wurde wenig angenommen. Vermutlich war dies dem Grund geschuldet, dass die Mindmap nicht immer auf Kinderhöhe angebracht war, sondern zeitweise, aus Platzgründen in einer für sie nicht immer erreichbaren Position hing. Die mit den Kindern formulierten Forschungsfragen konnten alle beantwortet werden und das ursprünglich gesteckte Projektziel: *Brot backen* wurde erreicht. In Vorbereitung auf das Projekt, wurde durch die Projektpädagogin ein Ablaufplan erstellt, der weitgehend ein-gehalten werden konnte. Durch Krankheit oder Urlaube mussten ein paar gesetzte Termine verschoben werden, konnten jedoch zu späteren Zeitpunkten realisiert werden. Daher ist die Projektorganisation als gelungen einzustufen. Die Zusammenarbeit der Kinder war be-sonders gut in den kleineren Teams und steigerte sich während des Projektverlaufs. In den großen Reflexionsrunden mit der gesamten Gruppe war herausfordernd, sie dazu zu be-wegen, sich gegenseitig aussprechen zu lassen. Die Kinder selbst schätzen ihre Zusam-menarbeit in ihrer Reflexion als gelungen ein. Im Gesamten waren speziell die zeitlichen Rahmenbedingungen herausfordernd. Es wurde zu wenig Zeit für die Projektaktivitäten und das wiederholende Handeln eingeräumt, seitens des Teams zu sehr am normalen Tages-ablauf der Gruppe festgehalten. Z.B. in Momenten, in denen Kinder ihren entstandenen

Interessen hätten folgen können, wie beispielweise dem weiteren, selbsttätigen Experimentieren und Arbeiten mit zur Verfügung gestellten Geräten, wie der Mühle oder Waage. Auch die räumlichen Rahmenbedingungen waren nicht ideal, da alle während des Projekts zum Einsatz kommenden Gegenstände zu jeder Zeit für die Kinder erreichbar, bereitgestellt sein sollten. Dies war aus Platzgründen nicht immer möglich. Die Endprodukte, drei Brotsorten, konnten sehr gut und für die Kinder anregend und von ihnen selbsttätig umgesetzt werden. Die Ergebnisse präsentierten sich sowohl optisch als auch geschmacklich überzeugend. Die Kinder bewerteten die drei gebackenen Brotsorten selbst als wohlschmeckend und schön anzusehen. Sie waren ausnahmslos stolz auf die Ergebnisse. Auch die Möglichkeit, selbst Fotos zu machen von allen, für sie persönlich interessanten Details und Aktivitäten, wurde ausnahmslos gut angenommen. Nicht die gesamte Gruppe, aber viele Kinder nahmen begeistert bei der selbsttätigen Ausgestaltung der Dokumentationsplakate teil. Einzig die Anregung, Erlebnisse zu malen, wurde noch wenig motiviert umgesetzt. Die als Abschluss des Projektes gezeigte Ausstellung, die von den Kindern erarbeitet und ihren Eltern präsentiert wurde, war eine echte Bereicherung des Kitaalltags und wurde sowohl von den Kindern als auch den Eltern als etwas Besonderes wahrgenommen und stieß vor allem von Elternseite auf große Wertschätzung. Allgemein ist festzustellen, dass die Kinder noch viel zum Partizipieren in zahlreichen Bereichen angeregt werden mussten. Vermutlich ist dies der Fall, da das Projekt *Ich kann Brot backen* ihr erstes längeres Projekt darstellte, das in möglichst idealtypischer Form umgesetzt wurde.

Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass tatsächlich alle im Berliner Bildungsprogramm¹⁰⁰ beschriebenen Bildungsbereiche mit dem aus dem Bereich *Gesundheit und Ernährung* stammenden Thema *Brot backen* gestreift werden konnten. So wurde z.B. der Bildungsbereich *Soziales und kulturelles Leben* beachtet, indem die Kindergruppe sich als Team betätigte, Kinder dazu angehalten wurden Perspektivwechsel zu übernehmen und sich gegenseitig zu unterstützen.¹⁰¹ Der Bildungsbereich *Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien* war unerlässlich für die Reflexionsphasen während des Projekts. Mit den Dokumentationen, die die Kinder selbst gestalteten, gingen sie in Kommunikation. Sie produzierten Fotos mittels einer Kamera und übten dabei den Umgang mit technischem Gerät und Medien.¹⁰² Der Bildungsbereich *Kunst: Bildnerisches Gestalten*, wurde durch das künstlerische arbeiten mit Getreidekörnern, in Rollenspielen, Musik beim zum Thema passenden, gesungenen Liedern berührt.¹⁰³ Der Bereich *Mathematik* kam beim Nutzen einer Waage für die Zutaten, beim Abzählen von gebackenen Brötchen, beim Vergleichen von Brotsorten zum Zuge.¹⁰⁴ Der Bildungsbereich: *Natur-Umwelt-Technik* wurde berücksichtigt

¹⁰⁰ Pressling, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018) *Berliner Bildungsprogramm*

¹⁰¹ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 94

¹⁰² vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 108

¹⁰³ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 126

¹⁰⁴ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 142

beim Betrachten der verschiedenen Getreidesorten, beim darüber Bewusstwerden, dass Brot nicht fertig als Industrieware gekauft werden muss, sondern nachhaltiger für den Eigengebrauch in adäquater Menge hergestellt werden kann. Die Technik kam beim selbsttätigen Nutzen von Geräten zum Ausdruck.¹⁰⁵

Durch diesen ganzheitlichen Ansatz und die Vielfalt der berührten Bereiche innerhalb des Projektes ist davon auszugehen, dass es möglich war, für alle Altersgruppen passende Lernmomente zu schaffen, um die Bearbeitung ihrer spezifischen, in der Theorie bereits behandelten Entwicklungsaufgaben zu begünstigen.

6.7 Kompetenzerweiterung durch das Projekt *Ich kann Brot backen*

Bezugnehmend auf die zum Ziel gesetzte Kompetenzförderung der Kinder mit dem Schwerpunkt der fünf beschriebenen Kompetenzen, kann festgestellt werden, dass durch das Einteilen in Kleinteams: Brot, Brötchen, Brezel, es für sie sehr gut gelang, sich als Teams zu identifizieren. Dies zeigte sich dadurch, dass sie nach der Aufteilung und nach der selbstgewählten Namensgebung, ausnahmslos wussten, zu welchem der Teams sie gehörten. Auch ist zu bemerken, dass ihnen Diskussionen und Beschlüsse in diesen kleineren Gruppen viel besser gelangen als bei den Reflexionsrunden mit der gesamten Gruppe. Entscheidungsfindungen sowie die Zusammenarbeit innerhalb ihrer Teams z.B. beim Backen, wurde im Projektverlauf eingespielt. Ihre *Teamfähigkeit* und damit das formulierte Feinziel: *Die Kinder kommen zu einer gemeinschaftlichen Einigung und erreichen in Zusammenarbeit ihr Ziel*, konnte durch diese Methode, der Verkleinerung erreicht werden. In der Gesamtgruppe hingegen, war die Teamfähigkeit einzelner Kinder noch wenig zu beobachten. Dies zeigte sich speziell darin, dass es ihnen kaum möglich war abzuwarten, bis sie an die Reihe kamen.

Durch das Bereitstellen von Werkzeugen wie z.B. der Getreidemühle mit Körnern, der Kamera und der Zutaten für den Teig, konnte ihre Selbsttätigkeit angeregt und damit ihre *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* gefördert werden. Bemerkbar wurde dies durch ihren Eifer, alles selbst machen und ausprobieren zu wollen. Ihre Erfolgserlebnisse beim Mehl Mahlen oder Teig Kneten halfen wiederum dabei, die Erkenntnis und damit das Feinziel: *Ich kann etwas selbst herstellen oder bewirken*, zu erreichen.

Auch die *Problemlösefähigkeit* konnte gefördert werden, indem zwei Mühlen bereitgestellt wurden. Eine davon war für die Kinder leicht zu bedienen, eine zweite hingegen war für sie schwergängig. Dennoch versuchte die Mehrzahl der Kinder, auch die Schwergängige zu nutzen. Dafür baten sie sich gegenseitig um Unterstützung, um wiederum in Teamarbeit

¹⁰⁵ vgl. Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018), S. 158

gemeinsam ihr Problem zu lösen. Das Feinziel, *die Kinder bitten sich gegenseitig um Hilfe*, wurde demnach erreicht.

Die *Lernmethodische Kreativität* war eine der Kompetenzen, die sich wenig zeigte. Zwar war es den Kindern möglich, vor allem durch die bereitgestellten Werkzeuge und Geräte, ins Ausprobieren und Experimentieren zu kommen und dadurch ihre Erkenntnis über deren Funktionen zu erweitern. Ohne Impulse, Anleitungen der PädagogInnen gelang es ihnen jedoch nicht, selbständig ihre aufblitzenden Ideen, wie z.B. in Büchern nachzusehen, welche Zutaten für Brot benötigt werden, oder das Fragen des Bäckers ohne Hilfestellung umzusetzen. Dennoch kann festgestellt werden, dass das Schaffen von Lernsituationen, die Kinder dazu herausfordern auf eigene Ideen zum Forschen, Erfragen und Experimentieren zu kommen, immer fördernden Charakter haben und das formulierte Feinziel: *Die Kinder stellen Fragen beim Besuch eines Experten*, zwar noch nicht ohne Unterstützung gelang, jedoch von ihnen als Lernmethode erkannt und eventuell zu einem späteren Zeitpunkt selbständig eingesetzt werden kann.

Ihre Medienkompetenz konnte durch das Zeigen von Kommunikationstechniken z.B. das Erstellen der von ihnen gestalteten Plakate und das Ermöglichen eine Kamera selbsttätig zu nutzen sehr gut erzielt werden. Das Feinziel: *Die Kinder machen Fotos selbst und nutzen diese für Dokumentationen* wurde erreicht. Einzig das selbständige Malen zu Erlebnissen, wurde als Kommunikationsmittel noch wenig genutzt und sollte weiterhin gefördert werden.

Als Kompetenz der PädagogInnen, die durch die Projektdurchführung erreicht wurde, kann analog zu der der Kinder die Teamfähigkeit genannt werden. Zusammenarbeit im Team wurde gefordert und die Kommunikation im Team gefördert. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung konnte auch bei der Projektpädagogin durch das erfolgreiche Durchführen des Projekts, sowie die erfolgreiche Abschluss-Ausstellung für alle Beteiligten, unterstützt werden. Gefördert werden konnte außerdem die Problemlösekompetenz, durch die Erkenntnis, dass es in Ordnung ist um Hilfe zu bitten, da Projekte schwierig allein durchgeführt werden können. Methodenkompetenz, analog zur Lernkompetenz der Kinder, konnte beim, z.B. zeigen eines Films als kein passendes Buch aufzufinden war, das Organisieren und Leihen einer Handgetreidemühle, als es nicht möglich war eine Mühle zu besuchen, gefördert werden. Selbst die Medienkompetenz wurde gefördert, durch das Anfertigen einer Fotopräsentation, die parallel zur von den Kindern geplanten Ausstellung ihrer Plakate gezeigt wurde.

Im Folgenden wird ein Fazit gezogen, wie es gelang die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Es wird erläutert, welche Herausforderungen sich im Verlauf des durchgeführten Projekts stellten und wie im Hinblick auf zukünftige Projektarbeit noch erfolgversprechender gearbeitet werden könnte.

7 Fazit

Wie in der Theorie beschrieben, soll Projektarbeit einen besonders wertvollen Beitrag zur Bildung von Kindern bereits im Elementarbereich leisten können, dem Forschergeist der Kinder entgegenkommen, das Lernen zu lernen fördern, Weltaneignung in sozialen Kontexten ermöglichen.¹⁰⁶ All dies soll durch das Befolgen der für Projektarbeit typischen in der Theorie beschriebenen Prinzipien erreicht werden. Im umgesetzten Projekt zeigte sich, dass tatsächlich alle im Berliner Bildungsprogramm¹⁰⁷ formulierten Bildungsbereiche gestreift werden konnten und von den Kindern, die interessiert an Vertiefung von Erkenntnissen in den einzelnen Tätigkeitsfeldern waren, dies individuell ermöglicht werden konnte. Weiterhin offenbarte sich, dass Projektarbeit durch ihre Methodenvielfalt einen besonders wertvollen Beitrag zur Kompetenzförderung leistet. Die eingangs gestellte Forschungsfrage, inwieweit Kompetenzen drei bis sechsjähriger Kinder durch Projektarbeit gefördert werden, kann insofern als geklärt betrachtet werden, da tatsächlich möglich war, durch das in der Praxis durchgeführte Projekt die fünf beschriebenen Kompetenzen, Teamfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Problemlösefähigkeit, Medienkompetenz und lernmethodische Kreativität, zu steigern. Einzig die lernmethodische Kreativität stellte sich als herausfordernder zu fördern dar. Vermutlich lag dies daran, dass mit den Kindern vor der Durchführung des Projekts, noch wenig andere, möglichst idealtypische Projekte umgesetzt wurden. Sie noch auf wenige Erfahrungen zurückgreifen konnten, wie sie z.B. Informationen zum Forschungsthema erhalten könnten. Dadurch zeigten sie sich noch verhalten in ihrer Kreativität bei den Lernmethoden. Weiterhin sollte untersucht werden, ob mit der Methode Projektarbeit tiefere, interessensgeleitete Erkenntnisse und damit verbunden, integralere Lernerfahrungen dazu beitragen, alle Kompetenzbereiche der Kinder auf besonders profunde Weise zu stärken. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch das Ermöglichen von Selbsttätigkeit und dadurch entstandenen Entdeckungsmomenten, ganzheitliche Lernerfahrungen stattfanden, die auch ganzheitliche Kompetenzerweiterung aller Kinder begünstigten, da jedes Kind passgenau zu seiner Entwicklung und seinen Vorlieben sich einer Betätigung widmen konnte. Durch den längeren Verlauf des Projekts, konnten Kinder die übenden Handlungen wiederholen und dadurch besonders tiefe Lernerfahrungen machen, durch die das *Bearbeiten* der individuellen Entwicklungsaufgaben eines jeden Kindes unterstützt wurden. Das Befolgen der in Projektarbeit typischen Prinzipien und Vorgehensweisen, konnte demnach das gewünschte Ergebnis erzielen.

Allerdings stellten besonders die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen, die Ausgestaltung der gesamten Lernumgebung eine Herausforderung dar. So sollte unbedingt mehr Zeit zum selbsttätigen Ausprobieren von Forschungsgegenständen und

¹⁰⁶ vgl. Stamer-Brandt, P. (2018), S. 21,20

¹⁰⁷ Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018) *Berliner Bildungsprogramm*

Materialien eingeräumt werden, sowie ein Ort, z.B. Projektisch für Dinge, die zum Projekt gehören, jederzeit für alle Kinder zugänglich zur Verfügung stehen, um somit den sensiblen Prozess des Zulassens von entstehenden Ideen und Handlungen der Kinder, zu gewährleisten. Ebenso sollte die Öffnung der Kindertageseinrichtung hin zu Exkursionen und Expertenbesuchen intensiviert werden, um den Erfahrungshorizont der Kinder zu erweitern. Vorausschauend sollte außerdem daran gearbeitet werden, für zukünftige Projektvorhaben die Ressourcen des Teams besser zu nutzen und dadurch die Zusammenarbeit zu verstärken. Z.B. könnten Aufgaben nach Interesse und Fähigkeit der einzelnen PädagogInnen verteilt werden. Damit könnten vielzählige Bildungsbereiche vertiefender, während des Projekts, abgedeckt werden. Auch die Eltern sollten verstärkt einbezogen werden und ihre Fähigkeiten gewinnbringender als Ressource genutzt werden. Wünschenswert wäre außerdem eine noch stärkere Beteiligung der Kinder, vor allem in der Dokumentation. Dafür könnte jedem einzelnen Kind ein Projektheft überlassen werden, zur selbständigen Ausgestaltung. Auf diese Weise könnte das Malen von Erlebnissen angeregt werden, da die Kinder ihr eigenes persönliches Buch gestalten, auf das sie stolz sein und das sie selbst behalten könnten. Die Mindmap sollte unbedingt stärker in den Dokumentationsfokus genommen, geklärte Fragen durch die Kinder selbst als bearbeitet gekennzeichnet werden. Damit könnte der Versuch unternommen werden, mehr Mitarbeit ihrerseits zu erreichen und mehr Motivation weiterzuforschen zu generieren, sowie die Mitbestimmung der Kindergruppe in noch größerem Maße zu fördern. Möglicherweise konnten die Kinder durch dieses exemplarische Projekt erst erfahren, dass von ihnen in allen Bereichen Beteiligung gewünscht ist. Fest steht, dass die Kinder durch die Methode Projektarbeit profitierten und vermutlich weitere Projekte bereits routinierter und mit mehr Partizipation ihrerseits und des gesamten Teams ablaufen könnten. Die Methode Projektarbeit kann damit für Ganzheitliche Lernerfahrungen und Kompetenzförderung tatsächlich als besonders interessant bewertet werden und eignet sich für jede Kindergruppe. Durch die Offenheit der Methoden und Themen kann bestens auf Gruppenbedürfnisse und gleichzeitig Individualität jedes einzelnen Kindes eingegangen werden.

8 Literatur und Quellenangaben

- Berk, L. E. (2020): Entwicklungspsychologie, Pearson, 7. aktualisierte Auflage
- Bichel, K. und Ries-Schemainda, R. (2022): Projektarbeit in Krippe & Kita, Auer Verlag, 4.Auflage
- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N. Sandhaus, M., Ruploh, B., Zimmer, R.: (k.A.) Sozial-Emotionale Kompetenzen, Förderungsmöglichkeiten durch Spiel und Bewegung, Nifbe, Nifbe- Themenheft Nr. 12, unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Sozial-emotionale_Kompetenzen_online.pdf, Abrufdatum: 17.12.2023
- Bostelmann, A. und Engelbrecht, C. (2016): Das Apfelprojekt, Verlag Bananenblau
- Bründel, H. und Hurrelmann, K. (2017): Kindheit heute, Beltz Verlag
- Gartinger, S. und Janssen, R. (2020): Erzieherinnen und Erzieher, Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld, Cornelsen Verlag, Band 1 und 2
- Gartinger, S. (2019): Erzieherinnen und Erzieher, Prüfungswissen, Cornelsen Verlag, 2. erweiterte Auflage
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Verlag Herder, 12. vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage
- Künne, T. und Sauerhering, M. (k.A.): Selbstkompetenz (Förderung) in Kita und Grundschule, Nifbe, Nifbe-Themenheft Nr.4 unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Selbstkompetenz_-F%C3%B6rderung_online.pdf, Abrufdatum: 15.12.2023
- Leu, H.R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., Schweiger, M. (2021): Bildungs-und Lerngeschichten, Verlag das Netz, 8. Auflage
- Nolte, D. (k.A.): Medienkompetenz, Nifbe, Nifbe-Themenheft Nr.8, unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Medienkompetenz_online.pdf, Abrufdatum: 15.12.2023
- Pfeffer, S. (2017): Sozial-emotionale Entwicklung fördern, Verlag Herder, überarbeitete Neuauflage
- Preissing, C., Hautumm-Grünberg, A. (2018) Berliner Bildungsprogramm, Verlag das Netz, aktualisierte und korrigierte Auflage
- Regner, M., Schubert-Suffrian, F. (2021): Partizipation in der Kita, Verlag Herder, 2. Auflage

Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Achtes Buch, Kinder und Jugendhilfe, § 22, Abs.3 unter:
<https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html>, Abrufdatum: 18.1.2024

Stamer-Brandt, P. (2018): Projektarbeit in der Kita, Verlag Herder, überarbeitete Neuauflage

Textor M. R. (2020): Projektarbeit im Kindergarten, Verlag Books on Demand, 3.überarbeitete u. ergänzte Auflage

Wörter: 11962