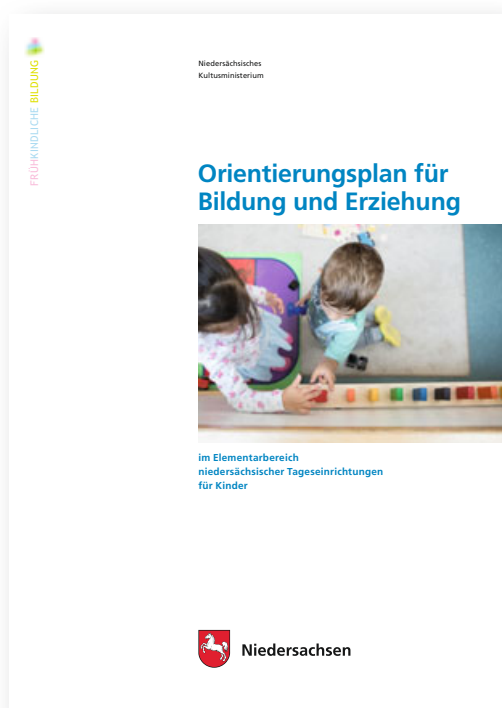


Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

– Gesamtausgabe –



Inhalt der Gesamtausgabe

| | |
|--|-------------|
| Vorwort | 1 |
| Erklärung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung und dessen Handlungsempfehlungen | 3 |
| Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder | Abschnitt A |
| Handlungsempfehlung »Sprachbildung und Sprachförderung« | Abschnitt B |
| Handlungsempfehlung »Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren« | Abschnitt C |

Vorwort



Sehr geehrte Interessierte,

vielen Dank, dass Sie den Orientierungsplan in den Händen halten. Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2005) sowie in den ergänzenden Handlungsempfehlungen »Sprachbildung und Sprachförderung« (2011) und »Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren« (2012) wird der gesetzliche Bildungsauftrag niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert. Das Kultusministerium, die Arbeitsgemeinschaft der Kommunalen Spitzenverbände, die Trägerverbände der freien Wohlfahrt und der Kirchen sowie die Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen sehen den Orientierungsplan und die ihn ergänzenden Handlungsempfehlungen als Grundlage für die Bildungsarbeit im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.

Sie haben im Rahmen einer Selbstverpflichtung erklärt, dass sie die trägerübergreifend vereinbarten Bildungsziele im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten umsetzen und damit die Qualität der frühkindlichen Bildung in Niedersachsen weiter entwickeln werden.

Der Orientierungsplan ist damit Ausgangspunkt für die Erarbeitung und Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Er vermittelt, wie eine fach- und kindgerechte Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen generell, und insbesondere im Bildungsbereich Sprache und Sprechen sowie auch zur Arbeit mit Kindern unter drei Jahren im Hinblick auf die besonderen Entwicklungsanforderungen von Kindern in der Praxis vor Ort gestaltet werden soll. Der Orientierungsplan versteht sich somit als Maßstab für die Prozessqualität der pädagogischen Arbeit im Alltagsgeschehen und als Grundlage für die Weiterqualifizierung pädagogischer Kräfte.

Der Orientierungsplan ist eine Erfolgsgeschichte, die ich ausdrücklich würdigen möchte. Der hohe Absatz der Broschüre lässt darauf schließen, dass er sich als Instrument der Praxis für die Gestaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse in jeder Hinsicht bewährt hat.

Mein Dank gilt allen Expertinnen und Experten in der Landesregierung und bei den Trägerverbänden, die sich für die Entstehung und Weiterentwicklung des Orientierungsplans eingesetzt haben und weiterhin einsetzen. Mein besonderer Dank gilt allen Pädagoginnen und Pädagogen, die den Orientierungsplan Tag für Tag im Alltag der Kindertageseinrichtungen umsetzen und auf diese Weise dafür Sorge tragen, dass Kinder in Niedersachsen von einer guten frühkindlichen Bildung und Erziehung profitieren können.



Julia Willie Hamburg
Niedersächsische Kultusministerin



Erklärung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder und dessen Handlungsempfehlungen

Die Unterzeichner begrüßen, dass mit der Herausgabe des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder sowie den Handlungsempfehlungen der Bildungsauftrag des Elementarbereichs konkretisiert und in der Öffentlichkeit deutlich gemacht wird.

Die Unterzeichner betrachten den Orientierungsplan und die ihn ergänzenden Handlungsempfehlungen als Grundlage für die Bildungsarbeit in den niedersächsischen Einrichtungen des Elementarbereichs. Sie akzeptieren ihn als Rahmen für die Erarbeitung der einrichtungsspezifischen Konzeptionen. Der Plan hat empfehlenden Charakter. Die Verantwortung der Träger für die konkrete Ausgestaltung der Bildungsarbeit bleibt davon unberührt.

Die Unterzeichner sind sich dessen bewusst, dass der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung anspruchsvolle Ziele verfolgt, die aus unterschiedlichen Gründen nicht überall zeitnah und in gleicher Weise erreicht werden können.

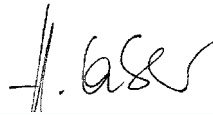
Die Unterzeichner unterstützen die Einrichtungen bei der Umsetzung des Plans nach ihren jeweils gegebenen Möglichkeiten und Strukturen. Grundlage sind die bei Unterzeichnung geltenden Regelungen des niedersächsischen Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder und die dazu ergangenen Durchführungsverordnungen.

Es lassen sich aus dem Orientierungsplan weder gegen das Land noch gegen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die kreisangehörigen Städte und Gemeinden finanzielle Forderungen ableiten. Aufgrund der extrem schwierigen Haushaltslage aller öffentlichen Haushalte müssen die formulierten Ziele schrittweise und ohne finanzielle Mehrbelastung gemeinsam umgesetzt und erreicht werden. Die Stärkung des Bildungsauftrages kann deswegen nur im Rahmen der bestehenden finanziellen Möglichkeiten aller Beteiligten verfolgt werden.



Dr. Bernd Althusmann
Niedersächsischer Kultusminister

Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Spitzenverbände Niedersachsens vertreten durch



Hanna Naber
Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Weser-Ems e.V.



Frank Klingebiel
Niedersächsischer Städtetag



Prälat Prof. Dr. Felix Bernard
Leiter des Katholischen Büros Niedersachsen
- Kommissariat der katholischen Bischöfe -



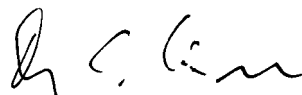
Dr. Hubert Meyer
Niedersächsischer Landkreistag



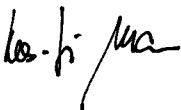
Andrea Radtke
Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen



Rainer Timmermann
Niedersächsischer Städte- und Gemeindebund



Dr. Christopf Künkel
Diakonische Werke in Niedersachsen vertreten durch
das Diakonische Werk der Ev.-luth. Landeskirche
Hannovers e. V.



Dr. Jürgen Marcus
Caritasverbände Niedersachsen vertreten durch
den Diözesencaritasverband Hildesheim e. V.



Cornelia Rundt
Paritätischer Wohlfahrtsverband Niedersachsen e. V.



Dr. Ralf Selbach
Deutsches Rotes Kreuz in Niedersachsen vertreten
durch das Deutsche Rote Kreuz Landesverband
Niedersachsen e. V.



Annette Bruchmann
Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen
Niedersachsen/Bremen e. V. (IagE)

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung



im Elementarbereich
niedersächsischer Tageseinrichtungen
für Kinder



Niedersachsen

Inhalt

| | |
|--|----|
| I. Grundlagen und allgemeine Ziele | 8 |
| 1. Einleitung: Funktion und Charakter des Orientierungsplans | 8 |
| 2. Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft | 10 |
| 3. Zum Bildungsverständnis - wie kleine Kinder lernen | 11 |
| II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern | 13 |
| Einführende Bemerkungen | 13 |
| 1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen | 14 |
| 2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen | 16 |
| 3. Körper - Bewegung - Gesundheit | 18 |
| 4. Sprache und Sprechen | 20 |
| 5. Lebenspraktische Kompetenzen | 22 |
| 6. Mathematisches Grundverständnis | 24 |
| 7. Ästhetische Bildung | 26 |
| 8. Natur und Lebenswelt | 28 |
| 9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz | 30 |
| III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder | 32 |
| A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte | 32 |
| 1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen | 32 |
| 2. Leben und Lernen in der Kindergruppe | 34 |
| 3. Das Spiel - die elementare Lernform von Kindern | 36 |
| 4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung | 37 |
| 5. Beobachtung und Dokumentation - Grundlagen methodischen Vorgehens | 38 |
| 6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung | 39 |
| B. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern | 41 |
| 1. Grundlagen für eine Erziehungspartnerschaft | 41 |
| 2. Erziehungspartnerschaft in der Praxis | 42 |
| 3. Die Tageseinrichtung im sozialen Umfeld | 43 |
| C. Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule | 45 |
| 1. Voraussetzungen und Ziele der Zusammenarbeit | 45 |
| 2. Konkrete Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs | 46 |
| IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung | 48 |
| 1. Zielsetzung - Pluralität der Methoden | 48 |
| 2. Beobachtung und Dokumentation als Instrumente der Qualitätssicherung | 49 |
| Anhang | |
| 1. zu Kapitel III A: 4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung | 52 |
| 2. zu Kapitel III C: Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule | 55 |

I. Grundlagen und allgemeine Ziele

1. Einleitung: Funktion und Charakter des Orientierungsplans

Die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist das übergreifende Ziel frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung. Dieser Auftrag des SGB VIII aus dem Jahre 1991 an die Kindertagesstätten wird im Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) in den §§ 2 bis 4 aufgegriffen und der eigene Bildungs- und Erziehungsauftrag ausdrücklich genannt.

Es kann also keinen Zweifel daran geben, dass Tageseinrichtungen für Kinder einen Bildungsauftrag haben – und immer hatten. Dennoch zeigt die intensive Diskussion, die seit einigen Jahren bundesweit über das richtige Verständnis frühkindlicher Bildung geführt wird, dass wir uns auch in Niedersachsen dieses Auftrags erneut vergewissern müssen. Hierzu bedarf es einer gemeinsamen, trägerübergreifenden Orientierung für die Wahrnehmung dieser Aufgabe. Es geht darum, die gesetzlichen Vorgaben in den §§ 2 bis 4 NKiTaG zu konkretisieren und um dort nicht berücksichtigte Aspekte zu erweitern. Der Orientierungsplan dokumentiert den Konsens, der hinsichtlich des Bildungsauftrages existiert und der landesweit den Rahmen für einrichtungsspezifische Konzeptionen abgibt. Er wendet sich ebenfalls an die sonderpädagogischen Einrichtungen des Elementarbereichs, die nicht unter das NKiTaG fallen. Eine größere Verbindlichkeit und Transparenz der Bildungsarbeit ist das Ziel.

In erster Linie richtet sich der Orientierungsplan an die Träger und an die Fachkräfte der Kindertagesstätten, denn es geht um grundlegende Orientierungen darüber, wie Kinder am besten im Prozess ihrer Weltaneignung – so verstehen wir Bildung – unterstützt werden können. Es ist das Anliegen des Orientierungsplans, in konzentrierter Form die fachlichen Anforderungen an die sozialpädagogische Praxis zu benennen. Die Träger sind verantwortlich für die Sicherstellung der Rahmenbedingungen.

Angesichts der Diskussion über die Leistungen unseres Bildungswesens ganz allgemein soll mit einem solchen Plan auch gegenüber den Eltern verdeutlicht werden, wie in den vorschulischen Tageseinrichtungen, der elementaren Stufe unseres Bildungswesens, der Bildungsauftrag verstanden wird. Aber nicht nur für Eltern sollen Bildungsziele und -bereiche transparenter werden, sondern für alle Einrichtungen und Institutionen, die mit der Kindertagesstätte zu tun haben, insbesondere für die Grundschulen. Die gewünschte Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich kann nur auf der Basis von Informationen über Arbeitsweise und Auftrag der jeweils anderen Seite gelingen. Für die Aus- und Fortbildung hat ein solcher Plan ebenfalls eine orientierende Funktion.

Tageseinrichtungen für Kinder sind der Jugendhilfe zugeordnet und haben einen eigenständigen Bildungsauftrag, an den die Grundschule bei ihrer Arbeit anknüpft. Seitdem in den 90er Jahren eine breite – auch international geführte – Diskussion über Bildung in der frühen Kindheit wieder auflebte, ist auf der Basis wissenschaftlicher Studien, u. a. der Hirnforschung, eine neue Sichtweise auf die spezifischen Lernpotentiale von Vorschulkindern entstanden.



Daher wird zunächst das Bildungsverständnis für den Elementarbereich formuliert, so wie es dem heutigen Stand der Fachdiskussion entspricht. Des Weiteren werden die für alle Bildungseinrichtungen verpflichtenden Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft genannt. Sie sind als Leit motive für die pädagogische Arbeit in den Tageseinrichtungen zu verstehen.

In Teil II werden die Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern in gestraffter Form vorgestellt. Darauf folgt der Abschnitt zur Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder (Teil III). Die dort formulierten Grundsätze sind keine Handlungsanweisungen im engeren Sinne. Sie sollen die Dimensionen der Fachlichkeit im Arbeitsfeld Kindertagesstätte umreißen. Die konkrete Ausgestaltung der Arbeit liegt in der Verantwortung der Fachkräfte bzw. der Träger.

Der Aufgabe der Qualitätsentwicklung und -sicherung (Teil IV) müssen sich heute alle Bildungseinrichtungen stellen. Die Leitung der Tageseinrichtung ist in Abstimmung mit dem Träger aufgefordert, das jeweils geeignete Verfahren zu wählen. Qualitätsentwicklungsverfahren führen über die kritische Reflexion der Praxis zu selbstbewusster Vertretung der eigenen Arbeit und mehr professioneller Kompetenz. Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung als Ganzes ist diesem Ziel verpflichtet.

Der Orientierungsplan wurde verfasst mit Blick auf die Drei- bis Sechsjährigen. Grundsätzliche Ausführungen und der Kern der Bildungsziele gelten ebenso für die Arbeit mit unter Dreijährigen. Die altersspezifischen Entwicklungsschritte im Bildungsprozess der Kinder unter drei Jahren können aber nur ansatzweise im Rahmen dieses Plans gewürdigt werden, siehe dazu »Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren« in dieser Gesamtausgabe.

Der Orientierungsplan ist in einem lesbaren Umfang gehalten. Nur dann kann er auch viele Beteiligte rund um die Kindertagesstätte erreichen. Er soll und kann keine Fachliteratur ersetzen; auf detaillierte Vorschläge wurde bewusst verzichtet.



2. Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft

Die pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung begleitet und unterstützt die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder im Hier und Jetzt und bereitet auf künftige Lebens- und Lernabschnitte vor. Damit werden notwendige Voraussetzungen für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe der jungen Menschen geschaffen. In den Tageseinrichtungen für Kinder werden die demokratischen Grundüberzeugungen erfahrbar. Dazu gehören die Achtung vor der Menschenwürde, Toleranz, Chancengleichheit und Solidarität, die für unsere Gesellschaft wesentlich sind. Das ist politische Bildung in einem elementaren Sinne. Die Tageseinrichtung legt damit ein Fundament für das Hineinwachsen der Kinder in die demokratische Gesellschaft.

Andere Meinungen zu achten, Fremdem aufgeschlossen zu begegnen, Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe und gewaltfreie Konfliktaustragung sind in der Kindertageseinrichtung täglich gefordert. Sie führen dazu, dass Toleranz, Solidarität und Anerkennung des Verschiedenen bereits von kleinen Kindern erfahren werden können, wenn diese Tugenden vom Team auch vorgelebt werden. Dies gilt ganz besonders für das Miteinander von Kindern unterschiedlicher sozialer oder nationaler Herkunft und für das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung. Insofern hat die Kindertagesstätte eine wichtige Funktion für die gesellschaftliche Teilhabe und die Integration aller hier aufwachsenden Kinder.

Einen besonderen Auftrag hat die Tageseinrichtung bei Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Der Besuch einer Tageseinrichtung mit ihrer Fülle von sozialen, kulturellen und praktischen Lerngelegenheiten bietet ihnen die Chance für ein erfolgreiches Hineinwachsen in unsere Gesellschaft.

Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung erfüllt das Recht auf Teilhabe am normalen Leben mit Hilfe heilpädagogischer Arbeit. Sie bietet neben anderen Vorteilen allen Beteiligten die Chance, jeden Menschen ganz unabhängig von der geistigen oder körperlichen Leistungsfähigkeit des bzw. der Einzelnen achten zu lernen und die Verschiedenheit von Menschen als Lebensstatsache zu erfahren.

Alle Kinder müssen ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln können, ohne durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungsmöglichkeiten eingeschränkt zu werden. Alle Kinder erhalten gleiche Chancen, die Aufmerksamkeit und Unterstützung der Fachkräfte zu erlangen.

Durch altersangemessene Beteiligung der Kinder an Entscheidungen können demokratische Verfahrensweisen im Alltag gelebt und die zunehmende Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft der Kinder gefördert werden. Vereinbarungen treffen, Regeln verabreden, die eigene Meinung vertreten, Vorschläge machen – all dies kann in der Tageseinrichtung für Kinder praktiziert werden. Die Partizipation der Eltern dient nicht nur der kindlichen Entwicklung, sondern ist ebenfalls ein wichtiges Element bürgerschaftlicher Kultur.



3. Zum Bildungsverständnis – wie kleine Kinder lernen

Jedes Kind ist von Geburt an mit allen Kräften dabei, sich der Welt zu zuwenden. Es tritt mit seiner sozialen, dinglichen und kulturellen Umwelt und der eigenen Körperlichkeit über Sinneseindrücke und handelnde Bewegung aktiv und freudig in Beziehung. Dabei baut es mittels der Wahrnehmung vielschichtige innere Bilder oder Vorstellungen auf, die sich im Laufe des Bildungsprozesses zu einem »Weltbild« zusammenfügen. Das Kind nimmt auf diese Weise Beziehung zu seinen Nächsten auf und erfährt, wie Dinge und Ereignisse um es herum nach Regeln funktionieren, sich wiederholen und veränderbar sind.

Der Mensch ist ein geborener Lerner und von selbst bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz zu erwerben. Wir sprechen deshalb von »Selbstbildung«, weil niemand das Kind dazu motivieren muss. Niemand kann dem lernenden Menschen die geistige und gefühlsmäßige Verarbeitung seiner Begegnungen mit der Welt (und mit sich selbst) abnehmen. Denn es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung, Wissen oder Kompetenzen von Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der Welt und der kompetenten Persönlichkeit steht grundsätzlich die Konstruktionsleistung des Kindes, die im frühen Kindesalter vielfach unbewusst abläuft. Das betrifft nicht nur das Weltbild sondern auch das Bild von sich selbst, das Selbstbild.

Wir verstehen somit das Kind als aktiven, kompetenten Akteur seines Lernens, nicht als Objekt der Bildungsbemühungen anderer. Mit diesem Leitbild betonen wir die Subjektivität des Bildungsprozesses und die Wissbegierde des kleinen Kindes bei der neugierigen Erkundung seiner Welt. Das Kind lernt rasch und folgt mit einer für Erwachsene erstaunlichen Ausdauer seinen eigenen Interessen und Themen. Kindern Zeit zu lassen, ihren eigenen Rhythmus dabei zu finden, ist ein wichtiger Aspekt der Bildungsbegleitung.

Das zeigt sich besonders im Spiel. Die Fähigkeit zu spielen ist dem Menschen genauso angeboren wie das Sprachvermögen. Und ebenso, wie Sprache und Sprechen sich nur in einem sprachlich anregenden Milieu gut entwickeln können, bedarf das Spiel der Kinder förderlicher Bedingungen, um einen Reichtum an Erfahrungen zu ermöglichen. Für das Krippen- und Kindergartenkind ist das Spiel die wichtigste Form der handelnden Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Welt. Es ist seine bevorzugte Methode zu lernen. Deshalb gibt es im Grunde nichts Ernsthafteres für die Kinder als das Spiel, in welchem sie sich ihre eigene Welt schaffen.



Natürlich bedürfen Kinder auch der Anleitung und des Vorbilds der Erwachsenen, um in eine bereits sozial und kulturell geprägte Umwelt hineinzuwachsen. Für die Anforderungen der Erwachsenen an das Kind kann auch der Begriff der Erziehung eingesetzt werden. Es hat sich aber nicht als sinnvoll erwiesen, Bildung und Erziehung jeweils streng zu trennen, wenn wir das selbst-lernende Kind in den Mittelpunkt stellen. Im Übrigen kennen andere Länder diese Unterscheidung auch nicht.

Bildungsprozesse sind immer soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen. Insofern sprechen wir in diesem Zusammenhang von Ko-Konstruktion. Kinder sind auf eine positive Resonanz ihrer Bezugspersonen angewiesen. Dadurch können sie Ereignisse und Erfahrungen als sinn- und bedeutungsvoll bewerten. Ohne eine Sinn stiftende Kommunikation würden die Kinder von der Fülle der Eindrücke überfordert.

Ebenso benötigt das Kind in der Kindertagesstätte Bezugspersonen, die es in seinem Forschungs- und Entdeckungsdrang unterstützen, herausfordern, ihm zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen und Zusammenhänge aufzeigen. Diese Form der pädagogischen Förderung ist sehr anspruchsvoll und verlangt den Erziehern und Erzieherinnen vor allem Kreativität, Einfühlungsvermögen und eine geschulte Beobachtungsfähigkeit ab. Anregungsreiche Räume und andere Gestaltungselemente der Bildungseinrichtung Kindertagesstätte sind weitere wichtige Bausteine einer lernförderlichen Umgebung.

Das Bild vom aktiven, selbstlernenden Kind stellt nicht in Frage, dass die Erfüllung der emotionalen Grundbedürfnisse – Sicherheit, Geborgenheit und sichere Bindung an Mutter, Vater und an Bezugspersonen in der Kindertagesstätte – die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen sind. Man denke z. B. an die Eingewöhnungsphase von (kleinen) Kindern: Nur von einer sicheren Basis aus wenden die Kinder sich erwartungsvoll Neuem zu.

II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern

Einführende Bemerkungen

Die Ausführungen zu den einzelnen Lernbereichen beziehen sich auf Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten, die junge Menschen im Verlauf ihres Aufwachsens ausbilden. Sie sollen ihnen helfen, handlungsfähig zu sein und sich in der Welt zurecht zu finden.

Die Bildungsziele in den Lernbereichen sind gedacht als Orientierung für die Erarbeitung der einrichtungsspezifischen Konzeptionen und sollen Anhaltspunkte für die Evaluation bieten: welche Möglichkeiten bietet beispielsweise die Praxis im Kindergarten, dass Kinder ein mathematisches Grundverständnis erwerben können? Wie steht es um die Beteiligung der Kinder oder die Erkundung der Lebenswelt? Dazu müssen Aussagen bei der Reflexion der Arbeit möglich sein. Am Schluss jedes Lernbereichs werden deshalb einige Fragen als Anregungen formuliert, um das Geschehen in der Kindertagesstätte reflektieren zu können. Sie sind keinesfalls als erschöpfend zu betrachten und sollen differenzierte Beobachtungen einzelner Kinder nicht ersetzen.

Die Inhalte der einzelnen Lernbereiche können nicht nach Art von Schulfächern abgearbeitet werden. Das widerspräche dem Bildungsverständnis für die Phase der frühen Kindheit, das unter Abschnitt I. entwickelt wurde. Die Lerngelegenheiten werden immer komplex angelegt sein. Es geht ja darum, den Kindern die selbsttätige, handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu ermöglichen.

Praktisch werden Bildungsziele stets in mehreren Bereichen zugleich verfolgt. Beispielsweise wird die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und Grunderfahrungen menschlicher Existenz nicht nur im Kommunikationsmedium der Sprache, sondern wo möglich auch im kreativ-bildnerischen Bereich stattfinden; sie berührt zugleich auch das soziale und emotionale Lernfeld.

Die im Folgenden beschriebenen Lernbereiche und Erfahrungsfelder umfassen die Vielfalt und die unterschiedlichen Dimensionen des kindlichen Lernens. Jede Einrichtung wird ihre eigenen Schwerpunkte setzen. In jeder Einrichtung sollte aber auch darauf geachtet werden, dass im Lauf der Zeit alle Lernbereiche auf die eine oder andere Weise Berücksichtigung finden.

Die beschriebenen Lernbereiche und Erfahrungsfelder finden sich in vergleichbarer Weise in nahezu allen bereits veröffentlichten Bildungsplänen anderer Bundesländer. Die Lernbereiche spiegeln somit den Konsens wider, der über die wichtigsten Dimensionen allgemeiner Bildung in unserer Gesellschaft existiert.



1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

Die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes vollzieht sich auf zwei Ebenen, die sich wechselseitig bedingen: auf der Ebene der Persönlichkeit als personale Kompetenz und auf der Ebene des sozialen Lernens als interpersonale Kompetenz. Kinder entwickeln im Kontakt untereinander und mit Bezugspersonen Fähigkeiten, sich als Person zu erleben, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Ebenso erlernen sie im Umgang untereinander soziale Verhaltensweisen und die Fähigkeit, ihre Beziehungen zu anderen Menschen kompetent zu gestalten. Hierbei spielt die emotionale Entwicklung eine herausragende Rolle. Sie vollzieht sich im Kontext anderer Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung, Sprache, Denken oder Bewegung.

Grundlage für soziales Lernen und für ein gelingendes Zusammenleben sind gemeinsam geteilte Überzeugungen und Werte und die Bejahung emotionaler Grundbedürfnisse.

Soziales Verhalten wird im Lauf des Aufwachsens zunächst in der Familie und später in verschiedenen weiteren Beziehungsformen erlernt. In der Tageseinrichtung vermitteln enge Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen und zu anderen Kindern Sicherheit. Das Kind erfährt hierdurch verlässliche Bindungen: »Ich bin willkommen, ich bin wichtig, ich wirke und kann etwas bewirken.«

Die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes ist eng verbunden mit seiner psycho-sexuellen Entwicklung. Kinder sind von Geburt an sexuelle Wesen mit eigenen sexuellen Bedürfnissen und Phantasien. Die Entwicklung eines positiven Körpergefühls und – mit zunehmender Selbstbewusstheit – der eigenen sexuellen Identität bilden einen engen Zusammenhang. Kinder mit sicherem Selbstwertgefühl als Junge bzw. als Mädchen haben auch gute Voraussetzungen, Übergriffe wahrzunehmen und sich davor zu schützen. Die Übernahme der Geschlechtsrolle als Junge bzw. Mädchen ist für jedes Kind von zentraler Bedeutung. Aufgabe der Tageseinrichtung ist es, sie in diesem Prozess zu unterstützen und dabei einengende Geschlechterstereotypen zu vermeiden.

Die Beziehungen zwischen Kindern sind vom Grundsatz her Beziehungen unter Gleichen. Hierdurch erfahren Kinder Wichtiges über sich selbst und über die anderen. Zum Beispiel über das Aushandeln sozialer Regeln, die Achtung persönlicher Bedürfnisse und Grenzen, den Ausdruck starker Gefühle und den Umgang mit Konflikten. Sie lernen, anderen das gleiche Recht zuzugestehen wie sich selber, Rücksicht zu nehmen und was es bedeutet, Freundschaften zu schließen oder sich zu verlieben.

Emotionale Kompetenz bedeutet, sich seiner Gefühle bewusst zu sein und Gefühle ausdrücken und zulassen zu können. Dies heißt auch, gegebenenfalls Gefühle zu regulieren sowie mit negativen Gefühlen und Stresssituationen umgehen zu können. Die Fähigkeit, Gefühle bei anderen wahrzunehmen und zu verstehen ist ein weiteres Merkmal emotionaler Kompetenz. Emotional kompetente Kinder sind in der Lage, mit den vielschichtigen Gefühlen des Lebens umzugehen. Sie lernen, sich in andere hineinzusetzen.

Die Perspektive des anderen übernehmen zu können – Empathie – ist grundlegend für das soziale Miteinander. Die Fähigkeit, sich in die Gedanken anderer hineinzusetzen, kann bei Kleinstkindern noch nicht vorausgesetzt werden. Sie reagieren jedoch aufmerksam und teilnahmsvoll auf Gefühlsäußerungen ihrer Nächsten. Emotionen wie Liebe, Interesse, Überraschung, Wut, Angst, Traurigkeit und Freude sind von vornherein angelegt und werden zunehmend differenzierter. Der Erwerb von emotionaler Kompetenz ist die Basis für die sog. soziale Intelligenz. Damit ist die Fähigkeit gemeint, das soziale Miteinander selbstbewusst und gleichzeitig einfühlsam zu gestalten.

Die sozial-emotionale Entwicklung der Jungen und Mädchen wird positiv beeinflusst, wenn in der Tagesstätte eine wertschätzende Atmosphäre herrscht, die den Kindern Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit im Umgang mit den eigenen Gefühlen bietet. Dazu gehören auch Respekt, Akzeptanz und das Ernstnehmen der Gefühle von Kindern und Erwachsenen. Die Stärkung der Lebensfreude der Kinder muss obenan stehen. Wichtig ist auch die Hilfestellung im Umgang mit negativen Gefühlen und die Vermittlung angemessener Verhaltensweisen nach dem Motto »jedes Gefühl ist okay, aber nicht jedes Verhalten«. Die Nutzung von Alltagssituationen als Anlass, um mit Kindern über ihre Emotionen zu sprechen oder sie mit kreativen Mitteln auszudrücken sind ebenso wie (Rollen-)Spiele und Kinderliteratur weitere Möglichkeiten zur Kultivierung der Gefühle.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Fühlen sich die Kinder sicher und geborgen?
- Kann jedes Kind von einer Bezugsperson in der Einrichtung getröstet werden?
- Bei welchen Anlässen zeigen die Kinder Gefühlsreaktionen wie Freude, Wut, Trauer, Angst?
- Haben die Kinder Spaß in der Einrichtung, wird viel gelacht?
- Welche Kinder sind in der Kindergruppe besonders anerkannt (bzw. weniger anerkannt)?
- (Was) spielt das Kind mit anderen Kindern? Bevorzugt es Jungen/Mädchen?
- Zeigen die Kinder Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Gefühle anderer Kinder?
- Können sie Frustration und Versagen aushalten und mit Enttäuschungen umgehen?
- Sind Kinder häufig in Konflikte verwickelt und welcher Art sind diese Konflikte?
- Entwickeln die Kinder selbst Ideen, Konflikte konstruktiv zu lösen?
- ...

** Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.*

2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

In den ersten Lebensjahren bilden Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten aus, indem sie Erfahrungen auf der Grundlage sinnlicher Wahrnehmungen machen und daraus mittels der Sprache oder auf andere Weise ihr Bild von der Welt ordnen. Das geschieht beim Spiel und bei allen weiteren Formen handelnder Auseinandersetzung mit Menschen und Dingen. Kognitive Fähigkeiten herauszufordern ist selbstverständliche Aufgabe jeder Bildungseinrichtung und Grundlage für die eigenverantwortliche Lebensgestaltung jedes Menschen. Ebenso ist es für die Weiterentwicklung unseres Gemeinwesens unerlässlich, dass alle Heranwachsenden ihre kognitiven Potenziale so weit wie möglich entfalten können.

Die Förderung kognitiver Fähigkeiten im Elementarbereich wurde in der Vergangenheit häufig verwechselt mit einer Vorverlegung schulischen Wissenserwerbs und schulischen Unterrichts in die Tageseinrichtung für Kinder und genoss daher keine Priorität. Es gibt aber keinen Gegensatz zwischen dem Konzept des ganzheitlichen Lernens und kognitiven Herausforderungen. So nutzen Kinder zum Beispiel das Angebot, sich mit logisch-mathematischen Phänomenen wie Mengen und Größen im Kindergarten zu beschäftigen oder suchen nach Erklärungen für Naturphänomene, ohne dass sie überfordert erscheinen. Wichtig ist nur, dass dabei die Eigenaktivität der Kinder zugelassen und unterstützt wird und die Gestaltung des Lernprozesses ergebnisoffen verläuft – ohne Zeitdruck und in einem vom Kind bestimmten Lernrhythmus.

Grundlage kognitiven Lernens ist eine differenzierte Wahrnehmung: Bereits kleinste Kinder sollten viele Gelegenheiten vorfinden, sich zu bewegen und alle ihre Sinne zu nutzen, um sich die Welt zu erschließen und ihr Sachinteresse herauszubilden. Sie lernen dadurch beiläufig Bekanntes wieder zu erkennen, Klassifizierungen und Zuordnungen vorzunehmen, Gleiches und Unterschiedliches zu bemerken oder auch Mengenbegriffe zu bilden.



Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten kann durch den Erwerb von Lernstrategien wirkungsvoll gefördert werden. Kinder werden durch Gespräche und Beobachtungen zum Nachdenken und zur Begriffsbildung angeregt. Die Kinder äußern Vermutungen über das Verhalten von Dingen oder Personen (Hypothesenbildung) und überprüfen sie. Dabei sollten kreative und ungewöhnliche Denkwege in unterschiedliche Richtungen ausdrücklich zugelassen und wertgeschätzt, Ergebnisse oder Lösungswege nicht vorweg genommen werden. Schon sehr kleine Kinder arbeiten an Lösungen, wie sie z. B. ein ersehntes Ziel erklettern oder Entfernungen im Raum überwinden können. Kindern werden Problemlösungen nicht abgenommen oder vorgegeben, vielmehr werden sie im Prozess der Suche nach Lösungen in einer fehlerfreundlichen Atmosphäre begleitet.

Der Erwerb von Lernstrategien vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern immer an konkreten Gegenständen und in komplexen Situationen und führt daher auch zu Wissensaneignung. In der Kindertagesstätte wird sowohl spielerisch Grundwissen (z. B. Farben oder Wochentage benennen können, Körperteile kennen, Zählen) als auch »Weltwissen« erworben. Damit ist die Kenntnis von Geschichten, Liedern etc. und von Naturphänomenen ebenso wie lebenspraktisches Wissen gemeint.

Es reicht nicht aus, den Kindern Lerngelegenheiten nur bereit zu stellen. Damit Kinder ein Bewusstsein über ihr Lernen entwickeln und das gewonnene Wissen auf andere Situationen übertragen können, sollten die Erwachsenen die Kinder bei ihren

Aktivitäten beobachten und begleiten. Das Gespräch darüber hilft ihnen, das Gelernte zu behalten und altersgemäß zu reflektieren.

Die Vorbereitung der Kinder auf lebenslanges Lernen ist Erfolg versprechend, wenn Lernangebote spannend und attraktiv gestaltet sind – nur dann bleibt den Mädchen und Jungen die Lust und die Freude am Lernen erhalten. Die methodisch-didaktische Herausforderung besteht darin, strukturierte Lernangebote am Entwicklungsstand der Kinder zu orientieren und z. B. an ihrer jeweiligen Konzentrationsspanne oder ihrem Bewegungsbedürfnis und inhaltlich an den Fragen und Interessen der Kinder auszurichten. Das bedeutet praktisch, Kinder altersgemäß an der Themenauswahl und bei der Festlegung der Arbeitsschritte zu beteiligen.

Kinder erhalten die Möglichkeit, ihr Gedächtnis zu trainieren durch das Erlernen von Reimen und Liedern, Geschichten erzählen und erfinden. Durch Memory und andere Spiele wird die Merkfähigkeit gefördert. Das Angebot von zwei Sprachen bewirkt ein intensives Gedächtnistraining. Hierfür eignen sich besonders solche Sprachen, die auch im häuslichen oder heimatlichen Umfeld der Kinder gesprochen werden.

Wenn Kinder bildnerische, musikalische oder sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Darstellung eigener Ideen oder der eigenen Persönlichkeit zur Verfügung haben, wird ihre Kreativität gefördert. An dieser Stelle ist Kreativität besonders zu verstehen als kognitive Fähigkeit zur Hypothesenbildung und als Kompetenz, Probleme zu lösen.

Kinder lernen im Prozess ihres Heranwachsens, ihr Verhalten mehr und mehr selbst zu steuern. Ziel ist es, Tätigkeiten eine Weile (altersentsprechend) durchhalten und sich auf Aufgaben konzentrieren zu können. Das heißt, Ausdauer und Konzentration für wichtig und wünschenswert zu erachten. Kindern lernen schrittweise, ihr eigenes Verhalten zu planen z. B. durch sprachliche Begleitung von Handlungsabläufen (des Kindes oder der Erzieherin/des Erziehers).

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist grundlegend. Kinder müssen erleben können, dass ihre soziale und dingliche Umwelt beeinflussbar ist, dass ihre Ideen und Vorstellungen ernst genommen werden. Dadurch entwickeln sie Vertrauen zu sich selbst und können erfahren, dass sie Aufgaben lösen und Probleme bewältigen können.

In der Tageseinrichtung können Kinder erfolgreich und mit Freude lernen, wenn eine fehlerfreundliche Atmosphäre herrscht und Experimente zum Alltag gehören. Durch Ermutigung und Unterstützung und einen wertschätzenden Umgang mit Misserfolgen können Kinder aus Fehlern lernen und aus Erfolgen Schlüsse ziehen. Wiederholungen gehören dazu, sie festigen Lernerfolge und machen den meisten Kindern Freude. Dies gilt sowohl für konkrete Angebote und Situationen, als auch für Lösungsstrategien und Lernwege. Der gleiche Gegenstand kann aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Methoden betrachtet werden.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Zeigt das Kind Lernfreude und Neugier?
- Beschäftigen sich die Kinder (allein und mit anderen) ausdauernd mit der Erkundung von Dingen/Sachverhalten?
- Versucht das (jüngere) Kind, das Tun älterer Kinder nachzuahmen und zu erforschen?
- Wie nutzt ein Kind seine Sinne, kann es gut (zu-)hören etc.?
- Trauen Kinder sich zu, eigene (ungewöhnliche) Lösungen zu finden?
- Haben sie Gelegenheit, Begriffe zu finden, Hypothesen zu bilden und Fragen zu stellen?
- Können Kinder ihr Lernen an konkreten Beispielen beschreiben?
- Welche Reime, Lieder können Kinder auswendig; können sie Geschichten erzählen?
- Welche Erfahrung können Kinder machen, etwas selbstständig geplant und fertig gestellt/erreicht zu haben?
- ...

* Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.



3. Körper – Bewegung – Gesundheit

Bewegung ist das Tor zum Lernen und hat im Zusammenspiel mit der Wahrnehmung eine Schlüssel-funktion für die Entwicklung. Deshalb liegt bei der Förderung kindlicher Kompetenzen ein besonderer Akzent auf Bewegung. Gesundheit und körperliches Wohlbefinden sind eng mit regelmäßiger Bewegung verbunden. Kinder brauchen vielfältige Bewegungserfahrungen als Anreize für ihre körperliche und geistige Entwicklung. Durch entsprechende Bewegungsmöglichkeiten werden bzw. bleiben Kinder körperlich sicher. Während die Hirnforschung heute betont, dass sich über Wahrnehmung und Motorik eine differenzierte Plastizität des Gehirns aufbaut, sehen Bildungsforscher vor allem, dass sich Kinder als »Bewegungswesen« aktiv die Welt erschließen. Kommen die Freude durch spontane Aktivität und der Erfolg im Kompetenzerwerb hinzu, fühlen sich Kinder wohl und erleben sich voller Selbstvertrauen, selbstwirksam, kraftvoll und stark.

Die Tageseinrichtung bietet zahlreiche Gelegenheiten, Erfahrungen mit dem eigenen Körper zu machen und die Wahrnehmung zu differenzieren. Ziel der – vor allem in der Psychomotorik entwickelten – Angebote ist es, eine Vielfalt an sensorischen Erfahrungen zu ermöglichen und das Körperbewusstsein im positiven Sinne zu stärken.

Kinder sind neugierig, ihren eigenen Körper und den anderer kennen zu lernen, die eigene körperliche Entwicklung wahrzunehmen und zu erforschen. Sie wollen auch Zuwendung durch Körperkontakt spüren. Das Interesse am eigenen Körper reicht von einem liebevollen Umgang mit sich selbst und anderen bis hin zur Auseinandersetzung mit Gesundheit und Krankheit.

Kinder kommen heute mit unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen in die Kindertagesstätte. Bewegungsarmut durch fehlende Freiräume, Verhäuslichung, übermäßiger Medienkonsum und falsche Ernährung wirken sich auf die körperliche Entwicklung und das körperliche Geschick vielfach nachteilig aus. Dem muss die Kindertagesstätte entgegenwirken im Sinne einer umfassenden Gesundheitsprävention. Um Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen, gestalten die Fachkräfte ein verlässliches und kindgerechtes Angebot von Bewegung und Entspannung im pädagogischen Alltag.

Kinder fühlen sich gesund, sind weniger unfall- und krankheitsgefährdet, weniger ängstlich und gehemmt, wenn ihr Körper zu seinem Recht kommt. Bewegungsfreude wird durch Freiräume gefördert, in denen Kinder sich draußen und drinnen spontan bewegen können und zum Laufen, Rennen, Hüpfen, Kriechen und Toben herausgefordert werden. Durch die Nutzung z. B. einer Turnhalle, den Besuch eines Frei- oder Hallenbades und den Aufenthalt in Park, Feld und Wald kommen die Kinder zu vielfältigen (Bewegungs-) Erfahrungen auch außerhalb der Tageseinrichtung. Funktions-

Lust und Bewegungsfreude können Kinder auch erleben, wenn sie durch entsprechend fachlich fortgebildete Fachkräfte zum Erproben und Üben angeregt und herausgefordert werden: Gezielte Kleingruppenförderung in spielerischer Form unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes und der Bedürfnisse der Kinder sind ebenso notwendig wie regelmäßige Bewegungsstunden, psychomotorische Angebote und in den Tagesablauf integrierte offene Bewegungsmöglichkeiten.

Körperliche Geschicklichkeit wird gefördert durch eine vielfältige Geräte- und Materialausstattung, die Kindern das Wippen, Schwingen, Schaukeln, Rutschen, Klettern, Balancieren, Springen und Fortbewegen durch Roll- und Fahrgeräte ermöglicht. Darüber hinaus können die Kinder durch Nutzung von Alltagsmaterialien, Bauelementen usw. ihre Koordinationsfähigkeit sowie Grob- und Feinmotorik phantasievoll und selbstständig erproben.

Körperbewusstsein in einem ganzheitlichen Sinne und das Hörvermögen entwickeln sich – unter anderem – indem Kinder sich nach Klängen und in Verbindung mit Liedern bewegen, sich auf Tempo, Klang und Rhythmus einstellen und selbst Bewegungs- und Tanzformen erfinden und gestalten. Die Verbindung zu anderen Bildungsbereichen, wie z. B. der Sprachförderung, ist hier besonders offensichtlich.

Der Einsatz von Körperkraft und die Steuerung der Bewegung werden unterstützt durch Angebote zum Raufen, Ringen, Boxen, Fechten nach gemeinsam erarbeiteten Regeln. Ausdauer kann sich bei Lauf- und Fangspielen verbessern.

Förderung von Bewegung und Gesundheit bedeutet auch eine Orientierungshilfe in Hygiene und Ernährungsfragen. Die besorgniserregende Zunahme von Übergewicht bereits bei Schulanfängern macht deutlich, dass auch der Tageseinrichtung eine hohe Verantwortung bei der Prävention kindlicher Fehlernährung zukommt. Wenn gesundes Essen ansprechend angeboten, gelegentlich auch gemeinsam zubereitet wird, werden Körper und Sinne zugleich erreicht und können Ernährungsgewohnheiten positiv beeinflusst werden.

Bewegung und Gesundheit sind Bildungsbereiche, in denen Mädchen und Jungen häufig ein sehr unterschiedliches Verhalten zeigen. Die Fachkräfte müssen hier besonders darauf achten, dass beide Geschlechter ihre Erfahrungsmöglichkeiten erweitern können.

Zum Beispiel sollen auch Jungen angeregt werden, ihr Körperbewusstsein oder ihre feinmotorischen Fähigkeiten zu entwickeln, Mädchen ermutigt werden, sich bei »wilderer« Bewegungsformen etwas zuzutrauen.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Befinden sich die Kinder in einem guten Gesundheitszustand?
- Haben sie eine ausgewogene Ernährung kennen gelernt?
- Wie ist der grob- und feinmotorische Entwicklungsstand des Kindes, wie steht es um seinen Gleichgewichtssinn?
- Welche Möglichkeiten bestehen, dass Kinder eine Balance zwischen Anspannung und Entspannung finden können?
- Wie reagieren Kinder auf Körperkontakt? Können sie mit ihrem eigenen Körper und mit dem anderer achtsam und liebevoll umgehen?
- Bewegen sich die Kinder gerne?
- Wie ist das Körperbewusstsein der Kinder ausgebildet?
- Empfinden sich Mädchen und Jungen als stark und mutig?
- ...

** Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.*



4. Sprache und Sprechen

Die gesprochene Sprache ist das wichtigste zwischenmenschliche Kommunikationsmedium. Die Rede von den »Hundert Sprachen des Kindes« macht deutlich, dass es daneben aber noch viele andere Weisen gibt, sich mitzuteilen: Über Mimik und Gestik, über Töne, Bilder und Zeichen... Ohne sie wäre das menschliche Leben viel ärmer. Sie sind alle jedoch nicht so hervorragend geeignet, sich zu verständigen und die materielle, soziale und geistige Welt zu erschließen, wie die Sprache.

Das Kind verfügt nach der Geburt nicht über eine ausgebildete Sprache, auch wenn es von Beginn an auf Sprache hört. Es erwirbt seine nicht zufällig so genannte Muttersprache im Kontakt und durch Kommunikation mit seinen ersten Bezugspersonen. Sprechenlernen ist eine der wichtigsten Lernleistungen kleiner Kinder. Spracherwerb ist ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess, in welchem das Kind auf gelungene Dialoge und aktive sprachliche Anregungen angewiesen ist.

Tageseinrichtungen für Kinder stehen in der Verantwortung, Strukturen und Konzepte zu entwickeln, um diesen zentralen Bildungsauftrag zu realisieren. Eine unzureichend gelungene Sprachentwicklung sowie die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache schränken die Kommunikationsfähigkeit von Kindern ein und beeinträchtigen ihre Lernmöglichkeiten nachhaltig in der Grundschule und in allen weiteren Bildungs- und Sozialisationsprozessen.

Sprachliche Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess, der nie abgeschlossen ist. Er umfasst sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprechfähigkeit. Daher ist es das wichtigste Ziel, bei den Kindern die Freude am Sprechen zu wecken bzw. zu erhalten. Das schließt die Motivation zur Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten – den aktiven und passiven Wortschatz zu vergrößern oder die Aussprache und den Satzbau zu verbessern – ein. Kinder lernen Sprechen im kontinuierlichen sozialen Kontakt und hier besonders mit Erwachsenen, zu denen sie eine gute Beziehung haben. Deshalb beeinflusst die Erzieherin/der Erzieher mit ihrem Sprechen und ihrem Sprachgebrauch die sprachliche Entwicklung der Kinder stark und ist demzufolge aufgefordert, das eigene sprachliche Verhalten laufend zu reflektieren und bewusst zu gestalten.

Kinder mit einer anderen als der deutschen Muttersprache müssen die Chance erhalten, die deutsche Sprache so weit zu lernen, dass sie sich im Kindergarten auf Deutsch verständigen und später dem Unterricht folgen können. Die Zweitsprache wird im Kindergartenalter nicht wie die Muttersprache quasi von selbst erworben, deshalb bedürfen Kinder aus zugewanderten Familien hierbei einer besonderen Unterstützung. Gleichzeitig muss die Erstsprache mit ihrer Identität stiftenden Funktion einen Platz in der Kindertagesstätte haben

(zweisprachige Bilderbücher, fremdländische Buchstaben etc.). Wenn es gelingt, die Eltern für die sprachliche Förderung der Kinder – auch in der Muttersprache – zu interessieren und wo möglich ebenfalls zum Deutschlernen zu motivieren, können die Kinder leichter Gewinn aus ihrer Zweisprachigkeit ziehen.

In den Regionen, in denen eine Regionalsprache gesprochen wird (z. B. Plattdeutsch) ist Mehrsprachigkeit eine gute Möglichkeit, das Sprachverständnis und die Sprechfähigkeit zu erweitern.

Sprachliche Bildung ist grundsätzlich in den Alltag integriert und kann durch die Schaffung geeigneter Sprechansätze – z. B. durch entsprechende Raumgestaltung – noch intensiviert werden.

Für die sprachliche Bildung haben sich musikalische und rhythmische Formen wie Lieder, Reime, Singspiele und Ähnliches, verbunden mit Bewegung, als besonders wirkungsvoll erwiesen. Kinder lernen hierbei ganz beiläufig den besonderen Sprachrhythmus und den Satzbau der (deutschen) Sprache intensiv(er) kennen, erweitern ihren Wortschatz und begegnen der Sprache in einer Weise, die Kindern besonders viel Freude macht.

Darüber hinaus ist häufig eine gezielte Sprachförderung in besonderen Übungssituationen notwendig (regelmäßige Sprachspiele bzw. -übungen für kleinere Gruppen etc.). Differenzierte Vorgehensweisen setzen voraus, dass der jeweilige Sprachstand des Kindes berücksichtigt wird und ggf. die Eltern des Kindes einbezogen werden.

Erprobte Beobachtungsverfahren stehen hierfür zur Verfügung. Zur gezielten und bewussten Förderung der Sprachentwicklung in Kindertagesstätten sind Kenntnisse über den Spracherwerb (in der Erst- wie in der Zweitsprache) unerlässlich. Aspekte der nicht-sprachlichen Kommunikation spielen bei der Förderung der Sprachentwicklung eine wichtige Rolle. Das Kind, das sich Sprache noch nicht vollständig erschlossen hat, orientiert sich an nonverbalen Hinweisen, wie Mimik und Gestik sowie an paraverbalen Elementen wie Sprachmelodie, Tonfall, Betonung etc. seiner Gesprächspartner. Bei der Förderung von Kindern ohne deutsche Sprachkenntnisse ist es besonders wichtig, nicht-sprachliche Kommunikationsmittel bewusst einzusetzen (z. B. Blickkontakt).

Sprachliche Bildung hat durch das Konzept der »Literacy« eine Erweiterung erfahren. Literacy steht für die Begegnung mit dem geschriebenen Wort, mit Buchstaben und Zeichen und für den Gebrauch der Sprache im fiktionalen Sinne, d. h. Sprache zu verwenden für Ausgedachtes, Vorgestelltes: Beim Geschichtenerzählen und Vorlesen, Reime schmieden und Bilderbuchbetrachten werden nicht nur interessante Inhalte vermittelt, sondern auch kognitive Fähigkeiten wie Abstraktionsvermögen und Vorstellungskraft geschult. Zu lernen, dass Buchstaben und Zeichen etwas »bedeuten« und spielerisch damit umzugehen ist eine gute Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Sprechen die meisten Kinder in etwa altersentsprechend, ohne besondere Probleme und Hemmungen?
- Ist die vorsprachliche Entwicklung des Kleinstkindes altersgemäß (Vokalisieren etc.)?
- Ist Deutsch die Muttersprache des Kindes, wächst es zwei- bzw. mehrsprachig auf, sprechen die Eltern Deutsch?
- Interessiert sich das einzelne Kind für Sprachliches, ohne selber viel zu sprechen; hört es zu?
- Haben die Kinder Freude an Reimen, Sprachspielen etc. und kennen sie einige auswendig?
- Welche Kinder interessieren sich für Bücher und können selber daraus »vorlesen«?
- Haben Kinder die Funktion von Buchstaben, Zahlen und anderen Zeichen entdeckt?
- Welches Kind hat selbst einen Text/eine Nachricht verfasst (Brief verschickt, den Computer genutzt)?
- Haben Kinder selbst eine Geschichte erfunden/etwas Erlebtes in der Gruppe erzählt?
- ...

* Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.



5. Lebenspraktische Kompetenzen

Kinder haben ein großes Bedürfnis, sich an den Tätigkeiten der sie umgebenden Personen zu orientieren. Besonders bei kleinen Kindern besteht ein starker Wille, Dinge selbst tun zu können. Auch ältere Kinder haben ein starkes Interesse an dem, was etwas ältere Kinder (bzw. in ihrer Entwicklung weiter fortgeschrittene) schon können. Lebenspraktisches Tun bietet Kindern von klein auf eine Fülle von Lerngelegenheiten. Es handelt sich dabei um ein Traditionselement der Kindergartenpädagogik, welches nach wie vor große Bedeutung hat und das es unter neuen Vorzeichen wieder zu entdecken gilt. Wegen seiner Vielseitigkeit ist das Lernfeld Lebenspraxis ein wichtiger Baustein im Prozess der frühen Bildung, gerade auch für die unter Dreijährigen.

Die Tageseinrichtung bietet den Kindern viele Möglichkeiten, lebenspraktische Kompetenzen neu zu erwerben oder auch das zu erproben, was sie bereits zu Hause gelernt haben. Das Besondere dieses Lernfeldes ist, dass der Sinn diesen Tätigkeiten nicht erklärt werden muss – er ist unmittelbar gegeben.

Oft verhindern Über-Fürsorglichkeit oder mangelnde Zeit bzw. Ungeduld von Erwachsenen diese von Kindern selbst initiierten und damit als besonders befriedigend empfundenen Kompetenzerfahrungen. Umgekehrt wirken sich Lob und Bestätigung bei der Bewältigung eines selbst gesetzten Ziels besonders positiv aus.

Es ist eine wichtige Aufgabe der Tageseinrichtung, dieses starke, den Kindern offenbar mitgegebene Nachahmungs- und Autonomiestreben zu fördern. Der Wunsch, etwas alleine tun zu wollen, ist für alle Kinder ein besonderer Entwicklungsanreiz. »Hilf mir, es selbst zu tun« ist das bekannte Motto der Montessori-Pädagogik. Die Erfahrung, dies aus eigenem Antrieb zu können, hebt das Selbstwertgefühl und unterstützt wiederum die Motivation, sich weitere lebenspraktische Fertigkeiten anzueignen. Ganz nebenbei üben die Kinder dabei verschiedene entwicklungsrelevante Fähigkeiten: Feinmotorik, Kognition, um nur einige zu nennen.

Ein wichtiger Erfahrungsbereich auch schon für kleine Kinder ist die selbstständige eigene Versorgung. Hierzu zählen Tätigkeiten wie das eigene Ankleiden, Schuhe anziehen, das Auffüllen und selber Essen, Zähne putzen, sich Waschen und vieles mehr.

Ein weiterer Erfahrungsbereich ist das alltägliche häusliche Tun: Mit Wasser hantieren, Dinge abwaschen und abtrocknen, Blumen gießen etc. ist schon für kleine Kinder attraktiv. Beim Tischdecken z. B. muss gezählt und der zur Verfügung stehende Platz eingeteilt werden. Bei all diesen Tätigkeiten erschließen sich nebenbei Eigenschaften der dinglichen Welt.



Besonders viele Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet das Herstellen oder auch Herrichten von Mahlzeiten, Esswaren oder Getränken. Hierbei ist Zusammenarbeit gefordert; es muss geplant, mit Mengen hantiert und die Handgeschicklichkeit (z. B. beim Obst- und Gemüseschälen) eingesetzt werden. Die Eigenschaften der Zutaten werden erkundet, das Produkt – z. B. Backwaren – kann phantasievoll gestaltet werden. In diesem Erfahrungsfeld können somit viele Verbindungen zu anderen Lernbereichen hergestellt werden.

Weiter können Kinder in der Tageseinrichtung den Umgang mit unterschiedlichen Geräten, Materialien, Werkzeugen und Werkstoffen erlernen, um ihre handwerklichen und technischen Fertigkeiten zu entwickeln. Der überlegte Einsatz echter Werkzeuge und die Beteiligung bei anfallenden Tätigkeiten (ein Bild anbringen, ein Beet herrichten, ein Fahrrad reparieren usw.) vermitteln den Kindern wie selbstverständlich lebenspraktische Fertigkeiten.

Der Umgang mit technischen Geräten, die im Alltag präsent sind, kann ebenfalls spielend erlernt werden: selber telefonieren, ein Bild auf dem Computer im Büro erstellen, Fotos machen und ausstellen oder ein Bügeleisen benutzen etc.

Lebenspraktische Fähigkeiten werden auch beim Erkunden der Lebenswelt erworben. Kleine Wege selbstständig zurücklegen, einkaufen, den Briefkasten entdecken und Post verschicken fördern die Selbstständigkeit und stärken das Selbstbewusstsein der Kinder.

Selbstständigkeit und die Sicherheit, alltägliche lebenspraktische Herausforderungen – altersgemäß – gut zu bewältigen, sind gute Voraussetzungen für selbsttätiges Lernen auch in anderen Erfahrungsfeldern.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Welche Tätigkeiten werden von den Kindern selbstständig ausgeführt?
- Wie viel Zeit und Unterstützung wird den Kindern gegeben, etwas allein zu machen?
- Helfen sich die Kinder gegenseitig, z. B. beim Anziehen?
- Haben die Kinder Gelegenheit, tatsächlich anfallende hauswirtschaftliche Aufgaben zu übernehmen?
- Haben die Kinder die Möglichkeit, mit echten Werkzeugen zu arbeiten?
- Welche Aufgaben werden den Kindern der unterschiedlichen Alters- bzw. Entwicklungsstufen zugetraut?
- Wie reagieren die Eltern auf die erlernte Selbstständigkeit der Kinder?
- ...

* Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.



6. Mathematisches Grundverständnis

Bereits in den ersten Lebensjahren machen Kinder Erfahrungen in Raum und Zeit. Mit zunehmendem Alter nehmen sie neben verschiedenen Formen und Größen auch Zahlen wahr und erschließen zunehmend deren Bedeutung im Alltag. Ihre Beobachtungen und Erfahrungen fordern Kinder zu weiteren Erkundungen heraus und bieten Anlässe zum Ordnen, Vergleichen und Messen. Mengen- und Größenvergleiche sowie (voroperationale) Tätigkeiten wie das Hinzufügen oder Hinwegnehmen, das Aufteilen oder Verteilen sind fundamentale Handlungserfahrungen, mit denen viele Kinder nicht so vertraut sind. Daher sollten diese Aktivitäten in der Kindertagesstätte besonders in den Blick genommen und gezielt angebahnt werden. Das Kennenlernen mathematischer Zusammenhänge macht Kindern Freude und lässt sie Beständigkeit und Kontinuität erfahren.

Entsprechend dem Alter der Kinder gestaltet sich die Begegnung mit mathematischen Phänomenen konkret und sinnlich erfahrbar, während eigentliches mathematisches Verständnis das Abstrahieren von konkreten Gegenständen und Situationen erfordert und an das Erlernen und Verwenden von Symbolen gebunden ist. Die Lernforschung spricht daher davon, dass Kinder zunächst mathematische Vorläufer-Kenntnisse und -Fähigkeiten erwerben. Dafür ist die frühe Kindheit die richtige Zeit. Im Verlauf des weiteren Bildungsprozesses werden dann u. a. auch Fähigkeiten zur mathematischen Modellbildung erworben und entwickelt.

Im Alltag der Tageseinrichtung ebenso wie bei besonderen Projekten finden sich viele Gelegenheiten, elementare Erfahrungen zum Sortieren, Klassifizieren und Quantifizieren zu ermöglichen und bewusst zu machen.

In der Kindertagesstätte kommt es nicht darauf an, dass die Kinder möglichst rasch zählen und komplexe geometrische Formen kennen lernen. Vielmehr ist es für das mathematische Grundverständnis wichtig, dass die Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Situationen im Alltag und im Spiel angeregt werden, Mengen zu erfassen und zu vergleichen sowie Raum-Lage-Beziehungen zu erkennen und zu bezeichnen. Begriffe wie mehr – weniger, oben – unten, groß – klein, hoch, höchster Punkt, Ecke – Mitte etc. sollten zur Artikulation der kindlichen Erfahrungen und Beobachtungen eingeführt und gefestigt werden. Dabei wird mit zunehmendem Alter der Kinder auch das Zählen angebahnt und durch Spiele oder Abzählreime eingeübt. Sprachliche Bildung ist daher eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb eines mathematischen Grundverständnisses.



Die kreative Gestaltung des Raumerlebens (z. B. im Außengelände, bei der Stadterkundung, beim Malen, Basteln und Bauen) führt auch zur Auseinandersetzung mit den Eigenschaften verschiedener Körper (z. B. Würfel, Quader, Kugel) und Flächen (Quadrat, Rechteck, Dreieck...). Aktivitäten wie z. B. der Kartoffeldruck in spielerischer und altersgemäßer Form veranschaulichen den Zusammenhang von Körpern und Flächen, wenn z. B. durch den Abdruck eines Würfels ein Quadrat entsteht.

In Bezug auf die Erfahrung von Größenbereichen eröffnet die Kindertagesstätte als Lernwerkstatt Möglichkeiten zum selbstständigen Experimentieren mit Masse/Gewichten und Längen, Flächen, Rauminhalten. Die Kinder werden ermuntert zu beobachten, zu untersuchen und zu fragen. Es ist weder notwendig noch sinnvoll, für alles sofort Erklärungen parat zu haben, vielmehr werden die Kinder zum eigenen Denken und Erkunden herausgefordert.

Zu der Dimension Zeit hingegen haben Mädchen und Jungen im Kindergartenalter nur elementare Zugänge, die im Wesentlichen biographisch bezogen sind (wie alt bin ich, was mache ich heute, was habe ich gestern erlebt). Kenntnisse über Wochentage und Monate werden allmählich in Bezug auf den konkreten Alltag angebahnt und durch Lieder/Reime unterstützt.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Haben die (jüngeren) Kinder von sich aus Freude daran, Gegenstände und Spielzeug zu gruppieren oder zu sortieren?
- Wie orientieren sich die Kinder in Raum und Zeit? Welche entsprechenden Begriffe verwenden sie dafür (nach dem Mittagessen, hinter der Tür...)?
- Welche Möglichkeiten bestehen, dass Kinder mathematische Aktivitäten wie Ordnen, Vergleichen, Messen ausführen können? Verwenden sie dabei bereits Zahlen?
- Interessieren sich einzelne Kinder für Zahlen im Zusammenhang mit der Ordnung von Zeit (Uhrzeit, Alter, Jahre...); kennen einige bereits die Wochentage, Monate ...?
- Welche mit Zahlen verbundenen alltagspraktischen Kenntnisse haben die Kinder (Haus- und Telefonnummern, Anzahl von Gliedmaßen, Geld etc.)?
- Können sie Zahlsymbole von anderen Zeichen wie Buchstaben unterscheiden? Welche Kinder können bereits die Zahlwortreihe aufsagen oder sogar schon zählen?
- ...

** Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit*



7. Ästhetische Bildung

Ästhetik umfasst alles sinnliche Wahrnehmen und Empfinden. Von Beginn an nimmt ein Kind durch Fühlen, Riechen, Schmecken, Hören und Sehen Kontakt mit seiner Umwelt auf, und zwar mit der Gesamtheit seiner Sinne. Es nimmt seine Umwelt wahr. Das Wahrgenommene löst Gefühle aus, wird mit Bisherigem verknüpft und betrifft das Individuum in seinem unmittelbaren Erleben.

Ästhetische Erfahrungen sind authentisch, sie können nicht aus zweiter Hand bezogen werden. Sie bilden eine Grundlage für den Aufbau kognitiver Strukturen. Kindliches Wahrnehmen und Empfinden ist ungeteilt, ganzheitlich; alle Sinne sind zugleich angesprochen. Deshalb kann die ästhetische Bildung in der frühen Kindheit nicht wichtig genug eingeschätzt werden. Im Verlauf der Entwicklung findet das Kind Zugang zur Welt mehr und mehr auch über Zeichen und Symbolsysteme (z. B. Sprache). Ästhetische Erfahrung als unmittelbare Bildung der Sinne bleibt aber weiterhin wichtig.

Ästhetische Bildung bedient sich vieler Kommunikationsformen wie Musik, Tanz, bildnerisches Gestalten. Durch sie werden den Kindern Möglichkeiten eröffnet, ihr Bild von der Welt durch konkretes Tun zu konstruieren und ihre damit verbundenen Gefühle auszudrücken. Ziel ist es, die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit der Mädchen und Jungen zu erweitern und verschiedene Formen der Verarbeitung der sinnlichen Empfindungen zu ermöglichen. Dabei steht das Tun im Mittelpunkt und nicht das fertig gestaltete Produkt. Neben dem ästhetischen Empfinden werden die Feinmotorik und Körperkoordination, die Nah- und Fernsinne sowie Konzentration und Ausdauer angeregt und gefördert.

Die Begegnung mit Werken der Musik, Malerei oder z. B. der Bildhauerei aus aller Welt trägt zur Bildung der Sinne und des ästhetischen Empfindens bei. Sie ermutigt die Kinder auch zu eigenen Schöpfungen und erweitert ihr Weltwissen.

In der Tageseinrichtung können Kinder durch Malen, Zeichnen, Kollagen oder plastisches Gestalten kreative Ausdrucksformen und verschiedene (handwerkliche) Techniken selber ausprobieren und sich aneignen. Dafür lernen sie verschiedene Darstellungsformen kennen und erwerben Kenntnisse im Umgang mit unterschiedlichen Instrumenten, Geräten, Materialien, Werkzeugen und Werkstoffen. Dies sind Grundlagen auch des handwerklichen Gestaltens. Darüber hinaus bereichert es den Bildungsprozess, wenn auch Künstlerinnen und Künstler mit den Kindern arbeiten können.

Einige Tageseinrichtungen eröffnen Kindern auch einen altersgemäßen Zugang zu technischen Medien, insbesondere dem Computer, damit sie dessen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen und kreativ nutzen können.

Die genannten Kulturtechniken und Darstellungsformen helfen den Mädchen und Jungen beim Erkunden, Strukturieren und Abbilden ihrer Welt, ermöglichen den Ausdruck eigener Gefühle und die Weitergabe von Erfahrungen an andere. Hierzu gehören selbst geschaffene Gegenstände zur Nutzung und Dekoration oder einfache Konstruktionen als ihr Abbild von Welt. Vorgefertigte Bausätze oder Malbücher oder rein rezeptive PC-Programme erfüllen diese Zwecke nicht, sie vermögen nur, ein Kind zu »beschäftigen«.

Der Wunsch des Kindes, sich die geheimnisvolle Welt der Erwachsenen zu »erarbeiten« kann sich besonders gut durch den angeleiteten Umgang mit Werkzeugen und Materialien aller Art in einem Atelier erfüllen, wie es die Reggio-Pädagogik in überzeugender Weise gezeigt hat. Aber auch ein Werkraum, eine Ecke in der Gruppe oder im Außengelände können diese Funktion erfüllen.

Den eigenen Körper erprobt und erlebt das Kind als besonderes Ausdrucksmittel in Musik, Tanz, Pantomime und Theater. Hier wird deutlich, dass bei ästhetischer Bildung immer mehrere Sinne zugleich im Spiel sind und unterschiedliche Erfahrungsfelder angesprochen sind.

Für den Bereich der Musik bringt das Kind seine eigene musikalische Grundausstattung mit: seine Stimme als eigenes Instrument und seinen Herzschlag als Grundrhythmus. Über Sprechgesang, Sing- und rhythmische Spiele und Lieder erschließt sich das Kind die klassischen Toneigenschaften der Musik wie laut-leise, hoch-tief, kurz-lang usw. Es erfährt sich und seine soziale wie materielle Umwelt aber auch im Kontext von Sprache, Tempo, Klang, Körper und Bewegung. Daneben lernt es Instrumente kennen und selber zu bauen.

Musik hat auch eine wichtige Bedeutung für das Zusammenleben in der Gruppe. Hier ist auch Raum dafür, Lieder aus anderen Kulturkreisen kennen zu lernen. Durch Musizieren oder Singen kann Gemeinsamkeit zum Ausdruck gebracht und können besondere Rituale im Tages- oder Wochenlauf unterstrichen werden. Kein Tag in der Tageseinrichtung sollte vergehen, ohne dass Musik in der einen oder anderen Weise selber gemacht wird.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Haben die Kinder Zugang zu den verschiedensten Materialien (Knete, Ton, Wasser, Farben)?
- Werden die Kinder zum Malen und bildnerischen Gestalten ermutigt?
- Können Kinder eigenständig und verantwortungsvoll mit Werkzeug umgehen?
- Wurden Kinder in eine kreative Nutzung moderner Medien eingeführt?
- Haben Kinder Freude daran, sich kreativ auszudrücken und selbst darzustellen?
- Singen die Kinder, kennen sie Lieder?
- Hat jedes Kind mindestens ein Musikinstrument benutzt, selbst gebaut?
- Haben mehrere Kinder an einer eigenen »Theater«-Aufführung mitgewirkt?
- Hat das zugewanderte Kind Gelegenheit, ein Kunstwerk aus seinem Herkunftsland vorzustellen?
- Haben die Kinder Bilder, Plastiken, Theaterstücke, Musik von Künstlerinnen und Künstlern kennen gelernt?
- ...

** Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.*



8. Natur und Lebenswelt

Die Begegnung mit Natur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und Erkundungen im Umfeld der Tageseinrichtung erweitern und bereichern den Erfahrungsschatz der Kinder. Sie lassen sie teilhaben an einer realen Welt, die nicht didaktisch aufbereitet ist und bieten die Chance zum Erwerb von Weltwissen, Forschergeist und lebenspraktischen Kompetenzen.

Kinder experimentieren mit ihrem Spielzeug und den Dingen ihrer Umgebung noch bevor sie sprechen können. Sie erforschen die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der physikalischen/ materiellen Welt, z. B. die Schwerkraft. Es reizt sie, Ursachen – Wirkungszusammenhänge logisch zu analysieren und selber zu konstruieren. Auf diese Weise nehmen schon kleinste Kinder Einfluss auf ein konkretes Geschehen (Bauklötzchen fallen lassen). Das befriedigt Kinder sehr und verstärkt das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Darüber hinaus eröffnet die Kindertagesstätte als Lernwerkstatt Möglichkeiten zum selbstständigen Experimentieren mit Gewichten, Mengen, stofflicher Beschaffenheit und anderen Eigenschaften der Dinge. Auf diese Weise wird ein naturwissenschaftliches Grundverständnis erworben. Naturphänomene wie Licht und Schatten regen nicht nur zum Staunen und Beobachten an, sondern können auch durch kreative Gestaltung angeeignet werden. Das Element Wasser z. B. bietet schon kleinsten

Kindern vielfältige Spielanreize. Es regt auch den Forschungsdrang der Kinder an, weil es z. B. auf Kälte und Wärme reagiert und seine Eigenschaften verändern kann.

Es ist weder notwendig noch sinnvoll, für alles sofort Erklärungen parat zu haben. Die Kinder sollen ermuntert werden zu beobachten, zu untersuchen und zu fragen, Mädchen genauso wie Jungen. Hierbei werden die Kinder zum Denken herausgefordert, indem sie Vermutungen anstellen und ihre Hypothesen selber überprüfen können.

Je nachdem, wie und wo Kinder aufwachsen, wird das Außengelände der Tageseinrichtung so ausgestaltet sein müssen, dass sie Natur mit allen Sinnen erleben können und z. B. der Umgang mit Feuer, Wasser, Luft und Erde möglich ist. Wo der Standort der Tageseinrichtung es erlaubt, bieten sich Exkursionen und Ausflüge in Grünanlagen oder Wald und Feld an.

Es ist wichtig, dass Kinder Natur im Zusammenhang, als Lebensraum für Pflanzen und Tiere kennen lernen. Ein Ökosystem bietet sich zum Betrachten, Sammeln, Beobachten und Staunen an, es gibt der Phantasie zu tun und ermutigt zum Forschen und Fragen.

Beim Bauen, Gestalten und Konstruieren mit natürlichen Materialien lernen die Kinder die Eigenschaften oder auch den »Eigensinn« elementarer Kräfte wie Wasser oder Erde oder die Einzigartigkeit natürlicher Formen kennen.

Die Eindrücke, die Kinder aus diesen Begegnungen mitnehmen, sind vielfältiger Art. Sie sprechen die Sinne an, aber auch die Emotionen. Tiere werden geliebt (und manchmal gefürchtet). Das Kind kann ihnen beispielsweise Dinge sagen, die es anderen Menschen nicht anvertrauen würde. Pflanzen werden bewundert – und müssen gepflegt werden. So kann Natur auch ein soziales Lernfeld sein, in dem Kinder Verantwortung übernehmen.

Umweltbildung im Elementarbereich gründet in der Liebe zur und Bewunderung der Natur, denn was man liebt, wird man auch schützen. Kinder lernen mit der Zeit auch rationale Argumente für den Umweltschutz kennen; Katastrophenszenarios sind aber nicht am Platze. Ein achtsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen, das Erleben ökologisch intakter Lebensräume und praktische Projekte (z. B. Bachpatenschaften) bringen Kindern den Schutz der Umwelt nahe, ohne zu moralisieren. Das Vorbild der Erwachsenen ist hierbei entscheidend.

Wenn irgend möglich, sollten die Kinder Gelegenheit erhalten, ihr (städtisches, dörfliches) Umfeld zu erkunden oder auch Ausflüge zu interessanten Einrichtungen und Betrieben (Feuerwehr, Krankenhaus, ...), Bauwerken oder in ein geeignetes Museum zu unternehmen. Viele Kinder »kennen« zwar die weite Welt aus dem Fernsehen, kommen aber selten in direkte Berührung mit ihrer näheren oder weiteren Umgebung. Sei es, dass sie überall hin mit dem Auto gebracht werden müssen oder aber von Seiten der Eltern keine Möglichkeit besteht, das gewohnte Umfeld zu verlassen. Es ist jedoch elementar wichtig, dass Kinder ihre nähere und weitere Wohnumgebung erkunden. Elternhaus und Tagesstätte können sich hier gut ergänzen.

Erkundungen werden von den Erzieherinnen und Erziehern vorbereitet. Sie erweitern den Wissenshorizont, fördern die Selbstständigkeit der Kinder z. B. im Verkehr und liefern Erlebnisse, die im Spiel oder in kreativen Gestaltungen vertieft werden. Was es heißt, in einer bestimmten Stadt, in einem bestimmten Dorf zu leben und wie es früher dort aussah – dafür lassen sich auch schon kleinere Kinder interessieren. Entsprechende (Bilder-) Bücher oder mündliche Erzählungen mit geschichtlichem oder biographischem Hintergrund ergänzen die unmittelbare Anschauung. Dieses Lernfeld ist besonders geeignet, »Dritte« an der Bildungsarbeit in der Tagesstätte zu beteiligen:

Zum Beispiel (ältere) Dorf- oder Stadtbewohner, die etwas zu erzählen haben oder Menschen, die beruflich oder ehrenamtlich mit Natur und Umwelt zu tun haben.

Natur und Lebenswelt regen zum Erforschen von Zusammenhängen an und fordern zum Beispiel Fragen wie: Warum tagsüber die Sterne nicht zu sehen sind, warum Vögel fliegen können oder weshalb es in einer christlichen Kirche anders aussieht als in einer Moschee? Diese und tausend andere Fragen zeugen von der natürlichen Wissbegierde der Kinder, die sich gleichermaßen auf das natürliche wie auf das gebaute Umfeld richten kann.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Haben die Kinder genügend Gelegenheit, mit Erde/Sand und mit Wasser zu experimentieren?
- Haben die Kinder Gelegenheit zum Beobachten von Pflanzen und Tieren?
- Kennen sie die Namen der wichtigsten Pflanzen und Tiere?
- Hat das einzelne Kind ein Lieblingstier? Welche Rolle spielt es in seinen Spielen und kreativen Produkten?
- Übernehmen Kinder Verantwortung bei der Pflege von Pflanzen oder Tieren?
- Haben sie Freude am Gestalten mit natürlichen Materialien?
- Haben die Kinder Gelegenheit, physikalische oder chemische Gesetzmäßigkeiten im Experiment zu erproben?
- Kennen Kinder die wichtigsten Einrichtungen ihrer Gemeinde?
- Welche Kinder können kleinere Wege bereits selbstständig zurücklegen?
- Können die jüngeren Kinder einige Strecken zu Fuß erledigen?
- Ist das Kind schon mit der Geschichte seiner Region in Berührung gekommen?
- ...

* Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.



9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

Kinder stellen existentielle Fragen. Sie sind auf ihre Weise Philosophen und Theologen, sie sind von sich aus aktiv und bestrebt, ihrer Welt einen Sinn zu geben, Antworten zu finden auf besondere Ereignisse, die sie beschäftigen. Woher komme ich? Wozu bin ich da? Wo gehe ich hin? Das sind Fragen, die etwa beim Tod naher Angehöriger oder der Geburt eines Geschwisterkindes entstehen. Jeder Mensch, also auch das Kind, ist auf der Suche nach der Beantwortung seiner existentiellen Fragen und auf der Suche nach Orientierung. Jedes Kind braucht dazu Angebote, Anregungen und die Ermutigung, selber nachzudenken und selber Antworten zu geben. Kinder müssen sich angenommen, wertgeschätzt und mit ihren Fragen ernst genommen fühlen.

Schon von klein auf spüren Kinder Glück und Trauer, Geborgenheit und Verlassenheit, Vertrauen und Angst. Dies sind existentielle Erfahrungen, die alle Menschen in ihrem Leben machen und die von kleinen Kindern intensiv erlebt werden. Erwachsene müssen die Kinder bei diesen Erfahrungen begleiten. Dabei helfen Geschichten. Sie können eine wichtige Quelle für das Durchleben dieser Erfahrungen sein und den inneren Prozess der Auseinandersetzung unterstützen. Kinder brauchen auch Erzählungen, in denen Glaubenszeugnisse weitergegeben werden, um so Beispiele gelungenen Umgangs mit Grunderfahrungen menschlicher Existenz kennen zu lernen.

In der Kindertagesstätte machen die Kinder positive Grunderfahrungen: Geborgenheit, Vertrauen und Angenommensein sind die wichtigsten. Sie sind eine wertvolle Basis, um den Spannungen in der Welt gewachsen zu sein, aber auch um mit biographischen Brüchen und Krisen umgehen zu können. Erwachsene nehmen ihre Aufgabe wahr, Kindern dabei zu helfen, Wertmaßstäbe zu entwickeln und ihre eigenen Wertvorstellungen als Orientierung zur Verfügung zu stellen. Kinder lernen, was gut und was böse ist. Sie lernen, dass es gut ist, solidarisch zu sein und anderen zu helfen. Sie lernen Toleranz, die Achtung der Umwelt und der Mitmenschen vor allem durch das Vorbild der Erwachsenen und durch gelebte Demokratie in der Kindertagesstätte (siehe I). So können sie ihren eigenen Standpunkt gewinnen.

Jedes Kind trifft in seinem Umfeld in der einen oder anderen Weise auf religiöse Themen, Rituale, Feste, Glaubenszeugnisse und Überlieferungen. Kinder hören von religiösen Inhalten. Auch wenn sie keineswegs immer ihren Sinn verstehen, so passen sie diese ihrem Verstehen an. Zur Tradition und Geschichte unseres Landes gehören christliche Inhalte. Inzwischen sind die meisten Kindertagesstätten jedoch Orte, in denen sich Kinder und Erwachsene unterschiedlicher Herkunft, Kultur und



Religion begegnen und diese Tradition nicht für alle selbstverständlich ist. Offenheit für und die Achtung vor anderen Kulturen und religiösen Bekenntnissen können hier von klein auf eingeübt werden. Kinder lernen andere Gewohnheiten, Bräuche und Erklärungen kennen, sie nehmen die Unterschiede wahr und werden sich ihrer jeweiligen Herkunft bewusst. Dies ist auch Teil des sozialen Lernens. Die wichtigste Unterstützung bei diesem Lernprozess ist eine Elternschaft, die selbst diese gegenseitige Offenheit praktiziert.

Kinder brauchen, um eine Orientierung im Leben zu finden, die Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen und Traditionen. Religiöse und ethische Themen sind somit, auch unter dem Stichwort »Philosophieren mit Kindern«, Bildungsinhalt. Die Erwachsenen stellen sich dieser Herausforderung, finden gemeinsam mit den Kindern Antworten, erläutern den eigenen (religiösen) Standpunkt und geben den Kindern Deutungsmuster.

Konkret im Alltag heißt das: Kinder brauchen Rituale zur Orientierung und Strukturierung ihres Alltags. Kinder brauchen Stille und Gelegenheit zur Meditation, um zur Ruhe zu kommen und sich zu besinnen. Bei der Gestaltung von Festen als Höhepunkte im Jahreslauf können viele Bildungsziele dieses Lernbereichs verfolgt werden. Feste ermöglichen Erfahrung von Gemeinschaft, die Unterbrechung des Alltags und das Bewahren kultureller Traditionen, dürfen aber nicht die Themen der Kinder und die anderen Bildungsinhalte an den Rand drängen.

In diesem Orientierungsplan, der für alle niedersächsischen Kindertagesstätten gelten soll, bleibt die konfessionelle Ausrichtung der religiösen Bildung entsprechend der Trägerautonomie eine Angelegenheit der einzelnen Träger. Kindertagesstätten ohne konfessionelle Bindung greifen die existentiellen Fragen der Kinder auf, indem sie gesellschaftlich anerkannte Werte und Normen zugrunde legen.

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

- Haben Kinder schon einmal über existentielle Fragen gesprochen, die sie bewegen?
- Wie gehen Kinder mit Trennung um? Wie groß ist ihr Bedürfnis nach Schutz und Fürsorge?
- Hat sich das Kind an Gesprächen über Wertvorstellungen beteiligt, seine Meinung auf Nachfrage gesagt?
- Durch welche Rituale und Feste im Tages- und Jahresablauf sind die Kinder besonders angesprochen?
- Wie beteiligen sich die Kinder anderer religiöser oder kultureller Herkunft als die Mehrheit an den gemeinsamen Festen?
- Welche Kinder kennen Geschichten, die ethische oder religiöse Fragen behandeln?
- ...

* Diese sind beispielhaft zu verstehen und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder

A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte

In den folgenden Abschnitten werden etliche Ausführungen aus den voran gegangenen Kapiteln im Kontext methodischer Fragen noch einmal aufgegriffen. Es handelt sich dabei um Kernaussagen zum Bildungsprozess von Kindern, welche die »Philosophie« dieses Orientierungsplans ausmachen.

Die Tageseinrichtung als Lernort, in dem sich Kinder ko-konstruktiv die Welt aneignen, bietet ein großes Spektrum von Erfahrungsmöglichkeiten mit Menschen und Dingen. Die Konzeption jeder Einrichtung muss dies methodisch berücksichtigen und gleichzeitig nicht nur die in Kapitel II aufgeführten Lernbereiche berücksichtigen, sondern auch der Unterschiedlichkeit gerecht werden, welche die Kinder und ihre Eltern in die Einrichtung mitbringen.

1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen für die Zeit des Tagesstättenbesuchs der Kinder einen Auftrag der Eltern für die Bildung, Erziehung und Betreuung ihres Kindes. Dieser Auftrag wird durch die individuelle Bildungsbegleitung jedes Kindes und durch seine Aufnahme und Anerkennung als Mitglied in der Kindergruppe umgesetzt. Allen Eltern soll klar werden, dass ein mehrjähriger Besuch von Krippe und Kindergarten vor der Einschulung den Kindern gute Startbedingungen für ihre gesamte Bildungslaufbahn eröffnet und zu mehr Chancengleichheit führt. Dies gilt besonders für viele Kinder aus zugewanderten Familien, die in der Kindertagesstätte mit der Verkehrssprache – Deutsch – in Berührung kommen.

Ausgangspunkt für das sozialpädagogische Handeln der Fachkräfte in der Kindertagesstätte ist die Zusammenführung der Lebensgeschichte jedes einzelnen Kindes (jedes Kind wird dort »abgeholt«, wo es steht) und der Erziehungsinteressen der Eltern mit dem Auftrag der Tageseinrichtung. Jedes Kind erhält Unterstützung für seinen individuellen Bildungsweg. Die Fachkräfte berücksichtigen soziale oder geschlechtsspezifische Benachteiligungen ebenso wie besondere Bedürfnisse von Kindern (chronisch kranke, verhaltensauffällige und entwicklungsverzögerte Kinder, aber auch hochbegabte Kinder usw.).

Gerade für Kinder mit Entwicklungsdefiziten oder solche, die unter mangelnder Versorgung leiden und mit ihren Familien von sozialer Ausgrenzung bedroht oder bereits betroffen sind, ist der Besuch einer Tageseinrichtung eine enorme Bildungschance. Hier treffen sie auf andere Kinder und Erwachsene und damit auf neue Möglichkeiten des sozialen Lernens. Die pädagogische Arbeit vor allem in sog. Brennpunkt-Kitas, in denen die Mehrheit der Kinder aus einem ungünstigen familiären Hintergrund kommt, ist sehr anspruchsvoll. Die Fachkräfte müssen sich stärker auf elementare Bedürfnisse der Kinder einlassen – Versorgung, Verlässlichkeit und Geborgenheit etc. – und die Kinder Schritt für Schritt an die Lernmöglichkeiten heranzuführen. Zusammen mit dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe und in Kooperation mit Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens sind große Anstrengungen erforderlich, gerade diesen



Kindern den Besuch einer Tageseinrichtung zu ermöglichen. Professionelle Förderung und die Teilhabe an Bildungsangeboten sind für diese Kinder und ihre Familien besonders notwendig.

Bei der methodischen Heranführung der Kinder an Lerngelegenheiten geht es um zweierlei: Die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (Ich-Stärke, »Eigen-Sinn«, personale Kompetenz) und die Förderung der sozialen Beziehungsfähigkeit (Sozialkompetenz, Gemeinschaft, interpersonale Kompetenzen). Es ist die hohe Kunst der Elementar-Pädagogik, Lernprozesse durch eigenaktives Handeln von Kindern allein und in der Gruppe zu ermöglichen. Gleichzeitig müssen auf der Basis der Beobachtung konkreter Situationen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Angebote für einzelne Kinder oder die ganze Kindergruppe entwickelt werden.

Grundvoraussetzung des Lernens ist die Herstellung von sicheren Beziehungen der Kinder untereinander und zu ihrer Erzieherin/ihrem Erzieher.

Das freie Spiel in der Kindergruppe ist für Kinder eine elementare Form der Weltaneignung. Die gezielte Beobachtung und eine sensible Wahrnehmungsfähigkeit der Fachkräfte spielen hierfür eine große Rolle. Mit einem breiten Methodenrepertoire an passenden Angeboten – von einer Anregung zum Rollenspiel bis hin zur Hilfestellung für Konfliktlösungen – setzen sie entwicklungsfördernde Impulse, die in das Freispiel der Kinder einfließen können.

Für eine altersgerechte Entwicklung der kindlichen Motorik und seines Selbstgefühls benötigt das Kind eine Vielfalt an Körper-, Bewegungs- und Sinneserfahrungen durch praktisches Tun.

Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung ermöglicht Kindern die frühe Teilhabe an Wissen und bietet allen Kindern ausreichend viele Bildungsmöglichkeiten. Nicht das Ergebnis, sondern der Weg ist in erster Linie das Ziel, indem Kindern die eigenen Lernprozesse und die Wirksamkeit ihres Tuns bewusst werden. Die Ermutigung zu Kreativität, zum Nachdenken und zur Wahl verschiedener Lösungsstrategien und die wiederholte Beschäftigung mit einem Thema lässt Kinder zu selbstbewussten Experten ihres Themas werden. Unerlässlich ist hierfür die Schaffung von vielen Sprechanlässen.

Die gezielte Förderung von Bildungsprozessen setzt gute Kenntnisse über die Entwicklung verschiedener Kompetenzen in den frühen Lebensjahren der Kinder voraus. Die geplante und überprüfbare Bildungsbegleitung jedes Kindes erfordert regelmäßiges Beobachten und die Reflexion über seinen erreichten Entwicklungsstand und seine Rolle in der Kindergruppe. Hierzu gehört auch das Erkennen von Entwicklungsrisiken oder von besonderen Begabungen. Beobachtungsverfahren und eine systematische Dokumentation sind wichtige Methoden der Bildungsbegleitung.



Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und der demographische Wandel haben dazu geführt, dass zunehmend mehr jüngere Kinder in Kindertagesstätten aufgenommen werden. Dadurch vergrößert sich die Altersspanne in den Gruppen. Dies erfordert konzeptionell eine verstärkte innere Differenzierung und die angemessene Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse sehr junger Kinder. Pflegerische Tätigkeiten nehmen einen größeren Zeitraum ein. Insofern muss die gesamte Arbeit anders geplant werden, damit weder die jüngeren noch die älteren Kinder zu kurz kommen.

Fürsorge für die Gesundheit der Kinder und ihr körperliches Wohlbefinden in Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine unbedingte Voraussetzung für die Förderung der kindlichen Bildungsprozesse. Einer besonderen Unterstützung bedürfen, wie bereits gesagt, sozial benachteiligte Kinder. Alle Kinder sollen sich in der Kindertagesstätte sicher und geborgen fühlen, ohne Zeitdruck ihren individuellen Lernrhythmus finden und ein positives Selbstwertgefühl entwickeln. Jedes Kind soll gerne in die Einrichtung kommen können.

2. Leben und Lernen in der Kindergruppe

In der Kindertagesstätte erleben sich viele Kinder zum ersten Mal in einer größeren Gemeinschaft unter Gleichen, die im Prinzip dieselben Rechte und Möglichkeiten haben. Das Leben in der Gruppe ermöglicht den Kindern soziale Erfahrungen, die sie so in ihrer Familie nicht machen können: Die Kindergemeinschaft ist – wenn die individuelle Unterstützung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen ernst genommen werden – ein Lernort für Demokratie und für die grundlegenden Werte und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die demokratischen Werte Toleranz, Solidarität, Rücksichtnahme und Anerkennung des jeweils Anderen werden über Aushandeln und Vereinbaren von sozialen Regeln und das Einüben von Handlungsmöglichkeiten gelernt. Über eine Beteiligungskultur (z. B. die Einführung einer Kinderkonferenz im Kindergarten) werden Kinder von Anfang an mit demokratischen Verfahren vertraut gemacht.

In der Praxis haben sich altersgemischte und alterserweiterte Kindergruppen und die sichere Zugehörigkeit zu einer Stammgruppe bewährt. Auch offene Konzepte lassen sich damit vereinbaren. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen aller Altersstufen, die Integration von Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft und die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ermöglichen Kindern eine große Auswahl an Kontakten. Kinder suchen das Vorbild von Kindern, schließen Freundschaften



und erproben eigene Stärken und Schwächen zusammen und in der Auseinandersetzung. Hierfür brauchen sie Spielkameraden und -kameradinnen der gleichen Entwicklungsstufe ebenso wie den Kontakt zu jüngeren und älteren Kindern. Das Spielen mit anderen Kindern und der Vergleich mit den anderen stärken das eigene Selbstwertgefühl sowie die persönliche Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, das Geschehen in der gesamten Kindergruppe im Blick zu haben.

Einzelne Kinder benötigen u. U. eine Unterstützung durch die Erzieherin/den Erzieher, um in der Kindergruppe Akzeptanz zu finden. Ehrliche Rückmeldungen sowie Lob und persönliche Wertschätzung sind für jedes Kind wichtig.

Durch die Förderung der Gruppenidentität wird die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Kinder unterstützt. Rituale im Alltagsgeschehen und im Wochenablauf festgelegte Aktivitäten helfen Kindern, sich zu orientieren und vermitteln Sicherheit über wiederkehrende Abläufe. Gemeinschaftsaktionen und Feste sorgen für die Entwicklung eines »Wir-Gefühls«.

Im Verlauf ihrer Kindertagesstättenzeit machen Kinder die für ihre Entwicklung wichtige Erfahrung der unterschiedlichen Rollenübernahme. Verschiedene Projektangebote z. B. zum Thema »Neuanfang/Übergänge« erleichtern die Auseinandersetzung mit einer neuen Rolle bzw. die Trennung von einer alten. Die Kinder können das Älterwerden in der Gruppe positiv erleben. Jedes Kind erfährt auch in der Kindergruppe, dass Jungen und Mädchen alle Erfahrungsfelder in gleicher Weise offen stehen und dass eingrenzende Geschlechterrollenmuster überwunden werden können. Wünschenswert ist es, männliche Bezugspersonen in den Kita-Alltag einzubinden. Jedes Kind soll selbstbewusst eine anerkannte Position in der Kindergruppe einnehmen können – allerdings nicht auf Kosten anderer.

Die geistige Auseinandersetzung mit sich selbst und der »Welt« vollzieht sich für Kinder auch über das Gespräch – untereinander und im Dialog mit einem erwachsenen Gegenüber. Wichtig ist, dass die Erzieherin/der Erzieher sich für jedes der Kinder interessiert, ihm ehrliche Antworten und Rückmeldungen gibt und das Kind als Gesprächspartner ernst nimmt. Die Erzieherin/der Erzieher sucht, so oft es der Tagesablauf zulässt, Gesprächsanlässe mit dem einzelnen Kind und mit Kindergruppen. Der Sprachförderung und der Pflege von Sprachanlässen kommt eine besondere Bedeutung zu. Die Fachkräfte sollten auch ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren (z. B. nicht im Telegrammstil sprechen).



3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern

In jeder Kultur ist das Kinderspiel elementar, jedes Kind »muss« spielen. In der Altersgruppe der Null bis Sechsjährigen kommt dem Spiel die Schlüsselrolle beim Lernen und bei der emotionalen Verarbeitung ihrer Erlebnisse zu. Das Spiel vermittelt die kulturellen Werte und Lebensformen der jeweiligen Gesellschaft. Im Spiel erproben Mädchen und Jungen die Handlungsweisen der sie umgebenden Erwachsenen. Sie nehmen sich als Vorbild, was sie in ihrer Umgebung erleben und machen es nach, ohne den moralischen Wert der Handlung zu beurteilen.

Heute haben nur wenige Kinder die Gelegenheit, z. B. die Arbeitsprozesse der Erwachsenen unmittelbar miterleben. Kinder verarbeiten im Spiel immer mehr auch die Eindrücke aus Fernsehen, Video und digitalen Angeboten wie Streamingdiensten. Das Allerwichtigste in der Umgebung des Kindes sind Erwachsene, die selbst sinnvolle, zum Leben gehörende Tätigkeiten ausüben.

Kinder spielen aus eigenem Antrieb, sie konstruieren und rekonstruieren im Spiel soziale Beziehungen, sie schaffen sich die passenden Bedingungen und verhalten sich so, als wäre das Spiel Wirklichkeit. Das Phänomen des freien Spiels ist seine Zwecklosigkeit. Gleichwohl verläuft das Spiel nicht willkürlich, sondern beim genauen Beobachten erkennt man gestaltende Faktoren und einen in sich geordneten Ablauf. Mit ihrer Phantasie und allen ihren körperlichen und geistigen Kräften gestalten Kinder im Spiel die Welt nach ihren Vorstellungen.

Sie erproben Stärken und Schwächen und sie setzen sich mit Rollen auseinander – freiwillig und mit Spaß, mit Versuch und Irrtum und ohne Angst, denn das Spiel kann von ihnen selbst jederzeit verändert oder abgebrochen werden. Wesentlich für das Spiel ist die Handlung, nicht das Ergebnis.

Kinder spielen allein und mit anderen Kindern zusammen: Die Spielart kann sich ständig wandeln – von einer kleineren zur größeren Gruppe, von der Einzeltätigkeit ins Rollenspiel. Spiele sind die tätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner inneren und äußeren Umwelt und ein »Begreifen« von Zusammenhängen mit allen Sinnen: Ein Kind im frühesten Lebensalter kommt vom Greifen des Spielzeugs über das Ausprobieren zu einem Verstehen der elementaren physikalischen Gesetze (z. B. der Schwerkraft) bis hin zum Konstruktionspiel (z. B. erbauen von Buden, eines Bergwerks etc.). Um zum Begriff des Denkens zu kommen, muss ein Begreifen im Physisch-Sinnlichen vorausgehen – also vom Greifen zum Begreifen. Eine andere Form des Spiels ist das Verwandlungs- bzw. das Rollenspiel, Gefühle, Sprache und Phantasie stehen hier im Vordergrund.

Es ist nicht der Sinn des Spieles, ein bestimmtes Ergebnis hervorzubringen. Es erprobt aber gleichsam als Nebenprodukt verschiedene Fähigkeiten, wie die sinnliche Wahrnehmung, die Entwicklung der Grob- und Feinmotorik sowie Sorgfalt, Interesse, Konzentration, Problembewältigung, Ausdauer, Rücksicht, Geduld und vieles mehr. Das Kind benötigt zum Spielen Zeit und eine vertraute Umgebung, in der es sich sicher fühlt.



4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung

Kindertagesstätten sind »Werkstätten des Lernens«: Die Ausstattung in der Einrichtung soll so gestaltet sein, dass sie zu selbstaktivem Handeln, zum Bewegen, zur Gestaltung von Beziehungen, zu konzentriertem Arbeiten und zur Muße einlädt. Das Raumkonzept und eine gezielte Auswahl von Mobiliar und Materialien können entscheidend dazu beitragen, Bildungsziele in der Kindertagesstätte zu erreichen.

Die Räume in der Kindertagesstätte sind für alle übersichtlich gestaltet und ermöglichen gleichzeitig vielfältige Aktivitäten. Wünschenswert sind natürliche Baustoffe, warme Farbtöne, ausreichend Tageslicht, viel Platz für Bewegung und lärmgeschützte Bereiche. Einzelne Funktionsräume oder -ecken und die Materialien sind den Kindern vertraut und frei zugänglich. Leben und Lernen ist in der Tageseinrichtung nicht ausschließlich auf einen Gruppenraum, die Möglichkeiten zum Bewegen nicht auf eine begrenzte »Draußen-Spielzeit« oder eine Bewegungsstunde beschränkt. Im Prinzip sollten alle Räume des Hauses und auf dem Gelände so weit wie möglich für Kinder nutzbar gemacht werden. Auch die allgemeinen Verkehrsflächen wie Flure, Treppen und Räume, in denen interessante Alltagstätigkeiten stattfinden, können beispielbar oder zumindest erfahrbar sein.

Die Raumaufteilung in den Gruppenräumen sollte veränderbar sein (z. B. verstellbare Wände, Vorhänge) entsprechend den aktuellen Bedürfnissen in der Kindergruppe. Besondere Anforderungen durch das pädagogische Konzept (wie z. B. bei offener Gruppenarbeit oder integrativer Arbeit) werden im Raumkonzept mit berücksichtigt. Spiel und Bewegung sind ebenso möglich wie konzentriertes Arbeiten und Rückzug. Generell gilt, Räume nicht mit einer zu großen Anzahl an Kinderprodukten (lieber Eigentumskästen und -mappen anlegen) und durch zu viel Spielzeug oder jahreszeitliche Ausschmückung zu überladen. Das Auge soll in allen Räumen Ruhepunkte finden können und das Thema, mit dem sich Kinder beschäftigen, auch zum Vorschein kommen lassen können. Weniger ist oftmals mehr: Qualitativ hochwertige und wertgeschätzte Materialien, möglichst wenig vorgefertigte Materialien, echte Alltagsgegenstände (wie scharfe Messer, Sägen etc.) oder z. B. ein Gemälde eines Künstlers/einer Künstlerin sind einem Überangebot von gängigem Spielzeug für Kinder oder z. B. Sesamstraßen-Plakaten vorzuziehen.

Ein großzügiges Außengelände ist für jede Einrichtung von unschätzbarem Wert. Der Aufenthalt im Freien mit vielen Möglichkeiten zum Laufen, Klettern, Balancieren, Verstecken usw. und die Möglichkeit, unmittelbar Natur zu erleben, eröffnet eine fast unbegrenzte Möglichkeit des Lernens. In der pädagogischen Planung sollte dem »Draußen sein« eine besondere Priorität eingeräumt werden. Traditionelle Spielplatz-Ausstattungen können durch die Planung von Naturspielräumen ersetzt werden.

Für die Kinder ist es wichtig, sich mit den Räumen ihrer Tageseinrichtung identifizieren zu können. Bei der Planung und Gestaltung räumlicher Veränderungen oder Neuanschaffungen können die Kinder mit ihren Ideen beteiligt werden und die Durchführung miterleben (z. B. eine Regalbreite mit ausmessen, einen Kunstdruck mit aussuchen etc.). Nicht nur die Kinder und Mitarbeiterinnen, sondern auch die Eltern und externe Fachkräfte sollten sich in der Einrichtung willkommen fühlen und zum Verweilen angesprochen werden (z. B. durch die Einrichtung eines Elterntreffpunktes).



5. Beobachtung und Dokumentation – Grundlagen methodischen Vorgehens

Die Begleitung und Förderung kindlicher Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte erfordert pädagogische Neugier: Erzieherinnen und Erzieher sind forschende Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Offenheit, einer sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit von Situationen und mit einem teilnehmenden Interesse den ganz individuellen Bildungsweg jedes Kindes zu ergründen versuchen. Erzieherinnen und Erzieher müssen wissen, womit sich das Kind beschäftigt, was es gerne tut oder eher vermeidet und welche Stellung es in der Kindergruppe einnimmt. Erzieherinnen und Erzieher berücksichtigen, wenn sich einzelne Kinder in einer besonderen Situation befinden (z. B. durch die Trennung der Eltern) und sie müssen erkennen können, wenn sich spezifische Entwicklungsrisiken oder Besonderheiten (z. B. Hochbegabung) abzeichnen. Die Beobachtung ist in jedem Fall eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und ein unerlässliches Instrument der Bildungsbegleitung von Kindern.

Ziel der Beobachtungen ist immer die Erweiterung des Verständnisses der Fachkräfte für die Eigenart, das Verhalten und Erleben des Kindes. Seine Entwicklungsfortschritte und seine eventuellen Schwierigkeiten können deutlicher wahrgenommen werden. Auf keinen Fall darf das Ergebnis von Beobachtungen dazu führen, dass Kinder abgestempelt werden, etwa durch die einseitige Bewertung wie z. B. distanzlos, zurückgeblieben oder brav etc.. Die Beobachtungen sollen stattdessen dazu führen, bezogen auf die Besonderheiten des einzelnen Kindes ganz individuelle Förderangebote zu entwickeln. Sie dienen auch dazu, Benachteiligungen und Diskriminierungen durch einschränkende Rollenzuweisungen (z. B. »Mädchen verstehen nichts von Elektrik«) aufzuspüren und diesen entgegen zu wirken. Zuweilen ist bereits allein die durch das Beobachtungsverfahren eingeleitete erhöhte Aufmerksamkeit für das betroffene Kind ein Entwicklungsansporn.

In regelmäßigen Abständen wird ausnahmslos jedes Kind beobachtet. Aufzeichnungen können in Bildungs- und Lerndokumentationen jedes Kindes zusammengetragen werden und halten vor allem konkrete Lerngeschichten und Eigenproduktionen des Kindes fest. Fachkräfte setzen Beobachtungen auch für die individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder und das Teamgespräch darüber ein. Sie tragen dann einen anderen Charakter, in dem sie den Erzieherinnen und Erziehern einen systematischen Überblick über die individuellen Lern(fort)schritte des Kindes verschaffen (vgl. auch die Ausführungen hierzu in Kapitel IV).



Alle Beobachtungen und die aufgezeichneten Bildungs- und Lerndokumentationen sind sensible Daten, die dem Datenschutz unterliegen und gesichert aufzubewahren sind. Sie können im Rahmen der internen pädagogischen Arbeit im Team verwandt werden, dürfen aber nur mit Einwilligung der Eltern an Dritte weitergegeben werden. Die Eltern sollten von Anfang an über die Praxis der Bildungsbegleitung und Dokumentation der Lernentwicklung in der Einrichtung informiert werden. Das Beratungsgespräch der Fachkräfte mit den Eltern zur Entwicklungsförderung ihres Kindes lässt sich auf der Grundlage regelmäßiger Beobachtungen fundiert führen. Über die Planung und Dokumentation der pädagogischen Arbeit besteht eine gute Möglichkeit, eine Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Eltern aufzubauen und das Expertenwissen der Eltern über ihre Kinder ernst zu nehmen und zu nutzen.

Das Team muss in Absprache mit dem Träger grundsätzlich entscheiden, welche Aufzeichnungen dem Kind bzw. seinen Eltern gehören und den Eltern persönlich ausgehändigt werden, wenn das Kind vom Besuch der Kindertagesstätte abgemeldet wird. Aufzeichnungen, die für die interne pädagogische Arbeit verwendet werden, dürfen nicht weitergegeben werden und müssen nach einem angemessenen Zeitraum ordnungsgemäß vernichtet werden.

6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung

Die pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung wird maßgeblich beeinflusst durch ein gutes Klima und eine konstruktive Zusammenarbeit der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Die Erwachsenen als Vorbild und Gegenüber der Kinder prägen durch ihr eigenes Handeln das soziale Lernfeld.

Die Einrichtungsleitung hat eine verantwortungsvolle Lenkungsfunktion für die Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags der Tageseinrichtung. Um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, der diesem Orientierungsplan zugrunde liegt, bedarf es einer engagierten und tatkräftigen Unterstützung der angestellten Fachkräfte durch die Leitung. Sie übernimmt auch die Initiative für die gemeinsame Erarbeitung der einrichtungsspezifischen Konzeption, die sich an den Bildungszielen des Plans orientiert und leitet im Allgemeinen die Teambesprechungen. Sie hat eine wichtige Funktion bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von notwendigen Außenkontakten zu den anliegenden Grundschulen und zu anderen Institutionen. Die Leitung ist ebenfalls Ansprechpartner/-in für die Elternvertretung und fördert den Aufbau und die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Die Leitung steht in engem Kontakt mit dem Träger, der sie bei der Wahrnehmung dieser anspruchsvollen Aufgaben unterstützt.

Die Arbeit in der Einrichtung orientiert sich an einer pädagogischen Konzeption, die vom Team gemeinsam (weiter-) entwickelt und getragen wird. Die Selbst- und Fremdevaluation der Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung der eigenen pädagogischen Arbeit sind Bestandteil der Konzeption, die regelmäßig fortgeschrieben wird (hierzu auch das Kapitel IV).

Die Erzieherinnen und Erzieher in der Gruppe müssen in gegenseitiger Abstimmung auf die Aktivitäten und Interessen einzelner Kinder bzw. von Gruppen reagieren können. In Teambesprechungen findet der Austausch über die alltägliche pädagogische Arbeit statt sowie die gemeinsame Planung (Wochen-/Monatspläne, Ausflüge und Projekte, Materialbeschaffungen, Aufgabenverteilungen, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Vorbereitung von Elterngesprächen und vieles mehr). Für bestimmte Themen oder Vorhaben, z. B. die Zusammenarbeit mit einer anderen Institution im Stadtteil, wird die Teambesprechung gegebenenfalls erweitert bzw. zu einer ausgewählten Thematik gestaltet. Bei teiloffenen und offenen Einrichtungskonzeptionen wird die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte auch gruppenübergreifend organisiert. Das Experten-Können einzelner Kolleginnen und Kollegen (auch aus anderen Einrichtungen) wird für alle Kinder möglichst optimal eingesetzt.

Die Aussprache über das eigene pädagogische Handeln und über Lösungsstrategien für Konflikte (was tun, wenn eine Erzieherin/ein Erzieher zu einem Kind ein sehr ambivalentes Verhältnis aufgebaut hat?) sind ebenfalls Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Eine gute Zusammenarbeit im Team lebt auch davon, dass eigene Stärken und Schwächen angesprochen werden und eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin/des Erziehers möglich ist. Die gegenseitige kollegiale Beratung ist ein fester Bestandteil der Teambesprechungen. In vielen Einrichtungen wird die gemeinsame Reflexion durch eine Supervision ergänzt.



Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen in integrativen Gruppen ermöglicht einen interdisziplinären Austausch verschiedener Professionen und einen Kompetenztransfer. Die hierbei entstehenden verschiedenen Blickwinkel auf das Entwicklungspotenzial jedes einzelnen Kindes führen zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages. Die heilpädagogische Arbeit ist aber nicht als therapeutischer Auftrag im engeren Sinne zu verstehen, dem die Tageseinrichtung nachkommen müsste.

Eine professionelle pädagogische Arbeit in den Einrichtungen bedarf einer angemessenen Unterstützung durch Fachberatung. Diese dient der Sicherung der Fachlichkeit in den Einrichtungen und unterstützt in einem kontinuierlichen Prozess die pädagogische Arbeit. Durch die Fachberatung werden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ihrer Fachkompetenz gefördert und dabei beraten, wie sie ihre Arbeit selbstständig und auf einem hohen fachlichen Niveau innovativ gestalten können.

Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte sind unerlässlich. Es gibt sowohl gemeinsame Team-Fortbildungen (z. B. als Inhouse-Seminar), als auch die Fortbildung einzelner »Expertinnen und Experten«. Die Auswahl der Fortbildungsinhalte sollte für die ganze Einrichtung einen Zugewinn erbringen und in einen Zusammenhang mit der prozesshaften Weiterentwicklung der Konzeption gestellt werden.



B. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

1. Grundlagen für eine Erziehungspartnerschaft

Elternhaus und Familie legen als primäre und wichtigste Sozialisationsinstanz entscheidende Grundlagen für die Entwicklung der Kinder. Die Kindertagesstätte als erste Einrichtung öffentlicher Erziehung und Bildung knüpft an die Erfahrungen des Kindes in seiner Familie an und erweitert diesen Erfahrungshorizont. Oft betritt das Kind in der Tageseinrichtung erstmals einen Lebensraum außerhalb seines familiären Umfelds. Dabei muss das Kind die Chance haben, seine bisher in der Familie erworbenen Fähigkeiten in die Kindertagesstätte mit einbringen zu können. Die familiäre Welt ist seine Basis, von der aus sich das Kind Neues aneignen kann oder sich diesem eher verschließt.

Es ist für das Kind und seine Familie wichtig, in der Kindertagesstätte einen sozialen Raum vorzufinden, der sich generell durch Akzeptanz und Interesse auszeichnet. Wenn die Eltern erleben, dass ihre eigenen Lebenserfahrungen und ihre Erziehungskompetenz anerkannt und eingebracht werden können, geben sie auch ihren Kindern die Chance, ihre familiären Erfahrungen mit den Entwicklungsangeboten der Einrichtung zu verknüpfen.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz verpflichtet die Kindertagesstätten, mit den Eltern der Kinder zusammen zu arbeiten und sie an allen wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen (§ 22a, Abs. 2 SGB VIII).

Es ist den Eltern freigestellt, ob ihr Kind eine Kindertagesstätte besucht; allerdings existiert für jedes Kind ab seinem ersten Geburtstag bis zum Schuleintritt ein individueller Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz. Das Recht auf Betreuung, Bildung und Erziehung wird – bezogen auf das eigene Kind – von den Eltern auf die Einrichtung per (Betreuungs-) Vertrag übertragen. Schon aufgrund dieser Rechtslage sind die Tageseinrichtungen zum Wohle des Kindes zu einer guten Erziehungspartnerschaft verpflichtet, über die der Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes gemeinsam begleitet und gestaltet wird.



2. Erziehungspartnerschaft in der Praxis

Ein familienfreundliches Klima und eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglichen gemeinsames Handeln. Die pädagogischen Fachkräfte stellen Transparenz über die pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung her und klären die Eltern über die Möglichkeiten der Beteiligung auf. Sie gehen mit Interesse und Offenheit auf alle Eltern zu und sprechen auch die Väter gezielt an, um diese für die Mitarbeit zu gewinnen. Wichtig ist, dass keine Eltern oder Elterngruppen von Informationen ausgeschlossen sind und dass alle Eltern im Alltagsleben der Kindertagesstätte mitwirken und sich beteiligen können. Die Tageseinrichtung bemüht sich, denjenigen Eltern, die nicht ausreichend die deutsche Sprache beherrschen, alle notwendigen Informationen und das pädagogische Konzept in ihrer Sprache zugänglich zu machen. Das wird dort, wo sehr viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, nicht immer möglich sein. In manchen Fällen können auch Eltern gelegentlich Dolmetscherdienste leisten.

Das Engagement von Eltern in der Einrichtung und die Erwartungen an die Fachkräfte können sehr unterschiedlich sein: Mitunter übernimmt die Tageseinrichtung über Beratung und Hilfsangebote mehr als nur eine familienergänzende Rolle, z. B. wenn die Lebensbedingungen der Eltern belastend sind. Ganz allgemein ist das Bewusstsein bei Eltern

über prägende Einflüsse während kindlicher Entwicklungsprozesse gewachsen und somit auch das Interesse, bei der pädagogischen Fremdbetreuung ihrer Kinder mitgestaltend tätig zu sein.

In der Praxis sind unterschiedlichste Formen der Elternarbeit mittlerweile ein selbstverständlicher Bestandteil in der Arbeit der Kindertagesstätte. Eltern haben einen großen Bedarf an Information, Beratung und Austausch. Dem entspricht die Einrichtung z. B. durch Informationsabende/-nachmittage und Befragungen der Eltern, durch Elterngespräche, durch Aushändigung der pädagogischen Konzeption usw..

Alle Eltern können nach Absprache hospitieren. Zum Schutz und Wohl des Kindes müssen u. U. auch Kriseninterventionsgespräche mit Eltern geführt werden. Auch hier ist die Ermutigung von Eltern, gegebenenfalls Hilfe anzunehmen, ein Ziel pädagogischen Handelns.

Eltern müssen in ihrer Erziehungskompetenz ernst genommen werden. Ihre Mitwirkung bezüglich pädagogischer Fragen (z. B. über Elternabende mit einem pädagogischen Schwerpunkt) und Elternbeteiligung sind selbstverständlich. Die Eingewöhnungsphase in die Einrichtung wird von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam gestaltet. Es finden regelmäßige Gespräche über die Entwicklung des Kindes statt. Die Anregungen von Eltern als »Experten« ihres Kindes werden von den Fachkräften ernst genommen.



3. Die Tageseinrichtung im sozialen Umfeld

Die Tageseinrichtung erfüllt eine bedeutende Rolle im Gemeinwesen und ist für Eltern von kleinen Kindern wichtig als Kommunikationsort. Die Kindertagesstätte übernimmt eine vernetzende Funktion und sucht die Kooperation mit anderen Institutionen in der Region, z. B. mit anderen Einrichtungen der Bildungs- und Kulturarbeit, mit sozialen Diensten, Nachbarschaftszentren, mit Vereinen und Ämtern. Die Kooperation mit der Grundschule ist selbstverständlich. Eine gute Zusammenarbeit der genannten Einrichtungen eröffnet wichtige Förder- und Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder, erleichtert Übergänge, den Zugang zu Neuem und unterstützt ein Zusammengehörigkeitsgefühl im sozialen Umfeld.

Wenn sich die Erziehungspartnerschaft erfolgreich gestalten soll, müssen auch die Eltern sich auf den Dialog mit den Fachkräften einlassen und die eigene Verantwortung für die Bildungsbegleitung ihres Kindes wahrnehmen. Auf ihre Weise können sie die Bildungsziele dieses Plans mit verfolgen. Zu einer guten Zusammenarbeit gehört auch, dass beide Seiten Absprachen und Verabredungen einhalten und Termine ernst nehmen.

Eltern werden selber als Akteure in den Alltag der Kindertagesstätte eingebunden und übernehmen durch ihre Mitarbeit Verantwortung: Eltern beteiligen sich an der Konzeptionsentwicklung und an der Gestaltung von Veranstaltungen und Familiengottesdiensten (in kirchlichen Einrichtungen), an interkulturell geprägten Treffen und engagieren sich im Förderverein. Auch praktische Mitwirkung ist gefragt, z. B. bei einem Elternfrühstück oder in einem Elterncafé, einem »Oma-Opa-Tag« oder einem »Vater-Kind-Tag«, bei Festen und Feiern und bei Ausflügen.

Eltern nehmen ihre Mitwirkungsrechte im Elternrat und im Beirat der Kindertagesstätte wahr. Hierzu werden die Eltern durch Offenheit des Trägers und der Einrichtung für Kritik und Wünsche ermutigt. Nur in der deutlich spürbaren Atmosphäre einer offenen »Beschwerdekultur« gelingt es Eltern und der Einrichtung, sich in ihrem jeweiligen Anliegen ernst zu nehmen und zugleich ihren gemeinsamen Handlungsspielraum sowie die Grenzen der Kindertagesstättenarbeit zu erkennen.

Die Zusammenarbeit mit Experten außerhalb der Einrichtung (Logopäden, Frühförderung, Sozialdienst, Ärzte, Therapeuten, Familienberatung etc.) ist im Interesse der Kinder und ihrer Familien. Fördermaßnahmen, Therapien oder das Heranziehen von externen Expertinnen und Experten sollen so weit wie möglich in den Einrichtungsalltag integriert werden. Niedrigschwellige Bildungs- und Beratungsangebote sollten in Kooperation mit der Tageseinrichtung Familien zugänglich gemacht werden. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Familienbildungsstätten ist erfahrungsgemäß ein großer Gewinn für die Familien. Kindertagesstätten haben auch eine Familien unterstützende Funktion. Sie können Eltern helfen, sich aus sozialer Isolierung zu lösen und Familienfreundschaften und -kontakte zu knüpfen. Je stärker die Kindertagesstätte eine Anlaufstelle für Familien mit kleinen Kindern ist, desto eher können sich private Eigeninitiativen entwickeln (von der Baby-Gruppe bis beispielsweise zum gemeinsamen Lauftreff). Kindertagesstätten können dazu beitragen, dass



Nachbarschaftshilfe und ein soziales Miteinander entstehen. Die Kooperation mit den Familien trägt auch dazu bei, dass die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätten in der breiten Öffentlichkeit die Akzeptanz findet, die der Bedeutung ihrer Aufgaben gerecht wird.

Über aktive Elternschaften und -beiräte entwickelt sich bürgerschaftliches Engagement für die Interessen von Kindern und Familien. Eltern sind Kooperationspartner der pädagogischen Fachkräfte und werden im gemeinsamen Bemühen um gute strukturelle Rahmenbedingungen im Gemeinwesen tätig. Sie setzen sich im Rahmen der dafür vorgesehenen politischen Gestaltungsspielräume als Lobbyisten für eine gute Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern ein. Über die Arbeit in Elternbeiräten, die Zusammenarbeit mit den Trägern, mit Ämtern, Schulen und anderen Institutionen und Vereinen und über die Thematisierung der Interessen von Kindern und Eltern in den politischen Parteien findet demokratische Mitwirkung vor Ort statt.



C. Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule

1. Voraussetzungen und Ziele der Zusammenarbeit

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für das Kind, ähnlich wie der Eintritt in den Kindergarten, einen Meilenstein in seiner Entwicklung dar. Die Einschulung ist in der Regel auch für seine Eltern ein wichtiger Schritt im Leben ihres Kindes. Dieser Übergang muss sorgfältig gestaltet werden, soll er für die Mädchen und Jungen der Beginn einer weiteren positiven Entwicklungsphase sein.

Die Grundschule steht nach dem Niedersächsischen Schulgesetz und im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung in der Pflicht, eng mit dem Kindergarten zu kooperieren. In dem Grundsatzerlass des Kultusministeriums »Die Arbeit in der Grundschule« vom 01.08.2020 ist dies im Einzelnen ausgeführt. Ebenso besteht nach dem NKiTaG für die Tageseinrichtungen der Auftrag zur Zusammenarbeit mit der Grundschule (§ 15 NKiTaG).

Die Kooperation muss von allen Beteiligten ernst genommen und bejaht werden und als konkurrenzfreier Prozess auf gleicher Augenhöhe auf Dauer gestaltet, kontinuierlich reflektiert und weiter entwickelt werden. Sie schließt insbesondere die gemeinsame Gestaltung des Übergangs ein.

Kindergarten und Grundschule haben gemeinsame pädagogische Grundlagen. Im Mittelpunkt steht die Förderung der Persönlichkeit des Kindes als Akteur seiner Entwicklung im Rahmen tragfähiger sozialer Beziehungen. Eine gute Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule erleichtert den konkreten Übergang und schlägt eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Lernkulturen: Durch die Bildungsarbeit im Kindergarten entwickelt sich die Schulbereitschaft bzw. Schulfähigkeit der Kinder. Die Schule legt Wert darauf, das Wissen der Erzieherinnen und Erzieher über die Kinder in Erfahrung zu bringen und vorschulische Lernprozesse der Kinder unter Berücksichtigung des schulischen Bildungsauftrags weiterzuführen.

Die Vorbereitung auf den Übergang und die Förderung des Kindes im Hinblick auf den Schuleintritt wird in der Kindergartengruppe gezielt verfolgt. Aufgabe des Kindergartens ist es, konkrete Strukturen und Abläufe zu schaffen, die im letzten Kindergartenjahr zum Tragen kommen und den Übergang vorbereiten und gestalten. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass die Kindertagesstätte die (Tages-)Abläufe so plant, dass alle Kinder, die gemeinsam eingeschult werden, immer wieder zu gemeinsamen Projekten zusammen kommen können. Die Vorfreude der Kinder auf den nächsten Lebensabschnitt, die Einschulung, ist eine gute Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in dieser Phase.



Beide Institutionen müssen daher miteinander in Kontakt treten. Sie entwickeln gemeinsam ein Verständnis der Kompetenzen, die das Kind während seiner Kindergartenjahre erwerben konnte und treten in ein Gespräch über darauf aufbauende Entwicklungs- und Lernprozesse in der Grundschule ein. Grundlage für das Bildungsverständnis im vorschulischen Bereich ist vor allem der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.

Beide Institutionen vereinbaren gemeinsame Strukturen und Verfahren, die es dem Kind ermöglichen, den Eintritt in die Schule angstfrei und freudig zu erleben, sich in der neuen Umgebung schnell zu orientieren und seine Leistungsfähigkeit weiter zu entfalten.

Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule setzt gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung der jeweils anderen Ausbildung und der damit erworbenen Kompetenzen voraus. Basis für das gegenseitige Verstehen ist die Abklärung der jeweiligen Erwartungen an die Kooperation, die Abstimmung über pädagogische Grundlagen, Erziehungsstile und die Ziele der beiden Institutionen. Es müssen Vereinbarungen getroffen werden, wie die Beteiligten durch das Kennenlernen der jeweils anderen Arbeitsweise und des jeweils anderen Auftrags und durch konkrete Formen der Zusammenarbeit den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule erleichtern können.

2. Konkrete Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs

Die Kooperation zwischen den beiden Institutionen kann durch folgende Formen ausgestaltet werden:

- Es findet ein regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften des Kindergartens und den Lehrkräften der Grundschule über die pädagogischen Konzepte der jeweils anderen Einrichtung und über bestehende Schwierigkeiten genereller Art bei der Einschulung statt.
- Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte besuchen gemeinsam Fortbildungsveranstaltungen zu Bildungsinhalten, bei denen die Zusammenarbeit zwingend ist. Sprachförderung allgemein und die Förderung des Deutschen als Zweitsprache sind heute und dürften noch längere Zeit eines dieser wichtigen Fortbildungsthemen sein. Aber auch andere Bildungsbereiche wie z. B. mathematisches Grundverständnis bzw. Mathematik oder Natur und Lebenswelt bzw. Sachkunde bieten sich für gemeinsame Fortbildungen an.



- Hospitationen von Lehrkräften im Kindergarten bzw. von Fachkräften des Kindergartens in der Schule erleichtern das Kennenlernen. Die Lehrkraft erzählt den Kindern vor Schuleintritt über die Schule; Erzieherinnen und Erzieher besuchen die Kinder nach Schuleintritt. Die Besuche werden von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam ausgewertet. Diese wechselseitigen Besuche werden wo möglich durch wechselseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen ergänzt.
 - Notwendig ist die Übereinkunft zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, dass Eltern selbstverständlich einbezogen werden müssen. Gegenseitige Wertschätzung sowie grundlegende gemeinsame Positionen und Leitvorstellungen, die im Kontakt mit den Eltern realisiert werden, sind für die Elternarbeit unerlässlich.
 - Erleichtert wird das Zusammenwirken von Kindertagesstätte und Grundschule, wenn Kooperationsbeauftragte aus Kindertagesstätte und Grundschule benannt werden, die als direkt Zuständige einerseits die Thematik fachlich erörtern und andererseits eine gelingende Umsetzung sicher stellen können. Es hat sich auch bewährt, eine schriftliche Kooperationsvereinbarung zu treffen, die für beide Seiten Verbindlichkeit herstellt und als Basis für die weitere konstruktive Zusammenarbeit dient.
- Für die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Sinn der o. g. Voraussetzungen und Zielsetzungen bietet es sich an, einen Zeitablauf abzustimmen und eine Struktur gemeinsam zu erarbeiten, die alle Einzelvorhaben einschließlich der Inhalte und Methoden beispielhaft darstellt. Solch ein Kooperationskalender ist – orientiert an den unterschiedlichen Sachlagen vor Ort – jeweils von den Beteiligten konkret zu besprechen und zu verändern (Beispiel als Anregung im Anhang). Dabei werden z. B. die Größe der Kindertagesstätte bzw. die der Grundschule und die Anzahl der Einrichtungen, mit denen jeweils kooperiert werden muss, mit darüber entscheiden, wie intensiv die Zusammenarbeit im Rahmen der verfügbaren Arbeitszeit stattfinden kann.

IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung



1. Zielsetzung – Pluralität der Methoden

Das Niedersächsische Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) verpflichtet jede Einrichtung, eine pädagogische Konzeption vorzulegen und regelmäßig fortzuschreiben. In der Einrichtungskonzeption werden unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben, der sozialräumlichen Rahmenbedingungen und des Leitbildes des Trägers die in den §§ 2–4 des NKiTaG formulierten Ziele der pädagogischen Arbeit konkretisiert. Die Aussagen des hier vorgelegten Orientierungsplans zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich fließen in die Fortschreibung der pädagogischen Konzeption ein.

Professionelle Erziehungs- und Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen umfasst die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit (Qualitätsfeststellung und Evaluation), die prozesshafte Weiterentwicklung (Qualitätsentwicklung) und ihre Umsetzung in die Praxis (Qualitätssicherung). Tageseinrichtungen für Kinder sind vorschulische Bildungseinrichtungen und müssen sich der Aufgabe stellen, für eine Implementierung (Umsetzung) der in diesem Orientierungsplan formulierten Bildungsziele in die pädagogische Praxis zu sorgen. Träger und Tageseinrichtungen sind aufgefordert die eigene Qualitätsentwicklung und -sicherung zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit zu machen. Einrichtungsbezogen

werden Qualitätskriterien entwickelt, die den Prozess der Bildungsarbeit in der Einrichtung transparent machen und die Konzeption durch Aussagen über die Begleitung, Förderung und Herausforderung frühkindlicher Bildungsprozesse erweitern.

Für das Qualitätsmanagement in Tageseinrichtungen gibt es inzwischen unterschiedliche Qualitätssysteme. Einige Träger haben bereits trägerspezifische Handreichungen zum Qualitätsmanagement und Güte-Kriterien entwickelt.

Die Erfassung der Qualität pädagogischer Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder wird auch bundesweit in verschiedenen Modellversuchen, Forschungsansätzen und durch das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999 gestartete Programm »Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder« entwickelt und erprobt. Jeder Träger bzw. jede Einrichtung entscheidet sich für ein bestehendes Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren bzw. für ein selbst entwickeltes Verfahren. Dies sollte auf der Basis der pädagogischen Konzeption, eines im Team hergestellten Konsenses über die gemeinsamen Arbeitsschritte und unter Abwägung der zur Verfügung stehenden Ressourcen geschehen.



Qualitätsentwicklung in der Einrichtung bedeutet, dass die Ziele der pädagogischen Arbeit bestimmt werden und dass das Handeln, die Strukturen und alle Prozesse im Alltag der Einrichtung einer Reflexion im Sinne der gemeinsamen Qualitätsziele unterworfen werden. Die Qualitätssicherung dient der Herstellung von Transparenz der pädagogischen Arbeit nach Innen und Außen und ermöglicht es festzustellen, wieweit die Ziele erreicht wurden. Die Fachkräfte überprüfen die von ihnen entwickelten Qualitätsziele, indem sie die zuvor festgelegten Merkmale erfassen, werten und im Rahmen der pädagogischen Arbeit weiterentwickeln.

Die Qualitätsentwicklung der eigentlichen pädagogischen Arbeit wird als Aufgabe der Fachkräfte verstanden. Darüber hinaus können auch Träger mit geeigneten Verfahren die Qualität ihrer Aufgabenwahrnehmung erfassen und weiter entwickeln. Die Instrumente des Qualitätsmanagements sind die Entwicklung von Bewertungsmaßstäben, die Selbst- und Fremdevaluation, z. B. durch Fachberatung und Fortbildung oder durch externe Fachleute, und die Dokumentation.

2. Beobachtung und Dokumentation als Instrumente der Qualitätssicherung

Gezielte Beobachtungen sind ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in allen Tageseinrichtungen. Die regelmäßige Beobachtung und ihre Aufzeichnung sind Instrumente der Bildungsbegleitung, die ausnahmslos jedem Kind gilt (vgl. hierzu auch Kapitel III). Entsprechend dem Bildungsverständnis dieses Plans ist es das Ziel von Beobachtungen, eine qualitativ gute pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung leisten zu können.

Die Interessen des Kindes, sein Entwicklungsstand und seine besonderen Fähigkeiten sowie seine Situation in der Kindergruppe sollen systematisch aufgespürt werden. Die Dokumentation des Beobachteten bildet eine Grundlage für die Reflexion im Team, für Gespräche mit den Eltern und – in ausgewählten Fällen – auch für die gemeinsame Reflexion mit dem Kind (z. B. eine Video-Aufnahme gemeinsam ansehen).

Damit kein Kind aus dem Blickfeld der Erwachsenen gerät, ist es sinnvoll, feste Beobachtungszeiten in den Alltag der Einrichtung zu integrieren. Alle Beobachtungen werden zeitnah dokumentiert und im Team im gemeinsamen Gespräch reflektiert. Für die Interpretation des Beobachteten ist es sehr hilfreich, wenn mindestens zwei Kolleginnen/ Kollegen beobachtet haben und ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen in die pädagogische Diskussion einbringen.



Die Fachkräfte müssen sich im Rahmen ihrer Konzeption über die Ziele und den Einsatz von Beobachtungsverfahren und -methoden verständigen. Teilnehmende freie Beobachtungen (z. B. festgehalten in laufenden Notizen oder Tagebüchern) und geplante strukturierte Beobachtungen können sich ergänzen. Wichtig ist die Verständigung über die Fragestellung (Was möchte ich erfahren?) und die möglichst genaue Unterscheidung zwischen dem, was tatsächlich beobachtet werden konnte sowie den Schlussfolgerungen und Bewertungen, welche die Erzieherinnen/Erzieher daraus ziehen. Aufzeichnungen über das Verhalten von Kindern und über den sozialen Kontext bedürfen immer einer einfühlsamen Interpretation und können im Verlauf von Ereignissen auch wieder neu interpretiert werden.

Beobachtungen und ihre Dokumentation dienen nicht allein der Bildungsbegleitung einzelner Kinder. Ihr Ziel kann auch sein, Gruppenprozesse bewusster wahrzunehmen oder sich zu einem ausgewählten Thema gezielt die bisherige pädagogische Praxis zu vergegenwärtigen. Beobachtung und Dokumentation sind in diesem Sinne auch Instrumente der Qualitätsfeststellung (Evaluation) und Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit.

Zurzeit gibt es in der pädagogischen Diskussion verschiedene Ansätze, Dokumentationen in die praktische pädagogische Arbeit zu integrieren.

- Eine Möglichkeit der Dokumentation ist die Herstellung von Bildungsbüchern oder Portfolios für jedes Kind. Hier handelt es sich vor allem um eine Sammlung von Produkten kindlicher Aktivitäten oder von Bildern, Fotos, Geschichten, Video- Aufnahmen etc., die für das Kind wichtig sind, gegebenenfalls auch »Zertifikate« (Rollerführerschein) oder Geschichten, die die Erzieherin/der Erzieher für das Kind (auf-)geschrieben hat. Das Bildungsbuch gehört dem Kind. Es bestimmt über seinen Inhalt mit und über seine Verwendung (z. B. wer darin lesen darf oder was darin aufgenommen wird). Es erhält das Bildungsbuch als sein Eigentum, wenn es die Kindertagesstätte verlässt. Dieses unterstützt Identifikationsprozesse, es vermittelt Wertschätzung, fördert das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit des Kindes zu Selbst-Reflexion.
- Die Aufzeichnung von Bildungs- und Lerngeschichten dient dazu, die Entwicklung eines Kindes kontinuierlich zu dokumentieren. In regelmäßigen Abständen werden die Kinder im Alltag beobachtet. Dabei werden der Kontext der jeweiligen Situation und das, was sich an Kommunikation in dieser Situation abspielt, mit aufgezeichnet. Ziel ist die individuelle Bildungsbegleitung der Kinder in einem ihnen angemessenen Entwicklungstempo. Bis zum Schuleintritt werden die Lernpotenziale und die Entwicklung des Kindes systematisch als Entwicklungsverlauf



- dokumentiert und für die pädagogischen Fachkräfte nachvollziehbar festgehalten. Die Eltern sind ebenfalls in die Entwicklung der Bildungs- und Lerngeschichten einbezogen. Die Weitergabe an Dritte kann nur mit Einverständnis der Eltern erfolgen.
- Eine andere Möglichkeit ist die Sammlung von Aufzeichnungen von freien oder strukturiert durchgeführten Beobachtungen sowie z. B. von Meinungsbildern und Rückmeldungen (z. B. durch Eltern, durch Kinder, durch andere Institutionen), die von den Fachkräften aus unterschiedlichen Anlässen festgehalten werden. Beobachtungsanlässe ergeben sich aus dem gesamten Spektrum der Förderung – von den sozialemotionalen und kognitiven Kompetenzen bis zur Gesundheitsförderung bei einzelnen Kindern und in der Kindergruppe. Diese Dokumentationen fließen in die Evaluation der pädagogischen Arbeit im Team ein und werden nicht weitergegeben. Sie können aber z. B. von den Fachkräften als Hintergrundmaterial für Elterngespräche genutzt werden.
 - Der gezielte Einsatz bestimmter standardisierter Beobachtungsverfahren kann insbesondere dann sinnvoll sein, wenn in maßgeblichen Entwicklungsbereichen (Körper- und Handmotorik, Sprachentwicklung, Hör- und Sehvermögen, Hochbegabung usw.) eine deutliche Abweichung von der großen Mehrheit aller gleichaltrigen Kinder erkennbar ist. Aufgrund ihrer Berufserfahrung im Umgang mit gleichaltrigen Kindern erkennen Erzieherinnen und Erzieher in der Regel frühzeitig auffallende Entwicklungen von Kindern und sollten ihre Beobachtungen zum Anlass nehmen, das Gespräch hierzu mit Eltern und Kolleginnen und Kollegen zu suchen und gegebenenfalls Expertenwissen hinzuzuziehen.
- Für die genannten Aufzeichnungen und Dokumentationen gilt der Datenschutz (vgl. dazu auch Kap. III, 1).
- Es besteht heute in dem gesamten System Tageseinrichtungen für Kinder eine hohe Bereitschaft, die eigene Fachlichkeit professionell weiter zu entwickeln. Qualitätsmanagement ist ein kommunikativer Prozess und setzt die Zusammenarbeit aller an der Arbeit von Tageseinrichtungen für Kinder beteiligten Personen voraus. Die Träger stehen in der Verantwortung, eine professionelle Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Tageseinrichtung zu gewährleisten.

Anhang

1. Zu Kapitel III A: 4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung

Anregungen der Praxis für eine gute räumliche und materielle Ausstattung in den Kindertagestätten werden im Folgenden vorgestellt.

Generell gilt, Räume nicht zu überladen mit einer zu großen Anzahl an Kinderprodukten (lieber Eigentumskästen und -mappen anlegen), durch zu viel Spielzeug oder beispielsweise durch eine kindertümelnde Ausschmückung. Das Auge soll in allen Räumen Ruhepunkte finden und das Thema, mit dem sich Kinder beschäftigen, auch zum Vorschein kommen lassen. Weniger ist oftmals mehr: Qualitativ hochwertige und wertgeschätzte Materialien, möglichst wenig vorgefertigte Materialien, echte Alltagsgegenstände (wie scharfe Messer, Sägen etc.) oder z. B. ein Gemälde eines Künstlers/einer Künstlerin sind einem Überangebot von gängigem Spielzeug für Kinder oder z. B. Sesamstraßen-Plakaten vorzuziehen.

Mit den nun folgenden Vorschlägen wird eine Zuordnung zu den einzelnen Lernbereichen hergestellt, auch wenn sie sich mehreren Zielen zuordnen lassen (eine Bühne eignet sich zum Vortragen, zum Rollenspiel, zum Tanzen usw.). Vgl. hierzu auch Kapitel III. Es geht bei dieser Aufzählung ausdrücklich um Ideen und Anregungen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Lernbereich 1:

Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

Für das Spiel einzelner Kinder untereinander:

Einbau von verschiedenen Ebenen, Podesten/ Bühne, abgeteilte und nicht einsehbare Ecken und Nischen und im Außenbereich, Spielhäuser, Bauwagen, Weidentipis, Sitzgruppen, Terrassen, Innenhöfe oder Hütten und Ähnliches.

Für Rollenspiele:

Eine Vielfalt von zweckfreien Materialien wie Tücher, Stoffe, Kisten, Kissen, Hölzer etc., Puppen, Verkleidungsmaterial und Alltagsmaterialien für die Rollenspielthemen Familie, Einkaufen, Schule usw., Spiegel. Für die individuelle Identitätsentwicklung: ein eigenes Foto (eventuell mit der eigenen Familie), Eigentumskiste oder -fach (Foto oder eigener Name, kein Tiername!), Ausstellungsvitrine oder Ausstellungswand für ausgesuchte Kinderkunstwerke.

Demokratie Lernen:

eine Wandtafel/Pinnwand für die Darstellung der Kinderbeschlüsse.

Lernbereich 2:

Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

Ausstattung einer Experimentierwerkstatt. Wecker, Radios, Taschenlampen, Kerzen, Wasserspiele, Magnetfelder, Lupendosen, Vergrößerungsgläser, Fotoapparate, Videokamera, Computer und interaktiv zu nutzende Programme für Kinder vor der Einschulung. Memory und andere Gedächtnisspiele, Knobel-Aufgaben, »Tüftler«-Kiste.

Lernbereich 3: Körper – Bewegung – Gesundheit

Orte für Sport, Tanz, Theater, Toben, spontane Bewegungsspiele (innen und außen):
Bewegungsaufforderung zum Laufen, Rutschen, Schaukeln, Klettern, Fahren, Sportspiele, Kriechen, Raufen, Hüpfen, Balancieren etc. Breite Flächen ohne Möblierung, verschiedene Ebenen, schiefe Ebenen, große und kleine Schrägen, Treppen und Leitern, Bewegungsmaterialien (Bewegungsbau- stelle, variable und transportable Gegenstände), Seile, Bälle, Pedalos, Fahrzeuge, Rollbretter, Trampolin, Hängematte, Schaukel. Im Außenbe- reich: Kletter- und Versteckmöglichkeiten, Hügel und Tunnel sowie unterschiedlich gestaltete Untergründe. Hochsitze und Türme zum Erklim- men, begehbare Dächer, Brücken zum Überqueren. Differenzierte Einfriedungen, Hecken- und Wei- denzäune, eingebaute Glaskugeln und Spiegel, Naturwebrahmen. Hölzer, Reifen, Bretter, Regen- rinnen, Rohre, Natur- und Mauersteine etc.

Orte für Ruhe und Konzentration, Entspannung und Erleben von Dunkelheit:
»Traumstundenzimmer«/Raum für Meditation/ Körpererfahrung, Kuschecken und Snoozelen, Schlafen und Rückzug. Matten, Kissen, Decken, gedämpftes Licht, Kassettenrekorder für Musik, Therapiegeräte etc.

Lernbereich 4: Sprache und Sprechen

Eigenständig zu nutzende Kinderbibliothek, Gesellschaftsspiele, eine Dokumentensammlung oder Nachschlagkiste, eine Schreibecke mit un- terschiedlich nutzbaren Medien (Papiere, Schreibgerä- te, Schreibmaschine, Computer), bildliche Darstel- lungen von schriftlichen Symbolen, Namensschilder, zwei- oder mehrsprachige Infos, Erstellen eines Kindergruppen-Tagebuchs, erzählauffordernde Bühne, Fingerpuppen oder »Storyboard« (Papp- bühne mit einem Erzählanfang).

Lernbereich 5: Lebenspraktische Kompetenzen

Selbstständige eigene Versorgung:
Zugang zu eigener Ersatzwäsche und eigenen Schuhen, eigene Zahnpflegeausstattung, Möglich- keit zum selbstständigen Frühstück.

Alltägliches häusliches Tun:
Möglichst viele im häuslichen Alltag übliche Geräte und Haushaltsgegenstände wie z. B. Handfeger, Wischeimer etc. (nicht als Spielzeug), die auch in der Kita benutzt werden. Alle notwendigen Materi- alien zum Kochen, Backen und gemeinsamen Essen. Der Körpergröße von Kindern angepasste Küchen- ausstattung, bzw. stabile Hocker/Schemel zum Draufstellen. Ausstattung zum Einkaufen.

Handwerkliches Können und Experimentieren:
Werkzeuge wie Messer, Sägen, Nägel, Hammer etc., eine Werkbank, Gartengeräte, Nähzeug, Material für kleine Reparaturen.

Umgang mit technischen Geräten:
Fotoapparat und/oder Videokamera, Projektor und Leinwand, Computer, Telefon, technische Haus- haltsgeräte.

Lernbereich 6: Mathematisches Grundverständnis

Materialien wie Geldstücke, Holzwürfel, Perlen, Bausteine. Hilfsmittel wie Zahlenbretter, Maßbän- der, Messbecher, Waagen, Thermometer, Uhren, Tabellen, Kalender und Ähnliches.



Lernbereich 7: Ästhetische Bildung

Musik und Tanz:

Einfache Musikinstrumente wie Rasseln, Kazus, Trommeln etc., einige wenige wertvolle Instrumente. Liederbücher, Platten, Tonkassetten, DVDs. Material zum selber Bauen einzelner Instrumente (»Regenmacher«). Materialien zum Dämpfen, Verstärken von Tönen. Tanzmusik, klassische Musik, Musik anderer Kulturen. Rhythmus-, Singspiele und Reime.

Bildnerisches Gestalten:

Naturmaterialien aller Art (Muscheln, Steine, Korken, Holz etc.), Wasser, Sand, Knete, Ton. Wachs. Papier und Farben aller Art (Wasser-, Öl-, Pigmentfarbe), Farben mit hoher Leuchtkraft, Staffelei, Werkbänke. »Schätze« wie Perlen, farbige Scherben, Federn etc. Bücher über Kunstwerke, Künstler, berühmte Bauwerke. Bastelmaterialien, Matschtische, Schaukästen und Präsentationsflächen.

Lernbereich 8: Natur und Lebenswelt

Naturerfahrungen:

Umgang mit den vier Grundelementen Erde, Wasser, Luft und Feuer. Nutzgärten, Blumenbeete, Kräuterspiralen, Kompostanlagen, Obstbäume, Beeresträucher, Sandlandschaften, Weidenanlagen und Naturwiesen, Wasseranlagen, Matschlöcher und Feuchtbiotope, Feuerstellen und Lehmöfen, Wetterstationen und Wind- und Duftspiele, Umgang mit Tieren.

Erforschung der physikalischen/ materiellen Welt:

Ausstattung der Experimentierwerkstatt (siehe auch Lernbereich 2 und 6), Licht- und Schattenspiele, Geräte zum Messen und Wiegen, Erwärmen, Kühlen. Gläser, Ordner, Kästen, Ausstellungsraum etc. zum Sammeln, Ausstellen, Beobachten, Pflanzenpressen, Komposter, Öko-Tonne etc.

Umwelterkundung:

Netzpläne (z. B. der U-Bahn), Stadtpläne/Landkarten. Sachbücher und Material zu/von besuchten Einrichtungen. Geschichtliches oder biographisches Anschauungsmaterial aus der eigenen Stadt/ Region.

Lernbereich 9: Ethische und religiöse Fragen; Grunderfahrungen menschlicher Existenz

Orte der Ruhe/Meditation. Bildbände/ Bücher über verschiedene Religionen. Mitgebrachte Symbole kulturellen/religiösen Inhalts bzw. über Grunderfahrungen von Leben und Tod.

2. Zu Kapitel III C.: Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule

| Zeitpunkt | Maßnahmen |
|--|---|
| September 10 Monate vor Einschulung | Beginn der »Kennenlertage« und der Absprachen zwischen Kindergarten und Grundschule — Auswertung von Beobachtungen; Erstellen individueller Förderpläne, Elterngespräch, Förderung |
| Oktober 9 Monaten vor Einschulung | Anmeldung im Rahmen einer offenen Atmosphäre Zeitpunkt: Nachmittag; Ort: Schule — Schulkinder der Klassen 3 helfen den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern bei der Erkundung der Schule (übernehmen Patenschaften) am Tag der Anmeldung; der Förderkreis bereitet Tee, ... |
| Dezember bis Juni | Gemeinsame Veranstaltungen Schule und Kita (Basar, Theaterstück, etc.) Kindergarten-Kinder basteln für die Kinder (Klassenräume) der Partnerklassen, ... Besuch der Schulkinder im Kindergarten — Kindergarten-Kinder zeigen ihre Arbeiten, bewirten Grundschul-Kinder, ... Projekt: Wir helfen unseren neuen MitschülerInnen (als Fortsetzung der Kennenlertage) in der Grundschule / Teilnahme am Unterricht des ersten Schuljahres — Schüler/innen erstellen für Nichtleserinnen und -leser verständliche Hinweise zur Orientierung in der Schule / zur Schulordnung (Piktogramme, Farbmarkierungen im Gebäude zum Wiederfinden der wichtigsten Personen und Räume) |
| Nach der Einschulung | Schulkinder zeigen ihre Arbeiten, bewirten Kindergarten-Kinder, helfen ihnen im »Unterricht«, ... Kontaktaufnahme aller Schulkinder eines Ortsteiles / einer Straße zu den Schulneulingen (gemeinsames Erkunden von Schulweg und Wohngegend), ... Schulkinder helfen den neuen Mitschülern bei der Erkundung der Schule am Tag der Einschulung, sind Ansprechpartner in den ersten Schulwochen (Busbetreuung, Pausenspiele ...), ... |



Sprachbildung und Sprachförderung



**Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan
für Bildung und Erziehung im Elementarbereich
niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder**





Sprachen

Sprachen

| | |
|---|----|
| I. EINFÜHRUNG | 8 |
| 1. Spracherwerb | 8 |
| 2. Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern | 9 |
| 3. Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich | 12 |
| II. ANFORDERUNGEN AN SPRACHBILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG IM ELEMENTARBEREICH | 14 |
| 1. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte | 14 |
| a) Beziehungen aufbauen und pflegen | 14 |
| b) geteilte Aufmerksamkeit etablieren | 15 |
| c) Sprachvorbild sein | 15 |
| d) Kommunikation anregen und Sprachanreize setzen | 16 |
| e) Sprachstand einschätzen können | 17 |
| f) Sprachbildung und Sprachförderung am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten | 19 |
| g) Sprachbildung und Sprachförderung evaluieren | 22 |
| 2. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz von Kindertageseinrichtungen | 22 |
| a) Sprachbildung und Sprachförderung in der pädagogischen Konzeption verankern | 23 |
| b) Sprachbildung und Sprachförderung planen und umsetzen | 23 |
| c) Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz | 26 |
| 3. Teamarbeit | 27 |
| a) Fachkräfte einer Einrichtung | 27 |
| b) Fachkräfte und Eltern | 28 |
| c) Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte | 29 |
| III. ZUSAMMENFASSUNG | 30 |



I. Einführung

1. Spracherwerb

Der Spracherwerb ist ein komplexer und sehr individueller Prozess, der von biologischen und geistigen Voraussetzungen sowie äußeren Lebensbedingungen beeinflusst wird. Sprache ist der Ausdruck von Denken, sozialem Miteinander, von Kultur. Spracherwerb ist eng verknüpft mit der Entwicklung eines Kindes in allen Bildungsbereichen. Kinder nutzen jede Bildungs- und Lernsituation, um ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln. Motorische, kognitive, emotionale und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse bedingen sich wechselseitig. Spracherwerbsprozesse müssen daher als Teil der frühkindlichen Gesamtentwicklung gefördert werden.

Die Kompetenz zum Spracherwerb ist jedem Kind angeboren. Kinder können schon früh sprachliche Muster entdecken und mit Bedeutungen verbinden. Kinder können den auf sie treffenden Lautstrom in lautlich zusammenhängende Einheiten unterteilen und einen systematischen Zusammenhang zwischen diesen Lauteinheiten und ihren Bedeutungen erkennen; das führt im Verlauf der Entwicklung auch dazu, dass Wörter und Wendungen differenziert werden können. Kinder erfassen, wie diese Einheiten miteinander kombiniert werden können und produzieren zusammenhängende Äußerungen. Damit einhergehend werden sprachliche Muster, in denen auch kulturelle Konventionen enthalten sind, in den unterschiedlichsten kommunikativen Kontexten erworben und erprobt.

Der Weg der Entwicklung verläuft zunächst über das Verstehen sprachlicher Äußerungen Anderer. Darauf aufbauend beginnen Kinder, Sprache auch selbst aktiv anzuwenden. Wenn man den Spracherwerb eines Kindes beobachten und fördern möchte, ist es wichtig, neben der Produktion (aktives Sprechen) auch die Rezeption (Sprachverständnis) zu beobachten, denn nur beide Elemente gemeinsam bilden eine voll entwickelte ganzheitliche Sprachkompetenz.

In den ersten Lebensjahren erfolgt der Spracherwerb intuitiv und überwiegend unbewusst. Kinder eignen sich in dieser Zeit das strukturelle Grundgerüst ihrer Umgebungssprache an. Dies gilt auch, wenn Kinder in dieser Zeit eine Zweit- oder Drittsprache erwerben. Die Aneignung der grammatischen Grundstruktur erfolgt dann analog dem Erstspracherwerb ganzheitlich und „beiläufig“. Dem frühen Zweitsprachen-

lernen stehen damit jene angeborenen Erwerbsmechanismen zur Verfügung, die auch den Erstspracherwerb ermöglichen. Kinder sind fähig, ihre eigenen Lernsysteme je nach Anforderungen und Lernumfeld immer wieder zu überarbeiten. Sie benötigen dafür keine explizite Belehrung oder Korrektur, sondern gute Sprachvorbilder und vielfältigen Sprachkontakt.

Wenn es bei mehrsprachigen Kindern Probleme im Spracherwerb gibt, also der Spracherwerb verzögert ist oder gestört verläuft, dann liegt das nicht daran, dass das Kind mehr als eine Sprache erwirbt. Die Ursachen sind vielmehr meist in den Lebensumständen zu suchen – insbesondere darin, dass ein Kind keine intensiven sprachlichen Kontakte erfährt oder in sozial-emotional ungünstigen Bedingungen lebt. Nur in einer geringen Zahl der Fälle liegen physiologisch bedingte Sprachentwicklungsstörungen oder Verzögerungen vor.

Ob Auffälligkeiten im Sprechen eines Kindes in den Bereich der ‚normalen‘ individuellen Differenzen gehören oder auf weitergehende Sprachentwicklungsstörungen weisen, muss im Zweifel durch eine spezielle Diagnose ermittelt werden, die nicht vom pädagogischen Personal der Tageseinrichtung, sondern von dafür ausgebildeten Expertinnen oder Experten durchgeführt wird. Da sich eine Sprachentwicklungsstörung immer sowohl auf die Erst- als auch auf die Zweitsprache auswirkt, sollte die Diagnose möglichst beide Sprachen betreffen. Kinder mit diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen benötigen eine gezielte Therapie durch Logopäden beziehungsweise qualifiziertes medizinisches Fachpersonal.

Schon sehr früh im Spracherwerbsprozess beginnen Kinder, ihr bereits erworbenes sprachliches Wissen zu organisieren. Mit zunehmender Sprachaneignung erwerben Kinder auch metasprachliche Kompetenzen – also ein Wissen über Sprache und ihr Funktionieren. Je weiter der Spracherwerbsprozess voranschreitet, desto mehr verlagern sich die bevorzugten Sprachaneignungsstrategien von den intuitiven auf solche, bei denen Bewusstheit mit eingesetzt wird – also auf kognitive Strategien.

Einen riesigen Schub der schrittweisen Bewusstmachung von Sprache erfahren Kinder in dem Augenblick, in dem sie beginnen, sich mit Schrift zu beschäftigen. Mit dem Schriftspracherwerb wird es unerlässlich, dass Kinder verstehen: Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Gegenstand von Betrachtung. Ein Beispiel dafür ist die Herausforde-

nung zu verstehen, dass Laute zwar Entsprechungen in Schriftzeichen haben – dass aber diese Entsprechungen auf (mühsam zu lernenden) Konventionen beruhen und nicht auf einer direkten „natürlichen“ Beziehung zwischen den Zeichen.

Sprachlernen ist also ein komplexer Prozess, der von vielen individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Kinder den Prozess durchlaufen, führen zur Heterogenität des Sprachstands in einer Gruppe von Kindern gleichen Alters. Insbesondere das Aufwachsen und Leben mit mehr als einer Sprache gehört zu den einflussreichen Bedingungen für den Verlauf und das Ergebnis des Spracherwerbsprozesses.

2. Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Weltweit betrachtet ist Mehrsprachigkeit die häufigere „Normalsituation“ in Regionen und Staaten. In den europäischen Staaten herrscht jedoch traditionell die Vorstellung von Einsprachigkeit als „Normalfall“. Aber auch hier ist jedoch in Folge von globaler Mobilität, Migration und grenzüberschreitenden Kommunikationsmöglichkeiten die Mehrsprachigkeit mittlerweile eine normale Ausprägung menschlichen Sprachvermögens. Im bundesweiten Durchschnitt hat seit Mitte der 2000er Jahre jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund. In Großstädten liegt der Anteil beträchtlich darüber.

Im überwiegenden Teil der Familien mit einer Migrationsgeschichte spielt – besonders in der Kommunikation mit kleinen Kinder – die mitgebrachte Sprache der Herkunft eine besondere Rolle; nicht selten haben Familien mehrere Herkunftssprachen. In der familiären Kommunikation sind die Herkunftssprachen auch dann von großer Bedeutung, wenn sie im Alltag nicht mehr durchweg dominant sind. Die Sprachen der Herkunft dienen oft als Sprache der Gefühle oder der Erziehung, z. B. bei dem Ausdruck von Zuneigung oder auch der Regulierung nicht erwünschter Verhaltensweisen des Kindes.

Kinder kommen mit Ausprägungen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit in die Kindertageseinrichtung. Deutsch spielt dabei immer eine Rolle, denn die Begegnung mit der deutschen Umgebungssprache ist ja unvermeidlich. Die Intensität des Kontakts mit dem Deutschen ist aber, je nach Lebenslage der Familien, sehr unterschiedlich.

Die Wertschätzung der sprachlichen Herkunft und Geschichte eines Kindes, also auch seiner Erst- oder Familiensprache(n), ist von enormer Bedeutung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb. Schließlich ist die Sprachpraxis der Familie wesentliches Element seiner individuellen Lebenserfahrung, seiner ersten prägenden Sprachaneignung, seiner Persönlichkeit. Spracherfahrungen schließen kulturelle Erfahrungen ein, transportieren auch Normen und Werte, Situationsdeutungen und Weltbilder. Diese Erfahrung zurückzuweisen oder geringzuschätzen bedeutet, dass ein Kind in seiner Persönlichkeit missachtet wird.

Die Anerkennung von kultureller und sprachlicher Vielfalt als dem „Normalfall“ der Bildungs- und

men
rqs



Erziehungssituation in der Kindertageseinrichtung von heute ist eine Voraussetzung für die Entwicklung eines vertrauensvollen, ermutigenden Klimas, in dem auch Deutsch als Zweitsprache gut erworben werden kann. Wichtig ist es, die Eltern und Familien in diese Vertrauensbildung einzubeziehen.

Eltern sind wichtige Partner der Sprachbildung und Sprachförderung ihrer Kinder. Generell ist zu raten, dass Eltern mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, in der sie sich flüssig, kompetent und variationsreich verständigen können. Es ist nicht zu erwarten, dass Eltern, die Deutsch nicht gut beherrschen, geeignete Sprachvorbilder für ihre Kinder in dieser Sprache sind.

Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass der Bildungsstand der Familie sowie ihre sozio-ökonomische Lage sich auf den Bildungserfolg eines Kindes auswirken. Eine geringe Schriftorientierung des Elternhauses hat – auch unabhängig von der Familiensprache – bildungsbiographische Nachteile für das Kind. Eltern, die selbst wenig Bildungserfahrung mitbringen, können in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung Wege gezeigt werden, wie sie zur erfolgreichen Sprachentwicklung ihrer Kinder beitragen können.

Die Erhaltung und weitere Entwicklung der Familiensprache(n) korrespondiert mit dem Grad an Unterstützung und Bereicherung, die Kinder und ihre Familien dafür erhalten. Eine gezielte Unterstützung und Förderung der Zweisprachigkeit während der Vorschuljahre scheint nicht nur dem Erstspracherwerb zuträglich zu sein, sondern auch dem erfolgreichen Zweitspracherwerb zugute zu kommen.

In der Regel führt der frühe Kontakt mit zwei Sprachen dazu, dass Kinder sich die grundlegenden syntaktischen Strukturen der beteiligten Sprachen auf die gleiche Weise aneignen wie einsprachige Kinder. Diese prinzipielle Ähnlichkeit des Spracherwerbs gilt ungefähr bis zum vierten Lebensjahr. Sie gilt also für Kinder, die von Geburt an zweisprachig aufwachsen, aber auch noch für diejenigen, die im frühen Kindesalter erstmals mit der Zweitsprache konfrontiert werden. Man spricht in den ersten Lebensjahren eines Kindes vom parallelen Spracherwerb, während ein später einsetzender Sprachkontakt zu einem sogenannten sukzessiven Spracherwerb führt, bei dem andere Aneignungsstrategien wirksam sind.



Wie beim Erstspracherwerb geht auch beim Zweitspracherwerb das Sprachverständnis (Rezeption) dem aktiven Sprechen (Produktion) voraus. Die Verstehensfähigkeit ist in jedem Falle – im einsprachigen Leben ebenso wie bei Mehrsprachigkeit – höher als die Möglichkeit zur Sprachproduktion. Der produktive Einstieg in die neue Sprache findet über bedeutungstragende Einheiten statt, die im Sprachkontakt besonders prägnant vorkommen. Das können einzelne Wörter sein, aber auch Wendungen wie Grußformeln, Anweisungen, sprachliche Liebkosungen – also Äußerungen, die sich aus Erwachsenensicht aus Inhalts- und Funktionswörtern zusammensetzen.

Schritt für Schritt entwickeln Kinder die Fähigkeit, solche Einzelwendungen zu größeren Bedeutungseinheiten zu verknüpfen, also umfassendere sprachliche Äußerungen zu produzieren. Die Spracherwerbsszenarien von Kindern sind dabei vielfältig. Für die Sprachentwicklung sind Umfang und Bedeutung des Sprachkontakts wichtig, den Kinder zu den beteiligten Sprachen erfahren. Für einen großen Teil von mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter ist die Sprache der Familie die gewichtigere und häufigere Kontaktsprache. Deutsch erfahren sie in nennenswertem Umfang oft erst, wenn sie bereits die Grundzüge ihrer Familiensprache erworben haben (z. B. Englisch oder Türkisch) und ihre Strukturen relativ gefestigt sind – also nach dem dritten oder vierten Lebensjahr.

Die Qualität der erreichbaren zweitsprachlichen Kompetenzen ist abhängig von Beginn, Dauer und Intensität des Sprachkontakts, also dem Zugang zu dieser Sprache. Während die Aneignung grammatischer Grundstrukturen recht robust vonstatten geht, ist der Wortschatz abhängig vom konkreten sprachlichen Einfluss, den ein Kind erlebt; deshalb unterliegt dieser



Sprachen

starken individuellen Schwankungen. Bei ausreichendem und reichhaltigem Sprachangebot im Kindergarten ist es dennoch sehr wahrscheinlich, dass ein Kind die Grundlagen der deutschen Sprache innerhalb von 6 bis 18 Monaten erfolgreich erwirbt.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder schreiten im Spracherwerb nicht oder nur unbedeutend langsamer voran als einsprachige. Viele bilden als Zwischenstadien auf dem Weg zur deutschen Zielsprache individuelle Lernvarianten aus. Diese entwickeln sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Familiensprache, die das Sprachgefühl und die Sprachwahrnehmung der Kinder beeinflusst. Aus diesen oft sehr eigenwilligen Sprachproduktionen können sich für Fachkräfte wichtige Hinweise zur Einschätzung der Sprachdominanz und des Sprachstandes eines Kindes ergeben.

In Abhängigkeit von der konkreten Lebenslage der Familie, ihren Sprachpraktiken, sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und individuellen Merkmalen wie Sprachmut oder Motivation erwerben mehrsprachig aufwachsende Kinder einen Sprachbesitz, der sich aus unterschiedlichen Formen und Kompositionen von Familiensprache und deutscher Umgebungssprache zusammensetzt. Zweisprachigkeit ist nämlich nicht als Summe zweier isolierter Sprachen zu verstehen, sondern als die individuelle Sprachkompetenz eines Menschen, in die Mittel hineingewoben sind, die verschiedenen Sprachen zugerechnet werden. Diese Mittel können situationsspezifisch zum Ausdruck gebracht werden.

Kinder verfolgen beim Erwerb von Sprachen stets das Ziel einer kommunikativen und sprachlichen Handlungsfähigkeit in ihren Lebenswelten. Wenn ihre Konversationspartner über mehrsprachige Kompetenzen verfügen und die Situation dafür geeignet ist, schalten Kinder problemlos und mitten im Gespräch zwischen ihren verschiedenen Sprachen hin und her (Code-Switching) oder mischen Äußerungen (Code-Mixing).

Kinder setzen Code-Switching oder Code-Mixing dann ein, wenn dies zu einer Situation oder einem Gesprächspartner passt. Sie unterstreichen damit Beziehungsaspekte wie Solidarität oder Vertrautheit. Sprachwechsel erfolgen in der Regel nicht, weil ein Wort in der gerade verwendeten Sprache nicht bekannt ist. Oftmals ist es gerade der Wunsch, sich präzise auszudrücken – etwa, wenn das Bedeutungsfeld einer Äußerung eingegrenzt werden soll. Ein Beispiel: die türkische Bezeichnung *beyaz peynir* kann mit weißer Käse übersetzt werden; die Übersetzung erfasst aber nicht die spezifische Herstellungsart und Geschmacksrichtung, die sich mit der türkischen Bezeichnung verbinden.

In mehrsprachigen Gemeinschaften ist das Mischen der Sprachen fester Bestandteil der normalen Alltagskommunikation. Es darf also nicht vorschnell als Zeichen für mangelnde Deutschkenntnisse oder als Abneigung gegenüber dem Deutschen interpretiert werden. Vielmehr konstruiert dieser Sprachgebrauch soziale Identität und Gruppenzugehörigkeit. Kinder, die häufig Sprachen mischen, sind deshalb in aller Regel keine schlechten Sprachlerner. Vielmehr zeigen sie Zeichen dafür, dass sie sich ihre mehrsprachigen Kompetenzen in ihren Bemühungen um Kommunikation und Teilhabe zu Nutze machen.

Grundsätzlich ist jeder Mensch fähig, mehrere Sprachen neben- oder nacheinander zu erlernen und zu gebrauchen. Je früher Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf die angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen. Wenn die Zweitsprache alltagsrelevant ist, werden kleine Kinder diese auch erlernen.



3. Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich

Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich setzt auf die angeborene Spracherwerbskompetenz von Kindern. Kinder wollen mit Bezugspersonen kommunizieren. Wenn sie genügend Gelegenheit erhalten, diese Spracherwerbskompetenz in ihrem sozialen Umfeld zu entfalten, so eignen sie sich ihre Sprache(n) intuitiv und nahezu „beiläufig“ im Kontext aller Lern- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit an. Voraussetzung dafür ist jedoch ein reichhaltiges, variationsreiches und zugleich auf ihren jeweiligen Sprachstand eingehendes Kommunikationsangebot.

Das Weltwissen von Kindern und ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich parallel zueinander. Sie machen Erfahrungen, die sprachlich begleitet werden. Sie lösen mit ihrem Handeln sprachliche Reaktionen aus. Das Weltwissen der Kinder und ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich parallel zueinander. Je mehr Weltwissen Kinder besitzen, desto besser können sie die Bedeutung sprachlicher Äußerungen erfassen. Je mehr Kinder sprachlich verstehen und ausdrücken können, desto größer wird ihre Möglichkeit, sich Weltwissen anzueignen.

Ein den Spracherwerb förderndes Kommunikationsangebot ist daher ein integraler Bestandteil der professionellen Gestaltung aller Bildungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit. Es sollte systematisch geplant und durchgängig in den pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen integriert werden. Dabei ist zwischen Sprachförderung und Sprachbildung zu unterscheiden:

Mit Sprachförderung sind die pädagogischen Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Dies kann sich auf den individuellen Fall beziehen – etwa, wenn bemerkt wird, dass ein einzelnes Kind Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat. Es kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet werden, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.

Sprachliche Bildung hingegen begleitet den Prozess

der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium relevant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Sprachanregung und Begleitung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugute kommen, also auch jenen sprachlichen Fähigkeiten, in denen ein besonderer Förderbedarf im obigen Sinne nicht gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz, verstanden als die Fähigkeiten, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden.

Sprachbildung ist damit die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen. Über die kontinuierliche Reflexion des eigenen Sprachvorbildes sichern Fachkräfte die Qualität des sprachlichen Inputs. Ein angemessener Einsatz von Sprache ist damit Teil der professionellen Begleitung von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen.

Kommunikation und Dialog sind Ausgangspunkte für die Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Sprache ist dabei ein zentrales Medium für pädagogische Interaktion. Die systematische und auch auf die Unterstützung des Spracherwerbs ausgerichtete Bildungsarbeit ist für pädagogische Fachkräfte damit keine zusätzliche oder besondere Aufgabe, sondern grundsätzlich Teil aller Bildungs- und Erziehungsarbeit im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung. Sie sollte im pädagogischen Konzept jeder Kindertageseinrichtung beschrieben werden.

Durchgängige Sprachbildung richtet sich also auf die sprachbewusste und sprachanregende Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen. Beim Experimentieren im Sandkasten, bei Rollenspielen im Gruppenraum oder bei der Bewältigung des Alltags: Tag für Tag ergeben sich unzählige Möglichkeiten für Sprachbildung, die die Fachkräfte konsequent und kreativ nutzen können.

Sprachförderung hingegen stellt eine intensivierte und vertiefende Unterstützung im Falle spezifischer Bedarfe dar. Sprachförderung bietet zusätzliche Lernangebote und unterstützt die Sprachentwicklung für Kinder, die aufgrund ihrer Lebenslage zusätzliche Angebote benötigen. Die Förderung des Erwerbs deutscher Sprachkenntnisse richtet sich nicht nur an Kinder, die eine besondere Unterstützung für den

Erwerb des Deutschen als Zweitsprache benötigen. Sie betrifft auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache, deren sprachlicher Entwicklungsstand verzögert ist.

Eine primäre Zielsetzung der Bildung und Erziehung im Elementarbereich ist es, Kinder stark zu machen und ihnen ein positives Selbstbild zu vermitteln. Dazu gehören ein wertschätzendes Erziehungsklima, sichere und belastbare Beziehungen zwischen Kind und Fachkräften sowie Zuwendungsformen, die eine Lernbegeisterung entfachen. Dies gilt auch für Sprachbildung und Sprachförderung.

Das Gefühl von Erfolg und Selbstwirksamkeit ist wichtig, damit Kinder ihre Bildungsthemen motiviert verfolgen und dabei Schritt für Schritt ihre Kompetenzen entfalten. Dies gilt auch und insbesondere für die Begleitung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes. Entscheidend ist ein feinfühliges und wertschätzendes Kommunikationsverhalten von Bezugspersonen. Kinder müssen oft zu Wort kommen, denn auch der Erwerb sprachlichen Wissens muss vom eigenen Handeln des Kindes ausgehen.

Bei Kindern, die in zwei oder mehr Sprachen leben, sollte berücksichtigt werden, dass sie in ihrer ganzen sprachlichen Persönlichkeit Ermutigung und Wertschätzung erfahren müssen, um erfolgreiche Sprachlerner/innen zu werden. Das bedeutet, dass auch den Sprachen, in denen sie außer dem Deutschen leben, im Alltag der Kindertageseinrichtung mit Anerkennung und Achtung zu begegnen ist. Wo immer das möglich ist – etwa in Kooperation mit den Eltern – sollte Mehrsprachigkeit als Ressource für die gemeinsame sprachliche Bildung aller Kinder beachtet und genutzt werden.



II. Anforderungen an Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich

1. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte

Die Sprachbildungskompetenz der Fachkräfte ist eine zentrale Voraussetzung für Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Sie beruht auf

- einer positiven Haltung gegenüber der Aufgabe, Sprachbildung und Sprachförderung in allen Lern- und Bildungssituationen des pädagogischen Alltags mitzudenken und zu verfolgen,
- einem Bewusstsein dafür, dass die eigene Rolle als Kommunikationspartner und Sprachvorbild ein zentrales Element von Sprachbildung und Sprachförderung ist und
- der Fähigkeit, im pädagogischen Alltag Sprechansätze zu schaffen, in denen Kinder nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv ihre sprachlichen Kompetenzen erproben und erweitern können.

Ausgangspunkte für Sprachbildung und Sprachförderung sind damit Beziehung, Kommunikation, Sprachvorbild und eine systematische Einbettung von Sprechansätzen in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung. Der Dialog und die Gesprächsführung mit dem Kind oder einer Gruppe von Kindern ist damit die zentrale methodisch-didaktische Herausforderung für Sprachbildung und Sprachförderung.

a) Beziehungen aufbauen und pflegen

Beziehung hat eine hohe Bedeutung für eine gute Sprachentwicklung. Beziehungen sind für Kinder existenziell und eine unverzichtbare Bedingung für Lernbereitschaft und Lernvermögen.

Beziehungen, Vertrauen, Wertschätzung und gegenseitige Anerkennung sind Voraussetzung und Bestandteil von Kommunikation und Dialog. Sprachbildungskompetenz ist daher immer auch die Kompetenz, Beziehungen aufzubauen und vertrauensvoll zu gestalten.

Sprachbildung und Sprachförderung bauen auf einer offenen, interessierten und wertschätzenden Haltung gegenüber dem Kind auf. Fachkräfte nehmen kindliche Bedarfe wie zum Beispiel Nähe oder Distanz wahr und richten ihr Verhalten daran aus. Sie respektieren, wenn Kinder auf Gesprächsangebote nicht eingehen und zunächst nur zuhören oder beobachten wollen. Sie schaffen eine Atmosphäre, in der sich Kinder sicher und geborgen fühlen und sich damit ohne Angst äußern und einbringen können. Das Bemühen um zugewandte Kommunikation stärkt immer auch die Beziehung.

Eine von guten Beziehungen getragene Interaktion motiviert Kinder, die Kommunikationsabsichten der Fachkraft zu entschlüsseln, sich in die Gesprächssituation einzubringen und sich verbal oder auch non-verbal zu äußern. Mit seinen Äußerungen bringt sich ein Kind in Beziehungen ein und entdeckt Sprache als Werkzeug für Kommunikation und Interaktion. Fachkraft und Kind sind dabei gleichwertige Kommunikationspartner.

Die Gesprächsanliegen der Kinder müssen trotz eines geringeren sprachlichen Ausdrucksvermögens zu ihrem Recht kommen. Die Wahrnehmung, das Zuhören und die einfühlsame Reaktion auf alle Ausdrucksmöglichkeiten eines Kindes signalisieren ihm, dass seine Kommunikationsbemühungen Wirkung erzielen und ermutigen zu weiteren Äußerungen.

Schon lange bevor ein Kind zu sprechen beginnt, ist es „ganz Ohr“. Insbesondere in den ersten Lebensjahren gehen dabei das Sprachverständnis und die Fähigkeit zu non-verbaler Kommunikation eines Menschen weit über seine Kompetenz hinaus, sich verbal auszudrücken. Gestik, Mimik und Verhalten sind daher wichtige Aspekte von Kommunikation.

Fachkräfte müssen auf allen Kommunikationsebenen eindeutige, verlässliche und authentische Botschaften senden. Kinder verstehen die Haltungen und Gefühle, die mit Äußerungen von Bezugspersonen verbunden sind. Verbale Zuwendung in Verbindung mit dem non-verbale Ausdruck von Ablehnung verwirrt Kinder und lässt sie an Beziehungen zweifeln.

Kein Kind ist wie das andere. Fachkräfte können sich auf individuelle Unterschiede in der sprachlichen, kulturellen und sozialen Herkunft eines Kindes einstellen, seine Perspektiven einnehmen und ihnen ihre Sprachentwicklung, vor allem den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern. Als Experten für Beziehungsgestaltung und Kommunikation können sie sich in Kin-

der hineinversetzen, einen Sachverhalt aus mehreren Perspektiven betrachten und gegebenenfalls auch einen Perspektivwechsel vollziehen, um mit Kindern im Gespräch zu bleiben.

Eine positive Haltung gegenüber dem Kind und seinen Lebenswelten ist besonders wichtig, wenn Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache erst in der Kindertageseinrichtung erlernen. Für den erfolgreichen Spracherwerb eines Kindes sind die soziale Integration, die Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse und die Einstellung zu der zu erlernenden Sprache und der Herkunftssprache bedeutsame Faktoren.

Neugier, Akzeptanz und Achtung für die kulturelle Herkunft einer Familie, ihre Sprache(n) und ihre jeweiligen Lebensumstände sind wichtige Ausgangspunkte für den Aufbau und die Pflege von Beziehungen – nicht nur zwischen der Fachkraft und dem Kind, sondern auch zwischen der Fachkraft und der Familie des Kindes. Fachkräfte wissen um die Bedeutung der Familiensprache(n) für die Persönlichkeitsentwicklung und Identität eines Kindes.

Die Bereitschaft, die eigene soziale und kulturelle Situation zu reflektieren und sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzudenken ist wichtig für eine offene Kommunikation auf Augenhöhe. Unsicherheiten über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind dabei auszuhalten.

b) geteilte Aufmerksamkeit etablieren

Eine dialogische Kommunikation beruht auf einem gemeinsamen Thema und einer abwechselnden Rede. Erziehende sollten nicht zu Kindern, sondern mit Kindern reden. Eine Kommunikation, die keine gemeinsame Perspektive auf einen Gesprächsgegenstand etabliert und das Kind nicht motiviert, sich einzubringen, bietet nur geringe Anregungen für Sprachbildung und Sprachförderung.

Die geteilte Aufmerksamkeit für eine Sache geht einher mit einer ungeteilten Zuwendung zu dem Kind und seinem Gesprächsinteresse. Geteilte Aufmerksamkeit lässt sich in ganz unterschiedlichen Situationen etablieren: die Schwierigkeit beim Schuhanziehen oder ein Gespräch über die Frage, weshalb der Feuerschlucker sich nicht den Mund verbrennt oder aber das klassische Lernarrangement einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung.

Schon Babys können über non-verbale Kommunikation sicherstellen, dass eine geteilte Aufmerksamkeit zwischen ihnen und der Bezugsperson hergestellt werden kann. Durch das Zeigen auf einen Ball kann es zum Beispiel den Partner für ein gemeinsames Spiel gewinnen. Erwachsene können in solchen Situationen den Erwerb von Wörtern und ihren Bedeutungen fördern, indem Sie in den Dialog eintreten: „Schau mal, das ist ein Ball! Hast du gesehen, wie schnell der Ball rollen kann?“ Die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit für ein Objekt oder eine Situation erlaubt es dem Kind, Sachverhalte mit Wörtern und Begriffen zu verknüpfen und seine Erfahrungen zunehmend auch in sprachlichen Kategorien auszudrücken.

In Kindertageseinrichtungen haben Kinder viele Möglichkeiten, sich auch im Dialog mit anderen Kindern sprachlich zu entwickeln. Sie erfahren, dass das Sprechen miteinander ein wichtiges Mittel ist, um gemeinsame Handlungen (besonders Rollen- und Regelspiele) abzustimmen beziehungsweise zu organisieren. Bei der Steuerung von Gruppendynamischen Prozessen und bei der Gestaltung von Gesprächssituationen berücksichtigen Fachkräfte, dass Kinder sich immer für andere Kinder interessieren und dabei viel voneinander lernen können.

c) Sprachvorbild sein

Aus der korrekten und differenzierten Verwendung von Wörtern in konkreten Alltagssituationen erschließen sich Kinder Schritt für Schritt ihre genaue und differenzierte Bedeutung. Sie lernen gleichzeitig, dass ein präziser Ausdruck für die zwischenmenschliche Kommunikation eine große Bedeutung hat. Ein variationsreiches Angebot umgangssprachlicher Wort- und Satzformen als Reaktion, Erwidern oder Erweiterungen kindlicher Äußerungen regen Kinder dazu an, sich Zusammenhänge zu erschließen und dabei gleichzeitig auch sprachliche Regeln abzuleiten.

Kinder sind damit auf gute Sprachvorbilder angewiesen.

Das Vorbild ihrer Bezugsperson(en) ist Grundlage und Ausgangspunkt ihres Spracherwerbs. Die Qualität des Sprachgebrauchs einer Fachkraft – also ihr Sprachvorbild – ist damit ein bedeutender Erfolgsfaktor für Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Sprachliche Vorbilder beeinflussen die Möglichkeiten eines Kindes, sich den Gebrauch von



Sprache(n) intuitiv zu erschließen, seinen Wortschatz schrittweise zu erweitern und grammatische Regeln abzuleiten.

Das Bewusstsein über das eigene Sprachvorbild und die Reflexion von Sprachgebrauch im Alltag der Kindertageseinrichtung sind wichtige Ausgangspunkte für Sprachbildung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich müssen daher ihr eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten ständig reflektieren und überprüfen: Ist meine Aussprache deutlich? Sind meine Äußerungen sprachlich korrekt? Hat mich das Kind verstanden? Sie sind in der Lage, das eigene Sprachverhalten so zu steuern, dass es sich am Verständnishorizont eines Kindes oder einer Gruppe von Kindern ausrichtet und den Anforderungen an eine lernintensive Interaktion genügt.

d) Kommunikation anregen und Sprachanreize setzen

Sprachbildung und Sprachförderung finden in Kommunikationssituationen statt, in denen Fachkräfte mit ihrem eigenen Sprachgebrauch auf den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes eingehen, ihm neue Sprachanregungen bieten und das Kind ermutigen, sich ebenfalls zu äußern. Im Rahmen von Sprachbildung und Sprachförderung müssen Fachkräfte zunächst sicherstellen, dass Kommunikation gelingt.

Kinder sind in ihren Bildungs- und Kommunikationsbestrebungen auf die Resonanz von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Der Austausch über Erfahrungen und Gefühle im Rahmen von pädagogischer Interaktion spielt hierfür eine zentrale Rolle. In dieser Interaktion zwischen kindlicher und erwachsener Weltsicht entfalten Kinder in den ersten Lebensjahren ihre Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Gefühlswelten. Mit der Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten können sie diesen zunehmend auch sprachlich Ausdruck verleihen.

Kinder lernen Sprache(n) nicht, weil sie diese korrekt sprechen möchten. Sie wollen mit ihren Äußerungen etwas bewirken, sich etwas aneignen oder etwas mitteilen. Sprachlernen und Sachlernen gehören zusammen. Kinder erleben Sprache als ein Werkzeug für Verständigung und Denken. Wenn sich dieses Werkzeug in der Kommunikation ihres Alltags bewährt, so werden sie es nutzen und anhand von Sprachvorbil-



den weiterentwickeln.

Fachkräfte gehen in ihren Kommunikationsbemühungen auf den jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes ein. Je höher die Sprachkompetenz, desto reichhaltiger und komplexer sollten Sprachanregungen gestaltet werden. Grundsätzlich gilt: nur ein präziser und damit auch anspruchsvoller Sprachgebrauch ermöglicht es Kindern, sich die differenzierte Bedeutung von Redemitteln zu erschließen. Fachkräfte reflektieren auch, wie Kinder ihre sprachlichen Anregungen aufgreifen. Umfassende und komplexe Äußerungen von Kindern sind ein gutes Signal, dass eine gute und sprachbildende Kommunikationssituation entstanden ist.

Nicht nur der Sprechende sondern auch der Zuhörende Kommunikationspartner trägt große Mitverantwortung für die Gestaltung des Dialogs. Für Sprachbildung ist daher auch die Fähigkeit, genau und geduldig zuhören zu können, bedeutsam. Um sicherzustellen, dass sich ein Kind mitteilen kann, geht die Fachkraft auf sein sprachliches Ausdrucksvermögen ein, lässt es geduldig zu Wort kommen und nutzt ihr Wissen über das Lebensumfeld des Kindes für die Entschlüsselung seiner Botschaften.

Insbesondere das dialogische Betrachten von Bilderbüchern oder aber das Vorlesen und Sprechen über Geschichten ist ein guter Ansatz für Kommunikation, Sprachbildung und Sprachförderung. Über Bücher können Kinder unterschiedliche Perspektiven, Personen, Ereignisse und Gefühle kennenlernen und diese zu sich und den eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen. Bücher tragen so zur Auseinandersetzung mit der Welt und zur Identitätsentwicklung bei. Das Bewusstsein über die Funktion von Buchstaben und Schrift ebnet den Weg zum systematischen Erlernen von Lesen und Schreiben.

e) Sprachstand einschätzen können

Sprachbildung und Sprachförderung orientieren sich am Entwicklungsstand, an den Interessen und den aktuellen Bedürfnissen und Fragestellungen eines Kindes. Sie berücksichtigen seinen familiären Hintergrund, seine kulturelle Herkunft und auch Kenntnisse einer nicht-deutschen Erstsprache. Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Sprachentwicklung ist die Grundlage einer individuellen Förderung zur Anbahnung der nächsten Entwicklungsschritte eines Kindes.

Es empfiehlt sich, die sprachliche Entwicklung eines Kindes ab seinem Eintritt in Krippe oder Kindergarten zu beobachten. Es ist davon auszugehen, dass eine intuitive Einschätzung von qualifizierten und erfahrenen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen bereits wichtige Anhaltspunkte dafür liefert, ob und wie ein Kind gefördert werden sollte. Subjektive Einschätzungen im Hinblick auf einen besonderen Förderbedarf lassen sich aber nur auf der Grundlage strukturierter Verfahren überprüfen. Allein durch subjektive Wahrnehmung ist keine belastbare Einschätzung der Sprachentwicklung eines Kindes möglich. Es ist daher wichtig, Beobachtungen zur Sprachentwicklung von Kindern mit Förderbedarf systematisch auszuwerten.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die erst über einen sehr kurzen Kontakt mit dem Deutschen verfügen, benötigen keine Überprüfung ihres Sprachstands, sondern zunächst eine umfassende Förderung. Lernfortschritte sollten dann zeitnah und regelmäßig beobachtet und dokumentiert werden. Darauf aufbauend können Entscheidungen über Schwerpunktsetzungen in der weiteren Förderung getroffen werden.

Kinder mit Deutsch als Erstsprache, deren Sprachkompetenz von allen unmittelbar beteiligten Akteuren wie Eltern, Erziehern und Gesundheitspersonal als unauffällig betrachtet wird, brauchen kein umfangreiches Verfahren zu durchlaufen. Bei Ihnen ist nicht von einem besonderen Förderbedarf auszugehen. Mit einer guten Sprachbildung im Alltag der Kindertageseinrichtung werden sie ihre Sprachkompetenz altersgemäß entwickeln.

Besteht bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache dagegen Unklarheit, ob ein besonderer Förderbedarf besteht, dann sollten ihre Sprachfähigkeiten systematisch und differenziert erfasst und ein individueller Förderplan erstellt werden.



Dabei sollten sich Fachkräfte bewusst sein, dass

- Sprachkompetenz auch durch kognitive, emotionale, soziale und motorische Entwicklungen bedingt wird und kaum auf einzelne linguistische Aspekte des Spracherwerbs reduziert werden kann,
- große Unterschiede zwischen einzelnen Verfahren bestehen: von standardisierten Verfahren im Sinn einer Test-Diagnostik, wissenschaftlich abgesicherten Verfahren für eine objektivierte Beobachtung und Dokumentation von Lernverläufen sowie Verfahren der Praxis, die eine strukturierte Reflexion von Sprachentwicklungsprozessen ermöglichen,
- die derzeit verfügbaren Sprachstandserhebungsverfahren teilweise sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen: von der Feststellung zusätzlichen Förderbedarfs im Ausschlussverfahren bis hin zur Entwicklung individueller Förderprofile,
- bestehende Verfahren zur Erhebung des Sprachstands oftmals nur ausgewählte, zumeist linguistische Aspekte des Spracherwerbs feststellen,
- die Wissenschaft weiterhin an der Entwicklung neuer Verfahren arbeitet (zum Beispiel LiSe-DaZ) und
- die Diskussion über methodische Standards von bestehenden und zukünftigen Verfahren weiter andauert.

Insbesondere die strukturierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (zum Beispiel das von Toni Mayr entwickelte SISMIK für Kinder mit Migrationshintergrund und SELDAK für einsprachig aufwachsende deutsche Kinder) ermöglichen es den Fachkräften, das sprachliche Verhalten eines Kindes in verschiedenen Situationen zu erfassen, seine Sprachfähigkeiten über Lautbildung, Wortschatz und Grammatik bis hin zu Sprachhandlungskompetenz und Vorläuferfähigkeiten für den Schriftsprachenerwerb einzuschätzen, seinen Umgang mit der Familiensprache zu erheben und seine Motivation zu ergründen, die deutsche Sprache zu erlernen. Sie erlauben es, die Ansatzpunkte für eine wirksame Unterstützung zu identifizieren, mit der Kinder über ihr momentanes Können hinauskommen und die nächsten Entwicklungsschritte nehmen können.

Darüber hinaus gibt es Screening-Verfahren, mit denen schnell und damit zeitökonomisch festgestellt werden kann, ob die Sprachentwicklung eines Kindes insgesamt auffällig ist. Ein Beispiel dafür ist das Verfahren „Fit in Deutsch“, das in Niedersachsen im Rahmen der Schulanmeldung durchgeführt wird. Screening Verfahren sind keine detaillierten Sprachstandserhebungen sondern gestufte Schwellentests. Sie können Kinder mit besonderem Förderbedarf flächendeckend identifizieren. Sie geben aber nur sehr bedingt Aufschluss darüber, wie ein Kind gefördert werden muss.

Wir

Wenn sich der Sprechbeginn eines Kindes stark verzögert und Auffälligkeiten in der Sprachproduktion nicht nur im Deutschen sondern auch in weiteren Sprachen eines Kindes auftreten, so sollte dem Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung nachgegangen und Eltern zur weiteren Überprüfung an medizinisches Fachpersonal verwiesen werden. Die Diagnose und Behandlung von Spracherwerbsstörungen oder Sprachbehinderungen ist die Aufgabe von medizinischem Fachpersonal und kann nicht von Pädagogen geleistet werden.

f) Sprachbildung und Sprachförderung am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten

Bis zum Alter von etwa sechs Jahren sind die Erwerbsmechanismen bei allen Kindern gleich – egal wie viele Sprachen sie simultan oder sukzessiv lernen. Der Prozess der Sprachaneignung verläuft aber bei jedem Kind anders. Insbesondere der Zeitpunkt, zu dem bestimmte Meilensteine erreicht werden, kann auch im Rahmen insgesamt normal verlaufender Entwicklungskurven variieren.

Kinder, die Deutsch von Geburt an lernen, können in der Regel im Alter 18 Monaten in Einwortsätzen kommunizieren. Mit zwei Jahren beginnen sie Wörter zu kombinieren. Mit etwa drei Jahren sprechen Kinder grammatikalisch vollständige Sätze und beherrschen unterschiedliche Satztypen wie Negationen und Fragesätze. Mit vier Jahren können die meisten Kinder Satzstrukturen mit Nebensätzen produzieren. Der Wortschatz eines Kindes hängt davon ab, mit welchen Themen es sich beschäftigt. Er kann in Erst- und Zweitsprache ein unterschiedliches Niveau haben.

Bei der Einschätzung der Fähigkeiten eines Kindes in der deutschen Sprache sollte nicht das Lebensalter des Kindes, sondern die Zeit des Kontakts zur Zweitsprache Deutsch zugrunde gelegt werden. Wichtig ist nicht, wo ein Kind im Vergleich mit gleichaltrigen Kindern steht, sondern ob seine sprachliche Entwicklung im Rahmen der individuellen Möglichkeiten angemessene Fortschritte macht. Diese Fortschritte müssen als Motivation für weitere Anstrengungen gewürdigt werden.

Die Gestaltung von Anregungen für die Sprachentwicklung ist am jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes auszurichten. Auch wenn der Spracherwerb eines Kindes sehr individuell verläuft: es gibt Richtwerte bzw. Meilensteine für eine „normale“ Sprachentwicklung. Diese bieten Orientierung, welche Herausforderungen der Sprachentwicklung ein Kind gerade meistert und erlauben, Sprachbildung und Sprachförderung auf diese Herausforderungen abzustimmen.

Die Äußerungen von Kindern geben Aufschluss darüber, mit welchen Entwicklungsaufgaben es sich gerade beschäftigt und welche sprachlichen Codes sie gerade „knacken“. Kreative Wortschöpfungen und Satzkonstruktionen können aufschlussreich sein, weil sie auf Regeln hinweisen, die ein Kind zugrunde legt. Spontane Selbstkorrekturen zeigen, dass ein Kind bekannte Sprachmuster überarbeiten und durch neue Varianten ersetzen kann. Insbesondere das Mischen von Sprachen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern kann viel über Entwicklungsstand und Erwerbsstrategien verraten.





Pädagogische Fachkräfte sollten sich von einem hohen Niveau einzelner Äußerungen nicht zu schnell beeindrucken lassen. Kinder versuchen zunächst komplexe Formen ganzheitlich zu reproduzieren beziehungsweise zu imitieren, ohne dass das dieser Äußerung unterliegende Regelwerk bereits erschlossen ist. Um zu beurteilen, ob ein Kind eine bestimmte Stufe der Sprachentwicklung beherrscht, braucht man immer mehrere Nachweise einer grammatischen Struktur oder von

neuem Wortschatz in unterschiedlichen Kombinationen.

Die Fähigkeit, auf die non-verbale und verbale Äußerungen von Kindern angemessen einzugehen, sie aufzugreifen und Anregungen für eine Weiterführung von Dialogen zu geben, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Sprachkompetenz. Eine Fachkraft, die erkennt, welche Herausforderun-



gen des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann nächste Entwicklungsschritte anbahnen. Wenn Kinder beginnen, komplexere Satzstrukturen zu benutzen (beispielsweise Nebensätze oder Hilfsverben), dann sollten Fachkräfte diese Satzstrukturen besonders häufig und in unterschiedlichen Kontexten und Variationen verwenden.

Die Rolle des Erwachsenen in Sprachbildung und Sprachförderung im Gespräch mit Kindern verändert sich mit zunehmendem Alter der Kinder. Während zu Beginn die Erwachsenen Gespräche initiieren, mit Fragen weiterführen und strukturieren, werden die Beiträge der Kinder mit zunehmendem Alter komplexer und umfangreicher. Die Rolle des Erwachsenen verliert an Dominanz, bis das Gespräch schließlich weitgehend von den Kindern gesteuert wird.





g) Sprachbildung und Sprachförderung evaluieren

Anhand ihrer Kenntnisse der Voraussetzungen, Merkmale und Meilensteine des Spracherwerbs können Fachkräfte die individuellen Lernpotenziale von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache identifizieren und daraus Förderansätze ableiten. Sie sind in der Lage, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und zu überprüfen, ob die Sprachentwicklung von Kindern auf einem guten Weg ist.

Aufgrund der starken Vernetzung und wechselseitigen Abhängigkeit aller Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit wird es jedoch nicht immer möglich sein, einzelnen Sprachimpulsen und Fördermaßnahmen eine direkte Wirkung auf die Sprachentwicklung eines Kindes zuzuordnen. Es sind daher immer viele und vielfältige Impulse, die sprachliche Entwicklung eines Kindes unterstützen.

2. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz von Kindertageseinrichtungen

Sprachbildung und Sprachförderung sind Aufgabe von allen pädagogischen Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung. Sie kann nicht delegiert werden und beruht auf

- einer systematischen Integration von Sprachbildung und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe zur Gestaltung aller Bildungs- und Lernprozesse, für die alle in der Einrichtung tätigen Fachkräfte gemeinsam Sorge tragen,
- dem Engagement von Einrichtungsleitung und Träger,
- der Zusammenarbeit und Abstimmung im Team aller Fachkräfte,
- einer engen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und
- einer kontinuierlichen Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Ausgangspunkte für die Entwicklung der Sprachbildungskompetenz einer Einrichtung sind die Weiterentwicklung ihres pädagogischen Konzeptes, die enge Verzahnung von Sprachbildung mit Sprachförderung und die Integration von Sprachbildung und Sprachförderung in alle pädagogischen Prozesse der Kindertageseinrichtung.

wer &

a) Sprachbildung und Sprachförderung in der pädagogischen Konzeption verankern

Die Konzeption einer Tageseinrichtung für Kinder ist als schriftliches „Leitprogramm“ zu verstehen, das wesentliche Grundvorstellungen der pädagogischen Arbeit beschreibt und erläutert. Es macht Aussagen zu Zielen, Methoden, Erziehungsvorstellungen, räumlichen Angeboten usw. der jeweiligen Einrichtung. Damit wirkt es nach innen, d. h. als Basis für die pädagogische Arbeit im Team, sowie nach außen in der Verdeutlichung des Einrichtungsprofils für Eltern und Gemeinwesen. Die pädagogische Konzeption einer Einrichtung ist Ausgangspunkt für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Sie wird kontinuierlich fortgeschrieben.

In den pädagogischen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen sind die in der Einrichtung praktizierten Ansätze für Sprachbildung und Sprachförderung zu beschreiben – auch im Hinblick auf Ziele und Methoden. Die pädagogische Konzeption einer Einrichtung sollte dabei insbesondere auf folgende Fragen eingehen:

- Welchen Stellenwert hat die Sprachbildung im pädagogischen Gesamtkonzept?
- Durch welche Maßnahmen wird die Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Einrichtung und der in ihr tätigen Fachkräfte kontinuierlich entwickelt?
- Wie wird Sprachbildung bei der Konzeption von Bildungsangeboten berücksichtigt?
- In welcher Sozialform wird sie angeboten?
- Wie werden die Herkunftssprachen von Kindern in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt?
- Wie werden Ausgangslage und Entwicklungsfortschritte beobachtet und dokumentiert?
- Wie wird Sprachförderbedarf festgestellt?
- Wie wird einem Verdacht auf Entwicklungsbesonderheiten eines Kindes nachgegangen?
- Welcher Sprachbereich sollte im Mittelpunkt von Sprachfördermaßnahmen stehen?

- Wie werden Sprachfördermaßnahmen mit der Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung verzahnt?
- Wie wird die Bedeutung dieser Querschnittsaufgabe nach innen wie nach außen kommuniziert?
- Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit Eltern?
- Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Übergang zwischen Brückenjahr und Schuleingangsphase?

Insbesondere die Leitung der Einrichtung muss dafür Sorge tragen, dass alle Fachkräfte die Aufgabe von Sprachbildung und Sprachförderung als ihre Zuständigkeit akzeptieren und für die Umsetzung des Konzeptes Verantwortung übernehmen.

b) Sprachbildung und Sprachförderung planen und umsetzen

Sprachbildung

Sprache wird an und mit der Sache gelernt. Sprachbildung – wie auch Sprachförderung – im Elementarbereich beruht daher auf einer von Neugier und Begeisterung getragenen Welterkundung, auf die sich Erwachsene und Kinder gemeinsam und im Dialog miteinander einlassen. Bei Sprachbildung kommt es darauf an, Kindern Weltwissen zu erschließen und sie dabei gleichzeitig immer auch in authentische und in anspruchsvolle aber für das Kind zu bewältigende Sprechsituationen zu bringen. Fachkräfte schaffen daher im Rahmen ihrer Bildungsangebote immer auch sprachliche Anforderungssituationen, in denen Kinder ihre Sprachkompetenzen entwickeln, anwenden und erproben können.

Wenn Kinder laufen, klettern, kriechen oder sich verstecken, sollten pädagogische Fachkräfte diese Handlungen sprachlich begleiten. Im bewegten Spiel erleben Kinder die Bedeutung von „oben“ und „unten“. Sie verinnerlichen, was „Ball haben“ bedeutet, wenn sie ihn auch sehen, fühlen und mit ihm spielen können. So verknüpfen sie Eigenschaften, Beziehungen und funktionale Merkmale zu Begriffen. Ohne Ver-



knüpfung mit konkreten Erfahrungen bleiben Wörter arm an Bedeutung und die Begriffsbildung wird erschwert.

Bildungsbereiche wie Musik oder Bewegung sind Erfahrungsfelder, die Kinder sich aktiv erschließen. Musische Bildung bietet im Kleinkindalter vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von Stimme und Klang, zur Ausdifferenzierung des Rhythmusempfindens, zur Wortschatzerweiterung und Erschließung erster grammatischer Regeln. Das wiederholte Angebot von Singspielen und Liedern ermöglicht das spielerische Verbinden von Atmung, Stimme und Rhythmusgefühl zu sprachlichen Bewegungsabläufen und fördert die Sprechfertigkeit. Lautbildungen gehen fließend in die Nachahmung erster Worte über.

Sprachbildung fördert nicht nur sprachliche sondern gleichzeitig immer auch kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen eines Kindes. Kinder, die immer komplexere Sachverhalte in Sprache ausdrücken können, bringen Ordnung in ihr Handeln und Denken. Sie strukturieren die Vielfalt ihrer Lebenswelten und finden ihren Platz darin. Bei der Planung und Durchführung von Sprachbildung reflektieren Fachkräfte,

- wie sie Kinder zu einer intensiven, aktiven, selbstgesteuerten und kooperativen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand bringen können,
- welche Fragen gestellt werden müssen,
- wie diese Fragen gestellt werden müssen,
- welche Begriffe und Kategorien Kinder in ihrem Handeln erfahren können und
- welcher Wortschatz und welche grammatikalischen Strukturen eingeführt und im Rahmen der Alltagskommunikation gezielt wiederholt und damit gefestigt werden können.

Sprachanregungen liegen idealerweise immer knapp über dem individuellen Sprachvermögen eines Kindes. Es erhält dabei so wenige Sprachhilfen (Scaffolding) wie möglich, aber so viele, wie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig ist. Wichtig ist, dass das Kind sich äußert und die Kommunikation gelingt – auch unter Inkaufnahme von Sprachfehlern oder der Nutzung non-verbaler Kommunikation oder von Elementen der Erstsprache des Kindes. Fachkräfte ermutigen Kinder daher, sich auch

über Umschreibungen, eigene Wort- und Regelbildungen oder auch den Transfer aus der Familiensprache zu äußern.

Bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsumgebungen planen Fachkräfte, wie sie Spracherwerbsprozesse durch ihre Interaktionsstrategien unterstützen können. Zu diesen Strategien gehören offene Fragen (Wo? Wer? Warum? Wie?), das Erklären, Auffordern, Rechtfertigen, aber auch das Widersprechen und Provokieren. In ihre Gespräche mit Kindern bringen Fachkräfte eigene Perspektiven ein. Sie kommentieren oder bewerten kindliche Äußerungen. Sie geben Kindern Sprachanregungen, indem sie ihre Äußerungen gezielt und variationsreich erweitern. Dafür fragen sie nach und ermutigen Kinder zu weiteren Äußerungen. Über ihr Sprachvorbild bieten sie einen reichhaltigen, differenzierten Wortschatz sowie vielfältige Satzkonstruktionen.

Fachkräfte gehen auf die Kommunikationsabsicht des Kindes, nicht auf seine sprachlichen Fehler ein. Sie unterstützen Kinder jedoch darin, den Erzählfaden weiterzuspinnen. Sie stellen ihnen sprachliche Ressourcen zur Verfügung, indem sie kindliche Äußerungen in korrigierter Form erwidern und erweitern – gezielt und variationsreich. In diesem Sinne ist die Reaktion „Das heißt bellen!“ auf die Äußerung „Der Hund macht wauwau“ weniger sprachfördernd als die Reaktion: „Ja, der Hund bellt. Und was macht die Katze?“

Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte immer ein authentisches Interesse für die Themen zeigen, mit denen sich Kinder gerade auseinandersetzen. Ihre Haltung als Gesprächspartner eines Kindes oder einer Gruppe von Kindern ist dabei wahrnehmend, aufmerksam, respektvoll und einfühlsam. Sätze wie „Ich freue mich, weil ich bald wieder auf einem Pferd reiten darf“ fördern die Kommunikation ungleich stärker als der Satz „Das ist ein Pferd“.

Sprachförderung

Wie für alle Bereiche der frühkindlichen Bildung gilt auch und insbesondere für Sprachbildung und Sprachförderung: Je stärker ein Kind emotional beteiligt ist und je mehr es selbst handeln kann, desto intensiver verlaufen seine Lern- und Bildungsprozesse. Je größer die Vertrautheit eines Kindes mit Bezugspersonen, Räumlichkeiten und Abläufen, desto sicherer und aktiver können Kinder lernen. Kinder sollten daher für Sprachfördermaßnahmen nicht aus ihrem vertrauten Alltag herausgerissen werden.

Sprachförderbedarf entsteht oftmals erst aus besonderen Sprach- und Lebenssituationen eines Kindes. Sprachförderung muss daher immer auch das soziale Umfeld eines Kindes berücksichtigen. Fachkräfte gehen daher zunächst auf Interessen und Kommunikationsbedürfnisse eines Kindes ein und setzen in diesem Kontext Impulse für seine Sprachentwicklung. Bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen machen sich Fachkräfte Gedanken,

- welche Aktivitäten sich für Sprachförderung eignen,
- in welcher Sozialform diese Aktivitäten angebahnt werden sollten,
- wie eine gute Lernatmosphäre geschaffen werden kann,
- welcher Sprachbereich adressiert werden muss,
- an welche Themen aus dem pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung angeknüpft werden kann und
- wie der Erfolg der Förderung festgestellt werden kann.

Der Verlauf von Sprachförderung kann nicht immer im Detail geplant werden, da die beteiligten Kinder ihn möglichst selbst steuern sollten. Schließlich sind es die aktuellen Kommunikationswünsche der Kinder, auf die die Fachkraft eingeht. Sprachförderung darf nicht dazu führen, dass eine Fachkraft das Geschehen leitet und Kinder in eine passive, rezeptive Rolle fallen. Eine Fachkraft lässt somit zu, dass Kinder auf den Verlauf einer Fördersituation Einfluss haben. Gleichzeitig sorgt sie im Rahmen ihrer Interaktion jedoch dafür, dass die Kinder sprachliche Anregungen erhalten, die auf den

Förderbedarf eines Kindes oder einer kleinen Gruppe von Kindern eingehen.

Unterschiedliche Sprachförderprogramme verfolgen unterschiedliche Förderansätze. Sie sind oftmals für spezielle und zumeist linguistische Förderbedarfe eines Kindes konzipiert. Der Einsatz eines Sprachförderprogramms bietet sich an, wenn es auf die Herausforderungen und Meilensteine eingeht, für deren Bewältigung ein Kind besondere Unterstützung braucht.

Fachkräfte kennen die besonderen Stärken einzelner Förderprogramme und nutzen Anregungen, die diese für die Gestaltung von Sprachbildung und Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung bieten. Sie sind sich bewusst, dass Sprachförderung nicht auf die Durchführung eines bestimmten Sprachförderprogramms beschränkt werden kann. Wenn ein Sprachförderprogramm zum Einsatz kommt, dann sollte jedoch seine Fördersystematik eingehalten werden.

Sprachförderung kann sehr unterschiedlich organisiert werden. Das Spektrum reicht von einer Intensivierung sprachbildender Anregungen in der Alltagskommunikation bis hin zu separaten Förderszenarien mit einzelnen oder mehreren Kindern. Mischformen und Abstufungen sind möglich. Einzelne Kinder können auch innerhalb der Gruppe besondere Zuwendung und Sprechanregung erhalten, sie müssen hierfür nicht immer aus der Gemeinschaft herausgenommen werden.

Einzelförderung oder die Arbeit in Kleingruppen schaffen für Kinder mit besonderem Förderbedarf eine ruhige, konzentrierte und intensive Lernatmosphäre. Sie ermöglichen ein erhöhtes Maß an individueller Zuwendung und erhöhen die aktiven Sprechanteile einzelner Kinder. Sie bieten Fachkräften Möglichkeiten, das sprachliche und sprachbezogene Verhalten von Kindern zu beobachten und zu erkennen, mit welchen sprachlichen Herausforderungen sich Kinder gerade beschäftigen.

Wichtig ist, dass die Sprachförderung für bestimmte Kinder einer Gruppe mit der allgemeinen Sprachbildung des pädagogischen Alltags verzahnt ist und diese sinnvoll ergänzt. Dies gilt insbesondere, wenn zusätzliche Maßnahmen in Kleingruppen oder aber auch eine Einzelförderung die in die Gruppenpädagogik eingebettete Sprachbildung ergänzen. Im Wechsel unterschiedlicher Lernszenarien und Gruppenzusammensetzungen empfinden die Kinder idealerweise



nicht, dass sie in besonderer Weise gefördert werden. Wenn Themen der Sprachförderung auch im pädagogischen Alltag eine Rolle spielen, dann können Kinder Sprachanregungen aufgreifen und auch über die besonderer Fördersituation hinaus anwenden, wiederholen und festigen.

Kinder lernen nicht nur von Erwachsenen sondern auch von anderen Kindern. Dies sollte im Hinblick auf die Steuerung gruppenspezifischer Prozesse oder auch die Zusammensetzung von Kleingruppen berücksichtigt werden. Die Kleingruppen können dabei unterschiedlich zusammengesetzt werden. Leistungshomogene Gruppen erlauben, ein pädagogisches Angebot auf einen bestimmten Sprachstand zuzuschneiden. Eine gute Leistungsmischung hat aber den Vorteil, dass Kinder sich auch gegenseitig sprachlich anregen und weiterbringen. In diesem Sinne können auch Kinder mit guten Sprachkompetenzen in Sprachfördermaßnahmen eingebunden werden. Es muss dann jedoch sichergestellt werden, dass sich alle Kinder einbringen und motiviert lernen können.

Insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bietet sich eine Förderung in leistungsgemischten Gruppen an. Schließlich hat das Vorbild gleichaltriger Kinder im Vorschulalter eine hohe Bedeutung für ihren Zugang zur deutschen Sprache und ihren Antrieb schnell Deutsch zu lernen. Wenn sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten wohlfühlen und wie selbstverständlich mit deutschsprachigen Kindern spielen, werden sie die deutsche Sprache in kurzer Zeit erlernen. Zugang und Antrieb sind daher zentrale Erfolgsfaktoren, die bei der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden müssen.

Der organisatorische Aufwand für die Durchführung von Sprachförderung sollte möglichst gering sein. Es ist nicht erforderlich, besondere Sprachförderszenarien zu schaffen. Sprachförderung kann in bereits vorhandene Bildungssituationen eingebettet werden: im Morgenkreis, im Freispiel oder als Teil der Aktivitäten in Lernwerkstätten, Projekten und Angeboten.

c) Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz

Die Einrichtungsleitung und alle in ihr tätigen Fachkräfte müssen sich immer wieder bewusst machen, wie viel oder wenig „Sprache“ in ihren Bildungs- und Lernangeboten steckt: Welche sprachlichen Mittel und Ressourcen stellt die Einrichtung bereit? Welche Unterstützung erhalten Kinder, um sprachliche Anforderungen zu bewältigen?

Sprachbildung und Sprachförderung kann und sollte daher als Qualitätsmerkmal der pädagogischen Arbeit in einer Einrichtung evaluiert werden. Ansatzpunkte für eine solche Evaluation sind unter anderem die Konzeption der Einrichtung, die Gestaltung von Bildungssituationen, die Begleitung von Bildungsprozessen und die Professionalität der Fachkräfte.



Im Rahmen von kontinuierlicher Reflexion und Evaluation sollten sich die Leitung und die Fachkräfte einer Einrichtung dazu austauschen, ob und wie Sprachbildungskonzepte als Querschnittsaufgabe zu allen pädagogischen Prozessen der Einrichtung geplant und umgesetzt werden. Ziel ist dabei die Beeinflussung und Begleitung von Kompetenzerweiterung einer Kindertageseinrichtung für Sprachbildung und Sprachförderung. Idealerweise unterstützen Fachberater diesen Prozess.

3. Teamarbeit

Wertschätzende Beziehungen sind ein entscheidender Erfolgsfaktor für Sprachbildung und Sprachförderung. Dies gilt nicht nur für die Beziehung zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson sondern auch für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Eltern und Grundschullehrkräfte sind Partner für die Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern im Elementarbereich und im Übergang zum Primarbereich. Sie haben die Interessen und Bedarfe der ihnen anvertrauten Kinder im Blick und tragen gemeinsam dafür Sorge, dass alle Kinder ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie wahren können. Dafür bringen sie ihre unterschiedlichen persönlichen und professionellen Perspektiven ein.

Sprachen lernen



a) Fachkräfte einer Einrichtung

Alle Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung müssen sich auch für Aufgaben in Sprachbildung und Sprachförderung als Team verstehen, das in seiner Gesamtheit für die Sprachbildung aller Kinder zuständig ist. Sprachbildung ist Teil jeder Bildungs- und Lernsituation in der Kindertageseinrichtung, eine intensiviertere Förderung bei besonderem Bedarf einzelner Kinder baut auf der Sprachbildung auf und ist damit kein Parallelangebot zum pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung.

Werden für Aufgaben in der Sprachförderung zusätzliche Personalressourcen bereitgestellt, die zusätzlich in die Einrichtung kommen, so ist eine enge Einbindung dieser externen Sprachförderkräfte in das Team der Einrichtung zu sichern und die Planung von Sprachbildung und Sprachförderung gemeinsam durchzuführen. Schließlich intensiviert Sprachförderung die Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung und muss damit in den pädagogischen Alltag eingebunden sein. Sie findet dort statt, wo Kinder sich in Lern- und Bildungsprozessen mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Auch externe Sprachförderkräfte müssen sich daher auf die Interessen und Bildungsthemen eines Kindes einlassen und dafür Sorge tragen, dass zusätzliche Impulse und Sprachangebote diese aufgreifen und adressieren.



Alle Fachkräfte benötigen grundlegendes Wissen und Handlungskompetenz, um die Sprachentwicklung von Kindern zu begleiten. Fachkräfte, Fachberaterinnen und Fachberater mit vertieften Kenntnissen zu den Anforderungen an Sprachbildung und Sprachförderung tragen in enger Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung dafür Sorge, dass Konzepte und Förderansätze auf aktuellem Erkenntnisstand stetig entwickelt, überprüft und in der Einrichtung verankert werden. Sie nehmen Stärken und Schwächen der Umsetzung wahr und kümmern sich um die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Sie wirken als Multiplikatoren für Qualifizierung und Professionalisierung.

b) Fachkräfte und Eltern

Fachkräfte und Eltern müssen sich als ein Team verstehen, dass die Aufgabe von Sprachbildung und Sprachförderung gemeinsam verantwortet. Der Bezugserzieherin eines Kindes kommt im Hinblick auf diese „Teambildung“ zwischen den Fachkräften der Einrichtung und der Familie des Kindes eine besondere Rolle zu. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist insbesondere bei Kindern mit besonderem Förderbedarf nicht nur eine wichtige Aufgabe, sondern oftmals auch eine große Herausforderung.

Sprachkompetenz und Sprachgebrauch entwickeln sich mit dem Zugang zu und der Dauer des Kontakts mit der Zielsprache. Fachkräfte und Eltern müssen sich gemeinsam darum bemühen, insbesondere für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache den Zugang zur Zweitsprache zu sichern. Je früher Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf die angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erwerb der Erstsprache erfolgreich machen. Wenn eine Zweitsprache neben der Familiensprache im sozialen Umfeld der Kinder alltagsrelevant ist, werden Kinder diese auch lernen.

Für den Aufbau von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern kann es nötig sein, Dolmetscher hinzuzuziehen, bei den Ansprechpartnern auf hierarchische Familienstrukturen Rücksicht zu nehmen und ggf. die Unterstützung des Familienrats einzuholen. In der Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung sollten Eltern erleben, dass ihre eigenen Lebenserfahrungen und ihre Erziehungskompetenz anerkannt werden und sie diese in die Förderung ihrer Kinder einbringen können.

Eltern und Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung verstehen sich als Team. Eltern profitieren bei der Förderung ihrer Kinder von pädagogischen Anregungen und Hinweisen, welche Ressourcen im Umfeld des Kindes für Sprachbildung und Sprachförderung genutzt werden können. Die Fachkräfte der Tageseinrichtung bestärken Eltern von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in ihrer Verantwortung für Erhalt und Stärkung der Familiensprachen. Sie vermitteln, dass die Erst- und Zweitsprache von Kindern nicht in Konkurrenz miteinander treten.

Es ist nicht davon auszugehen, dass Eltern, die sich zwar im Alltag auf Deutsch mitteilen können, aber die Grammatik oder den Wortschatz des Deutschen nicht sicher beherrschen, ihrem Kind Deutsch als Zweitsprache beibringen können. Sie können aber dafür sorgen, dass ihre Kinder möglichst früh mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen – zum Beispiel über Nachbarn, Angebote von Familienbildungsstätten, Vereine oder kulturelle Angebote der Gemeinde. Die Kindertageseinrichtung kann dabei Unterstützung leisten, bzw. entsprechende Anregungen geben.

Eltern sollten von Anfang an viel und variationsreich mit ihren Kindern sprechen und sie zum Kommunizieren motivieren. Sie sollten dafür die Sprache(n) wählen, mit denen sie sich vertraut fühlen. Das muss nicht notwendigerweise die deutsche Sprache sein. Auch wenn Eltern selbst kein Deutsch sprechen: sie können ihre Kinder beim Erwerb der neuen Sprache unterstützen, indem sie ihren Kindern eine positive Einstellung gegenüber der Zweitsprache vermitteln und Erwerbsfortschritte mit Stolz und Anerkennung verfolgen.

warum

c) Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte

Schon im Kindergartenalter entwickeln sich kognitive Fähigkeiten von Kindern, die in der Schuleingangsphase benötigt werden, um den Anforderungen an Schriftsprachlichkeit gerecht werden zu können.

Neben kommunikativen Sprachkompetenzen erwirbt ein Kind Schritt für Schritt auch die Fähigkeiten, die es benötigt, um kontextreduzierte oder abstrakte Sachverhalte erfassen zu können. Auf diese Entwicklungsprozesse sollte bei der Sprachbildung von Kindern im Übergang zur Grundschule eingegangen werden.

Der Übergang von der Alltags- zur Unterrichtssprache ist durch eine steigende Abstraktion von Begrifflichkeiten geprägt, von einer kontextgebundenen zu einer eher kontextreduzierten Sprache. In seinem Verlauf wird die Alltagsprache zunehmend ausdifferenziert und schriftsprachliche Kompetenzen angebahnt. Der Erwerb von Bildungs- oder Unterrichtssprache baut auf Sprachkompetenz für die Alltagskommunikation auf. Über eine „Rückübersetzung“ von Unterrichtssprache in Alltagssprache muss sichergestellt werden, dass nicht bloße Worthülsen und Phrasen gelernt werden.

Die Gestaltung von geeigneten Bildungssituationen und Lernszenarien in Vorbereitung auf den Schulbeginn sollte von einem professionellen, fachlichen Dialog zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften ausgehen. Idealerweise findet dieser Dialog im Rahmen von konkreten Projekten und Vorhaben statt, die im Übergang zur Grundschule auch gemeinsam durchgeführt werden.

Kindergartenkinder können viel von Grundschulkindern lernen. Wenn Pädagogen das Miteinander von Kindern im Rahmen gemeinsamer Projekte in Brückenjahr und in der Schuleingangsphase ermöglichen, dann stärkt das gemeinsame Handeln der Kinder ihren Zugang zur deutschen Sprache und den Antrieb, sie auch zu erlernen.

Die Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften im letzten Jahr vor der Einschulung eines Kindes muss von allen Beteiligten ernst genommen und bejaht werden. Sie ist ein konkurrenzfreies, multiprofessionelles Miteinander auf Augenhöhe, das kontinuierlich reflektiert und entwickelt wird. Sie setzt die Akzeptanz und Anerkennung der jeweils anderen Ausbildung und der damit erworbenen Kompetenzen voraus. Sie beruht auf einem gemeinsamen Bildungsverständnis und dem Wissen um die professionelle Verschiedenheit.

Kooperation zwischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften muss mehr sein, als eine organisatorische und/oder inhaltliche Abstimmung von Sprachfördermaßnahmen. Die Entwicklung und Umsetzung von gemeinsamen Förderansätzen ist jedoch nur dann möglich, wenn die verantwortlichen Personen in beiden Einrichtungen sich diese Aufgabe zu Eigen machen und ihr über einen längeren Zeitraum treu bleiben. Empfohlen wird daher die Bildung von festen Teams,

- die die Förderbedarfe eines Kindes im Blick haben und Lernfortschritte gemeinsam würdigen,
- die sich regelmäßig zur Konzeption und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen austauschen,
- die ihre pädagogische Arbeit gemeinsam reflektieren und sich kollegial beraten.

& wieso?



III. Zusammenfassung

- Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich setzen auf die angeborene Spracherwerbskompetenz von Kindern. Kinder wollen mit Bezugspersonen kommunizieren. Die für diese Kommunikation benötigte(n) Sprache(n) erwerben sie im Kontext ihres sozialen Umfelds.
- Sprachbildung ist eine systematische Anbahnung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung. Über die kontinuierliche Reflexion des eigenen Sprachvorbildes sichern Fachkräfte die Qualität des sprachlichen Inputs.
- Sprachfördermaßnahmen setzen auf unterschiedliche Organisationsformen. Sie finden einzeln, in einer Kleingruppe oder auch mit allen Kindern einer Kindergartengruppe statt. Im Wechsel dieser Szenarien empfinden sich Kinder idealerweise nicht als förderbedürftig.
- Sprachfördermaßnahmen finden in einer den Kindern vertrauten Umgebung statt. Fachkräfte kommen daher zu den Kindern und nicht umgekehrt.
- Sprachbildung und Sprachförderung orientieren sich am Entwicklungsstand, an den Interessen und den aktuellen Bedürfnissen und Fragestellungen eines Kindes. Sie berücksichtigen seinen familiären Hintergrund, seine kulturelle Herkunft und auch Kenntnisse einer nicht-deutschen Erstsprache.
- Die Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Sprachentwicklung ist die Grundlage einer individuellen Förderung zur Anbahnung der nächsten Entwicklungsschritte eines Kindes.
- Die Qualität der Umsetzung in wertschätzenden Beziehungen ist ein entscheidender Erfolgsfaktor. Dies gilt für die Beziehung zwischen Kind und erwachsenen Bezugspersonen, für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.
- Je früher Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf die angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen. Wenn eine Zweitsprache alltagsrelevant ist, werden kleine Kinder diese auch erlernen.
- Aufgrund der starken Vernetzung und wechselseitigen Abhängigkeit aller Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit ist es schwierig, einzelnen Fördermaßnahmen eine direkte Wirkung auf die Sprachentwicklung eines Kindes zuzuordnen. Es ist aber davon auszugehen, dass die Sprachförderkompetenz von Fachkräften und Kindertageseinrichtungen ein zentraler Erfolgsfaktor ist.

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren



Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan
für Bildung und Erziehung im Elementarbereich
niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder





| | |
|--|-----------|
| I. Pädagogische Grundlagen und allgemeine Ziele | 10 |
| 1. Pädagogische Grundhaltung und Menschenbild | 10 |
| 2. Bildungs- und Erziehungsverständnis | 11 |
| 3. Beziehung und Bindung | 12 |
| 4. Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten | 14 |
| II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern | 16 |
| 0. Wahrnehmung | 17 |
| 1. Emotionale Entwicklung und Soziales Lernen | 18 |
| 2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen | 21 |
| 3. Körper, Bewegung und Gesundheit | 23 |
| 4. Kommunikation, Sprache und Sprechen | 26 |
| 5. Lebenspraktische Kompetenzen | 29 |
| 6. Mathematisches Grundverständnis | 30 |
| 7. Ästhetische Bildung | 32 |
| 8. Natur und Lebenswelt | 35 |
| 9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz | 36 |
| III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder | 38 |
| A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte | 38 |
| 1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen | 38 |
| 2. Leben und Lernen in der Kindergruppe | 41 |
| 3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern | 44 |
| 4. Einrichtung einer anregenden Lernumgebung | 46 |
| 5. Beobachtung und Dokumentation | 48 |
| 6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung | 52 |
| B. Erziehungspartnerschaft mit Eltern | 54 |
| C. Übergänge gestalten | 56 |
| 1. Die Eingewöhnung als Übergang von der Familie in die Krippe | 56 |
| 2. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten | 58 |
| IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung | 60 |

I. Pädagogische Grundlagen und allgemeine Ziele

Bei der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren ist in besonderer Weise zu beachten, dass ein Kind seinen Bildungsbestrebungen am besten nachgehen kann, wenn seine Grundbedürfnisse erfüllt sind. Insbesondere bei sehr kleinen Kindern gehören neben körperlichem Wohlbefinden auch emotionale Sicherheit und Geborgenheit zu den unabdingbaren Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung und ein erfolgreiches Lernen. Gleichzeitig müssen Fachkräfte aber auch Freiheiten geben und loslassen können. Wie es sprichwörtlich heißt: Kinder brauchen Wurzeln und Flügel! In diesem Sinne ergänzen die hier beschriebenen pädagogischen Grundlagen die Ausführungen des niedersächsischen Orientierungsplans „Zum Bildungsverständnis – wie kleine Kinder lernen“ (Kapitel I.3).



1. Pädagogische Grundhaltung und Menschenbild

Das Kind steht im Zentrum einer professionellen Gestaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Seine Individualität und seine vielfältigen Ressourcen sind Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. Säuglinge und Kleinkinder sind sehr kompetent und gleichzeitig noch sehr schutzbedürftig. Sie sind verständige, reaktionsfähige und aktive Menschen. Vertrauen in die Persönlichkeit und Entwicklungsfähigkeit eines Kindes sowie Achtsamkeit und Respekt bestimmt daher die pädagogische Haltung der Fachkräfte.

Autonomie, Individualität und Persönlichkeit eines Kindes können sich entfalten, wenn das Kind die Möglichkeit hat, selbst wirksam zu werden und seinen Impulsen zu folgen (Selbstwirksamkeit). Kinder unter drei Jahren benötigen für ihre Handlungen die enge Begleitung einer erwachsenen Person, Schutz und Geborgenheit in vertrauensvollen Beziehungen, emotionale Sicherheit und Verlässlichkeit im Tagesablauf.

Das Bild vom Kind, der Blick auf das kindliche Handeln und die Begleitung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse gehen davon aus, dass kleine Kinder eigenständige und kompetente Lerner sind, die aber gleichzeitig noch den Schutz und die Fürsorge ihrer Bezugspersonen benötigen. Das schließt folgende Aspekte ein:

Das aktive, kreative Kind

Kinder sind von Natur aus Forscher, Entdecker und Erfinder, die sich aktiv und kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Schon von Geburt an beobachten und analysieren sie sehr genau. Ihre Schlussfolgerungen und Erkenntnisse sind Grundlage für ihr Verständnis von ihrer Umwelt und auch von sich selbst. Neugierig und engagiert verfolgen sie ihre Interessen und entwickeln dabei immer komplexere und wirkungsvollere kognitive Strategien und Kompetenzen. Kinder wollen und können Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen (Selbstbildung).

Das konstruierende Kind

In der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und im Dialog mit ihren erwachsenen Bezugspersonen sowie mit anderen Kindern konstruieren Kinder ihr Weltwissen (Ko-Konstruktion). Diesen Interaktionsprozessen liegt das gemeinsame Bemühen zugrunde, einander und die Welt zu verstehen. Interaktion ermöglicht Kindern, ihr Wissen durch immer neue Erfahrungen zu erweitern und zu differenzieren. In diesen Prozessen sind Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, die durch das Kind verfolgten Lernwege zu verstehen, zu unterstützen und mit zu gestalten.

Das kompetente Kind

Kinder gestalten ihre Bildungsprozesse eigenständig und hochmotiviert. Sie bringen dabei die ihnen eigenen Ressourcen, Kompetenzen und individuellen Stärken ein. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt suchen sie nach Sinn und Bedeutung. Über Wahrnehmen, Empfinden und Handeln machen Kinder Erfahrungen, die die Grundlage für ihre sehr individuellen Lernprozesse sind. Auf der Suche nach Zusammenhängen und Erklärungsmustern und der Überprüfung von Erwartungen modifiziert sich kontinuierlich das kindliche Selbst- und Weltbild.

Das soziale Kind

Kinder sind soziale Wesen, die mit anderen Menschen in Kontakt treten, Beziehungen suchen und benötigen. Sie haben grundlegende Bedürfnisse nach emotionaler Sicherheit, Zuwendung und Wertschätzung. Im sozialen Austausch und durch die Fürsorge ihrer engsten Bezugspersonen entwickeln Kinder tief gehende Bindungsbeziehungen. Diese sind die Basis für das eigene, aktive Welterkunden. In der Wechselseitigkeit mit den Bezugspersonen und anderen Kindern erhält das Kind Rückmeldung über sich, es integriert diese Erfahrungen in die Entwicklung seines Selbstbildes

und in die Gestaltung der eigenen Identität.

Das selbstständige, starke Kind

Kinder brauchen ein Bildungsumfeld, das ihren Autonomiebestrebungen Raum gibt, ihnen andererseits aber auch genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet. So können sie Lösungswege für die Beantwortung von Fragen ausprobieren, die ihnen wichtig sind. Die Entwicklung von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sind wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsbildung und das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen. Kinder, die auf sich selbst, ihre Familien und neue Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen vertrauen können, bilden wichtige Ressourcen, um auch schwierige Lebensbedingungen und Belastungen erfolgreich zu bewältigen (Resilienz).

Das einzigartige Kind

Die Würde des Kindes ist unantastbar. Jedes Kind hat ungeachtet seines Geschlechts, seiner Herkunft, Kultur, Lebenswirklichkeit, seines Alters und Entwicklungsstandes das Recht, in seiner Individualität ernst genommen und wertgeschätzt zu werden. Individuelle Unterschiede der Kinder stellen eine Chance dar, voneinander und miteinander zu lernen.

2. Bildungs- und Erziehungsverständnis

Bildung und Lernen

Bildung und Lernen gehen vom Kind aus. Sein Wissen und seine Fähigkeiten eignet es sich eigenständig, erfahrungsabhängig und selbst organisiert an. Die angeborene Neugier des Kindes und seine ihm eigene Erkundungsbereitschaft lassen es spielerisch handeln, wahrnehmen und erleben sowie kreative Lösungswege für aufgeworfene Fragen entwickeln. Die auf diesem Weg erfahrene Welt wird dabei immer wieder aufs Neue gedeutet. Die Interaktion zwischen Kind und seiner Umwelt ist damit ein wichtiger Ausgangspunkt für frühkindliche Bildungsprozesse.

Kinder sind forschende Lerner. Zu allem, was sie wahrnehmen und erfahren, bilden sie Theorien, die sie bei neuen Erfahrungen abwandeln bzw. verwerfen, sobald sie andere Erklärungsmöglichkeiten finden. Ihre Forschungsinhalte und -themen verfolgen Kinder im unmittelbaren Alltagsgeschehen. Zu diesen gehören zum Beispiel der eigene Körper, Räume, verschiedene Materialien und Gegenstände, Elemente, Naturerscheinungen und Naturgesetze, Beziehungen zu anderen Menschen und die verschiedenen Möglichkeiten der Annäherung, Auseinandersetzung und Verständigung.

Im Selbstbildungsprozess nutzt das Kind sowohl angeborene als auch im Laufe der Entwicklung angeeignete Lernstrategien. Durch das Nachahmen erweitert es sein Handlungsrepertoire. Es beobachtet, verinnerlicht und lebt nach, was erwachsene Bezugspersonen und andere Kinder in seiner Umgebung vormachen. Durch Experimentieren und Variieren von Lösungswegen erkundet das Kind spezifische Besonderheiten und Abweichungen seiner Lebenswelt. Es erfährt zum Beispiel, dass sich ein Stück Stoff manchmal besser zum Einwickeln eignet als ein Blatt Papier. Durch Wiederholen von

Spielaktionen lernt es, gesetzmäßige Konsequenzen wie Ursache und Wirkung vom zufälligen Zusammentreffen zweier voneinander unabhängiger Reaktionen zu unterscheiden. Es erlebt zum Beispiel, dass Wasser nass macht oder aber auch, dass Öl auf Wasser schwimmt. Gleichzeitig übt es neu gewonnene Kompetenzen ein. Um einen Turm erneut umzustößen, muss er erst einmal wieder aufgebaut werden.

In der frühen Kindheit lernen Kinder durch aktives und selbstbestimmtes Spiel. In spielerischer Auseinandersetzung er- und begreifen Kinder ein mit der wachsenden motorischen Entwicklung immer größer werdendes Umfeld. Sie „sammeln“ Erfahrungen, Bedeutungsmuster und Sachbezüge. Sie verarbeiten Erlebtes und assoziieren Zusammenhänge mit bereits Bekanntem, sie ordnen diese Erlebnisse in ihr Weltverständnis ein und geben ihnen so eine Bedeutung. Jedes Kind entfaltet auf diese Weise eine eigene „Bildungslandschaft“ mit wachsender Infrastruktur. Diese ermöglicht ihm, seine innere und äußere Welt immer besser zu erfassen, zu begreifen und bewusst zu beeinflussen.

Erziehung

Erziehung ist eine zugewandte und kompetente Entwicklungsbegleitung durch erwachsene Bezugspersonen, welche den Rahmen für selbstständige Handlungs-, Gestaltungs- und Bildungsmöglichkeiten schafft. Die pädagogische Fachkraft sorgt für anregungsreiche Lern- und Entwicklungsumgebungen: Sie reagiert aufmerksam auf die vom Kind verfolgten Themen, sie ergänzt und bereichert die frühkindliche Welterkundung durch neue Impulse. Sie ist präsent, beobachtet, unterstützt und schützt – ohne dabei für das Kind selbst zu handeln. Jedes unreflektierte Eingreifen kann den Bildungsprozess des Kindes durchbrechen und stören. Es ist daher wichtig, die Interaktion mit dem Kind behutsam zu gestalten und Kindern dabei zu ermöglichen, selbst Lösungen zu

erarbeiten und Erfolge als eigene Leistung und Kompetenzsteigerung zu sehen.

Frühkindliche Erziehung ist ein wichtiger Impuls für Kinder, ihre vielen offen stehenden Entwicklungsfenster zu nutzen. Die Bildungsbegleitung von Kleinkindern orientiert sich an den Fragen, die dem Kind selbst zur Herausforderung geworden sind. Damit ist nicht nur das Lernen der Kinder, sondern auch seine Begleitung durch Fachkräfte eine durchweg forschende Aufgabe. Es geht nicht darum, Kindern möglichst früh Sachwissen beizubringen, sondern zu ergründen, was sie beschäftigt. Es gilt, sie durch pädagogische Anregungen so zu unterstützen, dass sie möglichst vielfältige Erfahrungen machen und verarbeiten können.

Die Anregung und Förderung von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen durch pädagogische Fachkräfte geschehen im Dialog mit dem Kind und richten sich an den kindlichen Tätigkeiten, Themen und Interessen aus. Ausgangspunkte für diesen Dialog sind eine sensible Wahrnehmung, genaue Beobachtung sowie sorgfältige Reflexion, mit der die pädagogische Fachkraft das Lernen der Kinder in ihren Tätigkeiten erkennt. Diese Selbstbildungsbestrebungen kann sie dann mit ihren eigenen Perspektiven anreichern und damit ko-konstruktiv aufgreifen, anregen und unterstützen.

Gerade für die Bildung und Erziehung von Kindern in ihren ersten Lebensjahren ist zu beachten: Je jünger Kinder sind, desto mehr benötigen sie die direkte Zuwendung, Pflege und Versorgung durch ihre Bezugspersonen. Dieser Aspekt muss daher bei allen Bildungs- und Erziehungsaufgaben immer mit berücksichtigt werden.

3. Beziehung und Bindung

Pädagogik besteht in der Gestaltung von Beziehungen mit dem Ziel, allen Kindern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben einer Gesellschaft zu ermöglichen (Teilhabe). Beziehungen sind der Rahmen, den Kinder für Spielen und Lernen benötigen. Kinder müssen daher durch liebevolle und ihm zugewandte Menschen begleitet werden. Reaktionen von erwachsenen Bezugspersonen auf kindliches Handeln sind zentrale Ausgangspunkte für kindliches Lernen. In ihnen kann sich ein Kind sehen und Wirkungen seines Handelns erfahren. Der Aufbau von zuverlässigen und verbindlichen Beziehungen ist daher die zentrale Voraussetzung für Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit. Ohne Geborgenheit in Beziehungen fehlen Kindern die Sicherheit und das Selbstvertrauen als Voraussetzungen für Experimentierfreude und Lernbereitschaft.





Bindung an eine oder auch mehrere Bezugspersonen ist für das Kind existenziell. Die Fähigkeit, Bindungen aufzubauen ist angeborenen und Voraussetzung für seine Entwicklung. Die wichtigsten Bezugspersonen sind die Eltern. Es ist jedoch bereits für das Kleinkind eine Bereicherung, wenn es dauerhafte Beziehungen zu mehreren Bezugspersonen aufbauen kann. Seine Erfahrungshorizonte erweitern sich, wenn verschiedene Menschen in seinem sozialen Umfeld unterschiedlich auf sein Handeln reagieren. Seine Handlungskompetenz und sein Selbstbewusstsein werden gestärkt, wenn es die vielfältigen Bewertungen und (Be-)Deutungen unterschiedlicher Bezugspersonen in seinen Erfahrungsschatz aufnehmen kann. Die Bindung an weitere verlässliche Bezugspersonen kann außerdem eine präventive und kompensatorische Wirkung haben und Kinder für die Bewältigung ihrer Lebensumstände stärken (Resilienz).

Im Kontakt mit seinen Bezugspersonen versichert sich das Kleinkind, dass es unbeschadet seine Abenteuer suchen und eigene Erfahrungen machen kann. Kinder brauchen die Geborgenheit vertrauensvoller Beziehungen, um Welterkundung zu wagen und ihre Fähigkeiten zu entfalten. Erfahren sie diese Geborgenheit und Unterstützung nicht, so müssen sie einen großen Teil ihrer Energie verwenden, um zunächst die Verlässlichkeit ihrer Beziehungen zu prüfen. Bei der Betreuung, Erziehung und Bildung von Säuglingen und Kleinkindern müssen Fachkräfte über eine hohe Bereitschaft verfügen, Beziehungsverantwortung zu übernehmen.

Die Eingewöhnung eines Kindes in eine Krippe oder altersübergreifende Kindergartengruppe ist in erster Linie eine Beziehungsaufgabe. Es ist wichtig, ein Kind bei seinem Start in ein neues räumliches und soziales Umfeld nicht zu überfordern. Bei der Gestaltung des Übergangs haben Eltern und pädagogische Fachkräfte daher eine gemeinsame Verantwortung dafür, dass das Kind eine vertrauensvolle Bindung zur pädagogischen Fachkraft als Bezugsperson aufbauen kann. Ein harmonisches Miteinander von Eltern und Fachkräften, Zeit für einen behutsamen und individuellen Beziehungsaufbau, Kontinuität in der neuen Umgebung sowie ein geregelter - aber im Hinblick auf spezifische Bedürfnisse eines kleinen Kindes auch flexibler - Tagesablauf bieten Kindern die von ihnen benötigte Sicherheit und Orientierung.

Jedem Kind sollte ein Erzieher oder eine Erzieherin fest zugeordnet werden, die als stabile Bezugsperson insbesondere in der Phase des Beziehungsaufbaus und der Eingewöhnung kontinuierlich präsent und für das Kind verlässlich verfügbar ist. Ihre liebevolle Zuwendung in Verbindung mit einem glaubwürdigen, wertschätzenden, einführenden und berechenbaren Verhalten trägt dazu bei, dass ein Kind vertrauensvolle Beziehungen eingehen kann und sich in der Krippengruppe sicher fühlt.

Um den Beziehungsaufbau und die Beziehungsentwicklung zu fördern, sollte die Fachkraft jeden Tag für das einzelne Kind einige Zeit voll und ganz präsent sein. Das Kind muss die respektvolle und ihm zugewandte Haltung der Fachkraft spüren und Verbundenheit erfahren können. In Situationen von Unsicherheit, Überforderung und Kummer kann die Fachkraft dem Kind in ihrer Rolle als (sekundäre) Bezugsperson Trost, Schutz und Geborgenheit vermitteln. Sie tritt dabei nicht in Konkurrenz, sondern ergänzt die Beziehung zwischen Kind und Eltern.

Insbesondere Pflegesituationen sind für die Entwicklung und Vertiefung der Beziehung zwischen sehr jungen Kindern und Fachkräften wichtig. Eine beziehungsvolle Pflege bietet Möglichkeiten für die Gestaltung von individuellen und intensiven Interaktionen im Rahmen vielfältiger Alltagssituationen wie Wickeln, Anziehen oder Essen der Kinder. Auch das Zu-Bett-Gehen ist eine Situation, in der die Erzieherin oder der Erzieher dem Kind mit Achtung, Zuwendung und Aufmerksamkeit begegnen kann und es so mit individuellen Ritualen in den Schlaf begleitet. Mit zunehmendem Alter eines Kindes nimmt die Bedeutung der Pflege immer mehr ab. Andere Aktivitäten im Alltag der Kindertageseinrichtung - wie zum Beispiel das Tischdecken, Abwaschen oder Aufräumen - werden zu wichtigen Bildungs- und Beziehungssituationen.

Ein Kind wird sein Beziehungsgeflecht in einer Kindertageseinrichtung von sich selbst aus immer mehr erweitern, wenn es eine sichere Basis hat und davon ausgehend auch der Dialog mit anderen Fachkräften gelingt. Denn Kinder, die sich positiv wahrgenommen fühlen, lernen sehr schnell, sich selbstbewusst auf neue Gegebenheiten einzulassen. Kinder, die eine emotionale Übereinstimmung mit einer Bezugsperson vermissen, sind oftmals verunsicherte Kinder, die sich nur schwer auf ihre Lern- und Bildungsprozesse konzentrieren können.

Jedes Verhalten des Kindes signalisiert Bedürfnisse. Wenn eine Fachkraft das Verhalten eines Kindes als aggressiv, als sehr angepasst oder in einer anderen Weise als auffällig wahrnimmt, dann muss sie das Kind sehr genau beobachten und versuchen, die Beweggründe für dieses Verhalten zu verstehen. Sie trägt dafür Sorge, dass auffällige oder als aggressiv wahrgenommene Kinder positive Erfahrungen, Respekt und Wertschätzung erleben können und sich dadurch in ihrer Beziehung zum Erzieher oder zur Erzieherin geborgen fühlen. In diesem Sinne können Fachkräfte ihre eigenen Reaktions-tendenzen auf das Verhalten von Kindern reflektieren und steuern.

4. Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten

Man kann darauf vertrauen, dass jedes Kind seine individuellen Bildungswege sucht und aktiv verfolgt. Dafür braucht es jedoch anregende Lern- und Entwicklungswelten, die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aktiv und altersgerecht gestalten. Alltagssituationen, Räumlichkeiten und Lernangebote bergen vielfältige Gelegenheiten, den natürlichen Erkundungsdrang von Kindern anzuregen. Bei allen Lernprozessen hilft dem kleinen Kind eine geordnete Welt mit vertrauten Beziehungen und einem Tagesablauf, der Verlässlichkeit und Kontinuität bietet.

In den ersten drei Lebensjahren entwickelt sich ein Mensch vom Säugling zum Kindergartenkind. Damit verbunden ist eine sehr steile Lern- und Entwicklungskurve, die Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern im Alter von sechs Monaten, einem Jahr oder zweieinhalb Jahren sind erheblich. Dies erfordert altersgerecht Angebote für sehr unterschiedliche Bedarfe und Ansprüche. Auf diese sollten Kinder freiwillig eingehen und damit den Verlauf und das Ergebnis ihrer Lernprozesse selbst bestimmen dürfen.

Um den Lern- und Entwicklungsanstrengungen von kleinen Kindern gerecht zu werden, erschließen sich pädagogische Fachkräfte die Themen, die ein Kind in seinem Alltagsumfeld verfolgt. So gehen Fachkräfte feinfühlig auf die Kinder ein, reagieren auf ihre Signale und Interessen und vermitteln ihnen, dass zwischen ihrem Handeln und der Reaktion von Erwachsenen ein Wirkungszusammenhang besteht. Sie helfen Kindern, etwas selbst zu tun, und unterstützen sie dabei in ihrem Bestreben, selbstständig zu werden. Für Kinder ist es von elementarer Bedeutung, sich als selbstwirksam zu erleben. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Anerkennung ist der erste Schritt zu einem positiven Selbstbild.

Die Haltung der Fachkraft, ihr authentisches Verhalten, ihre Art des Umgangs mit den Kindern und ihre eigene Sicht der Welt haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Weltsicht und Selbstbild des Kindes. Was immer Erwachsene mit Begeisterung und Freude tun oder betrachten: es wird eine positive Ausstrahlung auf die ihnen anvertrauten Kinder haben. Erzieherinnen und Erzieher können bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten daher durchaus auch ihren eigenen Themen nachgehen. Wenn ein Erwachsener ein Kind daran Anteil nehmen lässt, wie er die Welt wahrnimmt, dann beginnt auch das Kind, die Welt mit den Augen seines Begleiters oder seiner Begleiterin zu betrachten und verinnerlicht neben Sachkenntnissen auch Wertvorstellungen (gut, schlecht, helfen, vergeben etc.) sowie Regeln des Zusammenlebens (sich mitteilen, warten, fragen, bitten, teilen, etc.).

Kinder wollen ihre Gefühle und Wünsche mit anderen Menschen teilen. Sie wollen sich in ihr soziales Umfeld einbringen und dazugehören. Kinder sind auf die Interaktion mit Bezugspersonen angewiesen, damit sie das Verständnis über ihr Handeln, eine Situation oder auch ihr Selbst erweitern können. Sie brauchen daher die Präsenz und Aufmerksamkeit der Fachkraft. Kinder, die sich in ein „Wir“ eingebunden fühlen, ahmen Erwachsene und auch Kinder nach, erweitern dadurch ihr Verhaltensrepertoire und übernehmen im Spiel soziale Wertvorstellungen – wie zum Beispiel einen freundlichen und liebevollen Umgang miteinander.

Es ist wichtig, Kindern nicht nur Bildungswege zu erschließen, sondern ihnen auch Orientierung zu geben. Kleine Kinder brauchen bei der Regulierung ihrer Gefühle Unterstützung. Sie müssen lernen, ihre Gefühle und Wünsche mit einem anderen Menschen zu teilen. Wenn Kindern Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegengebracht werden, sind sie in der Lage, aus emotionaler Verbundenheit Verhaltensmuster nachzuahmen und die damit verbundenen Wertvorstellungen zu übernehmen. Insbesondere in Konfliktsituationen sind Kinder auf eine zugewandte, liebevolle Begleitung ihrer Bezugspersonen angewiesen.

Wenn es zu Konflikten kommt, sollte die Fachkraft nur dann eingreifen, wenn ein Kind in Gefahr gerät. Vor einem Eingreifen sollte sie zunächst ergründen, warum sie das Kind als aggressiv wahrnimmt. War es ein Kontaktwunsch? Das Bedürfnis, Selbstwirksamkeit zu erfahren? Das Bestreben, physikalische Grunderfahrungen zu machen? Kleine Kinder verstehen erst mit zunehmendem Alter, dass ihre Wünsche und Empfindungen von denen anderer Menschen abweichen können. In Konfliktsituationen benötigt ein Kind positive Vorschläge für alternative Handlungsansätze. Diese kann ein Kind dann aktiv aufgreifen. Um einen Konflikt zu entschärfen, eignen sie sich daher besser als Verbote oder Sanktionen.

Eine pädagogische Fachkraft sollte daher in klaren Sätzen zwischen den Konfliktparteien vermitteln und mit positiven Formulierungen Handlungsalternativen vorschlagen, so dass Kinder ihre Bildungswege konfliktfrei verfolgen können. Sie kann ein Kind auffordern, einen eigenen Turm zu bauen, anstatt den Turm eines anderen Kindes zu zerstören. Oder sie kann ein neues Spiel erfinden, bei dem mehrere Kinder etwas aufbauen und einstürzen lassen können.

Bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten sollte berücksichtigt werden, dass das Wohlbefinden der Kinder eine wichtige Voraussetzung für ihre Aufnahmefähigkeit ist. Wenn Jungen und Mädchen müde oder hungrig sind, werden sie auch sehr liebevoll gesetzte Lernanregungen nur eingeschränkt verfolgen können. Lernbereite und entdeckungsfreudige Kinder können durch einen hohen Lärmpegel oder auch ein großes Ausmaß an Unordnung irritiert und von der Verfolgung ihrer Bildungsprozesse abgehalten werden. Fachkräfte beobachten daher genau, ob Kinder Ruhe oder Anregung benötigen und wann Kinder unter- oder überfordert sind. Sie vermeiden eine Reizüberflutung durch zu viele Angebote und sorgen für verlässliche Strukturen bei der zeitlichen und räumlichen Gestaltung des Lernumfelds einer Kindertageseinrichtung.

II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern

Ausgehend von dem in Kapitel I beschriebenen Bildungs- und Erziehungsverständnis beschreibt Kapitel II die Entwicklungsaufgaben und Bildungswege von Kindern unter drei Jahren in den Lernbereichen und Erfahrungsfeldern des niedersächsischen Orientierungsplans. Das dem Bildungs- und Erziehungsverständnis zugrunde liegende Menschenbild eines aktiven, kreativen, konstruierenden, starken, sozialen und einzigartigen Kindes prägt nicht nur die professionelle Haltung einer Fachkraft gegenüber dem Kind. Es gibt gleichzeitig auch die zentralen Bildungsziele vor, die ihr pädagogisches Handeln in allen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern verfolgt.

Die neun Lernbereiche des Orientierungsplans sind ein Rahmen, der die Vielfalt der Lern- und Bildungswege von Kindern beschreibt. In den konkreten Bildungssituationen des Alltags in Kindertageseinrichtungen sind diese unterschiedlichen Lernbereiche hochgradig miteinander vernetzt und wechselseitig voneinander abhängig. Ein einjähriges Kind, das sich erstmalig aus eigener Kraft in den Stand hochzieht, hat einen wichtigen Meilenstein seiner Bewegungsentwicklung bewältigt. Es hat sich damit zusätzliche Wahrnehmungsperspektiven erschlossen, was für seine kognitive Entwicklung neue Horizonte eröffnet. Die Erreichbarkeit von interessanten Objekten ist gewachsen und damit auch seine Selbstständigkeit. Die Begeisterung über das eigene Können und die Freude, mit der seine Bezugspersonen die neu erworbene Kompetenz würdigen, baut Selbstvertrauen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit auf, was wiederum seine Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst. Fachkräfte berücksichtigen bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten, dass Kinder ihre individuellen Entwicklungsaufgaben und Bildungswege

immer ganzheitlich und damit in mehreren Lernbereichen gleichzeitig verfolgen.

In keiner späteren Lebensphase sind die Prozesse von Bildung und Entwicklung so eng miteinander verflochten wie in der frühen Kindheit. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie sind für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen daher von Belang, um die Bedeutung kindlicher Handlungen auch im Kontext seines jeweiligen Entwicklungsstandes verstehen zu können. Normwerte zu einzelnen Entwicklungsmerkmalen sind in den ersten drei Lebensjahren nur eine ergänzende aber keine belastbare Orientierungshilfe, um ein einzelnes Kind angemessen beobachten und fördern zu können.

Frühkindliches Lernen ist ein aktiver, ganzheitlicher und komplexer Prozess, der immer in seiner Gesamtheit zu fördern ist. Fachkräfte gestalten Lernumgebungen, die der Individualität frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse Rechnung tragen und an die Ressourcen und Interessen der Kinder anknüpfen. Sie haben dabei immer den gesamten Entwicklungskontext eines Kindes im Blick, wenn sie ein Kind bei der Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben unterstützen.

In ihren ersten drei Lebensjahren lernen Kinder zu essen, zu trinken, zu laufen, zu sprechen, zu denken, sich sozial auszutauschen und entdecken die Einzigartigkeit ihrer Identität. Aber nicht alle Kinder erwerben diese Fähigkeiten zur gleichen Zeit, in der gleichen Reihenfolge und auf die gleiche Art und Weise. Kinder brauchen Raum und Zeit, um ihre Entwicklungsaufgaben zu meistern. Sie wagen sich nur dann selbstbewusst in neue Bereiche vor, wenn sie in alten Verhaltensformen sicher sind. Das Kind ist damit Akteur seiner Entwicklung. Weder Eltern noch



pädagogische Fachkräfte können Entwicklungsschritte herbeiführen, zu denen das Kind noch nicht bereit ist. Individuelle Unterschiede in der frühkindlichen Entwicklung sind normal und müssen in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Es ist wichtig, Kindern für ihre Bildungswege und Entwicklungsaufgaben Zeit zu lassen.

Entwicklung vollzieht sich also in der Regel „wie von selbst“, wenn von Beginn an die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes befriedigt werden und auf das, was das Kind möchte, angemessen eingegangen wird. Wann ein Kind zu einem bestimmten Entwicklungsschritt bereit ist, hängt von seinen individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und Lebensumständen ab. Fachkräfte beobachten Kinder und gestalten Anregungen und Lernimpulse so, dass sie auf die Interessen eines Kindes eingehen und die nächsten Entwicklungsschritte anbahnen.

Das kindliche Wahrnehmen und Begreifen der Welt mit allen Sinnen ist die Basis für Bildungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit. Um der besonderen Bedeutung der Entwicklungsaufgabe „Wahrnehmung“ Rechnung zu tragen, wird sie in der Gliederung dieses Kapitels als Ausgangspunkt bzw. „Abschnitt Null“ für die Entwicklungsaufgaben und Bildungswege von unter dreijährigen Kindern in den Erfahrungsfeldern des niedersächsischen Orientierungsplans eingefügt. Um die Bedeutung des Spiels als elementarer Lernform in der frühen Kindheit zu verdeutlichen, wird der Bezug zwischen den Bildungswegen in einzelnen Lernbereichen und den damit verbundenen Entwicklungen im Spiel von Kindern kurz erläutert.

0. Wahrnehmung

Die sinnliche Wahrnehmung ist das Eingangstor für Welterfahrung. Nichts ist im Kopf, was vorher nicht in den Sinnen war. Das ertasten der Beschaffenheit von Oberflächen und Materialien, das Erleben von Geruch, Geschmack, Geräuschen, Temperaturen, Lichtverhältnissen, liebevoller oder unangenehmer Berührung sowie einer Vielzahl weiterer als positiv oder negativ empfundene Sinneserlebnisse sind für ein Kind zunächst lediglich Informationen. Jedes Kind muss lernen, zwischen einer Vielfalt an Reizen auszuwählen und diese ausgewählten Reize zu bewerten. Wahrnehmung ist daher eine zentrale Entwicklungsaufgabe.

Mit der Entwicklung seiner Sinnesorgane erhält ein Kind immer neue Zugänge zu seinem räumlichen und sozialen Umfeld sowie für die Entwicklung seines Körperbewusstseins und seines Selbstbildes. Auf der Grundlage von vielfältigen Sinnesindrücken macht ein Kind Erfahrungen, die wiederum für die weitere Entfaltung seiner Wahrnehmungskompetenz Bedeutung haben. Dabei wird seine Wahrnehmung immer genauer und differenzierter. Wahrnehmung ist damit ein Verarbeitungsprozess von Sinneseindrücken zu Erfahrungen und Wissen. An diesem Prozess sind Körper, Gefühle, Erinnerung und Denken beteiligt.

In den ersten Lebensmonaten beginnt ein Kind, äußere Einflüsse so zu ordnen, dass es Personen und Dinge abzugrenzen beziehungsweise zu unterscheiden vermag und erste Bilder von den Dingen der Welt entstehen können. Die verschiedenen sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten ergänzen sich dabei. Visuelle, akustische, körperliche, atmosphärische und emotionale Informationen werden gleichzeitig aufgenommen und verarbeitet. Es wird ein Gesamtbild erzeugt, das im Gedächtnis verankert und zu Erfahrungen und Wissen verarbeitet werden kann.

Die Wahrnehmungsförderung im ersten Lebensjahr eines Kindes kann nur in direktem Berührungs- und Blickkontakt stattfinden, da sich die Fernsinne erst Schritt für Schritt entwickeln. In Pflege- oder Versorgungssituationen oder bei spielerischer Zuwendung können Fachkräfte für Kinder Anreize setzen, die Welt zu ertasten und damit auch zu begreifen. Sanfte Berührungen oder ein liebevoller Tonfall in der Ansprache wecken Freude, bieten Entspannung und geben Sicherheit für neue Erkundungen.

Kleine Kinder lernen „handelnd“ – zum Beispiel durch aktive Berührung oder die Erkundung mit Mund, Händen und Füßen. Zuerst ist der Mund das Tor zur Welt. Die Zunge prüft jede neue Entdeckung und übersetzt sie für die anderen Sinne. Im Laufe des Krippenalters lässt die „Mundwissenschaft“ allmählich nach. Dann reicht oft schon ein Blick oder eine Berührung um festzustellen, ob etwas für eine weitere Erkundung interessant ist. Kinder „begreifen“ so Schritt für Schritt Größenunterschiede, Formen und die Beschaffenheit von Materialien. Sie lernen zwischen hell und dunkel, kalt und warm oder hart und weich zu unterscheiden. Je häufiger, differenzierter und vielfältiger etwas wahrgenommen wird, desto beständiger werden die mit bestimmten Reizen verbundenen Erfahrungen und damit auch das Wissen über die Welt, den eigenen Körper und die eigene Identität.

Wegen seiner elementaren Bedeutung für frühkindliche Lern- und Entwicklungsprozesse geben Fachkräfte der Entwicklung von Wahrnehmung ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Zeit und Raum. Wenn ein Kind seine Sinne nicht ausprobieren, entwickeln und differenzieren kann, dann können sich Wahrnehmungsfähigkeiten nur eingeschränkt entfalten. Kinder sollten daher mit dem ganzen Spektrum ihrer Sinneskanäle Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen sammeln können, gleichzeitig aber keiner Reizüberflutung ausgesetzt sein.

Kinder nehmen nicht nur physische, optische oder akustische Reize, sondern auch Stimmungen, Konflikte, die persönliche Haltung von Bezugspersonen und ihre Art des Umgangs wahr und verarbeiten diese sehr individuell. Das Erkennen von Emotionen, Beziehungen und sozialer Interaktion ist damit Teil eines immer komplexer werdenden Spektrums von kindlicher Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung. Spannungen in zwischenmenschlichen Beziehungen und eine mangelnde Authentizität ihrer Bezugspersonen können Kinder aus der Balance bringen und in ihrer eigenen Wahrnehmung verunsichern.

Die Souveränität im Umgang mit inneren Vorstellungswelten und die damit verbundenen kognitiven Fähigkeiten erweitern sich in den ersten drei Lebensjahren stetig. Kleine Kinder gehen zunächst davon aus, dass ihre Wahrnehmung ein Abbild der Realität ist. Erst allmählich begreifen sie, dass die Außenwelt nicht aufhört zu existieren, wenn sie die Augen schließen oder sich die Ohren zuhalten. Gegen Ende des dritten Lebensjahres bewegen sich die meisten Kinder sicher in ihrer Innen- und Außenwelt. Ihre Kompetenz im Umgang mit Fiktion und Realität, Vorstellung und Wirklichkeit wächst.

Wahrnehmung ist die sinnliche Grundlage, die dem Kind ermöglicht, sich seine Lebenswelten zu erschließen. Wahrnehmungskompetenz und Erfahrung werden im Spiel des Kindes erweitert und erprobt. Diese Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Lernprozesse beginnen mit spielenden Gegenstandsmanipulationen und entfalten sich in den ersten drei Lebensjahren über die Exploration und das Symbolspiel bis hin zum Rollenspiel. Altersgerechte Bildungsangebote berücksichtigen die enge Verzahnung von Wahrnehmung und Handeln in frühkindlichen Bildungsprozessen.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche sinnlichen Erfahrungen können Kinder beim Essen, Waschen, draußen Spielen oder in anderen Alltagssituationen in unserer Einrichtung sammeln?
- Wie können wir jedem Kind genügend Freiraum geben, um die von ihm gewählten Tätigkeiten zu verfolgen?
- Welche Gelegenheiten haben Kinder, ihren Körper und ihre Fähigkeiten wahrzunehmen?
- Welche Sinne werden angesprochen, wenn Kinder unsere Räume erkunden und an unseren pädagogischen Angeboten teilnehmen?
- Wie können wir sicherstellen, dass sich alle Kinder wohlfühlen?
- Wo sehen wir Gefahren, dass Kinder einer Reizüberflutung ausgesetzt sind?

1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

Emotionale Entwicklung

Die Entwicklung von Fähigkeiten, mit anderen Menschen zurechtzukommen und sich mit ihnen auszutauschen, ist ein wichtiges Bildungsziel. Dazu gehört der Umgang mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer Menschen. Emotionen helfen Kindern, ihren Alltag zu strukturieren. Sie geben Hinweise darauf, wie eine Situation einzuschätzen ist. Sie erlauben Rückschlüsse darauf, was wichtig oder was unwichtig ist.

Die Fähigkeit, Emotionen zu erleben und zu verstehen, ist für den Menschen von zentraler Bedeutung. Emotionsverständnis und Emotionswissen eines Kindes entwickeln sich im Dialog mit Bezugspersonen. Das Verhalten von Eltern, pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern gibt dem Kind wichtige Rückmeldungen für die Entwicklung seiner Gefühlswelt. Schon ein Säugling nimmt in der Mimik seines Gegenübers sehr unterschiedliche Reaktionen und Emotionen wahr und lernt Schritt für Schritt zwischen so unterschiedlichen Gefühlen wie Freude, Glück, Überraschung, Ärger, Angst und Wut zu unterscheiden. Kleine Kinder sind ihren Gefühlen zunächst ausgeliefert und können sie kaum regulieren. Sie wechseln schnell zwischen herzzerreißendem Weinen und freudigem Strahlen. Ab dem dritten Lebensjahr erst nimmt ihre Fähigkeit zur Regulation von Gefühlen zu, Kuschelbär und Schmusetuch können in ersten Regulationsstrategien eine wichtige Rolle spielen.

Der Ausdruck von Emotionen muss ernst genommen und respektiert werden. Die einfühlsame und respektvolle Resonanz von Bezugspersonen auf kindliche Gefühlsäußerungen ermöglicht es Kindern, ihre Gefühle kennenzulernen, sie zu verstehen und sie zu regulieren. Je differenzierter die Personen im Umfeld des Kindes reagieren, desto

besser kann ein Kind auch Abstufungen oder Unterschiede zwischen Gefühlslagen erfahren. Beim Trösten können hier zum Beispiel so unterschiedliche Aspekte wie das durch körperlichen Schmerz zugefügte Leid oder auch die Trauer über einen Verlust thematisiert werden. Die Fachkraft zeigt Mitgefühl, das dem Kind wiederum als Anregung und Modell für eigenes Handeln und Denken dient.

Die sprachliche Beschreibung von Gefühlen durch Bezugspersonen vermittelt dem Kind Begriffe, anhand derer es die eigene Innenwelt ordnen, verstehen und später auch erklären kann. Darauf aufbauend kann das Kind Handlungsmuster für sein inneres Erleben und für die Lösung von Problemen entwickeln. Das bewusste Erleben und Einordnen der eigenen Emotionen setzt jedoch voraus, dass das Kind ein Bewusstsein über sich selbst als eigenständig handelndes Subjekt entwickelt hat und anerkannte Verhaltensregeln kennt, zu denen es das eigene Handeln in Beziehung setzen kann. Die Erfahrung von Mitgefühl und Verständnis ist damit eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Empathie und einem sozial angemessenen Verhalten.

Die sogenannte Trotz- bzw. Autonomiephase ist der Entdeckung des Ichs und – damit verbunden – des eigenen Willens geschuldet. Trotz entwickelt sich immer aus einem subjektiv empfundenen Spannungsverhältnis zwischen dem Willen des Kindes und den Möglichkeiten, diesen durchzusetzen. Kinder stellen sich vor dem Beginn einer Handlung ein Handlungsziel vor und sehen sich selbst als Urheber/in des Handlungsablaufs. Mit ihren Emotionen und Motivationen sind sie stark engagiert. Erreicht das Kind nun mit dem geplanten Handlungsablauf sein Ziel nicht oder wird es in der Durchführung der Handlung behindert oder gestoppt, steht ihm zunächst kein alternativer Handlungsplan zur Verfügung. Es kommt zum Wutausbruch, den das Kind nicht regulieren kann.

Pädagogische Fachkräfte sollten die Notwendigkeit der von ihnen gesetzten Grenzen gut durchdenken und überlegen, ob und wann die Pläne der Kinder verhindert werden müssen. Machtkämpfe mit Gewinnern und Verlierern sind dabei zu vermeiden. Kommt es zum Gefühlsausbruch, so werden sie Ärger, Zorn und Hilflosigkeit des Kindes aushalten müssen, bis sich das Kind beruhigt hat. Sie dürfen das Kind aber nicht allein lassen und sollten den Kummer des Kindes verständnisvoll verbalisieren und Handlungsalternativen zu der ursprünglich verfolgten Absicht aufzeigen. Autonomiebestrebungen sind ein normaler und notwendiger Ausdruck der Ich-Entwicklung.

Ich-Entwicklung und Soziales Lernen

Die Entfaltung der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeiten und das wachsende Selbstempfinden erfolgen im engen Kontakt zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Die Erfahrungen, die Kind und Bezugsperson gemeinsam machen, und der Austausch über das Erlebte ist die Keimzelle frühkindlicher Bildung. Am „Du“ der Bezugsperson wird das Kind zum „Ich“. Je intensiver Bezugsperson und Kind in einen gegenseitigen Austausch treten und in wechselseitiger Auseinandersetzung miteinander kommunizieren, umso stärker macht das Kind die Erfahrung, dass sein Verhalten Wirkung erzielt. Von den Interaktionen mit Bezugspersonen hängt ab, wie Kinder sich selbst einschätzen. Fachkräfte tragen daher Verantwortung, dass sich ein Kind als kompetent, wichtig und einflussnehmend erleben kann und ein positives Selbstbild entwickelt.

Die Reaktionen eines Erwachsenen auf die Kommunikationsbestrebungen eines Kindes sind wie ein Spiegel zu verstehen, der dem Kind sein eigenes Verhalten reflektiert und ihm damit zeigt, was es tut, denkt und erlebt. Sie erlauben ihm, sein Handeln als etwas Eigenes zu erleben. Diese Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Darauf aufbauend entwickeln sich Vorstellungen von „Mein“ und „Dein“ sowie die Fähigkeit, sich auch in die Gefühlswelten anderer Menschen hineinzuversetzen (Empathie).

Die Entfaltung emotionaler Kompetenzen, Ich-Entwicklung und soziales Lernen sind eng miteinander verzahnt und bedingen sich gegenseitig. Das Verhalten, mit dem Bezugspersonen dem Kind begegnen, hat sowohl Einfluss auf seine Einstellungen und Gefühle als auch auf seine Fähigkeit, sich in schwierigen Lebenssituationen zu behaupten (Resilienz). Ehrliches Lob, Anerkennung und Hilfe zur

Selbsthilfe machen Kinder stark und vermitteln ihnen das grundlegende Gefühl von Achtung, Respekt und Selbstwirksamkeit. Potenziell hat somit jede soziale Situation einen Anteil am Aufbau von Selbstvertrauen. Der Prozess, in dem die Reaktionen und Haltungen der sozialen Umwelt zum Wissen über sich selbst und zur Wertschätzung der eigenen Person verarbeitet werden, ist komplex und von lebenslanger Dauer.

Die soziale Entwicklung ist eng mit der emotionalen Entwicklung verknüpft. Mit ihr lernen Kinder, langfristige positive Beziehungen zu anderen aufzubauen. Sie lernen auch, eigene Ziele unter Berücksichtigung von allgemeingültigen Regeln und Normen zu erreichen. Sozial kompetentes Handeln wird von Kindern vor allem dann dauerhaft in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen, wenn es im Einklang mit nachvollziehbaren Wertorientierungen und moralischen Leitvorstellungen steht, die von Eltern und Erzieherinnen vorgelebt werden. Auch Verhaltensweisen von Kindern mit einem ähnlichen Entwicklungsstand (Peers), die sich auf Augenhöhe begegnen, werden sehr oft übernommen, insbesondere wenn Verhalten von Erfolg gekrönt ist.

Mit zunehmendem Alter suchen Kinder immer mehr den Kontakt zu anderen Kindern. Gemeinschaftliche Rituale, die alle Kinder einbeziehen – zum Beispiel im Rahmen des Morgenkreises – fördern das „Wir-Gefühl“ in einer Kindergruppe. In der gegenseitigen Nachahmung erleben sich Kinder als kompetent und drücken Verbundenheit und Gleichartigkeit aus. Beziehungen zwischen Kindern sind daher wichtige Ressourcen für ihre soziale Entwicklung.

Schon dem Krippenkind ist das Erkennen und Erleben der eigenen Wirksamkeit und Durchsetzungskraft wichtig. Überraschend viele Interessenskonflikte werden in den ersten Lebensjahren durch lautstarke oder körperliche Auseinandersetzung geprägt. Für das Erlernen von Regeln sozialer Interaktion (Geben, Nehmen, Tauschen und Teilen) muss ein Kind viele und vielfältige Erfahrungen machen. Wenn es dabei Grenzen auslotet, muss es erleben, wie sich der eigene Wille mit dem Willen anderer und den Regeln des Miteinanders vereinbaren lassen. Neben Geduld benötigt die Fachkraft hier Klarheit in ihrem Handeln und das Bewusstsein, dass jedes Kind nicht nur Autonomie, sondern auch die Einbindung in sein soziales Umfeld anstrebt.

Emotionale Entwicklung und soziales Lernen sind wichtige Schlüsselkompetenzen, die sich im kindlichen Spiel entfalten. Wenn ein Kind beim Wiederholen, Explorieren und Variieren seiner Handlungen Bezugspersonen einbeziehen kann, so fördert dies den Erwerb sozialer Kompetenzen. Es lernt beispielsweise, ein Spielzeug von einem anderen Kind zu erhalten, ohne es ihm gewaltsam wegzunehmen.

Mit wachsenden emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder entwickelt sich ihr Spiel zu immer neuen Formen. Die Jüngsten verfolgen ihre Themen überwiegend im Allein- oder Parallelspiel und suchen den gegenseitigen Blickkontakt. Mit zunehmendem Alter finden erste Kooperationsspiele statt, die sich dann zu Spielformen mit verteilten Rollen entwickeln.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie gehe ich selbst mit meinen Emotionen um? Welche erlaube ich mir zu zeigen? Welche Strategien habe ich selbst entwickelt, um meine Emotionen zu regulieren?
- Wie können wir mit Kindern über ihre Gefühle reden? Wie können wir ihnen helfen, ihre Gefühle zu bewältigen?
- Gibt es Emotionen, die man besser nicht zeigen sollte? Warum?
- Wie geben wir Kindern das Gefühl, in ihrem Denken, Handeln und Erleben als wichtig und kompetent wahrgenommen zu werden?
- Mache ich einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, wenn ich emotionale Entwicklung begleite?
- Welche Rituale im Alltag unserer Einrichtung vermitteln Kindern Sicherheit, Freude und ein positives „Wir-Gefühl“?
- Woran merke ich, ob ein Kind beim Erleben von Gefühlen wie Glück, Überraschung, Angst, Wut oder Trauer Begleitung benötigt?
- Wie nehme ich wahr, ob ein Kind gern oder ungern mit einem anderen Kind spielt? Welche Bedeutung hat das für mein pädagogisches Handeln?
- Wie geht ein Kind mit Konflikten um? Was bedeutet dies für meine pädagogische Arbeit?
- Was kann ich dazu beitragen, damit Kinder ein positives Bild von sich selbst entwickeln? Wie gehe ich auf Kinder mit geringem Selbstvertrauen ein?
- Inwiefern wirkt sich mein eigenes Selbstkonzept auf das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Krippengruppe aus?



2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

Der Begriff der Kognition leitet sich aus dem lateinischen Verb „cognoscere“ ab, welches mit „erfahren, kennenlernen und erkennen“ übersetzt wird. Er bezeichnet das menschliche Denken in einem umfassenden Sinn, von der Erfahrung über deren Verarbeitung bis hin zu Erkenntnis und Wissen. Zu den kognitiven Fähigkeiten als Grundlage für menschliches Denken zählen unter anderem Aufmerksamkeit, Konzentration, Erinnerung aber auch Kreativität, Planen, Schlussfolgern und die Vorstellungskraft. Der Erwerb kognitiver Fähigkeiten ist ein wichtiger Bestandteil frühkindlicher Entwicklungsaufgaben und Bildungswege. Schritt für Schritt entwickelt ein Kind das Denken als „innerliches Handeln“ und kann sich auch mit Gegenständen, Personen und Situationen auseinandersetzen, die nicht präsent sind. Mit Hilfe dieser Denkstrukturen kann ein Kind nun planen, bevor es handelt, und Vermutungen über das Ergebnis von Abläufen und Handlungen anderer anstellen.

Die kognitive Entwicklung eines Kindes verläuft vom konkreten, handlungsnahen, egozentrischen hin zum abstrakten, theoretischen, mehrperspektivischen Denken. Sie ist ein vielschichtiger Reifungs- und

Entwicklungsprozess in aktiver Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt. Sie verläuft eng verknüpft mit und in wechselseitiger Abhängigkeit von anderen Entwicklungsbereichen wie zum Beispiel der Entwicklung von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache. Ausgangspunkt für die kognitive Entwicklung ist die Bindung eines Kindes an seine Bezugspersonen. Je vielfältiger seine Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern sind, desto differenzierter können sich seine konkreten Handlungs- und Vorstellungswelten und letztlich auch sein abstraktes Denken entwickeln.

Bei nur wenige Monate alten Kindern sind Dinge bzw. Objekte und die darauf bezogenen Wahrnehmungshandlungen noch eine untrennbare Einheit. Im Denken des Kindes geht es noch nicht um den Gegenstand als unabhängiges Objekt, sondern um die Erfahrungen, die das Kind mit diesem Gegenstand macht. Vertraute Handlungsabläufe stützen dabei die Vorstellungskraft. Wie reagiert der Gegenstand, wenn er berührt wird? Fühlt er sich angenehm oder unangenehm an? Das Objekt als solches hört für den Säugling auf zu existieren, wenn es aus seinem Blickfeld verschwunden und damit seiner Wahrnehmung entzogen ist.

Die Einheit von Objekt und Handlung löst sich im Laufe des ersten

Lebensjahres auf. Kinder begreifen, dass Objekte eine von ihnen und ihren Handlungen unabhängige Existenz haben und sich auch nicht verändern, wenn sie vorübergehend aus dem Wahrnehmungsbereich geraten. Sie wickeln Gegenstände in Tücher oder Papier und begreifen handelnd: Wenn ich etwas verberge, ist es immer noch da, obwohl ich es nicht sehen kann. Sie transportieren Dinge an einen anderen Ort und stellen fest, dass der Gegenstand der gleiche geblieben ist. Sie entwickeln gedankliche „Vorstellungen“ von den Personen und Dingen ihrer Welt und können auf diese zurückgreifen. Sie beginnen, gezielt nach einem Menschen oder einem Gegenstand zu suchen. Sie merken, dass ein Objekt von einer anderen Person gleichzeitig wahrgenommen werden kann und dass sie ihre Aufmerksamkeit durch Zeige-Gesten mit anderen Personen teilen können. Ein wichtiger Schritt zur Konstruktion einer persönlichen Weltsicht ist vollbracht, Grundlagen für die weitere Entwicklung sprachbezogener Denkleistungen sind gelegt.

Mit zunehmendem Alter entwickelt das Kind immer differenziertere Vorstellungen von Dingen und Vorgängen. Sie sind zunächst bildhaft, konkret und anschaulich. Zunehmend strukturieren Kinder ihr Wissen und bilden gedankliche Symbole und Kategorien, die die Gegenstände der Umwelt in ihren wesentlichen Merkmalen beschreiben. Einer Kirsche werden zum Beispiel die Objekteigenschaften „rot, rund, saftig“ zugeordnet. Eine Tasse, ein Becher und eine Flasche haben die Funktionseigenschaft „Trinkbehälter“. Ein Adler und ein Spatz können beide der Kategorie „Vogel“ zugeordnet werden. Auf diesem Weg zum abstrakten Denken lernt ein Kind auch, sich als „Mädchen“ oder „Junge“ zu unterscheiden und später durch Nachahmung und andere Aneignungsprozesse seine individuelle Geschlechterrolle aufzubauen.

Das Interesse von Kindern an Abbildungen aller Art wächst parallel zu

der Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten. Das Anschauen von Bilderbüchern erhält in der frühkindlichen Welterkundung eine wichtige Rolle. Zunächst geht es dabei vor allem um das Wiedererkennen vertrauter Objekte, die Erwachsene mit einem Namen benennen. Später erkennt das Kind auch einfache Zusammenhänge und Handlungsabläufe in der Abbildung wieder: einem Baby werden die Windeln gewechselt, ein Kind zieht sich Schuhe an. Kinder, die mit Bilderbüchern vertraut sind, verstehen schon bald kleine Bildergeschichten und können die Inhalte von Geschichten auch selbst weiterentwickeln. Sie erzeugen Vorstellungen, die sie im Gedächtnis abspeichern und immer wieder abrufen können. Kinder lernen so, sich im Rahmen ihrer Vorstellungskraft mit bestimmten Zusammenhängen auseinanderzusetzen. Die betroffenen Dinge oder Menschen müssen nicht mehr anwesend sein.

Die Sprachentwicklung gibt der wachsenden Entfaltung kognitiver Fähigkeiten Ausdruck. Mit dem Erlernen sprachlicher Begriffe verfügt das Kind über ein abstraktes Symbolsystem, mit dem Gegenstände durch Laute beschrieben werden können. Nun steht ein Wortsymbol für einen Gegenstand und kann auch verwendet werden, wenn der Gegenstand nicht gegenwärtig ist. Das Kind lernt, sich mit seiner Vorstellungskraft aus der realen Welt zu lösen und sich rein gedanklich vorzustellen, was es zum Beispiel mit einem nicht vorhandenen Ball tun könnte.

Die individuelle Weltsicht prägt das Handeln eines Kindes. Seine kognitiven Fähigkeiten ermöglichen Austauschprozesse und Wechselwirkungen zwischen der äußeren Welt von Sinneseindrücken und Erfahrungen mit der inneren Welt von Vorstellungen und Gefühlen. Sie beeinflussen die Verarbeitungsmuster von Wahrnehmung, die Erweiterung von Wissensbeständen, die Herstellung und Interpretation von Zusammenhängen und damit das Erklären,

Bewerten und Schlussfolgern. Die Entwicklung der Vorstellungskraft ermöglicht es Kindern, für Probleme und selbstgestellte Herausforderungen kreative und bei Frustrationen auch alternative Lösungswege zu erdenken (Selbstregulation), sich in andere Menschen hineinzusetzen (Empathie) und zu erfahren, dass die eigenen Vorstellungen von anderen Menschen geteilt werden oder von diesen abweichen können (Sozialkompetenz).

Im Symbolspiel erschafft sich das Kind eine eigene Wirklichkeit – abgekoppelt von der Realität und doch mit ihr in Verbindung bleibend: Der Baustein, der im Puppenspiel erst als Telefon, dann als Kamm und dann als Brot Verwendung findet, wird wieder zum Baustein, wenn das Spiel beendet wird. Das Kind erfindet seine inneren Vorstellungswelten nicht jedes Mal neu, sondern kann auf im Gedächtnis abgespeicherte Spielsequenzen zurückgreifen, die in jedem neuen Spiel mehr oder weniger stark verändert und angereichert werden. So erschafft ein Kind sich eine Fantasiewelt, die es ein Stück unabhängiger von der Realität macht. Hier gedeihen Kreativität und Einfallsreichtum. Hier kann ein Kind Ängste verarbeiten, Ohnmachtsgefühle kompensieren und Wunschvorstellungen verfolgen. Hier verarbeitet es Erlebtes und entwickelt seine kognitiven Fähigkeiten.

Die Handlungen eines Kindes im Symbolspiel bzw. „Als-ob-Spiel“ zeigen, in welchem Umfang seine inneren Bilder wachsen, und spiegeln seine Vorstellungskraft. In einem ersten Schritt vollziehen Kinder zunächst spielerisch die Handlungen an sich selbst, die sie bereits aus ihrem Alltag kennen. Sie tun zum Beispiel so, als ob sie sich schlafen legen. Später übertragen sie diese Handlungen auf andere Gegenstände und Personen. Zunehmend werden Spielhandlungen geplant und finden nicht mehr nur rein zufällig statt. Im Laufe der weiteren Entwicklung beginnen Kinder, ganze Szenen ihres Alltags nachzuspielen.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche Spiele und Handlungsabläufe verfolgen Kinder mit welchen Interessen? Was bedeutet das für die Planung des pädagogischen Alltags in der Krippengruppe?
- Was sind günstige Bedingungen, damit sich Kinder auf etwas Neues einlassen und sich damit konzentriert auseinandersetzen?
- Wie können wir die Themen und Interessen eines Kindes ergründen?
- Wie können wir ein Kind ermutigen, diese auf immer neue Art und Weise zu verfolgen?
- Wo finden sich in unserem Krippenalltag Fantasie, Magie, Wissenschaft und Traum?
- Welche Möglichkeiten für sinnliche Wahrnehmung, Experimentieren, Bauen und Konstruieren bieten wir den Kindern in unserer Einrichtung?
- Was lädt zum Ausprobieren, Zweckentfremden und Umbauen, zum Ein- und Auswickeln, Verstecken, Stapeln, Sortieren, Rollen oder Sortieren ein?
- Wie werden wir mit unseren Angeboten den unterschiedlichen Entwicklungsstufen von Kindern zwischen 0 und 3 Jahren gerecht?
- Wie nehmen wir besondere Begabungen wahr und gehen auf diese ein?

3. Körper, Bewegung und Gesundheit

Körper und Bewegung

Bewegung ist die Voraussetzung für Bildung, denn Erfahrungen lassen sich nur in einer bewegten Auseinandersetzung mit der Umwelt machen. Das Greifen wird zum Begreifen und Ergreifen, das Fassen zum Befassen und Erfassen. Die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten eröffnet immer auch neue Horizonte für Fühlen, Wahrnehmen, Handeln und Denken. Kriechen, Rutschen und Rennen befähigen nicht nur zur Beherrschung des eigenen Körpers, sondern ermöglichen auch Erfahrungen für die Entwicklung neuer, abstrakter Denkstrukturen. Die Bedeutung von Begriffen wie „hinein“ und „hinaus“, „hoch“ und „herunter“ erfahren und lernen kleine Kinder in Bewegung. In gleicher Weise wird das spätere Erlernen komplexer Bewegungsabfolgen (Turnen, Radfahren) dadurch bedingt, dass ein Kind seine Bewegungsabfolgen planen kann.

Wie Essen, Trinken und Schlafen ist Bewegung ein Grundbedürfnis und damit Voraussetzung für die körperliche, geistige und seelische Entwicklung eines Kindes und für sein gesundes Aufwachsen. Das Bedürfnis von Kindern nach Bewegung ist über den Tag verteilt sehr unterschiedlich. Jedes Kind braucht sein Maß an Bewegung und muss dieses im Laufe des Tages gemäß seinem individuellen Bedarf ausleben können. In gleicher Weise braucht es sein individuelles Maß an Ruhephasen, um sich nach bewegungsintensiven Phasen wieder zu erholen und Erlebtes zu verarbeiten.

In der Erprobung des eigenen Körpers entwickeln Kinder ihre motorischen Kompetenzen. Sie lernen, sich gegen die Schwerkraft zu behaupten, sich fortzubewegen und gezielt auf die Umwelt einzuwirken. Sie lernen, den Dingen auf den Grund zu gehen, Grenzen zu erfahren, Schwierigkeiten zu überwinden und selbständig zu werden. Sie spüren ihren Körper bei der Veränderung von Atmung, Herzschlag und Schwitzen. Motorische Entwicklungsfortschritte erleben Kinder dabei ganz bewusst: zum ersten Mal allein durch den Raum laufen, auf einen Stuhl klettern können, mit dem Roller fahren. Körpererfahrungen sind immer auch Selbsterfahrungen. Sie stärken die Selbstständigkeit, das Selbstbewusstsein und die Unabhängigkeit eines Kindes, denn sie sind mit einem hohen Maß an erlebter Selbstwirksamkeit verbunden.

Die Gestaltung und Nutzung von Innen- und Außenräumen in Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren sind darauf ausgerichtet, die motorische Entwicklung eines Kindes anzuregen. Rennstrecken, Kletterbereiche und Bodenspielflächen sollten daher immer verfügbar sein. Grobmotorische Bewegungsmuster wie Strampeln, Krabbeln, Kriechen, Hüpfen und Laufen können durch interessante Kletterlandschaften und Bewegungsspiele gefördert werden. Erfahrungen von Schaukeln, Klettern und Fallenlassen bilden die Grundlage für eine gute Körperbeherrschung. Im bewegten Spiel mit Bällen, Papier oder anderen Materialien sowie Gebrauchs- und Haushaltsgegenständen können Kinder feinmotorische Fähigkeiten von Händen und Fingern wie Greifen, Loslassen, Schütteln und Rollen, Einfüllen, Auf- und Zumachen erproben.

Gut gemeinte Hilfestellungen fördern nicht die motorische Entwicklung, sondern bergen die Gefahr von Verunsicherung. Niemand muss Kindern zeigen, wie sie Krabbeln, Sitzen, Aufstehen oder Laufen lernen können. Kinder können sich selbst die Aufgaben stellen, die sie für das

Erreichen ihrer nächsten Entwicklungsschritte bewältigen müssen. Um ihre körperlichen Fähigkeiten in der ganzen Bandbreite zu entfalten, brauchen Kinder allerdings einen abwechslungsreichen Bewegungsraum mit vielfältigen Übungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, in dem Möglichkeiten und Grenzen von Körperbeherrschung getestet werden können.

Je mehr Gelegenheiten ein Kind zum Üben und Ausprobieren hat, desto sicherer und geschickter wird es mit seinem Körper umgehen. Für ein Baby heißt das, möglichst oft auf einer Krabbeldecke kräftig strampeln zu dürfen. Interessante Gegenstände wie Bälle oder an einer Schnur aufgehängte Alltagsgegenstände bieten Anregungen, um die Greifisicherheit der Hände und die Trittsicherheit der Füße zu verbessern. Sie sollten knapp erreichbar sein, damit das Kind als Ergebnis seiner Anstrengungen Selbstwirksamkeit erfahren kann. Für robbende und krabbelnde Kinder sollte im Gruppenraum viel freie Fläche zur Verfügung stehen. Räume, die mit Mobiliar oder Spielzeug überfrachtet sind, hemmen den Bewegungsdrang.

Flache Podeste und schräge Ebenen ermöglichen Kindern, Höhenunterschiede zu erfahren und Entfernungen abzuschätzen. Freies Sitzen, Kopfhaltung und Gleichgewicht sind bei Tanz- und Singspielen gefordert. Für das Erlernen des Aufrichtens und sicheren Stehens sind gut zu greifende Aufrichtungsmöglichkeiten geeignet, die keine Gefahrenquellen darstellen. Auch nach der Bewältigung des sicheren Gangs hört die Aneignung von weiteren Bewegungsfertigkeiten nicht auf: Rückwärts Laufen, im Kreis Drehen, Treppen Steigen, Hüpfen und Springen, auf einem Bein Stehen und Balancieren sind nur einige Beispiele für Entwicklungsaufgaben bis hinein ins Kindergartenalter.

Schalensitze, Babywippen und Hochstühle und andere Vorrichtungen, die die freie Bewegung von Kindern



einschränken, sollten in Kindertageseinrichtungen mit Bedacht und nur aus gutem Grund eingesetzt werden. Kinder brauchen Freiraum, um ihre motorischen Fähigkeiten zu entwickeln. Dieser sollte nicht unnötig eingeschränkt werden. Sicherheitsvorkehrungen zur Unfallverhütung sind so zu konzipieren, dass sie diesem Umstand Rechnung tragen. Fachkräfte beobachten, was sich Kinder selbst zutrauen und was sie tatsächlich bewältigen. Wenn ein Kind über seine Möglichkeiten hinausgeht und unsicher wird, so sind sie in erreichbarer Nähe, um gegebenenfalls helfend eingreifen zu können.

In der Entwicklung ihrer Beweglichkeit zeigen Kinder große Unterschiede. Manche beginnen schon zeitig mit dem freien Sitzen, andere tun dies erst sehr viel später. Viele Kinder rollen sich schon sehr früh auf die Seite in eine andere Lage, andere tun dies erst gegen Ende des ersten Lebensjahres. Die meisten Kinder erlernen das freie Gehen über die Vorstufen des Robbens und des Kriechens auf allen vieren. Andere lassen diese Zwischenstufen aus. Einige Kinder entwickeln ihre ganz

eigene Art der Fortbewegung bevor sie laufen lernen. Sie schlängeln, rutschen oder rollen. Und nicht nur das: viele Kinder durchlaufen innerhalb von zwei Monaten mehrere Entwicklungsschritte der Körpermotorik fast nebeneinander, andere tun dies Schritt für Schritt über einen längeren Zeitraum.

Der Erwerb motorischer Fähigkeiten ist eine zentrale Bildungsaufgabe und Voraussetzung für die Bewältigung weiterer Entwicklungsschritte. Ein immer größer werdender Bewegungsradius erlaubt es dem Kind, neue Herausforderungen und Schwierigkeiten zu überwinden. Es kann immer mehr erreichen, ausprobieren und selbstständig tun. Damit verbunden sind Erfolgserlebnisse, die Freude, Befriedigung, Stolz und Selbstbestätigung hervorrufen. Dies wiederum stärkt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, die Geduld und die Ausdauer. Auf eigenen Beinen stehen und gehen zu können, eröffnet einem Kind neue, ungeahnte Erlebniswelten. Seinem Wahrnehmen und Denken eröffnen sich ganz neue Perspektiven.



Gesundheit und Ernährung

Voraussetzungen für die körperliche Entwicklung und Gesundheit von Kindern sind nicht nur eine ausreichende Bewegung in Verbindung mit Ruhephasen, sondern auch eine ausgewogene Ernährung. Regelmäßige Pflegehandlungen wie Händewaschen und Zähneputzen vermitteln ein erstes Hygieneverständnis. Kinder begreifen die Zusammenhänge zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit am besten, wenn diese im Ablauf des pädagogischen Alltags der Kindertageseinrichtung verankert sind und in einer entspannten, kommunikativen Atmosphäre stattfinden.

Ziel der ernährungspädagogischen Arbeit ist es, Kindern die Signale ihres Körpers zu vermitteln und sie zu einem regelmäßigen, verantwortlichen und selbstbestimmten Umgang mit Essen und Trinken zu befähigen. Für Säuglinge und sehr kleine Kinder müssen die gesunden Mahlzeiten gemäß ihrem individuellen Tagesrhythmus angeboten werden. Die Hilfe beim Essen sollte mit etwas Ruhe und Zeit als beziehungsfördernde Pflege gestaltet werden. Ein Kind, das längere Zeit frei sitzen kann, kann seine Mahlzeiten dann gemeinsam mit den anderen Kindern am Tisch einnehmen. Nicht nur für ältere Kinder sind feste Mahlzeiten ohne Essenszwang Teil eines verlässlichen Tagesablaufs.

Das Kind erlebt in seinen ersten zwei Lebensjahren drei Ernährungsphasen: Die Still- und Trinkphase, in der es Muttermilch oder adaptierte Säuglingsmilch zu sich nimmt. Mit der Milch-B(r)eikostphase beginnt der Prozess des Essenslernens. Kinder lernen, zwischen Hungergefühlen und anderen Gefühlen zu unterscheiden. Wenn Säuglinge Hunger verspüren, bedeutet das existentielle Not. Ablenkung vom Hunger hilft nur selten und - wenn überhaupt - nur kurz. Gegen Ende des ersten Lebensjahres benötigen Kinder keine Säuglingskost mehr, ihr Essensrhythmus gleicht sich den Essenszeiten der Gruppe an. Kinder hören auf zu essen, wenn sie satt sind. Dies sollte respektiert werden. Phasen von Nahrungsspezialisierung, auch farbliche Ab- und Zuneigung, sind normal und gehen umso schneller vorbei, je gelassener die Erwachsenen bleiben und sich nicht abschrecken lassen, weiterhin zu abwechslungsreichem Essen zu ermutigen.

Essen und Trinken sind nicht nur für das körperliche und emotionale Wohlbefinden wichtig, sondern bieten auch unzählige Bildungssituationen. Die Zubereitung und der Verzehr von abwechslungsreichen Speisen stillen nicht nur Hunger, sondern bieten Kindern vielfältige Anregungen zum Fühlen, Riechen und Schmecken wie auch zum Experimentieren mit unterschiedlichen Küchenutensilien. Das Essen mit Besteck fordert die feinmotorischen Fähigkeiten heraus. Kinder merken, dass sie eigene Vorlieben für Nahrungsmittel haben, die von anderen Kindern geteilt oder auch nicht geteilt werden. Gemeinsam Essen stärkt das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe und bietet vielfältige Bildungs- und Sprechansätze - zum Beispiel zu Geschmack, Herkunft oder Temperatur von Nahrungsmitteln.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche Bewegungsimpulse gehen von unserer Raumgestaltung aus?
- Welche Angebote vergrößern Übungs- und Erfahrungsmöglichkeiten für die motorische Entwicklung von Kindern?
- Welche Chancen bieten der Innenbereich und der Außenbereich, damit Kinder ihre motorischen Fähigkeiten erproben und entwickeln können?
- Wie reagieren wir auf den Wagemut von Kindern? Wann greifen wir ein, wann halten wir uns zurück, wann leisten wir Hilfe?
- Wie kann dem individuellen Rhythmus jedes Kindes im Hinblick auf seine Aktivitäts- und Ruhephasen Rechnung getragen werden?
- In welchem körperlichen Zustand ist ein Kind? Auf welche Signale ist zu achten?
- Wie stellen wir eine gesunde und abwechslungsreiche Ernährung in unserer Kita sicher?
- Wie ermöglichen wir Kindern eine gesunde Haltung zum Essen?

4. Kommunikation, Sprache und Sprechen

Die Fähigkeit, Sprache(n) zu erwerben, ist Teil der genetischen Veranlagung eines Menschen. Das Gehirn eines Kleinkindes ist von Natur aus darauf vorbereitet, sprachliche Muster zu entdecken sowie Regeln zu bilden und zu verfeinern. Schon die Kleinsten verstehen viel. Bevor Kinder selbst erste Wörter aussprechen (Sprachfähigkeit), verfügen sie bereits über einen passiven Wortschatz. Sie zeigen durch ihre Blickrichtung oder ihr Verhalten, dass sie eine Mitteilung oder eine Aufforderung verstehen können (Sprachverständnis).

Die Entwicklung der Sprachfähigkeit ist kein linearer Prozess, sondern macht Pausen, die manchmal wie Rückschritte wirken. In welchem Alter ein Kind das erste Wort klar und deutlich sprechen kann, ist von Kind zu Kind verschieden. Die Sprachentwicklung verläuft individuell so unterschiedlich, dass in den ersten drei Lebensjahren nur schwer von einer altersgemäßen Entwicklung gesprochen werden kann. Für die ersten Lebensjahre gilt jedoch: Zuerst kommt das Denken, dann das Verstehen und schließlich das Sprechen. Sprachbildung ist daher eng verzahnt mit allen anderen Lern- und Bildungsprozessen der frühen Kindheit.

Auch wenn die Fähigkeit zum Spracherwerb angeboren ist, können Sprache und Sprechen nur in der direkten Interaktion mit anderen Menschen erlernt werden. Jedes Bemühen um die Förderung von Sprachverständnis und Sprachentwicklung setzt voraus, dass Kinder unter Einbeziehung aller Sinne in kommunikative Prozesse einbezogen werden. Sprachbildung beruht daher auf guten Sprachvorbildern, beziehungsvoller Interaktion und dem kommunikativen Miteinander im Alltag der Kindertageseinrichtung. Sie ist kein zusätzliches und periodisch stattfindendes Angebot, sondern muss bei der Gestaltung al-

ler Kommunikations- und Interaktionsprozesse systematisch mitgedacht werden.

Ausgangspunkte für die frühkindliche Sprachentwicklung sind Zuwendung, Kommunikation und Dialog. Die Fachkraft signalisiert dem Kind: Ich nehme dich wahr, ich höre dir zu, ich möchte dir etwas sagen. Sie spricht Dinge an, die die Kinder beschäftigen. Ihr Tonfall signalisiert dabei Interesse und Zuwendung. In ihrer Rolle als Sprachvorbild wählt sie vollständige, grammatikalisch richtige und kurze Sätze, deren Niveau sich am Sprachverständnis des Kindes und nicht an seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit orientiert. Ein Kind kann zunächst zentrale Wörter und wortwörtliche Aussagen eines Satzes erfassen. Negierungen („wir gehen nicht zum Spielplatz“) oder Ironie („natürlich gehen wir immer zur Essenszeit zum Spielplatz“) sind für kleine Kinder daher schwer verständlich.

Durch die sprachliche Begleitung von Pflege-, Spiel- und Alltagssituationen mit Mimik, Gestik, einfachen Sätzen, das Singen von Liedern, das Vorlesen von Büchern sowie Gespräche über Bilder, Fotos vertrauter Personen oder Ereignisse aus dem Alltag der Kindertageseinrichtung schafft eine pädagogische Fachkraft Kommunikations- und Sprachanlässe, die Anregungen für sprachliche Entwicklung eines Kindes sind. Auch Reime, Lieder und Fingerspiele – also eine betonte Sprache in Verbindung mit weiteren sinnlichen Reizen, Bewegung und Handlung - unterstützen die Kinder in ihrem Spracherwerb.



Schon lange bevor ein Kind zu sprechen beginnt, ist es „ganz Ohr“. Bevor es die genaue Bedeutung von Worten versteht, erkennt es bereits Haltungen und Gefühle, die mit den Äußerungen seiner Bezugspersonen verbunden sind. Hören und Zuhören ist ein wichtiger Aspekt des Spracherwerbs. Die Wahrnehmungskapazitäten eines Kindes sollten nicht überfordert werden. Bei zu viel Lärm und Hintergrundgeräuschen in einer Kindergruppe können sprachliche Anreize verloren gehen.



Wenn sich Erwachsene in Dialogform auf die Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten eines Kindes einlassen, dann wird dieses mit jeder Unterhaltung etwas mehr mit Sprache vertraut. Für ein Kind ist es eine wichtige Erkenntnis, dass es durch das Zeigen auf einen Ball die Bezugsperson für ein gemeinsames Spiel gewinnen kann. Erwachsene können den Worterwerb fördern, indem sie Gegenstände, die das Kind mit seinem Blick fixiert, benennen: „Schau mal, da ist ein Ball! Wenn ich den Ball anstoße, rollt der Ball zu dir. Hast du gesehen, wie schnell der Ball zu dir gerollt ist?“

Kinder sind emotional und kognitiv darauf angewiesen, dass Bezugspersonen auf ihre Kommunikationsversuche reagieren. Deren Äußerungen regen wiederum zur Nachahmung an. Fachkräfte müssen daher fähig und bereit sein, kindliche Äußerungen zu erfassen und diese in ihrer Kommunikation aufzugreifen - auch durch Nachfragen und Vergewissern. Dabei geht es vor allem darum, Kindern ein echtes Interesse entgegen zu bringen, sie verstehen zu wollen und sie ernst zu nehmen. Kinder wollen keine Vokabeln lernen, sondern mit ihrer Kommunikation etwas bewirken. Nur wenn sich Sprache für Kinder als Werkzeug für Verständigung und Denken bewährt, werden sie dieses auch nutzen und weiterentwickeln.

Wenn Kinder bereit sind, eine Vielzahl neuer Wörter zu lernen, dann sollten Bezugspersonen darauf achten, was die Aufmerksamkeit der Kinder fesselt und die frühkindliche Welterkundung als Gesprächsanlässe nutzen. Wenn Erwachsene Kindern neue Wörter und Begriffe anbieten, dann sollten die bezeichneten Dinge mit möglichst vielen Sinnen spürbar sein. Begriffe wie „warm“, „kalt“, „glatt“ oder „rau“ bleiben ohne Sinn, wenn sie nicht über die Haut gefühlt oder mit Mund bzw. Händen ertastet werden. Die Bedeutung von „oben“, „unten“, „eng“, „weit“, „vorne“ und „hinten“ erleben Kinder erst, wenn sie sich bewegen.

Den ersten verbalen Äußerungen muss die Entwicklung feinmotorischer Kompetenzen vorausgehen. Die stetige Wiederholung von Reimen und Liedern im Krippenalltag ermöglicht das spielerische Verbinden von Atmung, Stimme und Rhythmusgefühl zu sprachlichen Bewegungsabläufen und damit die Sprechfertigkeit. Die Kinder beginnen, Mund- und Lippenbewegungen nachzuahmen und Laute zu bilden. Erste Lautverbindungen bzw. „Lallmonologe“ sind daher vor allem ein spielerisches Training der kindlichen Sprechwerkzeuge, das auf Erwachsene gleichzeitig eine kommunikative Signalwirkung ausübt. Sie gehen fließend in Lautbildungen und die Nachahmung erster Worte über.

Kommunikation, der Aufbau sozialer Beziehungen, der Erwerb von Kenntnissen aus allen Lebensbereichen und der Spracherwerb sind eng miteinander verflochten. Um das kommunikative Verhalten von Kindern und Erwachsenen zu verstehen, genügt es nicht, nur verbale Äußerungen zu betrachten. Kinder teilen sich auf vielfältige Weise mit. In diesem Sinne spricht man auch von den 100 Sprachen der Kinder. Fachkräfte gehen mit den auch ihnen eigenen 100 Sprachen verbal und non-verbal auf das ein, was Kinder durch ihre Körpersprache, Mimik, Gestik oder auch Schreien mitteilen möchten. Sie erschließen sich durch die Beachtung von kindlichen Reaktionen oder auch durch aufmerksames und geduldiges Zuhören, welche Absichten und Gefühle Kinder mit körperlicher Aktivität oder mit ihren Worten ausdrücken möchten.

Sie verinnerlichen, was „Ball haben“ bedeutet, wenn sie ihn auch sehen, fühlen und mit ihm spielen können. So verknüpfen sie Eigenschaften, Beziehungen und funktionale Merkmale zu Begriffen. Ohne diese Erfahrungen bleiben Wörter arm an Bedeutung.

Kinder wollen mit ihrer Kommunikation Wirkung erzielen, Spracherwerb ist ein Mittel für diesen Zweck. Erwachsene gehen darauf ein, was ein Kind mitteilen möchte und nicht, wie es sich äußert. Sie unterbrechen kein Gespräch, um eine sprachliche Äußerung zu verbessern. Kinder benötigen eine positive und motivierende Reaktion auf ihre Kommunikationsversuche, um Sprache als Medium für Dialog und Verständigung zu erfahren. Wenn ein Kind sagt „Hund macht wauwau“, so ist die Reaktion „Das heißt bellen!“ weniger sprachbildend als die positive Verstärkung seiner Aussage und die Fortführung des Dialogs durch die Antwort: „Ja, der Hund bellt.“

So wie Kinder mit Gegenständen spielen, spielen sie auch mit ihrer Sprache. Aufgrund dessen, was sie hören, stellen sie Regeln über den Gebrauch von Sprache auf. Sie experimentieren mit ihrer Stimme, mit Mimik, Gestik, Worten und grammatikalischen Strukturen. Sie freuen sich, wenn sie unbekanntes Terrain erobern und dabei etwas für sie Neues ausdrücken können. Fantasie und Vielfalt prägen dabei ihre Ausdrucksweisen. Fachkräfte gehen auf die spielende Erforschung der sprachlichen Welt ein, bekunden ihr Interesse an kreativen Äußerungen und Wortschöpfungen und bieten Kindern als Gesprächsvorbild immer wieder neue Wörter und Satzstrukturen an. Ausgehend vom jeweiligen Sprachverständnis eines Kindes gehen sie auf seine Interessen ein. Sprachbildung ist damit immer Teil der Vermittlung von Weltwissen. Kinder, die immer komplexere Alltagssituationen in Sprache ausdrücken können, bringen über Sprache Ordnung in ihr Handeln und Denken.

Für Kinder, in deren Familien kein oder nur wenig Deutsch gesprochen wird, ist die Kindertageseinrichtung ein wichtiger Erfahrungsraum, um in die deutsche Sprache hineinzuwachsen. Die verschiedenen Sprachwelten sollten dabei nicht miteinander konkurrieren oder unterschiedlich bewertet werden. Eltern mit nicht-deutscher Herkunftssprache sind in der Pflicht, Kindern einen positiven Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wissen, dass die Familiensprache eng mit dem Selbstbild und der Identitätsentwicklung eines Menschen verknüpft ist und geachtet werden muss. Mehrsprachiges Aufwachsen ist kein Hindernis, um gutes Deutsch zu erwerben. Gerade in der frühesten Kindheit können Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben. Dies fördert sogar die Flexibilität im sprachlichen Denken eines Kindes und damit auch seine kognitive Entwicklung.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Worauf kommt es bei der Gestaltung von Kommunikation, Dialog und Interaktion mit Kindern an?
- Warum komme ich mit Kindern ins Gespräch?
- Wie komme ich mit Kindern ins Gespräch?
- Welche Haltung prägt meine Beziehung und meine Kommunikation mit einem Kind?
- Welchen Verlauf nehmen meine Gespräche mit Kindern?
- Wie motiviere ich Kinder, sich zu äußern? Wie unterstütze ich Hören und Zuhören?
- Wie fülle ich meine Rolle als sprachliches Vorbild? Wie reagiere ich auf sprachliche Fehler?
- Wie systematisch wird die Aufgabe der Sprachbildung in den Pflege-, Spiel- und Alltagssituationen der Kindertageseinrichtung verfolgt?
- Wie gehen wir auf Kinder ein, die mehrsprachig aufwachsen?

5. Lebenspraktische Kompetenzen

Selbstständig werden ist für Kinder unter drei Jahren eine zentrale Bildungsaufgabe und ein Bildungsziel, das bereits in ihrem Autonomiebestreben verankert ist. Kinder haben den unbedingten Willen, die Welt zu erobern. Sie erleben in ihren Aktivitäten, dass sie imstande sind, etwas zu leisten. Sie wollen dabei selbstständig entscheiden und handeln. Sie wollen ihren Alltag selbstbestimmt bewältigen und nicht nur passiv gefüttert, angezogen oder gewaschen werden. Sie fordern: Hilf mir, es selbst zu tun! Das Erfahrungsfeld Lebenspraxis hat daher für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern eine hohe Bedeutung, eine Fülle von Lernsituationen ergeben sich im Alltag der Kindertageseinrichtung.

Kinder erschließen sich in der Regel ihre lebenspraktischen Kompetenzen im Umgang mit erwachsenen Bezugspersonen und anderen Kindern ganz von selbst. Über Nachahmung lernen sie die Ausführung von Alltagshandlungen, den funktionellen Gebrauch von Gegenständen und die mit ihrer Nutzung verbundenen Fertigkeiten. Ein wesentliches Merkmal der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im lebenspraktischen Bereich ist daher, dass Erwachsene Kinder an ihren Tätigkeiten beteiligen und die Beiträge der Kinder als kompetente Unterstützung werten.

Wenn ein Kind bereit ist, etwas selbst zu machen, zeigt es dies in der Regel recht deutlich. Es beginnt, bestimmte Handlungen spielerisch nachzuahmen oder bekundet sein Interesse an bestimmten Tätigkeiten. Wenn ein Kind versucht, einen Brei-Löffel vom Teller zum Mund zu führen, so ist das ein deutlicher Hinweis, dass es nun lernen möchte, allein zu essen. Diesen Lernprozess begleiten Fachkräfte mit Geduld und Gelassenheit. Sie haben Vertrauen in die wachsenden Fähigkeiten des Kindes, geben ausreichende Gelegenheit zum Ausprobieren und sehen kleinere Pannen als normale Übungssituation. Sie wissen: Der Entwicklungsschritt vom „Versorgt-Werden“ hin zum „Sich-selbst-versorgen-Können und -Wollen“ ermöglicht es Kindern, sich als aktiv und kompetent zu erfahren und ist damit Ausgangspunkt für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes.

Zu spüren, bei welchen Aktivitäten das Kind bereit und kompetent ist und wo es noch auf Fürsorge angewiesen ist, gehört zu den täglichen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Sie erkennen, was Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt oder wo Gefahren abgewendet werden müssen. Verlangen Bezugspersonen vom Kind eine Tätigkeit, die es noch nicht ausführen kann, überfordern sie es. Hindern sie Kinder - zum Beispiel aus Zeitdruck oder anderen Gründen - daran, ihre Alltagshandlungen selbst auszuführen, so entmutigen sie ihren Drang nach Selbstständigkeit. Wollen Kinder wegen anderer Grundbedürfnisse wie Ruhe oder Zuwendung nicht selbst tätig sein, so müssen Fachkräfte zunächst auf diese Bedürfnisse eingehen.

Bei der Gestaltung von Bildungssituationen geben Fachkräfte den Kindern Zeit und Freiräume, um zunächst selbst Erfahrungen für die eigenständige Bewältigung ihres Alltags zu machen. Sie helfen dort, wo ein Kind Unterstützung benötigt, und vermeiden unnötige Hilfestellungen, zum Beispiel beim Essen oder Zähneputzen. Sie sind sich bewusst: Übung macht den Meister! Je zufriedener, selbstbewusster und eigenständiger ein Kind handeln kann, desto mehr Entlastung bedeutet dies mittelfristig auch für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften.

Essen und Trinken sind gerade für kleine Kinder sehr anspruchsvolle Herausforderungen, die volle Konzentration erfordern. Sinnesindrücke werden verarbeitet, feinmotorische Herausforderungen bewältigt. Zum Zeitpunkt der Mahlzeit sollten Kinder daher weder zu hungrig noch zu müde sein. Bei den ersten Essversuchen sehr kleiner Krippenkinder wird sicher nicht alles gelingen und das Kind wird auch nicht ausreichend satt. Während es noch mit dem Löffel spielt, wird der Hunger stärker, das Interesse am Löffel lässt nach. Nun kann das Kind bei der Nahrungsaufnahme unterstützt werden. Im Zuge seiner kognitiven, motorischen und Ich-Entwicklung wird sich ein Kind hier immer stärker von der Hilfe der Erwachsenen lösen wollen und neue Kompetenzen mit Stolz zur Anwendung bringen.

Jede Pflegesituation ist für das Kind eine Lern- und Übungssituation für lebenspraktische Kompetenzen. Die achtsame Pflegepraxis passt sich an die zunehmenden Fähigkeiten des Kindes an. Bereits auf dem Wickeltisch können Kinder ausprobieren, wie man Windeln öffnet und sich aus- und wieder anzieht. Das Erfolgserlebnis, etwas alleine geschafft zu haben, ist wichtiger als der perfekte Sitz der Kleidung. Beim Anziehen werden nicht nur Bewegungsfertigkeiten geübt, auch andere Dinge sind zu lernen: es gibt rechte und linke Schuhe, Kleidung hat eine Vorder- und Rückseite, Kleidungsver-

schlüsse müssen auf- und zugemacht werden.

In welchem Tempo Kinder einen bestimmten Grad an Selbstständigkeit erwerben ist individuell sehr unterschiedlich. Die Zeiträume, in denen sie sich entsprechende Fähigkeiten aneignen, sind weit gesteckt und an innere Reifungsvorgänge gebunden, die sich von außen nicht beschleunigen lassen. Kinder können erst dann sauber werden, wenn sie ein Gespür für die Kontrolle von Blase und Darm entwickelt haben. Dies ist irgendwann zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag der Fall. Erst wenn ein Kind seine Schließmuskeln kontrollieren kann und Ausscheidungen bewusst wahrnimmt, lohnen sich Ermutigungen, den Harndrang oder Stuhlgang möglichst früh zu melden, oder Erklärungen zur Nutzung des Sanitärbereichs. Erinnerungen an den Toilettengang unterstützen Kinder dabei, windelfrei zu werden.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie können wir Alltagssituationen so gestalten, dass kleine Kinder daran teilhaben können, ohne über- oder unterfordert zu werden?
- Welche Herausforderungen bieten wir Kindern, damit sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren und ihre Kompetenzen erweitern können?
- Welche Bildungssituationen ergeben sich aus unseren Anregungen? Wie nutzen wir diese?
- Wie kommunizieren wir, dass Kinder etwas gut bewältigt haben und darauf stolz sein dürfen?
- Wie signalisieren Kinder ihr Interesse, etwas selbst zu tun? Wie gehen wir darauf ein?
- Biete ich Kindern ausreichend Gelegenheiten, ihre Leistungen zu reflektieren und darauf stolz zu sein?

6. Mathematisches Grundverständnis

Erstes mathematisches Denken bedeutet, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. Eine der ersten und wichtigsten Denkleistungen des Säuglings besteht darin, die Welt in verstehbaren Mustern wahrzunehmen, sie in ihren unterschiedlichen Formen – zum Beispiel als Stimmen und Gesichter – sinnlich zu begreifen und einander zuzuordnen. Schon Babys bilden Kategorien, erkennen die Gesamtausdehnung von Gegenständen und können Mengenunterschiede grob abschätzen, wenn sie groß genug sind. Diese Leistung ist eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der Begriffe „mehr“ und „weniger“ und eine wichtige Grundlage für das spätere Rechnen. Das Verständnis für die Kardinalzahlen von 1 bis 4 entwickelt sich schon bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Mathematisches Denken ist damit schon in der frühen Entwicklung eines Kindes fest verankert.

Das abstrahierende und folgern- de Denken entwickelt sich auf der Grundlage kognitiver Fähigkeiten, Eigenschaften von Objekten zu unterscheiden. Dieses Denken zeigt sich in der Begeisterung, mit der Kinder Dinge nach ihren verschiedenen Eigenschaften sammeln, sortieren und vergleichen. Sie differenzieren zwischen bestimmte Grundformen wie Linien, Kreisen, Dreiecken, Würfeln und Kugeln. Sie nutzen Ähnlichkeiten, die sich aus Mustern und Strukturen ableiten lassen. Eine Vielzahl an natürlichen Materialien wie Steine, Muscheln oder Blätter, aber auch Alltagsgegenstände wie Plastikbecher, Kisten, Kartons und Papiertüten laden zum Abstrahieren und Gruppieren ein. Jedes Kind verfolgt sein eigenes Ordnungssystem, das sich an sehr unterschiedlichen Kriterien orientieren kann: Verwendungszweck (Kochen, Essen, Putzen), Formen (rund, eckig, gerade), Farben (von bunt nach grau) oder auch Gefühlen (von lustig nach langweilig).



ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche Anregungen bieten wir Kinder, um Erfahrungen mit dem Sammeln, Sortieren und Vergleichen von Gegenständen zu machen?
- Wie können wir Kinder spielerisch an Zahlen, Zählen und die Eins-zu-Eins-Zuordnung heranzuführen?
- Wo gibt es im Alltag der Kindertageseinrichtung Gelegenheiten, ein erstes Verständnis für Mengen (viele-wenige, mehr-weniger), für die Raumerfassung (vor-hinter, oben-unten, nebeneinander) und für Zeitabfolgen (jetzt, nachher, nach einem bestimmten Ereignis) zu vermitteln?
- Welche Materialien haben wir zum Befüllen und Umschütten, Stapeln oder Aufreihen, Aneinanderfügen und Zählen, Ordnen und Sortieren?
- Wie stärken wir das Bewusstsein um eine „allgegenwärtige Mathematik“ im Alltagshandeln der Krippe? (z. B. beim Tischdecken, Treppenstufen Steigen, Material Verteilen oder Aufräumen)?
- Welche Erfahrungen machen Kinder mit unterschiedlichen Materialien, Mengen, Größen, Gewichten und stofflichen Konsistenzen im Alltag der Kindertageseinrichtung? Welche Anregungen könnten zusätzlich gegeben werden?

Die Förderung der mathematischen Bildung in Krippen ist nicht an bestimmte Programme oder Materialien gebunden. Vielmehr gilt es, zusammen mit Kindern immer wieder neue Muster, Formen und Mengen im Alltagshandeln der Kindertageseinrichtung zu entdecken und zu benennen. Ein guter Einstieg sind das Klassifizieren, Sortieren und Zuordnen. Pädagogische Fachkräfte können aus dem täglichen Aufräumen ein Kategorisierungsspiel machen, indem sie fragen, was wohin gehört und warum nicht woanders hin.

In den Räumen wie auch in der Umgebung der Kindertageseinrichtung lässt sich überall Mathematik finden: Im Spielraum, wo viel oder wenig Spielzeug in der Kiste liegt. In der Cafeteria, wo eine Möhre auf dem Teller, aber viele Möhren in der Schüssel sind. Mathematik ist der symmetrische Aufbau des menschlichen Körpers. Mathematik lässt sich über Größen- und Gewichtsvergleiche erfahren, wenn Kinder Materialien transportieren, stapeln, umschütten oder ineinanderstecken. Formenwürfel und erste Puzzlespiele sind attraktives Spielzeug, mit denen sich Kinder Begriffe von Raum und Deckungsgleichheit (Kongruenz) erschließen können.

Wer Kindern unter drei Jahren dazu anregen möchte, den Zahlenraum im einstelligen Bereich zu erforschen, muss verstehen, welche Herausforderungen hinter dieser scheinbar einfachen Tätigkeit stecken. Schon in der sehr frühen Sprachentwicklung sind im Vokabular von Kindern Zahlwörter enthalten. Zahlwörter bezeichnen im Unter-

schied zu anderen Wörtern keinen bestimmten Gegenstand, sondern können sich auf jedes beliebige Objekt beziehen und kleine Mengen beschreiben. Zahlwörter werden immer in derselben Abfolge genannt, die Kinder zunächst wie ein Gedicht auswendig lernen, ohne ihre Bedeutung als Zahlenreihe zu verstehen. Es folgt zunächst die Entdeckung, dass die Reihenfolge von Zahlen Bedeutung trägt. Grundlage für das Zählen ist schließlich das Verstehen der „Eins-zu-Eins-Zuordnung“, die erfolgt, wenn bei der Anwendung einer Zahlenreihe auf eine kleine Menge jedes Element genau einmal erfasst wird. Dieser Schritt braucht jedoch Zeit und erfolgt in der Regel im Kindergartenalter.

Erwachsene zeigen Kindern, dass Zahlwörter besondere Wörter sind und ihre Reihenfolge wichtig ist, indem sie im Alltag unterschiedliche Dinge immer wieder laut zählen. Das Verteilen von Alltagsgegenständen, zum Beispiel beim Tischdecken, kann die Fähigkeit des Zählens anbahnen: „Eins für mich und eins für dich!“. Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Erschließung des Mengenbegriffs, indem sie Zahlwörter (bis zehn), Mengenwörter (viele, wenige), Vergleichswörter (mehr, weniger) und Operationswörter (dazutun, wegnehmen) bewusst in ihrer Alltagssprache verwenden und darauf achten, welche Begriffe ein Kind bereits versteht. Bei Vergleichen von Mengen sollten sie darauf achten, dass diese sehr unterschiedlich sind, da Kinder im Krippenalter die einzelnen Elemente einer Menge in der Regel noch nicht erfassen können.



7. Ästhetische Bildung

Der Begriff der Ästhetik leitet sich aus dem altgriechischen „aísthesis“ ab, der mit „Wahrnehmung“ übersetzt wird. Der Begriff „Ästhetik“ beinhaltet damit die Bedeutung der Wahrnehmung als Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse. Gleichzeitig wird Ästhetik auch als die Lehre von Schönheit und Harmonie in Natur und Kunst beschrieben.

Ästhetische Bildung bietet Kindern Chancen, sich in einer kreativen Auseinandersetzung mit ihrem Lebensumfeld zu entwickeln. Sie fördert die Wahrnehmung und Interpretation von Sinneseindrücken. Sie regt dazu an, Mittel des Gestaltens zu nutzen, um kindliche Erfahrungen zu reflektieren, auszudrücken und zu verarbeiten. Jeder Sinnesbereich wird durch spezifische Formen der ästhetischen Bildung in besonderer Weise angesprochen: das Auge erfasst und verarbeitet die Formen des bildnerischen Gestaltens, das Ohr die Musik mit ihren Klängen und Melodien, die Körpersensorik den Tanz und die rhythmische Bewegung.

Bei allen hier erwähnten Formen der ästhetischen Bildung geht es darum, den Schaffensprozess des Kindes und die mit ihm verbundenen Erfahrungen zu unterstützen. Es geht nicht darum, mit einer Gruppe von Kindern ein Produkt oder Ergebnis zu erzielen oder aber eine perfekte Vorstellung zu inszenieren. Bei der Begleitung und Unterstützung des künstlerischen und kreativen Schaffens kleiner Kinder gilt in besonderer Weise die Devise: Der Weg ist das Ziel!

Musik

Singen, Tanzen und Musizieren sind elementare Ausdrucksformen der Menschheit. Auch kleine Kinder haben ein großes Bedürfnis, mit ihrer Stimme und ihrem Körper musikalisch tätig zu sein. Sie lassen sich von Liedern beruhigen, bewegen sich im Rhythmus von Musik und äußern Gefühle und Stimmungen in Melodien und Liedern. Rhythmisch-musikalische Angebote in Kindertageseinrichtungen können Kinder bei der Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben unterstützen. Musizieren fördert die Entfaltung von Gehör, Stimme, Atmungsorganen und Bewegungsapparat und bietet wichtige Impulse für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eines Kleinkindes.

Für das erste Heranführen von unter Dreijährigen an musikalisches Experimentieren brauchen Fachkräfte keine musikpädagogische Ausbildung. Es reicht aus, sich neugierig auf die Erlebniswelt der Kinder einzulassen und sich gemeinsam mit ihnen auf die spannende Reise in die Welt der Töne, Klänge und Rhythmen zu begeben. Musik, Gesang und Tanz sollen immer wieder im Tagesablauf der Kindertageseinrichtung verankert werden, entsprechende Materialien und Instrumente für Kinder zugänglich sein.

Singen berührt die Seele. Wiederkehrende Morgen-, Spiel-, und Singkreise sind bei kleinen Kindern daher sehr beliebt. Schon einjährige Kinder gehen innerlich mit, auch wenn sie noch nicht selbst aktiv mitsingen können. Gemeinsames Musizieren stärkt das Wir-Gefühl und vermittelt das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe. Begrüßungs- und Abschiedslieder bilden wichtige Rituale, die Sicherheit im Tagesablauf geben. Das wiederholte Singen von Liedern oder rhythmische Sprechen von Reimen fördert den Spracherwerb.

Die Verknüpfung von Gesang und Bewegung macht Kleinstkindern nicht nur Spaß, sondern stärkt auch Atmung und Körperwahrnehmung. Über Singspiele wie „Hoppe, hoppe Reiter...“ wird ein erstes ganzheitliches Takt- und Rhythmusgefühl gefördert. Mit zunehmenden motorischen Fähigkeiten können Kinder Musik immer besser auch in Bewegung umsetzen. Gleichzeitig erlauben Bewegungs-, Kreis- und Tanzspiellieder Kindern, ihre grobmotorische Bewegungsabläufe (Drehen, Laufen, Hüpfen, vorwärts- und rückwärts Gehen) zu entwickeln und zu üben.

Gegenstände, mit denen man Töne und Klänge erzeugen kann, haben für Kinder unter drei Jahren eine hohe Anziehungskraft. Die Möglichkeit, diese Instrumente laut oder leise zu spielen und zwischen Klang, Klangfarben und Schlag zu unterscheiden, schafft Raum für differenzierte Hörerfahrungen, Selbstwirksamkeitserfahrungen und die eigene Körperwahrnehmung. Diese können sich wiederum mit anderen Sinneserfahrungen verbinden, zum Beispiel wenn der ganze Körper Klangschwingungen und Vibrationen spürt.

Erwachsene sollten ihre eigene Musikalität in den pädagogischen Alltag einbringen und Kindern eine positive Haltung zur Musik und zum Musizieren vermitteln. CDs und andere Tonträger sollten gezielt für musikalische oder kulturelle Angebote eingesetzt werden. Das Abspielen von Hintergrundmusik im Krippenalltag ist nicht zu empfehlen, da Kinder diese Geräuschkulisse auch als Lärm oder Stress empfinden können.

Bildnerische Kunst

Wie die Musik, so ist auch das bildnerische Gestalten ein Erfahrungsfeld, in dem Kinder ihre angeborene Freude am Experimentieren und Gestalten ausleben können. Sobald sie ihre Finger und Hände gezielt einsetzen können, wollen Kleinkinder „matschen“ und Spuren erzeugen. Spuren sind ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit, Autonomie und Individualität. Es ist gut zu beobachten, welche Freude Kinder beim lustvollen Verschmieren von Brei auf der Tischplatte oder aber beim Hinterlassen von Fußabdrücken im Schnee haben. Fingerfarben eigenen sich daher sehr gut für ein erstes Erkunden, wie sich der Umgang mit Farbe anfühlt und welche Wirkung mit ihr zu erzielen ist.

Der Anfang erster Kinderbilder ist jener Augenblick, da das Kind den ursächlichen Zusammenhang zwischen der Bewegung seiner Hand und der dadurch hinterlassenen Strich- oder Schmierspuren erkennt und versucht, den Vorgang bewusst zu wiederholen. Die Strichspure wird damit zum beabsichtigten Effekt und ist Beginn des grafischen Elements „Linie“. Das sogenannte „Kritzeltadium“ ist eine frühe Phase der bildnerischen Gestaltung.

Experimente mit Linienführung führen zu Bildern, auf denen Kritzelnäuel, Diagonalkritzeln, Schwingkritzeln und Hiebtritteln zu sehen sind – die Basiselemente des KritzelnGeschehens. Hiebtritteln sind dabei Punkte, die Kinder kraftvoll in das Papier „meißeln“. Parallel zur feinmotorischen und kognitiven Entwicklung des Kindes wird das Kritzeln schematischer, erste Formen werden erkennbar.

Auch bei der Bearbeitung von plastischem Material können Kinder sinnliche Erfahrungen machen, motorische Kompetenzen erproben und dreidimensionale Gestaltungsmöglichkeiten erkunden. Ton und Knetmasse gehören daher zur Ausstattung einer Kindertagesein-

richtung. Damit kann man rupfen, zupfen, reißen, Berge bauen oder Löcher reinbohren. Je runder und homogener Formen wie Kugeln oder Schlangen werden, desto mehr hat sich die Koordination zwischen Unterarm, Handfläche und Fingern des Kindes entwickelt. Weitere Erfahrungsfelder sind Reißen, Schnipseln, Kleben und Kleistern mit Papier, Wasser und Klebstoff.

Bei ästhetischen Aktivitäten geht es Kindern unter drei Jahren um eigenständiges Handeln, nicht um künstlerische Produkte. Sie verarbeiten, was sie gerade beschäftigt, und verleihen Gefühlen, Vorstellungen und Fantasien Ausdruck. Sie legen keinen großen Wert auf die Konservierung ihrer Werke. Wenn Kinder Bilder übermalen oder Skulpturen zusammenkneten, dann spüren sie nicht den Verlust eines Werkes sondern die Macht und Kraft, etwas zu bewirken. Etwas verschwinden zu lassen ist daher ebenso wichtig, wie ein Bild neu zu malen.

Bildnerisches Gestalten hat in der frühen Kindheit noch keine gezielte Abbildungsabsicht. Die Bezeichnung, die kleine Kinder ihren Werken geben, ist damit nicht unbedingt dauerhaft. Ein Werk kann heute als Vogelnest oder Schlange, morgen als Katze oder Wurst interpretiert werden. Erst allmählich wird aus der ursprünglichen Lust an Spur und Funktion ein bewusstes Abbilden der dinglichen Welt. Abbildungsintentionen haben sich entwickelt, wenn ein Kind willentlich einen Kreis malt, um einen Ball darzustellen und sich an erste „Kopffüßler“ wagt – jene Menschendarstellungen, bei denen der Kopf detailliert und die Beine höchstens durch Striche angedeutet werden.

Da es in den ersten drei Jahren zentral um sinnliche Erfahrungen und kreatives Experimentieren mit verschiedenen Gestaltungsformen geht, hat der Erzieher oder die Erzieherin in erster Linie die Aufgabe, entsprechendes Material und geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen. Fachkräfte müssen Kinder unterstützen, Spuren zu hinterlassen und damit ihre Kreativität fördern. Sie müssen zulassen, dass Kinder schmieren und matschen – und die Bedeutung dieses Tuns auch Eltern vermitteln können. Praktisch ist es daher, wenn sich der Mal- und Gestaltungsbereich in unmittelbarer Nähe zu Waschgelegenheiten befindet.

Wenn Erwachsene mit Kindern unter drei Jahren zusammen künstlerisch tätig sind, dann sollten sie darauf verzichten, Gegenstände vorzumalen, Schablonen zu nutzen oder Kinder zu bitten, etwas Bestimmtes zu zeichnen. Die Entfaltung ureigener kindlicher Ausdruckskraft sollte Vorrang vor nachahmenden Tätigkeiten haben. Für die Entfaltung kindlicher Kreativität ist es wichtig, keiner Zielvorgabe folgen zu müssen, sondern experimentell mit Farben umzugehen und die Muster eigener Fantasie entstehen zu lassen.

Bildnerisches Handeln ermöglicht eine ganz besondere Art des Dialogs zwischen Kind und Erwachsenem. Über ihre ästhetischen Werke thematisieren Kinder, was sie interessiert und beschäftigt. Sie bringen ihre Persönlichkeit zum Ausdruck. Die Frage nach der Bedeutung von Linien, Mustern und anderen grafischen Symbolen regt sprachbildende Dialoge an, die von der Betrachtung und Beschreibung des Werks über den Vergleich von Ähnlichkeiten bis hin zu darstellerischen Absichten gehen können.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Durch welche Materialien und Räumlichkeiten regen wir Kinder zu fantasievollem und schöpferischem Gestalten an?
- Sind Material und „Handwerkzeug“ wie Stifte und Papier in Form und Größe kleinkindgerecht und unbedenklich?
- Welchen Stellenwert haben Musik, Tanz und Gesang in unserer Gruppe?
- Welchen Stellenwert haben die Ergebnisse schöpferischen Handelns für uns? Welchen Stellenwert hat der Prozess von Selbstaussdruck, bildnerischem Gestalten und Experimentieren?
- Was regt die Fantasie und Schaffenskraft unserer Kinder besonders an?
- Wie unterstützen wir Kinder, ihren Themen und Interessen auch künstlerisch Ausdruck zu verleihen?



8. Natur und Lebenswelt

In Natur und Umwelt machen Kinder Erfahrungen mit Naturphänomenen und Naturgesetzen. Sie sind neugierig und wollen verstehen, wie und warum etwas funktioniert und was dies mit ihrem Handeln zu tun hat. Sie probieren etwas aus und überlegen dann, warum das Experiment einen bestimmten Verlauf genommen oder zu einem bestimmten Ergebnis geführt hat. Mit Beharrlichkeit und Ausdauer wiederholen und variieren sie ihre Experimente, bis sie mit den Phänomenen vertraut sind und Erklärungen oder Lösungen für ihre Fragestellungen gefunden haben: Fallen Dinge immer auf den Boden, wenn sie losgelassen werden? Was passiert, wenn ich den Lichtschalter drücke oder die Rassel bewege? Warum kommt die Ente zu mir, wenn ich an ihrer Schnur ziehe? Wie baue ich einen stabilen Turm aus Bauklötzen? Wie viel Tee passt in meine Tasse?

Die Natur ist ein breites Forschungsgebiet. Es reicht vom eigenen Körper bis zum Außengelände und Umfeld der Kindertageseinrichtung. Kinder haben ein großes Interesse an Biologie und Physik zum Anfassen. Bereits Säuglinge können belebte und unbelebte Dinge unterscheiden.

Das Erleben von Tieren mit ihren unterschiedlichen Lauten und Fortbewegungsarten, Erfahrungen mit Wetter oder dem Wandel der Natur im Laufe der Jahreszeiten lösen Staunen und Interesse aus.

Insbesondere Wasser übt eine große Faszination auf Kinder aus. Versuchsmöglichkeiten mit diesem Element sind nahezu unbegrenzt. Dazu gehören das Plantschen, Schütten, Schöpfen, Gießen und Tropfen. Oder Zustände vom festen Eis über die Flüssigkeit bei Raumtemperatur bis hin zum Dampf. Oder das Versickern von Wasser im Erdboden. Oder das Zusammenspiel von Wasser mit anderen Materialien, die in ihm schwimmen, schweben oder untergehen, sich mit ihm mischen oder auch nicht mischen, in ihm auflösen oder aber auch das Wasser aufsaugen.

Kinder unter drei Jahren beschäftigen sich bevorzugt mit einer Reihe von elementaren Experimenten, denen sie sich mit großer Ausdauer widmen. Dazu gehört zum Beispiel das Einwickeln, Verbinden und Trennen von Gegenständen. Auch der Transport ist ein wichtiges Thema, sobald Kinder mobil sind. Sie lieben es, Dinge von einem Ort zum anderen zu schieben, tragen

oder schleifen. Die Trägheit oder auch Wendigkeit von Objekten ist dabei ein nahezu unerschöpfliches Forschungsfeld. Falllinien, Flugbahnen und Drehbewegungen erleben Kinder im Zuge ihrer motorischen Entwicklung am eigenen Körper oder wenn sie den Zustand von Gegenständen beeinflussen und sie schubsen, werfen, aus- und umschütten, schaukeln oder drehen.

Das Erforschen von Spuren, Linien und Kreisbewegungen zeigt sich nicht nur beim Malen und Gestalten. Bei der Erkundung von Natur und Lebenswelt kommt der ganze Körper eines Kindes zum Einsatz: Was kann man mit Gegenständen alles machen, wie sind sie beschaffen und wie sehen sie von innen aus? Warum funktioniert etwas so und nicht anders? Welche Mittel kann ich gezielt einsetzen, um etwas Bestimmtes zu erreichen? Lässt sich ein Experiment mit immer gleichem Ergebnis beliebig oft wiederholen?

Im Rahmen dieser und weiterer Explorationsspiele machen Kinder erste physikalische Grunderfahrungen wie Schwerkraft, Rotation, Ursache und Wirkung. Schon sehr kleine Kinder haben ein Bewusstsein für physikalische Gesetzmäßigkeiten. Auf der Grundlage von Erfahrungen

stellen sie Vermutungen an, wie sich Gegenstände verhalten und wie sie sich voraussichtlich nicht verhalten. Sie reagieren erstaunt, wenn diese Gesetzmäßigkeiten verletzt werden – zum Beispiel wenn eine rollende Kugel unter einer Abdeckung verschwindet und auf der anderen Seite nicht in Verlängerung ihrer ursprünglichen Bewegungsbahn auftaucht. Im Zuge der Konstruktion des kindlichen Weltbilds werden Theorien zum Verstehen von Natur und Lebenswelt auf der Grundlage neuer Erfahrungen und Experimente immer weiter entwickelt oder auch revidiert. Gleichzeitig erforschen Kinder immer auch die soziale Dimension ihres Handelns: Wird die Erzieherin den Löffel jedes Mal wieder aufheben, wenn ich ihn fallen lasse?

Für die Erkundung von Natur und Lebenswelt brauchen Kinder unter drei Jahren keine Versuchsaufbauten und Anleitungen. Kinder wollen ihren Interessen folgen, Erfahrungen machen und Gesetzmäßigkeiten erkennen. Bei Kindern unter drei Jahren verlangt dies eine Lernumgebung, in denen Dinge und Personen überschaubar, aber gleichzeitig auch vielfältig sind. Beispiele dafür sind eine nasse Rasenfläche, über die ein Kind krabbeln kann; ein Waldboden mit Laub, Ästen und Steinen oder aber der Wechsel des Wetters im Laufe des Jahres. Orte, Zeiten, Bedingungen und zur Verfügung gestellte Materialien sollten Kindern ermöglichen, alle Sinne einzusetzen und selbst aktiv zu werden. Über Erkenntnisziele, die Nutzung der Materialien sowie die dafür benötigte Zeit sollten die Kinder selbst entscheiden können.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie erleben die Kinder in unserer Krippe die Natur?
- Welche Pflanzen und Tiere können Kinder kennenlernen? Wie erleben sie den Naturkreislauf im Jahreswechsel? Haben sie schon Pflanzen gepflegt oder ein Gartenbeet angelegt? Wie erleben sie Tiere?
- Welche Erfahrungen mit unterschiedlichem Wetter machen sie?
- Welche Ziele in der näheren Umgebung sind auch „mit kleinen Beinen“ zu erreichen? Was könnte für kleine Kinder interessant sein? Welche Möglichkeiten könnten noch intensiver genutzt werden?
- Woran zeigt sich, dass Kinder intuitive Theorien zu Naturphänomenen und -gesetzen entwickeln? Wie regen wir sie zum Weiterdenken an?
- Sind die Bedingungen des Aufwachsens aller Kinder in der Krippengruppe bekannt? Wie gehen wir darauf mit unserer pädagogischen Arbeit ein?

9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

Die Bedeutung von Beziehung und Bindung, die Entwicklung von Persönlichkeit und Individualität und die großen Fragen von Anfang und Ende, Leben und Tod sind Grunderfahrungen menschlicher Existenz. Schon von klein auf spüren Kinder Glück und Trauer, Geborgenheit und Verlassenheit, Vertrauen und Angst. Dies sind existentielle Erfahrungen, die von kleinen Kindern intensiv erlebt werden.

Schon kleine Kinder wollen die vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen ihrer Existenz ordnen, sie in einen sinnvollen Zusammenhang bringen und damit Unsicherheit reduzieren. Kinder, die sich fragen, warum Opa gestorben ist oder wieso sich die Eltern getrennt haben, brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als einfühlsame Dialogpartner, die sich mit den philosophischen und religiösen Fragen der Kinder auseinandersetzen können. Authentisches Handeln erfordert hier, dass Fachkräfte ihre persönliche Haltung zu ethischen und religiösen Fragen kennen und auch im Kontext ihres pädagogischen Handelns reflektieren können.

Die philosophische und religiöse Bildungsarbeit greift die spezifischen Fragestellungen kleiner Kinder auf. Sie fängt nicht erst da an, wo man einem Kind etwas mit Worten erklären kann. Sie beginnt dort, wo das Kind Interesse, Wertschätzung, Zuneigung und Respekt für die ihm eigene Würde erfährt. Sie vermittelt Vertrauen und Zuversicht. Worte und Verstehen kommen erst später.

Sowohl die Ethik als auch die Theologie befassen sich mit den Kriterien für gutes und schlechtes Handeln sowie der Bewertung von Motiven und Folgen dieses Handelns. Sowohl Ethik als auch Religion begründen damit Normen und Werte, die das Zusammenleben von Menschen prägen. Kinder brauchen die Auseinandersetzung mit diesen Normen und Werten. Schon Kinder unter drei Jahren handeln die Ziele und Regeln ihres Alltags spielerisch aus: Was wollen wir? Was ist gerecht? Pädagogische Fachkräfte helfen Kindern nicht zuletzt durch ihr eigenes Vorbild dabei, Wertmaßstäbe zu entwickeln. Als Orientierung dienen dabei ihre eigenen, reflektierten Wertvorstellungen. Sie ermöglichen es Kindern, ethische und religiöse Werte wie Mitgefühl, Gerechtigkeit, Helfen, Teilen, Achtung und Vergabung zu erfahren, zu erproben und einzuüben.

Das Umfeld eines jeden Kindes wird in der einen oder anderen Weise geprägt von religiösen Themen, Ritualen, Festen, Traditionen und Glaubenszeugnissen. Diese nehmen Kinder mit allen Sinnen auf. Zur Tradition und Geschichte unseres Landes gehört das Christentum. Mit der Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern wurden auch Inhalte aus anderen Weltreligionen ein Thema unserer Gesellschaft. In Kindertageseinrichtungen begegnen sich Kinder und Erwachsene unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Religion. Offenheit und Achtung gegenüber anderen Kulturen und Religionen werden hier von klein auf gelebt. Kinder lernen andere Gewohnheiten, Bräuche und Erklärungsmuster kennen.

Krippenkinder brauchen Rituale zur Orientierung und Strukturierung ihres Alltags. Kinder brauchen Stille und Gelegenheit zur Ruhe zu kommen, sich zu besinnen und die vielfältigen Erfahrungen innerlich zu verarbeiten. Lieder, Gesten, Geschichten, Gebete oder Sinsprüche helfen Kindern, ihr Erleben auszudrücken. Feste ermöglichen die Erfahrung von Gemeinschaft, die Unterbrechung des Alltags und das Bewahren kultureller Traditionen. Feste sind Höhepunkte im Jahresablauf und ihre Gestaltung sollte in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtung verankert sein. Die konkrete Ausrichtung der religionspädagogischen Angebote liegt dabei in der Autonomie der einzelnen Träger.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie kann ich Kindern mein Interesse an ihrem religiösen und/oder kulturellen Hintergrund vermitteln?
- Welche Auswirkungen haben ethische und religiöse Aspekte auf das Leben und Lernen in der Gruppe?
- Welche religiöse Grundhaltung, welche Normen und Werte sind dem Träger, dem Team sowie den Eltern und ihren Kindern in der Einrichtung wichtig?
- Wie werden Werte und Normen im Alltag erlebbar?
- Welche existenziellen Fragen der Kinder begegnen uns in der Gruppe? Wie können wir uns altersgemäß damit auseinandersetzen?
- Wie ermöglichen wir jedem Kind Erfahrungen von Geborgenheit, Liebe und ein Gefühl der Zugehörigkeit? Wie reden wir mit Kindern über diese Erfahrungen?
- Schaffen wir Räume, Atmosphäre, Situationen und Zeiten, um uns dem einzelnen Kind mit seinen religiösen und ethischen Fragen zuzuwenden?
- Welche Materialien und Medien setzen wir ein, um positive soziale Vorbilder oder auch Fragen von Sicherheit, Trost und Zuversicht zu thematisieren?
- Auf welche Weise können wir in unserer Einrichtung Freude am Leben und ein Staunen über die Wunder der Welt vermitteln?
- Wie werden die Kinder und ihre Familien in die Gestaltung von Festen einbezogen?

III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder

A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte

1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Professionelle Handlungskompetenz

Professionelle Handlungskompetenz bedeutet, dass sich Fachkräfte als Lernende verstehen und einbringen können. Über Beobachtung und Reflexion entschlüsseln sie die Perspektiven von Kindern, um ihre Handlungs-, Denk- und Vorstellungsweisen besser begreifen und im pädagogischen Miteinander Verständigung erzielen zu können. Sie tauschen sich mit den Kolleginnen und Kollegen im Team aus, um voneinander zu lernen und das pädagogische Handeln in der Einrichtung gemeinsam zu entwickeln.

Sie vertiefen ihr theoretisches und praktisches Wissen und Können über Fachliteratur, Fachberatung und Fortbildung. Neugier, eine offene Haltung gegenüber Kindern und Kollegen und die kontinuierliche Reflexion des eigenen Tuns führen zu immer neuen Erkenntnissen und machen die Arbeit spannend und bereichernd.

Professionalität erfordert eine hohe Bereitschaft, sich mit dieser aufgeschlossenen, forschenden Haltung in den Gruppenalltag der Krippe einzubringen, spontan auf Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu reagieren und sie in ihrer Individualität und Identität zu fördern. Fragend und neugierig, mit einem kritisch-reflexiven Verhältnis zu sich und den eigenen Erziehungsvorstellungen und geleitet von ihrem theoretischen Wissen können Fachkräfte die Interessen, Fähigkeiten und Bedarfe von Kindern nachvollziehen und im Rahmen einer aktiven Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen auf diese feinfühlig eingehen. Dabei lassen sie Kinder auch an ihren eigenen Themen und Vorlieben teilhaben - wie zum Beispiel Musik, Bewegung oder die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen.

Das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen in einer Krippengruppe lässt sich nur sehr bedingt planen. Fachkräfte müssen mit der Durchführung von bestimmten Angeboten warten können, bis Kinder dafür bereit sind. Professionell handelnde Fachkräfte können abwarten und aushalten, dass Kinder Wege gehen, die nicht den Vorstellungen der Erzieherinnen entsprechen. Sie können mit Kindern im Gespräch bleiben und herausfinden, warum ein Kind etwas in einer bestimmten Art und Weise tun oder denken möchte. Sie können Brücken schlagen zwischen dem, was kindliches Handeln



beabsichtigt und dem, was Erwachsene als sinnvoll ansehen. Wenn Kinder auf ihren Bildungswegen stecken bleiben, können Fachkräfte Vorschläge für die Bewältigung der nächsten Wegstrecke machen.

Das kontinuierliche Wahrnehmen, Analysieren und Eingehen auf Gefühle, Bedürfnisse, Signale und Themen der Kinder erfordert ein hohes Maß an Energie, Einsatzbereitschaft, Empathie und Zuwendung. Fachkräfte wissen, wann sie sich mit Anregungen oder Hilfestellungen einbringen und wann sie sich zurückhalten müssen, damit Kinder ihre Möglichkeiten für autonomes Handeln und eigenaktive Welterkundung nutzen können.

Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene kostet es Kraft, sich im sozialen Miteinander der Kindertageseinrichtung über ihre eigene innere Welt klar zu werden und Fühlen, Handeln und Worte in Übereinstimmung zu bringen. Doch nur durch authentisches Handeln, Gelassenheit und Präsenz im Gruppengeschehen können Fachkräfte Kindern das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln – die Grundlage schlechthin für das frühkindliche Lernen.

Schlüsselkompetenzen und -haltungen für professionelles Handeln sind damit nicht nur Sensibilität, Empathie und Geduld, sondern auch Freundlichkeit, Verlässlichkeit und Konsequenz sowie Neugier, Motivation, Risikofreude und die Lust, sich auf Unbekanntes einzulassen. Methoden für die professionelle Begleitung von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen sind das Zuhören, Beobachten, Ermutigen und Loben sowie das Nachfragen, Vorschlagen, Erläutern, Aufgreifen und Vertiefen der Themen, die Kinder bei ihrer Welterkundung verfolgen.

Bildung und Erziehung im Alltagsgeschehen

Die Begleitung der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern unter drei Jahren findet in ihrem Alltag statt. Kinder fühlen sich wohl und lernen besonders engagiert, wenn ihre Bemühungen um Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit mit wohlwollenden und liebevollen Blicken begleitet werden. Fachkräfte können Bildungssituationen im Alltag der Kindertageseinrichtung erkennen, mit Kindern dazu ins Gespräch kommen und ihnen so neue Erfahrungen erschließen.

Pädagogische Angebote und Lernanregungen knüpfen so weit wie möglich direkt an das an, was Kinder bewältigen wollen und müssen, um selbstständig zu werden. Pflegesituationen sind daher ein zentrales Lern- und Erfahrungsfeld. Wickeln, Waschen, Essen, An- und Ausziehen sowie andere Pflegehandlungen verfolgen das pädagogische Ziel, Kinder bei einer immer selbstständigeren Bewältigung ihres Alltags zu unterstützen. Gleichzeitig sind sie ungestörte und kostbare Minuten, die Kinder und Bezugspersonen allein miteinander verbringen können – es sei denn, das Kind will möglichst schnell wieder in das Spielgeschehen der Krippengruppe eintauchen.

Pflegesituationen bieten unzählige Gelegenheiten für Kommunikation und Körperkontakt, für die Entwicklung und Vertiefung von Beziehung sowie für die Begleitung der hier entstehenden Bildungssituationen. Eine beziehungsorientierte Pflege erfüllt nicht nur die körperlichen (satt, warm, trocken), sondern auch die seelischen Bedürfnisse des Kindes (beschützt, wertgeschätzt) und unterstützt sein Streben nach immer mehr Selbstständigkeit.

Auch sehr kleine Kinder werden trotz ihrer Hilfsbedürftigkeit ernst genommen, ihre Gedanken und Gefühle respektiert. Sie werden beim Wickeln und Füttern beteiligt, in ihrem Hunger oder Sattsein beachtet und darin unterstützt, sich aus Gruppenaktivitäten zurückzuziehen, um Ruhe und Erholung zu finden.

Bei sehr kleinen Kindern ist die non-verbale Verständigung eine zentrale Kommunikationsebene. Um sich auf dieser Ebene mit dem Kind zu treffen, benötigt die Fachkraft hohe emotionale Kompetenzen, um kindliche Stimmungen zu erfassen und adäquat darauf reagieren zu können. Körperkontakt ist eine wichtige Form der Kommunikation. Sie vermittelt das Gefühl von Schutz und Fürsorge und unterstützt den Beziehungsaufbau.

Kleinkinder dürfen sich in Pflegesituationen nicht inkompetent, abhängig oder gar ausgeliefert fühlen. Die Erfahrung, selbst Kontrolle über die jeweilige Situation zu haben, kompetent zu sein und durch die eigenen Handlungen Einfluss nehmen zu können, stärkt das Selbstkonzept des Kindes. Die Fachkraft geht auf das ein, was ein Kind mag oder auch nicht mag. Ihre Unterstützung setzt darauf, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu wecken. Ihre Angebote orientieren sich an aktuellen Fähigkeiten des Kindes und haben nächste Entwicklungsschritte im Blick. Sie leistet damit Hilfe zur Selbsthilfe.

Fachkräfte erlauben Kindern, das Tempo und den Ablauf von Pflegehandlungen mitzubestimmen. Sie lassen die Erforschung von Pflegeutensilien geduldig oder mindestens gewährend zu. Auch im eigenen Interesse nutzen sie Pflegesituationen als Lern- und Bildungssituationen. Je schneller ein Kind lernt, sich zu waschen und anzuziehen, desto entspannter wird der Alltag auch für die Fachkraft. Rituale vermitteln dem Kind Sicherheit und Kontinuität, auch wenn eine andere Fachkraft es einmal versorgt.

Je selbstständiger Kinder werden, desto mehr nimmt die Bedeutung von Pflege in ihrem Krippenalltag ab. Mit wachsenden Kompetenzen, sich in das Alltagsgeschehen einzubringen, entstehen neue und wichtige Lern- und Bildungssituationen. Entsprechend der aktuellen Fähigkeiten eines Kindes ermöglichen Fachkräfte ihm eine möglichst umfassende Teilhabe am Alltagsgeschehen und bemühen sich darum, das gemeinsame Handeln beim Tischdecken, Abwaschen oder Aufräumen beziehungsweise zu gestalten.

Kindgerechter Tagesablauf

Kleine Kinder haben noch kein Zeitempfinden, wie es Erwachsene haben. Sie benötigen zu ihrer eigenen Orientierung immer wiederkehrende Abläufe, in denen sie Muster erkennen. Ein berechenbarer Tagesrhythmus in der Kindertageseinrichtung bietet Kindern Orientierung und Sicherheit. Regelmäßige und großzügig bemessene Zeiten für Mahlzeiten, Ruhe, Bewegung und Pflegehandlungen bilden ein Grundgerüst des Krippenalltags, das durch freie Spielphasen und kleinere Angebote ergänzt wird.

Rituale wie ein individuelles Begrüßungsritual mit der Bezugserzieherin, das Singen eines bestimmten Liedes im Morgenkreis, ein wiederkehrender Reim zu den Mahlzeiten, ein Sprechspiel beim Anziehen oder eine kurze Melodie zur Schlafenszeit helfen dem Kind, sich in der Kindertageseinrichtung zurechtzufinden, sich willkommen und geborgen zu fühlen und zeitliche Strukturen und Handlungsabfolgen kennenzulernen.

Neben klaren, überschaubaren Strukturen im Tagesablauf erfordert die Betreuung von kleinen Kindern jedoch auch ein angemessenes Ausmaß an Flexibilität und Offenheit, um nicht nur einem geregelten Tagesablauf, sondern auch individuellen Bedürfnissen einzelner Kinder gerecht zu werden. Zwischen einem

nur wenige Monate alten Säugling und einem Kleinkind kurz vor seinem dritten Geburtstag unterscheiden sich die Bedürfnisse an einen geregelten Tagesablauf oder an die Taktung von Aktivitäts- und Ruhephasen erheblich. Je jünger ein Kind ist, desto mehr muss seinem individuellen und gegebenenfalls auch unregelmäßigen Bedürfnis nach Schlaf und Nahrung entsprochen werden.

Unter dreijährige Kinder sind ständig in Bewegung, um nach Bildungsanreizen zu suchen und in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen. Für spontane Interaktionen und selbstbildendes Spiel brauchen Kinder räumlichen und zeitlichen Freiraum. Ein standardisiertes Angebotsschema entspricht nicht dem Erleben und der Struktur ihrer Lernprozesse. Vielmehr geht es bei der Planung des Alltags darum, Kindern Impulse und Anregungen für kindliche Aktivitäten zu geben und auf die Befriedigung elementarer Bedürfnisse zu achten. Für alle Kinder muss ein angemessener Rhythmus von Aktivitäts- und Ruhephasen gefunden werden. Die Konzentrationsspanne von Kindern nimmt zu, je älter sie werden. Sie ist dabei abhängig von ihrem individuellen Wohlbefinden und ihrer Engagiertheit für eine bestimmte Sache.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welches Wissen und Können ist für die pädagogische Arbeit mit unter Dreijährigen besonders relevant?
- Mit welcher Haltung, welchen Einstellungen und welchen offenen Fragen lasse ich mich auf Kinder ein?
- Wie muss ich den Alltag in der Krippengruppe organisieren, um Kindern Sicherheit und Orientierung zu vermitteln?
- Wie kann ich sicherstellen, dass auf elementare Bedürfnisse (Schlaf, Hunger, Ruhe) von sehr kleinen Kindern angemessen eingegangen wird?
- Wie lassen sich im Tagesablauf Situationen schaffen, in denen ein Kind ungeteilte Aufmerksamkeit erhalten kann?
- Wie stelle ich sicher, dass jedes Kind genügend Freiraum und Zeit erhält, um zu spielen und dabei seinen Interessen und Lernwegen zu folgen?

2. Leben und Lernen in der Kindergruppe

In den ersten drei Lebensjahren entwickelt sich ein Mensch vom Säugling zum Kindergartenkind. Damit verbunden sind gewaltige Entwicklungssprünge. Säuglinge, Einjährige und Zweijährige haben unterschiedliche Bedürfnisse, die bei der Gestaltung von Leben und Lernen in einer Kindergruppe berücksichtigt werden müssen. Im Miteinander der Kinder einer Krippengruppe oder einer altersgemischten Gruppe von Kindern unter und über drei Jahren tragen Fachkräfte dafür Sorge, dass alle Kinder zu ihrem Recht kommen. Für alle Kinder gilt, dass sie ein großes Interesse an anderen Kindern haben und sich an ihnen orientieren.

Soziales Lernen

Das Leben und Lernen in der Kindergruppe ermöglicht Kindern, voneinander zu lernen, soziale Teilhabe zu erfahren und Kompetenzen zur Selbstbehauptung, Kooperation und Anpassung zu entwickeln. Mit den Erfahrungen, die Kinder unter ihresgleichen machen, sind eigenständige Entwicklungsprozesse verbunden. Schließlich erfordert der soziale Umgang mit Gleichaltrigen andere Kompetenzen als der Umgang mit Erwachsenen.

Beobachten ist eine der wichtigsten Erkundungsaktivitäten, mit denen sich Kleinkinder aus sicherer Distanz in ihrer sozialen Umwelt orientieren und mit ihr vertraut werden. Kinder verfolgen das Verhalten und die Spielverläufe anderer Kinder und übernehmen Anregungen für das eigene Spiel. Wenn Kinder in ihrem sozialen Erkundungsstreben mutiger werden, gesellen sie sich zu einem anderen Kind und knüpfen erste direkte Kontakte. Sie imitieren Bewegungen, Aktivitäten und suchen ähnliche Spielgegenstände. Dieses Parallelspiel ist eine Übergangsform zwischen Einzelspiel und dem Sozialspiel, bei dem soziale Aktivitäten von nebeneinander spielenden Kindern zwar gegenseitig wahrge-

nommen und beobachtet, aber noch nicht direkt aufeinander bezogen werden.

Bei unter Dreijährigen steht das „Ich“ im Zentrum ihres Weltbildes. Kleine Kinder suchen die Nähe anderer Kinder, weil sie Anregung und Bestätigung bekommen möchten. Es ist noch nicht das Interesse am anderen Kind, sondern das Interesse an bestimmten Aktivitäten oder Dingen, über das Kinder zueinander finden. Sie signalisieren: Das, was Du machst, ist spannend. Ich will das auch machen! Situation, Entwicklungsstand und Persönlichkeit bedingen das Verhalten bei der Kontaktaufnahme. Zu diesem Verhalten kann auch Schubsen, Beißen oder das Wegnehmen von Spielzeug gehören. Diese Bekundung von Interesse, Neugier und Annäherung wird zu Abwehrreaktionen und Konflikten führen, die mit Unterstützung der Fachkräfte bewältigt werden müssen.

Schrittweise lernen Kinder, selbstbestimmt über Annäherung, Interaktion und gemeinsames Handeln zu entscheiden und ihre Kontaktversuche auf das Verhalten anderer Kinder abzustimmen. Je vertrauter Kleinkinder miteinander sind, desto mehr Interesse zeigen sie aneinander und desto besser gelingt es ihnen, gemeinsame Themen zu finden und in einen längeren sozialen Austausch mit Elementen von gemeinsamem Handeln und kooperativem Spielen einzutreten.

In der vorsprachlichen Phase versuchen Kleinkinder vor allem über Blickkontakte, Nähe und Berühren die Aufmerksamkeit anderer Kinder zu erreichen. Ein Kind berühren, weglaufen und sich dann wieder fragend umdrehen, kann eine Aufforderung zum Fangen spielen sein. Ungewöhnliche Bewegungen, Klatschen oder Krach machen sind oftmals Versuche, andere Kinder zum Nachmachen aufzufordern. Das Überreichen eines Spielobjektes in Verbindung mit seiner Annahme ist eine gelungene Interaktion - auch

wenn Kinder nach dieser Handlung gleich wieder auseinandergehen. Über das Nachahmen eines anderen Kindes oder das parallele Spielen mit dem gleichen Spielzeug gelingt es, auch schon über einen längeren Zeitraum in Kontakt zu bleiben und Gleichartigkeit oder Verbundenheit zu zeigen.

Kinder entwickeln soziale Kompetenzen, wenn ihre Kontaktversuche in der Krippengruppe von den Fachkräften wahrgenommen, ermutigt und den anderen Kindern vermittelt werden. Kleine Rituale – zum Beispiel ein fester Platz im Morgenkreis – helfen neuen Kindern, sich einen Platz in einer Bezugsgruppe zu erobern. Gemeinschaftliche Aktivitäten für alle Kinder - wie zum Beispiel ein Tischspruch vor den Mahlzeiten - fördern die soziale Einbindung aller Kinder in die Gruppe. Kinder, die sich in ein „Wir“ eingebunden fühlen, ahmen nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder nach und übernehmen im Spiel soziale Wertvorstellungen und Umfangsformen.

Bevor Kleinkinder sich auf andere Kinder in der Kindergruppe einlassen können, müssen sie zunächst zu den betreuenden Erwachsenen eine stabile Beziehung aufgebaut haben. Vertraute Räumlichkeiten, Kontinuität der Bezugszieher/innen und eine feste Gruppenzusammensetzung geben ihnen Sicherheit, auf andere Kinder zuzugehen und ihre Reaktionsweisen und Spielvorlieben kennenzulernen.

Soziale Interaktion kleiner Kinder beschränkt sich zunächst immer nur auf einen weiteren Partner. Komplexere Situationen, in denen mehrere Kinder in einem Gruppenprozess ein Spiel initiieren und ihre Rollen darin finden, übersteigen noch die kognitiven und sozialen Fähigkeiten von unter Dreijährigen. Mit einem einzelnen Interaktionspartner sind aber auch schon kleine Kinder in der Abstimmung ihrer Handlungen erstaunlich kompetent.



Konfliktbewältigung

Konflikte gehören zum Leben, sind Teil des Krippenalltags und bieten Kindern wichtige Lernanlässe. Kinder lernen erst schrittweise, zwischen „Mein“ und „Dein“ zu unterscheiden. Sie überschreiten Grenzen und werden „übergreifig“, wenn sie ihre Vorstellungen ausleben, dabei ihrem natürlichen Explorationsdrang folgen und dabei Grenzen überschreiten. Wenn ein zweijähriges Kind einem anderen Kind die Schaufel wegreißt, ist dies Ausdruck von Interesse an seinem Spiel.

Zum Streit kommt es auch, wenn Kinder auf sich aufmerksam machen wollen. Die (non-verbale) Kontaktaufnahme zu anderen Kindern misslingt, wenn diese bei einer ihnen wichtigen Tätigkeit nicht unterbrochen oder gestört werden wollen. Wenn soziale Annäherungsversuche mit Abwehrreaktionen beantwortet werden, müssen Fachkräfte den

Explorationsdrang eines Kindes akzeptieren, seine Handlungsabsichten verstehen und zwischen Kindern vermitteln können, ohne dabei Spielprozesse und Kommunikationsversuche vorschnell zu unterbrechen.

Fachkräfte erkennen Annäherungsversuche und Abgrenzungsbestrebungen von Kindern. Sie haben im Blick, wenn schüchtere Kinder schnell aufgeben oder sich erst gar nicht trauen, etwas zu fordern. In Konfliktfällen lassen sie Aushandlungsprozesse zu und schlagen Handlungsalternativen vor, zum Beispiel über das Bereitstellen von zusätzlichem Spielzeug. Nur wenn sich keine Lösung für einen Konflikt finden lässt, ein Kind mit einer Konfliktsituation überfordert ist oder Schaden nehmen kann, greifen Fachkräfte direkt ein. Sie ergreifen dabei nicht Partei, sondern wenden sich beiden Kindern aufmerksam zu, zeigen Verständnis für ihr Handeln und ihre Gefühle, vermitteln

zwischen ihren Handlungsabsichten und unterstützen sie bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt.

Ein kleines Kind nimmt vor allem den Effekt, nicht aber die Konsequenzen seines Handelns für andere wahr. Es kann sich noch nicht in die Gefühle eines anderen Kindes hineinversetzen, dessen Sandkuchen oder Turm es zerstört hat. Es versteht daher nicht, warum es die Grenze von jemand anderem überschritten hat. Kinder unter drei Jahren sind nicht nachtragend. So wie ein gemeinsam begonnenes Spiel in einen Konflikt umschlagen kann, so kann auch aus konflikthafter Interaktion schnell wieder eine gemeinsame Handlung entstehen.

Im Erleben von unter Dreijährigen gehört ihre persönliche Umwelt und alles, was sich darin befindet, zu ihrem Selbst. Schritt für Schritt sollten Kinder lernen, zwischen Selbst und Umwelt zu unterscheiden, ihre Absichten angemessen zu kommunizieren, dem Rhythmus von Aktion und Reaktion zu folgen und Störungen aufzufangen. Erste Formen von sozialer Teilhabe und Kompetenzen zur Selbstbehauptung, Kooperation und Anpassung entwickeln sich bereits im Krippenalter. Die Fähigkeiten zum Teilen, Abgeben und Schenken folgen in einem nächsten Schritt – in enger Verbindung mit der Ausdifferenzierung des kindlichen Selbstkonzeptes.

Altersübergreifendes Leben und Lernen in der Kindergruppe

Die Aufnahme von unter Dreijährigen in Kindergartengruppen kann insbesondere zweijährigen Kindern vielfältige Lernanregungen und Entwicklungsimpulse im Kontakt mit älteren Kindern bieten. Ideal sind gleitende, mit Blick auf das Kind konzipierte Übergänge in Einrichtungen mit Krippen und Kindergartengruppen. Für eine Übergangsgestaltung eignen sich auch die gemischten Gruppen des Früh- und Spätdienstes, das Spiel aller Kinder auf dem Außengelände oder auch Feste und Feiern für eine altersübergreifende pädagogische Arbeit. Auch Kindergartenkinder können davon profitieren, sich mit unter Dreijährigen zu befassen. Sie erhalten Rückblick auf ihre eigenen Entwicklungsphasen und erfahren, dass sie mittlerweile fähig sind, Kleinkindern behilflich zu sein und ihnen Kenntnisse zu vermitteln. Eine altersübergreifende Gruppenzusammensetzung kann sich daher positiv auf das soziale Leben und Lernen auswirken.

Bei der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in eine Kindergarten-Gruppe ist darauf zu achten, dass die Mischung von Alter und Geschlecht so ausgewogen ist, dass sowohl altersübergreifende als auch altersgleiche Spielpartnerschaften möglich sind. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Kinder unter drei Jahren ihren Spiel- und Forschungsinteressen aktiver nachkommen, wenn sie in kleineren Einheiten (Raum und Gruppengröße) selbstsicher agieren können und in Kommunikation mit vertrauten Spielpartnern sind. Auch muss für sie ein altersgerechtes Spiel- und Materialangebot vorhanden sein.

Die pädagogischen Herausforderungen für Einrichtungen, die unter Dreijährige gemeinsam mit älteren Kindern betreuen, sind ungleich größer als bei reinen Krippen und Kindergartengruppen. Die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in

eine Kindergartengruppe erfordert konzeptionelle, strukturelle und personelle Rahmenbedingungen, die allen Kindern altersangemessene Lernimpulse sowie verlässliche Beziehungen zu ihren Betreuungspersonen bieten.

Durch geschickte Angebotsauswahl können Fachkräfte Interaktionen zwischen jüngeren und älteren Kindern inszenieren, die für beide Altersstufen förderlich sind. Beziehungsangebote und Bildungsimpulse müssen dabei aber den jeweiligen Entwicklungsstand eines einzelnen Kindes berücksichtigen. Weder die Belange der Kleinsten noch die Bedürfnisse der Großen dürfen dabei zu kurz kommen.

Aufgrund der großen Entwicklungsunterschiede von Kindern zwischen 0 und 3 Jahren ergeben sich schon in reinen Krippengruppen zahlreiche Möglichkeiten, dass kleine Kinder die Handlungen größerer Kinder in ihrem Spiel aufgreifen und größere Kinder auf kleinere Kinder eingehen. Bei der Einrichtung neuer Krippengruppen sollte im Sinne einer ausgewogenen Altersmischung darauf geachtet werden, dass nicht nur Kinder eines Jahrgangs aufgenommen werden.

Bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind ist zu beachten, dass Kinder bis etwa zum 18. Lebensmonat eher familienähnliche Interaktionen brauchen, um Beziehungssicherheit zu erfahren. Eineinhalb- bis dreijährige Kinder profitieren zunehmend von gruppenorientierten Interaktionen in einer stabilen Gruppenzusammensetzung.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie stelle ich sicher, dass sich ein Kind in seiner Gruppe wohl fühlt?
- Wie unterstütze ich Kinder, damit sie Strategien und Kompetenzen für die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern entwickeln können?
- Wie kann ich Kinder unterstützen, ihre Konflikte möglichst eigenständig zu lösen?
- Wie nehme ich wahr, dass ein Kind mit einer sozialen Situation überfordert ist? Wie reagiere ich auf welche Signale?
- Welche Erfahrungen kann ein Kind in der Krippengruppe machen?
- Wie kann ich dafür Sorge tragen, dass Säuglinge und sehr kleine Kinder in der Krippengruppe nicht untergehen?
- Wie stelle ich sicher, dass Kinder aller Altersstufen bei altersübergreifendem Lernen zu ihrem Recht kommen?

3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern

Spielen ist Lernen. Im Spiel verarbeitet ein Kind Eindrücke und Erfahrungen. Spiel ist jedoch nicht nur rezeptiv verarbeitend, sondern auch produktiv schöpferisch. Im Spiel schafft ein Kind Bedingungen, unter denen sich verschiedenste – selbst widersprüchlich erscheinende – Lebenserfahrungen miteinander verbinden lassen. Es probiert aus, was es in seinem Umfeld wahrgenommen hat. Es durchdenkt Erlebtes und testet es in immer neuen Zusammenhängen und Möglichkeiten. So gesehen ist Spiel die Arbeit des Kindes.

Spiel beinhaltet Realitätsbewältigung. Im Spiel erkunden Kinder, wie viel Wunschwelt die Wirklichkeit verträgt und wie viel Wirklichkeit notwendig ist, damit die Wünsche nicht nur Fantasie bleiben. Kinder brauchen Spiel, um ihre Vorstellungen und die Realität miteinander zu versöhnen. Im Spiel erfahren Kinder die Wirklichkeit, ohne ihr gleich realistisch gerecht werden zu müssen. Sie tragen ihre Wünsche in die Wirklichkeit und verändern sie danach. Sie probieren die neu entstehenden Wirklichkeiten aus und stellen spielend fest, welche Konsequenzen sich aus diesen vorgestellten Wirklichkeiten ergeben könnten.

Schon in seinen ersten Lebensmonaten beherrscht ein Kind zwei wesentliche Grundbausteine spielerischen Handelns: einfache Formen der Nachahmung und die handelnde Erforschung von Zusammenhängen. Schon in den ersten (non-verbalen Dialogen) zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson sind Elemente von spielerischem Verhalten enthalten: die Lust sinnlicher Wahrnehmung, die Beobachtung von Auswirkungen des eigenen Tuns, die Wiederholung und Variation von Handlungen sowie das Suchen nach und Testen von Grenzen.

Im Spiel findet die kindliche Vorstellungskraft ihren Ausdruck. Im Spiel eröffnen sich Kinder einen (inneren und äußeren) Raum des „als ob“. Dieser Raum bietet Möglichkeiten, das bisher Erlebte in kreativen Formen zu verarbeiten und dabei wieder neue Erfahrungen zu machen. Mit der Entwicklung von motorischen und kognitiven Fähigkeiten erweitert sich dieser Raum. Zunächst kann ein Kind in seinem Spiel nur das aufgreifen, was es unmittelbar beobachtet. Zunehmend gelingt es ihm, auch Erlebnisse aus seiner Vergangenheit in das Spiel einzubringen.

Die (aufgeschobene) Nachahmung und ihre fantasievollen Variationen bilden die Grundlage des „Als-ob-Spiels“, dem ein- und zweijährige Kinder häufig nachgehen. Es bildet die erlebte Wirklichkeit ab und inszeniert sie mit viel Fantasie in immer neuen Szenen und Spielsequenzen. Es erlaubt dem Kind, über sich und die Welt nachzudenken. Dabei werden Gegenstände lebendig und bekommen eine neue Bedeutung: Ein Faden wird zur Schlange, ein Karton zum Auto und eine Zimmerdecke zur Wohnung der Großeltern.

Während das Spiel von Säuglingen auf Bezugspersonen angewiesen ist, die auf dieses Spiel reagieren, erfolgt das Als-ob-Spiel eines Kleinkindes unabhängig von der Präsenz einer anderen Person. In den Spielsequenzen des Als-ob-Spiels reflektiert das Kind nicht die Reaktionen anderer sondern seine eigenen Erfahrungen und Gefühle in immer neuen Zusammenhängen. Im Spiel erweitert sich das kindliche Selbst durch das eifrige Beobachten und Imitieren seiner sozialen Umwelt. Über Imitation versetzt es sich in andere hinein und macht deren Verhaltensmuster und die daran geknüpften Gefühle in sich selbst lebendig. Indem es eine Zeit lang ein anderer als es selbst sein kann, gewinnt es auch Distanz zu sich selbst und vermag sich von außen wahrzunehmen.

Das bildende Moment des Spiels ist weniger das Üben von Fertigkeiten, sondern der Zugang zu Welterfahrung, den Spiel ermöglicht. Jedoch werden Verhaltensweisen, die sich das Kind spielerisch aneignet, in der weiteren Entwicklung zu zielgerichteten Funktionen – wie zum Beispiel das Kriechen und Gehen oder das Füllen eines Gefäßes. Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, szenischer oder bildhafter Vorstellungen, subjektiver Fantasien, sprachlichen oder nichtsprachlichen Denkens sowie des sozialen Austauschs und der Verständigung. Im Spiel nutzen Kinder diese zur Gestaltung individueller Lern- und Bildungsprozesse. Dabei liegt der Sinn des kindlichen Spiels in der Handlung selbst und ist nicht auf ein bestimmtes Ergebnis oder Ziel hin orientiert. Die Bedeutung, die Kinder ihren Spielhandlungen geben, kann sich von einer Minute auf die andere völlig verändern.

Spiel ist frei und spontan. Es muss vom Kind ausgehen. Das Kind braucht die Kontrolle über seine Aktivität, um Interesse und Sinnhaftigkeit des Spiels nicht zu verlieren. Erwachsene sollten nicht versuchen, Spielprozesse auf bestimmte Lernziele hin zu steuern. Im Spiel wendet sich das Kind seiner Um- und Mitwelt freiwillig zu und verfügt selbst darüber, wie weit und auf welche Weise es sich auf diese einlässt. Das selbstbestimmte und konzentrierte Spiel eines Kindes darf nicht gestört werden. Fachkräfte sind sich bewusst, dass selbst Lob und Anerkennung eine unerwünschte Störung sein können. Sie sollten Kinder nicht durch vorgegebene Zeitpläne aus dem Rhythmus ihres Spiels reißen. Dies sollte bei der Gestaltung und Organisation von Tagesabläufen in der Kindertageseinrichtung beachtet werden.

Die Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen ist für das Kind ein wichtiger Ausgangspunkt, um ins Spiel zu kommen und sein Spiel zu entwickeln. Erwachsene können das Spiel von Kindern unterstützen, indem sie im Rahmen einer gegenseitigen Verständigung Facetten ihrer eigenen Wahrnehmungs-, Auffassungs-, Handlungs-, und Denkmöglichkeiten einbringen. Die Initiative für die Gestaltung eines wechselseitigen Spiels sollte dabei immer dem Kind überlassen bleiben. Anregungen von Fachkräften sollten an das anknüpfen, was ein Kind bewegt. So kann eine Fachkraft einem Kind, das einem anderen Kind mit Interesse beim Ballspielen zuschaut, einen weiteren Ball anbieten. Oder sie kann einem Kind, das eine Puppe wäscht, Creme und Handtücher anbieten. Gute Spielideen, die sich in einer positiven Interaktion entwickeln, werden auch andere Kinder animieren, sich in ihrem Parallelspiel darauf einzulassen – zum Beispiel das Bauen einer Höhle oder das Hüpfen wie ein Hase.

Das Spiel drückt den Entwicklungsstand eines Kindes aus. In der frühesten Kindheit überwiegen das sensomotorische Spiel mit den eigenen Körperbewegungen sowie das manuelle, orale und visuelle Erkunden. Wenn ein Kind Gegenstände des Alltags voneinander unterscheiden kann, wendet sich sein Interesse ihren Funktionen zu. Erste Funktionsspiele beruhen unter anderem auf dem Tragen, Werfen, Sammeln und Sortieren von Gegenständen oder auch dem Ausgießen und Füllen von Gefäßen. Im Rahmen von Explorationsspielen geht ein Kind der Ursache und Wirkung nach: Was passiert, wenn ich einen Stein in die Pfütze werfe? Im Konstruktionspiel erschafft es aus Einzelteilen neue Gegenstände. Im Symbolspiel (Als-Ob-Spiel) werden Alltagsgegenstände nach eigenen Vorstellungen eingesetzt, im Rollenspiel ganze Lebenswelten nachempfunden (z. B. auf Reisen, im Haushalt, bei der Ärztin, beim Friseur, auf dem Bauernhof oder im Zoo) und dabei auch andere Kinder mit einbezogen.

Auch wenn die zeitliche Abfolge dieser Formen des Spiels bei allen Kindern gleich ist: Faktoren wie Neigungen, Interessen, Neugierverhalten, Probierlust oder Ausdauer sind mitbestimmend für die oft erheblichen individuellen Unterschiede im Spielverhalten. Auch kann ein bestimmtes Spielverhalten in sehr unterschiedlichen Altersstufen auftreten und unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Während ein Kind wochenlang Türme bauen kann, hat ein anderes bereits nach einigen Tagen genug von dieser Aktivität.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie trägt mein pädagogisches Handeln der Bedeutung des Spiels für das frühkindliche Lernen Rechnung?
- Durch welche Impulse können Kinder ins Spiel gebracht werden?
- Welche Merkmale prägen den Spielverlauf eines Kindes oder einer Kindergruppe?
- Wie begründe ich die Auswahl der Materialien, die ich Kindern anbiete?
- Welche Rahmenbedingungen haben sich bewährt, um ein konzentriertes und ungestörtes Spiel von Kindern zu gewährleisten?
- Welche Rolle spielen vorbereitete Angebote? Welche Kinder gehen wie darauf ein?

4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung

Das Ziel der Einrichtung von anregenden Lernumgebungen ist es, für jedes Kind ein Umfeld zu schaffen, in dem es vielfältige Erfahrungen sammeln und verarbeiten kann. Im Rahmen verlässlicher Beziehungen vermitteln Fachkräfte Kindern ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden. Sie tragen dafür Sorge, dass ein Kind warm, satt, trocken, ausgeruht und zufrieden ist. Ansonsten wird es nur wenig Interesse zeigen, sich auf seine Lernumgebung einzulassen.

Das Alltagsgeschehen der Kindertageseinrichtung ist immer eine Lernumgebung, wenn es als Bildungssituation gestaltet beziehungsweise erkannt und dann konsequent genutzt wird. Die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen im Alltagsgeschehen beruht auf der Beachtung kindlicher Bedürfnisse und Interessen, einer ko-konstruktiven Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern, einer variationsreiche Gestaltung von Räumlichkeiten und der Bereitstellung von geeigneten Spielmaterialien

Jedes Kind benötigt eine Lernumgebung, die seinem Entwicklungsstand, seinen aktuellen Interessen und seinen individuellen Vorlieben entspricht. Fachkräfte sollten daher Tag für Tag eine Vielzahl von Lernumgebungen schaffen. Dazu beobachten sie aufmerksam, welche Materialien und Impulse Kinder benötigen, um in ein eigeninitiales und selbsttätiges Spiel zu kommen. Sie ermutigt mit wohlwollenden Blicken und bringt sich bei Bedarf mit Impulsen und Denkanstößen in seine Lern- und Bildungsprozesse ein. Sie staunt, sie fragt, sie hört zu, sie erinnert, sie erklärt und sie lobt. Das gemeinsame Nachdenken über die Phänomene der Welt ist eine wichtige Form der Interaktion, um ein interessiertes, aktives und konzentriertes Spielverhalten zu unterstützen.



Über die gezielte Bereitstellung von Spielmaterial formuliert die Erzieherin die Bildungsaufgaben nicht verbal, sondern lässt die Materialien „sprechen“. Sie überlegt, welche Materialien Kinder bei der Bewältigung ihrer nächsten Entwicklungsschritte unterstützen können. Indem sie sammelt, auswählt, aussortiert, herbeischafft und konstruiert. Alleine, mit Hilfe von anderen oder als Ideengeberin – auch in der Zusammenarbeit mit Kindern – bahnt sie Kindern einen Weg, auf dem Bildungserfahrungen gemacht werden können.

Lernumgebungen sind besonders anregend, wenn sie Kindern etwas für sie noch Unbekanntes bieten, das sie eigenständig und spielend erforschen können. Das Spiel kleiner Kinder wird am besten angeregt, wenn das Material zum Spielen keine eindeutigen Vorgaben für den Gebrauch macht. Je mehr man mit einem Gegenstand tun kann (abtasten, bewegen, verändern, neu

kombinieren), desto größer wird das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes für diesen Gegenstand sein.

Ein Spielzeug ist jeder Gegenstand, der für Kinder interessant und ungefährlich ist. Das Kind entscheidet, ob ein Gegenstand „Zeug zum Spielen“ ist beziehungsweise wie man mit einem Spielzeug spielt. Ein altes Telefon, ein Wecker oder andere (ausgemusterte) Gebrauchsgegenstände fordern die Neugier und den Forschergeist von Kindern heraus. Fachkräfte unterstützen diesen Forschergeist durch ihre positive Resonanz.

Kinder sind zufrieden, wenn sie wenige aber vielseitig bespielbare Materialien in überschaubaren Mengen haben, die sichtbar und frei zugänglich sind. Für einen Säugling bedeutet dies, dass Materialien in Reichweite liegen müssen, um zum Greifen und Heranholen einzuladen. Fachkräfte erkennen, wenn ein



Spielgegenstand langweilig wird und wechseln das Angebot. Wenn sie bestimmte Materialien zeitweise wegräumen, werden Kinder sie nach einer Weile mit neuer Begeisterung (wieder)entdecken.

Für das Explorationsspiel sind Gefäße und Steine geeignet, für die sinnliche Wahrnehmung Naturmaterialien, Musikinstrumente, Tastpfade, Knete und Farbe. Für das Konstruktionsspiel benötigen Kinder Bauklötze, Kissen, Pappkartons oder Schaumstoffelemente. Das Rollenspiel kann durch Theaterutensilien und traditionelles Spielzeug unterstützt werden, mit dem Kinder die Welt der Erwachsenen nachspielen. Unbekannte Alltagsgegenstände wie Salatschleudern, Würstchenzangen und Teesiebe führen nicht selten zu kreativen Spielhandlungen. Tische mit Decken können zu Höhlen, hintereinander gestellte Stühle zu Eisenbahnen werden.

Materialien für kleine Kinder müssen zum gefahrlosen, selbständigen Erkunden geeignet sein. Alle Dinge, die ein Kleinkind gefahrlos in den Mund stecken und nicht verschlucken kann, sind geeignet (Plastikschüsseln, Bauklötze, Rasseln etc.). Sicherheitsbedenken sollten die Bildungsmöglichkeiten von Kindern aber nicht unnötig einschränken. Auch die Kleinsten begreifen schnell und akzeptieren ein festes Regelwerk im Hinblick auf die Nutzung von Materialien oder Orten für spezielle Aktivitäten. Die Zugänglichkeit von Kinderscheren braucht nicht eingeschränkt zu werden, wenn Kindern die für die Nutzung notwendigen Regeln vermittelt werden können.

Kinder benötigen Räume, die überschaubar und vielfältig sind. Wie zwischenmenschliche Beziehungen sollten auch Räume kleinen Kindern Sicherheit und Anregung bieten. Kleine Kinder explorieren ihre Welt in konzentrischen Kreisen – vom Sicherem und Bekannten zum Unsicheren und Neuen. Kinder brauchen daher freie Spielfläche, um ihren Explorations- und Bewegungsdrang selbstbestimmt und selbsttätig ausleben zu können, ohne dabei aneinander zu geraten. Sie benötigen aber immer auch Nischen und Ecken, wo sie entspannen oder in Ruhe spielen können. Es ist eine nicht zu unterschätzende pädagogische Herausforderung, einen Raum so zu gestalten, dass er gleichzeitig Geborgenheit und Explorationsmöglichkeiten bietet.

Kleinkinder sind „Bildungsnomaden“. Wenn sie einen Ort erforscht haben, ziehen sie auf der Suche nach neuen Erfahrungen weiter. Die Ausstattung von Räumen und das Angebot an Materialien muss diesem Umstand Rechnung tragen und sich gemäß aktueller Spielbedürfnisse verändern. Räume, die die Bildung fördern, sind daher nie „fertig“. Die Kinder selbst und die Beobachtung ihres Handelns machen deutlich, was an den Räumen stimmt und was verändert werden muss. Raumgestaltung im Dienste von Bildungsprozessen bleibt eine fortlaufende Aufgabe. Kinder sollten Räume nicht als fertig erleben, sondern Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung vorfinden. Dafür bietet sich Mobiliar an, das immer wieder neu arrangiert werden kann.

Die Gestaltung der Räumlichkeiten einer Kindertageseinrichtung berücksichtigt, welche Weltausschnitte den Sinneswahrnehmungen der Kinder zugänglich sind. Eine Didaktik des Raumes muss den Perspektiven der Kinder Rechnung tragen. Unter Dreijährige werden Fußbodenbeläge, Fußleisten oder aber die Decke über dem Wickeltisch anders wahrnehmen als ihre erwachsenen Bezugspersonen. Deckenlampen sollten auf dem Boden liegende Kleinkinder nicht blenden. Bodenbeläge sollten nicht zu kalt sein, unterschiedliche Sinneswahrnehmungen ermöglichen und möglichst einfach zu reinigen sein.

Je klarer die Räume strukturiert sind, desto besser können sich Kinder darin orientieren. Je übersichtlicher die Materialien geordnet sind, desto zielgerichteter können Kinder sich betätigen. Je besser sie Blickkontakt zu einer erwachsenen Bezugsperson herstellen können, desto sicherer fühlen sie sich. Eine sehr kleinteilige Raumaufteilung kann die Orientierung und Bewegungsfreiheit von Kindern erschweren. Zu viele Möbel, Materialien oder auch andere gestalterische Elemente bergen die Gefahr einer Reizüberflutung und erschweren die Orientierung. Je

unübersichtlicher die Umgebung eines Kindes ist, desto weniger aktiv wird es seine Bildungswege verfolgen. Kinder brauchen für ihr Spiel nicht viele, sondern wenige aber gut ausgewählte Dinge.

Bei der Ausstattung von Spielräumen müssen Sicherheitsaspekte beachtet werden. Es muss gewährleistet sein, dass sich kleine Kinder frei bewegen können, ohne sich zu gefährden oder auf Hilfestellungen angewiesen zu sein. Den Bedürfnissen unterschiedlicher Altersgruppen muss Rechnung getragen werden. Säuglinge brauchen geschützte Räume, wo sie beobachten können, was andere Kinder machen, aber die Zweijährigen nicht über sie „hinweglaufen“. Zweijährige müssen Materialien nutzen können, die von Einjährigen noch ferngehalten werden sollten.

Das Außengelände sollte einen geschützten Bereich - zum Beispiel einen Sandkasten in Gruppenraumnähe mit Blickkontakt zur Erzieherin - und Freiraum für weitergehende Erkundungen haben. Das Außengelände sollte Kontakt zur Natur erlauben und Platz zum Spielen und Rennen bieten. Spielgeräte sollten vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und Erkundungsräume bieten - mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Für ältere Krippenkinder eignen sich Gitter- oder Netzschaukeln, niedrige Kletterbäume und Hochebenen.

Auch im Umfeld der Kindertageseinrichtung gibt es anregende Lernumgebungen, die als Lern- und Bildungsorte genutzt und in die pädagogische Arbeit der Krippe einbezogen werden können. Ausflüge zur nächsten Baustelle, der Besuch eines Spielplatzes oder einer Kirche in der Nähe der Einrichtung oder auch ein Tag im Wald oder Wildpark bieten Eindrücke und Erfahrungen über das hinaus, was im Innen- und Außenbereich der Krippe ermöglicht werden kann.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Was lädt Kinder in meiner Einrichtung zum Wahrnehmen, Entdecken und Erkunden ein?
- Welche Signale des Kindes sagen mir, dass es sich wohl und sicher fühlt?
- Nach welchen pädagogischen Prinzipien haben wir die Lern- und Entwicklungsumgebungen in unserer Einrichtung gestaltet?
- Welche Rolle spielen hier Menschen, Materialien und Räumlichkeiten?
- Aus welchen Perspektiven kann ein Säugling, ein einjähriges und ein zweijähriges Kind die Lernumgebungen im Innen- und Außenbereich der Einrichtung wahrnehmen und für seine Bildungs- und Entwicklungsprozesse nutzen?
- Welche Lernumgebungen haben sich für ein selbsttätiges und selbstständiges Spiel bewährt? Welche nicht?
- Wo wird die Selbsttätigkeit von Kindern unnötig eingeschränkt? Wie kann dies geändert werden?
- Wo gibt es Sicherheitsmängel? Wie können sie behoben werden?

5. Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation verfolgen das Ziel, die Bedürfnisse, Interessen und Themen der Kinder zu entschlüsseln und auf der Grundlage der hier gewonnenen Erkenntnisse den pädagogischen Gruppenalltag und die Entwicklungsbegleitung der einzelnen Kinder fachlich fundiert zu gestalten. Beobachtende Wahrnehmung und wahrnehmendes Beobachten sind damit Grundlagen von elementarpädagogischem Handeln und der Gestaltung anregender Lernumgebungen. Über Beobachtung und Dokumentation sichern Fachkräfte die Qualität und Professionalität ihrer pädagogischen Arbeit, sie machen die Ergebnisse ihres pädagogischen Handelns nachvollziehbar.

Regelmäßiges und häufiges Beobachten ist von Vorteil – nicht nur um die Bildungsprozesse von allen Kindern einer Gruppe gut begleiten zu können. Je mehr Übung eine Fachkraft mit Beobachtung und Dokumentation hat, desto professioneller kann sie mit dieser Aufgabe umgehen. Bei wenigen Beobachtungen zu besonderen Anlässen (Konflikte, Übergänge) besteht zudem die Gefahr, dass nur die Kinder beachtet werden, deren Verhalten von den üblichen Erwartungen abweicht. Nur die regelmäßige und systematische Beobachtung aller Kinder einer Gruppe sichert, dass auch stille und unauffällige Kinder angemessen beachtet werden.

Fachkräfte müssen erfahren, dass sich die Investition von Zeit und Ressourcen für Beobachtung und Dokumentation für ihre Arbeit auszahlt. Das Entschlüsseln kindlicher Motivationen und Kompetenzen soll Freude machen. Nicht die aufwändige Dokumentation, sondern die regelmäßige und die Auswertung unterschiedlicher Wahrnehmungen und Beobachtungen im Team der Fachkräfte sind wichtig. Entscheidend sind die Qualität des Sehens,

Hörens und Nachdenkens und die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Bei der Entwicklung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in einer Tageseinrichtung sind die Zielsetzungen im Team aller Fachkräfte zu entwickeln. Die Verfahren für Beobachtung und Dokumentation müssen in die bestehenden Prozesse von Austausch und Reflexion in der Einrichtung eingebettet werden und diese unterstützen. Wenn die Aufgabe von Beobachtung und Dokumentation zu Stress und Unzufriedenheit führt, sind die Auswahl und Durchführung der Verfahren zu reflektieren und Ursachenforschung zu betreiben.

Kleine Kinder haben sehr spezielle Interessen und Bedürfnisse. Sie verfolgen eigene Wege des Denkens, Verstehens und Lernens und sie entwickeln spezifische Deutungs- und Ausdrucksformen. Sie haben eine andere Perspektive und nehmen sich selbst und die Welt anders wahr als Erwachsene. Ihre Perspektive ist sehr subjektiv geprägt. Sie wird durch bereits gemachte Erfahrungen und altersspezifischen Möglichkeiten bedingt, diese Erfahrungen zu verarbeiten.

Über Beobachtung und Dokumentation vollzieht eine Fachkraft die Sichtweise des Kindes, sein Befinden, Erleben und Verhalten nach. Sie versucht, im Handeln des Kindes Bekanntes, Neues oder auch Unerwartetes zu entdecken. Sie lässt sich dazu auf die kindliche Weltsicht ein. Im Dialog mit dem Kind kann die Fachkraft ihre Beobachtungen überprüfen: Stimmt das Kind den Einschätzungen der Fachkraft zu? Oder sind es ganz andere als die beobachteten Dinge, die sein Handeln motivieren? Unter Nutzung ihres Fachwissens ergründet sie, welche Merkmale und Potenziale die Entwicklung eines Kindes prägen. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen überprüft sie fortlaufend die Stimmigkeit ihres pädagogischen Handelns.



Jede Beobachtung wird von der Person des Beobachters, vom Zeitpunkt der Beobachtung, von der Umgebung des Beobachteten und vielen anderen Faktoren geprägt. Menschliches Denken und Handeln erfolgt immer im Kontext der eigenen Erfahrungen und Werte. Um Kinder möglichst objektiv beobachten zu können, müssen sich Fachkräfte zunächst mit ihrer eigenen Person, mit ihren eigenen Welt- und Erziehungsvorstellungen und auch mit den eigenen (Vor-)Urteilen auseinandersetzen. Sie dürfen Kindern nicht ihre eigene Sichtweise oder ihre Anliegen zuschreiben. Beobachtung beginnt damit immer zunächst mit der Reflektion eigener Erfahrungen und Ansichten.

Wahrnehmendes Beobachten ist ein einführender, kreativer und fortlaufender Prozess. Da Beobachtung immer subjektiv geprägt ist, sollte die Auswertung von Beobachtungen systematisch erfolgen und auch die Perspektiven von Kindern, Kollegen und Eltern einbeziehen. Im Austausch über ihre dokumentierten

Beobachtungen kann die Fachkraft eigene Einschätzungen objektivieren und Kenntnisse über den familiären Hintergrund, die Biographie und den Entwicklungsstand eines Kindes sowie seine soziale und kulturelle Herkunft erweitern. Dies eröffnet vielfältige Handlungsmöglichkeiten und bewahrt vor vorschnellen Schlussfolgerungen. Es sollte allen Beteiligten bewusst sein, dass sich aus Beobachtungen meistens nur vorläufige Antworten und vielfach neue Fragen ergeben, die wiederum Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln und weitere Beobachtungen sind.

Beobachtung und Wahrnehmung sind als anerkennende Resonanz auf das Kind zu verstehen. Sie erfordert eine offene und respektvolle Haltung gegenüber dem Kind. Es gilt, die Stärken und Potenziale eines Kindes in den Blick zu nehmen. Ein Fokus auf wahrgenommene Schwächen kann schnell zu Frustration führen und das Selbstwertgefühl eines Kindes beeinträchtigen. Kinder spüren sehr genau, ob eine Beobach-

tung wertschätzend, einschätzend oder abschätzend ist. Die dem Kind und seinen Eltern zurückgemeldeten Beobachtungen sollten die Entwicklung eines realistischen, positiven Selbstbildes unterstützen. Schon ein zweijähriges Kind kann seine Lernerfahrungen reflektieren und sich seiner Lernerfolge bewusst werden.

Für eine systematische Verankerung von Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag der Tageseinrichtung müssen die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu gehören feste Zeiten im Tages- oder Wochenablauf und Absprachen, welche Unterstützung das Team jeder Fachkraft geben kann, um dieser Aufgabe innerhalb der Betreuungszeit nachzukommen. Die Art der Beobachtung kann je nach Zielsetzung variieren: Sie kann frei, systematisch oder strukturiert erfolgen.

Während die freie und in den pädagogischen Alltag integrierte Beobachtung dazu dient, das Handeln der Fachkräfte an den Bedürfnissen und Interessen eines Kindes auszurichten, verfolgt eine systematische Beobachtung bestimmte Themen oder Fragestellungen. Diese können sich auf die Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben (motorische Fähigkeiten, Spracherwerb) beziehen oder das Kind in der Gruppe betrachten (Eingewöhnung, Leben und Lernen in der Gruppe). Die systematische Beobachtung wird durch eine Arbeitshypothese geleitet: Verhält sich ein Kind abwartend oder schüchtern? Wird es unter- oder überfordert? Beobachtungssituationen werden so ausgewählt, dass sie Rückschlüsse für die Beantwortung von Fragen zulassen.

Die strukturierte Beobachtung und Dokumentation erfolgt nach festgelegten Verfahren. Die Nutzung eines Verfahrens hängt von den Zielsetzungen ab, die die Einrichtung verfolgt: Geht es um die Wahrnehmung der Selbsttätigkeit des Kindes und eine darauf aufbauende pädagogische Planung (Bildungs- und Lerngeschichten) oder um die Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen definierter Altersnormen (Entwicklungstabellen) oder um ein frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsstörungen (Grenzsteine der Entwicklung)?

Oftmals kann ein einzelnes Beobachtungsverfahren nicht alle Erkenntnisinteressen abdecken. Bei der Durchführung mehrerer Verfahren sollten diese immer aufeinander bezogen ausgewertet werden. Wichtig ist, dass das ausgewählte Verfahren und die darauf aufbauende Gestaltung von anregenden Lernumgebungen in sich schlüssig sind. Ergeben Beobachtungen der Entwicklungsverläufe einen Verdacht auf Entwicklungsverzögerungen, so sind in Rücksprache mit den Eltern weitere Experten beziehungsweise medizinisches Fachpersonal hinzuzuziehen. Grundsätzlich gilt: Beobachtungen müssen möglichst unvoreingenommen, präzise und sachlich genau dokumentiert werden. In der Darstellung sollte eine sachliche Beschreibung des beobachteten Verhaltens nicht mit Deutungen oder wertenden Aussagen (z. B. „schüchtern“ oder „aufgeregt“) vermischt werden. Die Dokumentation von Beobachtungen sollte für unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten offen sein. Kindliches Verhalten findet immer im Kontext statt. Die Dokumentation sollte daher auch auf die Situation der Beobachtung eingehen (z. B. Tageszeit, Ort, Einzel- oder Gruppensituation, Präsenz oder Abwesenheit von Bezugspersonen, vertrautes oder unbekanntes Umfeld).

Es bietet sich an, für jedes Kind ein Portfolio mit einer fortlaufenden Dokumentation kindlicher Äußerungen, Tätigkeiten und Spielergebnissen in Form von Protokollen, Fotos oder Sammlungen seiner Werke zusammenzustellen. Das ausgewählte Material sollte bedeutsame Ereignisse in der Entwicklung des Kindes aufzeigen und Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen dokumentieren. Die Entscheidungen für die Auswahl des Materials sollte die Fachkraft in einem kurzen Kommentar erläutern.

Das Portfolio sollte eine Struktur erhalten, die die Prozesse und Schwerpunkte der Beobachtung und Dokumentation in der Einrichtung abbildet. Gliederungspunkte wären zum Beispiel Stationen der Eingewöhnung, Lieblingsbeschäftigungen im Krippenalltag, Entwicklungsschritte, Spielpartner oder auch Bildungs- und Lerngeschichten. In Zusammenarbeit mit der Familie des Kindes können auch Materialien einfließen, die die Eltern beisteuern. Verlässt ein Kind die Einrichtung, sollte es seinen Ordner mitnehmen dürfen.

Nicht nur die Zielsetzungen von Beobachtung und Dokumentation, sondern auch die Verwendung der erstellten Unterlagen muss im Team der Fachkräfte abgestimmt werden. Sie können im Krippenalltag verwendet werden, um das Selbstbewusstsein des Kindes zu fördern. Sie können Grundlage für Gespräche mit Eltern sein. Sie können der fachlichen Reflexion im Team dienen oder aber auch der Erstellung von Entwicklungsberichten oder einem individuellen Hilfeplan zugrunde liegen.

Wenn das Portfolio eines Kindes für die pädagogische Arbeit im Alltag der Kindertageseinrichtung zur Verfügung stehen soll und damit öffentlich ist, bietet es sich aus Datenschutzgründen an, eine vertrauliche Kinderakte zu führen, die die Reflexionsprozesse der an der Entwicklungsbegleitung beteiligten Personen dokumentiert: Welche Stärken hat das Kind? Wie sehen wir seine Persönlichkeit? Wie setzt es seine Selbstbildungspotenziale ein? Wo benötigt das Kind Anregung und Unterstützung? Welche pädagogischen Handlungsstrategien ergeben sich? Sie darf externen Stellen (Träger, Fachdienste, Gesundheitsamt etc.) nur mit dem schriftlichen Einverständnis der Eltern zugänglich gemacht werden. Nur der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung bildet hier eine Ausnahme.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

BLICK AUF DAS KIND

- Was fällt mir zuerst auf, wenn ich ein Kind beobachte? Welche Stärken, Talente oder Vorlieben, welche Persönlichkeit nehme ich wahr?
- Wie intensiv, engagiert und konzentriert spielt ein Kind unter welchen Bedingungen? Wie setzt es seine Selbstbildungspotenziale ein? Welche Tätigkeiten vermeidet es? In welchen Situationen braucht es Schutz oder Unterstützung?
- Welche Rolle spielt das Kind in der Gruppe? Wie reagiert es bei Konflikten?

BLICK AUF DIE FACHKRAFT

- Welche Unterstützung wünsche ich mir als Fachkraft, um Kinder angemessen einschätzen zu können?
- Wie nehme ich wahr, dass eigene Einstellungen, Sichtweisen und Meinungen meinen Blick auf das Kind prägen?
- Welche Stärken, Ressourcen und Potenziale sehe ich in einem Kind? Was macht seine Persönlichkeit für mich aus?
- Welche Anhaltspunkte habe ich dafür, dass ein Kind einen altersangemessenen Entwicklungsstand erreicht hat?
- Welche Handlungsstrategien folgen aus meiner Beobachtung und Dokumentation?

ORGANISATION VON BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

- Wie können sich Fachkräfte gegenseitig so unterstützen, dass jede einzelne regelmäßig Zeit für Beobachtung und Dokumentation hat?
- Wie kann gewährleistet werden, dass alle Kinder regelmäßig, an unterschiedlichen Orten bzw. zu

unterschiedlichen Tageszeiten beobachtet werden?

- Wie wird sichergestellt, dass Beobachtungen regelmäßig im Team reflektiert werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es, eine kollegiale Beratung zu Beobachtungen und Auswertungen in Anspruch zu nehmen?

6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung

Wenn sich eine Einrichtung für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren öffnet, sollten sich die Leitung und ihr Team mit den in diesen Handlungsempfehlungen beschriebenen Anforderungen an Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern auseinandersetzen und die pädagogische Konzeption weiterentwickeln. Auch das Mit- und Nebeneinander von Kindern im Krippen- und Kindergartenalter sollte bedacht werden – vom Austausch zu besonderen Anforderungen an die Arbeit in Krippen- und Kindergartengruppen bis hin zur Nutzung der vorhandenen Räumlichkeiten. Eine fachliche Abgrenzung oder sogar Konkurrenz zwischen Krippen- und Kindergartenbereich darf es nicht geben. Jede Fachkraft trägt Verantwortung für alle Kinder. Alle Fachkräfte sollten sich auch mit den besonderen Anforderungen an die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren auseinandersetzen und für ein gutes Arbeitsklima Sorge tragen.

Die Fürsorge für das einzelne Kind ist aufs Engste verknüpft mit der Eigenfürsorge der Erwachsenen. Ein Kind spürt immer die tägliche Befindlichkeit der betreuenden Erwachsenen. Je entspannter, achtsamer und authentischer sich Erwachsene verhalten können, desto besser ist dies für die betreuten Kinder. Die Leitung der Kindertageseinrichtung sorgt für ein entspanntes Arbeitsklima. Sie fordert und fördert das kollegiale Miteinander nach den Prinzipien von Partizipation und Offenheit für Verschiedenheit.

In ihrer Beziehungsgestaltung zu Kindern, Eltern, Kolleginnen, Leitung und Trägern sollten sich Fachkräfte immer ihrer Vorbildfunktion im sozialen Miteinander bewusst sein. Sie leben vor, dass Meinungsverschiedenheiten nicht zu Beziehungsstörungen führen. Sie pflegen einen offenen und freundlichen Umgang. Sie zeigen sich kritikfähig und lösen Probleme oder Konflikte konstruktiv. Dazu können sie selbstverständlich auch die Unterstützung der Leitung oder Hilfe von außen suchen. Nicht bearbeitete Konflikte im Team der Fachkräfte wirken sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit aus, beeinträchtigen das Wohlbefinden der Kinder und beschädigen das Vertrauen der Eltern.

Die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung sowie die damit verbundene Organisation und die Durchführung der pädagogischen Arbeit erfordert eine gute Planung. Die Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit und die in der Einrichtung genutzten Verfahren für Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen sollten gemeinsam vereinbart und umgesetzt werden. Sie sind Ausgangspunkt für die Reflexion des pädagogischen Handelns im gesamten Team, den engen Austausch aller Kollegen und Kolleginnen zur Entwicklung einzelner Kinder und die Zusammenarbeit mit Eltern.

Zeiten für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, Beobachtung und Dokumentation, die Durchführung von Elterngesprächen und Elternabenden sowie Eltern-Kind-Aktivitäten lassen sich in der Regel nicht spontan in den Alltag integrieren. Sie sollten in einem Jahreskalender geplant und mit Zielen und Zuständigkeiten versehen werden. In dieser Jahresplanung muss auch berücksichtigt werden, dass zum Beispiel zu Zeiten von Eingewöhnung oder häufigen Infekten mit besonderen Belastungen zu rechnen ist. Bei der Urlaubsplanung sollte hierauf Rücksicht genommen werden. Auch Fortbildungen und Entwicklungsgespräche sollten nicht in Konflikt mit der Präsenz einer Erzieherin in der Eingewöhnungsphase eines Kindes treten.

Kleine Kinder sind auf die Präsenz von Bezugspersonen angewiesen, um ihre Lern- und Bildungsprozesse aktiv verfolgen zu können. Dies stellt die Planung von Personaleinsatz im Krippenbereich vor besondere Herausforderungen. Dienstpläne sollten so organisiert werden, dass ein kleinkindgerechter Tagesablauf möglich ist. Für jedes Kind sollte in den Kernphasen oder mindestens in einer erweiterten Eingewöhnungszeit eine ihm vertraute Fachkraft anwesend sein. Insbesondere während der Eingewöhnungszeit sollten Bezugserzieher/innen im Team unterstützt und entlastet werden, um ihrer Beziehungsverantwortung gegenüber einem neu aufgenommenen Kind und seinen Eltern gerecht werden zu können. Die Vertretung während Urlaub und Krankheit muss verlässlich geregelt sein und durch den Kindern vertraute und eingearbeitete Kräfte geleistet werden. Sinnvolle Absprachen, gelungene Tagesabläufe, die gegenseitige Unterstützung und Freude an der gemeinsamen Arbeit können nur in einem gut geleiteten Team gelebt werden.

Die Qualität der pädagogischen Arbeit und die Weiterentwicklung des Angebotsprofils der Tageseinrichtung profitiert von einer gezielten Fortbildungsplanung zur Stärkung der beruflichen Kompetenzen von Mitarbeiter/innen und der konzeptionellen Einbindung von vorhandenem Spezialwissen. Die Leitung nimmt besondere Stärken und Ressourcen in ihrem Team wahr und plant den Einsatz ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen entsprechend. Leitungskräfte sind permanent aufgefordert, ihre eigenen Orientierungen und Wissensbestände zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die bewusste Gestaltung der Leitungsrolle gelingt umso besser, je eher die eigenen und fremden Erwartungen reflektiert, aufeinander bezogen und bewertet werden können. Dabei wird die Leitung durch die Fachberatung unterstützt.

Die Leitung sorgt für regelmäßige Teambesprechungen, einschließlich der Dokumentation von Absprachen und Ergebnissen. Sie etabliert transparente Informationswege und steckt klare Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten ab. Gruppen für Kinder bis drei Jahren sind immer auch Ausbildungsorte für zukünftige Fachkräfte der Frühpädagogik. Damit ist die Einbindung und Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten eine wichtige Aufgabe der Gruppenkräfte, die sie so erfüllen, dass die Praktikantinnen in ihrer Rolle gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen sicher und professionell handlungsfähig sind.

Die Leitung ist der erste Ansprechpartner für die Familien der in der Einrichtung betreuten Kinder. Sie repräsentiert die Kultur und Grundhaltung, mit denen Familien begegnet wird. Sie stellt sicher, dass die Grundsätze einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern in die Praxis umgesetzt werden. In Absprache mit dem Träger ist die Leitungskraft auch verantwortlich für die Gewährleistung von Information, Beratung und Beteiligung von Eltern. In diesem Sinne vertritt sie auch das Profil und die Arbeit der Einrichtung gegenüber der allgemeinen Öffentlichkeit. Sie etabliert und pflegt Kontakte zu anderen Institutionen im sozialen Umfeld der Kindertageseinrichtung.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche Erfahrungen und Einstellungen habe ich zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren?
- Wissen alle Mitarbeiter/innen, was zu ihren Aufgaben gehört und wie diese erledigt werden sollten?
- Wie werden die fachlichen Schwerpunkte, Interessen und Ressourcen im Team der Fachkräfte genutzt?
- Nach welchen Kriterien werden Maßnahmen zur Fortbildung und Personalentwicklung geplant und umgesetzt? Wie bereichern die Impulse aus Qualifizierungsmaßnahmen den pädagogischen Alltag?
- Wie gehen wir mit typischen Stressfaktoren in der Krippe um – weinende Kinder, hoher Geräuschpegel, Anforderungen an die Pflege der Kleinsten?
- Was zeichnet unser Team aus? Was tun wir für ein gutes Arbeitsklima und ein kollegiales Miteinander?
- Wie thematisieren wir Konflikte? Wie entschärfen wir sie?
- Wie würde die Zusammenarbeit in der Einrichtung und die Rolle einzelner Teammitglieder aus der Perspektive der Kinder beschrieben werden?

B. Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Eltern und Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung verstehen sich als Partner, die in einer engen Allianz mit unterschiedlichen Rollen und Aufgaben für das Aufwachsen des Kindes und die Wahrung seiner Bildungschancen Sorge tragen. Grundlage dieser Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist die Abstimmung von Gemeinsamkeit in Zielen und Handeln. Ihre Anbahnung und Gestaltung stellt beide Seiten vor Herausforderungen, die im Rahmen eines wertschätzenden, konstruktiven Miteinanders zum Wohle des Kindes thematisiert und gemeistert werden sollten.

Der Zusammenarbeit mit Eltern kommt in der Krippe eine besondere Bedeutung zu. Vorteile, die Eltern für ihre Kinder mit dem Besuch einer Krippe verbinden, mischen sich oftmals mit Gefühlen von Unsicherheit. Viele Eltern haben in der Regel keine eigenen Krippenerfahrungen gemacht. Die außerhäusliche Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern hat in Familien und Gesellschaft keine Tradition. Eltern sollten die Vereinbarkeit ihrer Pflichten in Beruf und Familie ausbalancieren, die erste Trennung von ihrem Kind fällt nicht leicht. Fachkräfte sollten mit diesen Unsicherheiten umgehen, ambivalente Gefühle von Eltern wahrnehmen und sensibel ansprechen können. Wenn sich Eltern anerkannt und verstanden fühlen, verbessert dies die Chancen auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Wenn Eltern erfahren, dass sie mit ihren Anliegen und Sorgen in der Krippe gut aufgehoben sind, dann werden sie auch ihre Kinder dieser Einrichtung mit der Überzeugung anvertrauen, dass diese dort gut aufgehoben sind.

Der erste Schritt für die Anbahnung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist der Austausch von Informationen. Je mehr die Eltern über die Einrichtung wissen, desto besser. Es ist daher wichtig, über die Arbeit in der Krippe Transparenz zu

schaffen. Dazu sollten Schnuppertage vor der Aufnahme eines Kindes, regelmäßige Elternabende, Elternbriefe und ein regelmäßiger Austausch im Rahmen von Gesprächen zählen.

Nicht nur Eltern benötigen Informationen über die Arbeit der Fachkräfte. Je mehr die Fachkräfte über das Kind und seine Familie wissen, desto besser können sie ihre Arbeit mit der Familie des Kindes abstimmen und die Ressourcen seines Umfeldes nutzen. Eltern sind keine homogene Gruppe. Sie haben unterschiedliche Lebensumstände, Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen. Sie möchten auf sehr unterschiedliche Weise einbezogen werden. Mit der Geburt des ersten Kindes verändern sich für viele Eltern die sozialen Kontakte. Die Krippe sollte für sie ein Ort für Begegnung und Austausch sein.

Angeht es eine vielfältigen sozialen und kulturellen Herkunft von Eltern ist es nicht immer einfach, die Ziele und Maßnahmen einer gemeinsamen Erziehungsverantwortung abzustimmen. Es gilt, unterschiedliche Lebensformen sozial- und kultursensibel zu akzeptieren und eine gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe für alle Familien sicherzustellen. Umgang mit eigenen Fremdheitsgefühlen, Wissen über andere Kulturen und Akzeptanz für unterschiedliche Lebensentwürfe sowie ein gutes Kommunikationsvermögen sind hierfür wichtige Voraussetzungen. Das Miteinander beider Partner sollte von Offenheit, Toleranz, Dialogbereitschaft und Respekt geprägt sein.

Fachkräfte sollten vorurteilsbewusst auf Eltern zugehen, sich um ihr Vertrauen bemühen und auch zu Eltern eine verlässliche Beziehung aufbauen. Grundlage dafür ist der offene, enge und positive Austausch über das Kind. Im Sinne eines allmählichen Herantastens empfiehlt sich ein kleinschrittiges Vorgehen mit konkreten und praktikablen Vereinbarungen. Beiden Partnern

sollte bewusst sein: Je vertrauensvoller und belastbarer ihre Beziehung ist, desto wohler wird sich das Kind in der Einrichtung fühlen und desto unbeschwerter wird es neue Beziehungen aufbauen und desto mehr wird es von der pädagogischen Arbeit profitieren. Dabei steht es außer Frage, dass Eltern immer die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes sind und bleiben.

Dem Austausch beim Bringen und Abholen von Kindern kommt in Krippen eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund ihrer sprachlichen Entwicklung können sich kleine Kinder nur eingeschränkt mitteilen, wie es ihnen geht. Fachkräfte sollten daher von den Eltern erfahren, mit welchen Bedürfnissen, Interessen und Eindrücken ein Kind morgens in die Einrichtung kommt. Auch die abholende Bezugsperson sollte kurz über den Tag in der Krippe und das Befinden des Kindes informiert werden. Insbesondere in den ersten Wochen nach der Eingewöhnung wollen Eltern wissen, ob es ihrem Kind gut ergangen ist. Fachkräfte sollten sich hier so auskunftsfreudig wie möglich zeigen und über die Ereignisse des Tages berichten, dabei jedoch darauf achten, das Kind nicht im Beisein der Gruppe oder der eigenen oder fremden Eltern bloßzustellen.

Empathie für Kind und Eltern geht immer einher mit professioneller Distanz. Fachkräfte sollten in der Lage sein, ihr Verständnis zu Theorie und Praxis zu formulieren und auf dieser Grundlage in den Dialog mit Eltern treten. Dabei sollten sie genauso sicher und klar auftreten können, wie sie es gegenüber Kindern tun. Gerade im Krippenbereich ist das Interesse der Eltern an Beratung zu Fragen der Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder sehr groß. Leitung und Fachkräfte sollten regelmäßige Gespräche mit Müttern und Vätern anbieten.

Regelmäßige Entwicklungsgespräche und ein täglicher Austausch mit Eltern bietet Fachkräften die Chance, neues Handlungswissen zu erwerben.

ben, die eigene Haltung zu reflektieren und das pädagogische Handeln zu hinterfragen. Sie können über die Einrichtung hinausgehende Informationen über das Kind erhalten, Ressourcen von Eltern für ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit erschließen und Anregungen von Eltern für die Gestaltung des Krippenalltags aufgreifen. Entwicklungsgespräche werden von der Fachkraft initiiert und auf Grundlage ihrer Beobachtung und Dokumentation durchgeführt. Ergebnisse und Verabredungen mit Eltern können schriftlich fixiert und im Team kommuniziert werden.

Austausch und Reflexion im Team erlauben es, die Bemühungen zur Anbahnung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auch aus der Perspektive anderer Kollegen und Kolleginnen zu reflektieren. Ärger und Stress mit Eltern sollte umgehend analysiert werden: Warum können Erwartungen nicht erfüllt werden? Werden Absprachen nicht eingehalten? Was sind die Wünsche und Ansprüche, die beiden Seiten haben?

Betreuungszeiten in der Krippengruppe sollten immer mit Blick auf das Wohl des Kindes vereinbart werden - trotz allen Verständnisses für die Schwierigkeiten, Beruf und Familie zu vereinbaren. Sie sollten den Umfang eines Arbeitstages für Erwachsene (also acht Stunden) nicht überschreiten. Ein regelmäßiger Besuch ist wichtig, damit Kinder Sicherheit durch verlässliche Routinen und Abläufe gewinnen können. Während einer festen Mittagsruhe sollte ein Kind nur in abgesprochenen Ausnahmefällen abgeholt werden.

Trotz aller Akzeptanz des Elternwillens und der sozio-kulturellen Herkunft der Eltern: wenn Kindeswohl gefährdet ist, muss die Fachkraft für das Kind Position beziehen. Unter Kinderschutzgesichtspunkten (BKisSchG, SGB VIII) kann es manchmal auch darum gehen, Einfluss auf das eigenverantwortliche Erziehungshandeln von Eltern zu

nehmen. Ausschließliches Ziel ist es dabei sein, Vernachlässigung und Gewalterfahrungen von Kindern abzuwenden.

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen können die Probleme von Familien oft nicht lösen. Sie erkennen aber, welche Eltern von welchen Angeboten im Sozialraum der Einrichtung profitieren können. Sie sind im Stadtteil vernetzt und können Informationen über Aktivitäten und Angebote von Familienbildung, Vereinen oder örtlichen Hilfestrukturen vermitteln und die dort zuständigen Ansprechpartner/innen benennen.

Werden Auffälligkeiten, Einschränkungen oder Entwicklungsrisiken vermutet, so verweisen Fachkräfte Eltern an die entsprechenden Fachdienste (z. B. Sozialpädiatrische Zentren oder Frühförderstellen, Gesundheitsamt). Verordnete Fördermaßnahmen oder Therapien für einzelne Kinder (Logopädie, Physiotherapie) sollten in den Einrichtungsalltag integriert werden können. Kann die Krippe den Betreuungsbedarf von Eltern nicht abdecken, so können die örtlichen Jugendämter weiterhelfen.

Das Erleben von Gemeinschaft ist nicht nur für Kinder wichtig. Unter dem Dach der Einrichtung sollte für Eltern daher Raum geschaffen werden, um sich zu treffen, sich auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen oder auch, um sich für die Krippe zu engagieren. Elternengagement kann sowohl mit Blick auf das pädagogische Angebot in der Krippe als auch mit Blick auf Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung erfolgen. Eltern sollten darüber hinaus ermutigt werden, ihr Interesse an einem bedarfsgerechten und hochwertigen Betreuungsangebot auch als Elternvertreter/innen und Elternbeiräte in die örtlichen Strukturen von Politik und Verwaltung einzubringen.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Was wünsche ich mir von Eltern? Was biete ich ihnen?
- Wie kann ich Eltern systematisch in meine Arbeit einbinden?
- Woran merke ich, dass Eltern Vertrauen in die Einrichtung haben?
- Wie kann ich eine gemeinsame Gesprächsbasis mit Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft herstellen?
- Warum arbeite ich mit manchen Eltern gut und mit anderen Eltern weniger gut zusammen?
- Was sind schwierige Situationen in der Zusammenarbeit mit den Eltern? Was haben diese mit mir zu tun?
- Kann das Informationsangebot für Eltern über die Arbeit in der Einrichtung verbessert werden? Wo stoßen wir an Grenzen?
- Welche Kompetenzen haben die Eltern eines Kindes? Wie werden sie für die Arbeit der Einrichtung genutzt?
- Wie werden Eltern in die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption einbezogen? Werden pädagogische Schwerpunktsetzungen mit Eltern abgestimmt?
- Wie gehe ich mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern um? Wie adressiere ich Verständigungsprobleme und Sprachbarrieren?
- Wie setze ich mich mit dem Verdacht auf Entwicklungsrisiken oder einer vermuteten Kindeswohlgefährdung auseinander?
- Welche Angebote im Sozialraum sind für Eltern mit kleinen Kindern wichtig? Wie ist die Einrichtung im Sozialraum präsent? Gibt es Kooperationen?

C. Übergänge gestalten

Kinder, die den Schritt von der Familie in die Kindertageseinrichtung und den Wechsel von der Krippe in den Kindergarten erfolgreich bewältigen, erwerben dabei vielfältige Kompetenzen und Selbstvertrauen, von denen sie auch in späteren Übergängen ihrer Bildungs- und Erwerbsbiographie profitieren.

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung stellt Kinder und Eltern vor große Herausforderungen und erfordert hohe Lern- und Anpassungsleistungen. Kinder müssen Sicherheit darüber gewinnen, dass Abschied die Beziehung zu ihren Eltern nicht verändert und die Eltern immer wiederkommen. Sie müssen starke Emotionen wie Trennungsschmerz bewältigen, sich auf eine neue Umgebung und einen neuen Tagesablauf einstellen und neue, tragfähige Beziehungen zu ihren Bezugspersonen in der Krippengruppe aufbauen. Eltern müssen sich vom Kind lösen, Vertrauen in die Einrichtung gewinnen, die Beziehung zu ihrem Kind entwickeln und den eigenen Übergang – auch in Verbindung mit der Wiederaufnahme einer beruflichen Tätigkeit – bewältigen.

Wenn Kindern Übergänge schwerfallen, so können auch familiäre Probleme ein Grund dafür sein. Es empfiehlt sich, sensibel nach Ursachen zu forschen und im Dialog mit den Eltern das individuelle Vorgehen für die Gestaltung von Übergängen zu entwickeln.

1. Die Eingewöhnung als Übergang von der Familie in die Krippe

Die Eingewöhnung ist der Rahmen, in dem sich Fachkraft, Kind und Eltern kennenlernen, Kinder und Eltern zu der betreuenden Fachkraft (Bezugserzieherin) eine tragfähige und verlässliche Beziehung aufbauen und das aufgenommene Kind langsam an die neue Umgebung und die Gruppenabläufe des pädagogischen Alltags herangeführt wird. Sie ist der Ausgangspunkt für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung.

Ein Aufnahmegespräch zwischen Leitung, künftiger Bezugserzieherin und Eltern eines Kindes bildet einen guten und ungestörten Rahmen, damit Eltern ihre Erwartungen, ihre Wünsche und ihren Gesprächsbedarf zum Übergang ihres Kindes in die Einrichtung äußern können. Fachkräfte erhalten erste Informationen über die Vorlieben, Abneigungen, Interessen und Gewohnheiten eines Kindes und seine familiäre Situation. Die Planung und Durchführung der Eingewöhnungsphase kann mit der dafür benötigten Zeit und Ruhe abgestimmt werden. Wenn Eltern die deutsche Sprache nicht verstehen oder sprechen, sollte sich die Leitung in Vorbereitung des Gesprächs um einen Dolmetscher bemühen.

Gerade für Eltern sehr junger Kinder ist die Entscheidung für einen Platz in einer Krippe oftmals mit gegensätzlichen Gefühlen verbunden. Einerseits sind sie froh über den Betreuungsplatz und wünschen sich eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften. Andererseits fühlen sie sich angesichts der Trennung von ihrem Kind und der Bedeutung, die die Bezugserzieherin im Leben ihres Kindes spielen wird, verunsichert. Fachkräfte müssen in der Eingewöhnungsphase sowohl den Kindern als auch ihren Eltern Sicherheit und Unterstützung geben, ohne in Konkurrenz zu gehen. Insbesondere die Bezugserzieherin muss in hohem

Maße für das Kind und seine Eltern präsent sein und auf möglichst alle Äußerungen aufmerksam reagieren. Je sicherer sich die Eltern fühlen und je größer ihr Vertrauen in die eingewöhnende Fachkraft ist, desto sicherer und wohler wird sich auch das Kind fühlen.

Die Einbindung der Eltern ist unerlässlich, denn sie sind es, die ihren Kindern zunächst Sicherheit in der (noch) fremden Umgebung geben. Immer wenn das Kind Unwohlsein empfindet oder Trost braucht, wird es die Nähe der vertrauten Person suchen, um zu entspannen und Energie aufzutanken. Eltern müssen schon vor Beginn der „Eingewöhnungsphase“ wissen, was ihre Rolle und Aufgaben sind. Eine Fachkraft bezieht Eltern als gleichberechtigte Partner mit ein, indem sie sie z. B. ermutigt, in allen Phasen der Eingewöhnung ihre Eindrücke und Anregungen zu äußern und sich gemeinsam darüber zu verständigen, wie diese in den Prozess mit aufgenommen werden können.

Für den Aufbau einer Beziehung zu dem neuen Kind und seinen Eltern muss ungestörtes Kennenlernen, intensiver Kontakt und emotionale Zuwendung im Alltag der Tageseinrichtung möglich sein. Darüber hinaus sind Zeiten für Elterngespräche einzuplanen. Um diese Freiräume zu schaffen, müssen sich Kollegen gegenseitig entlasten und auch gemeinsam dafür Sorge tragen, dass auch die älteren Kinder nicht zu kurz kommen. Auch sie müssen einen Übergang bewältigen: den Übergang von den „Kleinen“ zu den „Großen“. Es kommt Kindern, Eltern und Fachkräften zugute, wenn Einrichtungen neue Kinder nicht gleichzeitig sondern in zeitlichen Abständen aufzunehmen.

Während der Eingewöhnung sollte sich die Arbeitszeit der Bezugserzieherin so weit wie möglich an den Betreuungszeiten ihres Eingewöhnungskindes orientieren. Urlaub ist zu vermeiden. In großen Einrichtungen kann alternativ auch mit zwei



Fachkräften geplant werden, um die Vertretung bei Krankheit oder anderen unvorhersehbaren Abwesenheiten zu sichern. Grundsätzlich sollte eine Bezugserzieherin während der gesamten Eingewöhnungsphase präsent sein.

Die Bezugserzieherin beobachtet und begleitet die Entwicklung des Kindes während der Eingewöhnungszeit und leitet schrittweise seine Einbindung in den Kita-Alltag ein. Die Eltern bieten ihrem Kind Sicherheit und Unterstützung und ziehen sich schrittweise zurück. Die kindlichen Selbstregulierungsfähigkeiten reichen in diesem Alter nicht aus, um den Startstress mit Trennungsschmerz, Verlustangst, Lärm und Konkurrenz zu bewältigen. Wenn ein Kind weint, sollte die Fachkraft verständnisvoll trösten. Gleichzeitig muss die Fachkraft den Eltern signalisieren, dass ihr Kind wichtige Entwicklungsschritte bewältigt, ihre Sorgen und Unsicherheiten ernst nehmen und Verständnis dafür zeigen.

Nicht nur der Trennungsschmerz von Kindern sondern auch das „Loslassen Müssen“ der Eltern spielt im Rahmen der Eingewöhnung eine große Rolle und sollte in Gespräche angemessen angesprochen werden. Nicht alle Mütter und Väter wissen, wie wichtig ein kurzer, freundlicher und deutlicher Abschied für das Kind ist, um die Trennung von seinen Eltern zu bewältigen. Im Vorfeld der Eingewöhnung sollten daher Abschiedserfahrungen thematisiert und Abschiedsrituale (ggf. unter Nutzung von Übergangsobjekten wie Kuscheltier oder Schnuller) erarbeitet werden.

Die Planung und Durchführung der Eingewöhnungsphase sollte sich an anerkannten fachlichen Standards orientieren und ein gestuftes Vorgehen beinhalten. In einer Kennenlernphase werden Eltern mit der Arbeit der Einrichtung und den Anforderungen an die Eingewöhnungszeit vertraut gemacht. In einer Grundphase sind die Eltern für ihr Kind präsent, verhalten sich aber zunehmend passiv. In einer Stabi-

lisierungsphase finden erste Trennungsversuche statt, die Schritt für Schritt ausgedehnt werden. In einer Schlussphase müssen die Eltern nicht mehr in der Krippe anwesend aber noch erreichbar sein.

Wie schnell oder langsam vorgegangen wird, sollte nicht anhand eines starren Eingewöhnungsschemas, sondern anhand der individuellen Belange des Kindes und seiner Familie entschieden werden. Während des gesamten Übergangs sollte das Kind intensiv beobachtet werden und die Beobachtungen im Eingewöhnungsprozess sowohl im Team der Einrichtung als auch mit den Eltern reflektiert werden. Die Eingewöhnung sollte möglichst ohne Druck auf Kinder oder Eltern erfolgen. Jedes Kind sollte die Zeit erhalten, die es braucht, um in der Einrichtung anzukommen.

In der Regel dauert die Eingewöhnungszeit zwischen zwei und acht Wochen. Für eine kürzere Eingewöhnungszeit spricht, wenn ein Kind im Tagesablauf der Krippe schnell Ori-



entierung findet, sich offensichtlich wohl fühlt, sich von seinen Eltern gut trennen kann und auf Beziehungsangebote weiterer Fachkräfte eingeht. Weniger als sechs Tage sollten für eine Eingewöhnung jedoch nicht angesetzt werden. Eine längere Eingewöhnung ist nötig, wenn das Kind ängstliche oder wachsame Verhaltensweisen zeigt, gegenüber der Erzieherin zurückhaltend ist und die Trennung vom Elternteil zu deutlichen Reaktionen führt, die von den Kräften der Gruppe nicht aufgefangen werden können. Je nach Alter und Impfstatus eines Kindes ist mit Krankheiten zu rechnen, die die Eingewöhnung unterbrechen und damit verzögern. Insbesondere Kinder zwischen dem 6. und 12. Lebensmonat sind für Bakterien und Viren in der Krippe sehr anfällig.

Entscheidend für die Einschätzung des Eingewöhnungsverlaufs ist nicht die Trennungssituation selbst, sondern das Verhalten des Kindes vor und nach der Trennung. Verlässliche Signale für eine gelingende

Eingewöhnung sind, wenn sich das Kind von der Fachkraft nach dem Abschied von seinen Eltern aktiv trösten lässt und danach konzentriert spielen kann. Spätestens wenn sich das Kind morgens problemlos von seinen Eltern trennen kann und ein exploratives Spielverhalten zeigt, kann von einer gelungenen Eingewöhnung gesprochen werden.

2. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten

Der Übergang von der Krippengruppe in den Kindergarten ist ein Meilenstein in der frühkindlichen Entwicklung eines Kindes. Er sollte gut vorbereitet und durch Fachkräfte der „abgebenden“ und Fachkräfte der „aufnehmenden“ Gruppe gemeinsam gestaltet werden. Kinder sollten diesen Übergang positiv erleben und sich mit Freude und Zuversicht auf die neuen Lernumgebungen in der Kindergartengruppe einlassen können.

Auch wenn viele Krippenkinder stolz sein werden, nun zu den „Großen“ zu gehören: Der Abschied von der Krippe ist immer auch mit Trennung und Abschied verbunden. Trennungsschmerz muss angesprochen werden, Abschied nehmen sollte in Rituale wie zum Beispiel einem Abschiedsfest oder einem Abschiedsgeschenk eingebettet werden. Zum Abschied können Kind und Fachkraft sich noch einmal gemeinsam das

Portfolio des Kindes anschauen und besprechen, was es in der Krippe alles gelernt hat und welche großen Entwicklungsschritte damit verbunden waren. Damit vermittelt die Fachkraft dem Kind, dass es auch die neuen Herausforderungen bewältigen kann.

Kinder müssen im Übergang gut begleitet werden. Mit dem Besuch einer Kindergartengruppe sind für Krippenkinder neue Anforderungen verbunden. Im Gegensatz zur behüteten Atmosphäre in der Krippe werden sie in der Regel auf größere Gruppen stoßen, im sozialen Miteinander müssen sie sich gegenüber den vielen neuen und oft auch älteren Kindern behaupten. Sie müssen sich an einen Tagesablauf gewöhnen, der in der Regel weniger Ruhephasen und Pflegezeit bietet.

Ideal ist ein gleitender und über einen längeren Zeitraum angelegter Übergang. Dafür nehmen Kinder noch während ihrer Krippenzeit schon stundenweise an den Aktivitäten ihrer neuen Kindergartengruppe teil – im Regelbetrieb oder aber auch im Rahmen von gemeinsamen Projekten. So können sie erste Kontakte aufbauen und das neue Umfeld kennenlernen, ohne bereits den gesamten Tagesablauf im Kindergarten bewältigen zu müssen. Sie wissen, dass ihnen nach einigen Stunden die überschaubarere und behütetere Atmosphäre der Krippe zur Verfügung steht.

Es ist damit zu rechnen, dass ein neues Kind in der Kindergartengruppe insbesondere in den ersten Wochen schnell ermüdet und daher eine erhöhte Aufmerksamkeit benötigt. Es muss neue Beziehungen aufbauen und eine Vielzahl neuer Eindrücke verarbeiten. Auch die benötigte Pflege muss gewährleistet werden. Nicht alle dreijährigen Kinder sind tagsüber bereits windelfrei, bei einigen Kindern dauert dieser nicht zu beschleunigende Reifeprozess länger als bei anderen. Fachkräfte aus Kindergarten und Krippe sollten gemeinsam beobachten und

reflektieren, wie schnell sich ein Kind einlebt und welche Zumutungen es bewältigen kann.

Fachkräfte aus Krippe und Kindergarten müssen in einem engen fachlichen Austausch dafür Sorge tragen, dass Informationen über den Entwicklungsstand eines Kindes und die besonderen Bedingungen seines Aufwachsens weitergegeben werden. Wenn sich die Kindergartengruppe in einer anderen Einrichtung befindet, müssen Eltern diesen Austausch aus Datenschutzgründen schriftlich zustimmen und sollten idealerweise an einem Übergangsgespräch beteiligt werden.

Für die Kooperation zwischen Krippe und Kindergarten ist es wichtig, dass Fachkräfte einer Krippe mit den Kindergartengruppen der eigenen Einrichtung und den umliegenden Kindergärten in engem Austausch stehen. So können sie nicht nur Übergänge gemeinsam gestalten, sondern auch Eltern bei der Wahl eines für ihr Kind passenden Kindergartens beraten. Gemeinsam können Fachkräfte dafür Sorge tragen, dass wichtige Informationen zur Gestaltung des Übergangs früh ausgetauscht, Übergangsprozesse gemeinsam geplant und Kinder wie Eltern im Übergang von der Krippe in den Kindergarten gut begleitet werden.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie informiert die Einrichtung Eltern über die besondere Bedeutung der Eingewöhnungsphase? Gibt es ein schriftliches Konzept?
- Welche Verfahren für die Planung und Durchführung der Eingewöhnung haben sich bewährt?
- Wie gehe ich auf Unsicherheiten, Erziehungsvorstellungen und Bedürfnisse der Eltern ein?
- Wie unterstützen sich die Fachkräfte, um Freiräume für ungeteilte Zuwendung zu Kind und Eltern zu ermöglichen?
- Werden Erfahrungen mit der Eingewöhnung von Kindern im Team reflektiert?
- Welche Risiken nehme ich für einen gelungenen Beziehungsaufbau wahr?
- Wie gehe ich mit dem Abschiedsschmerz von Kindern und Eltern um?
- Wann kann die Eingewöhnungsphase abgeschlossen werden? Wie sollte dies geschehen?

IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die Sicherung und Entwicklung von Qualität bedeutet, die pädagogische Arbeit auf dem aktuellen Stand des Fachwissens, mit hohem Engagement und einer positiven Haltung zu gestalten. Dazu müssen Leitung und Fachkräfte fortlaufend und gemeinsam nachdenken, welche Ziele erreicht werden sollen, welche konkreten Maßnahmen für die Erreichung dieser Ziele ergriffen werden müssen und in welchen fachlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen man sich bewegt.

Die pädagogische Konzeption einer Einrichtung beschreibt ihr Qualitätsverständnis und ist damit ein wichtiges Instrument für die Qualitätssicherung und -entwicklung. Hier werden die Zielsetzungen und Leitlinien der pädagogischen Arbeit definiert, an denen die Einrichtung gemessen werden möchte. Sie richten sich aus am Orientierungsplan und die ihn ergänzenden Handlungsempfehlungen sowie Vorgaben der einzelnen Träger.

Qualität ist keine objektive, unveränderliche Größe. Sie wird abhängig von den Sichtweisen und den Interessen von Trägern, Leitung, Fachkräften, Eltern und Kindern wahrgenommen. Angesichts unterschiedlicher und sich im Laufe der Zeit wandelnder Werte, Normen und Erziehungsvorstellungen muss das Qualitätsverständnis einer Kindertageseinrichtung immer wieder neu überdacht werden.

In diesem Sinn muss auch die pädagogische Konzeption einem kontinuierlichen Prozess von Reflexion und Evaluation unterworfen werden. Es gilt in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, ob die Konzeption im Hinblick auf neue Rahmenbedingungen verändert oder um neue Aspekte ergänzt werden muss. Im Team muss reflektiert werden, ob

die Konzeption noch genügend Orientierung und Unterstützung für die pädagogische Arbeit bietet und sich mit ihren Leitzielen positiv auf das Alltagshandeln der Fachkräfte auswirkt.

Zu einer pädagogischen Konzeption für den Krippenbereich einer Einrichtung gehören Aussagen zum Menschenbild eines kleinen Kindes, zur Befriedigung elementarer Bedürfnisse eines kleinen Kindes (zum Beispiel Pflege, Ruhe und Schlaf, Mahlzeiten, Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse), zur Bedeutung und Durchführung der Eingewöhnungsphase, zur Gestaltung von Tagesablauf und Räumlichkeiten, zur Zusammenarbeit im Team, zur Erziehungspartnerschaft mit Eltern und zu den Grundzügen von Qualitätssicherung und -entwicklung.

Es gibt unterschiedliche Dimensionen, die die Qualität der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren positiv beeinflussen können. Leitung und Fachkräfte einer Einrichtung können insbesondere auf die Prozessqualität Einfluss nehmen und die fachlich-inhaltliche Gestaltung ihrer Arbeit entwickeln. Dazu erarbeiten sie, wie die Lern- und Entwicklungsprozesse der ihnen anvertrauten Kinder bestmöglich gefördert, ihr Wohlbefinden während der Betreuungszeit sichergestellt und Familien in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt werden können.

Qualitätsziele sind sorgfältig und mit Fachkenntnis ausgewählte Ansprüche an die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, die eine Fachkraft beziehungsweise das Team in der Einrichtung gemeinsam erfüllen möchte. Die diesen Zielen zugrunde liegenden Qualitätsstandards müssen Leitung und Fachkräfte miteinander erarbeiten. Dabei bringen sie ihre persönlichen und

fachlichen Überzeugungen und ihre Erfahrungen ein. Sie werden durch das gesamte Team verabschiedet und sind ein Qualitätsversprechen an diejenigen, die die Leistungen der Einrichtung in Anspruch nehmen: „Unter den gegebenen Rahmenbedingungen und mit der Kompetenz, die wir einbringen, können folgende Dinge regelmäßig und zuverlässig getan werden. Dafür stehen wir als Team und als einzelne Fachkraft gerade.“

Die Entwicklung von Prozessqualität im Alltag der Kindertageseinrichtung ist ein komplexes Unterfangen. Es bietet sich daher an, schrittweise vorzugehen und mit Schlüsselsituationen zu beginnen, die für die Betreuung, Erziehung und Bildung von unter Dreijährigen besonders wichtig sind. Was bedeutet Qualität in dieser Situation? Was können wir Kindern aufgrund unserer Ressourcen anbieten? Wie kann sie entwickelt werden? Woran ist sie zu messen? Ausgehend von den besonderen Bedürfnissen eines Kleinkindes können Qualitätskriterien und eine „best practice“ für die Gestaltung der Bildungs- und Lernprozesse entwickelt werden.

Für eine gute Zusammenarbeit mit Familien können Fachkräfte sich verpflichten, während der täglichen Bring- und Abholsituationen einen bewussten Informationsaustausch zum Befinden des Kindes und den Bedürfnissen der Eltern zu leisten. Sie schaffen hierfür eine geeignete Umgebung (Garderobengestaltung, Begrüßungs- und Abholrituale etc.). Auf Grundlage eines Portfolios finden halbjährliche Entwicklungsgespräche statt, um gemeinsam die Entwicklungsverläufe des Kindes besprechen zu können.

Für eine qualitativ hochwertige Interaktion in der Tageseinrichtung

sind die Dialogorientierung der Fachkräfte, die Teilhabe von Kindern am Alltagsgeschehen und eine wertschätzende Haltung im Umgang miteinander wichtige Qualitätsindikatoren. Je intensiver und häufiger Fachkräfte auf Kinder eingehen, je größer die Sprachanteile des Kindes im Dialog mit der Fachkraft sind, je zugewandter und verlässlicher Fachkräfte auf Bedürfnisse des Kindes reagieren, desto besser.

Für ein gutes Management ist insbesondere die Leitung gefordert, zu den Zielen und Methoden der pädagogischen Arbeit einen Konsens herzustellen und die konzeptionelle Einbindung und Umsetzung von Qualitätsstandards zu überprüfen. Je höher die Arbeitszufriedenheit und kollegiale Unterstützung, desto größer ist die Qualität der pädagogischen Arbeit. Je gezielter Fortbildung, Fachberatung und Supervision genutzt werden, desto besser. Je besser Fachkräfte von Unwichtigem entlastet werden, desto besser können sie sich auf Kernaufgaben konzentrieren.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung sollte regelmäßig Thema von Dienstbesprechungen in der Einrichtung, dem Austausch mit der Elternvertretung, der Fachberatung und dem Träger sein. Es empfiehlt sich, im Rahmen des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung festzulegen, mit welchen Fragen in welchen Abständen die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Einrichtung überprüft werden sollte.

Erfolgsversprechende Qualitätsentwicklung kann nur im Dialog auf den Weg gebracht und evaluiert werden. Reflexion und Evaluation müssen das Selbstwertgefühl und die Professionalität der Fachkräfte stärken, ihre geleistete Arbeit würdigen und Ansporn für weitere Verbesserungen sein. Es geht darum, in einem offenen und konstruktiven Dialog zu erörtern, was sich aus welchen Gründen bewährt hat und bei welchen eingefahrenen Routinen oder institutionellen Zwängen

Veränderungsbedarf gesehen wird. Dafür müssen Verfahren und Zuständigkeiten vereinbart werden, wie Innovationspotenziale erfasst und realisiert werden können.

Es bietet sich an, die Fachverantwortung für Qualitätsentwicklung innerhalb der Einrichtung in die Hände einer für diesen Bereich qualifizierten Fachkraft zu legen. Sie verfolgt die im Team identifizierten Themen und übernimmt in Kooperation mit der Leitung die Steuerungsverantwortung. Die Umsetzungsverantwortung bleibt jedoch immer Aufgabe aller Fachkräfte. Grundsätzlich gilt, dass die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -sicherung beim Träger liegt. Eine externe Fachberatung des Trägers sollte die interne Qualitätsentwicklung begleiten.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Wie thematisieren und reflektieren wir die Qualität der pädagogischen Arbeit in unserer Einrichtung?
- An welchen Qualitätszielen und Qualitätsstandards wollen wir uns messen lassen?
- Wie werden diese im pädagogischen Konzept der Einrichtung beschrieben?
- In welchem Rahmen machen wir uns Gedanken über die Sicherung und Entwicklung der Qualität unserer Arbeit?
- Welche Verfahren für Reflexion und Evaluation haben sich bewährt?
- Wie wirken sich Reflexion und Evaluation auf unseren pädagogischen Alltag aus?



IMPRESSUM

Herausgeber:

Niedersächsisches Kultusministerium
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Hans-Böckler-Allee 5
30173 Hannover

pressestelle@mk.niedersachsen.de

www.mk.niedersachsen.de

<https://bildungsportal-niedersachsen.de/fruehkindliche-bildung/bildungsauftrag/orientierungsplan>

Hinweis:

Als Online-Fassung zum Herunterladen

finden Sie diese Broschüre unter

www.mk.niedersachsen.de > Service > Publikationen > Kindertagesbetreuung

Diese Broschüre darf, wie alle Broschüren der Landesregierung, nicht zur Wahlwerbung in Wahlkämpfen eingesetzt werden.

Druck:

gutenberg beuys feindruckerei GmbH

Stand:

August 2023

Bestellungen: bestellung@feindruckerei.de

Abschnitt:

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

Gestaltung:

Anette Gilke

Fotos:

Franz Fender

Abschnitt:

Sprachbildung und Sprachförderung

Gestaltung:

Hey-Werbeagentur.de

Fotos:

Niedersächsisches Kultusministerium (6), Fotolia (1)

Abschnitt:

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

Fotos:

Städt. Kita Haltenhoffstraße, 30176 Hannover

Ev. Kita Paul-Gerhardt, 21337 Lüneburg

Städt. Kindergarten »Schöne Aussicht«, 31100 Giesen

Integrative Kita »Lummerland«, 49124 Georgsmarienhütte

Gestaltung:

www.hey-werbeagentur.de