Der Minister für Bildung und Kultur

Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten

Der Minister für Bildung und Kultur

Bildungsprogramm mit Handreichungen

für saarländische Krippen und Kindergärten

verlag das netz
Weimar

Vorwort des Ministers für Bildung und Kultur im Saarland 6
Vorwort der Autorengruppe zur 1. Auflage 9
Vorwort der Autorengruppe zur 2. Auflage 11

Einleitung 13

1. Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren 17
1.1. Sensitivität, Feinfühligkeit, Responsivität 18
1.2. Erfahrungen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit 19
1.3. Ressourcenorientierte Grundhaltung 20
1.4. Forschende Haltung 21

2. Zum Bildungsverständnis 23
2.1. Das Bild vom Kind 24
2.2. Bildungsverständnis in Krippe und Kindergarten 25
2.3. Grundlage für Bildungsprozesse: Beziehung und Interaktion 26
2.4. Grundlage für Bildungsprozesse: Sprache und Kommunikation 28
2.5. Grundlage für Bildungsprozesse: Bewegung und körperliche Aktivität 32
2.6. Bildung als aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess 33
2.7. Bildung als ein lebenslanger Prozess 37
2.8. Bildung als kultureller und inklusiver Prozess 38

3. Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf 43
3.1. Ich-Kompetenzen 46
3.2. Sozial-Kompetenzen 46
3.3. Sach-Kompetenzen 47
3.4. Lern-Kompetenzen 48

4. Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen – Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte 51
4.1. Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren 53
4.2. Herausforderungen des alltäglichen Lebens planen und gestalten 58
4.3. Abwechslungsreiche Spielerfahrungen ermöglichen 60
4.4. Projekte planen und gestalten 62
4.5. Anregungsreiche Räume schaffen und gestalten 63

5. Die Bildungsbereiche und ihre Struktur 67
5.1. Körper, Bewegung, Gesundheit 70
5.2. Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung 82
5.3. Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien 94
5.4. Bildnerisches Gestalten 110
5.5. Musik 120
5.6. Mathematische Grunderfahrungen 132
5.7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen 142

6. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – Zusammenarbeit von Kita und Erziehungsberechtigten in Schlüsselsituationen 155
6.1. Von der Familie in die Krippe 158
6.2. Die Eingewöhnung 159
6.3. Von der Familie in der Kita 160
6.4. Entwicklungsgespräche als regelmäßiger Austausch 162

7. Übergänge als Teil der Bildungsbiografie 167
7.1. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten 168
7.2. Der Übergang von der Kita in die Grundschule 168
7.3. Der Übergang zur Grundschule: der familiäre Kontext 170
7.4. Schulpflicht des Kindes und kindgerechte Schule 172
7.5. Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte 172
7.6. Kontinuität, Diskontinuität und Brüche 173

8. Demokratische Teilhabe – Anforderungen für die Zusammenarbeit und Kommunikation in der Kita 177
8.1. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte 179
8.2. Anforderungen an die Zusammenarbeit im Team 180
8.3. Anforderungen an die Leitung 181
8.4. Anforderungen an den Träger 181

Literatur 184
Anhang 196

Vorwort des Ministers für Bildung und Kultur im Saarland

Nach Artikel 28 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen hat jedes Kind das Recht auf Bildung und der Staat hat die Verpflichtung, allen Kindern mit einem ausgeglichenen und an ihre Bedürfnisse angepassten Bildungsangebot eine gute Startchance ins Leben zu geben, ihnen den richtigen Umgang mit der Welt, in der sie leben, zu zeigen, unabhängig davon, in welchem familiären und kulturellen Kontext sie leben und woher sie kommen.

Kindertageseinrichtungen sind neben der Familie die ersten Bildungsorte, an denen Kinder Erfahrungen mit dem Weltwissen machen, ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln, Neues lernen. In den jungen Jahren findet Lernen nicht nur im Kopf, sondern in und mit dem ganzen Körper statt: Das Kind lernt gehen, sprechen, Bewegungsabläufe, Zusammenhänge verstehen und vieles mehr. Unsere Gehirne sind äußerst effektive »Informationsstaubsauger«, wie Manfred Spitzer sagt, die gar nicht anders können, als alles Wichtige um uns herum in sich aufzunehmen und auf effektivste Weise zu verarbeiten.

Die Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege muss daher die große Chance und die große Verantwortung für die Bildung im frühen Kindesalter im Blick haben. Die weit geöffneten Lern- und Entwicklungsfenster sollen genutzt, diese günstige Lernzeit strukturiert werden. Denn Kinder wollen lernen, sie sind zum Lernen geboren.

Seit 2006 kommt in den saarländischen Kindertageseinrichtungen das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten zusammen mit den entsprechenden Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten (SBP) erfolgreich zum Einsatz. Das

Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten bot bisher einen fachlichen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Kindergärten. Es knüpfte an die bis dahin geltenden Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland an und ersetzte diese. Ergänzt wurden Programm und Handreichungen durch die Materialien für die interne Evaluation und das Portfolio für den Kindergarten.

Der seit 2013 bundesweite Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem 13. Lebensmonat hat zu grundlegenden Veränderungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege geführt. Neben dem quantitativen Ausbau durch räumliche Erweiterungen und Umstrukturierungen gilt es auch, die Bildungsangebote an die Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Zielgruppe der Ein- bis Dreijährigen anzupassen.

Neben den spezifischen Aspekten der Bildungsarbeit mit Kindern in der Krippe und in der Tagespflege wurde der sprachlichen Bildung als einer Schlüsselkompetenz im ganzen Programm eine wichtigere Rolle zugeteilt. BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung – und die neuen Aspekte der Medienpädagogik in einer immer digitalisierteren Welt wurden ebenfalls in diese Neu-Herausgabe aufgenommen.

Die gelebte Nähe zu Frankreich und Luxemburg sowie eine durchgehende europäische Orientierung sind weiterhin spezifisch für das Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten. Sie eröffnen Kindern im Saarland besondere Bildungsmöglichkeiten, nicht nur durch eine mögliche zweisprachige Bildung und Erziehung, die für ihre Zukunft in einer immer stärker international ausgerichteten Lebenswelt von hohem Wert sind. Das SBP hebt die gemeinsame Verantwortung von Eltern, pädagogischen Fachkräften, Trägern und Land für die frühkindliche Bildung auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in unserem Bundesland besonders hervor.

Ich danke dem Beirat und der Autorengruppe unter Leitung von Prof. Dr. Charis Förster von der HTW des Saarlandes – Fachbereich Pädagogik der Kindheit für die Überarbeitung des Bildungsprogramms für saarländische Krippen und Kindergärten. Ich bin überzeugt, dass dieses Bildungsprogamm zusammen mit den ergänzenden Materialien zur internen Evaluation und dem Portfolio weiterhin zur fachlichen Diskussion herausfordert und dabei hilft, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den saarländischen Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege nachhaltig zu steigern.

Ulrich Commerçon
Minister für Bildung und Kultur im Saarland, Juli 2018

Vereinbarung

Nach § 1 Absatz 2 des Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes soll die Grundlage der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege das mit den Einrichtungsträgern vereinbarte Bildungsprogramm sein. Das bisher geltende „Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten" i.V.m. den dazu erarbeiteten Handreichungen für die Praxis wird durch das vorliegende „Bildungsprogramm mit Handreichungen für Saarländische Krippen und Kindergärten" ersetzt.

Hierzu erklären die Unterzeichner ihr Einvernehmen, dass das vorliegende „Bildungsprogramm mit Handreichungen für Saarländische Krippen und Kindergärten" das bisherige Bildungsprogramm ersetzt und das Bildungsprogramm nach § 1 Absatz 2 Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes darstellt.

Minister Ulrich Commerçon, Minister für Bildung und Kultur

Landrat Udo Recktenwald, Vorsitzender des Saarländischen Landkreistages

Oberbürgermeister Jürgen Fried, Präsident des Saarländischen Städte- und Gemeindetages

Frank Matthias Hofmann, Beauftragter der Evangelischen Landeskirchen bei der Saarländischen Landesregierung

Prälat Dr. Peter Prassel, Leiter des Katholischen Büros Saarland

Michael Hamm, Vorsitzender der LIGA der freien Wohlfahrtspflege Saar

Vorwort der Autorengruppe zur 1. Auflage

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten bietet einen fachlichen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Krippe und Kindergarten. Es knüpft an die bisher geltenden »Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland« an. Damit wird gesichertes Wissen und bewährte Praxis beibehalten.

Neue Erkenntnisse aus der Bildungsforschung und der Neurobiologie betonen die Bedeutung der Bildungsprozesse in der frühen Kindheit für den gesamten weiteren Bildungsweg. Sie zeigen deutlich, worauf es ankommt, damit alle Kinder, gleich welcher Herkunft, gute Startchancen für ihr weiteres Leben erhalten.

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten trägt diesen neuen Erkenntnissen Rechnung und übersetzt sie in klar strukturierte Bildungsbereiche mit konkret formulierten Zielen und praktischen Aufgaben für Erzieherinnen und Erzieher.

Die Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit hat auch durch internationale Vergleiche und verstärkte internationale Zusammenarbeit neuen Schwung bekommen. Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten nimmt diese Impulse auf. Vor allem Erkenntnisse und Erfahrungen aus Schweden, England, Frankreich, den USA, Australien und Neuseeland sind berücksichtigt.

Das Saarland beteiligt sich seit 2000 an der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Saarländische Kindergärten und ihre Träger waren an der Definition von Qualität auf nationaler Ebene aktiv beteiligt. Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten nimmt diese Qualitätsbestimmungen auf. Es weist viele Gemeinsamkeiten zu den parallel erarbeiteten Bildungsplänen und Programmen der anderen Bundesländer auf und setzt eigene Akzente.

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten gibt klare Orientierung für alle Kindergärten und für alle Träger. Gleichzeitig lässt es ausreichend Spielraum, damit die konkreten Gegebenheiten vor Ort und die weltanschaulichen und religiösen Orientierungen eines Trägers Platz haben. Deshalb kann das Bildungsprogramm die Konzeption eines Kindergartens und die Konzeption eines Trägers nicht ersetzen. Es formuliert allerdings Maßstäbe für deren Konzeptentwicklung.

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten benutzt den Begriff Kindergarten als Sammelbegriff für alle Tageseinrichtungen für Kinder.

Das Programm bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern aller in den Tageseinrichtungen vertretenen Altersgruppen.

In Tageseinrichtungen für Kinder arbeiten ganz überwiegend weibliche Fachkräfte. Im Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten steht deshalb die Berufsbezeichnung Erzieherin stellvertretend für alle in diesem Beruf tätigen Personen, gleich welchen Geschlechts.

Die Autorengruppe, die für das Programm verantwortlich zeichnet, hat 2003/2004 im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin auch das Berliner Bildungsprogramm erarbeitet. Allgemeine Grundlagen, Struktur und Aufbau beider Programme sind deshalb ähnlich.

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten setzt klare eigene Schwerpunkte. Landesspezifische Voraussetzungen und Traditionen sowie aktuelle Entwicklungen im Saarland machen seine Besonderheit aus. Die gelebte Nähe zu Frankreich, Luxemburg und eine durchgehend europäische Orientierung sind spezifisch für das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Sie eröffnen Kindern im Saarland besondere Bildungsmöglichkeiten, die in anderen Bundesländern so nicht gegeben und für ihre Zukunft in einer immer stärker auf Europa gerichteten Lebenswelt von hohem Wert sind.

Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten besteht aus zwei Teilen. Die kurze programmatische Fassung enthält die grundsätzlichen Aussagen und Ziele. Sie ist für die Öffentlichkeit und insbesondere auch für Eltern gedacht. Die hiermit vorgelegte ausführliche Handreichung gibt Erzieherinnen und Eltern konkrete Anregungen für die praktische Umsetzung.

Die Erarbeitung des Bildungsprogramms für saarländische Kindergärten durch die Autorengruppe wurde von einem saarländischen Beirat ständig begleitet. Diesem Beirat gehören Vertreter aller Trägerverbände, der Eltern, des Landesjugendamtes und des Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft an.

Die Zusammenarbeit mit dem Beirat gewährleistet, dass das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten in die landesspezifischen Entwicklungen passt.

Die Autorengruppe dankt dem Beirat für die konstruktive Zusammenarbeit.

Für die Autorengruppe
Dr. Christa Preissing
Internationale Akademie an der FU Berlin

Vorwort der Autorengruppe zur 2. Auflage

Aus Sicht aller Beteiligten hat es sich bewährt, mit dem Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten einen allen Einrichtungen und Kindern gemeinsamen, den berechtigten Anforderungen von Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit entsprechenden Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Krippen, Kindergärten und Kindertagesstätten zu haben. Das Bildungsprogramm ist Ausgangspunkt der Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit, bedarf aber selbst der Weiterentwicklung. Insbesondere aus der Praxis wurden in den letzten Jahren Anregungen zur Erweiterung der Handreichungen zum saarländischen Bildungsprogramm für die Altersgruppe der null- bis dreijährigen Kinder gegeben. Einerseits besteht vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der Gesellschaft und in der pädagogischen Landschaft ein Aktualisierungsbedarf des saarländischen Bildungsprogrammes und der dazugehörigen Handreichungen für Kinder aller Altersgruppen, die in den Tageseinrichtungen betreut werden. Andererseits fordert die steigende Zahl der Unter-Dreijährigen in den Kindertageseinrichtungen eine Fokussierung auf die Bedarfe der Krippenkinder.

Das vorliegende Werk fasst das bisherige Bildungsprogramm und die dazugehörigen Handreichungen zusammen und versteht sich als Präzisierung, Aktualisierung und Übertragung auch auf die Altersgruppe der Krippenkinder. Grundlegende Aspekte professioneller Tätigkeit in der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung sind bereits in den Handreichungen für die Praxis (2007)[1] aufgenommen worden; die dort aufgenommenen Hinweise haben sich in der Praxis bewährt.

Die Nachfrage nach spezifischen Ergänzungen wurde dringlicher, nachdem zum 1. August 2013 ein gesetzlicher Anspruch auf institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr begründet wurde. Stand bis zu diesem Zeitpunkt der quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen im Vordergrund, verlagert sich der öffentliche und fachliche Diskurs zunehmend auf qualitative Aspekte der außerfamiliären Betreuung. Zielweisend ist dabei die Annahme, dass eine gute pädagogische Qualität in der institutionellen frühkindlichen Bildung und Erziehung einen positiven Effekt auf die kindliche Entwicklung hat. Wissenschaftliche Studien legen eine solche Interpretation nahe.[2]

Pädagogische Qualität wird aber auch durch Innovationen und neue Themenbereiche definiert: So sind die Digitalisierung, auch in der Pädagogik der frühen Kindheit, und BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, die Einfluss auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen haben werden.

Die vorliegenden Aktualisierungen und Ergänzungen zu den Handreichungen für die Praxis wurden zusammen mit einem Beirat erarbeitet und für die pädagogische Arbeit mit Krippenkindern erweitert. Mitglieder des Beirates sind Vertreter aller Trägerverbände und kommunalen

---

[1] Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hg.) (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten.

[2] Schlecht, Daena/Förster, Charis/Wellner, Beate (2016). Wie gut ist unsere Kita. Freiburg: Herder Verlag.

Spitzenverbände, des Landesjugendamtes und des Ministeriums für Bildung und Kultur. Darüber hinaus haben verschiedene Kindertagesstätten Anregungen weitergegeben – dafür recht herzlichen Dank!

Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird in der Veröffentlichung die weibliche Form der Berufsbezeichnungen verwendet. Die männlichen Mitarbeiter bitte ich um Verständnis und hoffe, dass sie sich dennoch angesprochen fühlen.

Ebenfalls zur besseren Lesbarkeit des Textes werden alle Formen der Kindertageseinrichtungen, d. h. Krippe, Kindergarten, Kindertagesstätte unter dem Sammelbegriff Kita zusammengefasst. Nur in den Fällen, die eine explizite Unterscheidung der Einrichtungsform notwendig machen, werden die anderen Bezeichnungen aufgegriffen. Ebenfalls unter dem Oberbegriff »Erziehungsberechtigte« wird die Gruppe der Eltern und anderer erziehungsberechtigter Personen zusammengefasst.

Für die Autorengruppe
Prof. Dr. Charis Förster
HTW des Saarlandes, Saarbrücken

Saarbrücken, Juli 2018

Einleitung

Die pädagogische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern ist oft für pädagogische Fachkräfte[3] eine noch ungewohnte Herausforderung. Kindliche Signale müssen mit besonderer, altersadäquater Sensitivität und Feinfühligkeit wahrgenommen und interpretiert werden. Die gemeinsam geteilte Zeit und Aufmerksamkeit sind für die Kinder in der Kita eine wesentliche Grundlage für Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Eine ressourcenorientierte Grundhaltung, die individuelle Stärken und Kompetenzen der Kinder hervorhebt, und weniger auf den Entwicklungsvorteil der älteren Kindern verweist, ist zentral für die pädagogische Arbeit mit Krippenkindern (Kapitel 1: Besonderheiten der pädagogischen Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren).

Kitas sind Orte für Kinder, an denen Jungen und Mädchen – angeregt und begleitet durch pädagogische Fachkräfte – ihrem Forscherdrang nachkommen können, an denen sie Herausforderungen und Erfolge erleben, wo sie Verantwortung übernehmen und vielseitig tätig sein können. Das Leben in der Kita bietet den Kindern vielfältige Gelegenheiten: Gerade im Zusammenfallen von lebenspraktischen Tätigkeiten und Lernerfahrungen liegen die Vorzüge der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder bestimmen die Systematik der Anregungen für die Unterstützung der Bildungsprozesse. Bildung ist daher mehr als das Ansammeln von Wissen und das Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bildung ist Selbstbildung in dem Sinne, dass Kinder ihr Selbst als soziales Wesen herausbilden und ihre Persönlichkeit im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen entwickeln (Kapitel 2: Zum Bildungsverständnis).

Bildung ist immer auch gezielte Anregung durch pädagogische Fachkräfte, Erziehungsberechtigte und andere Erwachsene. Die Ziele sind in diesem Bildungsprogramm unterteilt in Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und Lernkompetenzen und entsprechen damit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das in Deutschland seit Humboldt, Fröbel und Pestalozzi Tradition hat und durch die internationale OECD-Studie »Starting Strong«[4] besonders hervorgehoben wird (Kapitel 3: Ziele).

Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte für die gezielte Anregung der kindlichen Bildungsprozesse durchziehen den gesamten Ablauf des Zusammenlebens und Lernens in der Kita. Die Verknüpfung von alltäglich wiederkehrenden Prozessen mit Spielen und Lernen, mit Projektarbeit und Raumgestaltung eröffnet allen Kindern vielfältige Zugänge zu Bildungsinhalten und Bildungssituationen, die für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Kinder wichtig sind (Kapitel 4: Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen – Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte).

Jedes Kind hat ein Recht darauf, im Verlauf seines Kitalebens mit Inhalten vertraut zu werden, die es in die Lage versetzen, sein gegenwärtiges und künftiges Leben aktiv, selbstbestimmt und solidarisch mit anderen zu gestalten. Das Bildungsprogramm gibt eine Orientierung, welche Inhalte zum Repertoire zeitgemäßer Kindheitspädagogik gehören (Kapitel 5: Die Bildungsbereiche).

---

[3] Wir benutzen in diesem Text der Einfachheit halber durchgängig die Berufsbezeichnung pädagogische Fachkräfte.

[4] OECD (Hg.) (2004/2016). Starting Strong – Länderbericht Deutschland. Bonn.

Die Grundlage dafür, dass ein Kind die Bildungsmöglichkeiten der Kita nutzen kann, wird in der Eingewöhnungszeit in Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten geschaffen. Gelingende Bildungsprozesse setzen voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte jedem Kind und seinen Erziehungsberechtigten[5] insbesondere im Sinne einer inklusiven, kultursensiblen Haltung mit Wertschätzung begegnen. Dies ist Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit (Kapitel 6: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – Zusammenarbeit von Kita und Erziehungsberechtigten in Schlüsselsituationen).

Das Bildungsverständnis von Kitas auf der einen und Grundschulen auf der anderen Seite war lange Zeit von gegenseitiger Abgrenzung bestimmt. Das Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten legt Wert auf zunehmende Begegnungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrerinnen. In der Kooperation von Kita und Grundschule, die im letzten Kindergartenjahr und im ersten Grundschuljahr besonders intensiv sein soll, treten im Interesse stimmiger Bildungsverläufe der Kinder Gemeinsamkeiten in den Vordergrund und Unterschiede werden zu Gesprächsanlässen zwischen Kindern, Erziehungsberechtigten, pädagogischen Fachkräften und Lehrerinnen. Damit sollen abrupte Wechsel vermieden und bildungsfördernde Übergänge geschaffen werden. (Kapitel 7: Übergänge als Teil der Bildungsbiografie).

Kitas als öffentliche Institutionen sind Ausschnitt und Spiegel unserer Gesellschaft. Hier erfahren und begreifen Kinder, wer und was »zählt«. Die Erwachsenen leben vor, welche Wertvorstellungen und Regeln das Zusammenleben ohne Gewalt und Ausgrenzung gelingen lassen (Kapitel 8: Demokratische Teilhabe – Anforderungen für die Zusammenarbeit und Kommunikation in der Kita).

Dieses Bildungsprogramm ist Ergebnis eines Prozesses. Kitas im Saarland und in den anderen Teilen der Bundesrepublik begreifen sich seit langem als Bildungsorte, und pädagogische Fachkräfte arbeiten mit hohem Engagement und erfolgreich daran, Kindern die bestmöglichen Bildungschancen zu geben. Dieses Bildungsprogramm gibt eine systematische und zusammenfassende Darstellung dieser Praxisentwicklung und verbindet sie mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Pädagogische Fachkräfte werden sich mit ihrer Praxis und deren Reflexion an vielen Stellen wiederfinden. Das überarbeitete Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten baut also auf existierender Praxis auf. Es ist gedacht als ein Handwerkszeug, das mit seinen Handreichungen die bereits erreichte Qualität weiterentwickelt.

Bildungsprogramm und Handreichungen formulieren über Trägergrenzen hinaus die Gemeinsamkeiten des frühkindlichen Bildungsverständnisses und lassen ausreichend Raum für die unterschiedlichen weltanschaulichen oder religiösen Ausprägungen der beteiligten Träger.

---

[5] Der Begriff der Erziehungsberechtigten umfasst gleichzeitig alle Eltern und andere erziehungsberechtigte Personen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text nur der Begriff »Erziehungsberechtigte« verwendet.

Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten
Bildungsverständnis
Ziele
• Ich-Kompetenzen
• Sach-Kompetenzen
• Sozial-Kompetenzen
• Lern-Kompetenzen
Bildungsverständnis
Bedeutsamkeit für das Kind
• Das Kind in seiner Welt
• Das Kind in der Kindergemeinschaft
• Welterleben und Welterkunden
• Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten
Bildungsverständnis
Aufgaben der pädagogischen Fachkraft
• Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren
• Herausforderungen des alltäglichen Lebens gestalten und planen
• Abwechslungsreiche Spielerfahrungen ermöglichen
• Projekte planen und gestalten
• Anregungsreiche Räume schaffen und gestalten
Die Bildungsbereiche
• Körper, Bewegung und Gesundheit
• Soziales und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung
• Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien
• Bildnerisches Gestalten
• Musik
• Mathematische Grunderfahrungen
• Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
Zusammenarbeit von Kita und Erziehungsberechtigten
Übergänge gestalten
Demokratische Teilhabe
Kommunikation
Partizipation
Beobachten und Dokumentieren

1. Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren

Viele pädagogische Fachkräfte in der Krippe sind mit einer Vielzahl von Aufgaben und komplexen Anforderungen konfrontiert, die sie in dieser Form bisher in der Kita nicht kannten. Diese unterscheiden sich in Bezug auf die notwendige Intensität und die emotionale Nähe von der pädagogischen Arbeit mit älteren Kindern. Säuglinge und Kleinkinder benötigen eine besonders intensive Zuwendung und einen besonderen Schutz. Eine verlässliche, liebevolle, sichere und wertschätzende Haltung dem Krippenkind gegenüber ist Grundlage der professionellen Arbeit. Sie gibt dem Kind Sicherheit in einer zunächst fremden Umgebung mit vielen unbekannten Menschen. Die Gestaltung der professionellen Beziehung zum Kind ist dabei durch die Balance zwischen Nähe und Distanz geprägt.

Vertrautheit kann durch eine offene empathische Haltung unterstützt werden, und wird durch die zeitnahe Reaktion auf kindliche Signale gefördert (sensitive Responsivität). Sie wird durch sprachliche und nicht-sprachliche Signale ebenso vermittelt wie durch die Strukturierung des Tagesablaufes und geeignete Raumbedingungen. Fähigkeit zur Empathie und Kongruenz im Verhalten sind grundsätzliche Voraussetzungen für die professionelle Arbeit mit Kindern. Wesentlich ist darüber hinaus die selbstreflexive Haltung und Akzeptanz, die die pädagogische Fachkraft Erziehungsberechtigten[5A] und Familien gegenüber einnimmt. Diese Haltung bestimmt bewusst, meist aber unbewusst, das professionelle Handeln – also den direkten Austausch mit dem Kind und dessen Familie. Ohne die bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz der Entscheidung der Erziehungsberechtigten, die die Kita als familienergänzende Leistung in Anspruch nehmen (§ 1 AGB VIII), ist eine professionelle Arbeit nicht möglich. Die intensive Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung sollte daher regelmäßig im Team aufgegriffen und diskutiert werden.

Die pädagogische Fachkraft sieht sich mit anspruchsvollen Herausforderungen in einem komplexen Interaktionssetting konfrontiert, die nur mit einem flexiblen Einsatz vielfältiger Kompetenzen zu bewältigen sind. Nentwig-Gesemann und Neuß (2011, S. 227ff.)[6] postulieren in diesem Zusammenhang vier Kernkompetenzen, die für die pädagogische Arbeit mit Kita-Kindern zentral sind:

- Feinfühligkeit und sensitive Responsivität
- Erfahrungen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit
- Ressourcenorientierte Grundhaltung
- Forschende Haltung.

1.1. Sensitivität, Feinfühligkeit, Responsivität

Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach enger sozial-emotionaler Beziehung. Damit kann Beziehung und Bindung als ein Grundbedürfnis des Menschen charakterisiert werden. Dieses Grundbedürfnis zählt auch in der klassischen Bedürfnishierarchie nach Maslow (1973) zu den grundlegenden Motivationszuständen von Menschen.

[5A] Als Familie gilt heute jede Lebensform, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt.

[6] Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (2014). Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert (Hg.). Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 249-258.

In den klassischen Studien zur Bindung von John Bowlby und Mary Ainsworth entsteht eine stabile sicher-balancierte Bindung durch die Feinfühligkeit der Mutter und deren sensitive Reaktion auf kindliche Signale (Responsivität). Diese Erkenntnisse werden in neuesten Studien auf die pädagogische Fachkraft übertragen: Sie begegnet professionell und gleichzeitig angemessen (feinfühlig) den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen, die sie durch Signale des Säuglings und Kleinkindes wahrnehmen und interpretieren muss. Dabei ist zentral, dass die professionelle Bezugsperson ebenso wie die primäre Bezugsperson adäquat, individuell und schnell auf die kindlichen Bedürfnisse reagiert. Signalisiert das Kind durch seine Körperhaltung und Gesichtsmimik Unsicherheit und Angst, sind vielfältige Reaktionen möglich: beruhigende Worte, aufmunterndes Zunicken, gemeinsames Spielen oder Trösten durch körperliche Nähe.[7] Die pädagogische Fachkraft kann aufgrund der Situationsanalyse und des kontextuellen Rahmens einschätzen, welche Reaktion angemessen und daher professionell ist. Je besser sie das Kind kennt, desto zielsicherer ist sie in der Lage, die Signale des Kindes zu analysieren und prompt darauf zu reagieren. Dabei werden ständig neue kindliche Signale ergänzend als Bestätigung oder als Indiz des Irrtums durch die pädagogische Fachkraft aufgenommen und interpretiert.

Die sensitive, responsive Haltung setzt ebenfalls voraus, dass das Krippenkind Signale der Zuwendung und der Aufmerksamkeit durch die Bezugsperson wahrnehmen kann, z. B. durch eine offene, dem Kind zugewandte Körperhaltung, einen freundlichen Gesichtsausdruck und eine beruhigende Sprache. Säuglinge und Kleinkinder sind darauf angewiesen, dass diese Signale »eine einheitliche Botschaft« vermitteln. Sie reagieren irritiert, wenn die pädagogische Fachkraft dem Kind zugewandt ist, ihr Tonfall aber für das Kind nicht nachvollziehbar ist, z. B. befehlsartig ein Verbot ausspricht (vielleicht weil ein anderes Kind sich gerade in Gefahr begibt).

Die zunehmend zielgerichtete und detaillierte Reaktion (Responsivität) der Bezugsperson gibt dem Kind Sicherheit und das Gefühl einer vertrauensvollen Basis. Eine angemessene Eingewöhnung des Kindes bietet der pädagogischen Fachkraft den zeitlichen Rahmen, verschiedene Signale des Kindes kennen und deuten zu lernen, um adäquat, schnell und zielsicher darauf reagieren zu können. Grundlegend für die gelungene, bindungsorientierte und professionelle Kommunikation mit dem Kind ist ein regelmäßiger Austausch mit den Erziehungsberechtigten ebenso wie die gezielte Beobachtung des einzelnen Kindes.

1.2. Erfahrungen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit

Die wertschätzende Begleitung der Kinder zeigt sich v. a. durch die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit. Dabei vermittelt die pädagogische Fachkraft dem Kind Geborgenheit und eine verlässliche und dauerhafte Zuwendung.[8] Die besondere Herausforderung besteht darin, eine bedingungslose Offenheit dem einzelnen Kind gegenüber zu gewährleisten. Dies gelingt durch

---

7 Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg/Berlin: Springer Verlag.

8 Krug, Brigitte (2011). Beziehungsvoll gestaltete Alltagssituationen in Kinderkrippen. Ihre Relevanz für sozialkommunikative Entwicklungsprozesse von Kindern unter 3 Jahren. München.
Siehe: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13590_Krug_Alltagssituationen.pdf [15.03.2017].

eine bewusste professionelle Haltung und eine verlässliche Tagesstruktur, die den komplexen und vielfältigen Aufgaben gerecht wird.

Die pädagogische Fachkraft kann das Kind unterstützen, indem sie die Rahmenbedingungen bewusst für diesen Prozess gestaltet: in der Balance zwischen Explorieren/Erkunden und dem Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Dem Kind kann durch räumliche und strukturelle Bedingungen vermittelt werden, dass die pädagogische Fachkraft anwesend (»präsent«) ist, ansprechbar und zugewandt. Der Wunsch nach Zuwendung kann sowohl vom Kind ausgehen als auch vom Erwachsenen lenkend gestaltet werden. Dabei spielen die sprachliche Zuwendung und kommunikative Erfahrungen eine wichtige Rolle. Kinder erfahren in einer gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit mit der pädagogischen Fachkraft eine hohe Wertschätzung.

1.3. Ressourcenorientierte Grundhaltung

Jedes Kind hat einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kita, unabhängig von seiner Herkunft, seinen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen. Und jedes Kind ist einzigartig; es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die individuellen Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dazu gehört, dass auch die soziale, soziokulturelle und ökonomische Lebenslage des Kindes und seiner Erziehungsberechtigten beachtet und respektiert wird. Die pädagogische Fachkraft gestaltet die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten partnerschaftlich; dabei respektiert sie deren Kompetenzen, Erfahrungen und Vorstellungen. Eine besonders herausfordernde Situation stellt die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten mit anderen Herkunftssprachen und -kulturen dar, vor allem wenn die deutsche Sprache nicht oder nicht ausreichend beherrscht wird. Hier sind Träger und Mitarbeiterinnen in der Einrichtung in Erweiterung der eigenen Ressourcen oft auf externe Unterstützung, Informationen, Netzwerke angewiesen. Auch die Kooperation mit weiteren Diensten, die diese Familien begleiten oder eine Unterstützung vermitteln, kann hilfreich sein.

Kinder wachsen in unterschiedlichen Kulturen bezüglich der Familie und dem Zusammenleben sozialer Gruppen auf. Die kognitive, körperliche und psychische Entwicklung jedes Kindes verläuft anders und in einem eigenen Tempo. Für die pädagogische Alltagsgestaltung bedeutet das, diese Heterogenität der Kindergemeinschaft wahrzunehmen und aktiv dafür Sorge zu tragen, dass Benachteiligungen und Ausschluss überwunden werden und jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten und Bedürfnisse am Geschehen teilhaben kann.

Dazu gehört auch, die Räume und das Materialangebot so vorzubereiten, dass Kinder ihre eigenen Kompetenzen erkunden und erproben können. Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Interessen und das Tun des Kindes und unterstützt seine Explorationen. Sie lässt dem Kind Zeit, selbsttätig zu sein und spricht mit ihm über seine Beobachtungen und Erlebnisse. Sie gibt dem Kind Entwicklungsimpulse, indem sie es zu weiteren Fragen anregt und seinen Erfahrungshorizont erweitert. Sie gibt dem Kind dann eine konkrete Hilfestellung, wenn Hemmnisse überwunden werden müssen und/oder es Unterstützung braucht bzw. einfordert. Dabei ermutigt sie es zur Selbsttätigkeit und traut ihm zu, eigene Lösungen zu finden. Kinder erfahren so eine Ermutigung und Bestärkung ihrer Persönlichkeit, erleben Selbstwirksamkeit und können ein

positives Selbstkonzept entwickeln. Derart gestaltete Bildungsprozesse können auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen ermöglichen.

Eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit bedenkt auch den Aspekt der BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung.[9] Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Welche globalen Mechanismen führen zu Konflikten, Terror und Flucht? Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.

1.4. Forschende Haltung

Pädagogische Fachkräfte müssen sich alltäglich komplexen Herausforderungen stellen. Diese setzen einen offenen Blick auf alle Kinder ebenso voraus, wie eine kritische und selbstreflexive Haltung der pädagogischen Fachkräfte. In der frühen Kindheit werden Grundlagen gelegt: Fähigkeiten und Werte, die unseren Umgang mit uns selbst, anderen Menschen und unserer Umwelt bestimmen. Kitas bieten durch ihre oftmals große soziale Durchmischung zudem die Chance, in heterogenen Gruppen zu lernen und unterschiedlichen Perspektiven Raum zu geben – ein elementarer Ort auch für Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Auch schon in der frühen Kindheit ist die altersgemäße Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Themen möglich. Beispielsweise kann naturwissenschaftliche Bildung praxisnah vermittelt werden und kommt dem Entdeckergeist der meisten Kinder entgegen. Projektarbeit fördert Selbstorganisation, Gemeinschaftssinn, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse und ist dem kindlichen Lernen in besonderer Weise angemessen. Dies stärkt zugleich die kommunikative Kompetenz. Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben, unabhängig von inhaltlichen und kontextuellen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Bildung für nachhaltige Entwicklung fördert Inklusion in der frühkindlichen Bildung durch ihre Prinzipien von Partizipation sowie Situations- und Handlungsorientierung. Sie eignet sich besonders gut dafür zu erleben, wie gemeinsam in heterogenen Gruppen Aufgaben konstruktiv gelöst werden können. Durch den globalen Horizont hat Bildung für nachhaltige Entwicklung zudem einen engen Bezug zu den Themen Migration und Diversität. Insbesondere in gemischten Gruppen, wie denen der frühkindlichen Bildung, besteht die Chance, Vielfältigkeit der Menschen und Perspektiven als Normalität und Bereicherung kennenzulernen.

[9] UNESCO-Weltaktionsprogramm (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Siehe: http://www.bneportal.de/de/bildungsbereiche/fr%C3%BChkindliche-bildung [10.04.2017].

2. Zum Bildungsverständnis

»Kinder haben die Fähigkeit und das Recht, auf eigene Art wahrzunehmen, sich auszudrücken und ihr Können und Wissen zu erfahren und zu entwickeln. Sie wollen lernen und haben ein Recht auf ihre Themen, sowie auf ein genussreiches Lernen. Sie haben ein großes Vergnügen zu verstehen, zu wissen und sich an Problemen zu messen, die größer sind als sie selbst.« (Loris Malaguzzi)

2.1. Das Bild vom Kind

Kinder leben mit den Erwachsenen und wachsen in einer erwachsenen Gesellschaft auf. Bildungschancen im alltäglichen Lebensumfeld und die Lernbereitschaft der Kinder sind eng verknüpft mit dem Bild vom Kind und seiner Familie, sowohl in der jeweiligen Familie und Gesellschaft als auch bei den pädagogischen Fachkräften.

Das Bild vom Kind und seiner Individualität, seine Position in der Gesellschaft und die Annahmen und das Wissen über seine kognitive Entwicklung und seine Lernkompetenzen haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte stark verändert und entwickeln sich stetig weiter.

Erkenntnisse u. a. der Säuglingsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung sowie das Bestreben, unseren Kindern als mündige Persönlichkeiten eine aktive Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft zu gewährleisten, prägen zu jedem Zeitpunkt das Bild vom Kind, seine Rechte und die Notwendigkeiten seines Schutzes.

Seit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention[10] durch die Bundesrepublik im Jahr 1992 wurden den Kindern in Deutschland neue Rechte zugesprochen. Alle Kinder, Mädchen wie Jungen, mit oder ohne Behinderung, haben u. a. das Recht auf Bildung und Schule, das Recht auf Erziehungshilfen und Kinderbetreuung, auf Schutz vor Gewalt, auf besondere Förderung beim Vorliegen einer Behinderung, auf Schutz der Privatsphäre, auf Meinungsfreiheit, auf Berücksichtigung ihrer Meinung bei Angelegenheiten, die sie betreffen (Partizipation), auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.

Außerdem hat das Bundeskinderschutzgesetz[11] die Rechte aller Kinder, die sich in Institutionen aufhalten, definiert und weiter gestärkt – sowohl um die UN-Kinderrechtskonvention umzusetzen als auch um den Schutz des Kindes in Einrichtungen zu gewährleisten. Ebenso wurde das Recht der Kinder, ihr eigenes Leben zu gestalten, von Anfang an mitzubestimmen und sich gegebenenfalls auch über den Umgang mit ihnen zu beschweren, gesetzlich verankert.

Die Annahme, dass alle Kinder von Geburt an zur Selbstbestimmung fähig sind, eine eigenständige Persönlichkeit sind, dass sie lernen wollen – ob mit oder ohne Begleitung – bestimmt das heutige Bild vom Kind in Bildungseinrichtungen

---

[10] UNICEF (1989/1992). Konvention über die Rechte des Kindes. Siehe: https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdfdata.pdf [10.04.2017].

[11] BMFSFJ (2012). Das Bundeskinderschutzgesetz. Siehe: https://www.bmfsfj.de/blob/86270/bfdec7cfdbf8bbfc49c5a8b2b6349542/bundeskinderschutzgesetz-inkuerzedata.pdf [10.04.2017].

2.2. Bildungsverständnis in Krippe und Kindergarten

Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kita sollen dazu beitragen, dass das Recht jedes einzelnen Kindes auf Bildung, Erziehung und Betreuung umgesetzt wird. Alle Kinder sollen die gleichen Rechte, gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in unserer Gesellschaft haben – gleich welchem Geschlecht sie angehören, gleich in welchem Gesundheitszustand sie sich befinden, gleich in welcher sozialen und ökonomischen Situation ihre Erziehungsberechtigten leben, gleich welcher ethnisch-kulturellen Gruppe sie selbst und die Mitglieder ihrer Familie angehören. Unabhängig von der Herkunft und weil ihm dieses Recht zusteht, soll jedes Kind die Chance haben, seine Bereitschaft, seine Fähigkeiten und seine individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft – von Gesellschaft – einzubringen. Das ist die Grundlage unserer demokratischen Verfassung, eines demokratischen Bildungsverständnisses und der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (1992) sowie des Bundeskinderschutzgesetzes (2012).

Die durch die Bildungsarbeit angestrebten Ziele in diesem Bildungsprogramm beziehen sich auf die Erlangung von Ich-Kompetenzen, sozialen Kompetenzen, Sachkompetenzen und Lernkompetenzen. Bildung ist in diesem Sinne immer auch gezielte Anregung.

In Anknüpfung an das Humboldt'sche Bildungsverständnis verstehen wir Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen und von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteten Prozess.

Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:
- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen
- das Weltgeschehen zu erleben und zu erkunden

Bildungsprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Was war vor mir und was kommt nach mir?

Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen) Lebenswelt. Pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen kann Bildung von Kindern nicht erzwingen, sondern wird immer nur begrenzten Einfluss darauf haben, wie ein Kind sich ein Bild von seiner Welt macht.[12] Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte bezüglich der gezielten Anregung der kindlichen Bildungsprozesse bestehen darin, die sinnstiftenden Fragen des Kindes aufzunehmen und sich auf seine eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einzulassen. Die Antworten des Kindes sind intersubjektiv.[13] Sie entwickeln sich im Austausch mit anderen, im Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen.

---

[12] In der aktuellen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktion von Weltbildern bezeichnet.

[13] Sie werden deshalb auch als »soziale Ko-Konstruktionen« bezeichnet.

2.3. Grundlage für Bildungsprozesse: Beziehung und Interaktion

Jedes Kind benötigt, damit es die eigenen Bildungsbewegungen und Erkenntnisse bauen kann, Vertrauen von seinen Bezugspersonen, die nachempfinden wollen, was das Kind bewegt. Das sind zum einen die Erwachsenen, zu denen es in Beziehung steht oder eine solche aufbaut, also die Erziehungsberechtigten und andere erwachsene Bezugspersonen im familiären und extra-familiären Umfeld (Tagesmütter und -väter, z. B.) und die pädagogischen Fachkräfte in der Kita. Das sind zum anderen die Kinder in seiner Gemeinschaft: die Geschwister, Nachbarskinder und die Kinder in der Kita. Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist die Qualität von Beziehungen so wichtig für die Qualität der Bildung.

Grundvoraussetzung, damit insbesondere Säuglinge und Kleinkinder die Welt erkunden können, ist ihr körperliches und psychisches Wohlbefinden. Dazu brauchen sie die Sicherheit, dass sowohl ihre körperlichen als auch emotionalen Bedürfnisse (nach Geborgenheit, Zuwendung, Trost, Halt und Orientierung) zuverlässig befriedigt werden.

Die pädagogische Fachkraft, die für Krippenkinder Verantwortung trägt, hat die Aufgabe feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und eine verlässliche Beziehung zu dem Kind aufzubauen. In der sozialen Interaktion nimmt sie dessen nonverbale Signale und Botschaften aufmerksam und wohlwollend wahr. Sie reagiert auf die Welt- und Selbsterfahrungen des Kindes, indem sie sein Tun interessiert begleitet und mit dem Kind darüber (bedeutungsvoll) spricht[14] bzw. indem sie ihr eigenes Handeln und das des Kindes sprachlich begleitet. Diese sensitive Responsivität[15] setzt voraus, dass

- die Signale des Kindes aufmerksam bemerkt werden,
- die Signale des Kindes richtig gedeutet und beantwortet werden,
- sich in die kindliche Situation hineinversetzt wird,
- umgehen auf die kindlichen Signale reagiert wird.[16]

---

[14] Vgl. Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz, S. 67.

[15] »Sensitive Responsivität bezeichnet die Fähigkeit einer pädagogischen Fachkraft, die Signale von Kindern zu bemerken, darauf zu reagieren und das Antwortverhalten angemessen auf die kindlichen Signale abzustimmen. Voraussetzungen hierfür sind die Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit der Fachkräfte, die Promptheit ihrer Reaktionen, die Richtigkeit der Interpretationen, eine interessierte und von Akzeptanz geprägte Haltung, Engagement, ein wertschätzendes emotionales Klima und die Stimulation der Kinder. Der Begriff der sensitiven Responsivität geht zurück auf das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit, das Mary Ainsworth in den 1970er Jahren entwickelte. Um untersuchen zu können, wie feinfühlig pädagogische Fachkräfte in Alltagssituationen auf Kinder eingehen, wurde der Begriff der Feinfühligkeit jedoch weiter gefasst als in der Bindungstheorie. Mit dem Konzept der sensitiven Responsivität wird ermittelt, ob pädagogische Fachkräfte überhaupt auf Kinder reagieren (Responsivität) und wie feinfühlig ihre Reaktionen ausfallen (Sensitivität). Zudem kommt es entscheidend darauf an, die kindlichen Interaktionsbeiträge ebenfalls genau zu beobachten und die Wechselwirkungen in den Interaktionsverläufen zwischen Pädagog/innen und Kindern zu reflektieren. (R. Remsperger, 2011)« In: Rißmann, Michaela (2015). Lexikon Kindheitspädagogik. Chronach: Carl Link Verlag.

[16] Vgl. Ahnert, Lieselotte (2010). Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg/Berlin: Springer Spektrum Verlag, S. 57.

Die pädagogische Fachkraft begleitet jedes Kind altersangemessen und unterstützt die sich entwickelnden Kompetenzen, indem sie die Individualität des Kindes, seine Bedürfnisse und Autonomiebestrebungen achtet und Möglichkeiten sucht, das Kind in die Gestaltung des Alltags miteinzubeziehen. So z. B. indem sie dem Kind die Möglichkeit lässt, den Zeitpunkt mitzubestimmen, wann es essen, schlafen oder gewickelt werden möchte und sie diese Situation gemeinsam mit dem Kind gestaltet. Insbesondere in Situationen, in denen eine körperliche Nähe zu dem Kind entsteht, ist eine ungeteilte und liebevolle Kommunikation wichtig. Dabei achtet die pädagogische Fachkraft auf die Signale des Kindes, um dessen individuelles Bedürfnis nach körperlicher Nähe oder Distanz feinfühlig wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Durch diesen bedürfnisorientierten und respektvollen Umgang lernt das Kind seine Bedürfnisse, Wünsche und sein Befinden mitzuteilen.

Diese, wie oben beschriebene, sensitive Responsivität hat sich besonders im Arbeiten und Leben mit Kindern nicht-deutscher Familien- und Erstsprache als absolut notwendig erwiesen. Krippenkinder, die auch in der Familiensprache noch nicht sprechen oder bereits ein altersgerechtes Sprachniveau in der Familiensprache haben, jedoch noch kein Deutsch sprechen und verstehen, können sich einer nonverbalen Kommunikation bedienen, die kulturell geprägt ist und für die pädagogischen Fachkräfte eine (Verständnis-)Herausforderung darstellt. In dieser wertschätzenden Begleitung, die dem Interesse des Kindes folgt, erfährt es Geborgenheit und eine verlässliche und dauerhafte Zuwendung, die es ermutigt, Fremdes zu entdecken und Neues zu erfahren. Indem die pädagogische Fachkraft auf die emotionalen Erlebnisse des Kindes reagiert, indem sie es ermuntert, tröstet, beruhigt und begleitet, lernt das Kind auch mit spannungsvollen Situationen und Erlebnissen umzugehen und sein emotionales Gleichgewicht zu erhalten oder wieder herzustellen. Nicht-deutsch sprechende Kinder werden so sensibel an grundlegende sprachliche Äußerungen herangeführt und in der Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft mit ihnen vertraut gemacht.

Situationen der geteilten Aufmerksamkeit begünstigen die kindliche Entwicklung. Das Kind erlebt, dass die pädagogische Fachkraft seinem Interesse folgt und ihre Aufmerksamkeit darauf richtet, was es fasziniert und interessiert. Durch diesen intensiven, manches Mal auch nur kurzen, täglichen (sprachlichen) Austausch erlebt sich das Kind als selbstwirksam und entwickelt seine sozialen, personalen, kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten weiter.

Je jünger das Kind ist, je stärker seine Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind, umso höher ist die Verantwortung der Erwachsenen, sich selbst zu fragen, welche Beziehung und welche eigene Deutung der Welt sie dem ihnen anvertrauten Kind anbieten. Sie haben dabei die Verantwortung zu entscheiden, mit welchen anderen Personen sie das ihnen anvertraute Kind in Beziehung bringen, damit diese das Weltbild des Kindes ergänzen und erweitern können. Das betrifft die Verantwortung der Erziehungsberechtigten ebenso wie die der Leiterinnen und pädagogischen Fachkräfte in der Kita, die darüber entscheiden, welche Personen sie in die Bildungsprozesse einbeziehen. Voraussetzung für pädagogische Arbeit mit den Säuglingen und Kleinkindern ist, neben einer offenen, empathischen und sensiblen Grundhaltung, ein enger und wertschätzender Austausch mit den Erziehungsberechtigten über die Bedürfnisse und die Lebenswelt ihres Kindes. Dazu gehören beispielsweise im Aufnahmegespräch Fragen über Rituale und Gewohnheiten, die das Kind innerhalb seiner Familie (er-)lebt.

2.4. Grundlage für Bildungsprozesse: Sprache und Kommunikation

Der frühkindliche Spracherwerb ist ein komplexer, langfristiger und individueller Lernprozess. Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten durch emotionale Erfahrungen in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen und in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt sowie durch soziale Beziehungen. Bei der Geburt verfügt der Mensch über unspezifische neuronale Vernetzungen als materielle Basis für die allgemeine Fähigkeit, eine oder mehrere Sprachen als Erst- oder Muttersprache zu erwerben. Unsere genetische Prägung definiert uns lediglich als (zukünftige) Sprecher sie sagt nichts darüber aus, was wir und wie wir sprechen: Unsere Sprechfertigkeit, Ein- oder Mehrsprachigkeit ist das Resultat unserer (sozio-)kulturellen Prägung und nicht einer Veranlagung.

Steven Pinker[17] und Michael Tomasello[18] – zwei der führenden Vertreter der modernen Linguistik und Kognitionswissenschaft – verweisen nachdrücklich auf die temporäre sowie qualitative und quantitative Individualität des Sprach- und Sprachenerwerbs als Ergebnis persönlicher Voraussetzungen und soziokultureller Inputs, getragen von der Qualität der sozialen Bindungen und Beziehungen. Dieser von Kind zu Kind variierende Prozess spiegelt Persönlichkeitsstrukturen, kulturelle Kommunikations-Items, Identitätsentwicklungen (gender-geprägt oder nicht) wider, die bereits in der vorsprachlichen nonverbalen Kommunikation (z. B. lautmalerische Botschaften, Gestik, Mimik, Blick und Köperhaltung, Zeigegesten, etc.) erkannt werden können. Auch die Prosodie des Lautierens und Weinens rückt immer mehr in den Mittelpunkt der ganzheitlichen Wahrnehmung der frühkindlichen Kommunikation. Kinder lassen in dieser Phase, auch wenn sie weder Worte noch Grammatik beherrschen, bereits ein durch die Familiensprache geprägtes Lautieren erkennen, mit dem sie versuchen, eine Kommunikation aufzubauen. In diesen ersten Versuchen des Kommunikationsaufbaus benötigen Kinder sensible, interessierte, responsive »Gesprächspartner«, um sich für die weitere Sprachentwicklung motiviert zu fühlen.

Insbesondere die sensiblen Phasen des Spracherwerbs im zweiten und dritten Lebensjahr führen nicht nur zu einer explosionsartigen Ausweitung des Wortschatzes und der grammatikalischen Fertigkeit, sondern auch durch die zunehmende Sinnerfassung im Rahmen einer ganzheitlichen Entwicklung wird Sprache zu einem Instrument der Interaktion, der Kommunikation, der Kreativität und der Fantasie. Sie dienen letztendlich auch der Identitätsbildung. Kinder erfahren, dass sie mit Hilfe der Sprache über Dinge sprechen können, die über das hier und jetzt Gelebte und Erfahrene hinausgehen und sie haben ebenfalls eine große Freude daran, Quatsch- und Nonsens-Sätze oder Fantasiesprachen zu erfinden.

In den letzten Jahren ist vermehrt die Rolle der Peer-Gruppe, der mehr oder weniger gleichaltrigen Kinder, in Bezug auf die Sprachentwicklung aller Kinder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und der wissenschaftlichen Untersuchungen gerückt. Interaktionen und Beziehungen zwischen Kindern sind eine der wichtigsten Ressourcen für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung – und auch für den Spracherwerb[19].

---

[17] Pinker, Steven (1996). Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler Verlag.

[18] Tomasello, Michel (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Sprachliche Bildung als Erwerb einer Primärkompetenz muss vor der wachsenden Zahl an Kindern, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen bzw. mit einer anderen Mutter- und Familiensprache in die Kita kommen, den Aspekt der frühkindlichen Mehrsprachigkeit ebenso berücksichtigen wie die kultursensible Arbeit mit Erziehungsbrechtigten in fremd- und mehrsprachigen Familien. Pädagogische Fachkräfte müssen in diesem Themenbereich oft Abstand nehmen von den eigenen sprachbiografischen Erfahrungen. An erster Stelle gilt es zu verinnerlichen, dass der frühkindliche Zweit- und Mehrsprachenerwerb sowohl entwicklungspsychologisch als auch im Bereich der Lern- und Erwerbsstrategien meist grundlegend von den Sprachvermittlungssituationen abweicht, die sie selbst in der Kindheit und vor allem in der Schule erfahren haben. Für den Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache in der frühen Kindheit, ob ungesteuert in der Konstellation Familie – Kita oder teilgesteuert wie bei immersiven Angeboten in einer weiteren Sprache in der Kita (z. B. Französisch in saarländischen Kitas), müssen die gleichen qualitativen und quantitativen Bedingungen wie für die Erstsprache gelten.

Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess entsprechend deren jeweiligem Entwicklungsstand und Bedarf im pädagogischen Alltag zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist eine offene und anpassungswillige Grundhaltung gegenüber der eigenen Rolle als Spracherwerbsbegleiterin aller Kinder. Dadurch wird die Sprachbildung und -förderung alltagsintegriert umgesetzt. Die alltagsintegrierte Sprachbildung greift Situationen im pädagogischen Alltag sprachlich auf und nutzt diese, um alters- und entwicklungsangemessen mit dem Kind zu interagieren und zu kommunizieren. Eine alltagsintegrierte Sprachbildung bezieht bewusst und gleichzeitig flexibel Themen und Belange der Kinder ein, um die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu erweitern. Eine weitere wichtige pädagogische Qualität ist eine sensible Dialoghaltung, die körpersprachliche und sprachliche Signale wahrnimmt und feinfühlig auf die (akustischen) Interessen des Kindes und der Kindergruppe eingeht, indem die pädagogische Fachkraft:

- während einer aktiven Kommunikation mit dem Kind Blickkontakt herstellt und aufrecht erhält, damit das Kind das Interesse und die Aufmerksamkeit seines Kommunikationspartners erlebt und dabei Wertschätzung erfährt,
- ihr Sprachtempo nach dem Kind richtet und ihm Zeit lässt, das, was gesagt wurde, zu verstehen, und ihm Raum gibt für eigene Dialogbeiträge,
- das eigene Tun und Handeln mit dem Kind sowie die Handlungen des Kindes sprachlich begleitet, sodass eine erste Zusammenführung von Worten und ihrer Bedeutung stattfindet,
- die Mitteilungen des Kindes versprachlicht und ihm Deutungsmöglichkeiten anbietet,
- sprachliche Äußerungen des Kindes im Dialog aufnimmt, indirekt erweitert und/oder korrigiert, und somit die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachlichen Strukturen lenkt und ihm hilft, diese zu entschlüsseln.[20]

---

[19] Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.) (2011). Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. Abingdon: Routledge. Lüdtke, Ulrike (2016). Peer-Interaktionen. Sprachförderung in der und durch die Gruppe. (nifbe-Themenheft 15). Siehe: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=440:peerinteraktionen-nifbe-themenheft-15&catid=76:kommunikation-und-sprache [10.04.2017].

[20] Vgl. Jampert, Karin et al. (Hg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Weimar: verlag das netz.

Der Gesprächspartner wird zum Dolmetscher des Kindes, der ihm aufmerksam und responsiv antwortet, ein sprachliches Feedback und so Anregungen zu seiner sprachlichen Weiterentwicklung gibt. Insbesondere für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache ist die wertschätzende Aufmerksamkeit seitens der pädagogischen Fachkräfte auch und vor allem in Situationen der nonverbalen Kommunikation grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Sprachentwicklung in der deutschen Sprache.[21]

Weitere Voraussetzungen, um den Spracherwerbsprozess aller Kinder zu unterstützen, sind:

- Kenntnisse darüber, dass der Spracherwerb eng mit der kognitiven, der motorischen und der sozial-kommunikativen Entwicklung verknüpft ist.
- Wahr- und Ernstnehmen der Sprachpersönlichkeit des Kindes, um dessen individuellen Strategien im Spracherwerb zu unterstützen.
- Das Kind im Erleben seines Alltags sprachlich zu begleiten.
- Dem Kind vielfältige sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen und sich mit ihm darüber auszutauschen.
- Die bewusste Nutzung des pädagogischen Alltags für sprach- und sprechanregende Situationen und Angebote, sowohl in routinemäßigen Tätigkeiten, als auch in selbstgewählten Aktivitäten des Kindes oder von der pädagogischen Fachkraft initiierten Situationen.
- Die Förderung von kindlichen Tätigkeiten in der Peer-Gruppe, da Kinder sich nachweislich gegenseitig und nachhaltig beim Spracherwerb und weiteren Entwicklungsaufgaben unterstützen.[22.]
- Die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Spracherwerbsprozesses (oder eventuell mehrerer Spracherwerbsprozesse).

Zwei- und Mehrsprachigkeit[23]

Heute wachsen immer mehr Kinder in Deutschland zwei- und mehrsprachig auf und erleben dies als ihre soziale und sprachliche Normalität. Die Voraussetzungen für ein gelingendes Heranwachsen in zwei oder mehr Sprachen setzt die gleichen Bedingungen wie im einsprachigen Heranwachsen voraus: täglicher, verlässlicher Sprachkontakt in emotional und qualitativ zuverlässigen Kommunikationssituationen, entsprechend dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Kinder. Die Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprache ist dabei ein tragendes Element und wird in der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sichtbar.

Kinder, die vor der Herausforderung stehen, sich Deutsch als zweite Sprache anzueignen, bringen in der Regel bereits durch ihre Kompetenzen in der Erstsprache Erfahrungen für den Zweitspracherwerb mit. Sie haben eigene Strategien entwickelt und sich unterschiedlichste Kompetenzen angeeignet. Auch der zweite Spracherwerbsprozess verläuft individuell. Allerdings

---

[21] Vgl. Strub, Ute/Tardos, Anna (Hg.) (2006). Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. Berlin: Pikler Gesellschaft. Emmi Pikler: Vom Sprechenlernen. Berlin: Pikler Gesellschaft, S. 17-20.

[22] Lüdtke, Ulrike (2016). Peer-Interaktionen. Sprachförderung in der und durch die Gruppe. (nifbe-Themenheft 15). Siehe: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=440:peerinteraktionen-nifbe-themenheft-15&catid=76:kommunikation-und-sprache [10.04.2017].

[23] Hammes-Di Bernardo, E./Schreiner, S. A. (Hg.) (2011). Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz. Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hg.) (2009). Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz.

hängt der Verlauf nicht nur von der Persönlichkeit des Kindes ab, sondern von der Qualität und Quantität der täglichen Sprachkontakte: Je persönlicher und emotional bedeutsamer diese sind, umso eher findet das Kind den Weg in die zweite Sprache. Wie für die Erstsprache gilt für den Erwerb jeder weiteren Sprache, dass dieser umso einfacher ist, je früher er stattfindet, je mehr Kontakt die Kinder zu den jeweils muttersprachigen Personen haben und die allgemeinen Prinzipien eines frühkindlichen Spracherwerbs beachtet werden.

Bei mehrsprachigen Kindern im Krippenalter kann man vor allem im zweiten und dritten Lebensjahr beobachten, dass sie die beiden oder mehrere Sprachen vermischen, sowohl im Vokabular als auch in der Grammatik. Das »Codeswitching« bezeichnet hier das funktionale Umschalten von einer Sprache in die andere innerhalb einer Äußerung mit dem Ziel, verstanden zu werden. Auslöser können sprachinterne und außersprachliche Faktoren sein. Eine sprachinterne Ursache ist das Fehlen von Begriffen in der gerade gesprochenen Sprache. Die Sprachmischung erfüllt keine Funktion innerhalb des Gespräches. Die häufigste Ursache ist die in dem Moment stärkere Präsenz des Wortes in der anderen Sprache, weil dieses zuerst erlernt wurde, oder weil es öfter verwendet wird. »Interferenz« bezeichnet die gegenseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Regeln der beiden Sprachen. Interferenzen können z. B. auf lexikalischer Ebene auftreten, wobei die Ursache häufig das Bemühen ist, in der momentan gesprochenen Sprache eine Entsprechung zu einem Wort der anderen Sprache zu finden (z. B. kleiner Fisch – ital. pesciolino – Interferenz: Fischolino). Die Sprachen werden durch die Kinder nicht willkürlich vermischt oder gewechselt. Die Mischformen sind vielmehr Ausdruck eines sprachentwicklungsbedingten und eines intelligent-kreativen lösungsorientierten Umgangs zwei- und mehrsprachiger Kinder mit ihren Sprachen – und als solche sollten sie auch von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden. Die besondere, kritische und fehlerorientierte Aufmerksamkeit, die der Sprachentwicklung zwei- und mehrsprachiger Kinder in Familie und Kita häufig zuteilwird, und die sich z. B. in einem übertriebenen Verbessern von Fehlern äußert, trägt nicht dazu bei, dass die Kinder ausgewogene, ihrer momentanen Sprachentwicklungsphase entsprechende Umgangsformen mit ihrer Zweisprachigkeit und dem daraus entstehenden Sprachkontakt entwickeln.[24] Bei den sprachlichen Mischformen handelt es sich im Normalfall um vorübergehende Phänomene, die von vergleichbaren Fehlerquoten bei einsprachigen Kindern nicht bedeutsam abweichen.

Saarländische Kitas haben grundsätzlich die Möglichkeit, in einem bilingualen Konzept die Nachbarsprache Französisch als Zweit- oder Drittsprache anzubieten. Basierend auf dem Wissen über den Sprach- und Mehrsprachenerwerb in der frühen Kindheit wird die französische Sprache zur Alltags- und Sozialsprache im täglichen Austausch mit den Kindern. Die muttersprachigen pädagogischen Fachkräfte ermöglichen in allen Momenten des Kita-Alltags ein ganzheitliches Sprachbad (Immersion) und geben den Kindern auch die Möglichkeiten erster interkultureller Erfahrungen durch den Kontakt mit der französischen Kultur, im Alltag ebenso beim Erleben der Jahreszeiten, der Sitten und Bräuche.

---

[24] Leist-Villis, Anja (2004). »Machst Du mir die τσάντα zu?« Sprachen in Kontakt. Siehe: http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm [10.04.2017].

2.5. Grundlage für Bildungsprozesse: Bewegung und körperliche Aktivität

Bewegung gehört zur grundsätzlichen Natur des Menschen. Sie ist Voraussetzung für die Entwicklung körperlicher, kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Kinder erschließen sich die Welt über ihren Körper und ihre Sinne. »Indem sie vom ersten Tag ihres Lebens an selbst tätig werden, gewinnen sie Erfahrungen, die ihnen ein zunehmendes Wissen über sich selbst, über ihre Mitmenschen und über die dinglich-räumliche Umwelt ermöglichen.«[25]

Durch Bewegung lernt das Kind seinen Körper kennen. Die Körperwahrnehmung ist bei der Geburt am weitesten ausgebildet, dazu gehören:

- die Berührungsempfindung der Haut: Wahrnehmung von Berührungen, Temperatur, Feuchtigkeit,
- der Gleichgewichtssinn: Wahrnehmung von unterschiedlichen Positionen – liegen oder gehalten werden,
- die Wahrnehmung innerer Körperzustände: Wahrnehmung von Spannung und Entspannung, Anstrengung, Schmerz, Hunger und Wohlbefinden.[26]

Vom ersten Lebenstag tritt das Kind mit seinem Körper in Beziehung zur sozialen und dinglichen Welt. Dabei sammelt es durch seine eigene körperliche Aktivität und durch Erlebnisse in seiner Umwelt (Begegnung mit Menschen und Dingen) erste Erfahrungen, aus denen es erste Denkmuster entwickelt. Durch das Zusammenwirken der Körperwahrnehmung mit den Fernsinnen (Augen, Ohren, Nase) werden innere Verarbeitungsprozesse stimuliert; dabei gewinnt das Kind ein Wissen über seine Außenwelt. Diese selbstständig gewonnenen Erfahrungen sind Basis für die Selbstbildung des Kindes.

Ein weiterer Wahrnehmungsbereich ist die emotionale Wahrnehmung, die in besonderer Weise auf Erfahrungen angewiesen ist. Mit Hilfe der primären Emotionen Furcht, Wut, Trauer, Wohlbefinden und Freude bewerten Neugeborene von Anfang an alle Ereignisse. Diese primären Emotionen werden durch bestimmte Reize in der Außenwelt reflexartig im Körper ausgelöst, beispielsweise als Schreckreaktion, wenn das Kind zu fallen droht. Damit sich das Kind frei entwickeln kann, braucht es Erwachsene, die es in solchen Situationen beruhigen (vgl. 2.3 Grundlage für Bildungsprozesse: Beziehung und Interaktion). Das Kind erlebt bedeutungsvolle Emotionen durch die Art und Weise, wie es berührt und gehalten wird, die es als angenehm oder unangenehm empfinden kann. Es erfährt, wie Erwachsene sensitiv auf seine Bedürfnisse und Emotionen reagieren. Wenn die Antworten in der Regel positiv für das Kind ausfallen, erlebt es, dass es Vertrauen haben kann, dass es geschützt und wohlwollend begleitet wird. Daraus erschließt es sich seinen Selbstwert. Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies, behutsam auf die körperlichen Signale des Kindes zu achten und einfühlsam darauf einzugehen, z. B. wenn das Kind gewickelt wird.

Zu Beginn unterscheidet das Kind seine Erfahrungen nicht getrennt nach seinen Sinnen, sondern bildet ein einheitliches Wahrnehmungsmuster aus seinen Wahrnehmungen über die Augen, Ohren, Nase, die Haut oder die Körperorgane. Wahrnehmen, Handeln, Fühlen und Denken werden als eine

---

[25] Zimmer, Renate (2009). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder Verlag, S. 12.

[26] Vgl. Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageeinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz.

Einheit erlebt. Erste Bewegungsaktivitäten, wie Strampeln, mit den Händen spielen, Dinge mit dem Blick verfolgen, sind erste Auseinandersetzungen mit der eigenen Wahrnehmung. Im weiteren Verlauf der Entwicklung setzt es sich über Körpererlebnisse und Bewegung mit den sozialen und dinglichen Gegebenheiten auseinander und sammelt dabei selbstständig eigene Erfahrungen.[27] Es macht sich sein eigenes Bild von der Welt und überprüft dieses durch sein eigenes Tun. Dabei erlebt das Kind, dass es selbst etwas vollbringt, dass es selbst etwas verursacht und Wirkungen hervorrufen kann. Dieses Erleben der eigenen Wirksamkeit fördert die Entwicklung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins des Kindes. »Durch Bewegung erfahren Kinder sich selbst und begreifen ihre Umwelt.«[28]

Damit Kinder sich die Welt aktiv aneignen können, brauchen sie vor allem Zeit und ungestörte Bewegungsspielräume für eigene Körper- und Sinneserfahrungen. Das Spiel mit sich selbst, mit Gegenständen und mit anderen Kindern bietet im Alltag reichliche Erfahrungsräume, die mit allen Sinnen erlebt werden. Damit es selbst entscheiden kann, was für es interessant ist, braucht es ein vielfältiges Angebot von Bewegungs-, Begegnungs- und Erfahrungsräumen und eine individuelle Begleitung, da jedes Kind ein anderes Bedürfnis nach Herausforderungen und Sicherheit hat.

Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass der Kita-Alltag so gestaltet ist, dass Kinder ihr Bewegungs-, aber auch ihr Ruhebedürfnis befriedigen können. Sie beobachtet das Kind, interessiert sich für sein Tun und bietet ihm daraus folgend weitere Entwicklungsmöglichkeiten an, damit es die (evtl. schwierige) Situation alleine meistert und dabei erlebt, dass es eigene Lösungen findet.

2.6. Bildung als aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess

Je differenzierter der intersubjektive Austausch von Deutungen wird, je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso größer wird die Annäherung des Kindes an ein objektives Verständnis von Welt werden können. Annäherung deshalb, weil wir nie wirklich wissen können, was »wahr« ist. Objektiv meint darum hier: sich sicher zu sein, dass die eigene Antwort auf eine Frage – zumindest im eigenen Kulturkreis – mit anderen geteilt und überzeugend begründet werden kann und dass zur Begründung nachvollziehbare Argumente zur Verfügung stehen, die in einen Diskurs eingebracht werden können. Bildung ist immer auch bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch die Erwachsenen, durch deren Bild von der Welt, vom Leben, vom Menschen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in den Bildungsinstitutionen von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele gründen auf ethisch-normativen Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf Entscheidungen über die Kompetenzen, die ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es

---

[27] Vgl. Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

[28] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz, S. 69.

aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. In einer Gesellschaft der zunehmenden kulturellen Heterogenität müssen pädagogische Fachkräfte auf voneinander abweichende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen vorbereitet sein und sich mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich damit auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung erlaubt es ihnen, die kulturell geprägten Aneignungsprozesse der Kinder in den unterschiedlichen Kontexten (Familie, Kita) wahrzunehmen, zu verstehen und zu begleiten.

Die im Bildungsprogramm vollzogene Unterscheidung zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das einzelne Kind auf den drei Ebenen bezeichnet auch eine Unterscheidung

- das Bild von sich selbst › das Kind in seiner Welt
- das Bild von den anderen › das Kind in der Kindergemeinschaft
- das Bild von der Welt › Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

von Schwerpunkten entlang entwicklungspsychologischer Prozesse. Je jünger die Kinder sind, umso enger kreisen ihre Fragen um sich selbst und die mit ihnen unmittelbar verbundenen erwachsenen Bezugspersonen. Im Krippenalter wird es vor allem darum gehen, Beziehungssicherheit, Bindung zu gewährleisten und die subjektiven, sehr eigenwilligen Ausdrucksweisen des Kindes zur Entwicklung seines Selbstbildes herauszufordern und zu stärken. Dabei sind die persönlichen Lebensumstände des Kindes und seiner Familie oder Erziehungsberechtigten mit größter Sensibilität zu berücksichtigen, wissend, welch große Rolle Sprache, Religion, Familienkultur und soziales Umfeld in der Identitätsentwicklung des Kindes spielen.

Je älter die Kinder werden, desto bedeutungsvoller werden ihre Beziehungen zu anderen Personen, vor allem zu anderen Kindern. Im Kita-Alter werden die Beziehungen in der Kindergemeinschaft zu einem wesentlichen Motor der Entwicklung des Weltbildes. Die Beziehung zu Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften bleibt ungebrochen wichtig – das Erleben von Gemeinsamkeit und Differenz in der Beziehung zu etwa Gleichaltrigen (peers) gewinnt daneben rasant an Bedeutung. Hier wird es individuelle Unterschiede geben: Es wird das dreijährige Mädchen geben, das sich überwiegend auf die anderen Kinder der Gruppe konzentriert, und es wird den fünfjährigen Jungen geben, der in nahezu allen seinen Aktivitäten die Nähe zu »seiner« pädagogischen Fachkraft sucht. Es kann auch umgekehrt sein. Das deutet an, wie wichtig die genaue Beobachtung des einzelnen Kindes in der Kindergemeinschaft ist. Es kann sein, dass der eben zitierte Junge von anderen Kindern wenig akzeptiert, vielleicht gehänselt wird. Was heißt das für sein Selbstbild und was heißt das für sein Bild von den Anderen? Die beiden Fragen sind nicht zu trennen.

Auch im Krippenalter interessieren sich Kinder für Gleichaltrige. Bereits Säuglinge initiieren Kontakt und beziehen sich in vielfältiger Weise auf ihre Bezugspersonen. Ungefähr mit einem Jahr gewinnt ein Kind über das Verhalten anderer Personen neue Informationen über Objekte (sogenanntes »social referencing«). Es erkennt, dass ein Objekt für eine andere Person eine andere Bedeutung haben kann als für es selbst.[29]

[29] Dornes, Martin (2006). Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, S. 124f.

Ab einem Jahr sind Säuglinge in der Lage, dem Blick von Personen zu folgen und hierbei nicht einfach die Kopfbewegung zu beobachten, sondern das Ziel zu erkennen, das anvisiert wird.[30] Mit einem Jahr können Kinder die Absicht einer anderen Person erkennen und mit 18 Monaten entsprechende Handlungsziele ohne Vorbild zu Ende führen, d. h. sie können eine Handlung in einzelne Schritte zerlegen.[31]

Obwohl noch häufig angezweifelt wird, dass Säuglinge sich für Ihresgleichen interessieren, kann nachgewiesen werden,

- dass Kinder schon im ersten Lebenshalbjahr gezielt Kontakt zu anderen Babys suchen, z. B. sie berühren und auf deren Reaktion warten,
- dass sie vorsprachliche Dialoge führen und zunehmend mehr Gegenstände benutzen, um Kontakt mit Gleichaltrigen herzustellen und
- dass sie, bevor sie sprechen gelernt haben, Nachahmung zur Verständigung einsetzen und Nachahmungsspiele entwickeln. Dabei wird deutlich, dass diese Kinder nicht nur die Fähigkeit zur Nachahmung haben, sondern auch die Fähigkeit, andere zur Nachahmung zu bewegen.[32]

In der frühkindlichen Entwicklung sind die sozialen Aktivitäten eines Kindes Motor seiner Entwicklung. Die Interaktionen mit den Erziehungsberechtigten, anderen Erwachsenen und Kindern führen zu Entwicklungsdifferenzierungen und neuen Entwicklungsschritten. Der ausschlaggebende Faktor hierbei ist die Weiterentwicklung durch kooperatives Miteinander.

Die Eingewöhnungsphase beim Eintritt in die Krippe muss sowohl den Vertrauensaufbau zu einer neuen, erwachsenen Bezugsperson fördern als auch den entwicklungsförderlichen Kontakt mit Gleichaltrigen. Frühe soziale Aktionen, insbesondere symbolische Spiele werden unter Gleichrangigen entwickelt und führen ko-konstruktiv zu neuen sozial-kognitiven Erkenntnissen und zu komplexeren Spielen bzw. Spielen auf höherer Stufe.[33]

Die Annäherung an ein objektives Weltverständnis vollzieht sich in z. T. merk- und denkwürdigen Prozessen. Würden wir allein der traditionellen Entwicklungspsychologie (z. B. nach Piaget oder Wygotski) folgen, dann würden wir diese Stufe der Bildungsprozesse, die mit der Bildung von abstrakten Begriffen einhergeht, erst dem (späteren) Grundschulalter zuordnen. Kinder befassen sich jedoch auch im frühen Kindesalter auf verschiedenen Wegen mit der Komplexität von Welt, was zur Zeit dieser Wissenschaftler nicht als relevant angesehen oder nicht erkannt wurde.[34]

---

30 Meltzoff, Andrew N. (2002). Imitation as a Mechanism of Social Cognition: Origins of Empathy, Theory of Mind, and the Representation of Action. In: Goswami, U. (Eds.). Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. Oxford, S. 15ff.

31 Meltzoff, Andrew N. (2005). Imitation and Other Minds: The »Like Me« Hypothesis. In: Hurley, S./Chater, N. (Eds.). Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science. Cambridge, MA, Vol. 2, S. 66.

32 Wüstenberg, Wiebke (2006). Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander: Nützt das ihrer Entwicklung?
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html [10.04.2017].

33 Ebenda

34 Vgl. Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002a). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz. Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002b). Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Zudem konfrontiert Kindheit heute Kinder mit anderen Erfahrungen als zu Zeiten der Entstehung der genannten Theorien. Die Wirklichkeit von Kindern hat sich verändert. Das wird oft beklagt und als Gefährdung von Kindern gesehen, kann jedoch auch als Chance interpretiert und genutzt werden.

Im Kita-Alter sind deshalb die in den Bildungsbereichen beschriebenen Anregungen zum Aspekt »Das Kind in der Kindergemeinschaft« vorrangig. Dabei ist wichtig: Die vorangegangene Dimension »Das Kind in seiner Welt« sollte darin aufgehoben sein und kann und soll im Kita-Alter weiterhin thematisiert werden. Das gilt insbesondere für Kita-Kinder, die vorher keine Krippe besucht haben.

Veränderungen in den Familienstrukturen und die damit verbundenen Veränderungen von Kindheitsbedingungen, die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Gesellschaft ebenso wie der Kita-Gruppen, der immer frühere Zugang von Kindern zu Medien aller Art eröffnen Kindern – ob wir das wollen oder nicht und ob sie das wollen oder nicht – neue Erfahrungshorizonte und bringen neue Zuordnungen. Die Kita darf sich diesen Erfahrungen nicht verschließen.

Bildung ist ein aktiver Prozess

Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge sowie die in ihr wirkenden natürlichen und sozialen Erscheinungen und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen und vom ersten Atemzug an. Ein aktives Kind bildet sich immer, es kann gar nicht anders. Kinder können nicht gebildet werden – sie machen sich selbst ihr Bild von ihrer Welt und sie tun dies aus eigenem Antrieb. Kinder wollen lernen und sie wollen in dieser Welt etwas Bedeutsames leisten. Indem sie ermuntert werden, sich aktiv an der Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Kita zu beteiligen, erfahren sie sich als aktiv und selbstwirksam. Sie sind stolz auf Dinge, die sie mitbestimmt, beeinflusst oder vollbracht haben.

Bildung ist soziale Praxis

Kinder beziehen sich in ihrer Tätigkeit meist auf andere Personen, auf einen Interaktionspartner. Ihre Bewegungen, ihre Äußerungen erzeugen und benötigen eine Resonanz von den mit ihnen lebenden Personen. Nehmen die Interaktionspartner in ihren Reaktionen, Antworten und Dialogen die Bewegungen, das Verhalten und die Äußerungen des Kindes auf und an, ermutigen sie das Kind so zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab bzw. gehen sie nicht darauf ein, blockieren sie das Kind in seinen Bildungsentwicklungen. Die Folge kann sein, dass das Kind auf seinem Bildungsweg stehen bleibt oder nur verlangsamt vorankommt. Dies geschieht z. B., wenn das jüngere Kind ein Angebot oder eine Antwort nicht nachvollziehen kann oder sie nicht als Antwort oder Reaktion auf seine eigenen Äußerungen oder Interessen empfindet. Es entzieht der Situation seine Aufmerksamkeit oder spielt nicht mehr mit, weil es keine Selbstwirksamkeit spürt, die Situation nicht mehr (mit-)beeinflussen kann.

Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit

Die Hirnforschung belegt die pädagogische Erfahrung, dass Kinder dann erfolgreich lernen, wenn sie möglichst vielfältige Sinneswahrnehmungen für die Aufnahme und Verarbeitung von komplexen Eindrücken einsetzen können. In den ersten vier bis sechs Lebensjahren differenzieren

sich die sensorischen, visuellen und akustischen Wahrnehmungen besonders nachhaltig. Über Bewegung, Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören gewonnene Eindrücke und Erkundungen führen zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn. Diese bilden die sogenannten kognitiven Landkarten, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Einem Kind als Interaktionspartner z. B. fast ausschließlich sprachlich vermittelte Impulse und Erklärungen anzubieten oder ihm fast ausschließlich mimische Rückmeldung zu geben, beeinträchtigt seine Möglichkeit, seine individuellen kognitiven Landkarten (»cognitive map«) mit viel Platz für spätere Eintragungen auszubilden.

2.7. Bildung als ein lebenslanger Prozess

»Kinder lernen nur das, was sie wollen, nicht das was sie sollen«[35] – damit drückt der Neurophysiologe Wolf Singer aus, wie wichtig es ist, dass ein Mädchen oder ein Junge aus sich heraus etwas wissen, können und erfahren will. Jeder, der mit einem Kind zusammenlebt, kann die Erfahrung machen, wie glücklich und stolz es ist, wenn es aus eigener Kraft etwas herausgefunden hat, etwas kann, das für es selbst von hoher Bedeutung ist. Und jeder kann mitempfinden, wie sehr dieses Gefühl antreibt und die Anstrengung herausfordert, mehr erfahren, wissen und können zu wollen. Kinder zu ermutigen, durch eigene Anstrengung etwas herauszufinden, fördert ihre Fähigkeit und ihre Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Ihnen durch falsch verstandene Fürsorglichkeit bei allem zu helfen, ihnen alles zu erklären und jede Hürde aus dem Weg zu räumen, stoppt ihren Lernwillen und ihre Lernfähigkeit.

Dies gilt auch und insbesondere für digitalisierte Medien. Für Kinder des 21. Jahrhunderts ist die Welt der Medien ein selbstverständlicher Teil ihres Alltags. Der erleichterte Zugang auf weltweit verfügbare Daten eröffnet neue Chancen für Lernprozesse und damit den Weg für lebenslanges und globales Lernen. Medien sind integrale Bestandteile der Erfahrungswelt des Kindes und aus seinem Umfeld nicht mehr wegzudenken. Mit einer Selbstverständlichkeit wachsen Kinder in dieser neuen Medienwelt auf und nehmen daran teil. Mit der Stärkung der Medienkompetenz ist bereits in früher Kindheit zu beginnen. Die pädagogische Befassung mit Medien erstreckt sich prinzipiell auf alle Medien und hat entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand unterschiedliche Schwerpunkte.[36] [37]

---

35 Singer, Wolf (2001). Was kann ein Mensch wann lernen. Vortrag.
Siehe: www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/mckinsey.pdf [19.01.2017].

36 Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen, S. 222f.

37 Literaturempfehlungen: Textor, Martin (2016). Informationstechnische Grundbildung in der Kita.
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2338.html [19.01.2017].

2.8. Bildung als kultureller und inklusiver Prozess

Das Bildungsverständnis, das dem Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten zu Grunde liegt, steht für einen inklusiven Ansatz. Danach hat jedes Kind ein Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und geachtet zu werden. Individuelle Vorlieben und Abneigungen, besondere Begabungen und Beeinträchtigungen sollen entsprechend berücksichtigt werden, Ausgrenzung und Ausschließung sind aktiv zu verhindern. Jedes Kind soll zudem in seiner Ganzheitlichkeit und seiner persönlichen Würde gesehen und akzeptiert werden. Unterschiedlichkeiten sind nicht als Hemmnis, sondern als Chance und Bereicherung zu verstehen.

Unter dem Begriff der Inklusion ausschließlich Kinder mit Behinderung oder diejenigen, die von einer solchen bedroht sind, zu berücksichtigen, übersieht, dass letztlich alle Kinder vor dem Hintergrund ihrer geschlechtlichen, sozialen oder ethnisch-kulturellen und auch individuellen Unterschiede zuallererst Kinder sind. Mit der Zielrichtung Inklusion wird die Fokussierung auf bestimmte Gruppen von Kindern aufgehoben. Die Aufgabe der Kita und der sozialpädagogischen Fachkräfte besteht darin, alle Kinder, die im Wohnumfeld der Einrichtung leben, in ihrer Individualität auf- und anzunehmen und ihnen entsprechend ihrer Fähigkeiten Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen, sie dazu anzuregen und zu begleiten. Nicht zuletzt wird damit den Forderungen der Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention[38]) und über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention[39]) Rechnung getragen. Auch wenn der Inklusionsauftrag der Kitas nicht auf Kinder mit besonderem Förderbedarf beschränkt ist, soll hier dennoch auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Fördereinrichtungen explizit hingewiesen werden.

Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt

Kinder wachsen als Mädchen oder Junge auf. Was ein Mädchen ist, was ein Junge ist, wird biologisch und sozial-kulturell unterschieden. Wie ein Mädchen zur Frau wird und wie ein Junge zum Mann wird, ist in hohem Maße bestimmt von den Vorstellungen und Erwartungen, die eine Gesellschaft über Rollenbilder und die gesellschaftliche Arbeitsteilung von Frauen und Männern hat. Die erwachsenen weiblichen und männlichen Vorbilder, mit denen ein Kind in Familie, Kita, Schule und Nachbarschaft lebt, haben unmittelbaren Einfluss darauf, wie ein Mädchen oder ein Junge seine geschlechtliche Identität konstruiert. Außerdem sind die Bilder von Männern und Frauen, die über Medien[40] transportiert werden, hochwirksam. Das sich entwickelnde Selbstkonzept als weibliches oder männliches Mitglied dieser Gesellschaft beeinflusst, was ein Mädchen, ein Junge von dieser Welt wissen will, was sie oder er können will und was sie oder er meint, mit diesem Wissen und diesen Fähigkeiten in dieser Welt bewirken zu können.

---

38 UNICEF (1992). Konvention über die Rechte des Kindes.
Siehe: https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdfdata.pdf [10.04.2017].

39 UNICEF (2006/2008). UN-Behindertenrechtskonvention.
Siehe: https://www.behindertenrechtskonvention.info/[10.04.2017].

40 Medien sind Mittler aller Art: Bücher, Erzählungen, Bilder in Büchern, auf Werbeplakaten, Filme, Spielzeug ...

Gleichheit und sozial-kulturelle Vielfalt

Kinder gehören zu einer Familie[41], die gemessen an einem gesellschaftlichen Durchschnitt eine eher schlechte, eine dem Durchschnitt entsprechende oder eine eher gute soziale und ökonomische Absicherung hat. Kinder bringen als Neugeborene alle eine genetische (in ihrem Körper angelegte) Grundausstattung mit[42], auch für die kognitive Entwicklung[43]. Sie alle sind Kinder mit prinzipiell unendlichen Bildungsmöglichkeiten und sie können, je nachdem welche Anregungen sie in ihrer Familie und ihrem unmittelbaren Umfeld erfahren, sehr unterschiedliche Ausschnitte dieser Möglichkeiten im Aufwachsen in ihrer Familie ausschöpfen.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt

Kinder leben mit einem Vater und einer Mutter, vielleicht auch nur mit der Mutter, nur mit dem Vater, oder auch in enger Beziehung mit anderen erwachsenen Frauen und Männern, die in derselben Gegend aufgewachsen sind, aus einer ähnlichen oder ganz anderen Umgebung kommen, die selbst ähnliche oder ganz andere Kindheitserfahrungen gemacht haben. Sie gehören zu einer Mutter und/oder einem Vater oder anderen männlichen und/oder weiblichen Erziehungsberechtigten, die die gleiche Sprache sprechen wie andere Menschen in der Umgebung oder sie haben Erziehungsberechtigte, die überwiegend eine andere als die Umgebungssprache sprechen. Manche Mädchen und Jungen wachsen in Familien auf, in denen beides gilt.

Gleichheit und individuelle Vielfalt

Alle Kinder sind gleich – jedes Kind ist anders. Auch die Kinder, die derselben geschlechtlichen, sozialen oder ethnisch-kulturellen Gruppe angehören, unterscheiden sich voneinander. Die Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe zu beachten, ist wichtig, um damit zusammenhängende spezifische Voraussetzungen zu erkennen und zu berücksichtigen. Daneben hat jedes Kind ein Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und geachtet zu werden. Individuelle Vorlieben und Abneigungen, besondere Begabungen und Beeinträchtigungen prägen die Bildungswege der Kinder.

Bildung in der Demokratie zielt auf Inklusion und wendet sich aktiv gegen Ausschluss. Kein Kind darf aufgrund seiner sozial-kulturellen Herkunft, seiner Religionszugehörigkeit, seines Aussehens, seiner Sprache oder seiner individuellen körperlichen und geistigen Voraussetzungen von dem Leben in der Gemeinschaft ausgegrenzt werden.

Geschlechtliche, soziale und ethnisch-kulturelle Unterschiede sind – das wird durch die PISA-Studien belegt – die Hauptursachen von Leistungsunterschieden beim Abschluss der allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik. Unser Bildungssystem erlaubt in seiner gegenwärtigen Qualität nicht, dass alle Mädchen und Jungen ihre Leistungsmöglichkeiten entwickeln können.

---

41 Als Familie gilt heute jede Lebensform, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestenseinem Kind zusammenlebt.

42 Von der genetischen Ausstattung her unterscheidet sich ein Kind, das heute geboren wird, nur unwesentlich von einem Kind, das zur Zeit der Neandertaler geboren wurde. Vgl. Singer, Wolf (2001). Was kann ein Mensch wann lernen. Vortrag. Siehe: www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/mckinsey.pdf [19.01.2017].

43 Die Plastizität des Gehirns erlaubt in vielen Fällen, dass Funktionen, die aufgrund eines genetischen oder anderen Ausfalls reduziert oder ausgeschaltet wurden, kompensiert werden.

Bereits der Besuch einer Kita hat positive Effekte für die Bildungsbiografie des Kindes. Dies scheint v. a. mit der Sprachkompetenz verbunden zu sein.[44] Die Ergebnisse der Schulforschung belegen, dass alle Kinder, gleich welchen Geschlechts und gleich welcher Herkunft, in allen öffentlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen von der Teilhabe an gemeinsamen Bildungsangeboten profitieren können.

Vielfalt und Heterogenität sind nicht nur durch die politischen Bemühungen bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention §24 für die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung eine besondere Aufgabe. Auch §22 SGB VIII (3) formuliert und präzisiert diesbezügliche Aufgaben: »Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.« Die gemeinsame institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern mit sehr unterschiedlichen individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen sowie die Konfrontation mit divergenten familiären Normen und Werten stellt demzufolge eine gesetzlich verankerte Aufgabe auch der Krippe dar. Heterogenität wird dabei trotz der besonderen Betonung in §22a SGB VIII[45] nicht ausschließlich auf behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder eingegrenzt, sondern schließt das Alter und Geschlecht sowie Merkmale der individuellen Lebenssituation (z. B. sozio-ökonomischer Status/Armut, ethnische und religiöse Zugehörigkeit, ...) ein.

Der so verstandene Grundgedanke der Inklusion wertet die Verschiedenheit der Kinder und ihrer Familien als eine besondere Ressource, die für alle anderen Kinder und Erwachsenen einen Zugewinn impliziert. Dies setzt jedoch nicht nur Fachwissen voraus, sondern ebenso ein hohes Maß an professioneller Kompetenz und Flexibilität der pädagogischen Fachkräfte, geeignete strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Raumgestaltung) sowie die konzeptionelle Auseinandersetzung im Team.

Heterogene ethnische und religiöse Normen und Werte sind alltägliche Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in der Kita. Divergierende, kulturell bedingte Erziehungsvorstellungen ebenso wie soziokulturelle Lebensvorstellungen müssen zum Wohle der Kinder mit den Erziehungsberechtigten diskutiert und ausgehandelt werden. Dies setzt neben einem hohen Informationsniveau bezüglich unterschiedlicher Erziehungs- und Kulturpraktiken voraus, dass die Fachkräfte sich individuell und im Team kritisch und vorurteilsbewusst mit der eigenen Biografie und gesellschaftlichen sowie individuellen Normen und Werten auseinandersetzen.

Wie für Krippenkinder gilt für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder, dass neben der unvoreingenommenen ressourcenorientierten Grundhaltung eine ständige Auseinandersetzung mit den besonderen (Schutz-)Bedürfnissen und den individuellen Möglichkeiten stattfindet.

---

44 Tietze, Wolfgang (Hg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag. Tietze et al. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: verlag das netz.

45 §22a SGB VIII: »(4) Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten.«

Es ist ein Balanceakt zwischen eigenaktiver Selbstständigkeit und eingrenzender Fürsorge. Das Kind ist immer aktiv an der Gestaltung seiner Entwicklung beteiligt bzw. zu beteiligen. Alle Kinder sollen in ihren individuellen Kompetenzen und in ihrer persönlichen Entwicklung optimal gefordert und gefördert werden.

3. Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf

Die Aussage, dass Bildungsprozesse subjektiv und eigensinnig sind, schließt die Formulierung von Zielen nicht aus. Pädagogik hat die Aufgabe zu analysieren, welche Kompetenzen Kinder in welchen Lebensabschnitten haben und brauchen, um in ihrer Lebenswelt jetzt und zukünftig bestehen, sich altersgemäß weiterentwickeln und die Gesellschaft aktiv (mit-)gestalten zu können. Nach der Analyse folgen Bewertung und Entscheidung, wünschenswerterweise eine kollegial-gemeinschaftliche Entscheidung unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und im letzten Kita-Jahr auch der Kooperationslehrkaft der Grundschule: Welche Ziele sind besonders wünschenswert, welche Kompetenzen sollten vorrangig und am Einzelfall orientiert angestrebt werden? Entscheidungs- und Gesprächsgrundlage kann das Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument »Portfolio im Kindergarten« sein.[46]

Die Autorengruppe des Bildungsprogramms teilt die Analyse des Bundesjugendkuratoriums[47] und stellt sie den Zielen als Begründungsrahmen voran:
»... dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine Wissensgesellschaft sein wird, in der Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine Risikogesellschaft sein wird, in der Biografie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine Arbeitsgesellschaft bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden;
- eine demokratische Gesellschaft bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskussionen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten Mehrheitsentscheidungen respektieren;
- als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters.«

Für die Pädagogik in Kitas müssen die hier benannten allgemeinen Aussagen unter Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für diese Altersstufen übersetzt und als bei den Kindern zu fördernde Kompetenzen konkretisiert werden. Diese Kompetenzen sollen das Kind in die Lage versetzen, in verschiedenen Situationen seines Lebens selbstständig und verantwortungsbewusst zu handeln. Diese Kompetenzen definieren sich im Sinne von »Richtzielen« in den unterschiedlichen Bereichen der Förderung und Unterstützung der Kinder.[48] Sie sind im Folgenden entsprechend der in Kindheits- und Grundschulpädagogik gängigen Unterteilung gegliedert in Ich-Kompetenz, Sozial-Kompetenz, Sach-Kompetenz, und ergänzt um Lernkompetenz. In der heutigen Gesellschaft werden Bildungsprozesse übereinstimmend als lebenslanges Lernen gekennzeichnet. Dabei ist zu

---

46 Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.

47 Bundesjugendkuratorium/BJK (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums.
Siehe: http://old-static.ljrrlp. de/cms/upload/pdf/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfaehigkeit_sichern.pdf, S. 2-3 [10.04.2017].

48 Vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hg.) (2003). Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland. Saarbrücken, S. 45-46.

beachten, dass sich im Kita-Alter ein Bewusstsein des Kindes über seine eigenen Lernprozesse erst allmählich und nur in Grundzügen anbahnt und aufbaut.

Die Bildungsziele sind als vier Basiskompetenzen formuliert, die Kinder während ihrer Zeit in der Kita grundlegend erwerben. Dabei bedeutet Kompetenz mehr als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es wird hier ein erweiterter Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt, der auch Gefühle, Wille und Tatkraft umfasst.

Im Folgenden werden die Ziele zuerst entlang der Kompetenzbereiche allgemein formuliert und später den einzelnen Bildungsbereichen zugeordnet bzw. präzisiert. Sie sind stets mit Blick auf das formuliert, was Kinder im Verlauf mehrjähriger Bildungsprozesse an Erfahrungen gemacht und sich an Fähigkeiten und Erkenntnissen entsprechend ihrem Alter und in Anlehnung an die »Meilensteine« der Entwicklung[49] angeeignet haben sollten. In dem insgesamt breiten Spektrum der Ziele wird es individuelle Unterschiede bei den einzelnen Kindern geben. Individuelle Stärken und Schwächen werden sowohl innerhalb eines Kompetenzbereiches wie auch zwischen diesen sichtbar. Anzustreben ist, dass das Kind am Ende seiner Kita-Zeit Ansätze eines Bewusstseins über seine eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen zeigt. Zu den Zielen gehört auch, dass das Kind den Willen und das Zutrauen behält, vorhandene Stärken auszubauen und bei Schwächen Fortschritte zu erzielen. Dazu können verschiedenen Verfahren zusätzlich eingesetzt werden.[50]

Die Beobachtung und Dokumentation des Bildungsverlaufs jedes Kindes sollte sich an den aufgeführten Zielen orientieren, damit eventuelle besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig erkannt und entsprechende Unterstützungsangebote geplant werden können. Das »Portfolio im Kindergarten – Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern«[51] wurde hierfür ergänzend zum Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten entwickelt. Auf Grundlage der Bildungs- und Lerngeschichten[52] können individuelle Erlebnisse und Kompetenzen im zeitlichen Verlauf dokumentiert werden.

---

[49] z. B. Beller, Simone (2016). Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9. Berlin: Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik. Michaelis, Richard u. a. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 161. Jg., Heft 10, S. 898-910. Siehe: http://download.springer.com/static/pdf/518/art%253A10.1007 %252Fs00112-012-2751-0.pdf?auth66=1398859894 _1e0e1ed6fce0e9a504dd0118acfa1086&ext=.pdf [10.04.2017]. Laewen, Hans-Joachim (2009). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen – Beobachtungsbögen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.). KitaDebatte 1/2003.
Siehe: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.3973.de/Grenzsteine_Fassung2009_Tabellen.pdf [13.03.2017].

[50] z. B. Laevers, F. (Hg.) (2007). Die Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale für Young Children. Düren: Hahne & Schloemer Verlag.

[51] Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.

[52] Leu, Hans R. et al. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz. Haas, Sibylle (Hg.) (2016). Begeisterung teilen: Lerngeschichten in die Praxis tragen. Weimar: verlag das netz.

3.1. Ich-Kompetenzen

- Sich seiner Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche bewusst werden
- Sich seiner Gefühle (Freude, Glück, Trauer, Wut, Angst) bewusst werden und diese angemessen ausdrücken
- Vertrauen in die eigenen Kräfte und das Bewusstsein entwickeln, selbst etwas bewirken zu können
- Sich trauen, für die eigenen Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren
- Die eigene Biografie, Familiengeschichte, Familientradition, Familiensprache wahrnehmen, sich zugehörig fühlen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist
- Mit Brüchen, Risiken, Widersprüchen leben; Übergänge und Grenzsituationen bewältigen
- Sich mitteilen, etwas sprachlich ausdrücken, sich mit anderen verständigen können (ich kann etwas einbringen; ich weiß etwas; man hört mir zu und ich höre anderen zu)
- Neugierig und offen sein für neue Erfahrungen, Wissen und Informationen
- Sich seine Meinung über die Dinge und Erscheinungen bilden und andere akzeptieren
- Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen
- An einer selbst gestellten Aufgabe dranbleiben, bei Misserfolg nicht gleich aufgeben
- Eigenen Zeitbedarf einschätzen und sich die Zeit einteilen
- Schönes in der Umgebung wahrnehmen, Natur, Kunst und Kultur erleben, Medienerlebnisse genießen und sich daran erfreuen
- Kontakte herstellen und erhalten; kooperieren
- Hilfe anbieten und Hilfe annehmen
- Seinen Körper achten, pflegen und gesund erhalten; Freude an Bewegung entwickeln
- Selbstgefühl entwickeln; Wissen, was einem gut tut, auf seine »innere Stimme« hören, Ängste akzeptieren und überwinden (= mutig sein) etc.

3.2. Sozial-Kompetenzen

- Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen; achtungsvoll miteinander umgehen
- Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive des anderen versetzen und darauf eingehen
- Die Verschiedenheit in den Interessen zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen
- Sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen; Konflikte aushandeln und Kompromisse schließen
- Kritik äußern und annehmen
- Erkennen, dass die eigenen Grundrechte nur gelten, weil andere dieselben Rechte haben
- Entscheidungsstrukturen erkennen und mitbestimmen
- Medien als Kommunikationsmittel über Regionen und Grenzen hinweg begreifen und zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen nutzen
- Für verschiedene Kulturen aufgeschlossen sein; die kulturellen, sprachlichen und religiösen Verschiedenheiten im Leben von Menschen wahrnehmen, anerkennen und achten
- Gegenüber Diskriminierungen aufmerksam und unduldsam sein
- Regeln und Normen des Zusammenlebens vereinbaren

- Die Folgen eigenen Verhaltens erkennen
- Verantwortung für sich und andere, vor allem auch gegenüber Schwächeren, übernehmen
- Erkennen, im gemeinsamen Tun etwas bewirken zu können
- Anerkennen und achten, dass Andere anders bzw. unterschiedlich sind: Jungen und Mädchen, Alte und Junge, Menschen mit und ohne Behinderungen
- Mit Werbung, Konsumdruck durch Medien und Konkurrenz unter Kindern umgehen
- Fairness entwickeln

3.3. Sach-Kompetenzen

- Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden und diese in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen anwenden
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen
- Freude am Suchen und Ausprobieren von Lösungswegen, am Experimentieren, am Forschen und Knobeln, am Überwinden von Schwierigkeiten empfinden
- Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit, Ausdauer und Geschicklichkeit entwickeln
- Sprachliche Äußerungen genau wahrnehmen, den Inhalt verstehen und die Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und grammatikalisch richtig wiedergeben; etwas auch ohne Worte zum Ausdruck bringen
- Wahrnehmen, dass es unterschiedliche Sprachen gibt; sich in Hochdeutsch und in der Familiensprache verständigen können; mindestens eine weitere Sprache kennenlernen
- Die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erkennen und sich an der Schönheit von Sprache erfreuen; Interesse an Büchern und am Lesen entwickeln
- Den Inhalt von Erzählungen, Märchen und Gedichten erschließen
- Kreativität und Phantasie entwickeln; Vorstellungen, Wünsche, Gefühle und Urteile mit künstlerischen Tätigkeiten ausdrücken
- Fertigkeiten in der Handhabung von Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen, Werkzeugen und technischen Geräten entwickeln
- Interesse am Umgang mit elektronischen Medien (z. B. Computer, Internet, Video, Fernsehen, Hörmedien) entwickeln und sich Fertigkeiten im Umgang damit aneignen
- Den Unterschied zwischen eigenem Erleben und Medienproduktionen erkennen
- Einsichten in ökologische Zusammenhänge gewinnen
- Wissen, warum und wie Menschen die Natur nutzen, gestalten und erhalten; sich für die Natur verantwortlich fühlen
- Körperliche Beweglichkeit, Bewegungsfertigkeiten und Koordinationsvermögen sowie Interesse an sportlicher Tätigkeit ausbilden

3.4. Lern-Kompetenzen

- Bereit sein, von anderen zu lernen
- Erkennen, dass Bildung die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert
- Eigene Stärken ausbauen und bei Schwächen Fortschritte erzielen wollen
- Ursachen für gute Lernergebnisse bzw. nicht Gelungenes erkennen; Fehlerquellen ausfindig machen
- Erkennen, dass Anstrengung zum Erfolg führen kann
- Geduld zur Wiederholung und Übung aufbringen
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen und systematisieren; Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Dingen und Erscheinungen erkennen und herstellen
- Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen übertragen
- Im Austausch unterschiedlicher Erkenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen
- Erkennen, dass es verschiedene Lösungswege gibt
- Ein Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Wahrnehmungen und Ansichten nicht immer richtig sein müssen, dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- Sich selbst, auch mit Hilfe elektronischer Medien, Wissen und Informationen beschaffen und ggf. Hilfe von Experten holen
- Vielfältige Möglichkeiten (Experten, Bibliotheken, elektronische Medien usw.) kennen, sich gezielt Wissen und Informationen anzueignen
- Zeitverständnis für die Lösung von Aufgaben entwickeln
- Lust am Lernen empfinden

4. Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen – Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte

Positiv verlaufende Bildungsprozesse setzen voraus, dass die pädagogische Fachkraft jedes Kind bedingungslos anerkennt und ihm mit Wertschätzung begegnet. Kitas sind Orte für Kinder, an denen sie diese Anerkennung und Wertschätzung finden sollen; ebenso Geborgenheit, wo sie vielseitige Beziehungen zu anderen Kindern eingehen können und Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erhalten. Es sind Orte, an denen Jungen und Mädchen ihrem Forscherdrang nachkommen können, wo sie Verantwortung übernehmen und vielseitig tätig sein können.

Damit das Kind die Bildungsmöglichkeiten der Kita nutzen kann, braucht es im Krippenalter eine sichere Bindung zur pädagogischen Fachkraft und die Einbeziehung in die Kindergruppe. Im Kita-Alter braucht es eine verlässliche Beziehung zur pädagogischen Fachkraft sowie die emotionale Verbindung zu anderen Kindern der Einrichtung (peers), um sich als Teil dieser zu fühlen. Die Grundlage dafür wird in der Eingewöhnungszeit in Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten und in Harmonie mit der Gesamtgruppe aller Kinder geschaffen.

Das Leben in der Kita – wird es inhaltsreich und anregend in Ko-Konstruktion mit den Kindern gestaltet – bietet den Kindern vielfältige Gelegenheiten, sich die Welt zu erschließen sowie sich das für ihre Entwicklung notwendige Wissen und Können in Interaktion mit anderen Kindern, in Selbstexploration oder unter Anleitung anzueignen. Kinder müssen dazu in den Kindertagesstätten Gelegenheit erhalten, mit technischen Medien und Informationen umzugehen und diese gemeinsam mit anderen gezielt für die Erweiterung ihrer Erfahrungen über das Leben in dieser Welt auszuwählen und zu nutzen.

Das Zusammensein älterer und jüngerer Kinder, die alltäglichen Situationen im Tagesablauf, die verschiedenen Spiele, die gemeinsam geplanten Projekte, die Begleitung und Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft und nicht zuletzt die anregende Gestaltung der Räume ermöglichen reichhaltige Lernerfahrungen. Gerade im Zusammenfallen von lebenspraktischen Tätigkeiten und Lernerfahrungen liegen die Vorzüge der Bildung und Erziehung in Kitas. Diese beiden Aspekte müssen bewusst zum Tragen gebracht werden. Das Alltagsleben sowie die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder bestimmen die Systematik der Anregungen für die Unterstützung der Bildungsprozesse in der Kita. Pädagogische Fachkräfte müssen sich ausgehend von der konkreten Analyse der Situation in der Kindergemeinschaft fragen: Welche spezifischen Möglichkeiten bieten die verschiedenen Erlebnisse und Tätigkeiten im Tagesablauf für die Förderung der Ich-, der Sozial-, der Sach- und lernmethodischen Kompetenzen der jüngeren und älteren Kinder und wie sollen sie zur Wirkung gebracht werden? Das stellt hohe Anforderungen an die Planung der pädagogischen Arbeit, denn es gilt an bedeutsamen Situationen im Erleben der Kinder, an ihren Erfahrungen und Fragen anzuknüpfen, den Kindern genügend Freiraum zu geben und zugleich systematisch an der Umsetzung der Bildungsziele und Bildungsinhalte zu arbeiten. Dazu bedarf es einer offenen und flexiblen Planung. Strukturierungspunkte sind vorrangig die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder, also die Sinnzusammenhänge, die sich ihnen stellen. Kinder lernen durch konkrete Erfahrungen und in überschaubaren Handlungszusammenhängen.

Körpererfahrungen, die soziale und kulturelle Umwelt, Sprache und Sprechen, bildnerisches Gestalten und musikalische Tätigkeiten, naturwissenschaftliche und mathematische Grund-

erfahrungen bieten unterschiedliche Zugänge zur Weltaneignung und zu Bildungsprozessen. Beispielhafte Anregungen in den verschiedensten Bereichen bieten die strukturierende Basis für Entwicklungsprozesse und die Bildungsarbeit. Von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Anregungen sind die Kenntnisse jeder pädagogischen Fachkraft über die Situation in der Kindergemeinschaft. Sie schätzt ein, welche Inhalte und welche Lernerfahrungen für die Kinder als Gruppe und für jedes Kind jeweils wichtig sind, damit diese Selbstvertrauen aufbauen und ihre Handlungsfähigkeit erweitern können.

Bei der Planung und Gestaltung des Tagesablaufs in der Kita sind nicht zuletzt die physischen Besonderheiten der Kinder in diesen frühen Lebensjahren zu beachten. Ihre leichte Erregbarkeit und die Empfindsamkeit ihrer Sinnesorgane sowie die rasche Ermüdbarkeit verpflichten die pädagogischen Fachkräfte, während des Tages für einen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Erholung zu sorgen, einseitige Belastungen, Überanstrengung und Lärm zu vermeiden und vor allem dem großen Bewegungsdrang der Kinder Rechnung zu tragen. Zu berücksichtigen sind die individuellen Unterschiede der Kinder und besonders die Bedürfnisse von Kindern mit zeitweisen oder dauerhaften Beeinträchtigungen. Pädagogische Fachkräfte nutzen diese Heterogenität innerhalb einer Kindergemeinschaft als Entwicklungschance für alle Kinder. Die vielfältigen Bedürfnisse und Bedingungen aller Kinder werden als Ausgangslage für jegliches pädagogisches Handeln gesehen.

4.1. Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren

Regelmäßige und gezielte Beobachtungen sowohl einzelner Kinder als auch der Kindergemeinschaft gehören zum wichtigsten Handwerkszeug der pädagogischen Fachkräfte. Beobachtungen und ihre Dokumentation sind unerlässlich, um erkennen zu können, wo genau sich Kinder in ihren aktuellen Bildungsprozessen befinden und wie sie darin wirksam unterstützt werden könnten. Jede Beobachtung setzt Klarheit über die Beobachtungsabsicht voraus.

Beobachten der Entwicklung des einzelnen Kindes

Das Ziel der Entwicklungsbeobachtung des einzelnen Kindes ist es, die individuellen Anlagen und Interessen, den aktuellen Entwicklungsprozess, die individuellen Lernprozesse und das emotionale Befinden jedes Kindes in regelmäßigen Abständen zu erfassen und in Relation mit vorherigen Beobachtungen zu setzen. Das Portfolio ebenso wie die als Meilensteine der Entwicklung definierten Entwicklungsphasen sollten in die Einschätzung einbezogen werden.

Bei der Beobachtung der alltäglichen Aktivitäten des Kindes geben die als Kompetenzen beschriebenen Ziele Orientierung. Für eine Beobachtungssequenz kann die pädagogische Fachkraft einzelne Kompetenzen auswählen, um unter diesen Aspekten das Verhalten des Kindes einzuschätzen. Es geht darum festzustellen, welche Bedürfnisse und Interessen das Kind zum Beobachtungszeitpunkt zeigt, wie es diese äußert und in welchen Handlungen es diese umsetzt. Eine besondere Verantwortung ergibt sich für die pädagogischen Fachkräfte, wenn sie den Eindruck haben, dass die Entwicklung des Kindes in einzelnen Bereichen nur geringe Fortschritte zeigt bzw. wenn die Entwicklung von den üblichen Entwicklungsphasen abweicht. In

Entwicklungsgesprächen mit den Erziehungsberechtigten ist das beobachtete Verhalten des Kindes vor dem Hintergrund seiner bisherigen Entwicklung einzuordnen. Die (dokumentierten) Beobachtungen werden durch die Wahrnehmungen in der Familie ergänzt.

Im letzten Kita-Jahr kann im Rahmen der Kooperation mit der Grundschule auch die Kooperationslehrerin zu den Entwicklungsgesprächen hinzugezogen werden. Die Erstellung eines Plans zur individuellen Entwicklungsförderung im Hinblick auf Unterstützung, die in der Kita geleistet werden kann, ist sinnvoll. In Einzelfällen kann es notwendig werden, unter Berücksichtigung des Datenschutzes Experten für diese Einschätzung hinzuzuziehen, um zu einem dem einzelnen Kind angemessenen Verständnis zu kommen und ggf. weitere notwendige Unterstützungsmaßnahmen anzuregen (Frühförderstelle, Logopädie, etc.).

Beobachten der Situation in der Kindergemeinschaft

Ein anderes Beobachtungsziel besteht darin, die aktuelle Interessens- und Bedürfnislage der Kindergemeinschaft zu erfassen, um Hinweise für die Planung pädagogischer Projekte sowie die Materialbereitstellung und Raumgestaltung zu erhalten.

Die Themen der Kinder sind aus ihren Fragen, aus ihren Spielinhalten und aus ihrem Verhalten zu erschließen. Dazu gehört auch die Wahrnehmung der sozialen Beziehungen innerhalb der Kindergemeinschaft unter den Aspekten: Wer spielt mit wem, womit und wo besonders häufig? Wer beschäftigt sich überwiegend allein? Es bedarf der Professionalität der pädagogischen Fachkraft, um die dem Verhalten zugrunde liegenden Entwicklungsthemen der Kinder herauszufinden. Gleichzeitig gilt es kritisch zu prüfen, welche Handlungsmöglichkeiten den Kindern im Alltag der Kita ermöglicht werden.

Beobachtungsregeln

Je nach Fragestellung werden möglichst alle Wahrnehmungen dokumentiert, gesammelt und geordnet. Neben den zufälligen Beobachtungen, die sich im Kita-Alltag ergeben, sind Zeiten für systematische Beobachtungen einzuplanen. Es ist dringend zu empfehlen, dass ein Kind von mindestens zwei Kolleginnen unabhängig voneinander beobachtet wird. Entsprechend der Fragestellung ist von den Beobachterinnen exakt zu beschreiben, was ein Kind oder mehrere Kinder auf welche Weise und mit wem und wie oft tun. Die beobachteten Sachverhalte müssen deutlich von Erklärungsversuchen und Bewertungen getrennt werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich zunächst auf die dokumentierten Beobachtungen beziehen. Allgemeine Einschätzungen zur Person des beobachteten Kindes sollten, soweit es geht, zurückgestellt werden. Hier ist ein kollegialer Austausch notwendig und hilfreich. So können subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen reflektiert und korrigiert werden.

Qualitätskriterien zum Beobachten, Dokumentieren und zur Ergebnisnutzung

- Pädagogische Fachkräfte führen regelmäßige Beobachtungen einzelner Kinder oder Kindergruppen durch, dokumentieren diese und werten sie mit den Kindern, im Team und mit den Erziehungsberechtigten aus.
- Sie finden organisatorische Möglichkeiten, die regelmäßiges Beobachten im Rahmen der jeweiligen Bedingungen der Kita sichern.

- Sie achten auf alle Kinder und beobachten nicht nur diejenigen, die zeitweise oder dauerhaft mehr Zuwendung brauchen.
- Sie beschreiben mit Hilfe ihrer Beobachtungen, der Selbstzeugnisse des Kindes und der Einschätzung der Erziehungsberechtigten, welche Entwicklungsfortschritte ein Kind gemacht hat und welche Wege es dahin genommen hat.
- Sie entwickeln mit den Erziehungsberechtigten, eventuell unter Einbeziehung weiterer Experten, gegebenenfalls eine gemeinsame Vorstellung für die zukünftige Förderung des Kindes (Hilfeplan). Mit Einwilligung der Erziehungsberechtigten kann dieser bei Bedarf auch in die Zusammenarbeit mit der Grundschule einfließen bzw. an sie weitergegeben werden.
- Sie halten die Ergebnisse der Reflexion schriftlich fest und nutzen sie für die Erstellung der individuellen Bildungsbiografie, für die auch verschiedene Medien eingesetzt werden können.
- Sie verwenden für die Bildungsbiografien ein einheitliches Dokumentationssystem, z. B. das »Portfolio im Kindergarten«.[53]
- Sie stellen die Bildungsbiografien Kindern und Erziehungsberechtigten zur Verfügung.

[53] Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.

Schritte des Beobachtens – ein Beispiel (siehe Tabelle)

Arbeitsschritte	Beispiel
(1) Beobachten und Beschreiben	
Die pädagogische Fachkraft beschreibt zunächst ausschließlich, was sie gesehen und gehört hat. Dabei können Fotos oder Videoaufzeichnungen hilfreich sein.	David, 3 Jahre alt, zeigt jedem Kind sein neues Feuerwehrauto. Dann spielt er eine halbe Stunde damit, indem er immer wieder die Leiter hoch schiebt und kleine Figuren hoch laufen und herunter rutschen lässt.
(2) Interpretieren und Diskutieren	
Die pädagogische Fachkraft versucht aus verschiedenen Beobachtungen Zusammenhänge herzustellen und in Bezug auf ihr Wissen über das Kind Erklärungen (Deutungen) zu finden. Für einen beobachteten Sachverhalt gibt es immer mehrere Erklärungen über mögliche Zusammenhänge und Ursachen. Die pädagogische Fachkraft zieht je nach der Situation, ihren Erfahrungen und Gefühlen nur eine subjektive Auswahl von Deutungen in Betracht, die durch Beobachtungen zu anderen Zeiten, in anderen Situationen oder durch andere pädagogische Fachkräfte überprüft, ergänzt bzw. korrigiert werden müssen.	An den Tagen zuvor ist David ständig im Raum herum gelaufen, ohne allein eine Sache zu finden, mit der er sich längere Zeit beschäftigte. Mögliche Erklärungen: • Die im Gruppenraum vorhandenen Spielsachen sind nicht altersgerecht. • Das vertiefte Spielverhalten am Beobachtungstag im Vergleich zu den Vortagen kann eine Reaktion darauf sein, dass die älteren Kinder wegen eines Ausfluges nicht in der Kita sind. • Da das Auto ein Geschenk von seinem Papa ist, den er nur zweimal wöchentlich besucht, beschäftigt er sich besonders lange damit.
(3) Bewerten und Entscheiden	
Der beobachtete Sachverhalt und der vermutete Zusammenhang können nun in Bezug auf die Analysefragen und Bildungsziele bewertet werden. Auf dieser Grundlage entscheiden die pädagogischen Fachkräfte, ob und welche Unterstützung, Anregung oder Veränderung das Kind bzw. die Kindergemeinschaft braucht.	Mögliche Schlussfolgerungen: • David interessiert sich für technische Details an Fahrzeugen und erkundet ihre Funktionen. Das Spielzeugangebot muss ergänzt werden. • Es gibt nicht genug Rückzugsmöglichkeiten für die jüngeren Kinder, wenn alle Kinder der Einrichtung anwesend sind. • David beschäftigt der gestrige Besuch bei seinem Vater sehr. Vorher war er aufgeregt, hinterher braucht er Ruhe, um seine Erlebnisse im Spiel verarbeiten zu können.

In der Dokumentation sind die beobachteten Sachverhalte (1), die Vermutungen (Hypothesen) über mögliche Ursachen (2) und die Bewertungen (3) gesondert zu kennzeichnen. Die fachliche Reflexion im Team kann helfen, besser auseinanderzuhalten, was geschehen ist und wie das Geschehen interpretiert werden kann.

Beschreibung des Kontextes:

- Was ist der beobachteten Situation vorausgegangen? Was weiß die pädagogische Fachkraft davon? Was vermutet sie?
- Wo findet die beobachtete Situation statt?
- Welche tatsächlichen Handlungs- und Äußerungsmöglichkeiten hat das Kind in dieser Situation an diesem Ort?

Bei der Auswertung sollte deutlich werden:

- Welche Signale können beobachtet werden, durch die das Kind sein Wohlbefinden oder Missbehagen ausdrückt?
- Welche Signale können beobachtet werden, durch die das Kind seine innere Beteiligung (Engagiertheit) oder sein Desinteresse (Teilnahmslosigkeit) oder seinen Widerstand ausdrückt?
- Welche Hypothesen formulieren die pädagogischen Fachkräfte zu den Äußerungen und Handlungen des Kindes? Welche Bedürfnisse und Interessen könnten die Fachkräfte leiten? Mit welchen Fragen und Themen beschäftigt sich das Kind vermutlich?
- Welche Kompetenzen des Kindes lassen sich in der beobachteten Situation erkennen?

Als Ergebnis der Auswertung erörtern pädagogische Fachkräfte:

- Wie können die Kompetenzen des Kindes gestärkt werden?
- Welche Impulse benötigt das Kind auf seine Fragen, und wie kann seine Suche nach Antworten unterstützt werden? Welche Anregungen können die anderen Kinder in der Kita und welche können pädagogische Fachkräfte geben?
- Welche Veränderungen im Handeln der pädagogischen Fachkräfte, in den Regelungen der Kita, in der Raumgestaltung und Materialausstattung erlauben dem Kind, seinen Fragen, Interessen und Wünschen in eigener Initiative nachzugehen?
- Welche Themen und Fragen sollten an dieses Kind herangetragen werden, um seinen Erfahrungshorizont zu erweitern?

Jedes Kind hat ein Recht darauf, be(ob)achtet zu werden, aber auch darauf, informiert zu sein, wenn es beobachtet wird. Erfahrungen zeigen, dass Kinder, die sich in ihrem Tun gestört fühlen, sich entziehen. Es ist für jeden Erwachsenen selbstverständlich, das zu respektieren. Oft wünscht ein Kind, dass ihm der Text des Beobachters vorgelesen wird. Dadurch kann es angeregt werden, über seine Aktivitäten und seine Entwicklungsgeschichte nachzudenken sowie sich weitere Ziele zu setzen.

Bilder, Fragen und Kommentare im Originalton von Kindern oder ihnen wichtige Gegenstände gehören in jede Dokumentation über den Bildungsverlauf eines Kindes, die so zur Bildungsbiografie wird. Kindern und Erziehungsberechtigten kann diese Bildungsbiografie eine wichtige Unterstützung beim Übergang in die Grundschule sein.

4.2. Herausforderungen des alltäglichen Lebens planen und gestalten

In Kitas leben, lernen und spielen Kinder aus verschiedenen familiären und sozialen Verhältnissen, verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft, unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes zusammen. Das Leben in der Kita bildet ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge. Hier können sich die Kinder gleichberechtigt ihre Erfahrungen mitteilen, gemeinsame Vorhaben planen und auch Kompromisse aushandeln, die ein gemeinsames Tätigsein ermöglichen. Gerade über das tagtägliche Erleben bilden und festigen sich bei den Kindern moralische Vorstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Das Leben in der Kita ist ein Übungsfeld sozialen Verhaltens. In den Alltagssituationen wie Ankommen, Verabschieden, mit anderen Kindern gemeinsam etwas tun, im Garten oder Außengelände spielen, Gegenstände reparieren, einkaufen, Frühstück vorbereiten, Pflanzen und Tiere versorgen u. a. m. begegnen Kinder verschiedenen sozialen Anforderungen und setzen sich mit Ansprüchen an ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinander. Das heißt, die alltäglichen Situationen in der Kita sind voller Lernanregungen. Es ist deshalb von Bedeutung, wie sie von den pädagogischen Fachkräften gestaltet werden. Günstige Bedingungen sind dann gegeben, wenn jedes Kind Aufmerksamkeit und Zuwendung erfährt, wenn die Kinder aktiv und ideenreich mitbestimmen und gestalten können, wenn ihre Erfahrungen ernst genommen und ihre Kräfte herausgefordert werden.

Alle Kinder bringen selbstverständlich unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse und Erlebnisse in das gemeinsame Leben ein. Die Kindergemeinschaft ist ein Sammelbecken von Neugier, Erfahrungen und Fähigkeiten mit vielfältigen Anreizen für interessante Tätigkeiten, weil und wenn jedes Kind Eigenes einbringen kann. Kinder entwickeln eine konstruktive Kraft zu eigenständigen Erklärungs- und Deutungsmustern. Allerdings ist die Entfaltung dieses erstaunlichen Potenzials davon abhängig, welche Bedingungen des Aufwachsens ihnen die Erwachsenen anbieten. Kinder brauchen ein Gegenüber, das ihre Gedanken und Aktivitäten wahrnimmt, sich für ihre Ideen interessiert und sie ernst nimmt, sie in ihrem Tun bekräftigt und anregt. Pädagogische Fachkräfte sollten der Neugier der Kinder nachgehen, ihren Forscherdrang unterstützen und ihnen helfen, tiefer in die Dinge und Erscheinungen einzudringen. Je mehr Eigeninitiative und Selbstbestimmung zugelassen werden, je mehr Erfahrungen und Kompetenzen können sich die Kinder aneignen.

Kinder entwickeln ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem anregungsreichen Umfeld, in dem es viel zu sehen und auszuprobieren gibt und in dem sie vieles voneinander lernen können. Durch eigenes und gemeinsames kreatives Tätigsein (Ko-Konstruktion mit Kindern und Erwachsenen), durch Forschen, Erkunden und Nachfragen wird die Welt durchschaubar. Ein anregungsreiches Umfeld beinhaltet auch den gemeinsamen Umgang mit elektronischen und digitalen Medien: Das ist für jene Kinder von besonderer Bedeutung, die zu Hause keinen Zugang zu solcher Technik haben.

Ein Grundanliegen der Gestaltung des Alltags in der Kita ist das körperliche Wohlbefinden der kleinen und großen Kinder. Der Erhaltung und Stabilisierung ihrer Gesundheit muss Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das beinhaltet sowohl die Unterstützung und Förderung gesunder Essgewohnheiten als auch die Anregung zu körperlicher Bewegung und die Förderung hygienischer Kompetenzen.

Qualitätskriterien für die Gestaltung des Alltags

- Pädagogische Fachkräfte sorgen für einen Tagesablauf, der den unterschiedlichen körperlichen und sozialen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entspricht.
- Sie gehen auf die besonderen Bedürfnisse aller Altersgruppen ein und schaffen entsprechende Bedingungen und Erfahrungsräume.
- Sie geben den Kindern als vertraute und verlässliche Bezugspersonen emotionale Zuwendung, Schutz und Geborgenheit.
- Sie sind aufmerksam für die Anliegen und Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle der Kinder und nehmen sie ernst.
- Sie beachten bei Aktivitäten die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten von Kindern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft.
- Sie achten darauf, dass die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder im Alltag zur Geltung kommen.
- Sie achten bei der Auswahl von Materialien und Büchern darauf, dass Angehörige aus verschiedenen Kulturen auf vielfältige Art präsent sind.
- Sie sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln in der Kita ein Klima, das von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.
- Sie entwickeln Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung und Sicherheit im Tagesablauf bieten.
- Sie beteiligen Kinder an der Planung und Gestaltung des Zusammenlebens und schaffen einen Rahmen, in dem Kinder ihre Wünsche äußern sowie ihre Einfälle und Ideen einbringen können.
- Sie unterstützen Kinder darin, sich über unterschiedliche Erwartungen zu verständigen und Kompromisse auszuhandeln.
- Sie regen Kinder an, sich gegenseitig zu helfen, etwas zu zeigen, etwas vorzumachen oder nachzuahmen, Hilfe zu suchen und anzunehmen.
- Sie beobachten die Kinder und versuchen herauszufinden, welche Fragen und Probleme sie beschäftigen.
- Sie ermutigen Kinder, Fragen zu stellen und unterstützen sie in der Suche nach Antworten.
- Sie halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach und zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiterzuarbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen.
- Sie bieten Raum für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten, um den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen.
- Sie tragen Themen an die Kinder heran, die für ihr Aufwachsen in dieser Gesellschaft wichtig sind.
- Sie geben Kindern die Zeit, die sie brauchen, um lernen zu können und achten darauf, individuelle Lernprozesse nicht zu unterbrechen.
- Sie ermutigen Kinder, Fehler als Lernchance zu sehen und Misserfolge als wertvolle Erfahrung, an der man sich weiterentwickeln kann.
- Sie regen Kinder an, Alltagssituationen in der Kita selbst zu gestalten, für und in der Gemeinschaft tätig zu sein und Verantwortung zu übernehmen. Sie unterstützen Kinder, sich dazu notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.

- Sie stellen vielfältige Materialien und technische Medien bereit. Sie ermöglichen den selbstständigen Zugang und erschließen gemeinsam mit den Kindern Nutzungsmöglichkeiten.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihr Wohngebiet und das nähere Umfeld der Kita selbstständig und selbstbestimmt zu erkunden.
- Sie erkunden gemeinsam mit Kindern, welche Lernmöglichkeiten das Gemeinwesen eröffnet.
- Sie schaffen Bedingungen für den Wechsel von Anspannung und Erholung, von Ruhe und Bewegung und fördern gesunde Essgewohnheiten.
- Sie unterstützen den Spaß und die Freude an körperlicher Bewegung und fördern die Herausbildung körperlicher Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten.
- Sie schaffen durch einzelne herausgehobene Aktionen die Voraussetzung für besondere Gemeinschaftserlebnisse.
- Sie sorgen für kompetenten Umgang mit verschiedenen elektronischen und digitalen Medien.

4.3. Abwechslungsreiche Spielerfahrungen ermöglichen

Das Spiel der Kinder ist eine selbstbestimmte Tätigkeit, in der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Sie behandeln die Wirklichkeit ihren Vorstellungen entsprechend; sie handeln und verhalten sich, als ob das Spiel die Wirklichkeit sei. Kinder konstruieren spielend soziale Beziehungen und schaffen sich die passenden Bedingungen. Kinder verbinden immer einen Sinn mit dem Spiel und seinen Inhalten. Sie gebrauchen ihre Fantasie, um die Welt im Spiel ihren eigenen Vorstellungen entsprechend umzugestalten. Für die Spielenden ist allein die Handlung, in der sie ihre Spielabsichten und Ziele verwirklichen, wesentlich und nicht ihr Ergebnis. Gerade darin liegen die bildenden Elemente des Spiels.

Das Spiel ist in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die ganze Persönlichkeit fordert und fördert. Im Spiel lernen die Kinder freiwillig und mit Spaß, über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste. Im Spiel stellen sie sich ihre Fragen selbst und (er-)finden dazu die Antworten. Das entspricht zugleich dem Prinzip der Förderung von Bildung und Weltverständnis.

Das Spiel ist die Möglichkeit für Kinder, sich mit anderen Personen auseinanderzusetzen, ihnen näherzukommen, ihre Eigenheiten, Stärken und Schwächen zu entdecken und zu respektieren – und damit zugleich sich selbst vertrauter zu werden. Sie gewinnen Selbstvertrauen.

Das Spiel ist eine Form des Lernens, die nicht nur uns Menschen eigen ist, sondern durch das viele andere Säugetiere im geschützten Raum »den Ernstfall« ohne Risiko ausprobieren. Für eine gesunde Entwicklung des Kindes werden von Experten etwa 15.000 Stunden geschätzt, die das Kita-Kind bis zur Einschulung spielt. Im kindlichen Spiel lernen Kinder unbewusst, unwillkürlich auf ganz natürliche Weise Fakten- und Erfahrungswissen, Zusammenhänge und Strategien. Das Kind erlernt aber nicht nur neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, es lernt sehr viel über sich selbst und seine soziale Umgebung kennen und deutet dieses Wissen subjektiv. Vielfach kommt dem Spiel eine selbstregulierende Aufgabe für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Emotionen zu.

Die Diskussion um die herausragende Bedeutung des Spiels in der Phase der frühen Kindheit ist nicht neu. Viele bekannte Pädagogen der vergangenen Jahrzehnte und Jahrhunderte griffen auf das Spiel als Mittel zum selbsttätigen Lernen zurück. Schon Friedrich Fröbel entwickelte seine verschiedenen Spielgaben, um darüber den kindlichen Erkenntnisprozess anzustoßen und altersentsprechend zu unterstützen. Durch die Spielgaben betont Fröbel die herausragende Bedeutung des kindlichen Spieles für eine gesunde Entwicklung des Kindes. In besonderer Weise stellt Fröbel die Freiwilligkeit und die intrinsische Motivation als Grundlage nachhaltiger Lernprozesse in den Fokus der Betrachtung. Dabei wird berücksichtigt, dass die Kinder selbstbestimmt Lernziele auswählen können und dann hochmotiviert diese Spiele allein oder in der Gruppe durchführen.[54] Das Spiel kann ganzheitlich herausfordern, Neugierde wecken und so zum Entdecken von Problemlösestrategien beitragen bis ins hohe Alter.

In der Struktur des Spieles lassen sich Wiederholungen und Rituale feststellen. Handlungsabfolgen wie Einsammeln, Aufbauen oder Ausschütten werden mit erstaunlicher Ausdauer wiederholt oder in verschiedenen Variationen durchgeführt. Dadurch bekommen die Handlungen einen rituellen Charakter.[55] In der pädagogischen Praxis können entwicklungsabhängige Spielformen, die in allen Kulturen ähnlich vorkommen, beobachtet werden.[56] Mit der Entwicklung der individuellen und sozialen Identität werden die zu beobachtenden Spielformen erweitert.

Qualitätskriterien für die Anregung und Erweiterung der kindlichen Spieltätigkeit

- Pädagogische Fachkräfte gestalten mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen und Freiräumen zu vielfältigem Spiel.
- Sie stellen vielseitig verwendbares Spielzeug, Gegenstände des täglichen Lebens, verschiedene technische Medien und Naturmaterialien zur Verfügung.
- Sie ermöglichen Kindern elementare Erfahrungen mit Feuer, Wasser, Erde und Luft.
- Sie unterstützen die Kinder selbst zu entscheiden, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten.
- Sie beobachten, ob Kinder sich zurückziehen oder ausgeschlossen werden und untersuchen Gründe dafür.
- Sie ermuntern Kinder, eigene Spielideen zu entwickeln und stehen als Ansprechpartnerin und Ratgeberin zur Verfügung.
- Sie unterstützen Kinder darin, Gesehenes, Erlebtes, Erfahrenes – auch durch Fernsehen, Videos und andere Medien – im Spiel auszuleben und gemäß ihrem Entwicklungsstand zu verarbeiten. Sie setzen keine Tabus, verabreden aber mit den Kindern Grenzen und Regeln.
- Sie haben selbst Spaß am Spiel und verfügen über ein breites Repertoire.
- Sie geben Impulse, um Spiele variantenreicher und interessanter zu gestalten, ohne die Spielideen zu dominieren.
- Sie unterstützen, falls erforderlich, die Kinder beim Aushandeln und Vereinbaren von Regeln und helfen, sich bei Konflikten und Streitigkeiten darauf zu stützen.

---

54 Förster, Charis/Göller, Magda (im Erscheinen). Fröbel. Pädagogische Ansätze für die Kita. Berlin: Cornelsen.

55 Oerter, Rolf (2013). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz.

56 Vgl. Pausewang, Freya/Strack-Rathke, Dorothea (2012). Spiel. In: Gawlitzek, Ira/Knauf, Tassilo et al. (Hg.). Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 627ff.

4.4. Projekte planen und gestalten

Ein Projekt ist ein bewusst herausgehobenes und zielgerichtetes Handeln von Kindern und Erwachsenen mit einer zeitlich und inhaltlich geplanten Abfolge der Auseinandersetzung mit einem Thema aus der Lebensrealität dieser Kinder.

Projekte werden aus konkreten Anlässen entwickelt, in denen die Neigungen und Interessen der Kinder zum Ausdruck kommen. Aber auch Themen, mit denen die Kinder bis dahin noch nicht in Kontakt kamen, können in Projekten bearbeitet werden, wenn sie für das Hineinwachsen von Kindern in die Gesellschaft und für die Erweiterung ihrer Weltsicht wichtig sind.

Projekte sind auch danach auszuwählen, ob ein Thema für diese Bearbeitungsform oder die Altersgruppe geeignet ist. Beispielsweise muss eine zeitlich ausreichend lange Bearbeitung möglich sein. Das Thema muss Veränderungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten; es muss als strukturiertes Erfahrungslernen zu planen und durchzuführen sein. Projekte sollen vielfältige Spiel- und Lernaktionen enthalten.

Projektarbeit ist für Kinder erlebnisreich und interessant, wenn sie selbst den Verlauf mitbestimmen können. Projekte werden deshalb nicht für, sondern mit den Kindern geplant. Auch mit Krippenkindern können Projekte durchgeführt werden. In der Vergangenheit wurde das Vermögen der Säuglinge und Kleinkinder, sich für klar strukturierte Situationen mit längerfristiger Konzentration zu interessieren, oft falsch eingeschätzt bzw. unterschätzt. Lernen in Projekten ist entdeckendes und forschendes Lernen. Dabei steht das Ergebnis nicht schon vorher fest, sind die Antworten vorgegeben. Kinder und Erwachsene begeben sich vielmehr in einen gemeinsamen Prozess des Forschens, Erkundens und Untersuchens. Projekte sind – trotz notwendiger Planung und Vorbereitung – Lernarrangements, die offen für spontane Ideen der Kinder sind. Neue Überlegungen der pädagogischen Fachkräfte oder Anregungen von Erziehungsberechtigten und anderen Personen können im Projektverlauf ebenfalls eingebracht werden.

Projekte bleiben nicht nur auf die Räume der Kita begrenzt. Projekte sind hervorragend geeignet, die institutionellen Begrenzungen zu überwinden im Sinne einer Öffnung des Kindergartens. Sei es durch gezielte oder spontane Kontakte zu Nachbarn, Handwerkern oder Gewerbetreibenden, die als »Ehrenamtliche« die pädagogische Arbeit mit ihren Erfahrungen bereichern; sei es durch gezielte oder spontane Kenntnisnahme und Aneignung der Umgebung des Kindergartens, die zugleich meist auch die Wohnumgebung der Kinder ist. Mit Projekten dieser Art können Kinder beginnen, ihre »Verinselung« zu überwinden. Öffnung der Kita kann dazu beitragen, kinderfeindliche Beeinträchtigungen zu identifizieren und ihnen zu begegnen.

Qualitätskriterien für die Planung der pädagogischen Arbeit

Pädagogische Fachkräfte erkunden die Lebenssituation der Kinder

- Dazu erfassen sie durch systematische, zielgerichtete und offene Beobachtungen, welche Interessen und Bedürfnisse, welche Fragen und Probleme die Kinder haben, welches aktuelle »Lebensthema« sie beschäftigt.

- Sie setzen sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über kindliche Entwicklung auseinander.
- Sie verfolgen gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und prüfen, welche für das Aufwachsen in der Gesellschaft und für die Erweiterung der Weltsicht der Kinder bedeutsam sind.
- Sie entscheiden darüber, welches Thema im Rahmen eines Projektes bearbeitet werden soll und berücksichtigen dabei, dass Kinder ihr Wissen erweitern und in ihrem selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und sachkompetenten Handeln gefördert werden.

Pädagogische Fachkräfte entwickeln die konkreten Ziele des pädagogischen Handelns

- Dazu übertragen sie die allgemeinen Ziele in den Rahmen des Projektthemas und beziehen sie auf die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, welche die Kinder bereits mitbringen und welche sie brauchen, um die Situation selbstbestimmt und kompetent zu gestalten.
- Sie differenzieren die Ziele entsprechend den anstehenden Entwicklungsaufgaben bei jüngeren und älteren Kindern bzw. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Pädagogische Fachkräfte überlegen und planen die Umsetzung gemeinsam mit den Kindern

- Dazu führen sie eine »Stoffsammlung« zum Thema durch, d. h. sie halten alle Ideen, Aspekte, Zusammenhänge, Fragen und Assoziationen fest, die ihnen oder anderen Personen dazu einfallen – ohne Einschränkung.
- Sie analysieren mit den Kindern, mit den Erziehungsberechtigten, den Kolleginnen, wie sich die Situation aus deren jeweiliger Sicht darstellt und welche Erfahrungen diese einbringen können.
- Sie planen und unterstützen differenzierte Tätigkeiten und Aktivitäten einzelner Kinder, für Klein- und Großgruppen bis hin zur gesamten Kita.
- Sie stehen den Kindern als Ansprechpartnerin zur Verfügung und unterstützen die Kinder bei der Realisierung eigener Vorhaben.

Pädagogische Fachkräfte werten die Erfahrungen gemeinsam mit allen Beteiligten aus

- Dazu reflektieren sie, wie aktiv sich die Kinder beteiligt haben und worin diese einen Erfolg für sich sehen.
- Sie beachten, dass Reflexion und Kontrolle vorrangig dem eigenen Handeln dienen und zur Beantwortung der Fragen, welche Ziele erreicht wurden und ob das Thema richtig gewählt war.
- Sie dokumentieren den gesamten Verlauf des Projekts und beziehen dabei die Kinder ein, so dass der Prozess für Kinder und Erziehungsberechtigte erkennbar und nachvollziehbar ist. Sie nutzen dazu unterschiedliche Medien.

4.5. Anregungsreiche Räume schaffen und gestalten

Raumgestaltung ist gestaltete Wirklichkeit. Sie ist Ausdruck gesellschaftlich-kultureller Realität, zu der man sich abgrenzend oder zustimmend in Beziehung setzen kann. Kinder halten sich in Räumen auf, die Erwachsene als geeignet ansehen und für sie gestalten. Zwangsläufig werden Kinder mit Zeitgeist und Kultur vertraut gemacht. Sie eignen sich über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an. Ein anregungsreicher Raum wird deshalb zu Recht oft als der »dritte Erzieher« benannt.

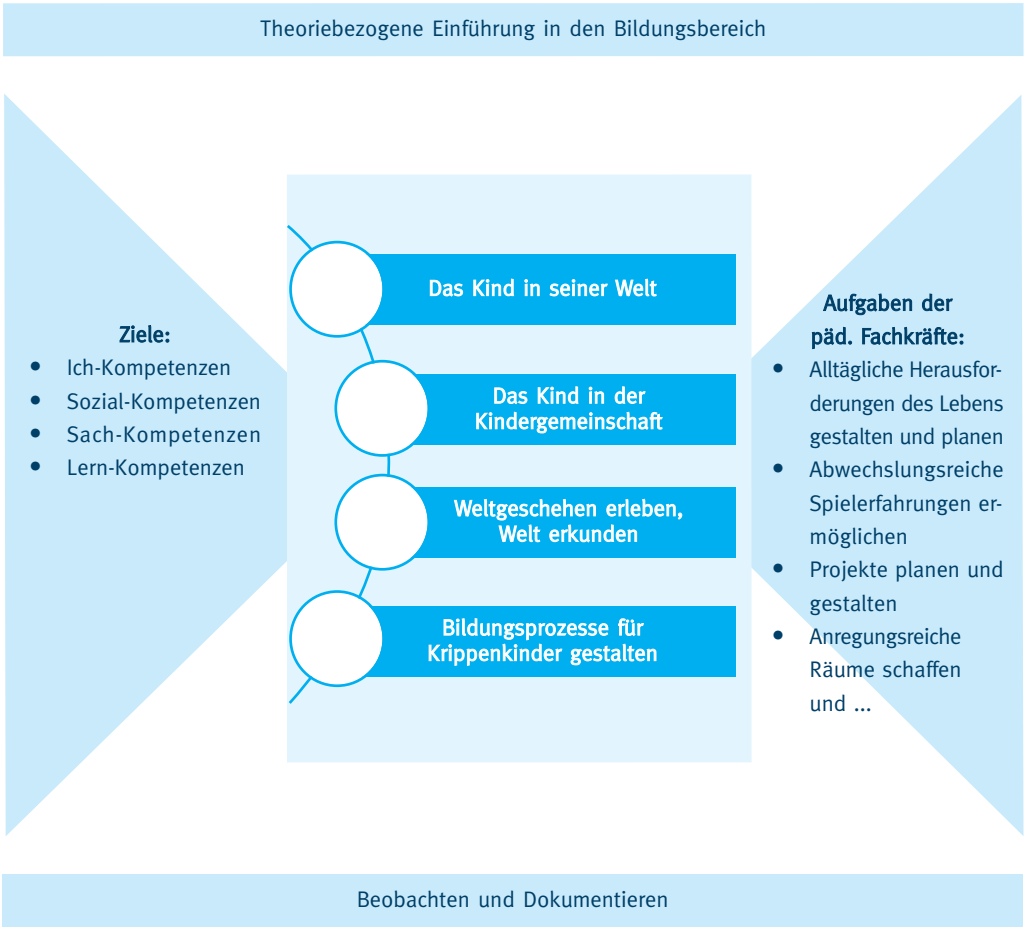
Eine differenzierte Raumgestaltung regt die Wahrnehmung der Kinder an. Durchdacht gestaltete Räume fördern Eigenaktivität, Orientierung, Kommunikation, soziales Zusammenleben, Körpererfahrungen und ästhetisches Empfinden. Räume in der Kita sollten Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen Kinder mit allen Sinnen ein Bild von sich selbst, von den anderen und von der Welt entwickeln können.

Räume sind zum Wohlfühlen da. Kinder werden sich eher wohl fühlen, wenn sie Einfluss auf die Gestaltung nehmen können. Zwischen Anregungsreichtum und Reizüberflutung müssen pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern sorgsam abwägen.

Qualitätskriterien für Raumgestaltung und Materialauswahl

- Pädagogische Fachkräfte entwickeln mit den Kindern Ideen zur Gestaltung der Räume und des Außengeländes, sodass sich alle damit identifizieren und wohl fühlen können.
- Sie stellen unterschiedliche – den Kindern frei zugängliche – Materialien zum Forschen und Experimentieren bereit.
- Sie achten darauf, dass die Räume spezifische Elemente der jeweiligen Region sowie unterschiedliche Kulturen und Traditionen widerspiegeln.
- Sie gestalten die Kita für neue interkulturelle Erfahrungen für Kinder und Erziehungsberechtigte.
- Sie fördern das ästhetische Empfinden der Kinder durch die Raumgestaltung und Materialauswahl und ermöglichen Gegenerfahrungen zur Reizüberflutung und Konsumorientierung.
- Sie ermöglichen Kindern Erfahrungen in der Pflege von Pflanzen sowie für die artgerechte Haltung und Versorgung von Tieren.
- Sie erleichtern den Kindern die Orientierung bei der Auswahl ihrer Tätigkeiten und Spiele durch Übersichtlichkeit und frei zugängliches Material.
- Sie gestalten Räume und wählen Material, sodass Kinder zum Experimentieren und Forschen, zum eigenständigen Ausprobieren und Gestalten angeregt werden.
- Sie ermöglichen Grunderfahrungen mit verschiedenen Materialien, den Umgang mit Werkzeugen und die Benutzung von Medien.
- Sie bieten den Kindern Gelegenheiten für vielseitige Bewegungserfahrungen.
- Sie gestalten das Außengelände mit Kindern zum Zweck vielseitiger Bewegung und Rückzug/Ruhe sowie zur Naturbegegnung.

5. Die Bildungsbereiche und ihre Struktur



Am Beginn jedes Bildungsbereichs steht eine kurze theoriebezogene Einführung. Sie umreißt seine Bedeutung für die Bildungsprozesse der Kinder. Danach ist jeder Bildungsbereich in vier Teile gegliedert. Die Gliederung entspricht dem Muster des Bildungsverständnisses dieses Bildungsprogramms: Es geht um das einzelne Kind in seiner Welt, um sein Dasein in der Kindergemeinschaft und um sein Erleben bzw. Erkunden von Weltgeschehen. Die Besonderheiten der Bildungsprozesse für Krippenkinder schließen jeden Bildungsbereich ab.

Die ersten drei Teile sind jeweils gleich aufgebaut. Es beginnt mit Fragen zur Erkundung und Analyse der Lebenssituation des Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte können durch die Beantwortung dieser Fragen ein Verständnis für die Persönlichkeit jedes Kindes erwerben. Dann folgen Ziele, die als Kompetenzen beschrieben werden. Und schließlich folgt eine Zusammenstellung möglicher Bildungsaufgaben – als Beispiele für die pädagogische Praxis.

Fragen, Ziele und Bildungsaufgaben stehen als Beispiele für jeweils ein ganzes Spektrum weiterer Möglichkeiten. Pädagogische Fachkräfte wählen daraus sowohl die zum individuellen

Kontext des Kindes als auch die zum Kontext der Einrichtung passenden Möglichkeiten aus. Vermutlich müssen eigene Erkundungsfragen entwickelt, Ziele weiter differenziert und der Katalog von Bildungsaufgaben ergänzt werden. Dies ist durchaus beabsichtigt, um den pädagogischen Handlungsspielraum nicht zu begrenzen.

Im ersten Teil sind Fragen formuliert, die den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf das einzelne Kind in seiner Welt, mit seinen Vorerfahrungen und Interessen im jeweiligen Bildungsbereich lenken. Die Fragen sollen helfen, die Ausgangslage jedes Kindes zu erkunden, damit die pädagogischen Aktivitäten möglichst individuell daran anknüpfen können.

Mit Blick auf das einzelne Kind sind dann Ziele aufgeführt. Sie konkretisieren die in Kapitel 3 formulierten allgemeinen Kompetenzen, die Kinder in diesem Bildungsbereich entwickeln können. Am Stand des Kindes – ob und wie weit ein Kind bereits bestimmte Kompetenzen erworben hat – orientiert sich die pädagogische Planung. Dazu ist eine regelmäßige gezielte und systematische Beobachtung jedes Kindes notwendig. Mehrere solcher Beobachtungen geben Aufschluss über den Bildungsverlauf eines Kindes. Die Aufgaben für pädagogische Fachkräfte regen in einem offenen Katalog zu pädagogischen Aktivitäten an, die auch bei unterschiedlicher Ausgangslage jedem Kind ermöglichen, sich mehr und mehr Kompetenzen anzueignen.

Im zweiten Teil werden Fragen, Ziele und Aufgaben auf das Kind in der Kindergemeinschaft bezogen. Hier wird differenziert betrachtet, welche Ressourcen die Zusammensetzung der Kindergemeinschaft in einer Kita für die Bildungsprozesse in diesem Bildungsbereich bieten und wie diese erweitert werden können.

Der dritte Teil bezieht Fragen, Ziele und Aufgaben darauf, wie von der Kita ausgehend immer weitere Ausschnitte der Welt erkundet werden können, um die Erfahrungshorizonte von Kindern und Erwachsenen zu erweitern. Die Analysefragen und die Anregungen für die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte fordern dazu auf, die vielfältigen Bildungsgelegenheiten in der Stadt und auf dem Lande mit den Kindern zu erschließen und kontinuierlich zur nutzen.

Schließlich folgt im vierten Teil eine beispielhafte Zusammenstellung der Besonderheiten pädagogischer Arbeit im Kontext der Krippe. Durch welche spezifischen Merkmale sind Bildungsprozesse gekennzeichnet und welche Aufgaben stellen sich für pädagogische Fachkräfte, um diese bewusst zu gestalten?

Der Zuschnitt der sieben Bildungsbereiche folgt einer analytischen Logik. Im realen pädagogischen Geschehen werden sich in der Gestaltung des Alltags, in den Spielen der Kinder, in themenbezogenen Projekten, in der Raumgestaltung und dem Materialangebot Inhalte aus verschiedenen Bildungsbereichen immer mischen. Deshalb können die Bildungsbereiche nicht nacheinander abgearbeitet werden. Vielmehr geht es darum, dass sich pädagogische Fachkräfte in regelmäßigen Abständen bei ihren Reflexionen im Team selbst befragen, ob sie Inhalte aus allen sieben Bildungsbereichen bei ihren Planungen und Unternehmungen innerhalb angemessener Zeit ausreichend berücksichtigt haben. Jedes Kind hat ein Recht darauf, sich mit Inhalten aus allen Bildungsbereichen bekannt zu machen. Es liegt in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, ihnen die entsprechenden Bildungsgelegenheiten zu eröffnen.

5.1. Körper, Bewegung, Gesundheit

»Bewegung ist eine elementare Form des Denkens.« (Gerd Schäfer)

»Bewegung ist ein eigener, elementarer Bildungsbereich, der die grundlegenden Orientierungen im Raum, im Körper und im Handeln vermittelt.«[57]

Die Körperwahrnehmungen sind bei der Geburt derart ausgebildet, dass im Zusammenwirken mit den Fernsinnen und den sinnlichen Wahrnehmungen innere Verarbeitungsprozesse stimuliert werden. Diese helfen, alle Vorstellungen über die äußere Welt zu strukturieren, und werden so zur Basis für die Selbstbildung des Kindes. Jede Wahrnehmung über den Körper und die dazugehörigen Deutungen sind die Quelle der konkreten Lebenserfahrungen des Kindes und bestimmen sein persönliches Wachstum. Kindliches Denken beginnt also bereits mit dem sensomotorischen Handeln des Säuglings, der alle körperlichen Erfahrungen mit seinen Sinnen zu verarbeiten sucht. Mit den sich entwickelnden motorischen Fähigkeiten werden Wahrnehmungserfahrungen verfeinert und im Gedächtnis gespeichert.

Indem Kinder sich bewegen, bilden sie auch ihre Gefühle: Körperwahrnehmungen, die Wahrnehmungen über die Fernsinne und die emotionalen Wahrnehmungen befinden sich untrennbar in einem komplexen Zusammenspiel. »Über die emotionalen Anteile seines Erlebens trifft der Säugling erste Entscheidungen, indem er sich bestimmten Erfahrungsmöglichkeiten zuwendet und von anderen abwendet. Werden Sinneserfahrungen in einer bestimmten sozialen und kulturellen Welt gering geschätzt und vernachlässigt, gehen die Informationen dieser Sinnesbereiche für die innere Verarbeitung verloren.«[58] Mit zunehmenden körperlichen Fähigkeiten kann das Kind dann vom Krabbelalter an die Lösung vom Erwachsenen erproben und seinen Handlungsspielraum erweitern. Das emotionale Band zum Erwachsenen bestimmt die Qualität der Erkundungen des Kindes in die fremde Umwelt »in der ganzen Spannbreite der emotionalen Konflikte zwischen ängstlichem Festhalten oder tollkühnem Ausreißen, zwischen Verzagen und Selbstüberschätzung«[59].

Tägliche körperliche Bewegung ist wesentlich für die ausgewogene Entwicklung und Gesundheit der Kinder (schwedisches Kern-Curriculum für die Vorschulerziehung). Gesundheitserziehung und -bildung im Elementarbereich gehen weit über das Training des Zähneputzens und des Händewaschens in der Kita hinaus. Sie umfassen vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung ebenso wie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Erhaltung einsetzen können. Die beste Gesundheitsfürsorge sei – so die Weltgesundheitsorganisation –, dass Menschen befähigt werden, sich um ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen und sich aktiv für gesunde Lebensbedingungen einsetzen[60] – eine wichtige Aufgabe auch für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kita.

---

57 Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageeinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz.

58 Ebenda.

59 Ebenda.

60 WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.
Siehe: http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1 [15.04.2017].

Hierzu gehört auch, dass Kinder ein unbefangenes Verhältnis zu ihrer Sexualität entwickeln können. Ihre Fragen zur Sexualität benötigen klare und situationsangemessene Antworten. Für eine gesunde Entwicklung ist die Förderung protektiver Faktoren wichtig, Kinder sollen in ihren Kompetenzen gestärkt werden, damit sie auch in herausfordernden und belastenden Situationen Anforderungen erfolgreich bewältigen können (Resilienz = Widerstandsfähigkeit). Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder, selbstwirksam und selbstbewusst Herausforderungen des Alltags zu meistern und Resilienz zu entwickeln.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit Kindern, Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Das einzelne Kind:

- Wie kommt das Kind in die Kita – zu Fuß, mit dem Auto? Welche Bewegungsarten bevorzugt das Kind? Wirkt es bewegungsfreudig oder eher unruhig? In welchen Situationen zeigt es sich bewegungssicher, ängstlich oder draufgängerisch? Kann es eine Balance finden zwischen Bewegung und Ruhe? Entspannt es sich eher durch Bewegung oder durch Ruhe? Kann es Ruhezeiten genießen?
- Wie wohl fühlt es sich in seinem Körper? Welche Berührungen empfindet es als angenehm bzw. unangenehm? Sucht es Zärtlichkeiten, kann es Zärtlichkeiten genießen? Mag es sich selbst, findet es sich schön? Was empfindet es selbst als Vorzüge an sich? Welche Vorstellungen hat es von seinen eigenen körperlichen Stärken, wie geht es mit seinen körperlichen Schwächen um? Wie selbstständig ist es in der eigenen Körperpflege, in der Beherrschung der Körperfunktionen?
- Wirkt das Kind anfällig oder robust? Wie geht es mit körperlichem Unwohlsein um? Ist es häufig krank?
- Wie ist das Essverhalten des einzelnen Kindes? Kann es seinen Hunger einschätzen, um Getränke nachfragen, weil es Durst spürt? Wie selbstständig, wie geschickt ist es bei Tisch, beim Tischdecken, beim Eingießen und Auffüllen? Kann es ausdrücken, welche Speisen ihm schmecken und welche nicht? Ist das, was es bevorzugt, einseitig oder ausgewogen?

Soziale Beziehungen in der Gruppe:

- Welche Bewegungsspiele bevorzugt das Kind und welche Partner findet es dafür? Fordert es andere Kinder auf, mitzuspielen?
- Zeigt es seine Gefühle, grenzt es sich ab? Kann es sich in andere hineinversetzen? Mit welchen Kindern sucht es körperliche Nähe, tauscht es Zärtlichkeiten aus?
- Genießt es das Kind, gemeinsam mit anderen Mahlzeiten einzunehmen? Kann es bei Tisch die Bedürfnisse der anderen wahrnehmen und sich entsprechend verhalten?

Kulturelle Zugehörigkeit des Kindes:

- Wie gestalten die Familienmitglieder ihre Freizeit? Welche Bedeutung haben dabei Bewegung bzw. Sport?
- Wie geht die Familie mit Krankheit um? Wie sicher ist sie im Umgang mit Gesundheitsvorsorge?
- Welche Traditionen der Ernährung werden in der Familie gepflegt? Worauf legen die Erziehungsberechtigten beim Essen in der Kita Wert?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:
- Sich im eigenen Körper wohlfühlen und Lust und Unlust ausdrücken können
- Sich der eigenen körperlichen Möglichkeiten bewusst werden
- Lust an Bewegung haben und sich körperlich ausprobieren
- Das eigene Aussehen akzeptieren
- Essen genießen und auswählen können; ablehnen, was nicht schmeckt; Hunger, Durst und Sättigung kennen

Sozial-Kompetenz:
- Sich gerne mit anderen bewegen und dazu eigene Regeln erfinden und andere Regeln anerkennen
- Körperliche Fertigkeiten von anderen wahrnehmen und andere helfend unterstützen
- Eigene Grenzen vertreten und Grenzen anderer akzeptieren
- Gerne mit anderen Mahlzeiten einnehmen

Sach-Kompetenz:
- Körperliche Geschicklichkeit und Koordinationsvermögen erlangen, Interesse an sportlicher Betätigung verspüren
- Grundverständnis über Körperfunktionen entwickeln
- Grundverständnis über das eigene sexuelle Erleben entwickeln
- Grundverständnis über gesunde Ernährung erlangen
- Grundverständnis über die kulturellen Unterschiede bei Essgewohnheiten, im Umgang mit Körper, Sexualität, Gesundheit und Rollenbildern entwickeln
- Wissen darüber erlangen, was dem eigenen Körper gut tut und was ihm schadet

Lern-Kompetenz:
- Die Signale des eigenen Körpers als Maß für Wohlbefinden und Entwicklung wahr- und ernstnehmen
- Eigene Stärken ausbauen wollen
- Bewusstheit darüber erreichen, dass Wohlbefinden über Bewegung und gesunde Ernährung selbstwirksam steuerbar ist
- Ein Bewusstsein von den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten aufbauen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Individuelle Bewegungsfertigkeiten thematisieren (Was macht dir Angst, was traust du dir zu?) und das Kind ermutigen
- Mit dem Kind sprechen, was es selbst an sich mag, was es gerne isst und was nicht
- Die Speisevorschriften einzelner Kinder berücksichtigen
- Über die individuellen Zärtlichkeitsbedürfnisse des Kindes sprechen und sie entsprechend beantworten (Was ist dir angenehm, was magst du nicht?)

- Unterstützung bei der Körperpflege und Sauberkeitsentwicklung
- Signale für Bewegungs- und Ruhebedürfnisse, für körperliches Unwohlsein und Wohlbefinden des einzelnen Kindes beachten

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Bewegungsmaterial, wie Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten und Fahrzeuge, die jedes einzelne Kind selbstbestimmt nutzen kann
- Jungen- und Mädchenpuppen, Rollenspielmaterial für Frauen- und Männerrollen
- Bilderbücher über Körper und Geburt, über Essen in anderen Ländern, die sich das einzelne Kind erschließen kann

Projektarbeit, z. B.:
- Mein Körper: Was macht mir Spaß, was macht mir Angst? Ich bin größer als/kleiner als/dicker oder dünner als ...
- Ich bin das Kind der Liebe meiner Eltern
- Ich bin gesund, ich bin krank. Ich beim Doktor, ich im Krankenhaus
- Zahnpflege – meine Zähne, ich beim Zahnarzt
- Körperpflege
- Was mag ich gern, was kann ich nicht leiden? Ich bin besonders schön, weil ...
- Ich kann besonders gut ...

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Räume und Außengelände mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die einzelne Kinder selbstbestimmt nutzen können
- Waschräume mit ansprechenden Pflegeutensilien für jedes einzelne Kind
- Tischdekorationen, die das einzelne Kind auswählen kann, Fotodokumentation z. B. von festlichen Mahlzeiten, an denen das einzelne Kind sich beteiligt hat und sich wiedererkennt

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Die Kindergemeinschaft:
- Welche unterschiedlichen körperlichen Merkmale, Besonderheiten, Fertigkeiten gibt es in der Gruppe?
- Welche Rollenerwartungen gibt es in den vertretenen Familienkulturen, was ist ähnlich, was ist unterschiedlich und welche Auswirkungen hat es auf die Entwicklung der Kinder in den Bereichen Körper, Bewegung und Gesundheit?
- Welche kulturellen Unterschiede gibt es in der Gruppe im Ausdruck von Körperlichkeit, z. B. beim Baden, Schwimmen, bei Nacktheit, beim Toilettengang ...?
- Welche kulturellen Einflüsse bezogen auf Körperlichkeit, Bewegung und Gesundheit sind bei den Kindern zu beobachten?
- Welche Kinder haben Freude an der Körperpflege, welche nicht?

Soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft:

- Wie gehen die Kinder miteinander um? Welche Bedeutung haben Zärtlichkeiten, Raufen, Toben?
- Wie äußern Kinder Aggressionen und wie reagieren die anderen Kinder?
- Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen, im Außengelände bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von Jungen, welche von Mädchen bevorzugt?
- Wie drücken sich kulturelle Unterschiede in den Spielgruppen und Freundschaften aus?
- Welche Kinder helfen sich gerne bei der Pflege, beim Waschen, beim Zähneputzen?
- Essen die Kinder lieber an kleinen Tischen, an langen Tafeln? Welche Kinder sitzen gerne beieinander?

Kita-Kultur, Familie und Ausstattung:

- Welche Möglichkeiten der selbstbestimmten Bewegung und der Ruhe/des Rückzugs bietet die Kita für kleinere Spielgruppen?
- Bietet der Spielplatz bzw. das Außengelände, Möglichkeiten für unterschiedliche Sinneserfahrungen und können unterschiedliche Bewegungserfahrungen mit variablem Gerät und Material gemacht werden? Ist Platz vorhanden für großräumige, laute Bewegungen, für Rückzug und Ruhe? Können Flure und Eingangsbereich zum Spielen, Rennen, mit Fahrzeugen genutzt werden?
- Welche Gewohnheiten bei körperlichen Begegnungen, im Umgang mit Zärtlichkeiten zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen sind in der Kita bestimmend und wie unterscheiden sie sich von den vertretenen familiären Gewohnheiten?
- Welche Traditionen bei den Mahlzeiten werden in Kita gepflegt und wie unterscheiden sie sich von Familientraditionen? Welche Essgewohnheiten in den Familien können in die Kita einbezogen werden? Wie werden Kinder beteiligt an den Regeln bei Tisch, am Speiseplan, bei der Platzwahl, ...? Wie sind die Möglichkeiten in der Kita, selbstbestimmt jederzeit etwas zu essen oder zu trinken?
- Wie kommen die Nahrungsmittel in unsere Küche (falls es eine gibt)? Woher kommt unser Mittagessen? Welche Reinigungsmittel werden in unserer Kita verwendet und nach welchen Gesichtspunkten werden sie ausgewählt?
- Wie werden die Vorstellungen der Erziehungsberechtigten von Gesundheit und Ernährung berücksichtigt? Machen wir Unterschiede? Warum?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:

- Eigene körperliche Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zum Ausdruck bringen und sich mit anderen darüber verständigen
- Körperkontakt mit anderen suchen und genießen können
- Sich seiner geschlechtlichen Identität als Junge oder Mädchen bewusst werden
- Mahlzeiten genießen können und zu einer angenehmen Esskultur beitragen

Sozial-Kompetenz:

- Sich einbringen mit Vorschlägen und Lösungen zu Bewegungsspielen und eigene Interessen gegenüber anderen vertreten, die Regeln der Spielgruppe akzeptieren und kooperieren können

- Mit anderen Regeln aushandeln über erwünschten und unerwünschten Körperkontakt, Grenzen durchsetzen können
- Sich auf Herausforderungen durch andere einlassen und sich abgrenzen können

Sach-Kompetenz:
- Freude und Ausdauer haben, mit anderen schwierige Bewegungsherausforderungen zu meistern
- Begriffe kennen, die Gefühle und Körperempfindungen ausdrücken und sich mit anderen darüber austauschen
- Von den unterschiedlichen Vorlieben der anderen und deren Grenzen wissen

Lern-Kompetenz:
- Grundverständnis erlangen, dass die Kinder der Gruppe unterschiedliche körperliche Fähigkeiten haben – jüngere und ältere Kinder, Kinder mit Behinderungen ...
- Entscheidungsstrukturen in der Gruppe erkennen und mitbestimmen wollen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Gespräche mit den Kindern über die Besonderheiten jedes einzelnen, die Andersartigkeiten und die Gemeinsamkeiten
- Beteiligung der Kinder an der Aufstellung von Regeln, Unterstützung bei der Regeleinhaltung
- Gespräche über die Grenzen jedes einzelnen Kindes in der Gruppe
- Einbeziehen in Abläufe und der Übernahme von kleinen Aufträgen für die Gruppe
- Rituale zur Körperpflege – Händewaschen und Zähneputzen, Rituale von Streicheln und Massieren in der Mittagsruhe, beim Geschichtenerzählen
- Angenehm gestaltete Essenssituationen
- Vielfalt von Speisen kennen lernen: Was schmeckt mir, was nicht? Mit Kindern über gesundes Verhalten, gesunde Ernährung sprechen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Naturmaterialien zum Tasten, Riechen, Schmecken
- Rollenspielmaterial und Verkleidungssachen für Frauen- und Männerrollen
- Babypuppen
- Arztkoffer und Verbandmaterial
- Ausgewählte Seifen und Cremes, Körperlotion über bloße Reinigung und Pflege hinaus
- Schminke und Frisiermaterial
- Spiegel
- Bilderbücher zum Körper, zu Sexualität, zur Entwicklung eines Menschen

Projektarbeit, z. B.:
- Bewegungsabenteuer: Was traue ich mir zu? Was macht Lust, was Angst, was beides? Was fühle ich wo in meinem Körper, wenn ich lustig, traurig, ängstlich, wütend bin?
- Wie sieht's in meinem Körper aus? Was passiert mit dem Essen in meinem Körper?

- Gesunde Ernährung: Was spendet Energie? Muss ich Gemüse essen, das ich nicht mag? Traditionelle Feste und Mahlzeiten der in der Gruppe vertretenen Familien

Raumgestaltung und Materialausstattung, Außengelände, z. B.:
- Sonne, Wind, Regen empfinden
- Kühlende und wärmende Materialien
- Wasser, Spritz- und Matschräume, Nischen für Rückzug und Entspannung, Sinnesräume (Snoezelen), Orte zum Klettern, Orte zum Toben, Sinnesparcours – Fühl- und Taststraßen, Höhenunterschiede drinnen und draußen, Spiegelwelten, Bewegungsbaustellen
- Angenehm gestaltete Waschräume
- Einsatz von vielfältigen Medien wie Kinderbücher, Sachbücher, CD-Roms, MP3
- Arbeit mit Videokamera, um besondere Aktionen der Kinder zu dokumentieren

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Bewegung, Körper und Gesundheit im Heimatort und darüber hinaus:
- Wie sind die Wohnverhältnisse und welche Bewegungsmöglichkeiten gibt es in den Wohnungen der Familien, auf den Spielplätzen in der Wohnumgebung, auf Freiflächen in der Umgebung der Kita?
- Welche Wege können Kinder alleine machen? Wo können sich Kinder in der unmittelbaren Umgebung frei bewegen? Mit welchen Risiken müssen sie dabei umgehen lernen?
- Was unterscheidet das Leben von Kindern in der Stadt vom Leben der Kinder auf dem Land?
- Welche für Kinder interessanten Angebote gibt es, um die Erfahrungen mit Bewegung und Gesundheit zu erweitern, z. B. Abenteuerspielplätze, Krankenhäuser, Arztpraxen, ...? Kennen die Kinder Wald-Tage? Was sonst kennen die Kinder, was kennen Erziehungsberechtigte und wie können Familienmitglieder und andere Erwachsene einbezogen werden?

Historische und kulturelle Bezogenheit von Körper, Bewegung und Gesundheit:
- Wie bewegen sich Babys, Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene, alte Leute: Was ist gemeinsam, was anders?
- Wie ist die körperliche Entwicklung eines Menschen, von der Geburt bis zum Tod?
- Wo und wie haben die eigenen Eltern gespielt, die Großeltern? Wie hat man früher Wege zurückgelegt? Wie war die Welt ohne Autos, Züge, Flugzeuge, Raketen?

Kita-Kultur und Familie:
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind hier populär, welche in anderen Ländern? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind bei Mädchen/Frauen besonders beliebt, welche bei Jungen/Männern? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten werden bevorzugt im Fernsehen gezeigt und warum ist das wohl so? Wie und warum ändert sich das?

- Können Erziehungsberechtigte besondere sportliche Interessen an Kita-Kinder weitergeben? Mit welchen Sportverbänden können wir kooperieren, welche Sportstätten im Umfeld nutzen?
- Welche Erziehungsberechtigten können für die gesundheitliche Beratung in der Kita angesprochen werden?
- Welche Materialien und Medien können für die Beratung von Familien im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung genutzt werden?
- Welche Vernetzungsmöglichkeiten können mit Gesundheitsdiensten aufgebaut werden, um die Gesundheit der Kinder in der Einrichtung zu fördern?
- Welche Nahrungsmittel stammen von hier? Was von dem, was ich gerne esse, kommt aus anderen Ländern – woher genau? Wie kommen diese Nahrungsmittel hierher? Wie verändern sie sich beim Transport? Was essen die Menschen in anderen Ländern? Haben alle Menschen Zugang zu allen Nahrungsmitteln – in ausreichender Menge, zu jeder Jahreszeit?
- Was wird in den Medien als gesund dargestellt und stimmt das?

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:

- Lust haben, Unbekanntes zu entdecken
- Die eigene Weiblichkeit bzw. Männlichkeit als Mädchen bzw. Junge in ihrer kulturellen Geprägtheit entdecken
- Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, Risiken im Umfeld einzuschätzen und einzugehen

Sozial-Kompetenz:

- Eigene Erlebnisse mit anderen teilen wollen, sich mitteilen wollen
- Kulturelle Verschiedenheit, die sich in der Geschlechterrolle oder im Aussehen zeigt, achten
- Sich in Menschen einfühlen können, die anderes erleben

Sach-Kompetenz:

- Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvoraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten
- Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung mit Lebensmitteln
- Grundwissen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt
- Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe

Lern-Kompetenz:

- Erfahrungen und Vorstellungen in das eigene Weltbild einordnen
- Zusammenhänge von der eigenen Lebenswirklichkeit zu geschichtlichen oder kulturellen Unterschieden herstellen
- Lust am Lernen und Neugier auf weitere Erfahrungen und die Ausweitung des eigenen Bewegungsradius entwickeln

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Erkunden, wie welche Menschen in welchen umliegenden Orten leben, Vergleiche anstellen: Wie und wo bewegen sich Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene? Neue Bewegungsanregungen auf Spielplätzen und anderen Orten in der weiteren Umgebung erkunden
- Regelmäßige Wald-Tage
- Mit Kindern bei Außenaktivitäten aufmerksam Veränderungen im Umfeld erkunden – dabei die Kindperspektive einnehmen
- Die Herkunft der verwendeten Lebensmittel verfolgen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:

- Rollenspielmaterial – Bewegungsarten früher und heute – hier und woanders
- Bücher, die Lebensgewohnheiten von früheren Generationen und deren Lebenswirklichkeit verdeutlichen
- Traditionelle Spiele wiederbeleben (z. B. Hüpfspiele, Nachlauf-Weglaufspiele, Fangspiele, Ballspiele...), Mädchenspiele/Jungenspiele in verschiedenen Kulturen

Projektarbeit, z. B.:

- Jahreszeitliche Wechsel: Wie wirken sie sich auf mein Leben und Erleben aus?
- Bewegungsmöglichkeiten im Sommer/im Winter
- Einfluss auf das Körpergefühl
- Schutz vor Krankheiten hier und in anderen Umgebungen
- »Spielzeugfreie Zeit« zur Suchtprophylaxe
- Besuche in Arztpraxen, im Krankenhaus
- Auf einem ökologischem Bauernhof, auf Märkten, in einer Großküche

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Projektdokumentationen aus der eigenen Kita
- Stadt- und Landschaftsbilder zu unterschiedlichen Jahreszeiten, aus unterschiedlichen historischen Epochen, aus unterschiedlichen Klimazonen der Erde
- Bücher mit Fotos vom Lebensalltag in unterschiedlichen Kontexten
- Lexika über den menschlichen Körper
- Technischer Medieneinsatz – CD-Rom, MP3, Video und Software zu den relevanten Themen

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Körper, Bewegung und Gesundheit sind mehr als ein Bildungsbereich, sondern elementare Erfahrungen, die das Kind ab seiner Geburt macht und seine gesamte körperliche, seelische, geistige und soziale Entwicklung bestimmen. Alle Aktivitäten und Begegnungen erleben Krippenkinder über ihren Körper. Diese Erfahrungen und das Bewegungsbedürfnis der Kinder sollten in allen Bildungsbereichen ausgiebig berücksichtigt werden.

Bewegung:

Bewegung ist für die Entwicklung elementar. Kinder, insbesondere im Krippenalter, eignen sich die belebte und unbelebte Welt mit all ihren Sinnen an. Durch Bewegung begreifen und verstehen Kinder ihre räumliche und materielle Umwelt.

Über Körpererlebnisse und Sinneseindrücke sammelt das Kind seine ersten Erfahrungen, diese führen zu immer differenzierter werdenden sensorischen, visuellen und akustischen Sinneswahrnehmungen. Aus den verarbeiteten Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen entstehen Verknüpfungen zwischen Nervenzellen. Das Kind beginnt erste Begriffskategorien zu bilden, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Das Kind setzt sich durch Bewegung und aktives Handeln mit den Dingen und Menschen auseinander, erste Selbstbildungsprozesse beginnen, innere Verarbeitungsmöglichkeiten werden differenzierter. Dabei entstehen erste Selbst- und Weltbilder, die eine Grundlage für die Entwicklung des sprachlichen Denkens sind.[61]

Um das große Bewegungsbedürfnis der Krippenkinder zu befriedigen, ist der Krippenalltag entsprechend zu strukturieren. Das Kind will eigenständig seinen Handlungsraum erweitern, Grenzen erfahren, und die ihm fremde Umwelt erkunden. Damit es diese Expeditionen wagen kann, braucht es emotionale Sicherheit, die ihm Schutz vermittelt, aber auch sein Selbstständigkeitsstreben unterstützt.

Je mobiler das Kind wird, umso unabhängiger kann es sich von den Erwachsenen wegbewegen. Etwa ab dem Krabbelalter entwickelt sich »die ganze Spannbreite der emotionalen Konflikte zwischen Bindung und Loslösung, zwischen ängstlichen Festhalten oder tollkühnen Ausreißen, zwischen Verzagen und Selbstüberschätzung«.[62]

Anregungen für die Praxis:

- Vielfältige Materialien, die dazu einladen, mit allen Sinnen selbstständig erforscht zu werden
- Raum/Räume und Materialien, die unterschiedliche Bewegungsanreize bieten wie: klettern, kriechen, hüpfen, schieben, ziehen, tanzen, balancieren, wippen, heben, werfen, fangen, gehen, laufen, etc.
- Materialien, die zur Raumerfahrung einladen, z. B. Podeste, kleinere und größere Höhlen, Rutschmöglichkeiten in verschiedenen Höhen, Gegenstände zum Stapeln
- Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten
- Freie Flächen
- Bewegungsmöglichkeiten drinnen und draußen
- Entwicklungs- und altersangepasste Bewegungsherausforderungen und entsprechender Schutz
- Gefühle der Kinder stärken, wahrnehmen, welche Gefühle Kinder mit ihren Bewegungserfahrungen verbinden, z. B. Angst haben, mutig sein, weg sein, da sein, etc.
- Vertrauen haben in die Kompetenzen des Kindes – ihm etwas zutrauen

---

61 Vgl. Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageeinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz. Zimmer, Renate (2017). Toben macht schlau. Wie Kinder in Bewegung lernen. Freiburg: Herder Verlag. Zimmer, Renate (2015). Der bewegte Kindergarten. Bildungsprozesse bewegt gestalten. Freiburg: Herder Verlag.

62 Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageeinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz, S. 221.

Gesundheit und Wohlbefinden:

Gesundheit ganzheitlich betrachtet, umfasst körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden.[63] Von Anfang an erleben Kinder über ihren Körper, was ihnen gefällt und was nicht. Diese ersten Gefühle drückt das Kind körperlich aus. Situationen, die Unlust verursachen, versucht das Kind zu vermeiden und Wohlbefinden herzustellen. Der Krippenalltag bietet vielfältige Möglichkeiten, die körperliche und seelische Gesundheitsentwicklung der Kinder zu unterstützen. Neben der Bewegung umfasst die gesundheitliche Bildung und Erziehung auch die Bereiche Ernährung, Körperpflege, die das soziale und emotionale Wohlbefinden in besonderer Weise und die Entwicklung der Resilienz positiv beeinflussen. Gleichzeitig sind Emotionen ein Ausdruck für die Beziehungsqualität. Die Erfahrungen in den ersten Lebensjahren wirken auf die gesamte Entwicklung des Kindes. Für die Ernährung bedeutet dies, dass Kinder positive und genussvolle Erfahrungen rund um die Nahrungsaufnahme brauchen, durch:

- Ein tägliches ausgewogenes, abwechslungsreiches und schmackhaftes Essensangebot
- Eine ausreichende Versorgung mit (kalorienarmen) Getränken
- Die Beteiligung an der Nahrungszubereitung und beim Vorbereiten der Essensituation (Tisch decken)
- Selbstständiges Essen – sich selbst bedienen und selbsttätig Essen
- Das Erleben einer gemeinsamen Esskultur in der Kindergemeinschaft
- Akzeptanz von individuellen Geschmacksvorlieben und kulturellen Gewohnheiten
- Den spielerischen Umgang mit Essen und Getränken zulassen

Körperpflege:

Die Körperpflege ist ein weiterer Bereich, in dem Kinder positive Erfahrungen machen können – insbesondere dann, wenn sie in Pflegesituationen die ungeteilte Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft erleben und erfahren. Das Kind erlebt, dass achtsam auf seine Bedürfnisse eingegangen wird. Es erfährt einen intensiven Kontakt, indem die pädagogische Fachkraft dem Kind Zeit gibt, sich auf die Pflegesituation einzulassen. Sie achtet darauf, was das Kind interessiert, indem sie die Signale des Kindes wahrnimmt und es in ihre Handlungen einbezieht. Bereits das sehr junge Kind erlebt sich durch diese beziehungsvolle Pflege selbstwirksam – Dinge, die mit ihm geschehen, kann es aktiv beeinflussen. Diese Erfahrung wirkt sich positiv auf sein Wirksamkeitsempfinden aus. Das Grundbedürfnis des Kindes nach Bindung und Beziehung wird durch diese intim-sinnliche Erfahrungen befriedigt. Über die Art und Weise, wie es berührt und getragen wird, erlebt das Kind eine Nähe und Achtsamkeit, die nicht über Worte vermittelt werden können. Spürt das Kind in einer Pflegesituation eine intensive Verbundenheit zu seiner Bezugsperson, kann es daraus für sein Selbstbild die Erfahrung ableiten, liebesfähig und liebenswert zu sein. Für die Gestaltung der Pflegesituation bedeutet dies:

- Ausreichend Zeit einplanen
- Kontinuität herstellen durch:
  - einen ritualisierten Ablauf, der auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist
  - möglichst die vom Kind gewählte Bezugsperson

---

[63] WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.
Siehe: http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1 [15.04.2017].

- Achtsam und aufmerksam die Signale des Kindes wahrnehmen und darauf reagieren
- Dem Kind mitteilen, was die pädagogische Fachkraft machen möchte
- Das Einverständnis des Kindes abwarten und beachten
- Die Aktivität des Kindes unterstützen und es beteiligen
- Einrichten eines ruhigen Pflegebereiches, der die Intimsphäre des Kindes berücksichtigt

5.2. Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung

»Kinder brauchen Wurzeln und Flügel – Wurzeln, um zu wissen, wo sie herkommen und Flügel, um die Welt zu erkunden.« (Johann Wolfgang von Goethe)

Die sozialen Beziehungen sind Grundvoraussetzung aller Bildungsprozesse. Ohne soziale Beziehung ist Bildung nicht denkbar. Von Geburt an sind die Impulse, die das Kind durch die ersten Bezugspersonen, in der Regel die Mutter und/oder den Vater, erfährt, für seine Bildungsbewegungen wirksam. Sichere Bindung an seine Bezugspersonen erlaubt dem Kind ein aktives forschendes Erkunden seiner eigenen Möglichkeiten und seiner Umgebung. Sie gibt ihm das Vertrauen, jederzeit wieder von seinen Erkundungsgängen auf unbekanntem, faszinierendem und immer auch bedrohlichem Terrain zur sicheren Basis zurückkehren zu können, um Energien für neue Erkundungen aufzutanken. Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte, die das Kind auf seinen Erkundungsgängen unaufdringlich beobachtend begleiten und bereit stehen, wenn es Nahrung, Zärtlichkeit, Trost, Ermunterung braucht, werden das Selbstvertrauen des Kindes wirksam stützen. Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte, die dem Kind Raum und Zeit geben, seine Welt zu entdecken, die an den eigensinnigen Suchbewegungen interessiert teilhaben und den Stolz und die Freude des Kindes an seinen eigenständigen Entdeckungen teilen, werden seine Selbstachtung und sein Selbstwertgefühl fördern.

Je nach Lebenslage und soziokulturellem Hintergrund haben Erziehungsberechtigte sehr verschiedene Voraussetzungen, ihren Kindern diesen Raum, diese Zeit geben zu können. Je nach dem wie die Erziehungsberechtigten selbst aufgewachsen sind und welche sozial und kulturell geprägten Vorstellungen von Erziehung sie ausgebildet haben, werden sie ein sehr unterschiedliches Verständnis von ihrer Elternrolle und dem Bild des Kindes haben. Pädagogische Fachkräfte können hier einen erheblichen familienergänzenden Ausgleich schaffen, indem sie sensibel auf Unterschiedlichkeiten eingehen und diese wertfrei transparent machen. Für die kindlichen Bildungsprozesse förderlich wird der Ausgleich dann sein, wenn er an der Familienkultur des Kindes anknüpft und sie erweitert, ohne sie zu leugnen oder abzuwerten. Eine für das Kind spürbare respektvoll-wertschätzende und akzeptierende Haltung zu den Erziehungsberechtigten ist unabdingbar.

In der Kita sind Kinder zum ersten Mal in einer größeren Kindergemeinschaft, in der im Prinzip alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben.

Hierin liegen die besonderen Voraussetzungen für das Erleben von Demokratie. Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Kindergemeinschaft, wechselseitiges Anerkennen von Rechten, eigenständiges Bearbeiten von Konflikten, Ringen um das, was fair ist und was ungerecht, kann nur in einer solchen Kindergemeinschaft geschehen. Pädagogische Fachkräfte müssen sich bewusst sein, dass sie diese hochwirksame Qualität der Beziehungen in der Kindergemeinschaft dann stören, wenn sie sich zum ausschließlichen Bestimmer machen. Gleichzeitig tragen sie Verantwortung, dann einzugreifen, wenn ein Kind ein anderes in seinen Rechten verletzt.

In der Kita spiegelt sich die Vielfalt unserer Gesellschaft wider. Verschiedene Familienkulturen kommen zusammen; verschiedene Vorstellungen unserer heterogenen Gesellschaft werden durch

die Familien und die einzelnen Teammitglieder repräsentiert. Die Kita bietet die Möglichkeit, mit Kindern und Familien den Fragen nachzugehen, wie sich ihre Stadt, ihr Dorf, ihre Region entwickelt haben.

Kinder können dabei erfahren, wie sich Menschen für das Gemeinwohl einsetzen. Und sie können erleben, dass sie selbst Einfluss haben. Dazu ist es erforderlich, dass die Kinder ihr Leben in der Kita aktiv mitgestalten und sich auch Lernorte außerhalb der Kita erschließen können.

Religiöse Bildung:
»Kinder stellen ungeniert Grundfragen des Lebens nach dem ›Warum?‹ und ›Wozu?‹. Sie staunen über das, was sie wahrnehmen und wollen wissen, wie alles anfängt und endet. Kinder sind tief bewegt von allem Lebendigen und zugleich von der Frage nach Sterben und Tod. Sie fragen nachhaltig danach, wer sie sind und sein dürfen.

Kinder sind Suchende: Sie wollen den Rätseln, die sich ihnen auftun, auf den Grund gehen. Sie schaffen sich ihr eigenes Bild von der Welt, bilden Theorien und entwickeln gleichsam auch eine eigene Theologie. Die Frage nach Gott ist für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage.

Kinder machen eigene Erfahrungen: Sie sind angewiesen auf vertrauensbildende Grunderfahrungen, die sie ein Leben lang tragen. Sie erleben in ihrem Alltag Verstehen und Verstanden werden, Angst und Geborgensein, Gelingen und Scheitern, Bindung und Autonomie, Mut und Hoffnung. Kinder setzen sich mit den Grunderfahrungen auseinander und brauchen eine Sprache, um diese für sich positiv zu verarbeiten. Ebenso bringen Kinder religiöse Erfahrungen aus dem Miterleben von Gemeinschaft, Festen, Ritualen und der Begegnung mit Zeichen und Symbolen mit. Eigenes und Fremdes wollen sie erschließen.

Kinder brauchen Hoffnung: Hoffnung wird nicht gelehrt oder anerzogen. Sie entsteht, sie entzündet sich an gelingendem Leben und kann wachsen und gedeihen. Wer Hoffnung hat, findet Kraft das Leben zu gestalten und ist offen für Träume, Ideen und überraschende Erfahrungen.

Kinder gestalten ihr Zusammenleben: Sie entwickeln ein Bild von sich selbst und den anderen. Sie erleben sich in der Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen. Sie erfahren Möglichkeiten und Grenzen mit Anderen gemeinsam zu handeln, Konflikte auszutragen und zu bewältigen.«[64]

Pädagogische Fachkräfte werden zu Lebensbegleitern der Kinder, auch im Bereich religiöser Fragen. Religiöse Bildung ist Teil der allgemeinen Bildung und jeder Kita aufgegeben.

Kinderwelten sind heute immer auch Medienwelten. In der Kita bearbeiten die Kinder ihre Medienerlebnisse. Sie tauschen sie mit anderen Kindern aus und vergleichen ihre realen Erfahrungen mit Bildern und Fiktionen aus Fernsehen, Videos, Plakaten und Werbesprüchen. In der Kita bearbeiten sie diese Eindrücke mit anderen Kindern.

---

[64] Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2012). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim/Basel: Cornelsen, S. 50ff.

Auch wenn es pädagogischen Fachkräfte manchmal gegen den Strich geht: Es macht keinen Sinn, die Medienerfahrungen der Kinder aus der Arbeit auszusperren. Eine medienfreie Kita schützt vielleicht die pädagogische Fachkraft vor unbequemen Auseinandersetzungen. Die Kinder schützt es nicht. Sie können sich ebenso wenig wie die Erwachsenen dem Einfluss der Medien entziehen. Sie können aber sehr wohl lernen, Medienerlebnisse mit ihren realen Erfahrungen zu vergleichen und Traum, Fiktion und Lebenswirklichkeit zu unterscheiden. Das wird allerdings nur gelingen, wenn auch die Medienerlebnisse der Kinder zum Gegenstand der pädagogischen Arbeit werden.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit Kindern, Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Familie des Kindes:

- Wer gehört zur engeren Familie? Hat das Kind Geschwister? In welcher Reihe steht es in der Geschwisterfolge?
- Welche weiteren Verwandten und andere Personen aus seinem Umfeld sind dem Kind wichtig?
- Sind die Erziehungsberechtigten erwerbstätig, in Ausbildung, arbeitslos?
- Sind die Arbeitszeiten der Erziehungsberechtigten regelmäßig? Welche Wegezeiten haben sie zum Arbeitsplatz?
- Verbietet die finanzielle Situation der Familien Gruppenaktivitäten mit hohen Kostenbeiträgen? Gibt es Unterstützungsmöglichkeiten?
- Hat die Familie Kontakt zu Verwandten, Freunden, in der Nachbarschaft oder kennt das Kind nur die engeren Familienangehörigen?
- Welche Migrationserfahrungen hat die Familie? Wo sind die Erziehungsberechtigten/Großeltern aufgewachsen? Seit wann leben sie in der Region? Welchen Aufenthaltsstatus haben die Erziehungsberechtigten? Welche Sprache(n) werden in der Familie gesprochen?
- Wie teilen sich die Familienangehörigen Erziehungsarbeit, Hausarbeit, Erwerbstätigkeit? In welchen Tätigkeiten erlebt das Kind die Erziehungsberechtigten im Familienalltag? Wer ist Hauptkontaktperson zur Kita?
- Welche aktuellen oder besonderen Ereignisse beschäftigen die Familie, das Kind?
- Welche Erfahrungen mit Medien (Fernsehen, Video, Computer, Internet, ...) macht das Kind zu Hause?

Wohnen:

- Wie wohnt das Kind (Wohnung, Haus, Garten, Tiere, Zusammenleben mehrerer Generationen, ...)? Wie groß ist sein Freiraum (Platz für Eigenes, Bewegungsmöglichkeiten, ...)?
- Wodurch ist das Wohnumfeld gekennzeichnet (ländlich, städtisch)?
- Welche Erfahrungen (Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, Natur, interessante Menschen, faszinierende Orte, Angebote für Kultur und Bildung, etc.) ermöglicht das Wohnumfeld dem Kind?

Kulturelle Zugehörigkeit des Kindes:

- Welche Familientraditionen werden gepflegt? Wie wichtig ist es für das Kind, für die Erziehungsberechtigten, dass diese Traditionen in der Kita berücksichtigt werden?
- Welcher kulturellen Gruppe gehört die Familie an? Welche Gepflogenheiten und Normen prägen das Familienleben? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte?
- Ist die Familie religiös gebunden? Welchen Einfluss hat das im Familienalltag? Welche allgemeinen Orientierungen ergeben sich daraus für die Erziehungsvorstellungen der Erziehungsberechtigten? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte?
- Gibt es ausgeprägte geschlechtsspezifische Erwartungen in der kulturellen Tradition der Familie? Welchen Einfluss hat das auf das Verhalten des Jungen bzw. des Mädchens in der Kita/zu Hause?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:

- Sich seiner Bedürfnisse, Ansprüche und Gefühle bewusst werden
- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle angemessen zum Ausdruck bringen
- Vertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln
- Sich zur Familie zugehörig fühlen
- Die eigene Biografie, Familiengeschichte und -tradition wahrnehmen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist: Bei uns ist das so, weil ...
- Mit Brüchen, Risiken und Widersprüchen leben, Übergänge und Grenzsituationen bewältigen

Sozial-Kompetenz:

- Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen, achtungsvoll miteinander umgehen
- Anerkennen, dass in der Kita evtl. andere Normen und Regeln gelten als in der Familie, begreifen, warum das so ist
- Die Folgen eigenen Verhaltens erkennen

Sach-Kompetenz:

- Dinge und Phänomene differenziert wahrnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen: Was ist in meiner Familie und in der Kita gleich, was ist anders? Warum ist das so? Was kann ich in meiner Familie tun, was in der Kita?
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Was bedeutet Familie? Was gehört zu einer Wohnung, was zu einer Kita? Was gibt es in der Wohnumgebung: Häuser, Straßen, Fußwege, Spielplätze, Geschäfte ...?

Lern-Kompetenz:

- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen und systematisieren
- Beziehungen und Zusammenhänge zwischen eigenem Verhalten und dem Verhalten anderer erkennen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Individuelle Begrüßung des Kindes und des bringenden Erziehungsberechtigten
- Kurze Nachfrage, wie der Tag begonnen hat
- Beim Frühstück oder Morgenkreis z. B. Austausch über evtl. besondere Ereignisse in der Familie
- Individuelle Gespräche über belastende Situationen für das Kind
- In den Familien/den kulturellen Gruppen praktizierte Festtage aufnehmen
- Ess- und Trinkgewohnheiten der Familien berücksichtigen und evtl. erweitern: z. B. gesundes Frühstück, Speisevorschriften berücksichtigen
- Hygienevorstellungen der Familien berücksichtigen und evtl. erweitern
- Individuelle Verabschiedung des Kindes und des abholenden Erziehungsberechtigten, kurze Mitteilung, wie der Tag verlaufen ist

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:

- Kreative Spiele zur Selbstdarstellung – ich fühle mich heute wie ...
- Rollenspielaccessoires aus der Familienkultur des Kindes
- Eigene Spielmaterialien mitbringen lassen
- Namensspiele
- Traditionelle Kinderspiele, Verse und Reime, Lieder und Tänze aus den Familienkulturen des Kindes, in der Familiensprache

Projektarbeit, z. B.:

- Wie sehe ich aus? Was mag ich gerne und was nicht? Was macht mir Freude, was macht mir Angst? Worüber werde ich wütend und was mache ich dann?
- Meine Familie und ich
- Wie wohne ich und was ist in meiner Wohnumgebung los? Auf den Spuren der Geschichte in meiner Wohnumgebung
- Wo haben meine Eltern/Großeltern gelebt, als sie Kinder waren? Was war damals und dort anders als heute und hier?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Familienfotos im Gruppenraum
- Fotos oder gemalte Bilder der Wohnhäuser der Kinder, regionale Stadtpläne/Bilder der Wohnumgebung
- Gebrauchsgegenstände und Einrichtungselemente aus den Familienkulturen der Kinder
- Bilderbücher, in denen die Familienkultur des Kindes vorkommt
- Eigentumsfächer für jedes Kind

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Zusammensetzung der Kindergemeinschaft:

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Kinder hinsichtlich Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Religionszugehörigkeit?
- Gibt es Kinder mit besonderen körperlichen Merkmalen, mit Behinderungen oder sonstigen Beeinträchtigungen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich mit Blick auf die Familienformen?
- Welche Ausbildungen und Berufe haben die Erziehungsberechtigten? Wie viele Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen?
- Welche sozialen Unterschiede gibt es in der Gruppe? Wie wirkt sich das im Kita-Leben aus?
- Welche Familiengeschichten, welche Migrationserfahrungen können mit Kindern und Erziehungsberechtigten bzw. Großeltern erschlossen werden?
- Wie unterschiedlich sind geschlechtsspezifische Rollenbilder und Erwartungen in den vertretenen Familienkulturen?
- Welche besonderen Interessen und Fähigkeiten haben Erziehungsberechtigte, Großeltern und andere dem Kind wichtige Personen, die in das Kita-Leben einbezogen werden könnten?

Soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft:

- Welche Kinder leben in unmittelbarer Nachbarschaft? Welche Kinder haben auch außerhalb der Kita Kontakt zueinander, welche Erziehungsberechtigten?
- Welche Freundschaften, welche Interessensgemeinschaften und Interessensunterschiede in der Gruppe, in Untergruppen zeigen sich im Spiel, bei anderen Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft? Gibt es Ausgrenzungen durch Kinder oder Erziehungsberechtigte? Aus welchen Gründen?
- Welche geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich bei welchen Tätigkeiten? Gibt es geschlechtsspezifische Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Jungen und Mädchen? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?
- Welche kulturspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden deutlich? Gibt es Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Kindergemeinschaften verschiedener ethnisch-kultureller oder religiöser Zugehörigkeit? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?

Kita-Kultur:

- Welche Traditionen werden in der Kita gepflegt, woher kommen sie? Wie unterscheiden sie sich von den Familientraditionen?
- Welchen kulturellen Gruppen gehören die pädagogischen Fachkräfte an? Welche Gepflogenheiten/Traditionen pflegen sie? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Team? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Vergleich mit den Familientraditionen der Kinder?
- Haben der Träger und das Team eine bestimmte religiöse, weltanschauliche Orientierung?
- Welche geschlechtsspezifischen und/oder kulturspezifischen Orientierungen spiegeln sich in der Raumgestaltung, der Materialauswahl und in den Aktivitäten?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:

- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zum Ausdruck bringen, sich sprachlich mitteilen: sich mit anderen verständigen
- Sich zur Gruppe zugehörig fühlen: erkennen, was mich mit anderen verbindet, mich von anderen unterscheidet, was ich einbringen kann
- Sich eine Meinung bilden und andere Meinungen akzeptieren
- Erkennen, dass Kinder Rechte haben, sich trauen, für die eigenen Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren

Sozial-Kompetenz:

- Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen
- Sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen, Konflikte aushandeln und, wenn nötig Kompromisse schließen
- Kritik äußern und annehmen
- Normen und Regeln des Zusammenlebens in der Kita vereinbaren

Sach-Kompetenz:

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten differenziert wahrnehmen: Was ist bei den anderen Kindern gleich, was ist anders?
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: zu wiederkehrenden Abläufen im Kita-Leben, zu den Dingen, die im Kita-Leben wichtig sind und die Begriffe auf andere Bereiche übertragen
- Fertigkeiten in der Handhabung und Verarbeitung von Materialien, Werkzeugen und Gegenständen
- Interesse am Umgang mit elektronischen Medien entwickeln

Lern-Kompetenz:

- Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu verschiedenen Lösungswegen kommen
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- Bereit sein, von anderen zu lernen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Individuelle Eigenheiten der Kinder thematisieren: Vorlieben und Abneigungen, Wünsche und Ängste – was ist welchen Kindern gemeinsam, wo gibt es Unterschiede? Jedem Kind Gelegenheit geben, sich zu äußern
- Aufmerksam zuhören, individuelle Spielräume und Grenzen verdeutlichen
- Klare Orientierungen für den Tagesablauf geben: Wer kann was, wann, wo mit wem machen? Mit älteren Kindern den Tagesablauf gemeinsam planen

- Regelmäßige Auswertungen mit den Kindern: Wer hat in der Kita was erlebt? Was war schön, was hat geärgert, geängstigt oder traurig gemacht? Dafür unterschiedliche Ausdrucksformen wählen und darüber sprechen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Puppen, die die Persönlichkeit der Kinder spiegeln
- Evtl. Puppenbau mit Kindern und Erziehungsberechtigten
- Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge aus dem Familienalltag der Kinder
- Spiele und Lieder, mit denen Kinder ihre Gefühle ausdrücken können
- Ich-wünsch-mir-was-Spiele
- Geräte der Haushaltstechnik und technische Spielmaterialien

Projektarbeit, z. B.:
- Jede Familie ist anders
- Wo wohne ich, wo wohnen die anderen? Wer wohnt in der Nachbarschaft – wie leben die Menschen in unserer Umgebung? Wie wohnen Familien in anderen Ländern? Gibt es auch woanders Kitas? Wie sehen die aus, was machen die Kinder dort?
- Berufe der Erziehungsberechtigten – evtl. Besuche am Arbeitsplatz der Erziehungsberechtigten

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Gestaltung der Räume mit Kindern und Erziehungsberechtigten
- Kinderbücher, in denen Grundgefühle im Kinderalltag thematisiert sind: Freude, Angst, Trauer, Wut
- Vielfalt an zweckfreien Materialien zum Experimentieren und Gestalten
- Werkzeuge aller Art, Podeste/Bühnen für Darstellungen, große Stoffbahnen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Orte kulturellen Lebens, kulturelle Ereignisse, kulturelle Veranstaltungen im Umfeld:
- Welche Menschen leben in der Nachbarschaft, was haben sie gemeinsam, was tun sie miteinander, was trennt sie?
- Welche Angebote für Kinder und Familien gibt es (Bibliotheken, Museen, Kirchen, Sportvereine, Angebote der Jugendhilfe, Märkte, Kinderbuchläden, Kinderkino, ...)? In welchem Alter sind sie für Kinder interessant? Was kennen die Kinder, die Erziehungsberechtigten?
- Welche Orte mit historischer Bedeutung, Orte mit Denkmalcharakter, alteingesessene Familienbetriebe gibt es? Was können Kinder hier entdecken?
- Welche Bedeutung haben lokale Traditionen und Feste für eine Kinderkultur?
- Welche Erfahrungsräume für Kinder verschwinden, kommen neu hinzu, verändern sich?
- Welche Bilder von Angehörigen verschiedener Religionen, Kulturen, benachbarter (Bundes-) Länder vermittelt die Umgebung (Familie, Kita, Umfeld, Medien) den Kindern?

Geschichte der Region:
- Wie hat Geschichte das soziale und kulturelle Leben am Wohnort geprägt und verändert? Wie war das, als die Erziehungsberechtigten, die Großeltern Kinder waren?
- Was hat Veränderungen bewirkt? Wer war daran beteiligt?

Soziales und kulturelles Leben und bedeutsame Ereignisse anderswo:
- Welche Erfahrungen machen Kinder an anderen Orten innerhalb und außerhalb Deutschlands? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit ihrem Leben stellen die Kinder fest?
- Was verbinden Kinder mit den Herkunftsorten von Erziehungsberechtigten, Großeltern, anderen Verwandten, Freunden? Was vermitteln ihnen Erzählungen, mitgenommene Traditionen und Gewohnheiten, Gegenstände? Was ist Kindern daran wichtig?
- Welche Ereignisse in der Welt sind bedeutsam für die Kinder? Welche erwecken freudige Neugier, machen Spaß oder stimmen traurig? Welche machen Angst? Welche wecken Mitgefühl und lösen Hilfsbereitschaft aus?
- Welche Medienerfahrungen (Krieg, Gewalt, Katastrophen, Rollenklischees, Werbung und Konsum, ...) haben die Kinder und wie verarbeiten sie diese Erfahrungen?
- Wie erweitern Medien den Erfahrungshorizont von Kindern (unbekannte Lebenswelten, andere Lebensweisen, Klang und Schriftbild unbekannter Sprachen, faszinierende Landschaften, Vielfalt von Tier- und Pflanzenwelt, naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ...)?

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:
- Das Bewusstsein entwickeln, selbst etwas bewirken zu können
- Sich als aktives Mitglied einer Gemeinschaft begreifen
- Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen
- Neugierig und offen sein für Erfahrungen, Wissen, Informationen
- Mit Medienangeboten kritisch umgehen

Sozial-Kompetenz:
- Die Verschiedenheit und Unterschiede in den Interessen zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen
- Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppen am Wohnort wahrnehmen und anerkennen
- Für verschiedene Lebensformen aufgeschlossen sein
- Die kulturellen und religiösen Verschiedenheiten im Leben von Menschen wahrnehmen, anerkennen und achten
- Medien als Kommunikationsmittel über Regionen und Grenzen hinweg begreifen

Sach-Kompetenz:
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, geographische Grundbegriffe
- Sicheres Verhalten im Straßenverkehr und bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
- Den Unterschied zwischen eigenem Erleben und Medienproduktionen erkennen

Lern-Kompetenz:
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Ansichten nicht richtig sein müssen und dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten
- Entscheidungsstrukturen kennen: Wer kann was mitbestimmen?
- Elektronische Medien gezielt für den Erwerb von Wissen und Informationen nutzen und ggf. Hilfe von Experten holen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Dinge des täglichen Bedarfs mit Kindern einkaufen – auf dem Wochenmarkt, in Geschäften, in denen Familien einkaufen
- Sich an Initiativen und Festen im Umfeld beteiligen
- Verkehrsmittel erkunden – bis zur jeweiligen Endstation fahren und Vergleiche anstellen zwischen dort und hier
- Markante Orte unterwegs erkunden, Fahrpreise in Erfahrung bringen
- Gefahrenpunkte im Umfeld erkunden
- Verhaltensmöglichkeiten erproben
- Anlaufstellen für Kinder recherchieren: Wo können Kinder Unterstützung erwarten, an wen können sie sich wenden? Kommunalpolitikerinnen einladen und mit Kindern ins Gespräch bringen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Stadtpläne/Landkarten, Bau- und Konstruktionsmaterial für historische und futuristische Konstruktionen
- Gebrauchsgegenstände aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten
- Reichhaltige Rollenspielaccessoires
- Sammlungen von Naturmaterial und verschiedenem kostenlosen Material

Projektarbeit, z. B.:
- Erkundungen aus der Sicht und auf Augenhöhe der Kinder: Was ist hier interessant? Fotodokumentationen
- Historische Recherchen, Museumsbesuche: Wie haben Kinder in der Eltern-/Großelterngeneration hier gelebt, was war schon da, was ist nicht mehr da, was ist neu? Was wurde von den damaligen Kindern anders genutzt/bewertet? Warum? Bekanntmachen mit dem Kulturerbe
- Lokalzeitungen und Radio für Reportagen nutzen
- Zukunftsvisionen entwerfen: Wie wollen wir als Erwachsene, wie sollten unsere Kinder hier einmal leben können?
- Hält Werbung, was sie verspricht?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Große Flächen und Baumaterial für architektonische Entwürfe von Modellen
- Große Kartons, Stoffbahnen
- Fotos von Beispielen ungewöhnlicher Architektur, von bekannten Bauwerken
- Technische Medien: Fotoapparat, Video, Telefon, Smartphone, Tablet, Computer mit Internetzugang

- Ausstellungsflächen in Rathäusern, Gemeindezentren und anderen öffentlichen Gebäuden nutzen
- Plakatflächen nutzen: Sponsoren (Werbeträger) ansprechen

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Die frühen Bindungsbeziehungen vollziehen sich in einem bestimmten soziokulturellen Kontext. Kultur ist die »Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte«, die eine soziale Gruppe kennzeichnen sowie die Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.[65] Kultur definiert die menschliche Natur; Kindheit ist von kulturellen Mustern geprägt, die alles Handeln bestimmen.[66]

Vom Augenblick der Geburt an erlernen Kinder die Logik der eigenen Kultur, mit deren Hilfe sie die Welt ordnen. Säuglinge sind mit Lerndispositionen und Verhaltensmöglichkeiten ausgestattet, die es ihnen erlauben, Informationen aus ihrer Umgebung aufzunehmen.[67] Die Familienkultur ist der primäre kulturelle Bezugsrahmen eines Kindes: Was es hier erfährt, bildet für seine ersten Lebensjahre den Horizont seines Denkens, Handelns und Fühlens. Es sind die ersten Stimmen, Gesten, die Mimik, Gerüche, Blickkontakte, Töne, Klänge und Sprachmelodien. Es sind die individuellen Familienwerte, die Kinder von Beginn an begleiten über bestimmte Wiegenlieder, Geschichten, Erzählungen, Bücher und Bilder, die das Kind in seinem kulturellen Umfeld prägen und später zu seiner Kultur werden.

Die Herausforderungen für die Fachkräfte in der Krippe (und im Kindergarten) sind, das Kind und seine Familie verstehen zu wollen und jedem Kind die Vertrautheit der eigenen Kultur an dem Ort Kita zu sichern. Deswegen bildet das Wissen der pädagogischen Fachkraft über die Gewohnheiten und Rituale des Kindes innerhalb seiner familiären Lebenswelt die Brücke zum Kulturort Kita. Um über das Wertesystem der Familie mit den Erziehungsberechtigten ins Gespräch zu kommen, sind Aufnahme- sowie Eingewöhnungs-, Entwicklungs- und Elterngespräche Anlässe zum Dialog. Die Informationen über das Kind und seine Familienkultur bilden die Basis für den gelingenden Übergang vom Elternhaus in die Krippe.

Die Kinder erleben womöglich erstmals Gemeinschaft außerhalb der Familie. Sie erfahren die Lebenswelt der Krippe und die der Familie – nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr und reagieren entsprechend. Sie bewältigen die zeitweise Trennung von den primären Bezugspersonen und bauen Beziehungen zu anderen Personen auf. Gleichaltrige in der Krippe werden zunehmend für die Entwicklung wichtig – als Vorbild, als Spielpartner, als Möglichkeit, Grenzen zu testen und Konflikte zu lösen und für das Erlernen sozial-emotionaler Fähigkeiten. Sie können sich über sprachliche Barrieren hinweg verständigen, haben Spaß am Austausch und nutzen ihren ganzen Körper, um sich zu verständigen, wie Händeklatschen, pointiertes Lachen, lautes Schreien, bewusstes Zu- und Abwenden.

---

65 Deutschen UNESCO-Kommission (Hg.) (1983). Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt. UNESCO-Konferenzberichte, Nr. 5, S. 121.
Siehe: http://www.unesco.de/infothek/dokumente/konferenzbeschluesse/erklaerung-von-mexiko.html [13.04.2017].

66 Keller, Heidi (2011). Kindergartenalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung von Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin: Springer Verlag. S. 14ff.

67 Ebenda. Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. In: Holodynski, Manfred/Gutknecht, Dorothee/Schöler, Hermann (Hg.). Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

In der Begegnung mit Anderen entdeckt das Kind sein »Ich«. Es ist eine eigene Person: »Ich bin Ich«. Wenn es sein »Ich« entdeckt, kennt es das »Du«. Dies ist ein Meilenstein in der Entwicklung von Kognition und Sprache. Es sind die ersten bewussten Selbstständigkeitserfahrungen, die der Weiterentwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen dienen. Sie erproben mit den Wörtern »Selber« und »Nein« oder, indem sie anderen etwas wegnehmen, ihre Wirkung im sozialen Kontext. Das Vertrauen des Kindes in einer Beziehung ist eine Voraussetzung für erste bewusste Abgrenzungen wie das Nein-Sagen. »Nein« sagen Kinder, wenn sie sich sicher fühlen. Sie entwickeln dabei Selbst-Bewusstsein. Das Kind befindet sich in seiner Entwicklungsphase hin zum eigenen Ich.[68]

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Bestreben des Kindes sich abzugrenzen und ermutigen es in seiner Identitäts- und Autonomieentwicklung. Woraus entstehen Bildungserfahrungen für Krippenkinder in diesem Bildungsbereich?

Anregungen für die Praxis:

- Die Wiegenlieder, die das Kind aus der Familie kennt, werden in der Krippe vorgesungen, vorgespielt, …
- Die pädagogische Fachkraft kennt die Bedeutung der Worte und der Mimik des Kindes
- Sie legt mit dem Kind ein Ich-Buch mit Familienbildern an, arbeitet mit dem Kind an seinem Portfolio, gestaltet Familienwände
- Mit dem Wissen um die Lebenssituation des Kindes macht sie Beziehungsangebote
- Die Raumgestaltung lädt zur Selbsttätigkeit ein
- Die Räume und die Materialien laden zum Rollenspielen ein
- Sie bieten Kindern die Möglichkeit, sich im Spiegel selbst zu entdecken
- Die Raumgestaltung bietet Bewegungsanreize und Rückzugsmöglichkeiten an
- Sie eröffnen dem Kind Erfahrungsräume zum Erleben seiner Eigenständigkeit, zum Äußern seiner Gefühle, Bedürfnisse und seines Willens
- Die pädagogische Fachkraft begleitet die Erlebnisse des Kindes und gibt ihm eine positive Resonanz
- Sie nimmt Beschwerden des Kindes wahr
- Sie greift die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Kindern auf
- Sie ermöglicht Begegnungen, Gemeinschaftserfahrungen und Raum für Freundschaften
- Sie begleitet die Kinder bei der Wahrnehmung der Erwartung, Bedürfnisse und Gefühle von anderen
- Sie trägt es mit, dass Kinder Konflikte untereinander austragen und unterstützt sie bei der Bewältigung
- Sie weiß um die Bedeutung des Einsatzes des Wortes »Nein« durch das Kind
- Fragebogen zur Persönlichkeit des Kindes und seinen vertrauten Gewohnheiten und Ritualen: Vorlieben, Interesse, Übergangsobjekte, Einschlafen, Aufwachen, vertraute Wiegenlieder, Schlafstellungen, »Sprach-Wörter« oder Laute mit individueller Bedeutung, eigene Sprache, Gestik, Mimik und deren Bedeutung für das Kind, …

---

[68] Vgl. Zollinger, Barbara (2011). Die Bedeutung des Wörtchens »nein«. In: Jampert, Karin et al. (Hg.). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar: verlag das netz, S. 39-40.

5.3. Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

»Frère Jakob, Bruder Jacques, schläfst Du noch, dormez-vous?«

Die Entwicklung von Sprache und Sprechen beginnt mit der Geburt und durchläuft in den Jahren darauf »stürmische« Phasen, in denen das Kind in einem rasanten Tempo das Sprachsystem aufbaut und gleichzeitig selbst aktiv zu kommunizieren beginnt. Verknüpft mit der allgemeinen Entwicklung und den Bildungsfortschritten des Kindes differenzieren sich die sprachlichen Fähigkeiten zunehmend. In der Regel kommen zu der Sprache, die das Kind in seiner Familie erlernt hat, weitere hinzu. Bereits in den ersten Lebensjahren entdeckt es Symbole und Schrift.

Der Aufbau von Sprache und Kommunikationsfähigkeit (und später der Schrift) ist die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der individuellen und sozialen Persönlichkeit – allerdings bildet sich Sprache bzw. Sprechkompetenz nur in der Interaktion mit der das Kind umgebenden Welt. Während der ersten Lebensjahre verläuft dieser Prozess quasi wie »von selbst« – sofern das Kind entsprechende Bedingungen vorfindet. Viele Entwicklungsbereiche stehen dabei in enger Beziehung zueinander: So wird z. B. der Begriff »Schnee« nur dann auch im Sommer eine konkrete Vorstellung hervorrufen, wenn das Kind bei Winterwetter Gelegenheit hatte, im Schnee herumzutollen, mal davon zu probieren, einen Schneeball zu werfen, kalte Hände dabei zu bekommen und die grauen Pfützen zu sehen, in denen die Schuhe stehen, wenn es wieder drinnen ist. Sprachliche Bildungsprozesse werden beim Kita-Kind im natürlichen Zusammenhang der Lebenswelt, also auch in allen Bereichen des Kita-Lebens herausgefordert. Gleichzeitig ist der Erwerb von Sprache ein eigener Bildungsbereich, der einer eigenen Entwicklungslogik folgt.

Teilbereiche sprachlicher Entwicklung und kindlichen Sprechens:

- Wortschatz: Kinder müssen die Begriffe für die Dinge, Ideen, Sachverhalte, ... ihrer Lebens- und Gedankenwelt kennenlernen (vor dem Begriff kommt das Begreifen, vor dem Begreifen kommt das Greifen)
- Artikulation: Um verstanden zu werden, müssen sie die Laute und Lautkombinationen, die in ihrer Sprache vorkommen, korrekt hören und dann formen können
- Zuhör- und Merkfähigkeit: Sie müssen genau hinhören, Klangfarben erkennen und sich das Wahrgenommene merken, um ihre eigenen Äußerungen zu vergleichen und zu verbessern und um gegebenenfalls Sprachen differenzieren zu können
- Mimik und Gestik/nonverbale Signale: Sie lernen, wie sie verbale Äußerungen durch Mimik und Gestik sowie andere nonverbale Signale begleiten
- Situationen, in denen bestimmte sprachliche Inhalte und Zusammenhänge vorkommen (vor allem für Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen)
- Grammatik – Syntax: Kinder müssen die Regeln und Strukturen des Sprachsystems zunächst erfassen, um selbst eigene Äußerungen bilden zu können.

Fördernde Bedingungen für die sprachliche Entwicklung des Kindes:

- Kinder brauchen Ermunterung und die Erfahrung: »Ich werde gehört, mir wird zugehört, ich werde verstanden«. Nicht die grammatikalisch korrekte Form einer Äußerung garantiert Verständnis (»Hundert Sprachen hat das Kind« – Malaguzzi). Die Erfahrung des Kindes, dass

es mit einem Ein-Wort-Satz eine von ihm gewünschte Handlung eines Erwachsenen auslösen kann, motiviert dazu, die eigene Leistung zu verbessern. Gelingt Verständigung nicht auf Anhieb, so hilft sensible Responsivität durch Zugewandtheit, Blickkontakt und geduldiges Interesse, bei der Suche nach dem richtigen Wort oder Satz. Die Ermunterung muss vor allem dem Willen des Kindes gelten, sich auszudrücken und verständlich zu machen, nicht primär einer korrekten Form. Kinder, die dauerhaft keine positive Resonanz von Erwachsenen erhalten, nur kritisiert oder verbessert werden (weil sie nicht »richtig«, nicht »ordentlich« sprechen), geben auf, sie verstummen.

- Kinder entwickeln Sprache und Sprechen in der Interaktion mit Personen – im Dialog. »Tausend Fragen hat das Kind« – und es will Antworten von Erwachsenen und den anderen Kindern hören. Dadurch erweitert es seinen Wortschatz; es vergleicht gehörte Laute mit denen, die es selbst äußern kann; es schimpft mit seiner Puppe so, wie es die Erziehungsberechtigten mit ihm getan hat; es sucht nach Erklärungen, warum das Kaninchen gestorben ist; es muss ein Erlebnis unbedingt loswerden; es entwickelt Hörverstehen beim Vorlesen, im Rahmen von Gesprächen, indem es Unterhaltungen der Erwachsenen »belauscht«.
- Kinder entwickeln Sprache und Sprechen in konkreten Handlungskontexten – nicht losgelöst in »künstlichen« Situationen. Kinder, die in ihrer Lebensumwelt vielfältig agieren können, lernen die entsprechenden sprachlichen Handlungen nebenbei. Erlebnisse, die z. B. nur medial vermittelt sind, stellen einen ungenügenden Ersatz dar. Fahrradfahren lernen Kinder nicht, wenn sie im Fernsehen die Tour de France verfolgen. Dagegen entwickeln sie ein Wortfeld dann, wenn sie z. B. ein lebendes Kaninchen versorgen, den Stall säubern, Grünfutter sammeln, mit dem Tierarzt telefonieren usw. Je interessanter und anregender die Lebensumwelt gestaltet ist, desto umfangreicher sind die sprachlichen Herausforderungen.

Aufgaben von pädagogischen Fachkräften in diesem Lernprozess

Ganz wichtig ist, das Kind durch individuelle Wahrnehmung dazu anzuregen, seine sprachlichen und sprecherischen Fähigkeiten zu differenzieren. Ausgehend von dem, was das Kind schon kann, greift die pädagogische Fachkraft seine Äußerungen auf, erweitert sie und bietet dem Kind eine gute Form und eine nächste Stufe der Entwicklung an (handlungsbegleitendes Sprechen, corrective feedback). Genaue Beobachtungen der Kinder zeigen der pädagogischen Fachkraft, wofür sie sich interessieren, was sie beschäftigt und geben ihr Hinweise, welche neuen sprachlichen Handlungen oder Begriffe »gebraucht« werden (z. B. um während eines Ausflugs einen unbekannten Weg erfragen zu können).

Sprachvorbild sein:

Die pädagogische Fachkraft muss sich vor allem darüber bewusst sein, dass sie ein wirksames Sprach- und Kommunikationsvorbild ist – und zwar in allen Situationen, nicht nur in der Interaktion mit dem Kind. Die Kinder orientieren sich an ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zuzuhören, an ihrer Ausdruckskraft, ihrer Sprechfreude, ihrer Lautung, ihrer nonverbalen Reaktion auf andere, ihrem Interesse und ihrem Umgang mit anderen Sprachen. Im Hinblick auf diese Vorbildfunktion sollte sie ihr Alltagshandeln selbstkritisch überprüfen und sich ein Feedback von Kolleginnen erbitten. Als anregende Bildungsumwelt im Sinne von Sprachförderung wirkt die Kommunikation der Erwachsenen untereinander – die Kommunikationskultur in der Einrichtung.

Sprachliche Entwicklungsfortschritte dokumentieren:
Die pädagogischen Fachkräfte halten die sprachliche Entwicklung der Kinder fest, z. B. in Form eines Tagebuches[69], das auch den Kindern selbst und ihren Erziehungsberechtigten Fortschritte deutlich macht. Die Aufzeichnungen dienen als Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten.

Hochdeutsch, Dialekt, Mundart und nicht-deutsche Herkunftssprachen

Sind die Kinder im Alltag vorwiegend von einem Dialekt oder einer Mundart umgeben, ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, mit den Kindern regelmäßig Hochdeutsch zu sprechen, damit sie dieses frühzeitig kennen lernen. Für den Aufbau der Schriftsprache ist es u. a. wichtig, dass die Kinder die Standardlautung gut kennen (z. B. durch regelmäßiges Vorlesen, Singen, Erlernen von Gedichten, Geschichten erzählen, Gespräche mit Außenstehenden), auch wenn sie untereinander oder im Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft vorwiegend mundartlich sprechen. Pädagogische Fachkräfte sollten Sprachen, die die Kinder sprechen, nicht bewerten oder ablehnen, sondern ihnen mit Interesse und Anerkennung begegnen. Kinder, die eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, sollten unterstützt werden, auch diese weiter zu pflegen. Pädagogische Fachkräfte mit entsprechenden Sprachkenntnissen können hier eine gute Brückenfunktion einnehmen.

Chancen der Mehrsprachigkeit und frühes Erlernen einer zweiten Sprache

Frühe Zwei- und Mehrsprachigkeit ist erklärtes Ziel der saarländischen Bildungspolitik. Bilinguale und bi-kulturelle deutsch-französische Kitas sind Teil dieses Konzepts. Im Rahmen des Programmes »Zweisprachige Kindergärten« erlernen alle Kinder die französische Sprache mit muttersprachlichen pädagogischen Fachkräften nach dem Prinzip »eine Person – eine Sprache – eine Situation« im täglichen immersiven Kontakt mit der französischen Sprache. Auch hierbei gilt, dass primär Ausdruck und Verständigung – nicht formale Korrektheit – als Leistung gewertet und anerkennend aufgenommen werden. Neue Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache durch junge Kinder auch deren allgemeine kognitive Entwicklung und die Entwicklung der Erstsprache fördern können. Das bestätigen auch die Erfahrungen mit Kindern, die unter fördernden Bedingungen sehr schnell zusätzlich zu ihrer Familiensprache eine weitere Sprache lernen.[70]

Schrift und Zeichen

Die Entdeckung von Zeichen, Buchstaben und Ziffern ist eine weitere Erkenntnis und ein großer Bildungsfortschritt auf dem Weg zu abstrahierendem Denken. Pädagogische Fachkräfte sollen das

---

[69] Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.

[70] Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hg.) (2009). Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten und Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Weimar: verlag das netz.

Interesse, das Kinder an Schrift, Schriftkultur und Zahlen im Vorschulalter zeigen, wahrnehmen und unterstützen. Bereits im Krippenalter zeigen Kinder Interesse an »Early literacy«, d. h. Kenntnissen und Fertigkeiten mit Bezug zum späteren Schriftspracherwerb. Thematische Projekte können die Neugier der Kinder aufgreifen und entfachen.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung/gezielte Sprachbildung und Sprachförderung

Die gezielte Beobachtung der Kinder ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, Verzögerungen, Behinderungen oder andere Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung festzustellen. Gegebenenfalls muss kollegiale Unterstützung und professioneller Rat durch Fachkräfte von außen eingeholt werden. In Abstimmung mit ihnen und den Erziehungsberechtigten des Kindes werden bei Bedarf gezielte Maßnahmen eingeleitet. Das Saarland unterstützt die inklusive Bildung und Erziehung – somit auch die von Kindern mit Sprach- oder Hörbehinderungen. Einrichtungen können an durch das Bundesministerium geförderten Projekten zur ganzheitlichen, alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung teilnehmen, die sich mit allen Alters- und Zielgruppen beschäftigen, insbesondere mit Krippenkindern und mehrsprachigen Kindern. Ziel der ganzheitlichen, alltagsintegrierten Sprachbildung ist eine bewusste Gestaltung des Alltags in der Interaktion mit Kindern. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen dabei die sprachlichen und nichtsprachlichen Signale des Kindes wahr und reagieren altersangemessen interaktiv und dialogisch darauf. Sie unterstützen die sprachliche Integration des Kindes in die Gruppe und fördern auch seine sprachlichen Aktivitäten mit Gleichaltrigen.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit Kindern, Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Zur sprachlichen Entwicklung und zum Kommunizieren/Sprechen des Kindes:

- Kommuniziert/spricht das Kind viel und gerne? Ist es eher zurückhaltend und beobachtend?
- In welcher Sprache spricht das Kind bei Aufnahme in die Kita?
- Versteht das Kind die deutsche Sprache?
- Welche Gelegenheiten zur verbalen/nonverbalen Kommunikation nimmt das Kind wahr?
- Wie kommunikativ und engagiert ist das Kind in verschiedenen Situationen bei der Sache?
- Bevorzugt es bestimmte erwachsene Personen und/oder bestimmte Kinder, mit denen es vorwiegend kommuniziert/spricht?
- Wie entwickelt sich sein Wortschatz? Seine Grammatik? Seine Syntax (Satzbau)?
- Wie ausgeprägt sind Mimik und Gestik?
- Hat es Freude an Versen, Reimen, Gedichten, Nonsens-Wörtern?
- Wie agiert es in Rollenspielen?
- Beteiligt es sich aktiv an musikalischen und rhythmischen Aktivitäten?
- Welche Bücher mag es? Schaut es gerne Bücher an? Hört es gerne Kassetten, MP3?

- In bilingualen Kitas: Wie reagiert es im Kontakt mit der französischsprechenden pädagogischen Fachkraft? Nimmt es eigenständig und aktiv Kontakt mit der französischsprachigen pädagogischen Fachkraft auf? Äußert es sich spontan in der französischen Sprache? Zeigt es Interesse an den bi-kulturellen Projekten?
- Mehrsprachige Kinder oder Kinder ohne Deutschkenntnisse: Wie reagieren sie im Kontakt mit der deutschen Sprache? Wie sprechen sie in der Kita? Ziehen sie Spielsituationen mit Kindern seiner Familiensprache vor? Wie gehen die pädagogischen Fachkräfte mit dem Sprachverhalten nicht deutsch sprechender Kinder um?

Sprache und Sprechen in der Familie, der Kita des Kindes:

- Welche Sprache(n) werden in der Familie des Kindes gesprochen? Sprechen die Familie und die pädagogischen Fachkräfte in der Einrichtung untereinander in Mundart oder Dialekt?
- Hat das Kind Geschwister, Kinder oder andere Personen, die u. U. als Sprachvorbilder fungieren?
- Ist das Kind sprachlich durchsetzungsfähig? Weiß es, was es will? Will es mitreden? Fragt es allen »Löcher in den Bauch«?
- Gibt es Anekdoten oder Geschichten zur Sprachentwicklung des Kindes?
- Weiß das Kind etwas über seinen Namen?
- Welche Medien nutzt das Kind? Hat es Zugang zu Computer, Smartphone und Fernsehen (zu Hause und in der Kita)?
- Wie verlief die sprachliche Entwicklung des Kindes bis zum heutigen Zeitpunkt?
- Liebt es das Kind, wenn ihm vorgelesen wird? Hört es gerne »Familiengeschichten«?
- Besuchen die Erziehungsberechtigten/pädagogische Fachkräfte mit dem Kind eine Bibliothek?
- Wie ist der Sprachkontakt mit den Erziehungsberechtigten der Kinder, die nicht Deutsch sprechen? Was empfinden die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit nicht-deutsch sprechenden Erziehungsberechtigten und welche Lösungsansätze haben sie?
- Was wissen pädagogische Fachkräfte über die Sprachbildung und -förderung in den Familien, die nicht Deutsch sprechen?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:

- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausdrücken können (nonverbal, in Deutsch und Erstsprache)
- Sich anderen sprachlich mitteilen: Ich habe etwas zu sagen
- Freude haben am Gebrauch von Sprache, in Gesprächen, Geschichten, Liedern, Reimen, Gedichten usw.
- Sich der Familiensprache als Teil der eigenen Identität bewusst sein
- Zutrauen haben in die eigenen kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen (in Deutsch und anderen Sprachen): Ich kann sprechen, singen, zuhören, verstehen, ...
- Sich mit Namen vorstellen, in Deutsch und in einer weiteren Sprache (Erst – oder Fremdsprache)

Sozial-Kompetenz:

- Sich mit anderen verständigen: Aufmerksam zuhören und auf das Gehörte mit Kommentaren, Handlungen und Fragen reagieren, in Gesprächen das Wort ergreifen, Konflikte aushandeln können

- Den unterschiedlichen Sprachen Wertschätzung und Neugier entgegenbringen

Sach-Kompetenz:
- Sprachliche Äußerungen genau wahrnehmen, den Inhalt verstehen und die Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und grammatikalisch richtig wiedergeben
- Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden
- Laute kennen, die es nicht im Deutschen, aber in anderen Sprachen gibt
- Fertigkeiten in der Handhabung von Zeichen- und Schreibutensilien
- Den eigenen Namen schreiben
- Bezeichnungen für die Sprache in der Kita – Hochdeutsch – und für die Sprache zu Hause/für eine weitere Sprache kennen
- Erzählungen und Geschichten auch ohne Veranschaulichung folgen
- Interesse an Büchern und am Lesen entwickeln
- Ereignisse nacherzählen, selbsterfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, über einen Plan/eine Handlungsabsicht sprechen

Lern-Kompetenz:
- Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen
- In Situationen die gültigen Codes der Verständigung erkennen und gebrauchen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Gespräche mit einzelnen Kindern und mit kleinen Gruppen führen, dazu Themen der Kinder identifizieren und ansprechen
- Das eigene Tun sprachlich begleiten, sprachliche Äußerungen der Kinder erweitern
- Fingerspiele, Schmuseverse und Kniereiter mit den Kleinen
- Sprachliche Rituale einführen, z. B. Reime bei Tisch, Willkommenslied am Morgen in verschiedenen Sprachen, Auszählverse für bestimmte Aufgaben, Namensspiele zur Übung der Aussprache der Namen
- Tischgespräche ermutigen
- Regelmäßig vorlesen in Kleingruppen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Rhythmusbetonte Tanz-, Sing- und Kreisspiele, auch in den Familiensprachen der Kinder
- Handpuppen oder »Persona Dolls« (= Puppen mit einer Biografie)
- Szenisches Spiel: Erlebnisse nachspielen, Geschichten aus Büchern nachspielen, Szenarien mit Spielfiguren entwickeln, Rollenspiele mit Verkleidungen und Gegenständen anregen
- Spiele selbst herstellen, z. B. Memories (aus Fotos der Kinder, ihrer Spielsachen, ihrer Schmusetiere) oder Puzzles (aus Gruppenfotos oder Zeichnungen der Kinder)
- Kamishibais (Papiertheater – bildgestütztes Erzählen), auch mit Kindern gemeinsam entwickeln und herstellen

Projektarbeit, z. B.:
- »Mein Name«: Bedeutung, Aussprache, Schreibweise, wer ihn mir gegeben hat, dokumentiert als Plakat oder in einem Buch, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten
- »Meine Sprache(n)«: Erstellung von individuellen Sprachbiografien auf der Grundlage von fortlaufenden Beobachtungen, als Leporello oder Buch, in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten
- Sprachenportfolio

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Kleine Tischgruppen (4 bis 6 Kinder) für die Mahlzeiten, um Tischgespräche zu ermöglichen
- Fotos von den Kindern (Porträts und bei diversen Tätigkeiten) und von ihren Bezugspersonen (»Familienwände«) als Sprechanlässe
- Beschriftungen überall im Gruppenraum in mehreren Sprachen, in großer Schrift (Wochentage, Blumendienst, Geburtstagskalender usw.), mit farblicher Kennzeichnung der Sprachen (z. B. Deutsch = gelb, Türkisch = grün usw.).

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Sprachliche Voraussetzungen in der Kindergemeinschaft:
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich Familiensprachen (auch Mundarten und Dialekte)
- Wie viele Familien und pädagogische Fachkräfte sind mehrsprachig, welche Sprachen sind vertreten?
- Welche Kompetenzen bzw. sprachlichen Ressourcen haben Erziehungsberechtigte/Geschwister/Großeltern, die in das Kita-Leben einbezogen werden können (z. B. für Vorlese-Aktionen, als ›native-speaker‹, Übersetzung von Texten, Ausflüge und Exkursionen, etc.)?
- Gibt es Kinder oder Erwachsene, die Gebärdensprache oder Blindenschrift kennen und nutzen oder erlernen?

Interaktion in der Kindergemeinschaft:
- Welche Kommunikationsformen und -situationen können unter den Kindern beobachtet werden?
- Gibt es sprachdominante Kinder und solche, die wenig zu Wort kommen?
- Worüber sprechen die Kinder gerade? Sind ihre Gespräche handlungsbezogen? Führen die Kinder miteinander Gespräche über für sie wichtige »Lebensfragen« (Peer-Gruppe)? Tauschen sie Geheimnisse aus, von denen die Erwachsenen ausgeschlossen sind?
- Wie gelingt es den Kindern, altersentsprechend Interessengegensätze, Streit und Auseinandersetzungen sprachlich selbst in der Gruppe zu lösen?
- Haben die Kinder Lust an der Sprache und stecken sie sich damit untereinander an (z. B. mit Quatschversen, Zungenbrechern, Geheimsprachen, ...)? In welchen Sprachen unterhalten sich die Kinder miteinander? Wer spricht mit wem in welcher Sprache?

- Werden Kinder wegen ihrer Sprache und ihres Sprachverständnis ausgegrenzt? Werden Kinder mit Sprachstörungen gehänselt?
- Werden Kinder, die bestimmte Mundarten, Dialekte oder Sprachen sprechen, gehänselt oder z. B. vom Spiel ausgeschlossen?

Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern in der Kita:

- Herrscht ein kommunikatives Klima in der Kita oder eher »Schweigen im Walde«?
- Sind die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass alle Kinder Ausdrucksmöglichkeiten finden (oder ist es sehr unruhig, der Lärmpegel hoch, sind die Kinder abgelenkt, fallen sich ins Wort, lachen einander aus, ...)?
- In welchen Situationen und welchem Rahmen sprechen Erwachsene mit Kindern und umgekehrt? Wie sind die Gesprächsanteile zwischen (einzelnen) Kindern und Erwachsenen verteilt? Werden außenstehende Erwachsene einbezogen?
- Werden die Kinder regelmäßig an der Alltagsgestaltung, Planung, Aushandlung von Regeln, Konfliktlösung beteiligt? Haben sie ein Mitspracherecht? In welchen Bereichen? Werden sie in ihren Meinungsäußerungen ernst genommen?
- Haben Kinder im Kita-Alltag die Möglichkeit, Gespräche und Kommunikationssituationen zwischen Erwachsenen mitzuerleben?

Kommunikations- und Schriftkultur in der Kita:

- Woran ist beim Betreten der Kita die Wertschätzung für die Sprachkompetenzen der Kinder und von Mehrsprachigkeit zu erkennen?
- Wird die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Kita dokumentiert/transparent gemacht?
- Wie wird die Neugier der Kinder an der Schriftsprache aufgenommen, geweckt und gefördert (early Literacy)?
- Wie kommunizieren die Erwachsenen untereinander (im Team, mit Erziehungsberechtigten, mit anderen Erwachsenen)? Sind sie sich ihrer Vorbildrolle bewusst? Geben sie den Kindern ein gutes Vorbild?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:

- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausdrücken können (in Deutsch und der Familiensprache), sagen, wenn Worte weh tun, für eigene Ideen werben
- Sich mit anderen verständigen, anderen sagen, was man denkt, weil man etwas einbringen kann
- Sich seiner sprachlichen Identität (Familiensprache(n), Zugehörigkeit zu Sprachengruppe) bewusst werden
- Freude am Gebrauch von Sprache, Sinn für Sprachwitz entwickeln

Sozial-Kompetenz:

- Kontakt zu anderen herstellen und erhalten, anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen, Gedanken von anderen verstehen und bedenken
- Zu gelingender Verständigung beitragen (»übersetzen«, Konfliktaushandlung, Schwächere unterstützen)
- Unterschiedliche Sprachen wahrnehmen und anerkennen
- Nicht dulden, dass jemand wegen seiner Sprache gehänselt oder ausgeschlossen oder mit Worten verletzt wird

Sach-Kompetenz:

- Sprachliche und nichtsprachliche Konventionen beherrschen wie Begrüßungen, sich bedanken, gratulieren usw. – in Deutsch und auch in einer anderen Sprache
- Etwas einmal mit Handlungen und einmal nur mit Worten erklären
- Sprachliche Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Wie heißt etwas in der einen und in einer anderen Sprache? Was ist gleich, was ist verschieden? (Sprach- und Schriftvergleiche anstellen)
- Fertigkeiten in der Handhabung von Schreibgeräten
- Namen der anderen Kinder richtig aussprechen und »lesen« können
- Zeichen für Gruppenregeln finden und vereinbaren
- Ereignisse nacherzählen, Geschichten ausdenken und erzählen, über Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges sprechen, Bücher vorlesen

Lern-Kompetenz:

- Nachfragen, wenn andere einen nicht verstehen, Äußerungen wiederholen und verdeutlichen, wenn man von anderen nicht verstanden wird
- Zuordnung von Worten und Sätzen zu Sprachen systematisieren

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Regelmäßig erzählen und vorlesen in Kleingruppen, auch in den Familiensprachen der Kinder, unter Einbeziehung mehrsprachiger Kolleginnen oder Familienmitglieder
- Punktuell ausdrückliches Nennen von Worten in unterschiedlichen Sprachen und dazu sagen, wie die Sprache heißt (»Auf Türkisch heißt das ›muz‹, auf Deutsch heißt das ›Banane‹!«)
- Mit den Kindern Gesprächsregeln für die Gespräche in Kleingruppen entwickeln und vereinbaren
- Regelmäßig Gespräche über das alltägliche Geschehen in der Kita: Was planen wir, was haben wir erlebt, wie haben wir uns gefühlt, war eine Unternehmung schön oder nicht schön und warum, ...?
- Gedichte, Zungenbrecher, Reime einführen und Kinder anregen, selbst welche zu machen, auch in den Familiensprachen
- Wortschatz anreichern: »Neue« Wörter in Deutsch auf eine Wandzeitung schreiben, ergänzen um Entsprechungen in den Familiensprachen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Sammlung von Fotos, auf denen Menschen unterschiedliche Gefühle äußern, dann szenische Darstellung von unterschiedlichen Gefühlen: Wann fühlst du dich so?
- Malspiele (»Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht«)
- Kamishibais (Papiertheater – bildgestütztes Erzählen), auch mit Kindern gemeinsam entwickeln und herstellen

Projektarbeit, z. B.:
- »Unser Gedichte-Buch«: Gedichte können anregen, in derselben Art (Rhythmus, Refrain, Verdrehung) eigene zu machen, die ins Gedichte-Buch geschrieben und dann bei einer »Dichterlesung« für die Erziehungsberechtigten vortragen werden
- »Diese Worte höre ich gerne, diese tun mir weh!«: Die gesammelten Schimpfwörter werden in einer Schimpf-Dose eingeschlossen, die Kosewörter können aus der »Verwöhnungs-Dose« rausgenommen werden, wenn man jemandem sagen will, dass man sie/ihn gern hat (auch möglich: Zum Geburtstag eine selbst ausgedachte Geschichte schenken)
- »Wort-Schatzkiste«: Das Kind kann hier alles sammeln, was ihm sprachlich wichtig ist, auch Fotos und Gegenstände, über die es gerne spricht

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Eine ruhige und behagliche Ecke fürs Vorlesen und Erzählen einrichten
- »Bibliothek«: Bilderbücher, die zugänglich sind, auch Sachbücher, Liederbücher, Globus und/oder Atlas, in mehreren Sprachen und Schriften
- Eine Schreibecke einrichten (mit Schreibmaschine, Computer, Tablet, Briefpapier, Schreibstiften, Stempel, Formularen, Abreißblöcken, Locher, Tacker usw.)
- Einen »Briefkasten« für jedes Kind, damit es Mitteilungen von den anderen Kindern bekommen kann

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Sprachen und sprachliche Vielfalt im Erleben und der Umwelt der Kinder:
- Welche Sprachen erleben Kinder außerhalb von der Kita und Familie?
- Ist Mehrsprachigkeit unter den Kindern der Kita häufig?
- Welche Sprachen beherrscht das Kind oder lernt es? Warum lernen Kinder und Erwachsene mehr als eine Sprache?
- Wie kommen die Kinder mit dem bilingualen Konzept der Kita zurecht? Macht ihnen das Lernen der französischen Sprache Vergnügen?
- Haben die Kinder Freude an Besuchen im Nachbarland?
- Sind die Kinder in der Lage, ihr sprachliches Handeln ungewohnten oder unbekannten Situationen anzupassen?
- Welche Medien kennen die Kinder, welche nutzen sie innerhalb und außerhalb der Kita? (Bücher, CDs, Filme, Fernsehen, Computer, Tablet, Smartphone, ...)

- Was bedeutet es für die Kinder, einer sprachlichen Minderheit anzugehören?
- Spiegeln sich die kulturelle Vielfalt und die Mehrsprachigkeit im Alltag, in der Gestaltung und der Ausstattung der Kita wieder?
- Wie erleben Kinder Sprache und Kommunikation der Erwachsenen (pädagogische Fachkräfte untereinander, pädagogische Fachkräfte mit anderen Personen)?

Erscheinungsformen von Schriftsprache:

- Interessieren sich die Kinder für Texte – erkennen sie schon Worte in verschiedenen Sprachen? Welche?
- Wo begegnen Kinder Schriftzeichen? (Signale oder Symbole, Schriftzüge, die Kinder »lesen« können, wie z. B. Reklameaufschriften, den eigenen Namen, ...)
- Sind sie neugierig auf Schriften verschiedener Kulturen und ihre historischen Wurzeln? (Bilderschriften wie Hieroglyphen, Keilschrift, chinesische Schriftzeichen, ...)
- Warum heißen Bibel und Koran auch »Heilige Schrift«?
- Haben die Kinder die Gelegenheit, über Telefon, Fax, Internet, Email, Smartphone, Tablet zu kommunizieren? Zeigen sie Interesse daran?
- Nutzen sie Buchstaben und Stempelkästen? Schreiben sie am Computer, Tablet? Verfassen sie Wunschzettel?
- Bücher, Atlanten und Medien als Wissensspeicher: Sachbücher für Kinder, Kinderlexika, Wörterbücher, Software und Lernsoftware, Internet
- Orte für Bücher: Bibliotheken und Buchhandlungen
- Sprache als Literatur und Kunstform: Kennen die Kinder Orte wie Theater und Kinos? Kennen sie literarische Gattungen, wie Märchen, Gedichte, Erzählungen?

Andere Erscheinungsformen von Sprache:

- Wie Menschen sich auch verständigen: Blindenschrift und Gebärdensprache, Pantomime, Piktogramme
- »Lesen« von Bildergeschichten und Comics, aus der Hand »lesen«
- Noten, Baupläne oder Stadtpläne und Landkarten lesen

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:

- Gedanken und Ideen entwickeln, ausdrücken und andere begeistern
- Schönheit von Sprach(en) und Schrift(en) entdecken
- Freude an eigenen Erkenntnissen und Fertigkeiten

Sozial-Kompetenz:

- Unterschiede in den Interessen zwischen Kindern, Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen, Kompromisse aushandeln
- Unternehmungen mit anderen planen und durchführen, eigene sprachliche Kompetenzen einbringen und die der anderen annehmen
- Gesprochene und geschriebene Sprache bei Spielen gebrauchen

Sach-Kompetenz:
- Sich Informationen aus unterschiedlichen Quellen holen (Fragen, Gespräche, Bücher, ...)
- Sprache gelöst vom unmittelbaren Kontext verwenden: Von Erlebnissen berichten, Geschichten erzählen, Gedichte und Reime selbst machen, anderen erzählen, was man zu einer Frage herausgefunden hat
- Wissen, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen, Lesen als Entschlüsselung von Botschaften
- Phonologische Bewusstheit = Sprache besteht aus abgrenzbaren lautlichen Elementen, die Schriftzeichen sind Zeichen für die Laute, die man beim Sprechen hört: Gleiche Anfangslaute bei Namen/Worten hören, gleiche Anfangsbuchstaben erkennen, Silben klatschen
- Schriftzeichen verschiedener Schriften erkennen
- Techniken kennen, wie man Ereignisse oder Erkenntnisse als Erinnerungsstütze festhalten kann (Notizen, Merkzettel, Symbole, ...)

Lern-Kompetenz:
- Sich selbst Wissen beschaffen und Bereitschaft, von anderen zu lernen
- Wissen darum, dass es wichtig ist, nach Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns zu fragen, in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Sich den Kindern als Lesende und Schreibende zeigen: Aufschreiben, was Kinder diktieren, Notizen bei Gesprächen mit Kindern machen, Kinder interviewen und aufschreiben, was sie antworten
- Ein gemeinsames Kita-Tagebuch für tägliche Eintragungen von Kindern und Erwachsenen anlegen
- Für jedes Kind ein Kita-Buch (Portfolio) anlegen für Beobachtungen, Zitate, Bilder über die ganze Kita-Zeit
- Lerngeschichten für das Kind und mit dem Kind schreiben
- Bildgeschichten und Comics lesen und selbst machen
- Geheimsprachen und Geheimschriften anregen
- Regelmäßige Vorlesezeiten

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Spiele und Lieder mit Lautunterscheidungen (»Ich sehe was, was du nicht siehst, das fängt mit K an«, »A, A, A, der Winter, der ist da«)
- Mit entsprechendem Material (Blöcke, Stifte, ...) zum Gebrauch von geschriebener Sprache bei unterschiedlichen Aktivitäten und Spielen anregen

Projektarbeit, z. B.:
- »Wir machen selbst ein Buch«: Kinder diktieren Geschichten, diese werden in die verschiedenen Familiensprachen übersetzt und aufgeschrieben, dann von Kindern illustriert und gebunden
- »Sprachen in unserer Familie«: Kinder befragen ihre Erziehungsberechtigten nach Sprachen- und Migrationserfahrung

- »Wir gehen raus und sammeln Wörter«: Kinder finden Wörter in der Umgebung der Kita, schreiben sie ab und untersuchen sie, welche sind bekannt, welche nicht, …
- »Von der Kunst des Schönschreibens«: Beispiele von Kalligraphie kennenlernen, den eigenen Namen oder ein Lieblingswort schön schreiben und die Kunstwerke ausstellen
- »Die ersten Schriften der Menschen«: sich Erproben mit Keilschrift und Hieroglyphen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Schreibplatz für die pädagogische Fachkraft
- Alphabete und Anlauttabellen in der Schreibecke
- Ergebnisse der Erkundungen werden dokumentiert und ausgestellt
- Ausstellungen werden laufend aktualisiert

Sprachliche Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Jedes Baby löst das Rätsel der menschlichen Kommunikation und Sprache ganz von selbst – es kennt keine Sprache, in der jemand ihm erklären könnte, wie die Regeln einer Sprache funktionieren. Doch der interaktive Spracherwerb beginnt mit der Geburt und im Alter von etwa drei bis vier Jahren haben die meisten Kinder all diese Rätsel beinahe perfekt gelöst und sprechen fließend und mit großer Freude. Um eine Sprache oder mehrere Sprachen zu erwerben, muss das Kind sowohl gut hören als auch sehen können. Diese beiden Sinne sind notwendige Hilfsmittel zum Begreifen von Kommunikation und Sprache. Ein Säugling unterscheidet sehr früh aus der Vielfalt der Töne und Rhythmen seiner Umgebung, die Prosodie (Sprachmelodie) und die Syntax (Satzbau, Struktur) seiner Muttersprache. Erste Eindrücke sammelt es bereits vor der Geburt. Mit der Zeit erkennt das Kind die logisch-rhythmische Struktur seiner Muttersprache und beginnt diese lallend und brabbelnd nachzuahmen. Parallel zum Hören fängt der Säugling an, selbst Töne zu produzieren – erst in einem wenig artikulierten Sing-Sang, dann mehr und mehr als Echo auf die Laute in seinem Umfeld. Er experimentiert mit der Stimme und der Sprechmuskulatur, häufig setzt er zusätzlich die Finger zur Lautbildung ein. Dieses erste Training seines Stimmapparates bereitet das Selber-Sprechen vor. Wichtig ist, dass das Kind durch seine Bezugspersonen ein Echo auf seine Äußerungen bekommt. Erwachsene gehen meist spontan auf dieses Bedürfnis ein, indem sie in der Kommunikation mit dem Kleinkind in die Ammen- oder Babysprache verfallen (intuitives Verhalten). Ab dem 6. Lebensmonat fängt das Kleinkind an, die spezifischen Laute und Sprachmelodien seiner Muttersprache bewusst zu reproduzieren. Kinder, die schlecht hören, zeigen in dieser Phase erste Besonderheiten, die bis hin zum Verstummen reichen.

Während das gesunde Kind seine phonologischen Kompetenzen ausbaut, nimmt auch sein Sinnverstehen zu. Ab dem 12. Lebensmonat etwa fängt das zielgerichtete Sprechen in der Muttersprache an. Das Kind realisiert, dass Sprache nicht nur ein Spielen mit der Stimme ist, sondern einen weiteren, kommunikativen Sinn hat.[71] Durch die positiven Reaktionen der Umgebung wird das Kind bestärkt, und es versucht gezielt, sinnhaft verinnerlichte Lautkombinationen

[71] Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

zu reproduzieren. Die Laute bekommen nun eine bedeutungsunterscheidende Funktion. Ein bestimmter Gegenstand oder ein bestimmtes Ereignis ist immer mit einer spezifischen Lautkombination verbunden. »Gesprochen wird immer in einem Handlungszusammenhang. Über diesen szenischen Zusammenhang erfährt das Kind die Bedeutung dessen, was gesprochen wird«.[72] Beispielsweise: Immer, wenn ein Hund erscheint und so benannt wird, kann das Kleinkind lernen, dass dieses Wesen ein »Hund« ist. Da es noch nicht differenzieren kann zwischen Hund und Katze, wird es anfangs alle vierbeinigen Tiere mit Fell als Hund bezeichnen (Übergeneralisieren: So können auch alle Fahrzeuge als »Auto« bezeichnet werden). Das Sehen und Greifen der Gegenstände, deren wiederholte Benennungen sind wesentliche Hilfsmittel, um den Spracherwerb zu ermöglichen und zu fördern. Ein weiteres Beispiel: Erst wenn ich »Schnee« gesehen und gefühlt habe, bekommt der Begriff für das Kleinkind eine Bedeutung. Mit etwa 1½ Jahren beherrschen Kinder ca. 50 Wörter und verstehen ca. 200 Wörter. Ab dann entwickelt sich der Wortschatz explosionsartig (Wortexplosion[73]). Kinder, die in dieser Phase sprachlich gut begleitet werden, lernen schnell und differenziert und entwickeln einen großen Wortschatz. In dieser Phase lernen sie zu kategorisieren, erste Abstraktionen zu bilden und nähern sich der Symbolwelt an.[74] Sie merken, dass sie mit Sprache Aktionen beeinflussen können. Sie sprechen und Erwachsene oder andere Kinder reagieren auf das Gesprochene. Diese »Antworten« motivieren das Kind weiter Sprache zu erwerben, denn es erlebt sich selbstwirksam, erlebt, dass eigene Bedürfnisse, Emotionen ausgedrückt werden können und diese eine Antwort bekommen.

Etwa im Alter von zwei Jahren erfolgt die Annäherung an die Schriftsprache. Kinder nehmen durch Beobachtung wahr, dass Symbole, Schriftzeichen für Dinge oder Menschen stehen. Sie nehmen wahr, dass Erwachsene schreiben oder lesen. Im Rahmen der Nachahmung nehmen sie Stifte in die Hand und »schreiben« etwas auf ein Blatt Papier. Sie nehmen Bücher und »lesen« vor. Das sind die ersten Annäherungen an die Schriftsprache.

Um den Bildungsbereich »Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien« (early Literacy) in der Krippe gut zu implementieren, ist es unerlässlich, dass pädagogische Fachkräfte sich ihrer Kultur und ihrer sprachlichen Vorbildfunktion (eventuell auch in der Familiensprache des Kindes) sehr bewusst sind. Da Sprache eine der Schlüsselkompetenzen für den weiteren Bildungsverlauf darstellt, ist es sehr wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ihr Sprachverhalten reflektieren und bewusst Hochdeutsch sprechen. Wenn Kinder in ihrer Mundart, ihrem Dialekt oder in ihrer Familiensprache sprechen, gehen die pädagogischen Fachkräfte auf das Gesagte ein – soweit sie es verstehen, korrigieren nicht und antworten in Hochdeutsch. Wenn sie das Kind nicht verstehen, sollten sie mit dem Kind oder mit anderen Kindern oder mit den Kolleginnen zusammen versuchen, auf das einzugehen, was das Kind gesagt hat.

Je nach Alter des Kindes geht die pädagogische Fachkraft auf alle Laute des Kindes ein. Wenn das Kind lallt, nimmt sie das Lallen auf und reproduziert das gleiche Lallen des Kindes (Baby-Talk). Wenn das Kind mit seinem Ein-Wort-Wortschatz oder Mehrwort-Wortschatz etwas mitteilt,

---

72 Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2011). Bildung beginnt mit der Geburt: Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

73 Szagun, Gisela (2016). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

74 Siehe Bildungsbereich Mathematische Grunderfahrungen – Kategorisieren.

greift die pädagogische Fachkraft gezielt das Benannte auf und wiederholt die korrekte Bezeichnung der Mitteilung. Es geht nicht darum, das Kind zu korrigieren, sondern durch Wiederholung und Vorbild den Weg zum korrekten Wort und Satz vorzuzeichnen. Das Kind erlebt dadurch, dass es interessante Sachen zu sagen hat und wird ermutigt sich mitzuteilen. Es kann Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen, Bedürfnisse mitteilen, aber auch andere trösten oder sich in einer Gruppe orientieren. Eine weitere Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, Sprachanlässe zwischen gleichaltrigen Kindern zu unterstützen (Peer-Gruppe). Der Krippenraum sollte so gestaltet werden, dass sich kleinere Gruppen bilden können, in denen sich die Kinder miteinander unterhalten können.[75]

Eine alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung wird durch eine kindgemäße Raumgestaltung unterstützt. Ordnungssysteme, wie Kisten, Regale, Gefäße helfen Strukturen und Kategorien zu bilden. Mehrere Ebenen, Höhlen, Verstecke helfen räumliche Kategorien, wie unten, oben, hinten und vorne zu bilden. Das Einsetzen von Taschen- und Wandspiegeln dient der Wahrnehmung der eigenen Mimik, Gestik und auch der (körperlichen) Wirkung.[76]

Um die Annäherung zur Schrift zu fördern, sind Ausstattungsgegenstände, wie Eigentumsfächer, Garderobenhaken sowie Regale, Kisten und Bildungsmaterialien mit Symbolen und Schriftzeichen zu versehen. Papier, Briefumschläge, Hefte und Stifte sollten griffbereit vorliegen, ebenso wie verschiedene Bücher (Wimmelbücher, Pappbilderbücher, Fühlbücher, usw.). Je früher und je selbstverständlicher Kinder Schrift wahrnehmen, desto nachhaltiger wirkt dies auf den gesamten Sprachentwicklungsprozess. Insbesondere über die Beschäftigung mit seinem Portfolio erlebt das Kind einen emotionalen Zugang zur Schrift.

Das tägliche Vorlesen und Geschichtenerzählen ist ein wichtiger Bestandteil im pädagogischen Alltag. Freude an Büchern und Lesen ist die beste Voraussetzung für die Lesekompetenz.

Grundlagen zu Literacy-Kompetenzen werden bereits in frühester Kindheit erworben und dienen dazu, sich später eigenständig Wissen aneignen zu können. Zu den ersten frühkindlichen Literacy-Erfahrungen gehören: Schlaf- und Wiegenlieder[77], Fingerspiele, Reime, Gute-Nacht-Geschichten und Elementarbilderbücher. Dieser frühzeitige Kontakt mit kultureller Literatur wird umso nachhaltiger, wenn die Vermittlung durch die Bezugsperson auf einer emotionalen und engagierten Art erfolgt.[78]

---

75 Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike M. (2013). Peer-Interaktionen. Sprachbildung in der und durch die Gruppe. In: nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 2. Jg., Heft 15.
Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=440:peer-interaktionen-nifbe-themenheft-15&catid=76:kommunikation-und-sprache [19.01.2017].

76 Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag. Zimmer, Renate (2015). Der bewegte Kindergarten. Bildungsprozesse bewegt gestalten. Freiburg: Herder Verlag.

77 Bereits Friedrich Fröbel verweist in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Er war einer der ersten, der Lieder und Gedichte sammelte und veröffentlichte.

78 Best, Petra et al. (2011a). Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar: verlag das netz. Best, Petra et al. (2011b). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar: verlag das netz.

Anregungen für die Praxis:

- Über die Familiensprache der Kinder informiert sein
- Kind bei seinem Namen nennen
- Aufgreifen und wiederholen der Schnurr-, Gurr-, Schmatz- und Schnalzlaute, der Lall- und Lautketten der Kinder (aktiver Einsatz der Ammensprache)
- Durch Blickkontakt und Körpersprache auf nonverbale Äußerungen des Kindes eingehen
- Das eigene Tun sprachlich begleiten (handlungsbegleitendes Sprechen)
- Wiederholte sprachliche Begleitung von Alltagssituationen, insbesonderen Wickel- und Pflegesituationen, Mahlzeiten
- Fratzen ziehen, Prusten und Blasen, Zungen- und Lippengymnastik zulassen und anregen, beispielsweise vor einem (Taschen-)Spiegel
- Fingerspiele
- Reimspiele, Mitmach- und Bewegungslieder
- Betrachten von Bilderbüchern
- Tägliches Vorlesen bzw. Bilderbuchbetrachten
- Nonverbale Kommunikation anregen und fördern
- Wiederholen der Aussagen des Kindes in korrekter Sprache, ohne das Kind zu korrigieren
- Wertschätzung und Neugier für alle verbalen und nonverbalen Äußerungen des Kindes
- Zugewandtes Hören
- Kindern Zeit zum Reden und Ausreden lassen
- Kindern Zeit lassen, Gehörtes zu verstehen
- Verbale Kommunikation anregen und fördern
- Gespräche zwischen Kindern anregen
- Kinder an Gesprächen von Erwachsenen teilhaben lassen
- Wertschätzung und Neugier für andere Sprachen anregen
- Willkommensgrüße in den Sprachen der Kinder anregen
- Lust auf Sprache und Sprechen machen
- Rituale sprachlich begleiten
- Tischsprüche, Tischgebete
- Alltagssituationen für sprachlichen Austausch nutzen
- Dialogische Eins-zu-eins-Situationen

5.4. Bildnerisches Gestalten

Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse

Bei ihren Versuchen, die Welt kennen- und verstehen zu lernen, beschreiten die Kinder ganz eigene Wege und greifen hierbei zu den unterschiedlichsten Mitteln. Indem sie zeichnen, malen, collagieren, mit Ton und Draht, Wasser und Papier experimentieren, setzen sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, verarbeiten ihre Erlebnisse und verleihen darüber hinaus ihren Eindrücken neuen Ausdruck. Die Pädagoginnen in Reggio Emilia/Italien drücken dies beispielsweise so aus: »Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war.«[79]

Eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind demnach eng verknüpft mit dem Verstehen der Welt: »Mit der Zeichnung strukturiert das Kind seine Wahrnehmung. Oder mit den Worten von Rudolf Seitz ausgedrückt: ›Darstellen heißt klarstellen‹. Damit ist ein Prozess der geistigen Erfassung von Wirklichkeit gemeint, wobei die Zeichnung selbst als Medium des Denkens angesehen werden muss.«[80]

Die kreativen Tätigkeiten der Kinder haben demnach eine Erkenntnisebene und eine Empfindungsebene zugleich: Neben der Kunst des aktiven Lernens verfügen die Kinder über die Kunst des Staunens und der Freude angesichts neuer Entdeckungen. Diese zu erhalten und zugleich mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten zu verbinden, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe. Eng verbunden mit den bildnerischen Tätigkeiten der Kinder sind auch Prozesse des Erwerbs von Symbolsystemen, wie unserer Schrift- und Zeichenkultur.

Bei den folgenden Anregungen für die Praxis schlagen wir eine Differenzierung nach Altersstufen vor sowie ein grundsätzliches Vorgehen in der pädagogischen Arbeit: Angebote zum bildnerischen Gestalten sollten projektorientiert erfolgen, d. h. neben den stets verfügbaren Materialien werden gezielte und länger andauernde Phasen für bildnerische Prozesse angeboten. Junge Kinder im Alter bis zu drei Jahren erwerben beim Gestalten erste grundlegende Kenntnisse mit verschiedensten Materialien und Techniken. Die Angebote können bei älteren Kindern zunehmend differenzierter und komplexer werden.

Kinder entwickeln in ihren bildnerischen Tätigkeiten unterschiedliche Schemata. Diese können auch als Aneignungsmuster verstanden werden, mit deren Hilfe Kinder ihre Eindrücke ordnen und sie mit ihren Wünschen und Sehnsüchten verbinden. Indem sie ihnen einen bildnerischen Ausdruck verleihen, zeigen sie ihre Theorien von der Welt, in der sie leben. Sie machen sich ihr Bild von der Welt, entwickeln Hypothesen über Zusammenhänge, prüfen diese auf ihre Stichhaltigkeit und entwickeln Alternativen. Sie entwerfen ihre Welt.

---

79 Vgl. Dreier, Annette (2010). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.

80 Brügel, Eberhard (1993). Wirklichkeiten in Bildern – Über Aneignungsformen von Kindern. In: BKJ e.V. (Hg.). Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Remscheid: Verlag Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, S. 33.

Kognitives und magisches Denken, Realitätsbearbeitung und Fantasie, Feststellung und Vorstellung kommen hier in einzigartiger Art zusammen. Im bildnerischen Gestalten entwickeln Kinder ihre Visionen. Die Spannung zwischen Möglichem und Unmöglichem, zwischen Realität und Fiktion setzt Kräfte frei, mit denen Kinder sich selbst als Gestalter ihrer Welt erleben können.

Für alle Altersstufen sind nach Rudolf Seitz die folgenden Haltungen der pädagogischen Fachkräfte wichtig:

- »Da ein Kind nicht zeichnet, was es sieht, korrigieren Sie bitte die Zeichnung nicht nach Maßstäben, die der Erwachsenenwelt entsprechen.
- Nehmen Sie jedes Kind in seiner Entwicklungsstufe ernst. Der Weg führt nicht von einer schlechteren zur besseren Zeichnung, sondern von der weniger zur mehr differenzierten Zeichnung.
- Seien Sie neugierig, was Ihnen Ihr Kind in seiner Zeichnung sagt. Es ist mehr, als Sie annehmen.
- Kinder denken vom Wesen der Dinge her. Sie sind viel mehr Teil ihrer Welt. Wir sind draußen, Zuschauer, Betrachter, Kritiker. Wechseln wir doch einmal den Standpunkt.
- Lassen Sie die Kinder etwas verschwenderisch sein. Das Kind braucht viel Material und Zeit. Es gibt heute so wenig Platz für die Phantasie und Kreativität der Kinder.
- Erobern Sie die Welt mit Ihrem Kind zusammen. Es muss nicht immer das Jetzt verbrauchen, weil es für nachher lernt. Die Kinder haben ein Recht auf ihr augenblickliches Glück und auf ihr Dasein.«[81]

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Was beeindruckt das Kind?

- Welche Farben mag das Kind: An sich selbst, an anderen? Welche Farben mag das Kind in der Natur, im Raum, bei Bildern, bei Symbolkarten (Namensschilder oder Symbolkarten in der Garderobe, im Waschraum, …)?
- Beachtet das Kind Lichtveränderungen im Raum und draußen? Welches Licht ist ihm angenehm bzw. unangenehm?
- Bemerkt das Kind unterschiedliche Lichtfarben: Warmes Licht, grelles Licht, Zwielicht, Schatten, Dunkelheit?
- Welche Oberflächenbeschaffenheit von Materialien erkundet das Kind: Glatte, raue, strukturierte, harte, weiche, elastische, …?
- Welche Materialbeschaffenheit mag es, was ist ihm unangenehm?
- Welche Figuren, Formen und Farben interessieren das Kind: Weiche oder harte, runde oder kantige, natürliche oder künstliche, harmonische oder herausfordernde/provokative Figuren, Farben und Formen?

---

[81] Seitz, Rudolf (1998). Die Bildsprache der Kinder. In: Brügelmann, Hans (Hg.). Kinder lernen anders. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 40f.

Mit welchen Aneignungsmustern arbeitet das Kind?

- Arbeitet das Kind gern mit den Händen?
- Baut und konstruiert es gern?
- Mit welchen Werkmaterialien arbeitet es gerne: Ton, Knete, Wachs, Hölzer, Rinden, Früchte, Draht, Steine, Bausteine, Textilien, Wolle, Papier, Pappe, ...?
- Welche Verfahren des Auseinandernehmens interessieren das Kind: Schneiden, Reißen, Schnitzen, Sägen, Schälen, ...?
- Welche Verfahren des Zusammenfügens interessieren das Kind: Kleben, Verschnüren, Knüllen, Zusammenstecken, ...?
- Mit welchen Farbmaterialien arbeitet das Kind gerne: Stifte, Kreiden, Kohle, Wasserfarben, Wandfarben, Plakatfarben, Tinten, Fingerfarben, Pigmente?
- Mit welchen Werkzeugen arbeitet das Kind gerne: Pinsel, Stift, Rolle, Feder, Schere, Säge, Bohrer, Hammer, Zange, ...?
- Welche Fügeverfahren und -materialien interessieren das Kind: Kleben, Zusammenbinden, Nageln, Nähen, Tackern, Heften, ...?
- Malt, zeichnet oder kritzelt es gern? Malt es lieber im Stehen oder Sitzen oder Liegen?
- Stehen die Erlebnisse des Kindes im Zusammenhang zu seinen kreativen Arbeiten?
- Mit welchen Mitteln verleiht das Kind seinen Eindrücken Ausdruck?
- Welche Farben kennt das Kind, welches ist seine Lieblingsfarbe?
- Kennt das Kind den Unterschied zwischen Reißen und Schneiden, Zusammenknüllen und Auseinanderfalten? Was tut es davon am liebsten?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:

- Sich der eigenen Empfindungen gegenüber der Natur und Kultur bewusstwerden: Das Staunen genießen
- Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusstwerden: Ich kann malen/zeichnen/collagieren/mit Ton arbeiten, ...
- Zutrauen im Umgang mit verschiedensten Materialien entwickeln
- Verschiedene Farben und Formen in Bezug zur eigenen Emotionalität setzen
- Die eigenen Werke wertschätzen
- Die eigenen Lieblingsfarben entdecken und benennen

Sozial-Kompetenz:

- Die Werke der anderen Kinder und Erwachsenen wertschätzen
- Besondere Möglichkeiten zum Gestalten in der Kita praktizieren und erkennen, dass diese zu Hause anders sind

Sach-Kompetenz:

- Verschiedenste Materialien und ihre Beschaffenheit kennen
- Unterschiede erfahren zwischen weich – hart, rau – kuschelig, fest – locker, dickflüssig – dünnflüssig, biegsam – starr usw.
- Verschiedenste Farben und ihre Nuancen kennen

- Schneiden können, wenn es eine Aufgabe erfordert, z. B. auch Draht mit Kneifzangen oder dicke Taue
- Erfahrungen mit Holz und seiner Bearbeitung haben

Lern-Kompetenz:
- Erfahrungen mit verschiedenen Materialien gemacht haben und auf neues Material übertragen können

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Ein Atelier einrichten bzw. einen Raumbereich für den Umgang mit Farben und anderen Gestaltungsmaterialien
- Täglich Zeiten für Gestaltungsprozesse einplanen sowie inhaltliche und zeitliche Kontinuität für diese Arbeiten berücksichtigen
- Künstlerinnen und Kunstpädagoginnen in die Arbeit einbeziehen
- Für die jüngeren Kinder erste Materialerfahrungen anbieten, z. B. intensive Erfahrungen mit der Farbe »Blau«
- Mit verschiedensten Pinseln, Stiften und beiden (!) Händen malen, an einer Staffelei und an Tischen malen
- Kinder stellen mit plastischem Material Gegenstände her

Spielmaterial, z. B.:
- (siehe Raumgestaltung und Material)

Projekte, z. B.:
- Die älteren Kinder bearbeiten bestimmte Themen, z. B. gestalten sie ein Porträt von sich selbst oder von anderen Kindern
- Kinder stellen den eigenen Gesichtsausdruck bei Freude, Zorn, Glück, Trauer dar
- Erwachsene und Kinder inszenieren kleine Theaterstücke

Raumgestaltung und Material, z. B.:
- Papiere und Farben aller Art bereitstellen (Wasserfarbe, Ölfarbe, Pigmentfarben usw.) sowie Ton, Knete, Wachs, …
- Staffeleien und Werkbänke anbieten, Lichttische bauen, Spiegelflächen bauen, Farben selbst herstellen
- Naturmaterialien, wie Muscheln oder getrocknete Früchte oder Korken, sammeln und präsentieren
- »Schätze« der Kinder sammeln, z. B. Perlen, Glitzersteinchen, Federchen, etc. und ausstellen
- Verkleidungsutensilien anbieten
- Ausstellungsflächen schaffen: Besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Vitrinen, …

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Zur Wahrnehmung der einzelnen Kinder in der Gruppe:

- Was machen welche Kinder am liebsten: Bauen, töpfern, malen, ...?
- Mit welchen Materialien arbeiten die Kinder gerne: Mit Holz, mit Ton, mit Metall, mit Papier/Pappe?
- Welche Bearbeitungsverfahren interessieren welche Kinder: Formen und Verformen, Verbinden, Zerlegen, ...?
- Können sich alle Kinder in den Büchern und Bildern, die in der Kita vorhanden sind, wiederfinden?
- Kennen die Kinder Museen? Wenn ja, welche?

Zu Handlungsmöglichkeiten in der Kita:

- Welchen Handlungsmöglichkeiten wird welcher Raum, welche Zeit eingeräumt?
- Wie häufig und in welcher Umgebung können Kinder ihre bevorzugten Tätigkeiten ausüben?
- Werden Elemente aus den Familienkulturen der Kinder (Bilder, Einrichtungsgegenstände) in der Kita aufgenommen?
- Gibt es ein Logo für die Gruppe, das Gemeinsamkeiten der Kindergruppe und ihrer Familien ausdrückt? Wer bestimmt darüber?

Zur Familiensituation:

- Was mögen die Kinder an ihrer Wohnung und welche Dinge vermissen sie in der Kita?
- Gibt es »Schätze« in den Familien, die für die Kita gehoben werden könnten? Schöne Gegenstände, Schmuck, Bilder, Bücher?
- Gibt es Handwerkerinnen und andere Künstlerinnen in den Familien? Wie könnten diese in die Arbeit in der Kita einbezogen werden?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:

- Fantasie entwickeln und ausdrücken
- Die Aufmerksamkeit und die Sinne schärfen
- Erstes Urteilsvermögen entwickeln
- Werke anderer Menschen kennenlernen und wertschätzen: So malst Du, so male ich.
- Die Einrichtung anderer Familien kennenlernen: Wie sieht es bei euch aus?

Sozial-Kompetenz:

- Sich der Ausdrucksformen der anderen Menschen bewusst werden
- Die Werke der anderen wertschätzen
- Mit den anderen Kindern über Tätigkeiten und Werke kommunizieren

- Urteile wie »schön« oder »nicht schön« mit anderen austauschen: Was gefällt den anderen, was passt zu ihnen?

Sach-Kompetenz:
- Techniken zur Gestaltung kennen und nutzen
- Ein breites Repertoire an Farben, Materialien und Bearbeitungsverfahren kennen
- Ökologisches Grundwissen erlangen: Welche Materialien sind gefährlich? Sicherheitsmaßnahmen kennenlernen
- Werkzeuge sachgerecht handhaben können
- Kulturelle Unterschiede kennen

Lern-Kompetenz:
- Eigene Sammlungen und Dokumentation anlegen können
- Wissen, dass es verschiedene Formen der Dokumentation gibt: Fotos, Tonbandaufnahmen, Filme, Bücher, Portfolios, usw.
- Experimentierverfahren kennen
- Risiken abschätzen lernen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Werke und Alltagsgegenstände aus verschiedenen Familienkulturen präsentieren
- Licht- und Farbveränderungen im Raum beobachten: Sonnenlicht und Kunstlicht vergleichen, Schattenspiele veranstalten
- Ausstellungen gemeinsam machen
- Zeiten für die Betrachtung von Werken einräumen (Bücher, Ausstellungen im Kindermuseum, etc.)

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Baustoffe aller Art – auch Metallische, Magnete, etc. anbieten
- Verschiedene Fügematerialien und Werkzeuge: Kleister, Kleber, Klebebänder, Tacker, Schrauben, Nägel, Hammer, … zur Verfügung stellen
- Lichtveränderungen und -manipulationen anregen: Dimmer, Kaleidoskope, Prismen, Farbfolien, Kameras, …

Projektarbeit, z. B.:
- Mit Ton, Knete, Holz, Metall, Pappe, Papier, … gemeinsam einen bestimmten Gegenstand herstellen
- Experimente mit Wasser veranstalten, mit Licht und Schatten und diese dokumentieren
- Verschiedene Künstlerinnen und ihre Werke kennen lernen: Bekannte Künstlerinnen der Gegenwart und Vergangenheit
- Sich auf Themen zur Gestaltung konzentrieren, z. B. Thema Zirkus oder Meer oder Tanzen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Bücher über Künstlerinnen und ihre Werke anbieten
- Prismen, Kaleidoskope bereitstellen
- Bilder und Skulpturen ausstellen: Bilder und Skulpturen der Kinder, aber auch Werke bekannter Künstlerinnen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Begegnungen mit früheren Zeiten und Kulturen:

- Wie sehen die ersten bildnerischen Zeichen der Menschheit (zum Beispiel Höhlenmalereien) aus?
- Welche Spuren aus früheren Zeiten können im Ort erkundet werden: Straßenpflaster, Laternen, Baustile, Hauseingänge, Gartenkunst, Parkanlagen, Denkmäler, ...?
- Welche Materialien nutzten die Menschen früher zum Malen/Schreiben/Gestalten? Können wir heute noch auf Tontafeln kritzeln oder mit Lehm bauen?
- Welche Materialien nutzen die Menschen heute in anderen Ländern? Wie färben z. B. die Menschen ihre Kleidungsstoffe? Welche Farben gibt es dort, welche kennen wir noch nicht?
- Welche zeitgenössischen Kunstformen existieren im unmittelbaren Umfeld: Kunst am Bau, moderne/postmoderne Architektur, Graffiti, Plakate, Werbung, Lichtinstallationen, Verfremdungen, ...?
- Was kann im eigenen und in anderen Stadtteilen entdeckt werden: Die Geschichte der Stadtkultur, Spuren anderer Kulturen der Region, Kirchen, Synagogen, Moscheen, Architekturgeschichte, ...?
- Welche Begegnungen mit Kunst, Architektur haben Kinder und Erziehungsberechtigte durch Reisen oder durch ihre Herkunft aus anderen Städten und Ländern?
- Welchen Schmuck tragen die Menschen in verschiedenen Ländern, welche Kleidung?

Zu Künstlerinnen und ihren Werken:

- Welche Künstlerinnen wohnen/arbeiten in der Umgebung? Gibt es Erziehungsberechtigte, die künstlerisch tätig sind?
- Welche Künstlerinnen und Kunstpädagoginnen können wir einladen, um gemeinsam zu arbeiten oder uns etwas zeigen zu lassen?
- Wie malen/schreiben/dichten/tanzen Künstlerinnen aus anderen Ländern/Kulturen?
- Welche Bauwerke aus aller Welt kennen wir?
- Welche Werke wollen wir genauer betrachten? Aus welcher Zeit und welchen Kulturen?
- Welche Museen können wir besuchen, um z. B. Vorstellungen und Fantasien von Menschen aus früheren Zeiten und von heute kennenzulernen?
- Kennen Kinder, Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte »verrückte« Kunst – Kunst als Widerstand gegen vorherrschende Meinungen: Karikaturen, Graffitis, Kinderkino, ...?
- Haben Kinder Gelegenheit, Moden aus früheren Zeiten und anderen Kulturen kennenzulernen?

Projektarbeit, z. B.:

- Wie sehen die ersten bildnerischen Zeichen der Menschheit (Hieroglyphen, Höhlenmalereien, ...) aus?
- Welche Materialien nutzten die Menschen früher zum Malen/Schreiben/Gestalten? Können wir heute noch auf Tontafeln kritzeln oder mit Lehm bauen?
- Welche Materialien nutzen die Menschen heute in anderen Ländern? Wie färben zum Beispiel die Menschen ihre Kleidungsstoffe? Welche Farben gibt es dort? Wie können wir selbst Farben aus Naturmaterialien herstellen?
- Welchen Schmucke tragen die Menschen in verschiedenen Ländern, welche Kleidung?
- Weitere Themen, die die Kinder interessieren, aber dabei gezielt auswählen, was über längere Zeit bearbeitet werden kann, z. B. eine Farbe oder ein bestimmtes Material oder eine Kulturepoche

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:

- Werke verschiedener Epochen und Stile kennenlernen und in Bezug zur eigenen Aktivität setzen
- Die Aufmerksamkeit und die Sinne schärfen
- Die natürliche Umwelt als reiches Feld von Entdeckungen erleben, Fundstücke sammeln und sortieren/ausstellen
- Zugang zu einzelnen Kunstwerken finden
- Fantasie entwickeln und ausdrücken

Sozial-Kompetenz:

- Sich der Ausdrucksformen der anderen Menschen bewusst werden
- Mit anderen etwas gemeinsam herstellen
- Erfahrungen über gemeinsame Arbeiten austauschen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Arbeiten/Werken herausfinden

Sach-Kompetenz:

- Techniken zur Gestaltung aus anderen Kulturen kennenlernen
- Differenzieren können zwischen heutigen und früheren Ausdrucksformen: Wie sahen früher Werke der Menschen aus, wie können sie heute aussehen?
- Von modernen Gestaltungstechniken wissen: Computergrafik, Bildsimulation am Computer, usw.
- Mit Licht und Schatten verschiedene Effekte erzielen
- Erfahrungen mit dem »Naturschönen«, d. h. Natur und den vom Menschen gestalteten Gärten und Bauwerken

Lern-Kompetenz:

- Geschichtsbewusstsein entwickeln: Konzepte von »früher« und »damals«, »heute« und »zukünftig« kennen
- Vorhaben planen und Verabredungen mit anderen treffen, Visionen entwickeln

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Werke aus verschiedenen Epochen, Stilen und Kulturen präsentieren
- Ausstellungen von Kinderarbeiten aus anderen Zeiten und Kulturen organisieren
- Zeiten für die Betrachtung von Werken einräumen (Bücher, Ausstellungen, u. a. in Kindermuseen, etc.)

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:

- (siehe Raumgestaltung und Materialausstattung)

Projektarbeit, z. B.:

- Alle Kinder dieser Welt malen: Aber wie?
- Experimente mit Licht und Schatten machen und dokumentieren
- Was sind Mosaiken? Wie entstehen sie? Ein Mosaik selbst herstellen
- Fotosafaris in der Umgebung: Kirchenfenster kennenlernen
- Bauwerke aus verschiedenen Epochen entdecken
- Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten benutzen
- Künstlerinnen einladen und mit ihnen arbeiten: Ein Theaterstück entwerfen, ein Bühnenbild gestalten, …
- Fotos, Computerbilder, gemalte Bilder, Gedrucktes vergleichen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Bücher über Künstlerinnen und ihre Werke anbieten
- Material zum Bauen und Formen bereitstellen
- Bilder von berühmten Bauwerken präsentieren, z. B. Türme oder Hochhäuser oder Kirchen und Moscheen, …
- Fotokameras und Computer bereitstellen

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Bereits in früher Kindheit entwickeln Krippenkinder elementare Formen des bildnerischen Gestaltens. Sie sind eine eigenständige sinnliche Wiedergabe ihrer Sicht der Welt, der Personen und der Dinge sowie der Gefühle, die sie damit assoziieren. Das bildnerische Gestalten ist eine Form der Kommunikation des Kindes mit seiner sozialen Umwelt, der emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung mit Phänomenen und der Verarbeitung von Erlebtem. Krippenkinder wollen

- Selbstständig tätig sein
- Sich mit Erlebnissen und Vorgängen auseinandersetzen und diese verarbeiten
- Räume und Material erfahren und erkunden
- Botschaften auch ohne Sprache mit anderen teilen
- Zeichen setzen
- Spuren hinterlassen
- Muster und Serien erfinden
- Die Dinge ordnen
- Wünsche und Fantasien ausdrücken
- Sich spontan und unbefangen Phänomenen annähern
- Vielfältigen Zugang zu Materialien sowie Zeit und Raum zur Exploration haben

Dabei ist das Tätigsein wichtig, nicht das Resultat. Es ist eine Tätigkeit, die um ihrer selbst willen getan wird. Dieser Selbstzweck muss und sollte nicht hinterfragt werden.

Die Wahrnehmung mit allen Sinnen wird durch kreatives und ästhetisches Handeln unterstützt und fordert die Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen. In kreativen Prozessen mit verschiedenen gestalterischen Möglichkeiten und Techniken können Krippenkinder ihre inneren Prozesse ausdrücken.

Dabei ist entscheidend, dass und wie der eigenständige und eigenwillige Umgang mit Materialien zugelassen und gefördert wird. Stifte, Pinsel, Baumaterialien werden u. U. anders verwendet als es ältere Kinder und Erwachsene tun. Kindern diese Freiheiten zu gewähren, erlaubt ihnen Kreativität und sinnliche Ausdrucksmöglichkeiten individuell zu entwickeln. Die Werke der Kinder folgen keinem künstlerischen Anspruch und selten den Vorstellungen von Erwachsenen. Krippenkinder erschaffen ein eigenes, unverwechselbares Objekt, erleben sich als selbstwirksame Individuen, die etwas gestalten und ausdrücken können. Kinder profitieren, wenn die pädagogischen Fachkräfte sinnliche Erfahrungen (sprachlich) begleiten, indem sie z. B. Formen, Farben, Beschaffenheit der Materialien und andere Details, aber auch Assoziationen und Gefühle benennen. Das Er- und Durchleben kreativer Prozesse ist ein wesentlicher Bestandteil zur Förderung resilienter Dispositionen.

Kreatives Gestalten braucht einen Raum. Die Krippenkinder finden dort vielfältige Materialien, mit denen sie individuell und selbstständig arbeiten können.

Anregungen für die Praxis:

- Zeit, Raum und Platz geben
- Altersgemäße Arbeitswerkzeuge, wie z. B. dicke Pinsel, große Papierbögen, … vorhalten
- Vielfältige Materialien leicht zugänglich und einladend bereitstellen
- Größere Menge eines Materials bereitstellen
- Vertraut machen mit der Vielfalt an Materialien und Techniken
- Ermutigen zum Experimentieren mit allen Sinnen
- Bereitstellen von Materialien, die zur plastischen Gestaltung anregen, wie zum Beispiel Sand, Wasser, Ton, Knete, …
- Zweckentfremdung zulassen
- In kreative Prozesse einführen (z. B. mit Geschichten, Fantasiereisen o. ä.)
- Geeignete Räume und Formen der Präsentation für die Werke der Kinder schaffen
- Kreative Projekte aus der Beobachtung und den Interessen der Kinder ableiten, mit den Kindern inhaltlich vorbereiten und genügend Zeit einplanen
- Die bildnerischen Ausdrucksformen der Kinder ernst nehmen
- Bildnerisches Gestalten in Rollenspielen anregen, wie zum Beispiel Verkehrswege für Fahrzeuge aufmalen, Höhlen bauen und ausstatten, Kulissen malen, …
- Zur Beobachtung alltäglicher Dinge anregen
- Zur Beobachtung von Licht- und Farbveränderungen (z. B. Schattenspiel) anregen
- Begegnung mit Künstlerinnen und Künstlern
- Erfassen und entdecken von Kunstwerken im Sozialraum, in der Natur wie Parks, Graffitiwände, Skulpturen, …

5.5. Musik

»Es gibt Bereiche der Seele, die nur durch die Musik beleuchtet werden.« (Zoltán Kodály)

Musik ist für viele Kinder und Erwachsene eine Quelle für reiche Empfindungen und für großen Genuss. Von Geburt an – und vermutlich auch bereits vor der Geburt – gehört musikalisches Empfinden zu den Grundkompetenzen eines Menschen. Schon Neugeborene können zwischen Tönen, Rhythmen und Stimmen unterscheiden, denn: »Jeder Mensch wird mit der Erfahrung von Rhythmus geboren, dem Herzschlag der Mutter, und mit einem Musikinstrument, der Stimme.«[82]

Gerade diese Erfahrungen sind die Basiskomponenten der Musik: Wir unterscheiden Melodie, Rhythmus und Klangfarbe. Für die meisten Menschen stellt dabei das Gehör den wichtigsten Zugang zur Musik dar. Das wichtigste Instrument zur Produktion von Musik ist von Geburt an die Stimme. Säuglinge genießen das Hören von Tönen und Klängen und haben große Freude an der eigenen Produktion von Lauten und Tönen. Etwas ältere Kinder findet man häufig selbstvergessen vor sich hin summend bei intensiven Tätigkeiten. Insofern sind Kinder fast schon intuitive Musik-Lerner und damit verbunden auch Sprach-Lerner.

Ob ein Kind »musikalisch« oder »unmusikalisch« ist, wurde in der Vergangenheit häufig als eine von Geburt an festgelegte Wesenseigenschaft angesehen, und nur besonders musikalische Kinder sollten durch Schulungen des Gehörs und der Stimme oder das Einüben eines Instrumentes gefördert werden. Inzwischen findet eine Rückbesinnung auf die großen Möglichkeiten und Wirkungen einer musischen Förderung in früher Kindheit für alle Kinder statt. Musizieren entwickelt bei Kindern nicht nur Feinheiten des Gehörs und Beherrschung von Stimme oder Instrument, sondern hat Wirkungen auf Geist und Seele des Kindes: Musik fördert die kindliche Intelligenz und die innere Ausgeglichenheit: »Die Berliner Studie (Bastian 1996-1999) hat an Grundschulen nachgewiesen, wie sich das soziale Verhalten der Klasse vorteilhaft veränderte und die Kinder durch das Musizieren ein positiveres Bild von sich selbst aufbauten.«[83]

Aus diesem Grund sind bereits in der Kita musische Angebote wichtig, wobei es wie beim bildnerischen Gestalten um die Entfaltung der kindlichen Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten geht. Ein Mittel dazu ist das Singen: Dem gemeinsamen Singen – in der Kindergruppe oder einzeln – sollte besondere Bedeutung zukommen. Pädagogische Fachkräfte sollten mit den Kindern singen, auch wenn sie meinen, dafür keine geeignete Singstimme zu haben. Über die Stimme hinaus kann der ganze Körper als Instrument genutzt werden. Einzelne einfache Instrumente können über längere Zeit ausführlich erkundet werden, um verschiedene Klänge ebenso wie die Stille mit Muße zu erleben.

---

[82] Gardner, Howard (2005). Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 118f.

[83] Elschenbroich, Donata (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann Verlag. Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2016). Grundsätze elementarer Bildung. Kindertagesbetreuung in Brandenburg von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Weimar: verlag das netz.

Vorspielen auf einfachen Instrumenten – auch wenn es nicht perfekt ist – fördert den Wunsch der Kinder, sich selbst musikalisch auszudrücken.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Erfahrungen mit Geräuschen, Klängen und Tönen:

- Tritt das Kind eher laut oder eher leise in Erscheinung – in welchen Situationen?
- Welche Geräusche erzeugt das Kind gerne/bewusst mit seinem Körper? Mit welchen Teilen des Körpers: Stimme, Hände, Füße, Nase, Bauch, ...?
- Wie setzt das Kind Stimme und Bewegung als Ausdrucksmittel für Emotionen ein? Wie moduliert es seine Stimme, wenn es traurig/glücklich/zornig ist?
- Wie reagiert das Kind auf Tonfall und Klangfarbe, wenn es von Erwachsenen, von anderen Kindern angesprochen wird?
- Welche Geräusche umgeben das Kind im Alltag: In der Wohnung, in der Kita, auf dem Weg zur Kita, im Umfeld? Welche Geräusche mag das Kind, welche Geräusche empfindet es als unangenehm, welche erschrecken oder machen Angst?
- Genießt das Kind Stille? Sucht es Ruhezonen ohne laute Geräusche? Oder ist es eher angezogen von lauten/lebhaften Situationen? Wie reagiert das Kind auf Lärm? Erzeugt es gerne selbst Lärm?
- Achtet das Kind auf Geräusche der natürlichen Umwelt: Vogelgezwitscher, Hundebellen, Blätterrauschen, Windgeräusche, Wassergeräusche, ...? Welche Geräusche mag es, welche empfindet es als unangenehm, ...?
- Welche Rhythmen und Melodien bevorzugt das Kind bei Musik? Welche Lieder mag es und welche Bedeutung haben dabei Klangfarben, Stimmen, instrumental erzeugte Töne, Rhythmen, Texte, ...?
- Bewegt sich das Kind gerne zu Klängen und Rhythmen?

Erfahrungen mit eigenen Musikproduktionen:

- Singt oder summt das Kind gern, wenn es spielt oder sich bewegt?
- Hört es gern Musik oder Rhythmen?
- Versucht das Kind, neue Melodien oder Rhythmen zu erfinden?
- Bevorzugt das Kind bestimmte Musikrichtungen?
- Wie reagiert das Kind auf Wechsel im Rhythmus, in der Lautstärke, im Tempo?
- Versucht das Kind, Rhythmen zu wiederholen/zu halten?
- Hat das Kind Spaß und Interesse, verschiedene Instrumente selbst auszuprobieren?
- Experimentiert das Kind gern mit Tönen und Schwingungen, indem es verschiedenste Materialien als Klangkörper benutzt? Welche Töne und Schwingungen bevorzugt das Kind – kurze, lange, laute, leise, hohe, tiefe, harte, weiche, gleichbleibende, wechselnde, ...?
- Singt es gerne mit anderen? Wie verhält es sich dabei – eher zurückhaltend und leise, eher führend und lautstark?
- Trägt das Kind gerne etwas vor oder hört es lieber zu?

Musikerfahrungen in Familie und Kit:

- Welche Musikerfahrungen kann das Kind in seiner Familie erleben: Musik aus Radio, MP3, CD, Kassette, Fernsehen als Begleiter anderer Aktivitäten? Bewusst gehörte Musik aus Radio, Musikanlage, Fernsehen? Musikproduktionen am Computer, Musik als Grundlage für Bewegung, Tanz, Spiel
- Wird in der Familie gesungen, spielt jemand in der Familie, in der erlebten Nachbarschaft, im Freundeskreis ein Instrument?
- Welche der oben genannten Musikerfahrungen kann das Kind in seiner Kita erleben, welche besonderen Musikerfahrungen eröffnet die Kita?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:

- Sich der eigenen körperlichen Lautinstrumente bewusst werden: Körper und Stimme, diese Klangkörper kennenlernen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten erproben
- Die eigene Stimme auch als Ausdrucksmittel für Emotionen erleben
- Erfahrung von Stille
- Differenzieren können zwischen laut/leise, schnell/langsam, hoch/tief
- Welches Instrument gefällt mir/macht mir am meisten Spaß?

Sozial-Kompetenz:

- Die eigene Gefühlslage musikalisch mitteilen können
- Sich mitteilen können, wenn es zu laut/zu leise wird

Sach-Kompetenz:

- Kenntnisse über die eigene Stimme, laut/leise, allein/zusammen singen
- Einige Lieder kennen (Text, Melodie)
- Kenntnisse über verschiedene Instrumente und Klangkörper, laut/leise, schnell/langsam
- Ein Instrument genauer kennen- und nutzen lernen, außergewöhnliche Instrumente auch aus anderen Kulturen kennen: Harfe, Horn, Dudelsack, usw.
- Selbst ein Instrument hergestellt haben (Rassel, Tamburin, ...)
- Töne produzieren können
- Verschiedene Aufnahme- und Abspielgeräte kennen und bedienen können

Lern-Kompetenz:

- Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden
- Die Ausdrucksweisen anderer kennen- und verstehen lernen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Vorsingen, Singen als Begleitung zu alltäglichen Pflegevorgängen, z. B. beim Wickeln
- Zeiten der bewussten Stille schaffen
- Zeiten und Orte in der Kita für die Produktion eigener Rhythmen, wie z. B. Klopfen, Stampfen, Klatschen, Trommeln

- Wiederkehrende Erfahrungen musikalisch begleiten, Pädagogische Fachkräfte nutzen Instrumente und spielen vor: Wie klingen traurige/heitere Situationen? Wie klingt meine Stimme, wenn ich glücklich/traurig/wütend bin? Mit Mimik und Gestik begleiten
- Pantomime mit Musik verbinden

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Einfache Instrumente anbieten, wie Trommeln, Harfen, Glöckchen, Zimbeln, die die Kinder immer nutzen können
- Besonders eingeführte Instrumente, wie z. B. Geigen oder Klarinetten, für bestimmte Phasen der Projektarbeit anbieten

Projektarbeit, z. B.:
- Meinen Tagesablauf als akustischen Rhythmus darstellen
- Wiederkehrende Aktivitäten im Tagesablauf akustisch darstellen: Aufwachen, Klospülung, Waschen/Zähneputzen, Frühstücken, der Weg zur Kita, ...
- Wie hört sich mein Schritt an, wenn ich wach bin, wenn ich müde bin? Welche Geräusche im Kita-Alltag sind mir angenehm, welche stören mich? Wo und wann ist es mir zu laut? Wann mag ich gerne Musik machen, hören? Welche Musik drückt meine Stimmung aus, wenn ich glücklich, traurig, wütend bin? Welche Geräusche erzeugt mein Körper: Stimme, Atem, Bauchknurren, Pupsen, Niesen, Bewegungsgeräusche – was passiert dabei im Körper und außerhalb des Körpers? Durch Bewegung Wind und Töne erzeugen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Platz zum lauten Toben, zum Tanzen, zum Ruhe erleben
- Einfache Instrumente, wie Rasseln, Zimbeln, Trommeln, Glöckchen, Flöten, Kazus (kleines Membranophon) bereitstellen, ebenso wie einige wenige teure Instrumente, Erziehungsberechtigte einbeziehen: Wer spielt ein Instrument und kann dies auch mit den Kindern tun?
- Liederbücher, CDs, Kassetten, MP3

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Zur Kindergemeinschaft und Familien:
- Welche unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen bringen die Kinder mit?
- Welche Musik kennen die Kinder von zu Hause?
- Wie ähnlich und wie verschieden sind die musikalischen Vorerfahrungen der einzelnen Kinder? Gibt es dominante Gruppen? Gibt es Minderheiten innerhalb der Kindergemeinschaft?
- Bringen Kinder oder Erziehungsberechtigte Kassetten, CDs, MP3 von zu Hause mit?
- Wird zu Hause gesungen/getanzt? Im Alltag oder zu besonderen Anlässen?
- Spielt jemand zu Hause ein Musikinstrument?
- Können Musikerinnen aus Familien eingeladen werden, um vorzuspielen?

Zur Kita-Kultur:

- Bietet die Kita Möglichkeiten für unterschiedliche Musikerfahrungen: Welche Wertigkeit geben pädagogische Fachkräfte den verschiedenen musikalischen Traditionen und Vorlieben?
- Welche technischen Medien stehen für Tonwiedergaben zur Verfügung? Können Kinder sie bedienen? Gelten dafür Regeln – wer handelt sie aus?
- Gibt es regelmäßige Gelegenheiten zum bewussten Hören unterschiedlicher Musikarten und Musikrichtungen? Wer wählt aus?
- Gibt es musikalische Traditionen oder Rituale in der Kita? Im Alltag oder zu besonderen Anlässen? Was wird damit beabsichtigt?
- Wird Mehrsprachigkeit bei gesungenen und gehörten Liedern angemessen berücksichtigt?
- Welche musikalischen Aktivitäten üben die pädagogischen Fachkräfte aus? Welche Bedeutung hat Musik in ihrem Leben?
- Wie ist der »Lärmpegel« in der Kita in welchen Situationen und wie verschieden reagieren Kinder darauf? Wie verschieden empfinden das pädagogische Fachkräfte, Erziehungsberechtigte?

Zur Umgebung:

- Welche Geräuschkulissen umgeben die Kinder in ihrer Wohnumgebung? Welchen Anteil haben Naturgeräusche, Verkehrsgeräusche, Stille? Wie verändern sich die Geräuschkulissen je nach Tages- und Jahreszeit?
- Gibt es spezielle Musikangebote für Kinder unter sechs Jahren?
- Gibt es Musicals oder Tanzstücke für junge Kinder?
- Gibt es Angebote zur musikalischen Früherziehung und wie werden sie in die Kita-Arbeit integriert?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:

- Akustische Qualitäten und Wirkungen empfinden: Was ist mir angenehm, was erschreckt mich? Was unterscheidet lautes Lachen von einem Knall?
- Eigene musikalische Vorlieben und ihre Wirkung auf die eigene Gefühlslage erkennen
- Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Gruppe bewusst werden

Sozial-Kompetenz:

- Andere an ihrer Stimme erkennen, aufeinander hören
- Die Gefühlslagen der anderen an ihrer Stimme erkennen
- Sich der Klangkörper der anderen Kinder bewusst werden: Wie singen die anderen Kinder?
- Gemeinsam musizieren – Harmonie und Disharmonie durch Töne und Musik ausdrücken
- Sich der musischen Ausdrucksformen der anderen Kinder bewusst werden

Sach-Kompetenz:

- Wissen, was Singen vom Sprechen unterscheidet
- Höhen und Tiefen von Tönen unterscheiden
- Verschiedene Klangfarben kennen: weiche, harte Töne

- Einfache Rhythmen halten
- Puppen- und Theaterspiele mit Musik kennen
- Erfahrungen mit verschiedenen Instrumenten und deren Klang-Wirkungen machen

Lern-Kompetenz:
- Sich bewusst werden, dass gemeinsames Musizieren aufeinander hören und Absprachen erfordert
- Sich bewusst werden, dass es unterschiedliche musikalische Kulturen gibt
- Erkennen, dass Musik in Symbole umgesetzt werden kann
- Methoden und Techniken zum Verstärken, Dämpfen und Verfremden von Stimmen und Tönen kennen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Täglich miteinander singen und tanzen
- Üben von Liedern mit Texten
- Zeiten der bewussten Stille in der Gruppe schaffen
- Musikalische Rituale entwickeln
- Wiederkehrende Erfahrungen auch im Alltag mit Emotionen: Wie klingen traurige/heitere Lieder? Wie klingen die Stimmen der anderen, wenn sie glücklich/traurig/wütend sind?

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Einfache Instrumente anbieten, wie Trommeln, Harfen, Glöckchen, Zimbeln, die die Kinder immer nutzen können, daneben auch besonders eingeführte Instrumente wie z. B. Geigen oder Klarinetten für bestimmte Phasen der Projektarbeit

Projektarbeit, z. B.:
- Tonaufnahmen in der Kita machen: Wie hört sich der Tag in der Kita an von früh bis spät – an unterschiedlichen Orten? Wer erkennt beim Anhören, wo wir sind, wann das ist und was passiert? Daraus einen »Klangteppich« weben mit Symbolen für laut, leise, einzeln, gemeinsam, schnell langsam: »Ein Tag in der Kita«
- Einen Gruppensong komponieren und mit selbst konstruierten Instrumenten spielen
- Wann schreien wir, wann flüstern wir, wann sprechen wir undeutlich, nuscheln wir – was erkennen die anderen daran? Wann fällt es mir leicht, in der Gruppe laut und deutlich zu sprechen? Wie fühlen gehörlose, schwerhörige Kinder Musik?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Eine Bühne drinnen und draußen aufbauen
- Einige wenige wertvollere Instrumente organisieren (Erziehungsberechtigte einbeziehen: Wer spielt ein Instrument und kann dies auch mit den Kindern tun?)
- Liederbücher und einfache Notenhefte nutzen

- Kassetten-Rekorder, Digitalkamera, Smartphone und Computer für Tonaufnahmen nutzen, Mikrophon, selbstgebaute Schalldämpfer, verschiedene Materialien, die durch Schwingungen Töne erzeugen, Wasserorgeln, Maultrommeln
- Orff'sche Instrumente

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Musik im Alltag:

- Wo erleben Kinder auf ihren täglichen Wegen Musik? Straßenmusik, in Warenhäusern und anderen Geschäften?
- Wie wird diese Musik erzeugt? Original produzierte Musik, reproduzierte Musik? Welche Musik wird von wem bewusst wahrgenommen, welche weckt das Interesse von Kindern? Welche wird von wem als angenehm bzw. störend empfunden?
- Wie empfinden Kinder/pädagogische Fachkräfte diese Musik, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede gibt es zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen?
- Gibt es wiederkehrende musikalische Ereignisse im Umfeld: Straßenfeste, Weihnachtsmärkte, ...? Könnte die Kita hier selbst musikalische Beiträge einbringen?
- Können im Umfeld der Kita oder in der Wohnumgebung der Kinder Vogelkonzerte gehört werden? Wann und wo genau? Wovon ist das abhängig (ökologische Voraussetzungen, Tageszeiten, Jahreszeiten, Wetter)? Welche Vogelstimmen können Kinder/pädagogische Fachkräfte unterscheiden?
- Gibt es Orte in der Umgebung, in der Grillenzirpen, Bienensummen, Froschquaken, ... erlebt werden können? Wann und wo genau? Wovon ist das abhängig (s. o.)? Kennen Kinder, Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte solche Musikerlebnisse von Reisen in andere Umgebungen? Orte im näheren und weiteren Umfeld, an denen Musik bewusst erlebt werden kann
- Wo gibt es Musikschulen, welche Angebote machen sie? Können dort Instrumente ausgeliehen werden?
- Kann die Organistin einer nahegelegenen Kirchengemeinde gewonnen werden, ein Orgelkonzert für Kinder zu geben?
- Welche wiederkehrenden oder besonderen Möglichkeiten können im Saarland von Kindern, Erziehungsberechtigten, pädagogischen Fachkräften genutzt werden, um große musikalische Ereignisse – auch ohne Geld – erleben zu können: Freiluftkonzerte im Sommer, Fête de la Musique und andere Musikfestivals, ...?
- Welche Angebote für Kinder machen saarländische Konzerthäuser? Sind sie erschwinglich? Gibt es Möglichkeiten, Freikarten zu erwerben? Könnten Musikerinnen für Patenschaften für die Kita/für musikbegeisterte Kinder aus der Kita gewonnen werden? Haben einzelne Erziehungsberechtigte Verbindungen zu Musikerinnen oder kennen sie jemanden, der Verbindungen hat?

Orte im näheren und weiteren Umfeld, an denen Musik bewusst erlebt werden kann:

- Wo gibt es Musikschulen, welche Angebote machen sie? Können dort Instrumente ausgeliehen werden?
- Kann der Organist einer nahegelegenen Kirchengemeinde gewonnen werden, ein Orgelkonzert für Kinder zu geben?
- Welche wiederkehrenden oder besonderen Möglichkeiten können im Saarland von Kindern, Erziehungsberechtigten, pädagogischen Fachkräften genutzt werden, um große musikalische Ereignisse – auch ohne Geld – erleben zu können: Freiluftkonzerte im Sommer, Fète de la Musique und andere Musikfestivals, ...?
- Welche Angebote für Kinder machen saarländische Konzerthäuser? Sind sie erschwinglich? Gibt es Möglichkeiten, Freikarten zu erwerben? Könnten Musiker für Patenschaften für die Kita/für musikbegeisterte Kinder aus der Kita gewonnen werden? Haben einzelne Erziehungsberechtigte Verbindungen zu Musikern oder kennen sie jemanden, der Verbindungen hat?

Musik aus vergangenen Zeiten und anderen Kulturen:

- Wo können Musikerfahrungen aus früheren Epochen oder anderen Kulturen auch heute erlebt werden: Museen, Gottesdienste in christlichen Kirchen, in einer Synagoge, in einer Moschee, ...?

Musik in der globalisierten Welt:

- Wie können Kinder und pädagogische Fachkräfte herausfinden, wie Musik ins Radio, ins Fernsehen kommt? Wie funktioniert eine Live-Übertragung eines Konzerts? Können Kindergruppen einen Radio- oder Fernsehsender besuchen und dort Antworten auf ihre Fragen bekommen?
- Kennen Kinder die Möglichkeit, Musik aus dem Internet herunterzuladen und auf geeignete Tonträger zu speichern? Wissen sie um die Konsequenzen von illegalen Kopien für die Musikerinnen, Musikverlage und Nutzer?

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:

- Lieblingsmusik und Lieblingslieder für verschiedene Stimmungslagen finden
- Akustische Wahrnehmungen ausdifferenzieren
- Lärm- und Stille-Empfindungen bewusst erleben

Sozial-Kompetenz:

- Sich selbst als Teil einer bestimmten musikalischen Tradition verstehen, indem andere Traditionen kennengelernt werden
- Akustische Äußerungen anderer differenziert wahrnehmen

Sach-Kompetenz:

- Geräuschquellen identifizieren
- Lautstärken unterscheiden
- Differenzierte Begriffe für verschiedene Geräusche und Lautstärken bilden

- Wissen, wie in verschiedenen Ländern musiziert wird: Wie klingen unbekannte Sprachen, z. B. chinesische, nigerianische, russische, ... Lieder?
- Lieder aus bestimmten traditionellen Zusammenhängen kennen: zu Festtagen oder Geburtstagen oder Jahreszeiten
- Tänze aus verschiedenen Zeitepochen kennen: Wie tanzt man Breakdance, Tango oder Menuett?
- Wissen, wie verschieden Musik in unterschiedlichen Räumen klingt

Lern-Kompetenz:
- Musik als Mittel der Kommunikation erkennen
- Musik und Tanz als Möglichkeiten zur Begegnung mit unbekannten Menschen nutzen
- Technische Medien zur Musikproduktion nutzen
- Musik als Ware verstehen lernen
- Etwas davon erkennen lernen, wie Stars gemacht werden

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Verschiedenste Instrumente, Liederbücher aus aller Welt
- Kinderlieder aus aller Welt singen, Musik aus verschiedenen Ländern und Epochen hören

Spielanregungen, Spielmaterial, z. B.:
- Tanzspiele aus verschiedenen Kulturen
- Alte Tänze – neue Tänze
- Wasser- und Wind-Spiele, die Töne erzeugen
- Stimme, mechanisch produzierte Klänge und elektronische Klänge verbinden (Karaoke mit instrumenteller Begleitung)

Projektarbeit, z. B.:
- Welche Geräusche kann Wasser erzeugen, welche der Wind?
- Ein Orchester besuchen, eine Kinderoper kennen lernen, wie »Peter und der Wolf«, Straßenmusikanten
- Welches war das Lieblingskinderlied meiner Erziehungsberechtigten/Großeltern? Lieder und Rhythmen aus verschiedenen Zeitepochen und aus verschiedenen Ländern
- In einer Kirche Musik erleben: Eine Orgel kennenlernen und von der Organistin lernen, warum die Orgel ohne elektronische Verstärkung laut genug ist: Welche Stimmung erzeugt Orgelmusik in der Kirche?
- Bei Erkundungen im Dorf, in der Stadt, im Wald Tonaufnahmen machen – daraus Ratespiele machen: Was hört sich wo wie an? Wer oder was erzeugt das Geräusch? Wie fühlt sich das für mich an – wie für andere Kinder der Gruppe?
- Lärmmessungen durchführen: In der Kita, vor der Kita, an verschiedenen Stellen im Wohngebiet, zu unterschiedlichen Tageszeiten, bei Regen, bei Schnee, ...

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Unterschiedlichste Materialien, mit denen Töne erzeugt werden können
- Unterschiedliche Klangkörper
- Medien, wie Kassetten-Rekorder zur Produktion von Geräuschen benutzen
- Materialien und Medien zum Dämpfen bzw. Verstärken von Geräuschen

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Musik ist ein wesentlicher Teil der kindlichen Erfahrungs- und Erlebniswelt. Von Geburt an bzw. bereits im Mutterleib nimmt das Kind die Stimme der Mutter und Geräusche oder Rhythmen der Umgebung wahr.

Krippenkinder reagieren auf die Stimmungen, die durch Geräusche, Stimmen und Musik ausgedrückt werden, z. B. mit aufgeregtem Strampeln, Lächeln, Weinen, Lallen, weit geöffneten Augen als Zeichen der Konzentration, geschlossenen Augen als Zeichen der Irritation, Ab- oder Zuwendung zur Geräuschquelle.[84]

Die Wahrnehmung von Musik regt die Sinne vielschichtig und oft gleichzeitig an (Sehen, Hören, Bewegen, Tasten). Sie stärkt sozial-emotionale Kompetenzen ebenso wie die Sprachentwicklung und motorische Fähigkeiten. Säuglinge nehmen Töne, Musik und Rhythmen aufmerksam wahr. Das Experimentieren mit der eigenen Stimme sowie Laut- und Sprachspiele im Dialog fördern die Kreativität. Das Krippenkind erfährt durch die Resonanz auf seine Stimme, sein erstes Instrument und im Ausprobieren einer anderen Geräuschquelle ebenso seine Selbstwirksamkeit. In diesen ersten lautsprachlichen Dialogen übt und lernt es Sozialverhalten ebenso wie beim gemeinsamen Singen und einfachen Musizieren.

Krippenkinder sind daran interessiert, Töne mit Alltagsgegenständen und Naturmaterialien, wie Papprollen, Geschirr, Bauklötzern oder Steinen sowie mit einfachen Instrumenten zu erzeugen, z. B. Rasseln, Trommeln, Klangschalen und -stäben.

Kinder nehmen unterschiedliche Elemente einer Melodie wahr, wie Lautstärke, Melodie, Tempo, Rhythmus oder Pausen. Die pädagogische Fachkraft lauscht der Stimme des Kindes mit den unterschiedlichen Tönen und Melodien, sie singt selbst oder summt Melodien. Bewegungen, wie Wiegen, Kniereiter und Tanzen verstärken die Sinneswahrnehmungen und helfen, die Beziehung zwischen Krippenkind und Bezugsperson zu stärken.

Um einer Überreizung vorzubeugen, sind auch Momente der Stille wichtig. Neben dem gemeinsamen Lauschen der Musik von Tonträgern setzen die pädagogischen Fachkräfte auch die Stille als Gestaltungsmerkmal ein, indem einem Ton beim Verklingen nachgespürt wird. Sie schaffen ebenso Gelegenheiten, bei denen Kinder Klänge aus der Natur (Wind, Blätterrascheln, Wasserplätschern, …) oder Zivilisationslärm (vom Autoverkehr, Maschinen, …) wahrnehmen.

---

[84] Isbell, Rebecca/Isbell, Christy (2008). Lernräume entwicklungsgerecht gestalten. Kinder von 0 bis 3 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 34ff.

Der Einsatz von Kinderliedern hat insbesondere für Krippenkinder eine wichtige orientierende Funktion, wenn Alltagsroutinen mit dem je eigenen Lied angekündigt oder begleitet werden (Begrüßungslied, Wiegenlied, »Aufräumlied«, Lied zu den Mahlzeiten, zum Wickeln, ...). Sie erleichtern dem Krippenkind die »kleinen Übergänge« im Tagesablauf.

Anregungen für die Praxis:

- Vorbild sein durch einfaches Vorsingen und Vorsummen
- Eine akustische Umgebung, Klänge, Geräusche und Stille hörbar machen
- Echolalie
- Die Stimme und den Körper als Musikinstrumente entdecken lassen
- Zum eigenen Produzieren von Lauten und Geräuschen motivieren
- Regelmäßiger Einsatz von Liedern, Fingerspielen und Klängen zur Strukturierung des Tagesablaufes, bei Festen und Feiern und in Projekten:
- Lieder aus der Familienkultur einbringen
- Experimentieren mit Instrumenten, Alltagsgegenständen zum Erzeugen von Klängen
- Mit Instrumenten vorspielen
- Musiker einladen, die ihre Instrumente vorspielen und vorstellen
- Musik und Bewegung miteinander verbinden
- Rhythmische Erfahrungen und Rhythmusspiele initiieren

5.6. Mathematische Grunderfahrungen

»Das Buch der Natur ist in der Sprache der Mathematik geschrieben.« (Galilei)

Dieser Satz bestätigt sich in vielen Bereichen von Technik – insbesondere in der Informationstechnik – Wirtschaft und Wissenschaft, sogar im Alltagsleben kommt man ohne mathematisches Verständnis nicht aus.

Die Mathematik – ursprüngliche Bezeichnung für »Wissenschaft« als solche – entstand in der Menschheitsgeschichte aus den praktischen Problemen des Zählens, Messens, Rechnens und aus geometrischen Aufgaben bei Hausbau und Landvermessung. Seit mehr als 2.500 Jahren beschäftigt sich die Mathematik mit rechnerischen und geometrischen Ordnungsstrukturen unserer Welt und hat dabei die Aufgabe, natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Erscheinungen mit Hilfe »mathematischer Modelle« zu beschreiben.

Die Grundlagen für mathematisches Denken werden in den ersten Lebensjahren entwickelt, wenn das Kind die ersten Erfahrungen mit Zeit und Raum, aber auch mit mathematischen Operationen, wie Messen, Schätzen, Ordnen und Vergleichen machen kann. Mathematisches Denken ist »ein sich von den Gegenständen lösendes Denken« hin zu abstrakten Alltagsbegriffen. Mathematische Grunderfahrungen lassen sich nicht gelöst vom Alltagsgeschehen und den Fragen des Kindes erarbeiten. Gemäß dem Bildungsverständnis dieses Bildungsprogrammes konstruiert sich jedes Kind sein eigenes Bild auch von der Welt der Zahlen und Mengen und der sich daraus ergebenden Symbole und Ordnungsstrukturen.

Dass die Beschäftigung mit den Ordnungsstrukturen der Mathematik Spaß macht und einen faszinierenden Reiz ausübt, lässt sich bei Kindern aller Entwicklungsstufen beobachten, beispielsweise beim Erkunden von Regelmäßigkeiten und Mustern, bestimmten Reihenfolgen, Wiederholungen oder den Dimensionen von Zeit. Damit ermöglicht die Mathematik in einer unübersichtlichen Welt dem Kind ein Zurechtfinden im räumlichen Umfeld, im Fluss der Zeit und bietet Orientierung und Verlässlichkeit.

Für die pädagogischen Fachkräfte kommt es erstens darauf an, die Freude der Kinder an der Begegnung mit Mathematik zu erhalten. Zweitens soll sie den Aktivitäten des Alltags einen »mathematischen Stellenwert« verleihen, indem sie sich z. B. sprachlich präzise ausdrückt, nicht etwa: »Wir brauchen für unser Spiel Stühle«, sondern »Wir brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen«.

Der Bildungsbereich der mathematischen Grunderfahrungen umfasst insbesondere folgende Erfahrungsbereiche:

- Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen und Dingen des täglichen Lebens und deren Merkmalen – wie Form, Größe und Gewicht, die ein Kind begreifen und klassifizieren kann
- Erfahrungen mit Zahlen in allen Größenordnungen – das Kind erwirbt Zahlvorstellungen, gelangt zum Zählen und erfährt das Wesen der mathematischen Grundoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division
- Erfahrungen im Messen und Vergleichen – bezogen auf Länge, Breite, Höhe, Gewicht, Entfernung, räumliche und zeitliche Maße sowie Umgang mit Mengen

- Erfahrungen im Umgang mit Zeit – in Ablauf und Dauer, Gegenwart, Zukunft, Vergangenheit
- Geometrische Erfahrungen – ein- und mehrdimensional, Erfahrungen mit den Gesetzen der Perspektive sowie dem Umgang mit Flächen und Körpern, d. h. mit Kreis, Dreieck, Rechteck und Quadrat und gleichermaßen mit Kugel, Kegel, Zylinder, Pyramide, Quader und Würfel
- Erfahrungen mit grafischer Darstellung – im Umgang mit Netzplänen, Übersichtskarten, Diagrammen oder Tabellen

Fragen der Verlässlichkeit mathematischer Erfahrungen und Orientierung durch Zahlen und Formen (»Ist das immer so?«, »Woher weiß man das?«) leiten oft das Erkenntnisinteresse weiter zu philosophischen Fragen nach Herkunft und Entstehung naturwissenschaftlicher und anderer Phänomene.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Das einzelne Kind:
- Zeigt das Kind Interesse an seinem Alter, an Zahlen, Telefonnummern oder ähnlichen Symbolen?
- Kennt es das Datum seines Geburtstags?
- Zeigt das Kind Interesse an Relationen im Alltag: Mehr – weniger? Größer – kleiner? Schwer oder leicht?
- Stellt das Kind Fragen in Bezug auf Ordnungssysteme, wie Mengen, Nummerierungen, Reihenfolgen?
- Wie orientiert sich das Kind in räumlichen und zeitlichen Abläufen?
- Kann es diese Erfahrungen in Worte fassen, verwendet es Symbole?

Das Kind in der Gruppe:
- Erfasst das Kind Situationen, in denen Bezug genommen wird auf Mengen – Verteilen und Zuordnen von Material, Besteck oder Geschirr?
- Kennt das Kind die für Spielsituationen wichtigen mathematischen Regeln – Abzählreime, »drittes Level« bei Computerspielen?
- Will das Kind gern »Erster« sein? Weiß es, wie viele Kinder in der Gruppe sind und wie viele fehlen?
- Wendet es sich um Unterstützung bei schwierigen Situationen an andere Kinder?

Welterleben/Welterkunden:
- Kennt das Kind seine Hausnummer?
- Kennt es das Grundprinzip einer Waage, einer Uhr, eines Kalenders?
- Weiß es, dass ein Geldschein »mehr« ist als zwei Geldstücke?
- Mit welchen technischen Medien kommt das Kind in der Familie in Berührung?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:
- Sein Alter kennen
- Anzahl von Augen und Ohren, Beinen und Armen, Fingern und Zehen, Kopf und Nase am eigenen Körper kennen
- Zeitverständnis entwickeln: Ich werde abgeholt vor/nach dem Mittagessen, dem Schlafen, dem Obst-Essen

Sozial-Kompetenz:
- Mathematische Vorstellungen zum Strukturieren sozialer Situationen nutzen, z. B. teilen, abwechseln
- Anerkennen, dass andere Kinder andere Regelhaftigkeiten entwickeln, um Probleme zu lösen
- Mitteilen, wie viele Teile es von einer Sache haben oder geben möchte

Sach-Kompetenz:
- Grundverständnis für Ordnungsstrukturen in der Zeit entwickeln (vorher – nachher, gestern – heute – morgen, Monate – Tage – Wochen, ...)
- Zahlen kennen als Ordnungs- und Kardinalzahlen
- Seine Hausnummer, seine Telefonnummer kennen
- Größen- und Mengenvergleiche in Bezug auf sich selbst herstellen (kleiner als – größer als, ebenso groß wie, ...)
- Einsicht in Mengenvergleiche (zwei Beine, zwei Stühle, ...)
- Einsicht in das Gleichbleiben von Mengen (1 Liter in hohem Gefäß, in breitem Gefäß, ...)
- Grundverständnis geometrischer Formen
- Grundkenntnisse im Umgang mit PC, Tablet, Telefon

Lern-Kompetenz:
- Fähigkeit, die ordnende Struktur der »Mathematik« zu entdecken und zu benutzen
- Lust am Forschen und Herausfinden haben, z. B. in großen Zahlenräumen
- Irrtümer und Fehler als Herausforderung sehen, Ursachen ermitteln
- Erkenntnis, dass bestimmte Medien für mathematische Problemlösungen geeignet sind

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Geburtstag vorbereiten und feiern
- Alltagssituationen sprachlich begleiten und kommentieren: Tisch decken, Stühle bereitstellen, Situationen des »Teilens« von Spielmaterial oder Essen
- Kontinuierliche Größen- und Gewichtsvergleiche anstellen (dieses Jahr, letztes Jahr, ...)
- Bekanntmachen mit Zahlen und Symbolen in der für das Kind relevanten Wohnumgebung, wie Hausnummer, Telefonnummer, Stockwerk, Buslinien, Preisschilder, Autonummer, Straßennetz, ...
- Relevante Zeiten (Freizeitaktivitäten, Sport, TV, ...)
- Geometrische Grundformen und Gegenstände aus dem Alltagsleben in Verbindung bringen

(Form der Tasse, des Frühstücksbrettchens, des Bausteins, des Balls, ...)
- Körperliche Sinneseindrücke mit abstrakten geometrischen Formen in Zusammenhang bringen (sich drehen = Kreisform; wir stehen in einer Runde und bilden einen Kreis).

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Materialien zum Konstruieren und Auseinandernehmen für Turmbau u. a.
- Sand und Wasser
- Bücher mit »Zahlen« als Thema
- Gegenstände zum Ineinanderpacken, Auftürmen, Füllen etc.

Projektarbeit, z. B.:
- Ich bin ich! – Beobachtung und Dokumentation bei jedem Kind, Vergleiche im Längenwachstum, Gewicht, Haarlänge, Fußlänge, ...
- Wie wohne ich? – Anzahl der Familienmitglieder, Alter, Zimmeranzahl, Etage, ...
- Mein eigenes Zahlenbuch

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Geburtstagskalender, Messlatte für Körpergröße, mechanische Waagen, Messbecher, Maßband, alle Formen von Behältern (offene Würfel, Zylinder, ...)
- Computer, Tablet und ausgewählte Computerspiele
- Mathematisches Material, z. B. von Montessori, Fröbel

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft gemeinsam mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Die Kindergemeinschaft:
- Welche Kinder machen deutlich, dass sie einen besonderen Zugang zur Welt der Zahlen, des Messens und Vergleichens haben? Welche Kinder haben daran wenig Interesse?
- Welche Kinder haben Freude daran, knifflige Situationen zu bearbeiten?
- Welche Kinder haben besonderes Interesse an mathematischen Herausforderungen in Medien?

Soziale Beziehungen in der Gruppe:
- Wie viele sind wir? Wie viele Jungen, wie viele Mädchen?
- Wie viele Kinder sprechen Französisch, Deutsch, andere Sprachen? Wie viele kennen französische Wörter, Wörter in Luxemburgisch (Letzeburger Sproach)?
- Wer ist schon länger hier, wer ist neu? Wie lange ist jemand krank oder verreist?
- Wer wohnt wie und wo, bezogen auf mathematische Komponenten, wie Straßen, Hausnummern, Stockwerke, Wohnungsgröße, Anzahl der Familienmitglieder?
- Gehen Jungen und Mädchen ähnlich an mathematische Fragestellungen heran? Gibt es Unterschiede?
- Gibt es kulturspezifische Gemeinsamkeiten/Unterschiede bei mathematischen Fragestellungen?

Kita-Kultur:
- Wie sind Zahlen, Messinstrumente und andere Ordnungssysteme in der Kita repräsentiert?
- Welche Traditionen werden in der Kita gepflegt in Bezug auf das Sichtbarmachen mathematischer Strukturen im Alltagsleben (Kalender, Uhr, Anwesenheitstafeln, ...)?
- Welchen Stellenwert hat für den Träger der Bereich »mathematische Grunderfahrungen«?
- Wie können Erziehungsberechtigte in mathematische Grunderfahrungen einbezogen werden? Welche Erziehungsberechtigten zeigen sich besonders interessiert?
- Welche Erziehungsberechtigten haben Berufe, die mit Mathematik zu tun haben?
- Wie werden Computer, Tablet, Computerprogramme in der Kita bereitgestellt und genutzt?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:
- Ich kann dies und das und anderes als andere
- Ideen entwickeln und Initiative bezogen auf mathematische Operationen ergreifen: Vergleichen, Zählen, Addieren, Subtrahieren, ...
- Eigene Interessen und Fertigkeiten entwickeln

Sozial-Kompetenz:
- Addieren und Teilen wollen: Sich zugehörig fühlen und sich unterscheiden
- Sich zu einer kleinen oder großen Gruppe von Freunden zugehörig fühlen
- Sich für eine kleinere oder größere Gemeinschaft von Kindern mitverantwortlich fühlen

Sach-Kompetenz:
- Wir brauchen so viel hiervon und davon auch!
- Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Was ist gleich, was ist anders? Wer oder was ist größer-kleiner/länger-kürzer/schwerer-leichter?

Lern-Kompetenz:
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer Problemlösung arbeiten, dabei besondere Stärken und Fähigkeiten der Beteiligten einsetzen
- Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu neuen Lösungen kommen

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Verbalisieren der metrischen und kausalen Systeme, wie zeitliche Abläufe in der Tagesgestaltung (gestern, heute, morgen), Rhythmisierung durch Wiederholungen (Montag ist Wald-Tag), Zählen bei Alltagshandlungen (wie Tisch decken)
- Mit den Kindern planen, einkaufen, backen, kochen etc., Einkaufsliste erstellen, Preisvergleiche, einschätzen, wieviel gebraucht wird, abwiegen und messen, zuordnen und verteilen
- Knobel- und Quizspiele, Tisch- u. a. Gesellschaftsspiele, die mit Zählen, Zuordnen, Sammeln zu tun haben

- Erzählen von Geschichten, die einen Zahlenrhythmus in sich tragen
- Abzählreime und Verse
- Bewegungsspiele, Musik und Tanz, die mit Abzählen, Zuordnen zu tun haben

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Uhren in unterschiedlichen Größen und Ausführungen mit »Untersuchungscharakter«, Waagen mit verschiedenen Gewichten
- Kaufmannsladen mit Waage und Kasse
- Zahlenmaterial in unterschiedlichen Ausführungen, z. B. Schiebebretter mit beweglichen Kugeln zum Addieren und Subtrahieren
- Spielgeld
- Teppichfliesen mit Zahlen nummeriert
- Würfelspiele, Domino
- Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung (unter dem Tisch, vor dem Schrank, ...)

Projektarbeit, z. B.:
- Wir messen unsere Kita/unsere Räume/unser Außengelände – mit eigenen Messinstrumenten, wie Handspanne, Elle, Fuß, Schritte, Gegenstände und dokumentieren dies
- Entdeckungen im Zahlenland – mit Zahlenhaus, -land, -weg (Wohnen im Einerland, Zweierland, ... mit entsprechender Ausstattung)
- Umgang mit Geld (Bedeutung und Wert des Taschengelds)
- Wir machen ein Zahlenwandbild, ein Formenwandbild, ...

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Symbole für Zeiterfahrungen (Tag – Monat – Jahr; Wochentage, Geburtstage, Festtage, ...) entwickeln und deutlich kennzeichnen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Entwicklungsgeschichte:
- Wie wurde früher gezählt, gemessen, gewogen, gehandelt? Welche Maße und Gewichte kennen die Erziehungsberechtigten/Großeltern?
- Wozu braucht man Zahlen und wo begegnen sie einem?
- Wie sind die Zahlen in die Welt gekommen und was bedeuten sie?
- Wie sind Messtechniken in die Welt gekommen und was bedeuten sie?

Erfahrungsmöglichkeiten in Verbindung mit mathematischen Grunderfahrungen:
- Wie weit, wie lange müssen wir fahren, um ins Schwimmbad, in den Zoo etc. zu kommen? Mit welchen Linien fahren wir?
- Was kostet eine Eintrittskarte? Wieviel ist das in Münzen?
- Wie lange müssen wir laufen, um wohin zu kommen?

- Welche Kinder können kleine Aufträge (z. B. Einkaufen für das Gruppenfrühstück) erledigen?
- Was hat der Computer mit Zahlen zu tun? Welche Zahlen am Telefon können Leben retten?
- Welche Zahlen auf der Fernbedienung führen zur Sesamstraße oder in den Kinderkanal?

Orte in Verbindung mit mathematischen Grunderfahrungen:
- Welche Orte bieten sich an, z. B. das Heimatmuseum, die Bibliothek?
- Wie groß ist unser Heimatort? Sind alle Orte so groß? Wie wird die Größe von Orten auf Landkarten dargestellt?
- Wie weit und wie lange müssen wir fahren, bis die Menschen anders sprechen als wir?
- Wie lange fährt man bis zum Urlaubsort?
- Womit bezahlen die Menschen am Urlaubsort oder dort, wo die (Erziehungsberechtigten der) Kinder herkommen? Wie heißt die Währung?
- Wie weit soll man zählen können, wenn man in die Schule kommt?

B Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:
- Orientierung finden durch wiederkehrende Ordnungsstrukturen
- Fähigkeit erlangen, sich in Zeit und Raum zu orientieren
- Eigene Fragen und eigenes Erkenntnisinteresse zum Ausdruck bringen
- Ideen entwickeln und Initiative ergreifen, Freude am Knobeln

Sozial-Kompetenz:
- Erwartungen und Fragestellungen anderer wahrnehmen
- Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppen wahrnehmen und anerkennen

Sach-Kompetenz:
- Grundlegende Eigenschaften des Zahlen- und Messsystems kennen, u. a. zur Antwort auf die Frage: Wie viele? Der wievielte? Wie oft?
- Im Zahlenraum von 0 bis 10 agieren können
- Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung und zum Zählen erkennen (Wie viele? Der Wievielte? Wieviel Mal?)
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und zusammenführen
- Unterschiedliche Zahlensymbole kennenlernen
- Begriffe von Ordnungssystemen (Zeiten, Zahlen, Reihenfolgen, …) zur Orientierung im Alltagsleben haben und erweitern können
- Grundlegende Kenntnisse über Gebrauch und Benutzung eines PC, Tablet

Lern-Kompetenz:
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- Im »Team« zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Fehlern auf den Grund gehen

- Erkennen, dass ein Teil der Welt aus metrischen und kausalen Systemen besteht und umgestaltet werden kann
- Erkenntnis, dass Mediengebrauch Wissen erweitert und Informationen beschafft

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- In der täglichen Begrüßung aller Kinder: Bekanntmachen mit Datum (Wochentag, Monat, Jahr) und dieses sichtbar machen
- Erfahrungen ermöglichen mit natürlichen Formen (Mineralien, Schnecken, Muscheln, Hölzer, ...), die man sammeln, ordnen (nach Größe, Farbe, Gewicht, ...) und klassifizieren und nach gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen identifizieren kann
- Außenaktivitäten: Nutzen von Buslinien und Bahnen
- Medienerfahrungen: Reihenfolge der Kinder am PC, Zeitdauer am PC, gemeinsames Tun am PC, ...
- Zeiten der Lieblingssendungen im TV
- Rätseleien, Knobelaufgaben anbieten

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:

- Globus und Landkarten
- Herstellen von Stadtplänen (Ortsplänen) nach Erkundungen, Flussverläufe eintragen
- Liniennetze von öffentlichen Verkehrsmitteln anschauen/selbst herstellen
- Gestalten mit kleinen und großen Fliesen in verschiedenen Farben und Formen (=Mosaike legen)
- Zahlen in verschiedenen Ausführungen (als Magnetformen, in Holz und anderen Materialien, ...)
- Fantasiespiele: Was wäre, wenn alles dreieckig, kreisrund, ... wäre?

Projektarbeit, z. B.:

- Sammlungen anlegen, klassifizieren, dokumentieren, wie z. B. Messgeräte früher – heute
- Käfersammlung (Vergleich: Anzahl der Beine, Punkte, ...)
- Blätter von Pflanzen in Herbarien anlegen (Vergleich: Anzahl der Blattadern, Fächerungen, ...)
- Wie schwer ist das? – schätzen, wiegen und vergleichen von Alltagsgegenständen
- Zahlen und geometrische Formen sammeln in der Umgebung (als Stöcke, Astgabeln, ...)
- Wozu dient uns der PC, das Tablet? – Was machen die Erziehungsberechtigten/andere Menschen damit? Was mache ich gerne am/mit dem PC, Tablet? Wozu können wir ihn/es nutzen?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Integration eines PC/Tablet mit ausgewählter Software
- Platz für die Ausstellung der Sammlungen einrichten

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Kinder können von Geburt an Informationen verarbeiten. Die kognitive Bildung von Kategorien durch Wahrnehmung ist gleichzeitig Bestandteil der Sprachentwicklung und erste mathematische Grunderfahrung.[85] Mit Hilfe mathematischen Denkens kann ein Krippenkind die Vielfalt von Eindrücken verarbeiten, sortieren und sich dadurch Strukturen anlegen. Die Fähigkeit zur kontrastreichen Wahrnehmung hilft ihnen Helligkeiten, Schattierungen, andersfarbige Zwischenräume zu unterscheiden sowie Muster, Symmetrien und wiederholende Ordnungen zu erkennen. Sie beschäftigen sich damit, Dinge abzuschätzen. Sie nehmen eine erste grobe Sortierung ihrer Umgebung vor. Sie betreiben Mathematik.

Krippenkinder beobachten sehr genau, was um sie herum geschieht, nehmen wahr und vergleichen beispielsweise wer was auf dem Teller zu essen oder wer was zum Spielen hat. Das ausdauernde Wiederholen ihres Tuns hilft ihnen, Ausprobiertes zu überprüfen und stellt Sicherheit her.

Das Bewusstsein von Mengenverhältnissen (größer, schwerer, mehr, weniger, ...), Zahlen und Formen setzt später ein.[86] Regelmäßigkeiten und nachvollziehbare Abläufe (wissen, was als Nächstes folgt) ermöglichen Verknüpfungen von Zusammenhängen. Die unzähligen, immer gleich ablaufenden Erlebnisse, beispielsweise beim Füttern, Essen, beim Wickeln, beim Körperkontakt oder in der Raumordnung, sind entscheidende Orientierungshilfen.

Aus diesem Grund ist der gesamte Tagesrhythmus in der Krippe mit seinen wiederkehrenden Ritualen in zeitlicher Abfolge und seinen Regelmäßigkeiten der Bestandteil, der zunächst den mathematischen Bildungsprozess unterstützt. Gleichzeitig bedeutet diese Nachvollziehbarkeit Sicherheit, Orientierung und Bestätigung. Die Strukturelemente werden kognitiv verarbeitet.

Anregungen für die Praxis:

- Gestaltung der täglichen Übergänge mit hilfreichen Ritualen
- Alltagssituationen für mathematische Grunderfahrungen nutzen, wie zum Beispiel Feststellen der An- und Abwesenheit von Kindern in der Gruppe, beim Aufräumen, beim Wickeln, ...
- Fingerspiele, Klänge, Rhythmen einsetzen
- Kinder werden daran beteiligt Geschirr bereitzustellen, Teller zu sortieren, den Tisch zu decken und abzuräumen, ...
- Vergleiche anregen und unterstützen, wie beispielsweise die verschiedenen Mengenverhältnisse auf den Tellern, in den Bechern, ...
- Zulassen, dass die Kinder sich Räume aus verschiedenen Perspektiven erschließen, indem sie bestimmte Stellen im Raum mit Gegenständen markieren und durch die Bewegung systematisieren
- Pädagogische Fachkräfte geben den Kindern Möglichkeiten zum Sortieren und Anfassen verschiedener Materialien und Mengen. Diese werden berührt, bewegt, zerteilt und zusammengefügt.

---

[85] Vgl. Zollinger, Barbara (2011). Die Bedeutung des Wörtchens »nein«. In: Jampert, Karin et al. (Hg.). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar: verlag das netz, S. 53f.

[86] Vgl. Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 15f.

- Pädagogische Fachkräfte bereiten Situationen vor, in denen Kinder große Menge erfahren können.
- Krippenkinder verstehen die soziale Situation des Teilens als mathematische Erfahrung.

5.7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Geheimnissen auf den Grund gehen:

Mit all seinen Sinnen erschließt sich das Kind erste naturwissenschaftliche Erfahrungen und baut weiterführende Fragestellungen darauf auf. Ausgehend von den Erfahrungen mit konkreten Dingen und deren beobachtbaren Eigenschaften erkundet es die Beschaffenheit von Oberflächen, stellt Betrachtungen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten an, stellt sich und anderen Menschen Fragen zu tausend Wundern seiner Welt.

Viele der »Warum-Fragen« des Kindes richten sich auf naturwissenschaftliche Phänomene der belebten und unbelebten Umwelt. Das Einbeziehen der belebten Welt – der Umgang mit Pflanzen und Tieren – ist traditioneller Bestandteil pädagogischer Arbeit, die Beschäftigung mit Chemie und Physik dagegen eher ungewohnt.[87]

Dabei macht das Kind auch Erfahrungen zu physikalischen Merkmalen der Schwerkraft, wenn etwas herunterfällt, zu physikalischen Eigenschaften (Aggregatzustände), wenn Pfützen gefroren sind oder der Schnee in der Wärme schmilzt, zu chemischen Verbindungen, wenn es den Kuchenteig rührt und nach dem Backen die veränderte Konsistenz bemerkt.

Das Interesse des Kindes und seine Fähigkeit zu verstehen sind groß, wenn es auf Erwachsene trifft, die die eigene Scheu aus unbefriedigender schulischer Erfahrung überwunden haben. Sie gehen ernsthaft Dingen auf den Grund und suchen den Kontakt mit Experten (Hausmeisterinnen, Biologe, Waldarbeiter, ...).[88]

Kinder sind nicht an exakten wissenschaftlichen Erklärungen interessiert, wohl aber wollen sie Phänomene ihrer unmittelbaren Lebenszusammenhänge verstehen können, besonders in der Kausalität von »wenn – dann«. Sie wollen ihre Beobachtungen ordnen und entschlüsseln, warum was wie geschieht. Ihre Erkenntnisse aus Mechanik und Optik führen sie immer wieder zu technischen Fragestellungen, wie z. B. ein Kran, der Motor eines Traktors, ein Brennglas funktionieren. Und wenn sie das geheimnisvoll erscheinende Phänomen des im Wasser aufgelösten Zuckerstücks erkennen, das erst verschwunden scheint, die Substanz sich doch dann wieder aus der Lösung zurückgewinnen lässt, werden grundlegende Einsichten für das Kind erschlossen auch für ein nachhaltiges Umweltbewusstsein (Bildung für nachhaltige Entwicklung), denn »kein Ding, keine Substanz verschwindet vollständig, wir müssen so entsorgen, dass die Dinge nicht stören oder schaden«.[89]

---

87 Vgl. Lück, Gisela (2009). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag.

88 Vgl. Elschenbroich, Donata/Schweitzer, Otto (1999). Das Rad erfinden – Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft (Dokumentarfilm).

89 Elschenbroich, Donata (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann Verlag, S. 101.

Das Kind in seiner Welt

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Das einzelne Kind:

- Stellt es Fragen? Ist es neugierig? Ist es interessiert an Dingen und seiner belebten Umwelt?
- Hat es Freude beim Gebrauch aller Sinne, beim Untersuchen von Dingen und belebter Umwelt?
- Ist es ausdauernd bei Beobachtungen, bei Untersuchungen? Zeigt es Ausdauer, seinen Fragen nachzugehen? Wie geht es mit Misserfolgen um? Fühlt es sich durch Schwierigkeiten herausgefordert? Zeigt es Interesse, selbstgestellte Probleme zu lösen und auf seine Fragen Antworten zu suchen? Hat es Vertrauen in seine Fähigkeiten? Ist es schnell entmutigt und gibt dann auf?
- Hat es Interesse an technischen Vorgängen, an naturwissenschaftlichen Erscheinungen, an Tieren und Pflanzen? Ist es achtsam mit Pflanzen und Tieren? Hat es Angst vor Tieren, vor welchen?
- Zeigt es bei ungewöhnlichen Ereignissen Erstaunen und hat es eine Wahrnehmung für ungewöhnliche Phänomene in der Natur, bei technischen, chemischen oder physikalischen Experimenten?
- Lässt es sich durch Anregungen zu eigenen Erkundungen motivieren?
- Macht es Erfahrungen damit, etwas bewirken zu können? Welche?
- Fordert es Aufmerksamkeit für seine Fragen?
- Kann es seine Erfahrungen verbalisieren, welche Begrifflichkeiten hat es zur Verfügung, welche fehlen ihm?
- Was kennt das Kind an Darstellungen naturwissenschaftlicher und technischer Phänomene in den Medien?

Das Kind in der Gruppe:

- Hat es Freude mit anderen Kindern Dinge zu untersuchen, zu experimentieren, Phänomenen auf den Grund zu gehen, dem Wetter, der Tier- und Pflanzenwelt, Beschaffenheiten der Stoffe, technischen Vorgängen?
- Lässt es sich durch andere Kinder zu Forschungsaktivitäten anregen?
- Gibt es anderen Kindern Impulse, Erkundungen nachzugehen? Stellt es dann seine Fertigkeiten zur Verfügung?
- Wendet es sich an andere um Hilfe, wenn es mit eigenen Erkundungen nicht weiterkommt? Kann es technische Medien nutzen?
- Kann es sich mit anderen darüber verständigen, wie Lösungswege von Problemen aussehen könnten?

B Ziele: Das Kind in seiner Welt

Ich-Kompetenz:

- Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen
- Freude haben, mit Ausdauer Dinge zu untersuchen
- Freude haben, Tiere und Pflanzen zu pflegen

Sozial-Kompetenz:
- Vorschläge und Lösungen zu Erkundungen mit anderen entwickeln
- Anderen Erkundungswege vorschlagen
- Mit anderen Tiere und Pflanzen pflegen

Sach-Kompetenz:
- Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen
- Begrifflichkeiten bilden und verwenden über die Beschaffenheit von Dingen, zu Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Umwelt, bei Tieren und Pflanzen, zu physikalischen und chemischen Erscheinungen, zu technischen Vorgängen
- Fertigkeiten im Umgang mit Dingen, Tieren und Pflanzen entwickeln, selbstständige Bedienung technischer Geräte, wie Kassettenrecorder, Telefon, einfache Computerprogramme
- Ein Grundverständnis zur Unterscheidung von Realität und Virtualität in Bezug auf Medien entwickeln
- Ein Grundverständnis von Ökologie erwerben und der Pflege der Umwelt

Lern-Kompetenz:
- Ursache- und Wirkungszusammenhänge herstellen, Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen Dingen und Erscheinungen herstellen
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, zu einem Thema Erfahrungen zu machen und etwas zu lernen
- Ein Grundverständnis entwickeln, dass Fragen, Forschen und Nachdenken beim Lernen hilft, eigene Stärken ausbauen wollen
- Freude am Suchen und Ausprobieren von Lösungswegen, am Experimentieren, am Forschen und Knobeln, am Überwinden von Schwierigkeiten

C Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Zeit und Raum in der Tagesgestaltung für die Explorationen des einzelnen Kindes vorsehen und mit ihm über seine Erfahrungen sprechen
- Es zu Beschreibungen ermuntern und seine Begrifflichkeiten erweitern
- Die Fragen des einzelnen Kindes sachgerecht und entwicklungsgemäß beantworten
- Es zu weiteren Erkundigungen anregen und die dafür nötigen Materialien bereitstellen
- Das einzelne Kind unterstützen, Fähigkeiten zu erwerben bei der Pflege von Tieren und Pflanzen, bei der Gartenarbeit, beim Verstehen von Phänomenen, wie Krafteinwirkung, Hitze, Verformung, »Verdunstung von technischen Vorgängen«
- Warum-Fragen der Kinder ernst nehmen und sie nach eigenen Erklärungen suchen lassen

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Viele Naturmaterialien ohne Festlegung
- Technisches Spielzeug (Hebel, Waage, Magnet, schiefe Ebene, Räder, Vergrößerungsgläser, Lupendosen, Periskope, ...)

- Haushaltsgegenstände in der Wasserexperimentierecke (zum Schöpfen und Umgießen), die das einzelne Kind selbstbestimmt nutzen kann
- Bilderbücher und Sachbücher zu Naturerscheinungen, die für das einzelne Kind zu erschließen sind
- Bausteine, ausreichend und in verschiedenen Formen und Größen, technische Medien, wie Kassettenrecorder, Computer, Tablet

Projektarbeit, z. B.:
- Berufe von meinen Erziehungsberechtigten und Nachbarn mit Bezug zu Naturwissenschaften und Technik (Müllwerkerin, Botanikerin, Schornsteinfegerin, ...)
- Mein Haustier
- Ich habe ein eigenes Beet in der Kita[90]
- Ich habe was erlebt, was mit Feuer, Wasser, mit Wetter zu tun hat
- Versuche von Kindern selbst durchführen lassen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:
- Nischen und Räume, in denen einzelne Kinder experimentieren können
- Im Außengelände Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien, die einzelne Kinder ungestört nutzen können
- Bilder an den Wänden zu Naturereignissen, von Konstruktionszeichnungen, technischen Bauwerken und Geräten
- Fotodokumentationen, in denen das einzelne Kind seine Experimentier- und Forschungserlebnisse wiederfindet, Medien, ...

Das Kind in der Kindergemeinschaft

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Die Kindergemeinschaft:
- Welche Fragen stellen die Kinder zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, zu technischen Vorgängen (z. B. zum Wetter, zu Tag und Nacht, zum Lichtschalter, zu Schatten, zu Ampeln, zu Waschmaschinen, zum Fernseher, zum Telefon, Smartphone)?
- Was wissen sie darüber? Welche Erklärungen finden sie? Welche Begriffe benutzen sie, um Phänomene zu beschreiben?
- Wie planen sie ihre Untersuchungen, ihre Erkundungen?
- Welche Kinder interessieren sich besonders für Tiere und Pflanzen, welche mehr für andere naturwissenschaftliche und technische Phänomene?
- Wo kommen die Kinder in Berührung mit dem Konservieren von landwirtschaftlichen Produkten, mit Vorratshaltung, Tiefkühltruhen?
- Welche Kinder haben zu Hause einen Garten oder Tiere, wie sind sie dort einbezogen?

[90] Friedrich Fröbel – der Begründer des Kindergartens – sah darin eine wesentliche pädagogische Aufgabe und Herausforderung.

Soziale Beziehungen in der Gruppe:
- Welche Kinder finden sich zusammen, um Erkundungen anzustellen? Welche Kinder interessieren sich für bestimmte Sachthemen und bilden kleine Expertengruppen?
- Welche Kinder sind als Teilgruppe besonders ansprechbar bei der Pflege von Tieren, bei der Beschäftigung im Garten, welche Teilgruppen sind mehr interessiert an Technik?
- Welche Kinder helfen sich gern untereinander bei Erkundungen, bei Aktivitäten im Umfeld, bei der Pflege von Tieren?

Kita-Kultur und Familie, Ausstattung:
- Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet die Kita für naturwissenschaftliche Grunderfahrungen im Außengelände? Wie ist die Ausstattung mit Naturmaterialien, wie Sand, Stöcke, Steine und Wasser?
- In welchen Innenräumen kann experimentiert werden? Was ist in den Waschräumen möglich, was in den anderen Räumen? Welche Materialien und Experimentiergelegenheiten gibt es?
- Welche sind frei zugänglich, welche nur auf Anfrage?
- Welche technischen Geräte gibt es, haben die Kinder dazu Zugang?
- Gibt es die Möglichkeit, mit Feuer umzugehen?
- In welchem Rahmen können die Kinder selbstbestimmt in frei gewählten Gruppen tätig sein?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, mit anderen in den Räumen oder draußen Tiere und Pflanzen zu pflegen?
- Können sich Kinder bei der Raumgestaltung beteiligen, der Gestaltung des Außengeländes, bei der Planung, bei Erwägungen zu ökologischen Gesichtspunkten?
- Welche Erziehungsberechtigten können für naturwissenschaftliche Grunderfahrungen einbezogen werden, welche für technische? Welche Erziehungsberechtigten sind besonders interessiert?
- Welche Dokumentationsformen werden angewendet, um naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen nachhaltig für die Kinder präsent zu erhalten?

B Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft

Ich-Kompetenz:
- Anderen Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen wollen
- Ausdauernd mit anderen Untersuchungen anstellen
- Hartnäckig mit anderen an einer Sache dran bleiben und bei Misserfolgen nicht aufgeben

Sozial-Kompetenz:
- Sich einbringen mit Vorschlägen und Lösungen bei Erkundungen
- Fragen von anderen aufgreifen und Lösungsvorschläge machen
- Die Verschiedenheit der Interessen von anderen Kindern wahrnehmen und schätzen
- Die Freude empfinden, mit anderen Erfahrungen zu machen und Lösungen zu finden
- Mit anderen Lebewesen und Pflanzen gewissenhaft pflegen

Sach-Kompetenz:
- Fertigkeiten in der Handhabung von Arbeitstechniken, Werkzeugen, Materialien und technischen Geräten (u. a. PC, Tablet) entwickeln

- Bereitschaft von anderen zu lernen, anderen Dingen auf den Grund zu gehen
- Gemeinsam mit anderen Verallgemeinerungen und Begriffe bilden
- Fertigkeiten entwickeln, in einer Gruppe zu experimentieren
- Die eigenen Fertigkeiten bei Erkundungen in einer Gruppe zur Verfügung stellen

Lern-Kompetenz:
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Erkenntnisse in der Erkundung mit anderen sich erweitern oder revidiert werden müssen
- Zusammenhänge erkennen: Welchen Einfluss hat der eigene Beitrag bei Erkundungen?
- Erkenntnisse dazu, dass Lösungen mit anderen leichter gefunden werden können

C Aufgaben für pädagogische Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:
- Tagesgestaltung, die Kleingruppenarbeit vorsieht und die alltäglichen naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen zum Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand macht, z. B. beim Kochen und Backen zur Unterscheidung von Geruch, tasten, messen, wiegen, mischen von Substanzen, die sich mit dem Erhitzen verändern, ..., beim Säen und Pflanzen drinnen und draußen und dem Beobachten von verschiedenen Wachstumsbedingungen, bei der Pflege von Tieren, die unterschiedliche Größen haben
- Verschiedene Oberflächen
- Vergleiche von Vorlieben, Feststellen von Unterschieden: Ich mag gerne Süßes, andere Kinder mögen Salziges, ...
- Wo schmecke ich Süßes, Salziges, ...?
- Gespräche über Erfahrungen der Kinder mit Medien (Zeitungen, Fernseher, Filme, Computer, Werbung, ...)

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:
- Technisches Spielzeug und technische Gegenstände, Wecker, Radio, Taschenlampen, Spiegel, Bücher über Natur und Naturerscheinungen (Wetter, Tiere, Pflanzen)
- Einfache Versuchsanordnungen über technische Errungenschaften (Wie funktioniert was, wozu dient es?), auch für Experimente, die von kleineren Spielgruppen selbstbestimmt nutzbar sind mit entsprechendem Material

Projektarbeit, z. B.:
- Licht- und Schattenspiele
- Wasserexperimente, Energie- und Wasserverbrauch in Kita, Mülltrennung, Kompost, Kräuterschnecke
- Zu Lebenszyklen, wie Gebären und Wachsen, Keimen, Tod und Vergehen
- Einbeziehen technischer und naturwissenschaftlicher Berufe der Erziehungsberechtigten, der Nachbarn
- Medienpädagogische Projekte zu Fernsehen, Video, Computer, Tablet

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Experimentierecken oder -raum mit Lupen, Mikroskop, Pipetten, Spritzen, Füllgläsern mit Deckel, alte Brillengläser, auch zur Untersuchung von Kleintieren
- Fotodokumentationen zu Experimenten
- Technische Geräte, wie Fotoapparat, Kassettenrekorder, Computer
- Gartenanlage zum Säen und Pflanzen, ökologische Gestaltung des Außengeländes unter Beteiligung der Kinder
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass aufgezeichnete oder dokumentierte Erfahrungen mit anderen die eigenen Erkenntnisse sichern und vertiefen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

A Analysefragen, die die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, den Erziehungsberechtigten bzw. im Team erkunden kann

Orte und Veranstaltungen im Umfeld der Kita:

- Welche technischen Einrichtungen interessieren die Kinder in der Umgebung der Kita im Heimatort (Verkehrstechnik wie Ampeln, beim Straßenbau, Strichcodescanner im Supermarkt, elektronische Waagen, technische Geräte beim Hausbau, ...)?
- Wie funktioniert Straßenbau, wie Häuserbau, wie die Stromversorgung, das Trinkwasser- und Abwassersystem?
- Welche Verkehrsmittel gibt es in der Umgebung der Kita und wie funktionieren sie?
- Was unterscheidet Stadt und Land hinsichtlich Natur und Technik? Was kann man wo erleben?
- Gibt es Tiere in der Umgebung und welche? Wodurch unterscheiden sich die Tiere? Welche kommen natürlich vor, welche Haustiere werden gehalten und wo? Welche Arten kennen die Kinder? Welche Kinder haben zu Hause Tiere und welche?
- Wo in der Umgebung treffen wir auf Medien, wo werden Computer eingesetzt, wie sind wir von Werbung umgeben?

Veränderungen in der Umgebung:

- Was wissen die Menschen im Umfeld, die eigenen Erziehungsberechtigten, Großeltern und andere Erwachsene, wie die Straßen, die Häuser, die Bauernhöfe früher ausgesehen haben? Welche technischen Geräte wurden früher benutzt, die es heute nicht mehr gibt?
- Welche Verkehrsmittel haben die eigenen Erziehungsberechtigten, Großeltern und andere Erwachsene früher benutzt und wo kann man die heute sehen?
- Wie wurden früher Briefe transportiert und wie ist das heute? Warum gibt es immer weniger Telefonzellen, Postämter und Briefkästen?
- Wie verändert sich die Umgebung der Kita in den Jahreszeiten?

Andere Orte:

- Welche Orte oder Einrichtungen kennen die Kinder in der weiteren Umgebung in Bezug auf Naturerlebnisse oder technische Erfahrungen (Kinderbibliothek, technisches Museum, Ausstellungen mit Fühl- und Tasterlebnissen, Naturhandwerk, Internetcafé, ...)?
- Welche Einrichtungen in der weiteren Umgebung sind geeignet, dass Kinder mit allen Sinnen

ihr Wissen erweitern und naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen machen können?
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit Landleben, welche Erfahrungen mit Stadtleben? Welche Erfahrungen haben ihre Erziehungsberechtigten und ihre Verwandten? Was ist anders auf dem Land, in der Natur, beim Wetter, bei Verkehrstechnik, ... im Unterschied zur Stadt und warum ist das so?
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit Natur und Wetter in anderen Ländern? Welche anderen Tiere und Pflanzen gibt es da, wie unterscheidet sich das Wetter und warum ist das so?
- Welche Techniken benutzen die Menschen in anderen Ländern im Verkehr, beim Häuser- und Straßenbau, in der Landwirtschaft?
- Mit welchen Institutionen kann kooperiert werden, mit Grundschulen, mit medienpädagogischen Fachdiensten, Architekturbüros, Handwerksbetrieben, Umweltschutz- und Naturschutzverbänden, ...?

B Ziele: Weltgeschehen, Welt erkunden

Ich-Kompetenz:
- Die Umwelt als eine Quelle für vielfältige Erfahrungen erleben und genießen
- Ideen für Erkundungen im Umfeld entwickeln

Sozial-Kompetenz:
- Sich in der Gruppe mit den eigenen Fähigkeiten einbringen
- Erwartungen und Bedürfnisse anderer wahrnehmen, sich hineinversetzen können und darauf eingehen
- Mit anderen die Verschiedenheit der Interessen im Heimatort erkunden und wahrnehmen

Sach-Kompetenz:
- Ökologisches Grundverständnis über die Welt entwickeln
- Bemerken, wie natürliche Elemente miteinander in Verbindung stehen
- Beobachten, Zuordnen, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen, Schlussfolgern lernen bei Umwelterkundungen
- Grundbegriffe von den Beziehungen von Raum und Zeit, von Naturerscheinungen bilden und richtig anwenden

Lern-Kompetenz:
- Im Austausch mit anderen erkennen, dass es sich lohnt, eigene Erkenntnisse zu revidieren und andere Erkenntnisse ins eigene Weltbild einzubauen
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- Untersuchungsfragen entwickeln
- Erklärungsversuche und deren Prüfung als Quelle neuer Erkenntnisse erleben, Hypothesen bilden und sie prüfen
- Bewusstheit über die Wirksamkeit von umweltfreundlichen Technologien anbahnen
- Experimente entwerfen und durchführen

C Aufgabe für pädagogische Fachkräfte

Im Alltag der Kita, z. B.:

- Gespräche und Erkundungen mit den Kindern über die jahreszeitlichen Veränderungen in der Umgebung
- Erkundung öffentlicher Plätze (Brunnen, Grünanlagen, Denkmäler, ...)
- Gespräche über Müll und Abfall in der Kita, in der Umgebung der Kita, über Verkehrstechnik (Autos, Busse, Traktoren, Hubschrauber, ...)
- Gespräche über ihre Erfahrungen mit Medien (Fernsehen, Video, Werbung, Zeitungen, Computer, ...)

Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.:

- Vielseitige Forschungs- und Experimentiergegenstände, die bei den Erkundungen von belebten und unbelebten Dingen helfen und die Erfahrungen in der Umgebung vertiefen und entschlüsseln helfen

Projektarbeit, z. B.:

- Zu Stromkreis, Schallwellen, Schwerkraft, Wasserkreislauf, Natur-Ereignissen, denen die Kinder in der Umgebung begegnet sind und die in der Kita vertieft werden, z. B. zum Wetter: Wetterkalender, Sonnenstand oder Schattenspiele, Regenmengen in Behältnissen sammeln und vergleichen, Windbeobachtungen mit Windsack, Papierfliegern, Drachen, Warum fliegen Flugzeuge? Warum schwimmen Dampfer?
- Besichtigungen vom Wasserwerk, vom Elektrizitätswerk, der Kläranlage, eines Chemielabors, ...
- Was ist ökologischer Landbau, was sind regionale, saisonale Produkte?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.:

- Experimentier- und Forschungsecken
- Bilder von Naturerscheinungen
- Ausstellungen zu Naturerfahrungen und zu den Projekten der naturwissenschaftlichen Experimente, die zu weiterführenden Erkundungen führen
- Ausstellung von Fotosafaris zu naturwissenschaftlichen und technischen Erkundungen in der näheren und weiteren Umgebung
- Große Dokumentationsflächen
- Einbezug vielfältiger Medien, insbesondere Sachbücher, Lexika, entsprechende CD-Roms
- Poster und Fotos von Bauwerken, Konstruktionszeichnungen, technischen Errungenschaften

Bildungsprozesse für Krippenkinder gestalten

Von frühester Kindheit an begegnen wir Phänomenen von Materie und Bewegung, Mechanik und Elektrizität, von Ursache und Wirkung. Die Naturwissenschaft versucht Bereiche der Wirklichkeit zu erfassen, sie messbar und kausal erklärbar zu machen. Doch wie funktioniert das in der Krippe? Zunächst brauchen Krippenkinder Erfahrungen mit der Natur, den Dingen in ihrer unmittelbaren Umwelt.

Krippenkinder experimentieren intuitiv. Sie nehmen ihr direktes Umfeld unter die sinnbildliche Lupe, wenn sie sich sicher und geborgen fühlen. Beim Experimentieren sind sie selbsttätig und stellen einen Gesamtzusammenhang durch Versuch und Irrtum her. Indem Kleinkinder akribisch Dinge sammeln, die sie vorsichtig betasten, ordnen und umordnen, irgendwo hinein betten und stecken, betreiben sie Naturforschung. Sie beschäftigen sich mit den gesammelten Dingen, um herauszufinden, was man alles damit machen kann. Erst wenn sie eine solche Basis an lebendigem und alltäglichem Verständnis für Dinge der Natur gewonnen haben, werden Kinder weitergehende Fragen stellen.[91]

Jedes Wissen und Lernen braucht einen Erfahrungskontext, durch den dieses Wissen als sinnvolles Wissen erkannt werden kann. Der Zugang zur Welt der Natur muss von unten, von ihren Alltagserfahrungen her erschlossen werden. Wenn das Kind z. B. ausprobiert, während des Essens seine Kartoffel in das Wasserglas zu tauchen, geht es ihm zunächst nicht um die Beantwortung einer Frage, sondern um die Erfahrung, die Erstaunen auslöst. Die Erfahrung wird wahrgenommen, immer wieder neu überprüft und wieder neu ausprobiert. Dieses Tun ermöglicht dem Kind, zum späteren Zeitpunkt den kausalen Zusammenhang herzustellen. Dieses Erstaunen ist in der Krippe überall zu beobachten. Krippenkinder sind von ihren Entdeckungen begeistert. Deswegen ist der Alltag mit all seinen Situationen bestens geeignet, Erkundungen zuzulassen und den Kindern ihr Explorationsbedürfnis, die Welt zu erkunden, zu ermöglichen.

Das kann auch mal bedeuten, dass ein Kind irgendwo hochklettert, die Balance verliert, und umfällt. Es braucht die Möglichkeit, Erfahrungen durch eigenes Ausprobieren zu machen und Erwachsene, die diesem Staunen und dieser Neugierde Raum und Zeit geben, wie beispielsweise beim gemeinsamen Essen oder Trinken, beim Erkunden im Außengelände etc.

Krippenkinder haben den Mut, auf Entdeckungsreise zu gehen, wenn sie in vertrauensvolle Beziehungen eingebettet sind.[92] Warum ist der Himmel blau? Warum löst sich der Zucker im heißen Wasser schneller auf als im kalten? Warum verfärbt sich im Herbst das Laub? Warum gefrieren Wasserflächen?

Diese Fragen können überhaupt erst entstehen und begriffen werden, wenn Kinder bereits eine Fülle von konkreten Erfahrungen gemacht haben. »Können und Wissen im Bereich der Natur baut sich also ›von unten her‹ auf. Es geht aus einer Entwicklungsgeschichte hervor, in der vorhandenes Können und Wissen über neue Erfahrungen umgewandelt wird.«[93]

---

91 Vgl. Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. W. Weinheim/Basel: Beltz, S. 146.

92 Vgl. Renz-Polster, Herbert (2014). Wird beim Planen vielleicht das Kind vergessen? Für eine Neubesinnung in der Frühpädagogik. TPS 9/2014, S. 10f.
Siehe: http://kinder-verstehen.de/images/TPS_9_14_09-11.pdf [13.04.2017].

93 Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kintertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 148.

Anregungen für die Praxis:

- Mit allen Sinnen die Umwelt erfassen, anfassen, schmecken, hören, riechen, sehen
- Krippenkinder lassen Gegenstände immer wieder herunterfallen und erleben physikalische Gegebenheiten, da die Gegenstände nicht nach oben fallen
- Sie öffnen und schließen Schranktüren
- Sie spielen »Kuckucksspiele«
- Sie verstecken sich und Dinge
- Sie brauchen Räume, die verschiedene Ebenen bieten
- Sie begreifen mit den Fingern das Essen und erspüren unterschiedliche Konsistenz
- Sie experimentieren mit Wasser am Waschbecken sowie mit ihren Trinkbechern und Trinkflaschen
- Sie brauchen Gelegenheiten, ihre Schüttversuche mit unterschiedlichen Materialien durchführen zu können
- Sie machen Schüttversuche und Erfahrungen zu Mengenverhältnissen
- Sie mischen Farben
- Sie transportieren Gegenstände von A nach B und finden Hilfsmittel für den Transport
- Sie matschen im Sand und machen sensorische Erfahrungen mit Wasser
- Sie malen auf beschlagenen Scheiben
- Sie nehmen die Umwelt in den Jahreszeiten wahr (wachsen von Pflanzen, Tierchen, Insekten)
- Sie brauchen Gesprächspartner, die ihr Erstaunen begleiten

6. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – Zusammenarbeit von Kita und Erziehungsberechtigten in Schlüsselsituationen

Die Erziehungsberechtigten haben das Recht und die Pflicht, ihre Kinder zu eigenverantwortlichen Menschen zu erziehen. Diese Verpflichtung wird sowohl im Grundgesetz (Artikel 6 Abs. 2) als auch im Achten Sozialgesetzbuch (§ 1 Abs. 2 SGB VIII) festgelegt.

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben die Verpflichtung, Erziehungsberechtigte bei dieser Aufgabe zu unterstützen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII); die Kita übernimmt in diesem Sinne einen familienergänzenden Auftrag. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, sind der kontinuierliche Austausch und die wertschätzende Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten eine notwendige Voraussetzung.

Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte sind die wichtigsten Partner bei der Bildung und Erziehung der Kinder in der Kita. Ihre Zusammenarbeit ist von einer wertschätzenden und zugewandten Haltung bestimmt und findet auf Augenhöhe statt, ist verlässlich und vertrauensvoll. Die gesetzlichen Grundlagen zur Arbeit der pädagogischen Fachkräfte sind: UN Kinderrechtskonvention Art. 5 und die Bestimmungen des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII § 9 Abs. 1, § 22 Abs. 2 Nr. 2, § 22a Abs. 2). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten regelt die Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes (Ausführungs-VO SKBBG) im § 4.

Jedes Kind reagiert mit besonderer Sensibilität auf seine verschiedenen Bezugspersonen. Auch jeder Erwachsene hat seinen ganz speziellen Zugang zum Kind und nimmt eigenen Einfluss auf das Bild, das sich das Kind von der Welt macht, indem er seine Wünsche, Vorstellungen und Themen an das Kind heranträgt. Wenn wir Bildung als einen sozialen Prozess interpretieren, müssen wir die entscheidende Rolle der Bezugspersonen des Kindes beachten: Neben den Erziehungsberechtigten wirken auch andere Bezugspersonen auf die Bildungsprozesse der Gruppe. Die Beziehungen zwischen den wichtigsten Bezugspersonen des Kindes beeinflussen sich gegenseitig und müssen im Interesse einer bestmöglichen Entwicklung des Kindes auch in ihrer Wechselwirkung beachtet werden.

Das Kind erfährt durch die pädagogischen Fachkräfte dann Respekt und Bestätigung für seine Identität, wenn die Erfahrungen in der Kita seine positiven Erfahrungen in der Familie aufgreifen oder gegebenenfalls auch ergänzen. Die Identitätsentwicklung der Kinder setzt ein sehr sensibles Umgehen mit familiären Realitäten voraus, die nicht den vorherrschenden hiesigen kulturellen, ethischen oder moralischen Vorstellungen entsprechen. Grundlage hierfür sind vorurteilsbewusste Informationen über den Lebenshintergrund der Kinder und das Erziehungsbild der Erziehungsberechtigten. Je mehr das Kind erlebt, dass seine Erziehungsberechtigten und die Kultur seiner Familie respektiert und geachtet werden, desto eher kann es ein positives Bild von sich in der Welt entwickeln. Entsprechend dem Konzept der wechselseitigen Anerkennung[94] ist eine gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigen Bezugspersonen des Kindes unverzichtbar, um dem Kind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen. Die respektvolle Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften ist also von grundlegender Bedeutung.

---

[94] Vgl. Leu, Hans Rudolf (1999). Die »biografische Situation« als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (Hg.). Zwischen Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Berlin: Suhrkamp, S. 77-107.

Die professionelle Akzeptanz von unterschiedlichen Familiensystemen und -modellen sowie der vielfältigen Beweggründe für den Besuch der Kita sind dabei wichtige Voraussetzungen. Gegenseitige Akzeptanz, gegenseitiger Respekt, die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre sowie die Klärung von Krisen und Konflikten sind wichtige Herausforderungen für eine Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten.

Erziehungsberechtigte sind in der Regel an einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft interessiert – sie möchten gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften in der Kita die Entwicklung des Kindes begleiten und unterstützen. Sie fordern einen intensiven Austausch über individuelle Erlebnisse und institutionelle Ereignisse.[95]

Die pädagogischen Fachkräfte machen ihre Arbeit transparent, indem sie Erziehungsberechtigte schon vor der Aufnahme des Kindes über die wesentlichen Aspekte der pädagogischen Konzeption informieren und ihnen ein persönliches Miterleben des Alltags in der Kita ermöglichen. Sie stellen geeignete Dokumentationen zu Abläufen und Bildungsprozessen im Alltag der Einrichtung zur Verfügung. Explizit informieren sie die Erziehungsberechtigten über das Eingewöhnungskonzept und die individuell angepasste Umsetzung und stellen die alltagsorientierte Sprachbildung vor. Dabei berücksichtigen sie, dass das Bild vom Kind und seine Beziehung zu Erwachsenen in anderen Kulturen einen anderen Stellenwert haben können. Erwartungen an Erziehungsberechtigte, z. B. anlässlich der Eingewöhnung, können von diesen als befremdlich empfunden und nicht den vorherrschenden hiesigen Vorstellungen entsprechend erfüllt werden. Vorbeugend sind intensive Gespräche und eine interessierte Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkraft mit dem soziokulturellen Hintergrund der Familie, ihrer Herkunft, ihren Lebensumständen usw. notwendig.[96]

Pädagogische Fachkräfte tauschen sich mit den Erziehungsberechtigten über Rituale und Werte in der Familie aus, lernen die Vorlieben der Kinder kennen und bringen ihr Interesse an den Familiensprachen zum Ausdruck. In der Eingewöhnungszeit bemühen sie sich in der Kontaktaufnahme mit dem Kind um das Erkennen seiner Bedürfnisse nach Nähe und Distanz. Sie unterstützen die Kinder bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und das Hineinwachsen in die Kindergemeinschaft.

Alle Erziehungsberechtigten werden individuell mit ihren Kompetenzen und Interessen in die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote der Kitas eingebunden. Dabei wird immer auch der Dialog über Erziehungsvorstellungen von den pädagogischen Fachkräften angestoßen. Dadurch wird die demokratische Kultur der Kita, in der die Kinder altersgerecht an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten weiterentwickelt.

---

95 Roth, Xenia (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg: Herder Verlag. Roth, Xenia (2012). Im Blick: Die Zusammenarbeit mit Eltern. Mit den Familien im Dialog. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hg.) (2012). Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar: verlag das netz, S. 106-115.

96 Jurczyk, Karin (2013). Familienrealitäten heute: Vielfalt, Leistungen, Überforderungen. In: Förster, Charis et al. (Hg.). Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Freiburg: Herder Verlag, S. 62-75.

Die Erziehungsberechtigten vertreten im Rahmen ihrer Mitwirkungsrechte im Elternausschuss kontinuierlich ihre Interessen. Die Partizipation von Erziehungsberechtigten stärkt Erziehungskompetenzen aller am Prozess beteiligten. Zu einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften gehören der intensive und regelmäßige Austausch und die Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele, somit auch über Themen, die an die Kinder herangetragen, die ihnen zugemutet werden.

»Diese Diskussion muss (...) in geeigneter Weise mit den Eltern geführt werden: Fehlt ihre Zustimmung, kann fast alles blockiert werden, was die Erzieherinnen den Kindern zumuten möchten. Sie sind die wichtigsten Bindungspersonen für die Kinder, gegen sie könnte Erziehung in Kindertagesstätten kaum Erfolg haben. Die Eltern müssen für die wichtigen Themen gewonnen werden und fast alle Eltern lassen sich auch gewinnen, wenn sie verstehen können, welche Gründe für ein vorgeschlagenes Vorgehen sprechen.«[97]

Der gemeinsame Diskurs von Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften über Ziele und Inhalte von pädagogischer Arbeit dient so der Unterstützung von Bildungsprozessen der Kinder und beinhaltet wichtige Elemente von der Bildung der Erziehungsberechtigten. Eine besondere Herausforderung stellt die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen und aus anderen Kulturkreisen dar. Pädagogische Fachkräfte sollten sich mit allgemein zugänglichen Informationsmaterialien für solche Situationen (Internet, Buchhandel, ...) auf diese Situationen vorbereiten. Viele Träger stellen mittlerweile kulturspezifische Handlungsanregungen und grundlegende Dokumente in verschiedenen Übersetzungen zur Verfügung. Hierbei ist aber zu bedenken, dass einige Erziehungsberechtigte auch die Schriftsprache ihres Heimatlandes nicht beherrschen. Eine große Hilfe sind thematisch versierte Dolmetscherinnen oder Kolleginnen mit entsprechenden Sprachkenntnissen. Geschwister oder andere Familienmitglieder oder Freunde der Familie sollten insbesondere bei Entwicklungsgesprächen nicht als Dolmetscherinnen eingesetzt werden.

6.1. Von der Familie in die Krippe

Die Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kita und insbesondere die Aufnahme in die Krippe stellt für Kinder und deren Erziehungsberechtigte ein besonderes Ereignis und gleichzeitig eine große Herausforderung dar. Zu Hause, im gewohnten Umfeld, ist meist ein Ansprechpartner in der Nähe, der bei unbekannten Situationen als sichere Basis dient. Durch die Veränderungen erweitert sich das Erfahrungsumfeld des Kindes um zunächst unbekannte und zuweilen beängstigende Situationen und Abläufe sowie fremde Menschen, Geräusche und Gerüche. Um sich auf Neues einlassen zu können, Beziehungen zu neuen Personen aufzubauen und damit den Übergang erfolgreich zu bewältigen, benötigt das Kind die Unterstützung vertrauter Personen. Während der Übergangszeit werden das Kind und seine Erziehungsberechtigten von einer bis zwei Bezugserzieherinnen kontinuierlich begleitet. Die Kita berücksichtigt dies mit ausreichenden Ressourcen im Dienstplan.

---

[97] Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002a). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 57.

Für Erziehungsberechtigte ist es wichtig, zu den pädagogischen Fachkräften ein sicheres Verhältnis aufzubauen, da sie diesen ihr Kind anvertrauen. Die pädagogischen Fachkräfte der Kita nehmen die Erwartungen und Befürchtungen der Erziehungsberechtigten beim Übergang ernst. Sie bleiben mit den Erziehungsberechtigten im Austausch, um die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zu entdecken, damit sich die Kinder neuen Lebens- und Lernsituationen öffnen und Entwicklungsschritte und Herausforderungen bewältigen können.

6.2. Die Eingewöhnung

Die Eingewöhnung stellt eine Schlüsselsituation für einen guten Beziehungsaufbau zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft dar. Es ist die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Aus diesem Grund ist eine intensive und einfühlsame pädagogische Betreuung in der ersten Zeit in der Kita (und insbesondere in der Krippe) wichtig. Der Verlauf der Eingewöhnung entscheidet mit darüber, ob sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlt und sich positiv weiterentwickeln kann. Für die strukturierte Eingewöhnung gibt es in der Praxis unterschiedliche Modelle[98], die darauf ausgerichtet sind, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten dem Kind den Übergang in eine fremde Umgebung mit unbekannten Erwachsenen und Kindern zu erleichtern. Erziehungsberechtigte über die Form der Eingewöhnung ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung zu informieren, ist daher ein wichtiger erster Schritt: Im Gespräch wird der Ablauf der Eingewöhnung besprochen, die Erziehungsberechtigten erhalten Informationen zur Einrichtung, ein Austausch darüber, was zum Gelingen beitragen kann, sowie die Festlegung eines zeitlichen Rahmens. Die Dauer der Eingewöhnung richtet sich nach den Bedürfnissen von Kind und Erziehungsberechtigten. Wichtig ist es, den Erziehungsberechtigten mit auf den Weg zu geben, dass durch den Eintritt des Kindes in die Einrichtung ihre Bindung zum Kind nicht abbricht oder an Qualität verliert. Die pädagogische Fachkraft ist daher keine Konkurrenz, sondern eine weitere wichtige Bezugsperson, ohne die eine institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung nicht sinnvoll umgesetzt werden kann.

Grundlegend für die verschiedenen Eingewöhnungsmodelle ist, dass in den ersten Tagen des Kindes in der Kita die primäre Bezugsperson möglichst immer mit anwesend ist. Dabei steht eine behutsame Annäherung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft im Vordergrund. Nachdem sich der Kontakt intensiviert hat, findet eine kurze Trennung von den primären Bezugspersonen statt. Wird die pädagogische Fachkraft als Vertrauensperson bei Abwesenheit der primären Bezugsperson akzeptiert, kann die Zeit in der Kita bzw. in der Krippe nach und nach erweitert werden. Dem Kind wird vor Ankunft bereits Raum eingeräumt, z. B. durch die Vorbereitung einer Eigentumskiste oder der Garderobe. Geeignete Materialien für das Kind, wie Möbel, Spielzeug, usw. stehen zur Verfügung. Die pädagogischen Fachkräfte sind über die Neuaufnahme informiert und bereiten die Kindergruppe auf das neue Kind vor.

---

[98] z. B. Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodelle; Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédevári-Heller, Éva (2011). Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin: Cornelsen. Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar: verlag das netz. Viernickel, Susanne/Völker, Petra (2009). Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Es ist zu beachten, dass aufgrund unterschiedlicher Erwartungen der Erziehungsberechtigten und deren soziokultureller Normen und Werte sowie den eigenen Erfahrungen durch unterschiedliche Herkunftskulturen Eingewöhnungsmodelle hinterfragt werden können. Für Erziehungsberechtigte aus anderen Kulturkreisen kann das Eingewöhnungsmodell nicht nur als befremdlich und ihre gewünschte Präsenz als Kontrolle empfunden werden, sie können auch die Absprachen nicht einhalten, da sie sie inhaltlich und/oder sprachlich nicht verstehen. Dies ist im Team regelmäßig anzusprechen und individuell zu klären. Es ist notwendig, diese Erziehungsberechtigten besonders sensibel über die Ziele der Eingewöhnung und deren Bedeutung für das Krippenkind und die verantwortliche Bezugserzieherin aufzuklären.[99]

6.3. Von der Familie in die Kita

Austausch und Verständigung zwischen Kita und Erziehungsberechtigten beginnen bereits vor der Aufnahme des Kindes. Damit Erziehungsberechtigte die Kita auswählen können, die ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht, machen diese ihr jeweiliges pädagogisches Konzept in geeigneter Form (also nicht nur schriftlich) öffentlich und laden Erziehungsberechtigte ein, den Kita-Alltag durch Hospitationen, Eltern-Cafés, Spielnachmittage o. ä. kennen zu lernen. Bereits hier können die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten die zukünftige Kindergruppe kennenlernen und erste Kontakte knüpfen.

Bei einem intensiven Aufnahmegespräch erläutert die pädagogische Fachkraft den Erziehungsberechtigten das Eingewöhnungskonzept der Einrichtung und verdeutlicht, welche wesentliche Rolle eine gute Beziehung zwischen Kita und Familie für die Bildung und Erziehung des Kindes spielt. Wichtig ist, dass bei diesem Gespräch nicht nur die Leiterin mit den Erziehungsberechtigten spricht, sondern auch die pädagogische Fachkraft, von der das Kind eingewöhnt werden wird. Um Brüche für das Kind beim Übergang von der Familie in die Kita zu vermeiden, tauschen sich die pädagogische Fachkraft und die Erziehungsberechtigten über Vorlieben und Abneigungen des Kindes und über Rituale und Werte in der Familie und in der Einrichtung aus und stimmen sich ab. Die pädagogische Fachkraft übernimmt nach Möglichkeit die Rituale der Familie, und auch die Erziehungsberechtigten lassen sich auf neue Erfahrungen ein. Wesentlich für einen gelingenden Übergang ist ebenfalls die Wertschätzung aller Familiensprachen in der Kita. Nur wenn die pädagogische Fachkraft weiß, welche Sprachen in der Familie des Kindes gesprochen werden, kann sie dafür in der Einrichtung den gebührenden Raum geben. Das gilt auch für den kultursensiblen Umgang mit der Familienkultur allgemein. Erziehungsberechtigte mit geringen Deutschkenntnissen benötigen oft eine Dolmetscherin oder auf sie und ihren kulturellen Hintergrund abgestimmte Informationsmaterialien, um sich mit dem Arbeitsauftrag der Kita und dessen Tagesablauf vertraut zu machen. Die pädagogische Fachkraft muss einfühlsam und wissend in der Gesprächsführung berücksichtigen, dass unterschiedliche Erziehungsmaßstäbe und Rollenverteilungen in der Familie nicht zu werten sind. Vielmehr sind sie die Basis für eine partnerschaftliche Annäherung zwischen Kita und Familie. Gerade Erziehungsberechtigte in schwierigen Lebenssituationen oder nach belastenden oder traumatisierenden Lebensphasen

[99] Schaich, Ute (2011). Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe. Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

sind sich zwar der Wichtigkeit des Kita-Besuchs ihres Kindes bewusst, sind aber oft durch das fremde System und die abweichenden Kulturpraktiken verängstigt und verunsichert. Der gemeinsame Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft ist wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in der Kita. Daher gebührt der Eingewöhnung des Kindes in das Kita-Leben besondere Aufmerksamkeit.

Folgende wesentliche Aspekte sind zu beachten[100]

- Im Sinne einer sanften Eingewöhnung wird das Kind bei seinem Übergang in die neue Lebenswelt Kita von einem Elternteil oder einer vertrauten Bezugsperson begleitet.
- Der Beziehungsaufbau zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind hängt wesentlich davon ab, inwieweit pädagogische Fachkraft und Erziehungsberechtigte sich gegenseitig akzeptieren können. Darum muss die pädagogische Fachkraft die Ablösungsprozesse von Erziehungsberechtigten besonders sensibel begleiten und sie bei Schwierigkeiten unterstützen. Erziehungsberechtigten zu vermitteln, dass sie für die Kinder die wichtigsten Bezugspersonen bleiben, ist eine der wesentlichsten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte im Eingewöhnungsgespräch.
- Damit Erziehungsberechtigte ihre Kinder »loslassen« können, bedarf es auf ihrer Seite Sicherheit und Vertrauen, die die pädagogischen Fachkräfte durch Einfühlungsvermögen und nachvollziehbare Informationen anbahnen. Es ist wichtig, dass die Erziehungsberechtigten nicht das Gefühl entwickeln, ihr Kind zu »verlieren« und dass zwischen ihnen und der pädagogischen Fachkraft keine heimlichen Konkurrenzgefühle entstehen.
- Die Eingewöhnungsdauer wird davon beeinflusst, ob und inwieweit es der pädagogischen Fachkraft gelingt, die Signale des Kindes aufzunehmen, sie angemessen zu beantworten und eine Beziehung zu ihm aufzubauen. Dabei bestimmt das Kind selbst über Nähe, Distanz und die Zeit, die es braucht, sich auf die pädagogische Fachkraft einzulassen.
- Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die pädagogische Fachkraft selbst zur Bezugsperson wird, d. h., dass sie das Kind auch bei Abwesenheit seiner Erziehungsberechtigten in verunsichernden Situationen auffangen und z. B. trösten kann.

Auch für die Bildungsprozesse von Kindern im Kita-Alter ist eine tragfähige Beziehung zur pädagogischen Fachkraft wichtige Grundlage. Daneben erlangen Gemeinschaft und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern immer größere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Daher unterstützt die pädagogische Fachkraft das Kind gleichzeitig in der Aufnahme von Beziehungen zu anderen Kindern.

Abschluss der Übergangsphase ist ein erstes Entwicklungsgespräch, in dem sich Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkraft über ihre bisherigen Erfahrungen und ihre Sichtweisen austauschen.

---

[100] Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédevári-Heller, Éva (2011). Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin. Cornelsen.

6.4. Entwicklungsgespräche als regelmäßiger Austausch

Entwicklungsgespräche ermöglichen auch weiterhin den Austausch zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogischer Fachkraft über Beobachtungen, die Klärung von Fragen über Erziehungsvorstellungen. Sie sind notwendiger Teil des fortlaufenden Diskurses über Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder. Diese Gespräche sollen die Entwicklung der Kinder während der gesamten Zeit in der Einrichtung begleiten. Daher finden sie regelmäßig statt. Je jünger das Kind ist und je schneller und sprunghafter seine Entwicklung voranschreitet, desto öfter sollten die Gespräche stattfinden – mindestens aber ein- bis zweimal in jedem Jahr.

Erziehungsberechtigte bringen in die Gespräche ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie ein – hierfür sind sie die Experten. Die pädagogischen Fachkräfte berichten anhand von Bildungsbiographien von ihren systematischen Beobachtungen im Alltag der Kita.[101] Sie bereiten – auch mit Unterstützung ihrer Kolleginnen – die Gespräche vor. Sie beschreiben das Verhalten, die Interessen und die Fähigkeiten des Kindes und betonen die Entwicklungsfortschritte seit dem letzten Gespräch. Für Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte soll deutlich werden, welchen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben sich das Kind gerade zuwendet und wie die Erwachsenen das Kind fördern und herausfordern können. Vor dem Übergang in die Schule sind Entwicklungsgespräche zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften und nach Möglichkeit auch mit Lehrerinnen ein wichtiges Instrument zur Unterstützung des Kindes allgemein und in seinem Übergang von der Kita in die Grundschule.

Erziehungsberechtigte erhalten einen Einblick in die Bildungsprozesse der Kinder auch durch – gemeinsam mit den Kindern erarbeitete – Dokumentationen von kleinen und großen Projekten[102]. Sie bieten Anregung für Gespräche zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten. Kontinuierliche Dokumentationen können Entwicklungsfortschritte einzelner Kinder beschreiben.

Transparenz und wechselseitige Information sind notwendig, um die im KJHG geforderte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten mit Leben zu füllen. Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Erziehungsberechtigte Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln mitzuentscheiden. Die Einbeziehung von Erziehungsberechtigten in die (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Konzeption und ihre Beteiligung an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kita ist in diesem Sinne eine notwendige Fortsetzung der Erziehungspartnerschaft auf institutioneller Ebene. Eine Begegnung zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften, die von gegenseitiger Achtung geprägt ist, lässt auch Meinungsverschiedenheiten zu. Pädagogische Fachkräfte und Erziehungsberechtigte können den Kindern zeigen, dass Meinungsverschiedenheiten der Motor für die gemeinsame Suche nach neuen Lösungen sein können. So entwickeln sich demokratische Strukturen in der Kita, in der die

---

[101] Vgl. dazu in Kapitel 4: Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren.

[102] Siehe hierzu auch: Reggio Children (1998). Die Kinder vom Stummfilm. Fantasiespiele zwischen Fischern und Kindern in der Krippe. München: Hermann Luchterhand Verlag.

Erwachsenen vorleben, wie unterschiedliche Interessen und Positionen ausgehandelt werden können. Sie geben Kindern damit ein wichtiges Vorbild für das Zusammenleben und Zusammenwirken in einer demokratischen Gesellschaft.

Jede pädagogische Arbeit mit Kindern – sei sie noch so fundiert und fachlich begründet – braucht die Zustimmung der Erziehungsberechtigten, um eine hohe Qualität erreichen zu können. Der Status der pädagogischen Fachkräfte in der Einrichtung und in der Gesellschaft sowie ihr Fachwissen begründen, dass ihnen die Rolle zufällt, die Erziehungsberechtigten zur Begegnung und zur Partizipation einzuladen. In der partnerschaftlichen Verständigung übernehmen sie den professionellen, den aktiv handelnden Part.

Über eine gute Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wird die Kita zusätzliche Ressourcen erschließen, um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen. Die Erziehungsberechtigten sind eingeladen, an Aktivitäten und pädagogischen Angeboten der Kita teilzunehmen, Neues anzuregen und ihre eigenen Kompetenzen einzubringen. Das Netzwerk vergrößert sich, wenn Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte gemeinsam weitere Experten für einzelne Themen zu gewinnen suchen. Besonders unterstützend – und entlastend – kann die Kooperation mit Einrichtungen der Elternberatung und der Familienbildung sein.

Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten

Pädagogische Fachkräfte streben aktiv die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Erziehungsberechtigten in wechselseitiger Anerkennung an.

- Die pädagogischen Fachkräfte entwickeln eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung gegenüber allen Erziehungsberechtigten.
- Die Kita entwickelt eine demokratische Kultur, in der Mitwirkung von Erziehungsberechtigten erwünscht ist.
- Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich mit Erwartungen von Erziehungsberechtigten an die Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder auseinander. Sie berücksichtigen dabei die kulturspezifischen Hintergründe von Erziehungsberechtigten.
- Die pädagogischen Fachkräfte eröffnen den Dialog mit Erziehungsberechtigten über Erziehungsvorstellungen.
- Beginnend mit dem Aufnahmegespräch führen die pädagogischen Fachkräfte mit Erziehungsberechtigten regelmäßige Gespräche über die Entwicklung ihres Kindes und verständigen sich mit ihnen über unterschiedliche Erwartungen und Wahrnehmungen. Die Bildungsbiografien sind Grundlage dieser Gespräche. Sie sollten Erziehungsberechtigten und Kindern jederzeit zugänglich sein. Sie gehören ihnen.

Pädagogische Fachkräfte machen ihre Arbeit transparent

- Sie verschaffen den Erziehungsberechtigten schon vor Aufnahme des Kindes die Möglichkeit, sich über das Leben in der Einrichtung und die pädagogische Konzeption zu informieren.
- Durch ansprechende Dokumentation und persönliches Erleben ermöglichen die pädagogischen Fachkräfte den Erziehungsberechtigten, den Alltag in der Kita kennen zu lernen.
- Pädagogische Fachkräfte informieren Erziehungsberechtigte regelmäßig über die Entwicklung ihres Kindes und bieten soweit notwendig, vertiefende Gespräche an, um einen eventuellen zusätzlichen bzw. externen Förderbedarf oder therapeutische Interventionen zu klären.

Pädagogische Fachkräfte beteiligen Erziehungsberechtigte an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kita.

- Sie ermutigen Erziehungsberechtigte, Vorschläge, Kritik und Wünsche einzubringen und lassen sie erleben, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen Berücksichtigung finden.
- Die pädagogischen Fachkräfte interessieren sich für die besonderen Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen von Erziehungsberechtigten. Sie ermutigen sie, diese in die Arbeit mit den Kindern einzubringen.
- Sie üben einen professionellen Umgang mit Informationen, die sie von Erziehungsberechtigten erhalten. Mit persönlichen Belangen von Erziehungsberechtigten gehen sie vertraulich um.
- Die pädagogischen Fachkräfte beziehen Erziehungsberechtigten bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption sowie der Planung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit ein.

7. Übergänge als Teil der Bildungsbiografie

Die Auseinandersetzung mit der Thematik des Übergangs in der Fachliteratur fokussiert überwiegend den Wechsel von der Kita in die Grundschule. Das vorliegende Programm greift das Thema des Übergangs von der Familie in die Kita in dem Kapitel 6 »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – Zusammenarbeit von Kita und Erziehungsberechtigten in Schlüsselsituationen« noch einmal explizit und intensiver auf und stellt im nachfolgenden Text insbesondere den Übergang von der Kita in die Grundschule in den Mittelpunkt.

7.1. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten

Innerhalb der Kita

Um den Übergang eines Kindes von der Krippe in den Kindergartenbereich fließend zu gestalten, ist der Austausch der pädagogischen Fachkräfte in der Einrichtung notwendig. Im Übergangsgespräch mit den Erziehungsberechtigten wird die Zeit der Krippe reflektiert und es wird verdeutlicht, dass etwas Neues, Anderes beginnt. Die Bezugserzieherin aus dem Kindergartenbereich nimmt möglichst an diesem Gespräch teil. Außerdem wird der Übergang mit dem Kind besprochen und mit ihm gemeinsam gestaltet.

Der Übergang von einer Einrichtung in eine andere

Wechselt das Kind in eine andere Kita wird ein Abschlussgespräch mit den Erziehungsberechtigten durchgeführt, um die Zeit in der Krippe zu reflektieren und abschließende Fragen zu stellen. Idealerweise nimmt auch die Bezugserzieherin der aufnehmenden Kita an diesem Gespräch teil. Die Bildungsdokumentation (Portfolio, Entwicklungsberichte, usw.) wird den Erziehungsberechtigten mitgegeben. Es ist eine Entscheidung der Erziehungsberechtigten, ob sie diese Dokumentation zur Information und zum Weiterführen an die aufnehmende Kita abgeben.

Im Aufnahmegespräch der aufnehmenden Kita wird auf die Bildungserfahrungen des Kindes Bezug genommen und der Dialog mit den Erziehungsberechtigten begonnen. Als gemeinsame Grundlage könnte die Bildungsdokumentation der vorherigen Einrichtung dienen.

7.2 Der Übergang von der Kita in die Grundschule

Den Übergang vom Kita-Kind zum Schulkind erlebt ein Kind meist als wichtige Änderung seines Status. In der Regel fühlt sich das Kind deutlich »größer« und erwartet, dass es mehr und anderes darf als bisher.[103] Zumeist erwartet es die größere Selbstständigkeit mit Freude und Stolz. Die Vorstellungen eines Kita-Kindes kurz vor dem Übergang zur Schule sind nach wie vor stark geprägt von der Erwartung, dort lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Dadurch verspricht es sich persönlichen Gewinn und ein Mehr an Gemeinsamkeiten mit den Erwachsenen, die diese Fähigkeiten schon beherrschen. Vermutlich erwartet es von der Erweiterung seiner Kompetenzen

[103] Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2015). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen. Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder Verlag, S. 136-151.

auch ein Mehr an Anerkennung durch die Erwachsenen. So bewirkt der Übergang für viele Kinder einen Motivationsschub. Sie wollen Neues lernen und gehen energisch an die neuen Herausforderungen, welche aber nichtsdestotrotz von Befürchtungen begleitet sein können, das alles sei nicht zu schaffen.

- Ein Kind, das sich selbst bewusst ist, dass es schon vieles gelernt und in seinem Leben bereits vielfältige Fähigkeiten und umfangreiches Wissen erworben hat, wird die neuen Herausforderungen mit Selbstvertrauen annehmen und seine Motivation erhalten. Es ist deshalb kontraproduktiv, die Schulanfänger als »Lernanfänger« zu bezeichnen.

Die neue Situation kann von Gefühlen der Unsicherheit und Angst begleitet sein. In der Kita erworbene Kompetenzen können dem Kind Sicherheit geben.

- Ein Kind, das in der Kita kennengelernt hat, was ihm hilft, Unsicherheit und Angst zu überwinden, wird in dieser neuen Situation auf wichtige Erfahrungen und Kenntnisse zurückgreifen können. Es gehört zu den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft, solche Erfahrungsmöglichkeiten zu gestalten.

Der Eintritt in die Schule ist mit der Anforderung verknüpft, sich am Aufbau einer neuen Gruppe zu beteiligen, die zudem meist größer ist als die bisher bekannte Gemeinschaft in der Kita. In einer ersten Grundschulklasse kommen die Kinder neu zusammen. Manche kennen kein anderes Kind, manche kennen einige wenige und wieder andere kennen mehrere der anderen Kinder aus ihrer gemeinsamen Kita-Zeit oder aus der Nachbarschaft. Jedes Kind muss seine Position in der neuen Gruppe finden. Neue Regelungen im Umgang miteinander und neue Verhaltensformen in der anderen Institution müssen erprobt und ausgehandelt werden. Die Lehrerin kann in der großen Gruppe nicht jedem Kind jederzeit die gleiche Aufmerksamkeit und individuelle Begleitung in diesem Prozess geben.

Ein Kind, das durch die pädagogische Fachkraft gefördert wurde, seine Wünsche und Meinungen deutlich zu machen und sich in der Gruppe klar zu äußern, wird ebenso wie ein Kind, das angeregt wurde, in der Kindergruppe Kritik zu äußern und Kritik anzunehmen, in diesem Prozess eher eine aktive Rolle und Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen.

In der großen Schulgemeinschaft, die das Kind in den Gängen, auf dem Pausenhof und auf den Schulwegen erlebt, sind die Erstklässler nun wieder die Jüngsten. Das kann sie in ihrem soeben erworbenen Status als »großes« Schulkind erneut verunsichern. In jedem Fall fordert die jetzt alltägliche Begegnung sowohl mit einer großen Gruppe Gleichaltriger wie mit z. T. sehr viel älteren Kindern einen dauernden Perspektivenwechsel.

- Ein Kind, das in der altersgemischten Kindergemeinschaft in der Kita sowohl die Rolle der jüngeren wie der älteren Kinder kennengelernt hat und weiß, dass jedes Kind unabhängig von seinem Alter ein Recht auf Respekt und Unversehrtheit hat, wird diesen Perspektivenwechsel leichter vollziehen können. Die pädagogische Fachkraft muss im Blick haben, wie die Kinder solche Erfahrungen bis zum Übergang in die Schule machen können.

Im Grundschulalter sortieren sich die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern innerhalb der Peer-Gruppe neu. Zu entdecken, dass andere, bisher unbekannte oder weniger wichtige Kinder

ähnliche Interessen haben, sich an den gleichen Dingen erfreuen und sich über die gleichen Dinge ärgern, kann in bestimmten Situationen viel bedeutsamer sein als eine bereits lange bestehende Beziehung zu einem Freund bzw. einer Freundin aus der Kita oder der Nachbarschaft. Damit verbunden ist der Reiz, neue Freundschaften einzugehen und Anerkennung daraus zu ziehen ebenso wie die mögliche Erfahrung, von einem bisherigen Freund bzw. einer Freundin plötzlich »links liegen gelassen« zu werden.

- Ein Kind, das in der Kita die Erfahrung gemacht hat, dass interessengebundene Beziehungen ihren Wert haben wie auch Beziehungen, die nur dann entstehen können, wenn man sich über einen längeren Zeitraum gut kennengelernt hat, wird sich eher mit den wechselvollen Beziehungen zurecht finden.
- Ein Kind, das gewohnt ist, in Konflikten die eigenen Gefühle zu benennen und die Gefühlslage des Gegenüber nachzuempfinden, wird durch wechselnde Bevorzugungen und zeitweise Ablehnung weniger verunsichert werden. Für die pädagogische Fachkraft erwächst daraus die Aufgabe, Konflikte als Lernsituation zu sehen, nicht als Störung der Abläufe.

Ein Schulkind zu sein, bedeutet in der Regel, einem strengeren, stärker fremdbestimmten Zeitplan folgen zu müssen. Tägliche Anwesenheit während der Schulzeiten ist Pflicht. Ausnahmen, die Erziehungsberechtigte während der Kita-Zeit vielleicht ermöglichen konnten, entfallen. Pünktliches Erscheinen spätestens zu Unterrichtsbeginn ist gefordert. Der individuelle Zeitrhythmus – beim morgendlichen Wachwerden, Frühstücken, sich Anziehen und auf den Weg machen und den Weg in einer kalkulierbaren Zeit zurücklegen, ohne sich zu vertrödeln – muss spätestens jetzt täglich in dieses Zeitraster eingepasst werden. In der Schule müssen Bedürfnisse aufgeschoben werden, vielleicht sogar das Bedürfnis aufs Klo zu gehen, zu essen, zu trinken. Elementare Belange für das Kind finden vielleicht nur in den Pausen Zeit: Das Gespräch mit dem Freund bzw. der Freundin muss eventuell unterbrochen werden, weil die Pause zu Ende ist. Dies erfordert ein ganz neues Zeitmanagement von jedem Kind. Die eigenen Zeitbedürfnisse müssen mit den Anforderungen der Schule ausbalanciert und Schritt für Schritt in Einklang gebracht werden. Das Kind wird Frustrationen ertragen müssen, wenn seine Bedürfnisse mit den Anforderungen nicht in Übereinstimmung gebracht werden können.

- Ein Kind, das in der Kita ein Gefühl dafür entwickelt hat, welche Zeiten es für welche Tätigkeiten braucht, wie lange es sich anfühlt, bis eine halbe Stunde, eine Stunde vergangen ist, und wie unterschiedlich dieses Gefühl sein kann, je nachdem ob man sehnlich auf etwas wartet oder ob in der Zeit etwas Interessantes geschieht, wird die Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen eher meistern. Es wird sich viele Frustrationen ersparen, wenn es durch entsprechende Zeiteinteilung andauerndes Antreiben und Ermahnungen durch Erziehungsberechtigte und Lehrerin vermeidet. Die pädagogische Fachkraft kann Kinder darin unterstützen, wenn sie z. B. in den Bildungsbereichen Mathematik und Körper/Gesundheit/Bewegung entsprechende Bildungsangebote entwickelt.

7.3. Der Übergang zur Grundschule: der familiäre Kontext

Nicht nur das Kind, auch seine Erziehungsberechtigten erleben mit dem Übergang in die Grundschule Veränderungen und müssen sich in neue Rollen einfinden. Durch die Schulpflicht sind auch sie in die Pflicht genommen. Ihre bisherigen Rechte, in allen wesentlichen Angelegenheiten

der Kita mitentscheiden zu können, werden jetzt deutlich eingeschränkt durch den allgemeinen Rahmen der Schule.

Dies betrifft vor allem ihre zeitliche Eingebundenheit: Die täglichen und wöchentlichen Planungen von Arbeitszeiten, die jährlichen Planungen von Urlauben, die Organisation von außerplanmäßigen oder unvorhersehbaren Ereignissen im Familienleben müssen mit den Zeitanforderungen der Schule in Einklang gebracht werden. Ist eine Verlässlichkeit der schulischen Betreuungszeiten nicht gegeben, kann dies sehr schnell zu einer Überforderung des familiären Zeitmanagements führen, besonders dann, wenn die Erziehungsberechtigten alleinerziehend sind. Das gilt vor allem bei halbjährlich wechselnden Stundenplänen und bei Unterrichtsausfällen.

Von vielen Erziehungsberechtigten erstgeborener Kinder wird der Übergang als Stress erlebt. Die Anforderungen an die familiäre Zeitplanung sind dabei nur ein Faktor. Viele Erziehungsberechtigte hegen die Befürchtung, dass ihr Kind die in der Schule geforderte Leistung nicht erbringen kann oder dass die Leistungen ihres Kindes nicht angemessen bewertet werden. Die Schulleistung des Kindes ist eng verbunden mit den Hoffnungen und Erwartungen der Erziehungsberechtigten für die Zukunftsperspektive ihres Kindes. In der Kita wirkt sich das häufig so aus, dass Erziehungsberechtigte vor allem in den letzten Monaten vor der Einschulung ihres Kindes möglichst hohe Gewissheit haben wollen, dass ihr Kind den Übergang in die Grundschule auch »schafft«. Erziehungsberechtigte, die selbst ein positives Verhältnis zu Schule haben, schauen eher zuversichtlich auf den Schulbeginn.

Aufgabe der Kita ist es, hierzu Erziehungsberechtigten rechtzeitig Gespräche anzubieten, die die im vorangegangenen Abschnitt ausführlich beschriebenen Kompetenzen ihrer Kinder zu thematisieren – Kompetenzen, die die Lerninhalte der ersten Klasse nicht vorwegnehmen, sondern für die Kinder Voraussetzung sind, sich den Lerninhalten mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwenden zu können. Dabei werden Erziehungsberechtigte nicht nur über die Entwicklung ihres Kindes informiert, sondern die pädagogische Fachkraft bietet, soweit notwendig, vertiefende Gespräche eventuell zusammen mit einer Lehrerin der zukünftigen Grundschule an, um einen, soweit notwendig, zusätzlichen bzw. externen Förderbedarf oder therapeutische Interventionen zu klären. Die Hoffnungen und Befürchtungen der Erziehungsberechtigten müssen dabei Ausgangspunkt sein und offen im notwendigen zeitlichen Umfang zur Sprache gebracht werden, ebenso wie die Verantwortung der Kita im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Das im Saarland flächendeckend umgesetzte Kooperationsjahr von Kita und Grundschule bietet Kindern wie pädagogischen Fachkräften, Erziehungsberechtigten und Lehrerinnen einen idealen organisatorischen und zeitlichen Rahmen, den Übergang barrierefrei und langsam zu gestalten und alle Beteiligten demokratisch einzubeziehen.

Auch in der Übergangsphase von der Kita in die Grundschule haben Kinder und Familien mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen einen besonderen Bedarf an Information und Zuwendung.[104] Wie in anderen Schlüsselsituationen muss abgewägt werden, ob das Hinzunehmen

[104] Hammes-Di Bernardo, Eva (2016). Vom Kindergarten in die Grundschule – Herausforderungen für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. In: Förster, Charis et al. (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag, S. 143-148.

einer Dolmetscherin angebracht ist, ob muttersprachliche Kolleginnen sprachlich vermitteln können und ob es Informationsmaterial in den Herkunftssprachen gibt.[105]

7.4. Schulpflicht des Kindes und kindgerechte Schule

Alle saarländischen Kinder werden schulpflichtig, wenn sie bis zum 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollenden. Im Jahr vor der Einschulung erfolgt eine Untersuchung durch eine Schul- oder Amtsärztin. Anträge auf vorzeitige Einschulung sind möglich. Wird das Kind erst im Kalenderjahr nach der Einschulung sechs Jahre alt, so ist der schulpsychologische Dienst einzuschalten. Schulpflichtige Kinder, bei denen nach einer medizinischen Indikation durch eine Schul- oder Amtsärztin eine Einschulung noch nicht angeraten scheint, können durch die Schulleiterin für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden.

Jedes Kind hat dann ein Recht auf schulische Bildung in einer Regelgrundschule. Die Schuleingangsphase mit flexibler Verweildauer ermöglicht das Durchlaufen der Schuleingangsphase in ein, zwei oder drei Jahren nach Entscheidung durch die Klassenkonferenz. In der Konsequenz bedeutet das eine hohe Verantwortung der Grundschule und der dort tätigen Lehrerinnen, die sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einstellen und kindgerechte individuelle Bildungsangebote ausarbeiten. Die pädagogischen Fachkräfte der Kita haben nicht weniger Verantwortung im Hinblick auf einen gelingenden Bildungsübergang.

7.5. Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte in der Kita tragen zu einem gelingenden Übergang des Kindes in die Grundschule bei,

- wenn und indem sie die Neugier der Kinder, ihre Lernbereitschaft und Vorfreude auf die Schule stützen,
- wenn und indem sie mit Kindern Strategien entwickeln, die helfen mit eventuellen Unsicherheiten und Ängsten zurechtzukommen,
- wenn und indem sie durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern dazu beitragen, dass diese sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben,
- wenn und indem sie Kinder dazu ermutigen, ihre Wünsche in der Gruppe zu äußern, ihre Fragen zu stellen, anderen zuzuhören und Kritik zu äußern,
- wenn und indem sie so der sprachlichen Entwicklung aller Kinder hohe Aufmerksamkeit widmen,
- wenn und indem die Kinder in der Kita erlebt haben, wie wichtig die Achtung jedes einzelnen für das eigene Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist.

---

[105] Das Informationsblatt für Eltern zum Kooperationsjahr im Saarland ist in zahlreiche Sprachen übersetzt und kann über das Ministerium für Bildung und Kultur abgerufen werden.

7.6. Kontinuität, Diskontinuität und Brüche

Die Fachliteratur definiert besonders das Idealbild des Übergangs von der Kita in die Grundschule als einen optimalen Abstimmungsprozess, in diesem Fall zwischen pädagogischen Fachkräften, Grundschullehrerinnen, Erziehungsberechtigten und Kindern. Ergänzt wird dieses Bild durch die gemeinsame Einschulung von möglichst vielen Kindern einer Kita-Gruppe in eine Grundschulklasse und einer graduierten Weiterentwicklung der Bildungsarbeit von der Kita ausgehend bis in die ersten Grundschuljahre hinein.

Aus der Perspektive der Kinder ist der ideale Übergang von der Kita in die Grundschule nachweisbar durch andere Parameter definiert. Das Gleiche gilt für die Definition der Kontinuität bzw. Diskontinuität.[106] Das Kita-Kind erlebt die Statusveränderung zum Schulkind meist nur dann als positiv, wenn sich die Schule deutlich in verschiedenen Bereichen, von den Sozialkontakten bis hin zu Lernsituationen und -inhalten, von der Kita unterscheidet. Die Grundschule als wenig variable Weiterführung der Kita ohne neue Impulse und Orientierungen würde das Kind um seinen Erfahrungs-, Wissens- und Entwicklungsgewinn bringen, würde es vielleicht sogar langweilen. Sie würde ihm die anspornenden Herausforderungen in der Konfrontation mit dem Neuen vorenthalten.

Die Bemühungen um einen für alle Beteiligten gestaffelten und gelingenden Wechsel zwischen den Bildungseinrichtungen Kita und Grundschule wird im Saarland durch das Kooperationsjahr unterstützt, in dem pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrerinnen gemeinsam die Kinder auf den bevorstehenden Übergang vorbereiten. Der Beginn in einer neu zusammengesetzten ersten Klasse bedeutet zwar das Aufgeben der bisher bekannten kontinuierlichen Abläufe und Strukturen, aber auch eine Chance, sich neu zu definieren und neue Fähigkeiten zu entwickeln. Die Kinder sind neugierig: auf die neue Lehrerin, die neuen Räume, auf neue Methoden und Materialien. Wichtig ist, dass sie für das Kind interessant bleiben und als Zugewinn erlebt werden.

Vom einzelnen Kind her gesehen, ist bei jedem Übergang in ein neues System entscheidend, wie viel zeitgleiche Kontinuität bzw. Diskontinuität es parallel in seinem persönlichen Umfeld erlebt. Bleibt die Familienkonstellation konstant oder definiert sie sich neu z. B. durch die Geburt eines Geschwisterkindes, einen Umzug, die Trennung der Eltern, eine neue Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit eines Elternteils? Oder muss es sich in komplett neue Lebenssituationen bzw. neue Umfelder einleben wie im Fall der Familien auf der Flucht? Diese Umstände und beeinflussenden Situationen können Kinder in ihrer Identitätsbildung grundlegend stören und destabilisieren und demzufolge spielt die Selbstdefinition als Kita- oder Schulkind keine primäre Rolle. Vielmehr erleben die Kinder die fast zeitgleiche Konfrontation mit einem oder mehreren Brüchen in grundlegenden Bereichen seiner Lebenswelt oft als Überforderung. Wird das Kind andererseits vor jedem Bruch verschont, werden ihm Möglichkeiten der Weiterentwicklung versagt.

---

[106] Hellmich, Frank (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1.
Siehe: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/uebergang/ [19.01.2017].
Remsperger-Kehm, Regina/Tänzer, Sandra (2016). Pädagogisches Handeln in Kita & Grundschule – zwei Professionen im Vergleich. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag, S. 54-67.

Häufen sich Brüche und Disharmonien zum Zeitpunkt eines Übergangs, steigt die Bedeutung der Verständigung und Abstimmung zwischen Erziehungsberechtigten, Krippe, Kindergarten und Schule, um die Entwicklung des Kindes nicht zu gefährden. Dies gilt insbesondere für Familien aus anderen Kulturkreisen, in schwierigen sozialen Bedingungen, mit fehlenden Deutschkenntnissen, mit Fluchterfahrung.[107]

Die Dokumentation der Bildungsbiografien (z. B. im Portfolio) bietet eine wichtige Gesprächsgrundlage, um mit allen Beteiligten im jeweiligen Übergangsprozess – dem Kind, den Erziehungsberechtigten, den Erzieherinnen und den Grundschullehrerinnen – zu besprechen, wo das Kind aktuell in seiner Entwicklung und in seinem persönlichen Leben steht, wo seine Stärken liegen und was ihm Schwierigkeiten bereitet.

Ein Kind mit ausreichendem Selbstvertrauen und einem weitgehend stabilen sozialen Kontext wird Diskontinuitäten und Brüche im Übergang gut verarbeiten und nicht als negativ erleben. Und gerade im Übergang von der Kita zur Grundschule wünschen sich viele Kinder eine Diskontinuität, eine Konfrontation mit dem Neuen. Gerade diese Diskontinuität ermöglicht ihnen, den neu erworbenen Status zu zelebrieren und zu genießen. Die Erzieherinnen, Erziehungsberechtigten und bereits mit einbezogenen Grundschullehrerinnen können die Kinder hierbei unterstützen, indem sie passende Ablösungsrituale entwickeln und umsetzen.[108]

---

[107] Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2016). Wir sind da! Kinder aus Krisenregionen. Eine Herausforderung für unsere Gesellschaft. In: Frühe Kindheit 6/16.

[108] Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.) (2008). Vom Kindergarten in die Grundschule: Übergänge gemeinsam gestalten. Köln/Kronach: Carl Link. Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag.

8. Demokratische Teilhabe – Anforderungen für die Zusammenarbeit und Kommunikation in der Kita

Das dem Bildungsprogramm zugrundeliegende Bildungsverständnis orientiert sich nicht nur an dem Charakter kindlicher Bildungsprozesse. Es steht gleichzeitig im Einklang mit den Grundwerten, die das Zusammenleben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft bestimmen und die in den Bildungseinrichtungen dieser Gesellschaft vermittelt werden sollen. Das Bildungsverständnis ist deshalb untrennbar verbunden mit den Rechten und Pflichten, die einerseits die Gemeinschaft dem Einzelnen gegenüber und andererseits der Einzelne der Gemeinschaft gegenüber hat.

Ein überaus wichtiges Recht, das mit wachsendem Verständnis und wachsender Verantwortung mehr und mehr auch durch die Übernahme von Pflichten ergänzt wird, ist das Recht auf Teilhabe. Jedes Kind soll am Bildungsreichtum unserer Gesellschaft teilhaben können, soll Anteil nehmen können an seiner sozialen Umwelt. Ziel ist, dass jedes Mädchen und jeder Junge seine Fähigkeiten, seine individuellen Möglichkeiten und seine Bereitschaft ausbilden und zur Entwicklung der Gemeinschaft – unserer Gesellschaft – beitragen kann: In der Kita bildet sich das Kind und es bildet sich Gesellschaft.

Das Recht des Kindes gehört zu werden und mitentscheiden zu dürfen, wird mit der Zeit gestärkt durch die innere Einstellung, sich beteiligen zu wollen und Verantwortung zu übernehmen. Kitas werden in der aktuellen Literatur auch als »Kinderstube der Demokratie« beschrieben.[109] In dieser Formulierung zeigt sich die fundamentale Bedeutung der Kita für die sich entwickelnde Gesellschaft, eine Bedeutung, die nicht immer genügend beachtet wird. Die Institution Kita, so wie sie funktioniert, so wie ihr Alltag gestaltet ist, wirkt auf die Kinder ein – vermutlich mehr und dauerhafter als alle beabsichtigten pädagogischen Angebote zusammen. Diese Annahme gilt umso mehr, je jünger die Kinder sind und je länger die tägliche Verweildauer in der Kita ist. In der Kita machen die Kinder erste Erfahrungen mit den Spielregeln unserer Gesellschaft. Darum kommt es für den Erfolg aller Bildungsangebote entscheidend darauf an, den Alltag in der Einrichtung nach den demokratischen Grundprinzipien unserer Gesellschaft zu strukturieren, die auch Prinzipien des Bildungsprogramms sind. Zusammenarbeit, Kommunikation und Entscheidungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Erwachsenen untereinander müssen stets im Geist der Demokratie gestaltet werden. In der Kita müssen die Kinder persönlich erfahren können, was Demokratie ausmacht. In dem Maße, in dem die Kinder an für sie wichtigen Entscheidungen beteiligt werden, werden sie sich als selbstwirksam erfahren und ihr Recht sowie ihre Pflicht auf Teilhabe an der Gemeinschaft zunehmend wahrnehmen können. Dabei geht es bei kleinen Kindern zunächst weniger um formale Entscheidungsprozesse, sondern vielmehr darum, dass ihre Bedürfnisse und Interessen aufmerksam wahrgenommen und in der Gestaltung des Alltags und der pädagogischen Angebote angemessen berücksichtigt werden. Die früher vertretene Auffassung, Kinder müssten erst einmal von den Erwachsenen lernen, wie eine Gemeinschaft funktioniert, bevor sie ein Recht haben, selbst mitzubestimmen, entspricht nicht unseren heutigen Kenntnissen über kindliche Bildungsprozesse. Sie verträgt sich nicht mit der Erkenntnis, dass Kinder sich selbst von Beginn an als zu einer Gemeinschaft zugehörig wahrnehmen, und sie verträgt sich nicht mit den unveräußerbaren Grundrechten, die demokratische Gesellschaften all

[109] Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017). So machen Kitas Demokratiebildung: Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«. Weinheim: Beltz Juventa. Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2015). Partizipation in Kita und Krippe. In: kindergarten heute. praxis kompakt. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

ihren Mitgliedern, also auch den Kindern, garantieren.[110] Die Kitas sind gesetzlich verpflichtet, diesem Recht Raum und Zeit zu geben. Nach § 45 SGB VIII bzw. im Bundeskinderschutzgesetz ist das Recht auf Partizipation und dessen Umsetzung als Teil der Konzeption gefordert. Die Erteilung der Betriebserlaubnis ist an diese Forderung gebunden. Außerdem müssen die Kitas sicherstellen, dass Kindern Wege aufgezeigt werden, wie diese sich über den Umgang von pädagogischen Fachkräften mit ihnen, über die Gestaltung des Alltags, über das Spiel- und Raumangebot u. ä. beschweren können. Die wichtige Erkenntnis, dass Kitas für das Wohl des Kindes in besonderer Weise verantwortlich sind, aber auch, dass in ihren Strukturen Gewalt am Kind passieren kann, erfordert eine klare Forderung an Träger und Einrichtungen, sich bewusst mit den Themen auseinanderzusetzen und aktiv die Rechte der Kinder umzusetzen.

Qualitätskriterien für die Umsetzung der Partizipation und Beschwerdemanagement für Kinder

- Pädagogische Fachkräfte verständigen sich im Team darüber, welche Werte und Normen in der Kita wichtig sind und welche Rechte die Kinder haben.
- Die Einrichtung verfügt über ein angemessenes Verfahren der Partizipation. Diese berücksichtigt verschiedene Ausdrucksformen, um sowohl die Kleinkinder wie auch die älteren Kinder, die Mädchen wie die Jungen, die Kinder mit oder ohne Beeinträchtigungen eine ihrem Entwicklungstand adäquate Beteiligung zu ermöglichen.
- Die verschiedenen Stufen der Partizipation und Beteiligungen werden bestimmt und umgesetzt.
- Die Regeln der Einrichtung werden, soweit wie möglich, mit den Kindern gemeinsam entwickelt und sind alle bekannt.
- Als Mindestanforderung werden die Kinder zumindest über ihre Rechte und Pflichten altersadäquat informiert.
- Den Kindern sind die Wege, ihre Beschwerden zu äußern, bekannt. Rückmeldungen und Beschwerden der Kinder werden erfasst, ernst genommen und bearbeitet.
- Alle Rückmeldungen und Ergebnisse werden dokumentiert, ausgewertet und in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt.

8.1. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Es gilt, die neugierigen Fragen der Kinder in forschendes Handeln überzuleiten und damit Eigenaktivität und weiterführende Neugier zu erhalten und zu unterstützen. Kinder brauchen Erwachsene, die sie auf dem langen, manchmal komplizierten, von Irritationen und Widersprüchen gesäumten Weg des Forschens begleiten. Gefragt sind pädagogische Fachkräfte, die sich den Kindern gegenüber sowohl als Lehrende als auch als Lernende verhalten können; die durch offenkundige eigene Lernprozesse dem Kind als Beispiel dafür dienen, wie es selbst lernen könnte. Dadurch vermitteln sie dem Kind, dass das Lernen und die Entwicklung nie aufhören. Das gelingt nur, wenn die Erwachsenen dabei authentisch sind, d. h. wenn sie wirklich selbst etwas Neues herausfinden oder lernen wollen.

---

[110] UNICEF (1989/1992). Konvention über die Rechte des Kindes.
Siehe: https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdfdata.pdf [10.04.2017], Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention 1989 bzw. § 9 Nr. 2 SGB VIII.

Wenn pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit Kindern einer offenen Frage nachgehen, wenn sie zusammen mit den Kindern nach Lösungswegen suchen und dabei die Vorschläge der Kinder ernst nehmen, dann zeigen sie, wie Lernen gelingen kann. In einem solchen gemeinsamen Lernprozess entstehen neue Erkenntnisse für Kinder und Erwachsene.

Wenn pädagogische Fachkräfte den Kindern dagegen nur Fragen anbieten, auf die sie selbst die »richtige« Antwort bereits kennen und Kinder didaktisch geschickt zu dieser Antwort hinleiten, dann vermitteln sie, dass Lernen heißt, den Anleitungen der Erwachsenen möglichst genau zu folgen. Und zugleich vermitteln sie den Kindern, dass die Erwachsenen alles und sie selbst nichts wissen und können.

Das Bildungsprogramm fordert deshalb von pädagogischen Fachkräften die Fähigkeit und den Willen, sich selbst als Lernende zu begreifen und kontinuierlich auf dem Wissen aufzubauen, das sie durch eine qualifizierte Ausbildung erhalten haben. Wer Lernen und Wissen aus eigenem Antrieb aktuell hält, dem fällt das Forschen mit Kindern leicht.

8.2. Anforderungen an die Zusammenarbeit im Team

Der anspruchsvolle Bildungsauftrag der Kita, wie er in diesem Programm mit Handreichungen formuliert wird, kann nur umgesetzt werden, wenn alle an der Kita Beteiligten zusammenarbeiten.

Kinder schauen sehr genau, wie Erwachsene »was machen« und bilden sich ihren Reim darauf – oder in den Worten des Bildungsprogramms: Sie bilden sich ihr Bild von der Welt. Sie beobachten z. B., ob Erwachsene bestimmte Forderungen nur an sie adressieren, ohne sie selbst zu befolgen. Wie werden Meinungsverschiedenheiten zwischen den Erwachsenen angesprochen und ausgetragen? Können unterschiedliche Positionen nebeneinander ausgehalten werden? Werden Absprachen eingehalten? Werden Entscheidungen gemeinsam erarbeitet oder machtvoll durchgesetzt? Unterstützen sich die pädagogischen Fachkräfte gegenseitig?

Die Art und Weise des Aushandelns, der gegenseitigen Wertschätzung, die Bereitschaft, Kritik zu äußern und anzunehmen sowie die allgemeinen Umgangsformen sind wichtige Bestandteile der unmittelbaren Bildungsumwelt der Kinder. Ein demokratisches Klima spürt das Kind in den vielfältigen ungeplanten Kontakten der pädagogischen Fachkräfte während eines Kita-Tages. Es zeigt sich dem Kind auch in den organisierten Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. in regelmäßiger Reflexion, kollegialer Beratung und geplanter Unterstützung. Nicht zuletzt entwickelt sich bei Kindern eine Vorstellung von Engagement, Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl, wenn sie erleben, dass pädagogische Fachkräfte entsprechend ihrer persönlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auch übergreifende Aufgaben erfüllen.

Die Qualität der Zusammenarbeit im Team entscheidet zudem darüber, welche Rechte auf Teilhabe den Kindern tatsächlich eröffnet werden. Wenn Kinder das Recht haben mitzubestimmen, was sie wo mit wem unternehmen wollen, dann setzt das gute Absprachen im Team und gemeinsame Verantwortung für die gesamte Kindergemeinschaft voraus. Die Organisation der

Arbeit im Team sollte sich daran orientieren, dass alle Kinder die Möglichkeiten der gesamten Kita nutzen können. Das schließt die Kontaktmöglichkeiten mit allen anderen Kindern der Kindergemeinschaft, mit allen pädagogischen Fachkräften und weiteren in der Kita tätigen Erwachsenen ebenso mit ein wie die Zugangsmöglichkeiten zu Räumen innen und außen.

8.3. Anforderungen an die Leitung

Teamentwicklung ist Angelegenheit jedes Teammitglieds, doch richtig ist auch, dass den Leitungskräften der Kita eine Schlüsselrolle in der Personal- und Organisationsentwicklung zukommt. Von ihrer Einstellung, von ihrem Leitungsstil und ihrem Aufgabenverständnis hängt vieles ab. Ihre Vorstellung von Demokratie, ihr Umgang mit den Mitarbeiterinnen und ihre Haltung zum pädagogischen Handeln der pädagogischen Fachkräfte sowie zu den Erziehungsberechtigten wirken nachhaltig auf den Stil des Hauses und somit auch auf die Bildungsumwelt der Kinder.

Entsprechend dem Bildungsverständnis der vorliegenden Handreichungen gestalten die Leitungskräfte ihre Arbeit nach den Prinzipien, die auch für den Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern gelten. Ihre Rolle ist die von Teamentwicklerinnen, die ihre Mitarbeiterinnen beteiligen, fördern, zielorientiert führen ohne deren Eigeninitiative einzuschränken. Sie schätzen und fördern individuelle Unterschiede und Schwerpunkte. Sie geben Impulse und schaffen organisatorische Möglichkeiten für Kommunikation und Kooperation. Sie sorgen für transparente Informations- und Entscheidungsprozesse und klare Kompetenzen und schaffen so die Voraussetzungen für die demokratische Teilhabe der Mitarbeiterinnen.

8.4. Anforderungen an den Träger

Das Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten verlangt nach Kooperation, Kommunikation und Partizipation sowohl im Hinblick auf die Umgangsformen als auch auf die Leitungskultur und nicht zuletzt auf die all dies sichernden und fördernden Strukturen. Die Glaubwürdigkeit der Bildungsangebote wird letztlich durch den vom Träger bereitgestellten Rahmen bestimmt.

Ebenso wenig wie bei der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte geht es dabei um Perfektion. Entscheidend ist vielmehr, ob der jeweilige Träger bereit ist, gemeinsam mit allen seinen Teilbereichen (Verwaltung, Fachaufsicht, Beratung und Praxis), nach Wegen zur Lösung anstehender Aufgaben – etwa der Umsetzung dieser Handreichungen – zu suchen. Wird versucht, die Ressourcen zur Erfüllung des pädagogischen Auftrages zu koordinieren? Gibt es ein transparentes Informations-, Kooperations- und Entscheidungssystem? Hat der Träger ein Qualitätsmanagement und ein Verfahren der Personal- und Organisationsentwicklung aufgebaut – oder plant er dies zumindest?

Träger von Kitas sollten z. B. formulieren, in welchem Turnus die bei ihnen tätigen Leiterinnen und pädagogische Fachkräfte Fortbildungsveranstaltungen besuchen sollen und wie sie die Umsetzung dieser Vorstellung unterstützen. Jeder Träger sollte eine Gesamtkonzeption entwickeln und die jeweiligen Entscheidungsspielräume für Mitarbeiterinnen/Kinder/Erziehungsberechtigte

klären. Jeder Träger sollte veröffentlichen, ob bestimmte Schwerpunkte innerhalb des Bildungsprogramms bei ihm besondere Priorität haben.[111]

Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit im Team und mit dem Träger

- Leiterinnen entwickeln mit dem Team die pädagogische Konzeption ihrer Einrichtung. Sie orientieren sich dabei an der Trägerkonzeption und am Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten.
- Pädagogische Fachkräfte verständigen sich im Team darüber, welche Werte und Normen in der Kita wichtig sind und welche Rechte die Kinder haben.
- Pädagogische Fachkräfte sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln ein Klima und einen Umgangsstil im Team, der von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.
- Das Team entwickelt Arbeitsformen des regelmäßigen kollegialen Austauschs, der gegenseitigen Beratung und des kritisch-konstruktiven Dialogs.
- Pädagogische Fachkräfte übernehmen über die Arbeit mit den Kindern hinaus entsprechend ihrer Kompetenzen Teilaufgaben für die Gestaltung der Einrichtung.
- Leiterinnen setzen Impulse, koordinieren, halten Entwicklungsprozesse in Gang und bieten fachliche Reflexion an.
- Leiterinnen entwickeln mit dem Team ein Fortbildungskonzept zur Umsetzung des Bildungsprogramms.
- Leiterinnen beteiligen ihre Mitarbeiterinnen an Entscheidungsprozessen und fördern deren Eigeninitiative.
- Leiterinnen sorgen für transparente Informations- und Entscheidungsprozesse und ermöglichen so die demokratische Teilhabe aller Mitarbeiterinnen.
- Leiterinnen schätzen und fördern individuelle Unterschiede und Schwerpunkte. Sie achten bei der Zusammensetzung der Teams auf verschiedene Kompetenzen und Kulturen.
- Leiterinnen suchen gemeinsam mit dem Team einen partizipativen Dialog mit dem Träger der Kita und mit anderen Verantwortungsträgern
- Der Träger verpflichtet sich, verantwortungsbewusst für die Umsetzung des Bildungsprogramms für saarländische Krippen und Kindergärten zu sorgen und sorgt für eine entsprechende adäquate Fort- und Weiterbildung seiner Mitarbeiterinnen.

[111] Fthenakis, Wassilios E. et al. (2003). Träger zeigen Profil. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz. Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern (2011). Träger zeigen Profil – Instrument zur Selbstevaluation für Träger im System der Kindertageseinrichtungen.
Siehe: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/traeger_profil_papierversion.pdf [13.04.2017.].

Literatur

Allgemeine Grundlagen

Ahnert, Lieselotte (2010). Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg/Berlin: Springer Spektrum Verlag.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen.

Beller, Simone (2016). Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0–9. 10., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Eigenverlag.

Best, Petra/Jampert, Karin/Laier, Mechthild/Leuckefeld, Kerstin/Sens, Andrea (2011a). Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar: verlag das netz.

Best, Petra/Jampert, Karin/Laier, Mechthild/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Thanner, Verena/Zehnbauer, Anne (2011b). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar: verlag das netz.

BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). Das Bundeskinderschutzgesetz.
Siehe: https://www.bmfsfj.de/blob/86270/bfdec7cfdbf8bbfc49c5a8b2b6349542/bundeskinderschutzgesetz-in-kuerze-data.pdf [10.04.2017].

Brügel, Eberhard (1993). Wirklichkeiten in Bildern – Über Aneignungsformen von Kindern. In: BKJ e.V. (Hg.). Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Remscheid: Verlag Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, S. 33-59.

Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. In: Holodynski, Manfred/Gutknecht, Dorothee/Schöler, Hermann (Hg.). Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesjugendkuratorium/BJK (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums.
Siehe: http://old-static.ljr-rlp.de/cms/upload/pdf/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfaehigkeit_sichern.pdf, [10.04.2017].

Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2016). Wir sind da! Kinder aus Krisenregionen. Eine Herausforderung für unsere Gesellschaft. In: Frühe Kindheit 6/16.

Deutschen UNESCO-Kommission (Hg.) (1983). Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt. UNESCO-Konferenzberichte, Nr. 5.
Siehe: http://www.unesco.de/infothek/dokumente/konferenzbeschluesse/erklaerung-von-mexiko.html [13.04.2017].

Deutscher Bundestag: BT-Drucks. 11/5948 Aufgaben des Kindergartens, zitiert nach: Fieseler GK-SGB VIII, § 22, Rz. 1, Neuwied/Kriftel. Berlin 1998.

Dornes, Martin (2006). Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Dreier, Annette (2010). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.

Elschenbroich, Donata (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann Verlag.

Elschenbroich, Donata/Schweitzer, Otto (1999). Das Rad erfinden – Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft (Dokumentarfilm).

Fieseler: GK-SGB VIII, § 22, Rz. 9 Neuwied/Kriftel. Berlin 1998.

Förster, Charis/Göller, Magda (im Erscheinen). Fröbel. Pädagogische Ansätze für die Kita. Berlin: Cornelsen.

Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo,Eva/Rißmann,Michaela/Tänzer, Sandra (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag.

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2004). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 5. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hg.) (2003). Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.

Gardner, Howard (2005). Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2015). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 3., aktualisierte Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2002). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder Verlag, S. 136-151.

Haas Sibylle (Hg.) (2016). Begeisterung teilen: Lerngeschichten in die Praxis tragen. Weimar: verlag das netz.

Hammes-Di Bernardo, Eva (2016). Vom Kindergarten in die Grundschule – Herausforderungen für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag, S. 143-148.

Hammes-Di Bernardo, Eva/Schreiner, Sonja A. (Hg.) (2011). Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz.

Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.) (2008). Vom Kindergarten in die Grundschule: Übergänge gemeinsam gestalten. Köln/Kronach: Carl Link Verlag. (Lose-Blatt-Materialsammlung mit CD).

Hellmich, Frank (Hg.) (2007). Perspektiven für das Lehren und Lernen in der Grundschule: Theorie und Praxis der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Isbell, Rebecca/Isbell, Christy (2008). Lernräume entwicklungsgerecht gestalten. Kinder von 0 bis 3 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Jampert, Karin et al. (Hg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Weimar: verlag das netz.

Jurczyk, Karin (2013). Familienrealitäten heute: Vielfalt, Leistungen, Überforderungen. In: Förster, Charis et al. (Hg.). Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Freiburg: Herder Verlag, S. 62-75.

Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.) (2011). Peer Relationships in Early Childhood. Education and Care. Abingdon: Routledge.

Krug, Brigitte (2011). Beziehungsvoll gestaltete Alltagssituationen in Kinderkrippen. Ihre Relevanz für sozial-kommunikative Entwicklungsprozesse von Kindern unter 3 Jahren. München. Siehe: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13590_Krug_Alltagssituationen. pdf [13.03.2017].

Laevers, F. (Hg.) (2007). Die Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale für Young Children. 2. Auflage. Düren: Hahne & Schloemer Verlag.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédevári-Heller, Éva (2011). Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Laewen, Hans-Joachim (2009). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen – Beobachtungsbögen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.). KitaDebatte 1/2003.
Siehe: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.3973.de/Grenzsteine_Fassung2009_Tabellen. pdf [13.03.2017].

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002a). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002b). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.

Leist-Villis, Anja (2016). »Machst Du mir die τσάντα zu?«. Sprachen in Kontakt.
Siehe: http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm [19.01.2017].

Leu, Hans R./Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.

Leu, Hans R. (1999). Die »biografische Situation« als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, Hans/Krappmann, Lothar (Hg.). Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 77-107.

Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike M. (2013). Peer-Interaktionen. Sprachbildung in der und durch die Gruppe. In: nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 2. Jg., Heft 15.
Siehe: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=440:peer-interaktionen-nifbe-themenheft-15&catid=76:kommunikation-und-sprache [19.01.2017].

Lück, Gisela (2009). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag.

Lüdtke, Ulrike (2016). Peer-Interaktionen. Sprachförderung in der und durch die Gruppe. (nifbe-Themenheft 15).
Siehe: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=440:peer-interaktionen-nifbe-themenheft-15&catid=76:kommunikation-und-sprache [10.04.2017].

Meltzoff, Andrew N. (2005). Imitation and Other Minds. The »Like Me« Hypothesis. In: Hurley, S./Chater, N. (Eds.). Perspectives on Imitation. From Neuroscience to Social Science. Cambridge, MA, Vol. 2, S. 66.

Meltzoff, Andrew N. (2002). Imitation as a Mechanism of Social Cognition. Origins of Empathy, Theory of Mind, and the Representation of Action. In: Goswami, U. (Eds.). Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. Oxford, S. 15ff.

Michaelis, Richard u. a. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 161. Jg., Heft 10, S. 898-910.
Siehe: http://download.springer.com/static/pdf/518/art%253A10.1007 %252Fs00112-012-2751-0.pdf?auth66=1398859894_1e0e1ed6fce0e9a504dd0118acfa1086&ext=.pdf [10.04.2017].

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hg.) (2009). Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten und Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. 2. Auflage. Weimar: verlag das netz.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2012). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim/Basel: Cornelsen.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hg.) (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar: verlag das netz.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hg.) (2003). Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2016). Grundsätze elementarer Bildung. Kindertagesbetreuung in Brandenburg von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Weimar: verlag das netz.

Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (2014). Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert (Hg.). Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 249-258.

OECD (Hg.) (2004/2016). Starting Strong – Länderbericht Deutschland. Bonn.

Oerter, Rolf (2013). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Durchgesehene Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Oerter, Rolf (2013). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Durchgesehene Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Pausewang, Freya/Strack-Rathke, Dorothea (2010). Spiel. In: Gawlitzek, Ira/Knauf, Tassilo et al. (Hg.). Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 624-664.

Pinker, Steven (1996). Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese. München: Kindler Verlag.

Reggio Children (1998). Die Kinder vom Stummfilm. Fantasiespiele zwischen Fischern und Kindern in der Krippe. München: Hermann Luchterhand Verlag.

Remsperger, Regina (2011). Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Remsperger, Regina (2015). Sensitive Responsivität. In: Rißmann, Michaela (Hg.). Lexikon Kindheitspädagogik. Cronach: Verlag Carl Link.

Remsperger-Kehm, Regina/Tänzer, Sandra (2016). Pädagogisches Handeln in Kita & Grundschule – zwei Professionen im Vergleich. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Rißmann, Michaela/Tänzer, Sandra (Hg.). Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg: Herder Verlag, S. 54-67.

Renz-Polster, Herbert (2014). Wird beim Planen vielleicht das Kind vergessen? Für eine Neubesinnung in der Frühpädagogik. TPS 9/2014, S.10f.
Siehe: http://kinder-verstehen.de/images/TPS_9_14_09-11.pdf [13.04.2017].

Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017). So machen Kitas Demokratiebildung: Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«. Weinheim: Beltz Juventa.

Roth, Xenia (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. 1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Roth, Xenia (2012). Im Blick: Die Zusammenarbeit mit Eltern. Mit den Familien im Dialog. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hg.) (2012). Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar: verlag das netz, S. 106-115.

Schäfer, Gerd E. (2004). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2011). Bildung beginnt mit der Geburt: Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Schaich, Ute (2011). Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe. Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Schlecht, Daena/Förster, Charis/Wellner, Beate (2016). Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung pädagogischer Qualität nach internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. Freiburg: Herder Verlag.

Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2015). Partizipation in Kita und Krippe. In: kindergarten heute. praxis kompakt. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

Seitz, Rudolf (1998). Die Bildsprache der Kinder. In: Brügelmann, Hans (Hg.). Kinder lernen anders. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 40ff.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage. Weimar: verlag das netz.
Siehe: http://www.kita-nordwest.de/docs/Berliner_Bildungsprogramm.pdf [15.02.2017].

Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg/Berlin: Springer Verlag.

Singer, Wolf (2001). Was kann ein Mensch wann lernen? Vortrag.
Siehe: http://www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/mckinsey.pdf [16.03.2017].

Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern (2011). Träger zeigen Profil – Instrument zur Selbstevaluation für Träger im System der Kindertageseinrichtungen.
Siehe: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/traeger_profil_papierversion.pdf [13.04.2017].

Strub, Ute/Tardos, Anna (Hg.) (2006). Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind. In: Pikler Gesellschaft. Emmi Pikler: Vom Sprechenlernen. Berlin: Pikler Gesellschaft, S. 17-20.

Szagun, Gisel (2016). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Textor, Martin (2016). Informationstechnische Grundbildung in der Kita.
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2338.html [19.01.2017].

Tietze, Wolfgang (Hg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: verlag das netz.

Tomasello, Michael (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

UNESCO-Weltaktionsprogramm (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Siehe: http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/fr%C3%BChkindliche-bildung [10.04.2017].

UNICEF (1989/1992). Konvention über die Rechte des Kindes.
Siehe: https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf [10.04.2017].

UNICEF (2006/2008). UN-Behindertenrechtskonvention.
Siehe: https://www.behindertenrechtskonvention.info [10.04.2017].

Viernickel, Susanne/Völker, Petra (2009). Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.
Siehe: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pd f?ua=1 [13.04.2017].

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar: verlag das netz.

Wüstenberg, Wiebke (2006). Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander: Nützt das ihrer Entwicklung? In: Textor, Martin R. (Hg.). Das Kita-Handbuch. Würzburg.
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html [16.03.2017].

Zimmer, Renate (2017). Toben macht schlau. Wie Kinder in Bewegung lernen. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2015). Der bewegte Kindergarten. Bildungsprozesse bewegt gestalten. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2009). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder Verlag.

Zollinger, Barbara (2011). Die Bedeutung des Wörtchens »nein«. In Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hg.): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar: verlag das netz, S. 39-40.

Weiterführende Literatur

Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) (2011). Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. 4. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bodenburg, Inga (Hg.) (2012). Kinder von 0 bis 3: Der Entwicklung Raum geben. Ausstattungsideen für Kitas. Berlin: Cornelsen Verlag.

Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2011). Kinder von der Geburt bis zum vierten Lebensjahr betreuen. In: Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (Hg.). Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH, S. 64-109.

Bundeszentrale für politische Bildung (2010). »Gutes Leben« oder maximaler Nutzen – ökonomische Entscheidungen im Haushalt. Bonn.
Siehe:http://www.bpb.de/izpb/7593/gutes-leben-oder-maximaler-nutzen-oekonomische-entscheidungen-im-haushalt?p=all [15.03.2017].

Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2002). Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene? Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen. Weinheim: Beltz Verlag.

Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (2017). Lebens(t)räume gestalten: Kindertagesbetreuung im interkulturellen Dialog. Freiburg: Herder Verlag.

Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (2014). Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg: Herder Verlag.

Franz, Margit (2012). Raumgestaltung in der Krippe. Wohlfühlräume für Kinder von 0 bis 4. München: Don Bosco Medien.

Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hg.) (2010). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hg.) (2012). Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelt für Krippe und Kindergarten. Weimar: verlag das netz.

Haug-Schnabel, Gabriele (2008). Wie Kinder sauber werden können. Was sie als Eltern wissen müssen, damit das Sauberwerden klappt. München: Oberstebrink Verlag.

Hermann, Gisela/Wunschel, Gerda (2002). Erfahrungsraum KITA. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.

Knauf, Tassilo (2010). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als »dritter Erzieher«. In: Textor, Martin R. (Hg.). Das Kita-Handbuch. Würzburg.
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2076.html [13.03.2017].

Krenz, Armin (2010). »Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!« Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. In: Textor, Martin R. (Hg.). Das Kita-Handbuch. Würzburg.
Siehe: http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html [15.03.2017].

Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2003). Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa Spezial. Sonderausgabe 1/2003, S. 18-23.

Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007). Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1.
Siehe: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4620/pdf/bf_2007_1_Mienert_Vorholz_Umsetzung_Bildungsstandards.pdf [15.03.2017].

Montessori, Maria (1972, 2015). Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Erziehung ohne Zwang. Freiheit. Gehorsam. Unabhängigkeit. Normalisierung. Freude und Leistung. Spontanität. Frieden. Sozialität. 17. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Naumann, Sabine (1998). Hier spielt sich das Leben ab. Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Preissing, Christa/Heller, Elke (Hg.) (2009). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

Roth, Xenia (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. 1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Roth, Xenia (2012). Im Blick: Die Zusammenarbeit mit Eltern. Mit den Familien im Dialog. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hg.) (2012). Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar: verlag das netz, S. 106-115.

Roth, Xenia (2010). Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. 2. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Schäfer, Gerd E. u. a.(2002). Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen.

Schäfer, Gerd E. (2001). Prozesse frühkindlicher Bildung. Vorlesungsskript. Köln.
Siehe: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf [15.03.2017].

Strätz, Rainer/Demandewitz, Helga (2000). Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Textor, Martin R. (2000). Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 71-83.

Thiel-Bonney, Consolata/Cierpka, Manfred (2014). Exzessives Schreien. In: Cierpka, Manfred (Hg.). Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. 2., korrigierte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 171-198.

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hg.) (2016). Pädagogische Qualität für Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: verlag das netz.

Van Dieken, Christel/Van Dieken, Julian (2013). Ganz nah dabei – Raumgestaltung in Kitas für 0- bis 3-Jährige. Ein Film für Teamfortbildung, Ausbildung und Elternabend. Video-DVD und Begleitheft. Berlin: Cornelsen Verlag.

Van Dieken, Christel/Lübke, Thomas (2012). Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt. Weimar: verlag das netz.

Viernickel, Susanne (2012). Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern. In: Neuß, Norbert (Hg.). Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 151-161.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 4. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Weber, Christine (Hg.) (2009). Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen: Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Weltzien, Dörte/Albers, Timm (2015). Vielfalt und Inklusion. In: Kindergarten heute. Wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten. 10 Jg. Heft 1.

Weltzien, Dörte (2006). Das Spiel des Kindes. In: Kindergarten heute. Wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten. 11 Jg. Heft 1.

Wygotski, Lev (1933, 1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, Daniil (Hg.). Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein.
Wygotski, Lev (1971). Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
Zehnter Kinder- und Jugendbericht (1998). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). Bonn.
Zimmer, Jürgen (Hg.) (2000). Praxisreihe Situationsansatz. Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Praxisanregungen und weiterführende Literatur zu den Bildungsbereichen

Bildungsbereich 1: Körper, Bewegung, Gesundheit

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010). Liebevoll begleiten … Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder.
Siehe: http://www.bzga.de/botmed_13660500.html [16.03.2017].
Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hg.) (2016). Essen und Trinken in Tageseinrichtungen für Kinder. Bonn.
Deutsche Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung (2015). DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder.
Siehe: http://www.fitkid-aktion.de/service/medien.html?eID=dam_frontend_push&docID=1901 [16.03.2017].
Hüther, Gerald (2007). Sich zu bewegen lernen heißt fürs Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung. In: Hunger, Ina/Zimmer, Renate (Hg.). Bewegte Kindheit. Bewegung. Bildung. Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf: Hofmann Verlag, S. 12-22.
Maywald, Jörg (2015). Kinderschutz in der Kita. Ein praktischer Leitfaden für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg: Herder Verlag.
Methfessel, Barbara/Miltner-Jürgensen, Barbara/Höhn, Kariane (2016). Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
Pikler, Emmi (2009). Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum Verlag GmbH.
Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in NRW. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
Voss, Anja/Viernickel, Susanne (2016). Gute gesunde Kita. Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Weimar: verlag das netz.
Zimmer, Renate (2017). Toben macht schlau. Wie Kinder in Bewegung lernen. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2015a). Der bewegte Kindergarten. Bildungsprozesse bewegt gestalten. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2015b). Erleben, Bewegen, Entspannen. Wie Kinder zur Ruhe finden. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2015c). Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2015d). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2015e). Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorik in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, Renate (2014). Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder Verlag.

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung

Albers, Timm (2015). Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. 2. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.
Förster, Charis/Höhn, Kariane/Schreiner, Sonja A. (Hg.) (2013). Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit. Freiburg: Herder Verlag.
Groschwald, Anne/Rosenkötter, Henning (2017). Inklusion in Krippe und Kita. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg: Herder Verlag.
Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2017). Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. Kindergarten heute: wissen kompakt. 2. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.
Pfeffer, Simone (2016). Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. Freiburg: Herder Verlag.
Stiftung FREUNDE (Hg.) (2012). Starke FREUNDE – gelingendes Miteinander. Theoretische Grundlagen zum Präventionsprogramm. München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.
Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2010). Der Neugier der Kleinsten Raum geben: Kinder fragen nach Gott und der Welt. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
Viernickel, Susanne/Völkel, Petra/Boos-Hammes, Irmgard/Kroll, Dorothee (2016). Mit Riesenschritten in die Autonomie. Kleinkinder auf dem Weg in die Selbstständigkeit. Handbuch. Braunschweig: Schubi Lernmedien.
Wagner, Petra (Hg.) (2017). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Bildungsbereich 3: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

Best, Petra/Bode, Julia/Born-Rauchenecker, Eva/Jooß-Weinbach, Margarete/Schlipphak, Karin (Hg.) (2016). Qualifizierungsmaterial zum Konzept. »Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten«. Multimediales Handbuch für den Einsatz in der Weiterbildung. Weimar: verlag das netz.
Best, Petra/Jampert, Karin/Laier, Mechthild/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Thanner, Verena/Zehnbauer, Anne (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar: verlag das netz.
Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hg.) (2012). Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar: verlag das netz.

Häuser, Detlef (2014). Kompass zur sprachlichen Anregung und Förderung zwei- und dreijähriger Kinder. Eine Handreichung für Kita-Erzieherinnen und Kindertagespflegepersonen. Weimar: verlag das netz.

Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2015). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar: verlag das netz.

Knauf, Helen (2010). Bildungsbereich Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2006). SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Instrument zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung. Freiburg: Herder Verlag.

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hg.) (2008). Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz.

Papousek, Mechthild (2012). Kommunikation und Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr. In: Cierpka, Manfred (Hg.). Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Berlin/Heidelberg/New York: Springer, S. 69-80.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra/Nitsche, Kerstin (2012). Kinderwelten – Medienwelten: Medienpädagogische Arbeit mit Kindern. Braunschweig: Schubi Lernmedien.

Weltzien, Dörte/Albers, Timm (Hg.) (2015). Vielfalt und Inklusion. Kindergarten heute – wissen kompakt. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2016). Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2015). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder Verlag.

Bildungsbereiche 4 und 5: Bildnerisches Gestalten und Musik

Biallas, Eva/Räger, Dorle (2016). Von Melodienzauberern und Rhythmustrollen. Musikalische Ideen für den Kita-Alltag. Weimar: verlag das netz.

Braun, Daniela/Schmidt, Hartmut W. (2011). Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder Verlag.

Von der Beek, Angelika (2007). Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter 3 Jahren. Weimar: verlag das netz.

Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016). Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Heidelberg/Berlin: Springer Verlag.

Hirler, Sabine (2014). Handbuch Rhythmik und Musik. Theorie und Praxis für die Arbeit in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

Leutkart, Christine/Steiner, Annemarie (2016). Malen, bauen und erfinden: Ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Peez, Georg (2015). Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. In: Holodynski, Manfred/Gutknecht, Dorothee/Schöler, Hermann (Hg.). Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Van Dieken, Christel/Effe, Bärbel (2010). Kinderkunstwerkstatt: Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren. Weimar: verlag das netz.

Bildungsbereich 6: Mathematische Grunderfahrungen

Enderlein, M.R./Viernickel, Susanne (2012). Klein, groß, riesengroß! Kinder unter drei für Raum, Formen und Zeit sensibilisieren. Handbücher für die frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth (2015). Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. 2. Auflage. Weimar: verlag das netz.

Krummeck, Vanessa/Richter-Gerbert, Jürgen (2014). Mathematik begreifen. Mathematische Erfahrungen mit Alltagsmaterialien: Spiegel, Pfeifenreiniger und Papier.
Siehe: https://www-m10.ma.tum.de/foswiki/pub/Lehrstuhl/VanessaKrummeck/WdKFinal.pdf [16.03.2017].

Lee, Kerensa (2010). Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. 2. Auflage. Weimar: verlag das netz.

Montessori-Material teil 1, Nienhuis 1978. Ausführliche Darstellung des mathematischen und des Sinnesmaterials/ab 2.

Reggio Children (2002). Schuh und Meter – Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim. 2002 Kinder und Messen, Projektdokumentation zur Entdeckung, Funktion und den Gebrauch des Maßes/ab 4.

Van der Meer, Ron/Gardner, Bob (1994). Das Mathematik-Paket. Entdeckungsreise durch die Mathematik – Worterklärungen und Zahlenspiele, mit Modellen, Karten, Schiebetafeln etc./ ab 5. München: arsEdition.

Young, Jay (Hg.) (1999). Abenteuer Kunst & Technik. Ein dreidimensionales Entdeckungspaket durch Mathematik-Physik in Verbindung zur Kunst. München: arsEdition.

Hinweis auf das Internet:
Siehe: www.Mathematik.de finden sich weitere Anregungen u. a. für Ausstellungen und Museen mit mathematischem Schwerpunkt.

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Bubeck, Bianka (2015). Naturwissenschaften zum Anfassen. Kindergarten heute: Praxis kompakt. Freiburg: Herder Verlag.

Lück, Gisela (2009). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Lück, Gisela (2008). Leichte Experimente für Eltern und Kinder. Überarbeite Neuausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Übersicht der Bildungs- und Orientierungspläne der deutschen Bundesländer für Kitas

Baden-Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag. Fassung von 2011:
Siehe: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orie ntierungsplan_2011.pdf [20.03.2017].

Bayern

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
Siehe: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf [20.03.2017].

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar: verlag das netz.

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz.
Siehe: http://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und- kinder/kindertagesbetreuung/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf [20.03.2017].

Brandenburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2017). Grundsätze elementarer Bildung. Kindertagesbetreuung in Brandenburg von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Weimar: verlag das netz.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2011). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Weimar: verlag das Netz. Fassung von 2011:
Siehe: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de [20.03.2017].

Bremen

Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen.
Siehe: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf [20.03.2017].

Hamburg

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012). Hamburger Bildungsempfehlung für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.
Siehe: http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf [20.03.2017].

Hessen

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Kultusministerium (2015). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Siehe: https://bep.hessen.de/irj/BEP_Internet [20.03.2017].

Mecklenburg-Vorpommern

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern [2011/2014]. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.
Siehe: http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_obis10jaehrige.pdf und http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_3-Ergaenzung.pdf [20.03.2017].

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
Siehe: http://www.mk.niedersachsen.de/download/4491 [20.03.2017].

Niedersächsisches Kultusministerium (2012). Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
Siehe: http://www.mk.niedersachsen.de/download/69891 [20.03.2017].

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Weiterbildung/Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
Siehe: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaetze_januar_2017.pdf [20.03.2017].

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz (2014). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Berlin: Cornelsen. Fassung 2004:
Siehe: https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf [20.03.2017].

Saarland

Ministerium für Bildung und Kultur (2018). Bildungsprogramm für saarländische Krippen und Kindergärten. Weimar: verlag das netz.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006). Bildungsprogramm für Saarländische Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz.
Siehe: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf [20.03.2017].

Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie GmbH an der Freien Universität Berlin (2007). Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar: Verlag das Netz.
Siehe: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Handreichung.pdf [20.03.2017].

Sachsen

Freistaat Sachsen/Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2012). Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar: verlag das Netz.
Siehe: http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37 [20.03.2017].

Sachsen-Anhalt

Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2014). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar: verlag das netz.
Siehe: http://www.ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf [20.03.2017].

Schleswig-Holstein

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen.
Siehe: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/download_leitlinien_bildungsauftrag_kindertagesstaetten.pdf?=blob=publicationFile &v=3 [20.03.2017].

Thüringen

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015). Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen.
Siehe: https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thuringer_bildungsplan-18_web.pdf [20.03.2017].

Leitung:
Prof. Dr. Charis Förster

Texte/Ergänzungen:
Andrea Adam, Birgit Altmeyer, Annette Burkhardt-Walsch, Charis Förster, Anne Garnier, Dr. Eva Backes-Miller, Eva Hammes-Di Bernardo, Elke Hettrich, Dietmuth Hock-Forth, Patric Kany, Bettina Keller, Judith Kien, Alfred Maas, Anett Sastges-Schank, Dirk Schäffner, Steffi Uder

Endredaktion:
Prof. Dr. Charis Förster, Eva Hammes-Di Bernardo

Fachbeirat:
Dr. Eva Backes-Miller, Ministerium für Bildung und Kultur
Dr. Lutz Albersdörfer, Verbund Evangelischer Kindertageseinrichtungen im Saarland
Martina Decker, Landkreistag Saarland
Annette Burkhardt-Walsch, Diakonisches Werk an der Saar gGmbH
Andrea Dunzweiler, Landeshauptstadt Saarbrücken
Eva Hammes-Di Bernardo, Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes
Alfred Maas, Diakonisches Werk Pfalz
Ute Müller, Saarpfalz-Kreis
Patric Kany, Katholische KiTa gGmbH
Bettina Keller, Arbeiterwohlfahrt Landesverband Saarland
Judith Kien, Caritasverband für die Diözese Trier e.V.
Martina Riedel, Arbeiterwohlfahrt Landesverband Saarland
Anett Sastges-Schank, Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes
Dirk Schäffner, Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes
Sabine Schmitt, Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Rheinland-Pfalz/Saarland
Dagmar Schuler, Landesjugendamt
Christine Steinmetz, Arbeiterwohlfahrt Landesverband Saarland
Steffi Uder, Saarländischer Städte- und Gemeindetag
Ralf Weber, Landkreistag KfA Saarlouis
Alexander Weh, TGBBZ Saarlouis

ISBN 978-3-86892-151-9

Alle Rechte vorbehalten © 2018 verlag das netz, Weimar
Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gestaltung: Maria-Helene Tornau, Jens Klennert
Fotos: Titelbild wundervisuals, S. 6 Oliver Dietze, S. 16 Kikovic, S. 22 Aleksandar Nakic, S. 42 eclipse images, S. 50 kali9, S. 66 3quarks, S. 154 PeopleImages, S. 166 justhavealook, S. 176 Kelly Sikkema
Druck und Bindung: Druckhaus Gera GmbH
Printed in Germany
Weitere Informationen finden Sie unter www.verlagdasnetz.de