



Hamburger Bildungsempfehlungen

für die Bildung und Erziehung von Kindern
in Tageseinrichtungen

Überarbeitete Neuauflage

Hamburger Bildungsempfehlungen

für die Bildung und Erziehung von Kindern
in Tageseinrichtungen



Hamburg

Behörde für Arbeit,
Soziales, Familie
und Integration

Hamburger Bildungsempfehlungen

für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen

Erste Auflage: 2005

Leitung: Dr. Christa Preissing (INA gGmbH, Institut für den Situationsansatz, Berlin)

Autorinnen: Dr. Annette Dreier, Dr. Ute Großmann, Annette Hautumm,
Dr. Elke Heller, Grit Herrnberger, Christine Karkow, Dr. Gerlinde Lill,
Carola Pinnow, Regine Schallenberg-Diekmann

Redaktion: Dieter Vierkant, Gabriele Müller

Zweite überarbeitete Auflage 2012

Leitung: Dr. Christa Preissing (INA gGmbH, Institut für den Situationsansatz, Berlin)

Autorinnen: Annette Hautumm (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut
Berlin Brandenburg – SFBB),
Dr. Elke Heller (INA gGmbH, Institut für den Situationsansatz),
Petra Wagner (INA gGmbH, Institut für den Situationsansatz)

Mitarbeit: Inga Boelcke (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration),
Sigrun Ferber (Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH),
Sylke Känner (Der PARITÄTISCHE Hamburg),
Dr. Franziska Larrá (Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH),
Uta Lewandowski (Diakonisches Werk Hamburg), Claus Reichelt (SOAL),
Angelina Ribeiro von Wersch (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration),
Prof. Dr. Ute Stoltenberg (Leuphana Universität Lüneburg),
Ralf Thielebein-Pohl (S.O.F. Save Our Future – Umweltstiftung, Leuchtpol Regionalbüro Nord),
Dieter Vierkant (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration)

Redaktion: Angelina Ribeiro von Wersch (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration)

Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration
– Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung –

Hamburger Straße 37, 22083 Hamburg

www.hamburg.de/basfi

Fotos: Mauricio Bustamante

Wir danken der Kita Bengelsdorfstraße, der Integrations-Kita am Werner-Otto-Institut und der
Kita Harmsstraße sowie ihren Kindern und Eltern für die Unterstützung beim Foto-Shooting.

Wolfgang Huppertz (S. 39), Michael Meyborg (S. 67), Tim Hoppe (S. 34)

Druck: Compact Media, Hamburg

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sind im Internet als Download erhältlich unter:
www.hamburg.de/kita





Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern,

die Veröffentlichung der „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ im Jahre 2005 war ein wichtiger Meilenstein für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Die Bildungsempfehlungen haben wesentlich dazu beigetragen, dass sich Kitas inzwischen als gesellschaftlich anerkannte Bildungsinstitutionen etabliert haben. Ich freue mich sehr, Ihnen nun die überarbeiteten Bildungsempfehlungen vorstellen zu können. Die Neuauflage dokumentiert in sehr umfassendem Maße die Weiterentwicklung des frühkindlichen Bildungssystems, welches stets verknüpft ist mit sich wandelnden gesellschaftlichen und familienpolitischen bis hin zu globalen Herausforderungen. Insbesondere dokumentiert sie aber das hohe Engagement und die professionelle Arbeit der Hamburger Kita-Träger und Verbände, der Kita-Leitungen, der Erzieherinnen und Erzieher und auch der Eltern, die in den letzten Jahren zu einer beeindruckenden qualitativen Weiterentwicklung der Hamburger Kindertageseinrichtungen geführt haben. Ihnen allen gelten dafür meine Anerkennung und mein Dank.

Jedes Kind hat ein individuelles Recht auf Bildung und wir als Gesellschaft und Politik haben die Aufgabe, allen Kindern gleich gute Chancen zu eröffnen. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung ab August 2012 für alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr verfolgen wir das Ziel, allen Kindern unabhängig von ihrem familiären und sozialen Hintergrund einen frühen Zugang zur frühkindlichen Bildung zu ermöglichen. Der quantitative Ausbau der Betreuungsangebote muss dabei einhergehen mit der qualitativen Weiterentwicklung pädagogischer Konzeptionen, die die besonderen Entwicklungsthemen und Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren berücksichtigen. Die überarbeiteten „Hamburger Bildungsempfehlungen“ haben hier zentrale Qualitätsansprüche aufgenommen, die die notwendigen pädagogischen und strukturellen Voraussetzungen für die Arbeit mit Krippenkindern besonders in den Blick nehmen.

In Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien oder aus Familien mit einem Migrationshintergrund sieht sich das pädagogische Personal mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, die es Ihnen oft erschweren, den in den Bildungsempfehlungen formulierten Qualitätsansprüchen gerecht zu werden. Durch die Einführung von „Kita-Plus“ ab 2013 und die damit verbundene personelle Zusatzausstattung wird die Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen in sozial belasteten Stadtteilen gezielt verbessert. Auch dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg, die Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu erhöhen und den besonderen pädagogischen Anforderungen, die das von den Vereinten Nationen empfohlene Konzept der „Inklusiven Bildung“ formuliert, mit verbesserten Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Hier stehen wir sicherlich erst am Anfang einer sehr umfassenden sozial- und bildungspolitischen Aufgabe, die von den Kindertageseinrichtungen nur mit Unterstützung der Politik und in Kooperation mit externen Partnern bewältigt werden kann.

Die „Hamburger Bildungsempfehlungen“ sind das Ergebnis einer intensiven und konstruktiven Zusammenarbeit vieler an der Bildung und Erziehung beteiligter Menschen. Allen Beteiligten, die mit ihrer Expertise die Weiterentwicklung der Bildungsempfehlungen wesentlich bereichert haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken. Besonders bedanken möchte ich mich jedoch bei den Fachkräften, die täglich die verantwortungsvolle pädagogische Arbeit für die und mit den Kindern gestalten. Mögen die vorliegenden Bildungsempfehlungen ihnen Bestätigung und Orientierung sowie neue Impulse für die stetige Weiterentwicklung geben und zugleich den Dialog und die Diskussion über Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Hamburg fördern.

Ihr

Detlef Scheele
Senator für Arbeit, Soziales, Familie
und Integration

Vorwort der Autorengruppe und der prozessbegleitenden Redaktionsgruppe

Diese Bildungsempfehlungen sind das Ergebnis eines Prozesses. Sie bauen auf existierender Praxis auf. Die Bildungsempfehlungen sind gedacht als ein Orientierungsrahmen, der zur systematischen Weiterentwicklung der bereits erreichten Qualität beiträgt.

Dazu gehört das kontinuierliche Aufgreifen von neuen bildungs- und familienpolitischen Entwicklungen, veränderten nationalen und internationalen rechtlichen Grundlagen wie auch aktuellen Forschungsergebnissen und Fachdiskussionen im Bereich früher Bildung. Die vorliegende Überarbeitung der Bildungsempfehlungen trägt diesem Anspruch Rechnung, indem sie insbesondere folgende Entwicklungen berücksichtigt:

- Der bundesweite Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung bzw. in einer Tagespflegestelle für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ab Mitte 2013.¹ Der quantitative Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geht einher mit der qualitativen Weiterentwicklung pädagogischer Konzeptionen, die die besonderen Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren berücksichtigen.
- Das veränderte Verständnis von Inklusion als umfassendes Bildungskonzept² gegen Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung und die gewachsene Aufmerksamkeit für „Exklusionsrisiken“, von denen Kinder aufgrund des sozioökonomischen Status ihrer Familie, ihres ethnischen Hintergrundes, ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts, einer Behinderung bzw. Beeinträchtigung oder ihrer Familienkonstellation bereits in den ersten Lebensjahren betroffen sein können.³
- Die Anerkennung der Bedeutung frühkindlicher Bildung für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, die durch die explizite Einbeziehung der Kindertageseinrichtungen in die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) deutlich wird.⁴ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die darauf abzielt, sich Werthaltungen, Kompetenzen und Kenntnisse anzueignen, die für eine eigenverantwortliche Gestaltung einer lebenswerten und überlebensfähigen Welt erforderlich sind, wird damit zu einem neuen Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages.
- Das wachsende Bewusstsein und die aktuellen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Bildung und Gesundheit. Diese Entwicklungen unterstreichen das ganzheitliche Verständnis des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und betonen das körperliche, soziale und emotionale Wohlbefinden aller Kinder als Grundlage für die pädagogische Arbeit. Die Ergebnisse aus der Re-

silienzforschung unterstreichen die besondere Rolle von Kindertageseinrichtungen, insbesondere Familien und Kinder, die in belasteten Verhältnissen leben, zu stärken und ihre gesunde und positive Entwicklung zu fördern.⁵

In den Hamburger Bildungsempfehlungen bezieht sich der Begriff „frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung“ immer auf alle Kinder von Geburt bis zum Eintritt in die Grundschule.

Die Überarbeitung der im Jahre 2005 erstmals veröffentlichten Hamburger Bildungsempfehlungen erfolgte in enger Kooperation von Frau Dr. Christa Preissing (INA/ISTA, Berlin), der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) sowie den Trägern und Verbänden Hamburger Kindertageseinrichtungen. Auftakt für die inhaltliche Weiterentwicklung bildete eine gemeinsam im Sommer 2010 von der BASFI in Zusammenarbeit mit den Trägern und Verbänden durchgeführte qualitative Befragung der pädagogischen Fachkräfte und Kitaleitungen zu ihren Erfahrungen mit der Umsetzung der Hamburger Bildungsempfehlungen. Die Ergebnisse bestätigten einerseits die Inhalte und das Format der Hamburger Bildungsempfehlungen und betonten darüber hinaus ihre Impulse für die qualitative Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen. Es wurden aber auch konkrete Verbesserungsvorschläge und Änderungen aus der Sicht der Praxis formuliert, die im Weiterentwicklungsprozess diskutiert und in die Neuauflage mit einbezogen wurden.

Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse fand im November 2010 ein Auftaktworkshop statt, an dem Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Kitapraxis, des Landeselternausschusses, der Träger und Verbände von Kindertageseinrichtungen sowie der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration und der Behörde für Schule und Berufsbildung teilgenommen haben. Ziel war, die inhaltlichen Schwerpunkte der Überarbeitung, wie z.B. Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Inklusion oder Gesundheit, auf breiter Basis zu diskutieren und weiter auszudifferenzieren.

Die Ergebnisse des Workshops bildeten die Arbeitsgrundlage für die Redaktionsgruppe⁶, die unter der Leitung des zuständigen Fachreferats der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration den Prozess der Überarbeitung der Hamburger Bildungsempfehlungen begleitete. Gemeinsam wurden die komplexen Herausforderungen, die die bildungs- und gesellschaftspolitischen Weiterentwicklungen auch an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen stellen, umfassend diskutiert und inhaltlich weiterentwickelt. Abschließend wurden die Ergebnisse in einem weiteren Workshop auf breiter Basis diskutiert und verabschiedet. Die nun vorliegende, wesentlich umfangreichere Neufassung basiert

somit auf einem intensiven Beteiligungsprozess, der zum Ziel hatte, die verschiedensten Perspektiven einzubeziehen.

Die „Hamburger Bildungsempfehlungen“ haben den Anspruch, den in der Praxis Tätigen (Erzieherinnen und Erziehern, Fachberaterinnen und Fachberatern, Kitaleitungen, Trägern und allen weiteren am System Kita Beteiligten) Orientierung für die qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu geben und gleichzeitig Impulse für die stetige Weiterentwicklung zu setzen. Sie bilden ebenfalls eine gute Grundlage, mit Eltern über die Ziele und Inhalte frühkindlicher Pädagogik ins Gespräch zu kommen und sie aktiv an der konkreten Ausgestaltung zu beteiligen.

Für die Autorengruppe **Für die Redaktionsgruppe**

Dr. Christa Preissing *Angelina Ribeiro von Wersch*

Anmerkungen

- 1 In Hamburg haben bereits seit August 2012 alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung.
- 2 Mit verbindlichen Anforderungen an das Bildungssystem, einschließlich der Kindertageseinrichtungen, seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009. Vgl.: Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Deutsche UNESCO Kommission (DUK) (Hrsg.) (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Brühl.
- 3 Vgl. Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- 4 Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn.
- 5 Wustmann, Corinna (2007): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Basel, Weinheim.
- 6 Mitglieder der Redaktionsgruppe:
Dr. Christa Preissing und Annette Hautumm (INA/ISTA, Berlin),
Dieter Vierkant und Angelina Ribeiro von Wersch (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration),
Sylke Känner und Uta Lewandowski (stellvertretend für die Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege),
Claus Reichelt (SOAL),
Dr. Franziska Larrá und Sigrun Ferber (Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH).

Inhalt

Einleitung	10
Grafik zur Struktur der Bildungsempfehlungen	13
1. Zum Bildungsverständnis	15
Bildung ist ein aktiver, sozialer, beziehungsvoller und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt	17
Bildung und Leistung	19
Bildung und Werte	20
Inklusive Bildung	22
2. Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf	26
3. Pädagogisch-methodische Aufgaben	27
Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten	27
Spiele anregen und Spiele erweitern	30
Projekte planen und gestalten	32
Anregungsreiche Räume	34
Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren	36
4. Übergänge gestalten	40
Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung	41
Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	43
Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung	46
5. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	49
Entwicklungsgespräche	49
Beteiligung von Eltern und Stärkung der Elternkompetenz	50
Eltern-Kind-Zentren	50

6. Die Bildungsbereiche	52
Grafik zur Struktur der Bildungsbereiche	53
Körper, Bewegung und Gesundheit	54
Soziale und kulturelle Umwelt	63
Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	67
Bildnerisches Gestalten	77
Musik	82
Mathematik	87
Natur – Umwelt – Technik	92
7. Frühförderung in der Kita	99
8. Demokratische Teilhabe – Anforderungen an die Zusammenarbeit in der Kita	102
Literatur	105
Praxisanregungen und weiterführende Literatur zu den Bildungsbereichen	109
Fundstellen im Internet	111

Einleitung

Die hohe Bedeutung einer qualitativ guten Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren für die biographische Entwicklung eines Menschen ist unumstritten. Nationale und internationale wissenschaftliche Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaft, Soziologie, Entwicklungspsychologie, Neurowissenschaften und Bildungsökonomie belegen dies übereinstimmend und eindrucklich.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung gibt konkrete Orientierungen, auf welche grundlegenden Anforderungen sich Kindertageseinrichtungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts einstellen müssen.¹

Kindertageseinrichtungen sind als Elementarstufe des Bildungswesens in gesamtgesellschaftliche und durch die Globalisierung weltweit gewordene komplexe Zusammenhänge eingebettet. Von den „großen politischen Themen“ wie Migration, weltweit wachsender Kinderarmut oder der anhaltenden Ausbeutung bzw. Zerstörung der Natur bleiben die Kindertageseinrichtungen nicht unberührt. Selbstverständlich können diese globalen Probleme nicht von den Bildungsinstitutionen und schon gar nicht von den Kindern gelöst werden. Und doch muss das Bildungssystem und damit auch die Kindertageseinrichtungen sowie die für sie Verantwortlichen auf Träger-, Länder- und Bundesebene den eigenen Bildungsauftrag vor diesem Hintergrund prüfen. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ist daher so umzusetzen, dass die aus Globalisierungsprozessen entstehenden Herausforderungen und Chancen von den heutigen Kindern bewältigt bzw. genutzt werden können.

Kindertageseinrichtungen sind Orte einer zuverlässigen, fürsorglichen Betreuung und einer gemeinschaftlich verantworteten aktiven Lebensgestaltung

Kinder erleben in Kindertageseinrichtungen, dass sie mit ihren unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenssituationen angenommen und geachtet werden. Die individuellen Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung und aufmerksamer Beachtung sind Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln. In Kontakten mit Gleichaltrigen und in einer von den Kindern selbst, den Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern gestalteten Gemeinschaft erleben sie den Wert von fürsorglichen, emotional sicheren und solidarischen Beziehungen.

Kindertageseinrichtungen sind Orte, die bedarfsgerechte und verlässliche Angebote zur Betreuung von Kindern bieten. Sie entsprechen den verschiedenen Lebenslagen und Anforderungen von Familien. Sie tragen dazu bei, den Bedürfnissen und Rechten der Kinder angesichts der wachsenden Anforderungen an die Erwerbstätigkeit von Müttern

und Vätern Rechnung zu tragen, so dass Berufstätigkeit und Familie nicht im Widerspruch zueinander stehen müssen.

Die in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte verfügen über eine gründliche fachliche Ausbildung und sie haben ihre eigenen biographischen Erfahrungen, die ihr professionelles Selbstverständnis prägen. Damit Erzieherinnen und Erzieher sich auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien einlassen können, benötigen sie Zeit, Raum und fachliche Unterstützung für die Reflexion ihrer eigenen beruflichen Orientierungen und Grundhaltungen.

Kindertageseinrichtungen sind Orte der Bildung und Erziehung

Kindertageseinrichtungen übernehmen gemeinsam mit der Familie die Verantwortung für eine positive und gesunderhaltende Entwicklung von Kindern. Sie eröffnen den Kindern entwicklungsgerechte Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten und vielfältige Bildungsgelegenheiten. Sie ermutigen die Kinder zur Exploration und zur Auseinandersetzung mit der kulturellen, materiellen, sozialen und natürlichen Umwelt. Wie alle Institutionen der Bildung, stehen auch Kindertageseinrichtungen „vor der Herausforderung, die Heranwachsenden mit Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, sich in einer internationalisierten Welt und in interkulturellen Sozialräumen zu bewegen und sich zu bewähren und die Lern- und Bildungschancen zu nutzen.“² Als öffentliche Bildungseinrichtungen sorgen sie dafür, dass allen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe an vielfältigen Bildungsprozessen ermöglicht wird und tragen damit zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit bei.

Kinder erobern sich ihre Lebenswelt eigenaktiv und selbstbewusst. Besonders in den ersten Lebensjahren ist es wichtig, dass sie ausreichend Zeit und Raum haben, ihrer Neugier und ihrem Forscherdrang nachzugehen. Hierzu brauchen sie Partnerinnen und Partner, die ihre Neugier teilen, sich von ihren Forschungsinteressen anstecken lassen und diese mit ihren eigenen Erfahrungen, ihrem Wissen und Können erweitern. Ziel ist es, Kinder von klein auf zu befähigen, zunehmend selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu leben. In Kindertageseinrichtungen können Kinder und Erwachsene elementare Erfahrungen und Kenntnisse gewinnen, wie das Zusammenleben von Menschen unterschiedlichster Herkunft dazu beitragen kann, eine zukunfts-fähige Welt gemeinsam und solidarisch zu gestalten.

Kindertageseinrichtungen sind Orte der Begegnung und Unterstützung von Familien

Die Familie ist das wichtigste und grundlegende Beziehungsgeflecht für Kinder. In Kindertageseinrichtungen gestalten Mütter, Väter und weitere dem Kind vertraute Personen mit den Erzieherinnen und Erziehern die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse gemeinsam und bauen so eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf.

Immer häufiger übernehmen Kindertageseinrichtungen die Rolle von Familienzentren bzw. Eltern-Kind-Zentren³, in denen Eltern Beratung und Unterstützung in allen Fragen der Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder erhalten und vielseitige Kontakte vermittelt werden. Unterstützt wird insbesondere die Kommunikation der Eltern untereinander. Damit wird zugleich die Kompetenz der Eltern anerkannt und die Eltern bestimmen das Angebot der Einrichtungen aktiv mit. Auf diese Weise können Kindertageseinrichtungen einen Beitrag dazu leisten, dass die unterschiedlichen Belange der Kinder und ihrer Familien von den Eltern selbst in sozialraumbezogene Planungs- und Entwicklungsprozesse eingebracht werden.

Kindertageseinrichtungen sind bedeutsame Orte für die Entwicklung des Sozialraums

Der Lebens- und Sozialraum, in dem die Kindertageseinrichtung liegt, prägt die Kinder und ihre Familien sowie auch die Arbeit der Kita. Gleichzeitig wirkt auch die Kindertageseinrichtung ihrerseits in den Sozialraum hinein. Diese Wechselwirkung zwischen Kita und Sozialraum gilt es, als erfahrbares Lern- und Lebensfeld im Gemeinwesen in die Bildungs- und Erziehungsarbeit aufzunehmen und konkret mit den Kindern und Eltern auszugestalten. Die Öffnung der Kindertageseinrichtung nach außen, ihre vielfältigen Netzwerke mit anderen Institutionen und Initiativen, Kooperationen von Kitas mit Schulen sowie anderen kulturellen, sozialen Einrichtungen, Vereine, Verbände, Beratungsstellen etc. bilden die Grundlage dafür, dass Kinder und ihre Familien sich als Teil einer Gemeinschaft erfahren können und ihren Lebens- und Sozialraum aktiv mitgestalten.

Anmerkungen

- 1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.
- 2 Ebenda, Seite 20.
- 3 Vgl. Eltern-Kind-Zentren in Hamburg: www.hamburg.de/eltern-kind-zentren

Die Bildungsempfehlungen im Überblick

Kapitel 1: Bildungsverständnis

Kindertageseinrichtungen sind Orte für Kinder, an denen Jungen und Mädchen Herausforderungen und Erfolge erleben. Das Leben in der Kita bietet den Kindern vielfältige Gelegenheiten, vielseitig tätig zu sein und Verantwortung zu übernehmen. Gerade die lebenspraktischen Tätigkeiten eröffnen wichtige Lernerfahrungen. Wenn Kinder an der Gestaltung ihres Alltags aktiv beteiligt sind, erleben sie, dass Lernen Sinn macht. Je deutlicher sie ausdrücken können, was sie selbst wollen, je umsichtiger sie dabei die Bedürfnisse der anderen Kinder berücksichtigen und mit ihnen gemeinsam ihren Tag erleben und gestalten, je mehr sie wissen und können, umso stärker können sie Einfluss nehmen auf das, was geschieht. Sie erleben sich selbst als wirksam. Sie werden unabhängiger und fühlen sich zugleich verbunden und zugehörig zu „ihrer“ Kita.

Die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder bestimmen die Systematik der Anregungen für die Bildungsprozesse. Bildung in diesem Sinne beinhaltet 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: Ziele

Bildung ist immer auch gezielte Anregung durch Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und andere Erwachsene. Die Ziele sind in diesen Bildungsempfehlungen unterteilt in Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen und entsprechen damit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das in Deutschland seit Humboldt, Fröbel und Pestalozzi Tradition hat und durch die internationale OECD-Studie „Starting Strong“ besonders positiv hervorgehoben wird.¹

Kapitel 3: Pädagogisch-methodische Aufgaben

Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher für die gezielte Anregung der kindlichen Bildungsprozesse durchziehen den gesamten Ablauf des Zusammenlebens und Lernens in der Kita. Die Beteiligung der Kinder an den täglich wiederkehrenden Situationen des Alltags, die Anregung und Erweiterung ihrer Spieltätigkeit, die Bearbeitung von für die Kinder wichtigen Themen z. B. in Projekten, die Gestaltung der Räume und die Materialauswahl, kennzeichnen die zentralen pädagogischen Aufgabenbereiche. Ihre konkrete Ausgestaltung orientiert sich an individuellen Beobachtungen und Dokumentationen der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsverläufe.

Kapitel 4: Übergänge gestalten

Die Erfahrungen, die Kinder in Übergangsprozessen machen, sind prägend für ihre weitere Biographie. Dem Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung, dem Übergang innerhalb einer Tageseinrichtung oder beim Wechsel einer Kita sowie dem Übergang in die Grundschule wird deshalb in den Bildungsempfehlungen besondere Aufmerksamkeit gegeben.

Kapitel 5: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Eltern haben eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie ihrer Kinder. Die partnerschaftliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Erziehern mit Eltern basiert auf gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung. Die Grundlage dafür, dass ein Kind die Bildungsmöglichkeiten der Kita nutzen kann, wird in der Eingewöhnungszeit in Abstimmung mit den Eltern geschaffen. Gleichzeitig erhalten Eltern in der Kindertageseinrichtung auch Impulse und Anregungen, wie sie die Bildungsprozesse ihrer Kinder optimal unterstützen können.

Kapitel 6: Die Bildungsbereiche

Jedes Kind hat ein Recht darauf, im Verlauf seines „Kita-Lebens“ mit Inhalten vertraut zu werden, die es in die Lage versetzen, sein gegenwärtiges und künftiges Leben aktiv, selbst bestimmt und verantwortungsvoll im Umgang mit natürlichen Ressourcen und anderen Menschen zu gestalten. Die Bildungsempfehlungen geben eine Orientierung, welche Inhalte zum Repertoire zeitgemäßer Kita-Pädagogik gehören.

Kapitel 7: Frühförderung in der Kita

Die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist erklärtes Ziel der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen. Die Heterogenität von Kindern dient dabei als Anstoß, die pädagogische Praxis stets weiterzuentwickeln, um den individuellen Bedarfen und Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden und ihnen eine Teilhabe am Leben und Lernen in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist ein wichtiger Schritt zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems im umfassenden Sinne, in dem alle Kinder von der Verschiedenheit ihrer sozialen, kulturellen und persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen profitieren.

Kapitel 8: Demokratische Teilhabe

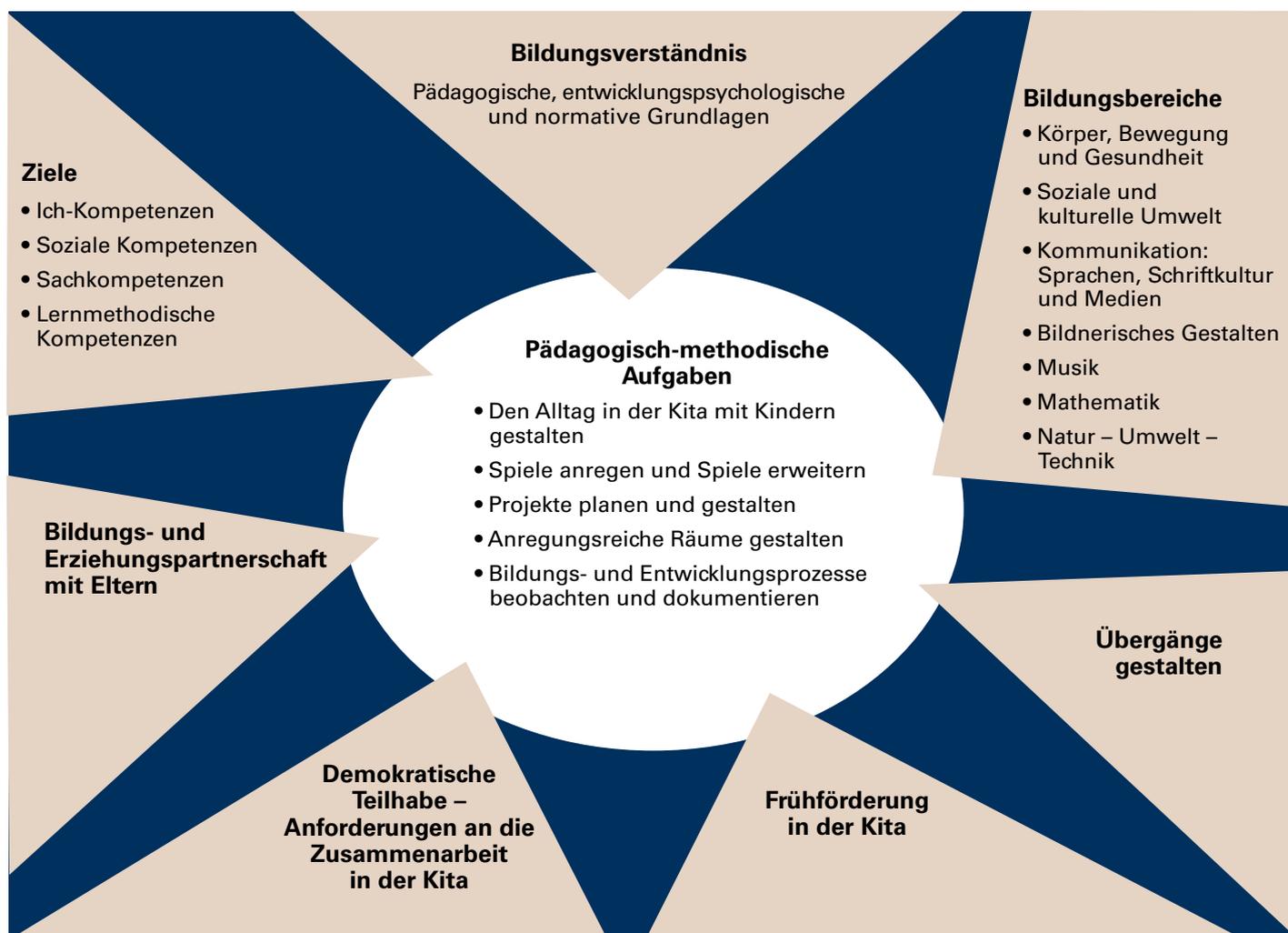
Die Kita als öffentliche Institution ist Ausschnitt und Spiegel unserer Gesellschaft. Hier erfahren und begreifen Kinder, wer und was „zählt“. Die Erwachsenen leben vor, welche Wertvorstellungen und Regeln das Zusammenleben ohne Gewalt und Ausgrenzung gelingen lassen. Demokratische Teilhabe bezieht sich auf die Rechte und die faktischen Möglichkeiten aller im System der Tageseinrichtungen beteiligten Personengruppen - Kinder, Eltern und Erzieherinnen und Erzieher.

Zu den einzelnen Kapiteln werden in den Bildungsempfehlungen die für die pädagogische Praxis grundlegenden Zusammenhänge dargestellt und begründet. Ergänzende Literaturhinweise geben die Möglichkeit zu einer vertiefenden Auseinandersetzung.

Anmerkung

1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Berlin.

Struktur der Bildungsempfehlungen





1. Zum Bildungsverständnis

Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess.

Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser zu Welt machen
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen
- das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden und gemeinsam mit anderen verantwortlich zu gestalten

Bildungsprozesse sind so stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Wie hängen die Dinge zusammen? Was war vor mir und was kommt nach mir? Wie kann ich werden und was kann ich gemeinsam mit anderen in der Welt bewirken?

Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen) Lebenswelt. Pädagogische Arbeit kann Bildung nicht erzwingen, sondern wird immer nur begrenzten Einfluss darauf haben, wie ein Kind sich sein Bild von seiner Welt macht.¹

Das Kind teilt seine Deutungen mit anderen. Seine Antworten sind deshalb zugleich intersubjektiv.² Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Kinder bei diesen Konstruktionsprozessen in dem Maße, wie sie die sinnstiftenden Fragen der Kinder aufnehmen und sich auf ihre eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einlassen.

Gemäß unserer demokratischen Verfassung und einem demokratischen Bildungsverständnis tragen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen dazu bei, die gleichen Rechte aller Kinder auf Bildung und das Recht jedes einzelnen Kindes auf Entfaltung seiner Potenziale zu gewährleisten. Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit oder irgendeine Form von Beeinträchtigung dürfen ein Hindernis im Zugang zu Bildung werden. Jedes Kind soll die Chance haben, seine Absichten, Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft und Gesellschaft einzubringen. Kindertageseinrichtungen berücksichtigen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder durch vielfältige Bildungsangebote und eine Lernumgebung, die unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglicht und dazu ermutigt. Indem Erzieherinnen und Erzieher Vertrautes aus der häuslichen Umgebung der

Kinder aufgreifen, bieten sie Kindern Möglichkeiten der Identifikation und Erfahrungen von Zugehörigkeit, die wiederum als Einladungen zur Beteiligung wirken. „Jedes Kind mitnehmen“ als Ziel der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen vermittelt sich Kindern in der Wahrnehmung: „Ich bin willkommen, ich gehöre dazu, ich werde gesehen, ich bin hier wichtig und trage zu dem bei, was hier ist.“³

Um sich entwickeln zu können, braucht jedes Kind Bezugspersonen, denen es vertraut und die ihm vertrauen. Dies sind zum einen die Erwachsenen, also die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen, sowie die Erzieherinnen und Erzieher 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, seinen Fragen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist die Qualität von Beziehungen so wichtig für die Qualität der Bildung.

Je jünger das Kind ist, umso höher ist die Verantwortung der Erwachsenen, sich selbst zu befragen, 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.

Je differenzierter der 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 der Welt. Objektiv meint hier: sich sicher zu sein, dass bestimmte Antworten und Begründungen – zumindest im eigenen Kulturkreis – mit anderen geteilt werden.

Bildung erfordert immer auch bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch die Erwachsenen. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen, ohne dass diese den Selbstbildungsprozess des Kindes unterbrechen.

Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten und Interessen begleitet und unterstützt werden soll. Die Ziele gründen auf ethisch-normativen Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf der Wahrnehmung von gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Diese begründen die Entscheidungen über die Kompetenzen, die ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

Die in diesen Bildungsempfehlungen vollzogene Unterscheidung zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das einzelne Kind auf den drei Ebenen

→ **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, Welt mitgestalten

bezeichnet auch eine Differenzierung 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 geht es vor allem darum, Bindung zu gewährleisten und die eigenwilligen Ausdrucksweisen des Kindes bei der Entwicklung seines Selbstbildes herauszufordern und zu stärken.

Je älter die Kinder werden, desto bedeutungsvoller werden ihre Beziehungen vor allem zu anderen Kindern, sie werden zu einem wesentlichen Motor der Entwicklung ihres

Weltbildes. Die Beziehungen zu Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern bleiben ungebrochen wichtig – das Erleben von Gemeinsamkeit und Differenz in der Beziehung zu etwa Gleichaltrigen gewinnt daneben rasant an Bedeutung. Im Kindergartenalter (ab etwa zwei oder drei Jahren) sind deshalb die in den Bildungsbereichen beschriebenen Anregungen zu „Das Kind in der Kindergemeinschaft“ vorrangig. Dabei ist wichtig: Die Dimension „Das Kind in seiner Welt“ bleibt darin aufgehoben und kann und soll im Kindergartenalter weiterhin thematisiert werden.

Die Annäherung an ein objektives Weltverständnis vollzieht sich heute anders als in der traditionellen Entwicklungspsychologie beschrieben. Kinder befassen sich früher mit der Komplexität der Welt. Ihre Wirklichkeit hat sich verändert. Das wird oft beklagt und als Gefährdung von Kindheit gesehen. Diese Bedenken berücksichtigend, respektieren die Bildungsempfehlungen einerseits den geschützten Raum der Kindheit und beziehen sich zugleich auf die aktuelle Lebenswelt der Kinder. Kinder in ihrem Kindsein ernst zu nehmen, heißt auch: „Kinder müssen die Möglichkeit bekommen zu entdecken, welche großen Chancen für sie in einer sich immer dynamischer entwickelnden Welt und auch in kultureller Hinsicht immer vielfältigeren Welt liegen und welche Möglichkeiten der Mitgestaltung sich ihnen bieten. Sie sollten erfahren können, ‚kleine Weltbürger‘ zu sein.“⁴



Bildung ist ein aktiver, sozialer, beziehungsvoller und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt

Bildung ist ein aktiver Prozess

Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen vom ersten Atemzug an. Jedes Kind will lernen und bildet sich aus eigenem Antrieb. Jedes Mädchen und jeder Junge begegnet von Anfang an neugierig und wissbegierig allen Impulsen, die seine soziale, kulturelle und materielle Umwelt bietet. In einem beständigen und sich ausdifferenzierenden Wechselspiel erproben sie, wie sie durch ihre eigenen, auf ihre aktuellen Bedürfnisse bezogenen Äußerungen und Handlungen auf ihre konkrete Lebenswelt Einfluss nehmen und diese mitbestimmen können. Dabei entwickeln sie bereits als Säuglinge ein Gefühl für ihre Selbstwirksamkeit und bilden früh Kompetenzen und Bewältigungsressourcen heraus, um mit komplexen (Lebens-)situationen umzugehen (Resilienz).⁵

Bildung ist soziale Praxis

Kinder beziehen sich in ihren Äußerungen und Handlungen von Geburt an immer auf andere Personen, Erwachsene und Kinder. Sie bewirken und benötigen eine Resonanz ihres Gegenübers. Nehmen die Interaktionspersonen die Äußerungen des Kindes auf, ermutigen sie es zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab, blockieren sie es. Die Folge kann sein, dass das Kind in seiner Entwicklung stehen bleibt. Wenn Kinder in verlässliche und die Äußerungen des Kindes achtende soziale Beziehungen zu den Erwachsenen und zu den anderen Kindern eingebettet sind, erfahren sie emotionale Sicherheit.

Aufgabe der Erzieherinnen bzw. Erzieher ist es, die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu beachten, sie in ihrem Miteinander zu unterstützen und Kinder gegebenenfalls auch vor körperlichen und emotionalen Übergriffen bzw. Vereinnahmungen zu schützen. Erzieherinnen bzw. Erzieher, die durch ihr eigenes Handeln zeigen, wie sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Mädchen und Jungen aufnehmen, unterstützen immer auch die empathischen Beziehungen der Kinder untereinander. Diese sind ebenso wichtig für die Bildungswege der Mädchen und Jungen wie für ihre Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen.

Bildung braucht Bindung und Beziehung

Jeder Junge und jedes Mädchen ist von sich aus bestrebt, sich an allem zu beteiligen, was ihm seine Mitwelt bietet. Bereits Säuglinge verfügen über vielseitige kognitive Fähigkeiten, sind von sich aus erfahrungshungrig und auf Teilhabe aus. Sie erkunden, begreifen und beeinflussen ihre Lebenssituation und behaupten sich, wenn es Möglichkeiten dazu

gibt. „Bildung beginnt mit der Geburt.“⁶ Die Entwicklung dieses erstaunlichen Bildungspotenzials der jüngsten Kinder ist abhängig von den Bedingungen des Aufwachsens.

Grundvoraussetzung für das neugierige und zuversichtliche Erkunden der Welt ist das körperliche und seelische Wohlbefinden der Säuglinge und Kleinkinder. Dabei geht es sowohl um die angemessene Befriedigung ihrer entwicklungspezifischen körperlichen Bedürfnisse als auch um ihr Bedürfnis nach Geborgenheit und emotionaler Sicherheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach sicherer Bindung, Halt und Orientierung.

Besonders die Jüngsten brauchen ein Gegenüber, das ihre (auch nonverbalen) Signale und Botschaften aufmerksam und wohlwollend wahrnimmt und angemessen darauf reagiert, sich für ihre Perspektive ernsthaft interessiert und sie in ihrem Begreifen der Welt bekräftigt und vielseitig anregt. Die häufige sprachliche Anregung und das Eingehen auf die kindlichen Kommunikationsversuche fördern insbesondere auch die kognitive und sprachliche Entwicklung und stärken das Kind in seinen frühen Erfahrungen, als Dialogpartner ernst genommen zu werden.

Erzieherinnen bzw. Erzieher, die mit Säuglingen und Kleinstkindern arbeiten, haben eine besondere Verantwortung. In jedem Team ist es erforderlich, dass jedes Kind eine feinfühlig und verlässliche Bindungsbeziehung zu einer – besser zwei – Erzieherinnen bzw. Erziehern entwickeln kann und diese verständnisvoll auf seine je individuellen, elementaren Bedürfnisse reagieren können. Säuglinge und Kleinstkinder sind in besonderem Maße auf diese feinfühlig sichere Bindung und Beziehung zu „ihrer“ Erzieherin bzw. ihrem Erzieher“ angewiesen. Feinfühlig zu handeln bedeutet, die Signale und Gefühle des Kindes, besonders auch nonverbale Äußerungen, zu beachten, sie möglichst verständnisvoll zu deuten und respektvoll zu spiegeln, um angemessen darauf zu reagieren. Der enge Austausch mit den Müttern und Vätern ist für die Arbeit mit den jüngsten Kindern deshalb von herausragender Bedeutung. Die Äußerungen der Kinder zu verstehen, wird umso verlässlicher gelingen, je besser der Austausch mit den Eltern gelingt.

Erzieherinnen bzw. Erzieher können ein Klima schaffen, das Säuglingen und Kleinkindern in einer Atmosphäre des Wohlbefindens vielfältige Beziehungsangebote, entwicklungsangemessene verlockende Handlungsanreize, ausreichend Zeit für eigenaktive Lernprozesse für sich allein und in der Kindergemeinschaft bietet. Auch in der pädagogischen Arbeit mit den Jüngsten gilt: nur wenn die konkrete Tätigkeit und die damit verknüpften Inhalte für das Kind bedeutsam und reizvoll sind und sein inneres Erleben angesprochen wird, werden aus den Mädchen und Jungen „lernbegierige Forscher“.

Bezugspersonen von Kindern – Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder andere Personen – sollten den Jüngsten Raum und Respekt für ihre eigenen Entdeckungen und Erklärungen zugestehen („für sich sein“), ihnen somit die Chance geben, selbst Wege des forschenden und entdeckenden Lernens zu finden. Gleichzeitig ist ihnen das Gefühl des sozialen Eingebundenseins und der Sicherheit (des „Dabei seins“) zu vermitteln.⁷

Kinder, die die Sicherheit erlangen können, dass sie und ihre Eltern in der Kita immer willkommen sind, auch dann wenn es schwierige und unangenehme Situationen gibt, werden ermutigt, angstfrei und neugierig ihre Umgebung zu erkunden und Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen. Besonders wichtig ist, dass Kinder in für sie stressvollen Situationen erleben, dass die ihnen vertrauten Erzieherinnen und Erzieher ihnen in Absprache mit den Eltern helfen, ihr emotionales Gleichgewicht zu halten bzw. wiederzuerlangen.

Von großer Bedeutung ist, dass Erzieherinnen bzw. Erzieher in intimen Situationen, bei denen sie Kindern unmittelbar körperlich nahe sind, also beim Füttern und Wickeln, beim Anziehen und bei der Körperpflege ihre Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuwenden und liebevoll mit ihm kommunizieren. Es geht darum, sein Bedürfnis nach zärtlichem Körperkontakt oder auch nach körperlicher Distanz feinfühlig wahrzunehmen und angemessen zu beantworten. Handlungsleitend sind dabei immer die Signale der Kinder. Insbesondere sind Anzeichen von Mädchen oder Jungen nach von ihnen nicht erwünschtem Körperkontakt unbedingt zu respektieren. Die körperliche Pflege wird auf diese Weise zu einer bedeutsamen Situation, in der das Kind wichtige emotionale und sprachliche Erfahrungen macht. Es lernt, seine Bedürfnisse, Wünsche und sein Befinden mitzuteilen und sich als selbstwirksam zu erleben.

Mit zunehmendem Alter gewinnen auch das Zusammensein und die Interaktion mit Gleichaltrigen an Bedeutung. Die Beziehungen zu Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern bleiben dabei ungebrochen wichtig. Beobachtungen zeigen, welche unterschiedlichen Interessen, individuellen Sichtweisen und Impulse bereits die Jüngsten als Akteure in die lernende Gemeinschaft einbringen. Bereits Zweijährige erproben soziale Regeln, handeln sie mit anderen aus und entwickeln so ein erstes Verständnis von Fairness.⁸

Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit

Kinder lernen von Geburt an dann erfolgreich, 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 und ihre kognitive Verarbeitung besonders nachhaltig. Die über Bewegung, Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören gewonnenen Eindrücke führen zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn. Diese bilden die so genannten kognitiven Landkarten, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Die bewusste Anregung aller Wahrnehmungsbereiche, vor allem bei den jüngsten Kindern, unterstützt die Ausbildung dieser Verknüpfungen.



Bildung und Leistung

Die Diskussion um frühkindliche Bildung war lange Zeit von der Absicht geprägt, Kinder vor Leistungsdruck zu schützen und ihnen ein Recht auf eine vermeintlich unbelastete Kindheit zu sichern: „Kindorientierung statt Leistungsorientierung“ hieß die Devise. Diese Einstellung resultierte aus einem Bild vom Kind als einem schwachen Wesen. Heute wissen wir: Kinder sind stark. Sie kommen bereits mit vielfältigen Fähigkeiten in diese Welt.

Kinder wollen aus sich heraus etwas wissen, können und erfahren. Jeder, der mit einem Kind zusammenlebt, erlebt, wie glücklich und stolz es ist, wenn es etwas herausgefunden hat, etwas kann und weiß. Und jeder kann mitempfunden, wie sehr dieses Glücksgefühl antreibt und das Kind herausfordert, mehr erfahren, wissen und können zu wollen. Die Unterforderung eines Kindes ist daher mindestens ebenso problematisch wie seine Überforderung, da sie dem Kind Entwicklungsmöglichkeiten vorenthält. Kinder werden nur dann Verantwortungsgefühl entwickeln können, wenn sie Verantwortung übernehmen dürfen. Die Beteiligung der

Kinder an der Gestaltung des Alltags in ihrer Kita hat deshalb hohe Priorität. Die Rolle der Erwachsenen hierbei ist, sie zu begleiten, ihre Leistungen wahrzunehmen und anzuerkennen. Erzieherinnen und Erzieher werden aktiv, indem sie gezielt gute Anregungen geben und den Kindern als aufmerksame, kritische Dialogpartner zur Verfügung stehen. In gemeinsamen Aktivitäten teilen Erzieherinnen und Erzieher ihr Denken und Empfinden mit den Kindern und lassen sie so an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben. Sie fordern die Kinder heraus und übernehmen Verantwortung dafür, dass diese die nötigen Lernschritte vollziehen können. Dabei ermuntern und bestätigen sie die Kinder darin, Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Kinder als stark und kompetent zu betrachten, ihnen Leistung zuzutrauen und diese einzufordern, entbindet die Erwachsenen nicht von ihrer Verantwortung, Kinder zu schützen. Ihre Aufgabe besteht darin einerseits Entwicklungsimpulse zu geben und andererseits jedes Kind vor Einschränkungen und Beschädigungen seiner körperlichen, sozialen, seelischen und geistigen Entwicklung zu bewahren und Entwicklungsimpulse zu geben.



Bildung und Werte

Die verfassungsmäßigen Grundwerte, die auch im SGB VIII und im Hamburger Kinderbetreuungsgesetz verankert sind, bilden die verbindliche Klammer für alle Kindertageseinrichtungen. Zu den Werten, die Kinder von Anfang an erfahren, praktizieren und verstehen sollten, gehören Gleichheit, demokratisches Zusammenleben, Respekt vor der eigenen Person und die Freiheit, eine eigene Meinungen haben und vertreten zu dürfen. Auf einen entsprechenden Werterahmen hat sich die Weltgesellschaft in einem langen Prozess verständigt. Eingegangen ist dieser sowohl in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 als auch in die Kinderrechtskonvention von 1989, in der Standards zum Schutz und zu den Rechten von Kindern festgeschrieben sind und die als Orientierung für nationale Rechtssysteme gelten.

Auch die Hamburger Bildungsempfehlungen gründen auf diesem Wertekanon, dessen Einhaltung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen verbindlich ist.

Das Kind orientiert sich dabei zunächst an den Menschen in seinem Umfeld und deren jeweiligen Wertesystemen. In der Kindertageseinrichtung begegnet es anderen Kindern aus verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Familienskulturen. Es sucht ernsthafte Auseinandersetzungen. Die Erwachsenen greifen seine Gedanken, Überlegungen und Schlussfolgerungen auf und vertiefen sie. In der Beschäftigung mit Geschichten und Bilderbüchern zu grundlegenden Lebensfragen sowie in Gesprächen über Alltagssituationen entwickelt es Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und lernt, offen mit Unvertrautem und Fremdem umzugehen. Kinder erhalten damit Gelegenheit, am Leben Anderer in der Gemeinschaft Anteil nehmen zu können. Das gilt auch für konfliktbehaftete Situationen, wenn es darum geht, Entscheidungen auszuhandeln und Verantwortung zu übernehmen. Diese Erfahrungen können den Kindern in Übergängen und kritischen Lebenssituationen Orientierung und Sicherheit bieten.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Angesichts einer zunehmenden Ungleichheit in der Verteilung der Lebenschancen in dieser Welt sowie einer maßlosen Übernutzung natürlicher Ressourcen und der Gefährdung des Ökosystems Erde ist in den vergangenen Jahren ein Wertewandel eingeleitet worden. Dieser fand seinen Ausdruck in der Zielsetzung, weltweit an einer nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten. Eine nachhaltige Entwicklung wird hierbei als eine „Entwicklung definiert, die die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“⁹ Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung – und damit auch die Grundlage von

Bildungsbemühungen, die dazu beitragen möchten – ist die Verbindung von Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für zukünftige Generationen.¹⁰

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung will die Menschen darin unterstützen, die Welt besser verstehen zu können, sie dazu ermutigen und befähigen, diese im Sinne des Wertehaltens mit zu gestalten und sich dabei über konkrete Wertsetzungen im Alltag und in der Gestaltung des Gemeinwesens mit anderen zu verständigen. Um dieses Bildungskonzept weltweit zu verankern, haben die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen und die Notwendigkeit formuliert, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bereits in der frühen Kindheit ansetzen muss, auch wenn sie über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutsam ist.¹¹

Wertebildung im Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bedeutet für Kindertageseinrichtungen vor allem, dass Kinder die Gelegenheit erhalten, zu zentralen Fragen ihres jetzigen und zukünftigen Lebens Werte einer nachhaltigen Entwicklung kennen zu lernen und sich mit deren Bedeutung auseinander zu setzen. Bewertungskompetenz erwächst aus dem Wissen um Zusammenhänge, aus Einfühlungsvermögen, aus Wahrnehmungsfähigkeit für Unterschiede und durch konkretes Erproben.

Kinder entwickeln Bewertungskompetenz, wenn sie in ihren Sichtweisen ernst genommen werden und an Prozessen der Alltagsgestaltung in der Kindertageseinrichtung beteiligt sind. Sie sollten die Gelegenheit erhalten, sich bewusst mit Werten einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen, nicht indem diese verkündet werden, sondern indem erfahrbar gemacht wird, was Werte bedeuten können und was es bedeutet, wenn man sich im Alltag an Werten einer nachhaltigen Entwicklung orientiert. Kinder müssen über diese Werte, ihre Bedeutung und ihre Funktion für das Zusammenleben von Menschen und für das Leben in dieser Welt nachdenken können. In diesem Sinne ist die Gestaltung der Einrichtung und des alltäglichen Lebens in der Kindertagesstätte nach Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung grundlegend. Der verantwortliche Umgang mit Nahrungsmitteln, mit Energie und Wasser, der Umgang mit anderen Menschen und die Erfahrung von Wertschätzung der eigenen Person können Muster guten Lebens sein.

Erzieherinnen bzw. Erzieher ermöglichen den Kindern mit vielfältigen Methoden ihre Sichtweisen zum Ausdruck zu bringen. Die Auswahl der Inhaltsfelder für Bildungsprozesse ist jedoch nicht beliebig, wenn die Kinder in der Entwicklung von Werthaltungen und in ihrer Orientierung für Zukunftsfragen unterstützt werden sollen. Etablierte Ziele in der frühkindlichen Bildung wie „Entdeckerfreude wecken“, „Wahrnehmungs- und Beobachtungsgabe fördern“, „Erkenntnisse

erlangen“ werden im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit inhaltlicher Bedeutung verbunden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung begründet, wofür Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt werden muss.¹¹

Ethische und religiöse Werte

Im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt das Kind zunehmend ein Bewusstsein von den Wertvorstellungen, die sein Handeln bestimmen. Bereits im frühen Kindesalter beschäftigen sich Kinder mit Grundfragen menschlicher Existenz: Ereignisse wie die Geburt eines Geschwisterkindes, der Tod naher Angehöriger oder die Trennung der Eltern rufen Fragen nach dem Sinn und der Endlichkeit des Lebens, nach den Ursachen für Leid und den Voraussetzungen für ein zufriedenes Leben hervor. Kinder stellen in diesem Kontext direkt oder indirekt häufig Fragen mit religiösem und philosophischem Hintergrund.

Alle Kindertageseinrichtungen haben die Aufgabe, grundsätzliche ethische Fragen sowie religiöse und andere Weltanschauungen als Teil der Lebenswelt aufzugreifen und verständlich zu machen. Kitas geben daher Raum dafür, dass Kinder sich mit den Sinnfragen nach Freude und Leid, Gesundheit und Krankheit, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Schuld und Versagen, Frieden und Streit und mit der Frage nach Gott auseinandersetzen. Sie unterstützen die Kinder darin, Empfindungen und Überzeugungen zu diesen Fragen einzubringen. Die Möglichkeit zu einer neugierigen, forschenden Auseinandersetzung mit diesen Fragen führt zur Beschäftigung mit Inhalten und Traditionen der in der Kindergruppe vertretenen religiösen und kulturellen Orientierungen. Auf diese Weise entwickeln sich Wertschätzung und Respekt gegenüber anderen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen. Diese Auseinandersetzung stärkt das Kind in seinem Selbstverständnis und im Erleben einer funktionierenden Gemeinschaft. Hierzu gehört auch, die Kinder religiös verwurzelte Feste im Jahresablauf erleben und aktiv gestalten zu lassen. In der Begegnung mit anderen Religionen erfahren Kinder unterschiedliche Formen der Besinnlichkeit, des Glaubens und der Spiritualität.

Dabei gewichten die Kindertageseinrichtungen diese Themen entsprechend ihrer konzeptionellen Ausrichtung. Besonders Kitas in konfessioneller Trägerschaft gestalten religiöse Bildung im Rahmen ihres Selbstverständnisses.

Inklusive Bildung

Demokratisch verfasste Gesellschaften legen Wert darauf, dass jeder Mensch gleiche Rechte auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft hat. Bildungsprozesse in Kitas sind deshalb so zu gestalten, dass alle Kinder – auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen – gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen haben.

Die Vereinten Nationen empfehlen weltweit das Konzept einer „Inklusiven Bildung“, um allen Kindern Bildung und hohe Bildungsqualität gleichermaßen zugänglich zu machen. Der Umbau der Bildungssysteme zu inklusiven Bildungssystemen¹³ wird als eine langfristige und umfassende sozial- und bildungspolitische Aufgabe gesehen, die Kindertageseinrichtungen einschließt: „Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote und dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bereichen des Bildungssystems unter Einschluss der frühkindlichen Bildung.“¹⁴ Multiprofessionelle Teams können dabei die Bildungsprozesse aller Kinder mit ihren je verschiedenen Bedürfnissen und Voraussetzungen wirkungsvoll unterstützen.

Gefragt sind nicht nur die pädagogischen Fachkräfte und Eltern, sondern auch die Träger und die Verantwortlichen in Kommunen sowie auf Länder- und Bundesebene.

Die Bildungsempfehlungen orientieren sich an den folgenden Prinzipien „Inklusiver Bildung“ als Beitrag zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe in Kindertageseinrichtungen, die ausführlich im „Index für Inklusion“ dargestellt und erläutert sind:¹⁵

- Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse.
- Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden und ihr Recht auf individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt.
- Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern, werden ausfindig gemacht und beseitigt.
- Nicht das einzelne Kind hat sich an die Bildungseinrichtungen anzupassen, sondern die Institutionen stellen sich auf die Voraussetzungen der Kinder ein.¹⁶

„Inklusive Bildung“ ist sensibel für alle Arten von Verschiedenheit, die die Bildungs- und Lebenschancen von Menschen beeinflussen und eventuell beeinträchtigen können. Während die UN-Deklaration von 2009 insbesondere die Rechte und Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt stellt, basiert der „Index für Inklusion“ auf einem breiteren Begriff von Inklusion. Alle sozialen, geschlechterbezogenen, kulturellen und individuellen Unterschiede werden hier betrachtet. Die Hamburger Bildungsempfehlungen schließen sich diesem erweiterten Verständnis von Inklusion an.

Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede

Kinder gehören zu Familien¹⁷ unterschiedlicher sozialer Herkunft, mit unterschiedlichem Bildungs- bzw. sozioökonomischem Hintergrund. Dies betrifft finanzielle Ressourcen, Wohn- und Lebensumstände, Alltagserfahrungen oder auch die Gestaltung der Freizeit. Grundsätzlich verfügen alle Kinder über Bildungspotenziale. Sie brauchen jedoch vielfältige und differenzierte Anregungen, um diese auszuschöpfen. Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihrer Unterstützung eine besondere Bedeutung zu. Sie brauchen in der Regel besondere Ermutigung und Bestärkung, damit reduzierte Erwartungen an ihre Lern- und Leistungsfähigkeiten nicht in ihr Selbstbild eingehen. Resilienz und ein positives Selbstkonzept, das Erfahren von Selbstwirksamkeit im täglichen Handeln, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit sind wichtige Ressourcen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt stärken. Voraussetzung dafür, dass Kinder sich diese Ressourcen erschließen können, ist, dass Erzieherinnen und Erzieher die heterogenen Lebenslagen von Kindern und ihren Familien reflektieren, ihre Leistungserwartungen an die Kinder auf Einseitigkeiten hin überprüfen und durch positive Lernerfahrungen Kinder in ihren individuellen Stärken und Bedürfnissen begleiten und fördern. So können auch Kinder aus finanziell gesicherten Familien zu wenig von dem erhalten, was sie für eine gute Entwicklung benötigen.

In Kindertageseinrichtungen ist es möglich, mit viel Aufmerksamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so auszurichten, dass Kinder aufgrund ihres sozialen Hintergrunds keine Ausgrenzung erleben.¹⁸

Die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen der Kinder und Familien erfordert eine enge Kooperation der Kindertageseinrichtungen mit den Eltern. Die Kompetenzen, Erfahrungen und Vorstellungen der Eltern werden anerkannt und wertgeschätzt. Gemeinsam mit externen Partnern wie Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Schulen, Kinderärzten etc. wird den Familien bei Bedarf passgenaue Unterstützung angeboten oder vermittelt.

Das Ziel des pädagogischen Handelns besteht darin, verbesserte Bildungs- und Lebenschancen für Kinder zu erreichen und gute Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern, um die bestehenden Unterschiede des sozioökonomischen Hintergrunds auszugleichen.

Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede

Was ein Mädchen und was ein Junge ist, wird sowohl biologisch als auch sozial-kulturell unterschieden. Gesellschaftliche Rollenvorstellungen beeinflussen die Entwicklung des eigenen Selbstbildes ebenso wie das Vorbild von Männern und Frauen, mit denen ein Kind in Familie, Kita, Schule und Nachbarschaft lebt, sowie die Bilder von Männern und Frau-

en, die über Medien transportiert werden. Geschlechterstereotype Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als sie Jungen und Mädchen auf bestimmte Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften festlegen und darauf reduzieren. Dies kann für Mädchen wie für Jungen von Nachteil sein.

Kinder sollten darin unterstützt werden, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, ohne diese durch festgelegte Verhaltens- und Handlungsweisen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen einzuschränken. Erzieherinnen und Erzieher achten darauf, die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern vielmehr durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung ihnen neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.¹⁹ Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen werden beobachtet, anerkannt und in der alltäglichen Arbeit berücksichtigt. Erzieherinnen und Erzieher reflektieren, welche Vorbilder sie, welche Vorbilder die Eltern und welche Vorbilder das sonstige soziale Umfeld Jungen und Mädchen geben. Die Erzieherinnen und Erzieher erarbeiten, wie das in der Kindertageseinrichtung tätige Personal den jeweils spezifischen Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gerecht werden kann, ohne dabei in die klassischen Geschlechterstereotypen zu verfallen. Die Eltern werden in diese Arbeit einbezogen.

In Familie, Kita und Grundschule sind überwiegend Frauen die Bezugspersonen für Jungen und Mädchen. Bundesweit wird versucht, dieser Einseitigkeit entgegen zu wirken und stattdessen für mehr Heterogenität in den Kindertageseinrichtungen zu sorgen.²⁰ Der geschlechterbewussten Zusammenarbeit in den Teams kommt eine wichtige Rolle zu.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede

Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, Hautfarbe, Migrationsgeschichte und vielfältigen Verschiedenheiten unterscheiden. Gerade junge Kinder sind mit ihrer Familie als primärer Bezugsgruppe äußerst eng verbunden. Die Wertschätzung ihrer Familie hilft ihnen dabei, sich selbst als geschätzt und anerkannt zu erleben. Dabei ist das Eingehen auf ihre je spezifische Familienkultur entscheidend.

Indem sie Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und andere Medien sowie die Präsenz der in der Tageseinrichtung vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans, Materialfächern etc. ermöglichen den Kindern, den sprachlichen Reichtum zu erleben, und wecken die Neugier auf andere Sprachen. Von Vorteil sind darüber hinaus heterogen zusammengesetzte Teams, in denen Erfahrungen mit Migration, Mehrsprachig-

keit und unterschiedlichen Familienkulturen repräsentiert sind und genutzt werden.

Durch Beteiligung von Eltern erschließen sich Tageseinrichtungen eine wertvolle Quelle, verschiedene Familienkulturen erfahrbar zu machen und respektvoll und sachlich korrekt zu thematisieren. Erzieherinnen und Erzieher reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen zubilligen und ihnen die entsprechenden Bildungsangebote eröffnen.

Gleichheit und individuelle Unterschiede

Kein Kind entwickelt sich wie das andere. Kindliche Entwicklung unterscheidet sich in Tempo und Verlauf, im Zusammenspiel kognitiver, körperlicher und seelischer Kräfte.

Die unterschiedlichen Entwicklungsbesonderheiten bieten grundsätzlich reiche Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder. Erzieherinnen und Erzieher fördern den Kontakt und das Verständnis der Kinder untereinander und reflektieren, welche Interventionen hilfreich oder notwendig sind, um insbesondere Kinder mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen oder besonderen Begabungen in das Gruppengeschehen einzubeziehen.²¹ Einerseits gilt es, Kinder mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen oder besonderen Begabungen, genauso aber auch „querdenkende“ oder eigensinnige Kinder vor Ausgrenzung zu schützen. Ebenso wichtig ist es aber, die Kompetenzen aller Kinder so zu fördern, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst in der Lage sind, sich als akzeptierte und wertgeschätzte Mitglieder einer Kindergruppe zu etablieren (vgl. Kapitel 7).

In Theorie und Praxis ist vielfach nachgewiesen, dass das Zusammenleben von jüngeren und älteren Kindern von großem Gewinn für die Entwicklung aller Altersstufen ist.²² Ältere Kinder erleben dabei die Hilfsbedürftigkeit der jüngeren. Sie übernehmen gerne Verantwortung – wenn es nicht zur Verpflichtung wird. Auf diese Weise können sie Gefühle der Zärtlichkeit und liebevollen Zuwendung intensiv ausleben, was von ihnen oftmals als bereichernd erlebt wird. Die Jüngsten sind nicht nur hilfsbedürftig. Sie geben auch eigene, ihrem Entwicklungsstand entsprechende Impulse: Unmittelbarkeit, Erfindungsreichtum, Experimentierfreude, Spontaneität. Jüngere suchen gern den Kontakt zu den älteren Kindern. Sie erleben, dass sie Hilfe und Zuwendung nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von anderen Kindern erhalten. Diese entwicklungsgemäßen Unterschiede der Kinder fordern geradezu heraus, rücksichtsvoll zu sein, zuzuhören, anderen etwas geduldig zu erklären, sich von anderen etwas abzugucken, sich etwas zeigen zu lassen, eigene Interessen zu behaupten aber auch mal zurückzustellen. Eine altersgemischte Kindergemeinschaft bildet ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge, ein wirksames Übungs- und Lernfeld sozialen Verhaltens. Aber auch eher altershomogene Gruppenbildungen bieten Begegnungs-

möglichkeiten mit Kindern anderer Alters- und Entwicklungsstufen, wenn Gruppen sich öffnen und vielfältige Begegnungsmöglichkeiten im Alltag geschaffen werden.

Besonders nachhaltige Wirkungen aus den Kontakten älterer und jüngerer Kinder ergeben sich für ihre Sprachentwicklung. Die älteren Kinder bringen für die jüngeren viele interessante Themen ein. Gleichzeitig erlernen sie von ihnen neue Begriffe und Ausdrucksformen. Die Älteren lernen, bereits erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse anzuwenden,

indem sie den Jüngeren etwas zeigen, erklären oder vor-machen sowie diese an ihren Erfahrungen teilhaben lassen. Durch vielfältige Sprachanlässe wird die Kommunikationsfähigkeit aller beteiligten Kinder erhöht.

Das Konzept der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ ist ein geeignetes Beispiel, wie die Prinzipien inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden können:

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verbindet Respekt für Unterschiede mit einer klaren Positionierung gegen Abwertung und Ausgrenzung.²³ Folgende Ziele der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung lenken den Blick auf entscheidende Faktoren für die Erarbeitung eines inklusiven Bildungskonzeptes im Kontext der jeweiligen Kindertageseinrichtung:²⁴

Alle Kinder in ihren Identitäten bestärken: Zur Ich-Identität eines Kindes gehören gleichzeitig viele Merkmale wie z.B. Geschlecht, Alter oder körperliche Merkmale. Weitere Einflüsse kommen aus sozialen Zugehörigkeiten, zunächst aus der Zugehörigkeit zur eigenen Familie, die wiederum weiteren sozialen Gruppen zugehörig ist. Der sozioökonomische Status der Familie, ihre Geschichte, ihre Sprachen, Traditionen, Wertvorstellungen usw. kennzeichnen die Familienkultur, in die das Kind hineingeboren wird und mit der es sich identifiziert. Kinder in ihren Identitäten stärken meint, ihnen und ihren Bezugspersonen mit Respekt zu begegnen. Eine Lernumgebung, in der Kinder sich mit ihren Besonderheiten und mit ihren Familienkulturen erkennen können, vermittelt ihnen Zugehörigkeit und Mut, sich auf Neues einzulassen und sich aktiv zu beteiligen. Positive Resonanz auf ihre Besonderheiten stärkt sie in ihrem Selbstbild und in ihrem Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und fördert ihre Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit).

Allen Kindern Erfahrungen mit Unterschieden ermöglichen: Unvertrautes ist insbesondere für junge Kinder faszinierend und verunsichernd zugleich: Es kann ihren „Forschergeist“²⁵ anregen und gleichzeitig Ängste, Unbehagen und Vorsicht auslösen. Das geschieht auch in der Begegnung mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als diejenigen, die ihnen bislang vertraut sind. Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre Gefühle respektieren und ihnen gleichzeitig Erfahrungen mit anderen Menschen ermöglichen. Ein wichtiges Handlungsprinzip dabei ist, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und von hier aus zu thematisieren, dass es auch Unterschiede gibt. So entwickeln Kinder Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer hinein zu

versetzen. Beides sind grundlegende Voraussetzungen für solidarisches Handeln. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden stimuliert dabei sowohl soziales als auch kognitives und sprachliches Lernen. Sie lernen Vielfalt und Differenz als Werte kennen.

Das kritische Denken über Einseitigkeiten und Ungerechtigkeiten anregen: Ungefähr im dritten Lebensjahr bauen Kinder auf kreative und eigensinnige Weise die Bezugnahme auf äußere Merkmale von Anderen in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Es kommt vor, dass sie neben bestimmten Kindern nicht sitzen, sie nicht an der Hand halten wollen oder sie von ihrem Spiel ausschließen, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge bzw. ein Mädchen sind usw. Sie experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal einer Person „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss. Gleichzeitig spielen Gerechtigkeitsfragen eine große Rolle bei den Aushandlungen um Freundschaften und Spielvorschläge unter Kindern. Etwa im 4. Lebensjahr zeigen Kinder die Fähigkeit, moralische Regeln von Verhaltensvorschriften zu unterscheiden.²⁶ Ihre Fragen und Äußerungen sind Ausgangspunkt für Dialoge und Forschungsprojekte, mit denen bestimmte Zuschreibungen oder Vorstellungen untersucht und ggf. Fehlinformationen aufgedeckt werden.

Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Ungerechtigkeiten ermutigen: Kinder empören sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen häufig der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Wenn Kinder in der Kita erleben, dass ihre Erzieherin ungerechte und unfaire Handlungen anspricht, lernen sie, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Solidarität mit anderen stärkt die Handlungsfähigkeit des Kindes und ist motivierend in weiteren Situationen: Kinder entwickeln Ideen, wie sie helfen, eingreifen oder etwas verändern können. Und sie wissen, wie sie andere um Hilfe bitten können.

Anmerkungen

- 1 In der aktuellen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktion von Weltbildern bezeichnet.
- 2 Sie werden deshalb auch als soziale Ko-Konstruktionen bezeichnet.
- 3 Zum Zusammenspiel von Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Beteiligung vgl. das neuseeländische Bildungsprogramm Te Whariki (Ministry of Education) (1996): Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Learning Media: Wellington/ New Zealand.
- 4 Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, Nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn.
- 5 Wustmann, Corinna (2007): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim.
- 6 Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim.
- 7 Schäfer, Gerd E. (2008): Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter. In: *Betrifft Kinder* 08-09/2008, S. 7-15;
Schäfer, Gerd E. (2008): Anfängergeist. In: *Betrifft Kinder* 10/2008, S.7-17.
- 8 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh.
- 9 Brundtland-Kommission 1987
- 10 Stoltenberg, Ute (2011): Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: *Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.; Dokumentation zur Fachtagung „Hier spielt die Zukunft“*
- 11 Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln. Bonn.
- 12 Vgl. Stoltenberg, Ute (2011): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für pädagogische Fachkräfte in Kitas, in: Stoltenberg, Ute; Thielebein-Pohl, Ralf (2011): *KITA21 – Die Zukunftsgestalter*. München.
- 13 Eingefordert in der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland seit März 2009 in Kraft ist (§24, Absatz 1).
- 14 Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Brühl, Kap. I.
- 15 Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a. M..
- 16 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- 17 Mit Familie wird hier jede Lebensform bezeichnet, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt.
- 18 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2006): *KiTa-Preis Dreikäsehoch 2006 – „Jedes Kind mitnehmen“* Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh (www.kinder-frueher-foerdern.de).
- 19 Vgl.: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2010): *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita*. Berlin; Rohrmann, Tim (2008): *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung Praxis im Dialog*. Opladen. Walter, Melitta (2005): *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München.
- 20 Vgl. www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung
- 21 Vgl. Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): *„Dabeisein ist nicht alles“* Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München.
- 22 Siehe zum Beispiel Krappmann, Lothar; Peukert, Ursula (1995): *Altersgemischte Gruppen im Kindergarten*, Freiburg.
Haberhorn, R. (1994): *Altersgemischte Gruppen – eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten*. In: DJI (Hrsg.): *Orte für Kinder*. Weinheim. S. 129 – 148.
Heller, Elke (1998): *Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen*. Ravensburg.
- 23 Entwickelt von KINDERWELTEN/ Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH, www.kinderwelten.net
- 24 Vgl. Derman-Sparks, Louise (2008): *Anti-Bias Pädagogik: Neue Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlage einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg. S. 239-248; weitere Texte zum Ansatz und zu den Zielen: www.kinderwelten.net
- 25 Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew (2001): *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München.
- 26 Vgl. Keller, Monika: *Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit* in: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg. S. 34-55.

2. Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf

Allen Kindern sollen in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeiten gegeben werden, sich Kompetenzen anzueignen, die sie in die Lage versetzen, in verschiedenen Situationen ihres Lebens Wirksamkeit zu entfalten und selbständig und verantwortungsbewusst – auch im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung – zu handeln. Die Kompetenzen bezeichnen die Zielrichtung für das pädagogische Handeln, d.h. die Erzieherinnen und Erzieher reflektieren bei ihrer Planung, wie sie die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen und Ausgangslagen gezielt anregen können.

Die Ziele sind gegliedert in Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Die Kompetenzfelder stehen dabei in enger Wechselbeziehung zueinander und beinhalten in ihrem Zusammenspiel die Ausrichtung auf eine aktive und ethisch begründete Gestaltungskompetenz. Sie werden im Kontext der Bildungsbereiche aufgegriffen und präzisiert. Sie sind stets formuliert mit Blick auf das, was Kinder im Verlauf mehrjähriger Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen an Erfahrungen gemacht und sich an Fähigkeiten und Erkenntnissen angeeignet haben sollen. Zu den Zielen gehört auch, dass das Kind den Willen und das Zutrauen behält, die eigene Entwicklung voranzutreiben.

Ich-Kompetenz

meint, sich seiner selbst bewusst sein und ein positives Selbstkonzept entwickeln; den eigenen Kräften vertrauen; sich motivieren können aktiv zu werden; Kompetenz erleben; für sich selbst verantwortlich planen und handeln; Unabhängigkeit und Eigeninitiative entwickelt zu haben; sich in eine Frage, eine Tätigkeit, einen Sachverhalt vertiefen können; die Aufmerksamkeit lenken können, sich konzentrieren.

Soziale Kompetenz

meint, soziale Beziehungen aufnehmen und so gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind; soziale und gesellschaftliche Sachverhalte erfassen; gemeinsam mit anderen planen; im Umgang mit anderen verantwortlich handeln; unterschiedliche Interessen aushandeln, interkulturelle Kompetenz aufbauen, Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können; die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können; an Entscheidungsprozessen partizipieren können; andere motivieren aktiv zu werden.

Sachkompetenz

meint, sich die Welt aneignen, die sachlichen Lebensbereiche erschließen; sich theoretisches und praktisches Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) aneignen und dabei urteils- und handlungsfähig werden; Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit entwickeln.

Lernmethodische Kompetenz

meint, ein Grundverständnis davon zu haben, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt; die Fähigkeit, sich selbst Wissen zu beschaffen und Können weiterzuentwickeln; Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; die Bereitschaft, von anderen zu lernen, vorausschauend denken und handeln zu können; interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und danach handeln.

Die Beobachtung und Dokumentation des Bildungsverlaufs jedes Kindes soll sich an den aufgeführten Zielen orientieren, um die Ressourcen des Kindes und eventuelle besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote zu planen.

3. Pädagogisch-methodische Aufgaben

In diesem Kapitel der Bildungsempfehlungen werden grundlegende Orientierungen für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung ausgeführt.

Für die im Folgenden beschriebenen Aufgabenbereiche von Erzieherinnen und Erziehern sind nach einer kurzen fachlichen Einführung jeweils Qualitätsansprüche und Indikatoren formuliert, die Merkmale guter Praxis abbilden. Diese bieten Orientierung für die Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen. Sie nehmen insbesondere das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern in den Blick, denn diese bestimmen maßgeblich, in welcher Weise sich die Kinder die Ziele und Inhalte der Bildungsempfehlungen aneignen können.

In den jeweiligen Überschriften sind übergreifende, fachlich begründete Qualitätsansprüche an das pädagogische Handeln formuliert. Die Indikatoren beinhalten beobachtbare Merkmale/Kriterien, an denen sich erkennen lässt, ob und wie diese Ansprüche in der Praxis erreicht werden. Nicht alle Ansprüche können jederzeit bzw. in jeder Kindertageseinrichtung vergleichbar umgesetzt werden. Auch kann die Realisierung in der Praxis unterschiedlich ausgestaltet sein.

Die Qualitätsansprüche mit den entsprechenden Indikatoren ermöglichen Erzieherinnen und Erziehern, die Ergebnisse ihrer Arbeit selbst zu evaluieren, um die vorhandene Qualität zu sichern, Entwicklungspotenziale und -bedarfe zu ermitteln und die Bildungsqualität weiter zu entwickeln.

Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten

Die lebenspraktischen Tätigkeiten in der Kita und die Gestaltung des Tagesablaufs bieten vielfältige Lernerfahrungen für Kinder. Daher ist der Kita-Alltag auf seine Lernerfahrungen hin zu analysieren: Welche spezifischen Möglichkeiten bieten die verschiedenen Erlebnisse und Tätigkeiten im Tagesablauf für die Förderung der Ich-, der Sozial-, der Sach- sowie der lernmethodischen Kompetenzen und wie sollen sie zur Wirkung gebracht und in Beziehung zueinander gesetzt werden? Das stellt hohe Anforderungen an die Planung der pädagogischen Arbeit, denn es gilt für die Erzieherinnen und Erzieher, bedeutsame Situationen im Erleben der Kinder als solche zu erkennen und daran anzuknüpfen, den Kindern genügend Freiraum zu geben und zugleich systematisch an der Umsetzung der Bildungsziele und Bildungsinhalte zu arbeiten. Sinnes- und Bewegungserfahrungen, die soziale, kulturelle und natürliche Umwelt, Sprache und Sprechen, bildnerisches Gestalten und musikalische Tätigkeiten, naturwissenschaftliche und mathematische Grunderfahrungen bieten unter-

schiedliche Zugänge zur Weltaneignung. Unterstützt wird die Weltaneignung, indem Erzieherinnen und Erzieher den medialen Zugang zu Informationen fördern. Kinder sollen in der Kita Gelegenheit erhalten, diese gemeinsam mit anderen gezielt für die Erweiterung ihrer Erfahrungen über das Leben in dieser Welt auszuwählen und zu nutzen.

Die Entfaltung der vielen Möglichkeiten in Kitas ist allerdings davon abhängig, welche Bedingungen die Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen schaffen. Lern- und Erfahrungsprozesse begleitend sollen sie dabei der Neugier der Kinder nachgehen, ihren Forscherdrang unterstützen und ihnen helfen, tiefer in die Dinge einzudringen. Je mehr Eigeninitiative und Selbstbestimmung in diesem Zusammenhang zugelassen werden, desto mehr Erfahrungen und Kompetenzen können sich die Kinder aneignen.

Bei der Planung und Gestaltung des Tagesablaufs in der Kita sind nicht zuletzt die physischen Besonderheiten der Kinder in den ersten Lebensjahren zu beachten. Ihre leichte Erregbarkeit und die Empfindsamkeit ihrer Sinnesorgane sowie die rasche Ermüdbarkeit verpflichten, während des Tages für einen sinnvollen Wechsel von Aktivität und Erholung sowie Bewegung und Ruhe zu sorgen. Der Tagesablauf sollte kindgerecht gestaltet werden und sich am Rhythmus der Kinder orientieren. Zu berücksichtigen sind die individuellen Unterschiede der Kinder, ihr natürlicher Bewegungsdrang und besonders die Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Rituale und regelmäßige Handlungsabläufe – wie füttern, wickeln, schlafen, kuscheln, spielen – geben den Krippenkindern Sicherheit und Orientierung. Bei der Strukturierung des Tagesablaufs in der Kindertageseinrichtung kommt es darauf an, einerseits sinnlich wahrnehmbare Strukturen vorzugeben, an denen sie sich die orientieren können. Andererseits sind den Kindern Freiräume für Eigenaktivitäten zuzugestehen, in denen sie die Möglichkeit bekommen, ihren Alltag ohne den Einfluss der Erwachsenen alleine und in der Gruppe zu gestalten.¹

Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Gestaltung des Alltags in der Kita

1. Erzieherinnen und Erzieher ermöglichen eine positive und verlässliche Bindung und unterstützen die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung.

- 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 sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln in der Kita ein Klima, das von gegenseitigem Respekt und von Wertschätzung geprägt ist.
- Sie entwickeln Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung und Sicherheit im Tagesablauf bieten.
- Sie schaffen Bedingungen für den Wechsel von Aktivität und Erholung, von Ruhe und Bewegung.
- Sie unterstützen den Spaß und die Freude an körperlicher Bewegung und fördern die Herausbildung körperlicher und motorischer Fähigkeiten.

2. Erzieherinnen und Erzieher beteiligen die Kinder entsprechend ihrer entwicklungs-gemäßen Möglichkeiten an der Gestaltung ihres Lebens.

- Sie nutzen die Alltagsroutinen der Krippenkinder als Anknüpfungspunkt für ganzheitliche Bildung.
- Sie schaffen durch einzelne herausgehobene Aktionen die Voraussetzung für besondere Gemeinschaftserlebnisse. 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.

3. Erzieherinnen und Erzieher ermöglichen jüngeren und älteren Kindern vielseitige Lernerfahrungen.

- Sie beobachten die Kinder und nehmen deren Fragen und Probleme als Impuls für die Gestaltung des pädagogischen Angebots.

- Sie beteiligen die Kinder entwicklungsgemäß an der Gestaltung der alltäglichen Abläufe – Begrüßungs- und Abschiedsrituale, Essen, Schlafen, Körperpflege ...
- Sie unterstützen die Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiter zu arbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen.
- Sie tragen Themen an die Kinder heran, die für ihr Aufwachsen in dieser Gesellschaft wichtig sind.
- Erzieherinnen und Erzieher gestalten alltägliche Lebenssituationen individuell, zugewandt und vielseitig anregend und sind besonders sensibel für die spezifischen Bedürfnisse der jüngsten Kinder.
- Sie geben Kindern genügend Zeit und Raum, ihre Gedanken, Absichten und Gefühle zu äußern.
- Sie entwickeln in Absprache mit den Eltern und mit den Kindern Rituale, die das Essen, Schlafen und die Körperpflege zu einer vertrauensvollen und angenehmen Situation werden lassen.
- Sie gestalten die Pflegesituationen anregend, indem sie dem Kind zeigen und sagen, was sie gerade tun. Sie nutzen die Wickelsituation für individuelle Gespräche.
- Sie berücksichtigen die Essgewohnheiten der Kinder und geben Zeit für eine genussvolle Nahrungsaufnahme. Sie unterstützen sie einfühlsam beim Essen und ermöglichen die selbständige Nahrungsaufnahme.

4. Erzieherinnen und Erzieher erschließen mit den Kindern die Kita und das Umfeld als Quelle reichhaltiger und bedeutsamer Lernerfahrungen.

- Sie entdecken gemeinsam mit den Kindern die Kita und das nähere Umfeld der Kita.
- Sie beteiligen die Kinder bei der Erkundung des Umfelds, an der Wahl der Zielorte und der Wege dorthin.
- Sie entdecken gemeinsam mit den Kindern, welche Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten das Gemeinwesen eröffnet und werten dies mit ihnen aus. Sie nutzen mit Unterstützung der Leitung Kooperationen und Netzwerke mit Bildungspartnern auf lokaler und regionaler Ebene.



Spiele anregen und Spiele erweitern

Das Spiel der Kinder ist eine selbst bestimmte Tätigkeit, in der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Im Spiel setzen sich die Kinder schon früh mit ihrer Umwelt auseinander, sie erforschen, begreifen und erobern sich die Welt. Im Kindesalter ist Spielen die bedeutendste und wirkungsvollste Art des Lernens. Deshalb sind Spielzeiten und Spielräume so wichtig. Kinder handeln und verhalten sich, als ob das Spiel die Wirklichkeit sei. Sie konstruieren spielend soziale Beziehungen und schaffen sich die passenden Bedingungen. Sie verbinden immer einen Sinn mit ihrem Spiel und seinen Inhalten. Für die Spielenden ist die Handlung wesentlich und nicht das Ergebnis.

Das Spiel ist Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es fordert und fördert die ganze Person. Im Spiel lernen die Kinder über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste. Sie stellen sich ihre Fragen selbst und erfinden dazu die Antworten.

Das Spiel ist die Möglichkeit für Kinder, sich mit anderen Personen, deren Sicht- und Lebensweisen, aber auch mit ihrer natürlichen Umwelt auseinander zu setzen und damit zugleich sich selbst vertrauter zu werden. Dies kann durch die Bereitstellung bestimmter Materialien und Förderung kooperativer Spiele gefördert werden.

Erzieherinnen und Erzieher lassen sich auf die Spiele der Kinder ein. Sie spielen selbst mit, ohne das Spiel der Kinder zu dominieren oder für angebliche Bildungszwecke zu „benutzen“. Spiel ist eine zweckfreie Tätigkeit der Kinder. Es darf nicht „umgebogen“ werden, um ein von den Erwachsenen vorgegebenes Ziel zu erreichen.



Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Anregung und Erweiterung der kindlichen Spieltätigkeit

1. Erzieherinnen und Erzieher schaffen Bedingungen für vielfältige und anregende Spiele.

- Sie gestalten mit den Kindern eine anregende Umgebung und geben Anreize und Freiräume zu vielfältigem Spiel, das alle Sinneserfahrungen anspricht.
- Sie stellen vielseitig verwendbares Spielzeug, Gegenstände des täglichen Lebens, verschiedene technische Medien und Naturmaterialien zur Verfügung.
- Sie regen Kinder an, sich in ihrer Spieltätigkeit aufeinander zu beziehen und respektieren, wenn ein Kind alleine spielen möchte.
- Sie achten darauf, dass auch für Kinder mit besonderen Begabungen ebenso wie für Kinder mit Behinderungen fördernde Materialien, Geräte, Medien vorhanden sind, die dem Interesse und den Möglichkeiten der Kinder entsprechen und ihr selbst initiiertes Spiel herausfordern.
- Sie ermöglichen Kindern entwicklungsgerechte elementare Erfahrungen mit Feuer, Wasser, Erde und Luft.

2. Erzieherinnen und Erzieher unterstützen Kinder bei der Verwirklichung ihrer Spielideen und Erweiterung ihrer Spielfähigkeiten.

- Sie unterstützen die Kinder, selbst zu entscheiden, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten.
- Sie beobachten, ob Kinder ausgeschlossen werden, prüfen mögliche Gründe dafür und arbeiten an Lösungsmöglichkeiten.

- 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.
- Sie haben selbst Spaß am Spiel und verfügen über ein breites Repertoire an Spielideen.

3. Erzieherinnen und Erzieher kennen die spezifischen Spielbedürfnisse von Kindern bis drei Jahre. Sie beobachten diese, um ein förderndes und vielfältiges Spiel zu ermöglichen.

- Sie geben Kindern ausreichend Möglichkeit, ihren eigenen Körper zu erfahren, die Körperteile zu erkunden und ihre Funktion zu erforschen.
- Sie unterstützen mit vielfältigen, in ihrer Verwendung nicht festgelegten Materialien die Welterkundung der jüngsten Kinder.
- Sie beobachten die Spielschemata der einzelnen Kinder und unterstützen deren Weiterentwicklung durch entsprechende Angebote.
- Sie verfügen über ein vielfältiges Repertoire von Liedern und Kleinkindspielen, die sie in den verschiedensten Situationen einsetzen.
- Sie ermöglichen gemeinsame Spielsituationen mit älteren Kindern der Kita und achten darauf, dass die jüngsten Kinder dabei respektvoll behandelt werden.
- Sie achten darauf, die Kinder in den verschiedenen Spielsituationen sprachlich zu begleiten.

Projekte planen und gestalten

Projekte sind besondere Aktivitäten, im Rahmen derer die Kinder sich mit einem Thema ihrer Lebensrealität auseinandersetzen. Projekte werden von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gestaltet. Die inhaltlichen und zeitlichen Abläufe werden gemeinsam festgelegt. Sie sind danach auszuwählen, ob ein Thema für diese Bearbeitungsform geeignet ist. Projektarbeit ist für Kinder erlebnisreich und interessant, wenn sie selbst den Inhalt und den Verlauf mitbestimmen können. Projekte werden deshalb nicht für, sondern mit den Kindern geplant.

Lernen in Projekten ist für Kinder und Erzieherinnen und Erzieher ein entdeckendes und forschendes Lernen. Dabei steht das Ergebnis nicht schon vorher fest, sind die Antworten nicht schon vorher klar. Projekte bleiben nicht nur auf die

Räume der Kindertageseinrichtung begrenzt und sind hervorragend geeignet, zur Öffnung der Kita beizutragen: sei es durch gezielten Einbezug von Expertinnen und Experten oder spontane Kontakte, zum Beispiel zu Eltern und Großeltern, Nachbarn oder Handwerkern, die als „Ehrenamtliche“ die pädagogische Arbeit mit ihren Erfahrungen bereichern, oder sei es durch die Entdeckung der Umgebung der Kita.

Schon in den ersten Lebensjahren können die Interessen und die Lebenssituation der Kinder in die Gestaltung lebendiger Bildungsprojekte aufgenommen werden. Kinder entdecken die Welt, sie erschließen sich Zusammenhänge und erfahren, dass auch ihr Handeln von Bedeutung ist. In Projekten zu Themen wie Natur erleben, Energie, Wasser, Ernährung oder Konsum setzen sich Kinder mit zukunftsrelevanten Fragen auseinander und erlangen wichtige Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Mitgestaltung der Welt.²



Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Planung und Gestaltung von Projekten mit Kindern

1. Erzieherinnen und Erzieher erkunden die Lebenssituation der Kinder.

- Sie erfassen durch systematische und zielgerichtete Beobachtungen, welche Interessen und Bedürfnisse, welche Fragen und Probleme die Kinder haben, welches aktuelle „Lebensthema“ sie beschäftigt.
- Sie analysieren mit den Kindern, mit den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, wie sich die Situation aus deren jeweiliger Sicht darstellt und welche Erfahrungen diese einbringen können.
- Sie verfolgen gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und prüfen, welche für die Erweiterung der Weltsicht der Kinder bedeutsam sind.
- Sie entscheiden gemeinsam mit den Kindern darüber, welches Thema im Rahmen eines Projektes bearbeitet werden soll. Sie prüfen, wie Kindern Zugänge zu neuem Wissen und neuen Erfahrungen eröffnet werden können, so dass diese in ihrem selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und sachkompetenten Handeln unterstützt werden.

2. Erzieherinnen und Erzieher entwickeln die konkreten Ziele des pädagogischen Handelns.

- Sie übertragen die allgemeinen Ziele in den Rahmen des Projektthemas und beziehen sie auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Kinder bereits mitbringen und die 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/besonderen Begabungen

3. Erzieherinnen und Erzieher überlegen und planen die Umsetzung gemeinsam mit den Kindern.

- Sie halten alle Ideen, Aspekte, Zusammenhänge, Fragen und Assoziationen fest, die Kindern und ihnen zu dem jeweiligen Vorhaben bzw. Thema einfallen.
- 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 und Ansprechpartner zur Verfügung und unterstützen die Kinder bei der Realisierung eigener Vorhaben.
- Sie sind während der Umsetzung sensibel für Fragestellungen und Umwege der Kinder und beziehen diese in den Verlauf ein.

4. Erzieherinnen und Erzieher werten die Erfahrungen gemeinsam mit allen Beteiligten aus.

- Sie reflektieren wie aktiv sich die Kinder beteiligt haben und worin diese einen Erfolg für sich sehen, sowie ihre eigene Rolle als Lernbegleiterin und Lernbegleiter.
- 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 Projektes und beziehen dabei die Kinder ein, so dass der Prozess für Kinder und Eltern erkennbar und nachvollziehbar ist. Sie nutzen dazu unterschiedliche Medien.

Anregungsreiche Räume 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 für sie und mit ihnen gestalten. So werden Kinder implizit 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 „dritter Erzieher“ bezeichnet.

Eine durchdachte Raumgestaltung hat elementare Bedeutung für das Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung der jüngsten Kinder. Sie wirkt sich unmittelbar auf die psychische und physische Befindlichkeit eines Kindes aus. Neben der Einhaltung aller rechtlichen^{3 4} Anforderungen an Räume sollte bei der Planung ein besonderer Wert auf Nachhaltigkeit aspects gelegt werden. Verwendete Materialien sollten unbelastet und frei von Schadstoffen sein.

Räume in der Kita sollen Wohlfühl-, Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen alle Sinne der Kinder angesprochen werden. Die Räume und Materialien sollen zum Bewegen, Nachdenken, Entdecken und Spielen anregen.

Sie sollen Kindern ausreichend Gelegenheiten bieten, unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Aktivitäten nachzugehen. Um die Kinderperspektive nachvollziehen zu können, ist es hilfreich, sich selbst immer wieder auf Augenhöhe auch der jüngsten Kinder zu begeben. So wird deutlich, welche Sichtbeziehungen die Kinder in den jeweiligen Räumen haben.

Räume sollten Anreize geben und das Kind herausfordern, die eigenen Grenzen auszuprobieren und neue Welten zu erobern. Bei der Raumgestaltung ist daher immer zwischen der besonders ausgeprägten Explorationslust gerade der jüngsten Kinder und ihren besonderen Schutzbedürfnissen abzuwägen. „Wer hinfällt, lernt das Aufstehen.“ Auch für die jüngsten Kinder gilt, sie gezielt an die möglichen Risiken des Lebens heranzuführen und sie bei der Erkundung dieser Abenteuer verlässlich zu begleiten.

Die Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten wird hier zu einem zentralen Thema für Reflexionen und kollegiale Beratungen im Team.

Sie ist gleichzeitig ein zentraler Bestandteil der Kooperation mit den Eltern.



Qualitätsansprüche und Indikatoren für Raumgestaltung und Materialauswahl

1. Erzieherinnen und Erzieher orientieren sich bei der Gestaltung der Räume an den Entwicklungsthemen der Kinder.

- Sie gestalten mit den Kindern Räume, die eigenaktives Entdecken, Experimentieren und Gestalten der Kinder ermöglichen.
- Sie entwickeln mit den Kindern Ideen zur Gestaltung der Räume und des Außengeländes, so dass sich alle damit identifizieren und darin wohl fühlen können.
- Sie erleichtern jüngeren und älteren Kindern die Orientierung bei der Auswahl ihrer Tätigkeiten und Spiele durch Übersichtlichkeit und frei zugängliches Material.
- Sie gestalten die Innen- und Außenräume so, dass es für die jüngsten und die älteren Kinder sowohl Raum für Rückzug und Ruhe gibt als auch ausreichend Platz für vielfältige Bewegungsaktivitäten und Naturerfahrungen.

2. Erzieherinnen und Erzieher gestalten Räume und Materialien so, dass sie vielseitige Lernerfahrungen ermöglichen.

- Sie fördern das ästhetische Empfinden der Kinder durch die Raumgestaltung und Materialauswahl und ermöglichen Gegenerfahrungen zur Reizüberflutung und Konsumorientierung.
- Sie achten darauf, dass die Räume spezifische Elemente der jeweiligen Region sowie die unterschiedlichen in der Kita vertretenen Kulturen und Traditionen widerspiegeln.
- Sie geben Kindern Gelegenheit zu Erfahrungen in der Aufzucht und Pflege von Pflanzen und – sofern möglich – im Umgang mit Tieren
- Sie ermöglichen Grunderfahrungen mit verschiedenen Gegenständen, Materialien, den Umgang mit Werkzeugen und die Benutzung von Medien.

- Sie eröffnen Gesprächsanlässe über den Wert und die Bedeutung von Dingen, über die Nutzung von Natur und über das Mensch-Natur-Verhältnis.
- Die Gestaltung des Außenbereichs ermöglicht den Kindern vielfältige Natur – und Bewegungserfahrungen.

3. Erzieherinnen und Erzieher beachten die Anforderungen an geeignete Räume für Kleinstkinder

- Erzieherinnen und Erzieher kennen die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder bis drei Jahre und ermöglichen durch einen flexiblen und anregend gestalteten Raum den Kindern vielseitige Lern- und Sinneserfahrungen.
- Sie schaffen geschützte Spielbereiche, die den jüngsten Kindern Sicherheit und Schutz bieten und gleichzeitig Kontakt zu älteren Kindern ermöglichen.
- Sie unterstützen die Bewegungsaktivität durch eine anregende Materialausstattung zum Schieben, Krabbeln, Klettern, Rutschen, Laufen und regen Kinder zu vielseitigen Bewegungsaktivitäten an.
- Sie sorgen dafür, dass die jüngsten Kinder genügend Gelegenheiten haben, sich hochzuziehen (z.B. Querstangen an den Wänden).
- Die Anordnung der Materialien ist übersichtlich gestaltet, so dass die Kinder jederzeit selbständig tätig sein können und auch freien Zugang zu ihren persönlichen Gegenständen (wie Schnuller, Kuscheltiere) haben.
- Sie gestalten den Sanitärbereich als Spiel- und Lernort, der Anlass bietet für vielfältige Erkundungen und Kommunikation.
- Sie achten darauf, dass der Wickelbereich von den Kindern selbständig erreichbar ist und den Gesundheits- und Hygienerichtlinien entspricht.

Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren

Die bewusste Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklungsfortschritte und des Bildungsverlaufs von Kindern stellen wichtige Grundlagen der pädagogischen Arbeit dar.⁵ Sie sind unerlässlich, um erkennen zu können, wo genau sich die Kinder in ihren aktuellen Bildungs- und Lernprozessen befinden und wie sie darin wirksam begleitet und unterstützt werden können.

Jedes Kind hat ein Recht darauf, be(ob)achtet zu werden. Es soll wissen, dass und warum es beobachtet wird. Wenn ein Kind sich in seinem Tun durch die Beobachtung gestört fühlt, wird es sich entziehen. Es ist für jeden Erwachsenen selbstverständlich, das zu respektieren. In der Regel genießen die Kinder jedoch die Aufmerksamkeit, welche die beobachtende Erzieherin bzw. der Erzieher ihm entgegenbringt. Oft wünscht ein Kind dann, dass ihm der Text der Beobachterin bzw. des Beobachters vorgelesen wird. Dadurch kann es angeregt werden, über seine Aktivitäten und seine Entwicklungsgeschichte nachzudenken sowie sich weitere Ziele zu setzen. Die Kinder werden damit als Subjekte der Beobachtung anerkannt. Ihre Deutungen und Kommentare zu den Beobachtungen der Erwachsenen sind ebenso bedeutsam wie die Deutungen und Interpretationen derjenigen, die die Beobachtungen vornehmen.

Bilder, Fragen und Kommentare im Originalton von Kindern oder ihnen wichtige Gegenstände und Aktivitäten gehören in jede Dokumentation über den Bildungsverlauf eines Kindes. Kindern und Eltern kann diese Bildungs- und Entwicklungsdokumentation eine wichtige Unterstützung für weitere Entwicklungsschritte sein. Insbesondere bei Übergängen in neue Entwicklungsphasen, wie z. B. dem Übergang in die Grundschule, spielen die Dokumentation des Entwicklungsstandes und der Austausch darüber mit den Eltern und zwischen den pädagogischen Fachkräften von Kita und Schule eine wichtige Rolle.

Jede Beobachtung setzt Klarheit über das Beobachtungsziel voraus.

Be(ob)achten der Entwicklung des einzelnen Kindes

Beobachtungsziel ist, die individuellen Interessen und Stärken, den aktuellen Entwicklungs- und Lernprozess und das emotionale Befinden jedes Kindes in regelmäßigen Abständen zu vergegenwärtigen. Auf dieser Grundlage können konkrete pädagogische Ziele orientiert an den Entwicklungsthemen des Kindes formuliert und im Austausch mit den Eltern besprochen werden. Bei der Beobachtung der alltäglichen Aktivitäten des Kindes geben die als Ziele beschriebenen Kompetenzen Orientierung. Alltagsbeobachtungen sollten ergänzt werden durch regelmäßige systematische

Beobachtungen, um Kinder besser zu verstehen, partnerschaftlich zu begleiten und angemessen zu unterstützen. Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es zunächst zu dokumentieren, welche Bedürfnisse und Interessen das Kind zum Beobachtungszeitpunkt zeigt, wie es diese äußert und in welchen Handlungen es sie umsetzt. Im Austausch und in Entwicklungsgesprächen mit den Eltern können die Ergebnisse der Beobachtung zu mehr Verständnis und einer lebendigen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus beitragen.

Eine besondere Verantwortung für die Erzieherinnen und Erzieher entsteht, wenn sie den Eindruck haben, dass die Entwicklung des Kindes in einzelnen Bereichen nur geringe Fortschritte zeigt und das Kind eine gezieltere Förderung benötigt. Im Gespräch mit den Eltern werden die dokumentierten Beobachtungen aus dem Kita-Alltag durch die Wahrnehmungen in der Familie ergänzt. In Einzelfällen kann es notwendig werden, in Kooperation mit den Eltern weitere Expertinnen und Experten wie z.B. Kinderpsychologinnen und -psychologen, Beratungsstellen oder Therapeutinnen und Therapeuten unterschiedlicher Fachrichtungen hinzuzuziehen, um zu einem dem einzelnen Kind angemessenen Verständnis und einer ebensolchen Förderung zu kommen.

Beobachten der Situation in der Kindergemeinschaft

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

Die Themen der Kinder sind aus ihren Fragen, aus ihren Spielinhalten und aus ihrem Verhalten zu erschließen. Dazu gehört auch die Analyse 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 Erzieherin und des Erziehers, um die dem Verhalten zugrundeliegenden Entwicklungsthemen der Kinder herauszufinden, sich darüber im Team auszutauschen und sie in Angeboten und Projekten im Alltag der Kita aufzugreifen.

Beobachtungen dokumentieren und auswerten

Je nach Fragestellung werden alle Beobachtungen dokumentiert, gesammelt und geordnet. Neben den zufälligen Beobachtungen, die sich im Kita-Alltag ergeben, sind Zeiten für systematische Beobachtungen einzuplanen. Es ist zu empfehlen, dass ein Kind von mindestens zwei Kolleginnen bzw. Kollegen unabhängig voneinander beobachtet wird. Entsprechend der Fragestellung ist von den Beobachtern exakt zu beschreiben, was ein Kind oder mehrere Kinder auf welche Weise, mit wem und wie oft tun. Die beobachteten Sachverhalte müssen von subjektiven Deutungen und Be-

wertungen getrennt werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich zunächst auf die dokumentierten Beobachtungen beziehen. Allgemeine Einschätzungen zur Person des beobachteten Kindes sollen, soweit es geht, zurückgestellt werden. Hier ist der kollegiale Austausch hilfreich. So können subjektive Begrenzungen in der Wahrnehmung und in der Interpretation korrigiert und durch verschiedene Perspektiven ergänzt werden.

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 auseinander zu halten, was geschehen ist und wie das Geschehen interpretiert werden kann.

Schritte des Beobachtens – ein Beispiel

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

Qualitätsansprüche und Indikatoren zum Beobachten und Dokumentieren

1. Erzieherinnen und Erzieher beobachten regelmäßig die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes und verständigen sich mit den Eltern darüber.

- Sie führen regelmäßige Beobachtungen einzelner Kinder oder Kindergruppen durch, dokumentieren diese und werten sie mit den Kindern, im Team und mit den Eltern 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.

2. Erzieherinnen und Erzieher tauschen sich im Team über ihre Wahrnehmungen und Interpretationen der Entwicklungswege einzelner Kinder aus.

- Sie machen sich bewusst, welche Gefühle, Erwartungen, Hoffnungen oder Befürchtungen die beobachteten Aktivitäten und Verhaltensweisen einzelner Kinder bei ihnen auslösen.
- Sie reflektieren ihre eigene Biographie, um im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen auf mögliche „blinde Flecken“ oder vorurteilsbehaftete Interpretationen aufmerksam zu werden.
- Sie bitten aktiv um Unterstützung durch Leitung und Teamkolleginnen und -kollegen, wenn sie mit einem Mädchen oder Jungen bzw. seinen Eltern nicht gut ins Gespräch kommen.

3. Erzieherinnen und Erzieher dokumentieren die Entwicklungswege und -fortschritte eines jeden Kindes.

- Sie beschreiben mit Hilfe ihrer Beobachtungen, der Selbstzeugnisse des Kindes und der Einschätzung der Eltern, welche Entwicklungsfortschritte ein Kind gemacht hat und welche Wege es dahin genommen hat.
- Sie halten die Ergebnisse der Reflexion schriftlich fest und nutzen sie für die Erstellung einer individuellen Bildungs- und Entwicklungsdokumentation, für die auch verschiedene Medien eingesetzt werden können. Sie entwickeln dafür ein Dokumentationssystem.
- Sie stellen die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation Kindern und Eltern zur Verfügung.

- Sie entwickeln mit den Eltern gegebenenfalls eine gemeinsame Vorstellung für die zukünftige Förderung des Kindes (Förderplan).
- Sie nutzen die Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen im Dialog und in der Kooperation mit externen Kooperationspartnern, z.B. Fachdiensten, Grundschulen.

4. Erzieherinnen und Erzieher werten die Beobachtungen aus.

- Sie beschreiben den Kontext, in dem die beobachteten Handlungen und Äußerungen des Kindes stehen:
 - > Was ist der beobachteten Situation vorausgegangen? Was weiß die Erzieherin bzw. der Erzieher davon? Was vermutet sie/er?
 - > Wo findet die beobachtete Situation statt?
 - > Welche tatsächlichen Handlungs- und Äußerungsmöglichkeiten hat das Kind in dieser Situation an diesem Ort?
- Sie beschreiben, was sie gesehen und beobachtet haben:
 - > 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), sein Desinteresse (Teilnahmslosigkeit) oder seinen Widerstand ausdrückt?
 - > Welche Kompetenzen des Kindes lassen sich in der beobachteten Situation erkennen?
- Sie überlegen gemeinsam, welche Konsequenzen ihre Beobachtungen für ihr pädagogisches Handeln haben sollten:
 - > Welche Hypothesen formulieren die Erzieherinnen und Erzieher zu den Äußerungen und Handlungen des Kindes? Welche Bedürfnisse und Interessen könnten sie leiten? Mit welchen Fragen und Themen beschäftigt es sich vermutlich?
 - > Wie können die Kompetenzen des Kindes gestärkt werden?
 - > Welche Impulse benötigt das Kind aufgrund seiner Fragen, und wie kann seine Suche nach Antworten unterstützt werden? Welche Anregungen können die anderen Kinder in der Kita und welche können Erzieherinnen und Erzieher geben?
 - > Welche Veränderungen im Handeln der Erzieherinnen und Erzieher, in den Regelungen der Kita, in der Raumgestaltung und Materialausstattung erlauben dem Kind, seinen Fragen, Interessen und Wünschen in eigener Initiative nachzugehen?
 - > Welche Themen können mit diesem Kind vertieft werden, damit es seinen Erfahrungshorizont erweitern kann?



Anmerkungen

- 1 Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Freiburg.
- 2 Vgl. z.B. Heller, Elke (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Berlin. Preissing, Christa; Boldaz-Hahn, Stefani (2009): Qualität von Anfang an. Berlin.
- 3 Vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen. Hamburg.
- 4 Unfallkasse Nord: Kinder unter drei Jahren sicher betreuen. Sichere und kindgerechte Gestaltung von Kinderkrippen. www.uk-nord.de/publikation
- 5 Vgl.: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühkindliche Bildung beobachten und dokumentieren. Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh; Lipp-Peetz, Christine (Hrsg.) (2007): Praxisbeobachtung. Berlin; Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (2009): Kindergarten heute – speziell. Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Freiburg; Schäfer, Gerd E. (2004): Beobachten und Dokumentieren in Kitas. In: Kindergarten heute, Heft 8/2004, S. 6-15.

4. Übergänge gestalten

Übergänge sind besonders sensible Phasen im Leben eines Kindes. Zu den ersten bedeutsamen Übergängen gehören der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung sowie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Auch dem Übergang von einer Tageseinrichtung in eine andere bzw. bei großen Kindertageseinrichtungen von einer Gruppe (z.B. Krippengruppe) in eine andere (z.B. Elementargruppe) sollte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Übergänge stellen Kinder vor besonders „verdichtete Entwicklungsanforderungen“, die sowohl Risiken als auch Chancen beinhalten.¹ Die Anforderungen, die eine Übergangssituation an alle Beteiligten (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte in Kita und Schule) stellt, sind Auslöser für Entwicklungsprozesse. Im günstigen Fall werden sie als Herausforderung erlebt, an der ein Kind wachsen kann. Aus der Transitionsforschung (Transition = Übergang/Wandel) ist bekannt, dass Kinder, die die ersten Übergänge in ihrem Leben – und dabei ist ein entscheidender die Geburt – gut bewältigen, wahrscheinlich auch mit den sich anschließenden Übergangssituationen in ihrer Biographie gut zurecht kommen. Umgekehrt gilt: Kinder, die in ihren ersten Übergangsphasen ernsthafte Verletzungen ihrer Bedürfnisse erfahren mussten, werden häufiger Schwierigkeiten haben, auf sich verändernde Lebenssituationen positiv und mit Selbstvertrauen zuzugehen. Deshalb ist es so wichtig, der Gestaltung von Übergangssituationen eine hohe Aufmerksamkeit zu widmen und gezielt Angebote zu schaffen, die die Kinder unterstützen, Kompetenzen für die Bewältigung von Übergängen zu erwerben.

Wenn Kinder erleben, dass sie selbst mit ihren Bedürfnissen nach Nähe und Distanz, nach Verbundenheit und Eigenständigkeit, nach Geborgenheit und Explorationslust im Mittelpunkt bei der Gestaltung des Übergangsprozesses stehen und mitbestimmen können, wie dieser gestaltet wird, wenn sie erfahren, dass sie hierbei von Eltern und pädagogischen Fachkräften begleitet werden, dann werden sie auch in ihrem zukünftigen Leben neue Herausforderungen mit Zuversicht annehmen.

Je jünger die Kinder sind bzw. je weniger sie über die Fähigkeit verfügen, ihre eigenen Interessen selbständig zu vertreten, umso wichtiger ist es, dass die Personen, die dem Kind aus seiner bisherigen Biographie vertraut sind, an dem Übergang in die neue Lebensphase ausreichend beteiligt sind. Dies erfordert eine enge Kooperation der unterschiedlichen Akteure und den Austausch über gemeinsame Inhalte und Ziele.

Für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen stellt dies hohe Anforderungen an ihre Empathie und an ihre Kommunikationsfähigkeit. Gleichzeitig benötigen sie das Selbstbewusstsein, ihr Fachwissen nach außen zu vertreten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das gesamte Team gefordert. Gerade für Übergangsphasen ist es entscheidend, dass die Leitungskräfte, der Träger und die Fachberatung sowohl die einzelne Erzieherin bzw. den einzelnen Erzieher als auch das gesamte Team fachlich begleiten. Denn die Übergänge sind nicht nur für die Kinder bedeutsam – sie sind es auch für die Erwachsenen, die diese gemeinsam mit den Kindern gestalten.

Das Kind ist immer in dem System verwurzelt, das es durch seine bisherigen Erfahrungen kennen lernen konnte. Deshalb ist es wichtig, dass die jeweils aufnehmende Institution sich kundig macht, woher die Kinder kommen und welche Erwartungen, Wünsche, Interessen und Bedürfnisse sie mitbringen. Aus der Perspektive des Kindes ist dabei bedeutsam, dass es in der neuen Situation sowohl Vertrautes wie auch Neues und bisher Unbekanntes antrifft. Nur dann, wenn durch Unbekanntes neue Anforderungen entstehen, können die Kinder ihre Möglichkeiten und Kompetenzen erweitern.

Wichtige Grundsätze für die Gestaltung von Übergängen sollten in der pädagogischen Konzeption der jeweiligen Kindertageseinrichtung verankert sein, um eine gemeinsame Orientierung für das Handeln in einem Team zu geben.



Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung

Die Verständigung zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern beginnt bereits vor der Aufnahme des Kindes. Damit Eltern die Tageseinrichtung auswählen können, die ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht, machen die Einrichtungen ihr jeweiliges pädagogisches Konzept in geeigneter Form – nicht nur schriftlich – öffentlich und laden die Eltern ein, den Kita-Alltag durch Hospitationen, Elterncafé, Spielnachmittage o.ä. kennen zu lernen.

Beim Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung ist es für das Kind wichtig, dass es eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zu einer Bezugserzieherin bzw. einem Bezugserzieher aufbauen kann. Um dies zu ermöglichen, sollte das bisherige Bindungsverhalten des Kindes erkannt und berücksichtigt werden. Dies gilt umso mehr, je jünger das Kind ist. Die Eltern sind zunächst die Basis seiner Lebenssicherheit. Durch eine von vertrauten Personen begleitete behutsame Eingewöhnung kann sich das Kind auf

die neue Umgebung, die anderen Kinder und die noch fremden Erzieherinnen und Erzieher einstellen und allmählich eine sichere Basis aufbauen.

In der Praxis haben sich folgende Abschnitte bei der Gestaltung des Übergangs bewährt:

In einem Aufnahmegespräch lernen die Eltern das pädagogische Konzept sowie das Eingewöhnungskonzept kennen. Um Brüche für das Kind beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung zu vermeiden, tauschen sich Erzieherin, Erzieher und Eltern über Vorlieben und Abneigungen des Kindes und über Rituale und Werte in der Familie und in der Einrichtung aus. Die Entwicklung gemeinsamer Rituale (z.B. bei Abschied und Begrüßung), in denen das Kind als Gestalter seiner Lebenssituation im Mittelpunkt steht, hilft den Übergang erfolgreich zu gestalten.

Eine tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und der Erzieherin bzw. dem Erzieher ist eine wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in der Kita. Daher sind folgende Aspekte zu beachten:²

Indikatoren für die Gestaltung einer sanften Eingewöhnung des Kindes in die Kindertageseinrichtung

- Das Team ist sich der entwicklungspsychologischen Bedeutung der Eingewöhnungsphase bewusst und verfügt über ein schriftliches Konzept zur Eingewöhnung der Kinder in die Kita.
- Leitung und/oder Erzieherinnen bzw. Erzieher informieren alle Eltern, die ihr Kind in der Kita anmelden wollen, über das Eingewöhnungskonzept.
- Das Team und die Leitung empfehlen im Sinne einer sanften Eingewöhnung, dass das Kind bei seinem Übergang in die neue Lebenswelt Kita von Vater, Mutter oder einer vertrauten Bindungsperson begleitet wird.
- Die künftige Bezugserzieherin bzw. der Bezugserzieher begleitet einfühlsam den Eingewöhnungsprozess und unterstützt die Eltern sensibel bei Ablösungsschwierigkeiten.
- Die Bezugserzieherinnen bzw. -erzieher gestalten vorrangig die täglichen Übergangssituationen zwischen Familie und Kita und alle Pflegesituationen gemeinsam mit den Kindern und in enger Absprache mit den Eltern.
- Sie unterstützen die Eltern im Loslösungsprozess und bestärken sie in der Entscheidung, ihr Kind in die Einrichtung zu bringen.
- Sie wirken darauf hin, dass die Eltern nicht das Gefühl entwickeln, ihr Kind zu „verlieren“ und vermeiden, dass zwischen ihnen und den Eltern Konkurrenzgefühle entstehen.
- Sie beobachten aufmerksam, wie lange das Kind braucht, um eine Beziehung zu ihnen aufzubauen.
- Dabei geben sie dem Kind aktiv Beziehungsangebote und lassen dem Kind gleichzeitig, soweit es geht, die Möglichkeit selbst zu bestimmen, wie und in welchem Umfang es Angebote annimmt.
- Sie beachten, dass jedes Kind individuell verschieden auf die Beziehungsangebote eingeht.

Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die Erzieherin bzw. der Erzieher selbst zur Bindungsperson geworden ist.

Wichtig ist es, die anderen Kinder von Anfang an aktiv in die Eingewöhnung einzubeziehen, denn sie können sehr viel zu einem Gelingen des Übergangs beitragen. So sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich auf das neue Kind einzustellen, es kennenzulernen, Kontakt aufzubauen. Wenn die neuen Kinder erleben und spüren, dass sie willkommen sind, die Kinder auf sie zugehen, und an ihnen interessiert sind, gewinnen sie Vertrauen in die neue Gemeinschaft und die neue Umgebung gewinnt an Attraktivität.

Für einen erfolgreichen Verlauf der Eingewöhnung sprechen Beobachtungen, in denen die neuen Kinder beginnen, sich für die anderen Kinder zu interessieren, sie die Nähe der Bezugspersonen suchen, sie entspannt sind und positive Gefühle beim Wickeln bzw. Füttern zeigen. Kinder, die in der Kindergemeinschaft angekommen sind, können sich besser auf den Wechsel im Tagesablauf einstellen. Kinder, die damit noch nicht zurechtkommen, gilt es besonders feinfühlig zu beobachten und zu unterstützen.

Am Abschluss der Eingewöhnungsphase kann, ergänzend zu dem kontinuierlichen Austausch mit den Eltern, ein erstes Entwicklungsgespräch hilfreich sein. Eine wichtige Grundlage dieses Gesprächs bildet die Dokumentation der Eingewöhnungsphase, die zugleich den Anfang einer Bildungs- und Entwicklungsdokumentation des Kindes darstellt. (vgl. dazu in Kap. 3: Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren).

Übergänge bei Einrichtungswechsel und innerhalb von Kindertageseinrichtungen

Für die Kinder und ihre Eltern bedeutet ein Einrichtungswechsel, sich auf eine neue Tageseinrichtung einzustellen. Dabei werden sie auf ihre bereits gewonnenen Erfahrungen in der „alten“ Kita bzw. Tagespflegestelle zurückgreifen – und sie werden vergleichen.

Es ist sinnvoll, mit Kindern und Eltern gemeinsam herauszufinden, was ihnen in ihrer vorherigen Kindertageseinrichtung bzw. Tagespflegestelle gut getan und gefallen hat, was sie möglicherweise vermisst haben und was sie sich von ihrer neuen Tageseinrichtung erhoffen. Dabei ist es wichtig, die vorausgegangenen Erfahrungen aufzunehmen und gleichzeitig zu vermitteln, dass jede Tageseinrichtung in ihrem jeweiligen Kontext ein eigenes Profil entwickelt. Im Gespräch mit den Eltern und Kindern können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Einrichtungen zum Thema gemacht werden. So entsteht die Chance, aus vorausgegangenen Erfahrungen der Kinder und Eltern zu lernen und das eigene Profil deutlicher zu artikulieren und zu begründen.

Innerhalb von großen Kindertageseinrichtungen kommt es auch zu Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen und Angeboten, z.B. von der Krippe in den Elementarbereich oder vom Elementarbereich in eine Vorschulgruppe. Mit dem Ausbau der Kindertagespflege kommen zunehmend auch Kinder in die Tageseinrichtungen, die ihren ersten Übergang von der Familie in eine Tagesbetreuung bereits mit einer Tagesmutter oder einem Tagesvater erlebt haben.

Indikatoren für die Gestaltung von Übergängen zwischen und innerhalb von Kitas

- Die Leitung und/oder die Bezugserzieherin bzw. der Bezugserzieher des Kindes führt mit den Eltern ein ausführliches Gespräch über den Verlauf des ersten Eingewöhnungsprozesses.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen der aufnehmenden Kita informieren sich über die Abläufe und Gepflogenheiten, die dem Kind aus seiner vorhergegangenen Betreuungssituation vertraut und wichtig sind.
- Sie greifen die positiven Erfahrungen auf und überlegen gemeinsam mit den Eltern, wie sie diese in der neuen Situation weiterführen können.
- Sie nehmen, falls die Eltern damit einverstanden sind und sie die Möglichkeit dazu haben, Kontakt mit der bisherigen Bezugserzieherin bzw. dem Bezugserzieher des Kindes auf und tauschen sich kollegial über die bisherigen Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes aus.
- Sie lassen das Kind in der neuen Kindergemeinschaft von seinen bisherigen Erfahrungen „berichten“, indem sie z.B. Fotos oder andere Dokumente zu den vorangegangenen Erfahrungen des Kindes gemeinsam betrachten und besprechen.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Der Übergang eines Mädchen oder Jungen von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt einen nächsten bedeutenden Schritt im Leben des Kindes dar. Er betrifft Kinder, ihre Eltern, die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gleichermaßen.³

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus der Perspektive des Kindes

Als die ‚Großen‘ in der Kita haben die Kinder meist schon mehrere Jahre in ihrer Kindertageseinrichtung verbracht – sie empfinden Stolz darauf, nun zu den Ältesten zu gehören. Sie genießen diesen Status und erleben sich im Zusammensein mit den jüngeren Kindern als kompetent. Dieses Bewusstsein macht sie persönlich stärker. Gleichzeitig sind sie in ihren sozialen Kompetenzen gefordert, wenn ihnen in der Gruppe die Rolle der Erfahreneren überlassen wird. Erzieherinnen und Erzieher, die die Älteren z.T. schon über Jahre kennen, können ihnen gut ihren individuellen Entwicklungs- und Lernprozess bewusst machen. Dies kann im Rahmen von Alltagsgesprächen über ihre Entwicklungsdokumentation oder Lerngeschichten, aus denen Wachstum und individuelle Entwicklungsschritte hervorgehen, erfolgen.

Die meisten Mädchen und Jungen sehen dem neuen Lebensabschnitt mit Vorfreude entgegen. Auch wenn sie erwarten, dass Schule deutlich anders ist als ihre Kindertageseinrichtung, ist es unterstützend, wenn sie Vertrautes vorfinden: Z.B. eine Lehrerin bzw. einen Lehrer, die/den sie schon kennenlernen konnten oder Kinder aus ihrer Kita. Schulkind zu werden bedeutet, individuelles Wachstum und sich neuen Herausforderungen stellen zu müssen – birgt also Chancen auf einen Prestige- und Kompetenzgewinn. Der Übergang in die neue Lebensphase birgt aber auch Risiken. Die Kinder sind gefordert, Diskontinuitäten auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und in der Lebensumwelt gut zu bewältigen. Je mehr das Kind sich dabei als selbstwirksam – also aktiv gestaltend – erlebt, desto eher enthält der Übergang Wachstumschancen. Unterstützend wirkt sich aus, wenn das Kind selbst Einfluss auf die Veränderungen nehmen kann und neben dem vielen Unbekannten auch Bekanntes vorfindet – z.B. ein befreundetes Kind aus der Kita-Zeit oder Räume, die es schon kennengelernt hat.

Erlebt ein Kind zeitgleich mit dem Übergang in die Schule andere einschneidende Veränderungen (Umzug, Trennung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes, u.a.) sollten Eltern und Fachkräfte besonders auf Stressreaktionen achten, die darauf hinweisen könnten, dass das Kind überfordert ist und ihm Hilfe anbieten.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus der Perspektive der Familien

In der Regel freuen sich die Eltern gemeinsam mit ihrer Tochter oder ihrem Sohn auf den neuen Lebensabschnitt und sind stolz auf ihr Schulkind. Idealerweise sind auch sie in dieser Phase aktiv, indem sie ihr Kind ermutigen, es in seiner Vorfreude auf die Schule bestärken und darüber sprechen, was das Kind dort erwartet. Manche Eltern sehen der neuen Phase im Leben ihres Kindes allerdings auch mit Unsicherheiten entgegen. Sei es, dass sie ihrem Kind die neue Herausforderung noch nicht zutrauen, dass sie das deutsche Bildungssystem aufgrund ihrer Zuwanderung nicht aus eigener Anschauung kennen, dass die Verständigung noch nicht gut klappt, dass das Kind aufgrund einer Behinderung einer besonderen Betreuung bedarf etc. Sie fürchten um die Zukunftsperspektiven ihrer Tochter oder ihres Sohnes. Wenn Mädchen oder Jungen die Unsicherheit der Eltern spüren, kann sich dieses Gefühl auf sie übertragen und sie verunsichern.

Erzieherinnen bzw. Erzieher und Lehrerinnen bzw. Lehrer können in der Zeit vor dem Einschulungstermin – am besten gemeinsam – viel tun, um Eltern Sicherheit zu vermitteln und ihnen aufzuzeigen, welche wichtige und aktive Rolle sie im Übergangsprozess einnehmen. In Gesprächen und im Rahmen von Elternabenden – die gemeinsam von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen gestaltet werden können – kommen vorrangig die Kompetenzen und Stärken der Kinder zur Sprache sowie die Fragen und Anregungen der Eltern. Es wird transparent, was Kita, Schule (und Familie) gemeinsam tun, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten.

Ziel ist es, dass Mütter und Väter ihrem Kind vermitteln, zuverlässige und vor allem optimistische Partner zu sein, die ihm diesen nächsten Schritt auch zutrauen. Erzieherinnen und Erzieher und Eltern können – auch gemeinsam – Ablösungs- und Übergangsrituale entwickeln, die allen Beteiligten dabei helfen, dass der Übergang in die neue Bildungs- und Lebensphase gut gelingt.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule als gemeinsame Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Das Ankommen und die sichere Integration in der Grundschule ist ein Prozess, der in der Kindertageseinrichtung beginnt und sich in den ersten Monaten der Schulzeit fortsetzt. Die Neugierde der Kinder und ihre Lust am Lernen zu erhalten und anzuregen ist dabei ganz entscheidend. Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen gestalten dabei sowohl den Anschluss, als auch den Neuanfang.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist es sehr hilfreich, sich über das jeweilige Verständnis von Bildung auszutauschen. Stim-

men sie darin weitgehend überein, erleben Kinder in dieser zentralen Frage Kontinuität.

Lehrerinnen und Lehrer, die Gelegenheit hatten, den Alltag einer Kindertageseinrichtung – z.B. im Rahmen einer Hospitation – mitzuerleben, haben sich ein Bild davon machen können, wie und was die Kinder dort lernen. Erzieherinnen und Erzieher, die ihrerseits in einer Schulklasse oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppe zu Gast waren, bekommen ein lebendiges Bild davon, was „ihre“ Kinder auf der nächsten Stufe des Bildungsweges erwartet.

Im Rahmen des Austausches (z.B. gemeinsamer Elternabend, Projekttag etc.) können auch die Hamburger Bildungsempfehlungen bzw. die Bildungspläne der Hamburger Grundschule zur Sprache kommen. Ziel ist es, einen guten Einblick in und ein wechselseitiges Verständnis von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule zu gewinnen und miteinander in den Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede z.B. im Bildungsverständnis, in den Lernzielen- und methoden, Abläufen etc. zu kommen. Ziel ist, dass die Pädagogen und Pädagoginnen beider Institutionen zu einem gemeinsamen Übergangskonzept gelangen, das anschlussfähig ist.

Um die Zusammenarbeit über das individuelle Engagement hinaus gut zu verankern, gibt es z.B. die Möglichkeit, ‚gute Praxis‘ in gemeinsamen Vereinbarungen schriftlich festzuhalten. Hierin können die Ziele, Inhalte und Arbeitsformen konkret beschrieben werden.

In den BLK-Projekten TransKiGs und FörMIG sowie im Projekt ‚Ponte‘ wurden eine Reihe von guten Kooperationsbeispielen entwickelt, die als Ideenpool genutzt werden können.⁴

Das Vorstellungsgespräch

Nach dem Hamburger Schulgesetz werden alle Hamburger Kinder ca. 1 ½ Jahre vor ihrer voraussichtlichen Einschulung zu einem Vorstellungsgespräch in die regional zuständige Grundschule eingeladen. Das Kind und seine Eltern haben im Rahmen des Gesprächs die Gelegenheit, die Schule kennenzulernen und mit den Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Schulleiterin oder dem Schulleiter über die Arbeitsweisen, Inhalte, aber auch Erwartungen und Anforderungen, die die Schule an die zukünftigen Schülerinnen und Schüler stellt, ins Gespräch zu kommen. Fragen und Wünsche der Eltern und Kinder an die Schule werden gemeinsam besprochen.

Das Vorstellungsverfahren wird in Kooperation von Kita und Schule gestaltet. Ziel des Prozesses ist u.a., dass Kita, Eltern, Schule und Kind gemeinsam zu einer Einschätzung kommen, zu welchem Zeitpunkt der Übergang von der Kita in die Schule für das Kind sinnvoll ist und wie das letzte Jahr in der Kita oder in einer Vorschule gestaltet wird. Die erste ausführliche Einschätzung der Kompetenzen eines Kindes erfolgt bereits vor dem Vorstellungsgespräch an der Schule bzw. in der Kita durch die Erzieherinnen und Erzieher in der Kita. Grundlage hierfür sind die Beobachtungen und Dokumentationen aus der Kita zum Entwicklungsstand des Kindes. Die Einschätzung wird gemeinsam mit den Eltern in der Kita besprochen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird mit Einverständnis der Eltern an die Schule weitergeleitet und beim Vorstellungsgespräch um die Perspektive der Schule ergänzt. Bei einem besonderen Förderbedarf des Kindes besprechen Kita, Schule und Eltern gemeinsam, wie die weitere Förderung des Kindes – ggf. in Kooperation mit externen Fachkräften – gestaltet werden kann.

Die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Vorstellungsgesprächs ist ein wichtiges Qualitätskriterium in der Kooperation von Kita und Schule. Der gemeinschaftlich gestaltete Prozess schafft für alle Beteiligten – Kind, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher – eine Transparenz über den Entwicklungsstand des Kindes und bietet eine Möglichkeit, gemeinsam die individuell geeigneten Schritte bis zum Übergang in die Grundschule zu gestalten.

Träger und Schulleitung an der Nahtstelle Kindertageseinrichtung und Schule

Die Gestaltung der Kooperation am Übergang Kita-Schule gehört zu den Regelaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen. Träger und Schulleitung sind verantwortlich dafür, die notwendigen Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen.

Die Kitaleitung erleichtert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule z.B. dadurch, dass sie verantwortliche Fachkräfte für die Kooperation mit den Grundschulen im Umfeld benennen. Der Träger unterstützt sie, indem er die Aufgaben in Bezug auf die Kooperation mit Schulen in Anforderungsprofilen verankert, Ziele definiert, ihre Umsetzung evaluiert und bei Bedarf nachsteuert. Die Träger haben demnach vor allem steuernde Aufgaben und geben durch die Zusammenarbeit auf ihrer Arbeitsebene den Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Einrichtungen ein Vorbild.



Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung

In Hamburg haben Familien im Jahr vor der Einschulung die Möglichkeit, ein Angebot der Kindertagesbetreuung zu nutzen oder die Vorschulklasse an einer Grundschule zu besuchen. Die Pädagoginnen bzw. Pädagogen in der Kita sind wichtige Gesprächspartnerinnen und -partner für die Eltern, die diesen nicht immer einfachen Entscheidungsprozess professionell begleiten.

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung ist ein Jahr, das die Kinder in besonderer Weise stärkt, wachsen lässt und auf den Übergang in die Schule vorbereitet.

Die Kindertageseinrichtungen verfügen über bewährte pädagogische Konzepte und bieten eine individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder über die gesamte Kita-Zeit hinweg an. Von Anfang an finden Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation Anwendung, die die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des einzelnen Kindes beschreiben (vgl. Kapitel 3). Die Bildungsarbeit in der Kita orientiert sich am spezifischen pädagogischen Konzept der Einrichtung, welches immer auch eine an den individuellen Bedürfnissen und Interessen jedes einzelnen Kindes orientierte Förderung vorsehen sollte. Kinder, die sich bereits mit drei Jahren für Buchstaben und Zahlen interessieren, werden darin ebenso unterstützt wie Kinder, die beispielsweise noch kurz vor der Schulzeit erhebliche Entwicklungsbedarfe in der sprachlichen Bildung oder in der Aufmerksamkeitssteuerung haben. Ein gutes pädagogisches Konzept nimmt die Kinder ganzheitlich in den Blick und greift die Bedarfe und unterschiedlichen Entwicklungstempi der Kinder während der gesamten Kita-Zeit individuell auf.

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung ist beides zugleich: einerseits besonders – weil der Übergang in die Schule näher rückt und sich alle Beteiligten darauf einstellen

müssen, andererseits nicht besonders – weil sich das pädagogische Angebot (auch) im letzten Jahr vor der Schulpflicht weiter an dem besonderen Konzept der Kita, dem Qualitätsanspruch des Trägers und diesen Bildungsempfehlungen orientiert.

Eltern interessiert, was ihre Kinder in diesem Jahr in der Kita (noch) zu erwarten haben, was dieses Jahr auszeichnet, was es für das Kind im Vergleich zur bisherigen Kita-Zeit besonders macht, wie die Kinder gut auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden. Besonders wichtig ist ihnen dabei häufig, dass ihr Kind weiterhin ausreichende Anregungen findet und seiner Entwicklung entsprechend gefördert wird und es nicht zu einer Unterforderung kommt. Jede Kindertageseinrichtung findet darauf ihre ganz eigenen Antworten – für die Eltern und Kinder.

Ein gutes Beispiel für die Gestaltung des letzten Kita-Jahres ist der Qualitätsrahmen, den die Hamburger Kita-Anbieter, d.h. die in der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossenen Verbände und die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH entwickelt haben: „Kita-Brückenjahr – garantiert gut vorbereitet in die 1. Klasse!“ Das Konzept „Brückenjahr“ beschreibt Qualitätskriterien, die die Grundlage für die einrichtungsindividuelle Gestaltung des Jahres vor der Einschulung bilden. Mit „Brückenjahr“ wird das letzte Jahr in der Kita vor dem regulären Schuleintritt in die 1. Klasse bezeichnet. Die Zielgruppe sind in der Regel die Fünfjährigen. Sie erhalten in diesem Jahr besondere Angebote und Erfahrungsräume.⁵

Eltern erhalten durch eine Broschüre und durch die Darlegung des Konzepts Transparenz darüber, was ihr Kind in seinem letzten Kita-Jahr erwartet und worauf sie sich verlassen können.

Im Folgenden wird das Konzept des Hamburger Kita-Brückenjahres zusammengefasst.⁶

Statuswechsel: „Ich bin schon groß“

Im letzten Jahr vor dem regulären Schuleintritt sind die meisten Kinder um die fünf Jahre alt. Viele Kinder kennen die Kita bereits seit einigen Jahren, sie sind jetzt „die Größten“ in der Kita. Als solche haben sie Erfahrungsvorsprünge gegenüber jüngeren Kindern, können für diese Vorbild, Modell und vielleicht sogar „Mentoren“ sein. Sie haben andere Rechte, genießen vielleicht auch Privilegien, die Jüngere noch nicht haben. Gleichzeitig bereiten sie sich auf ihre neue Rolle als „Anfänger“ in der Schule vor. Die Kitas bieten den Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Chance, diesen durchaus vielschichtigen Rollen- und Statuswechsel deutlich zu spüren und daran zu wachsen. Gemeinsam ist solchen identitätsbildenden Angeboten eine positive Ausrichtung auf die kommende Schulzeit.

Kompetenzen: „Ich weiß schon ganz viel“

Das Kita-Brückenjahr knüpft an die in der Kita bereits bewährten Konzepte und Methoden an, fokussiert im letzten Kita-Jahr aber deutlich den Übergang in die Schule. Auch für eine erfolgreiche Bildungsbiografie in der Schule ist die Entwicklung aller Kompetenzbereiche eine sehr wichtige Voraussetzung. Die Bildungsangebote sind deshalb (auch) im Kita-Brückenjahr so konzipiert, dass die Kinder umfassend in ihren kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen gestärkt werden.

Portfolio: „Damit alle wissen, was ich schon kann“

Am Übergang in die Schule ist es besonders wichtig, dass das Kind selbst und seine Eltern wissen, was das Kind schon alles kann. Die gängige Praxis der Beobachtung und Dokumentation der Bildungsbiografie schafft Transparenz und fördert das Vertrauen in eigene Fähigkeiten. Auch für die Schule ist es ein großer Gewinn zu wissen, wie die Kita und die Eltern das einzelne Kind einschätzen, in welchen Bereichen das Kind Stärken und Schwächen hat, wie sich das Kind selbst einschätzt und mit welchen Themen es sich gerne beschäftigt. Die Kindertageseinrichtung erstellt zusammen mit dem Kind – aufbauend auf den vorangegangenen Beobachtungen und Dokumentationen – ein spezielles Portfolio das den individuellen Entwicklungsweg im Brückenjahr dokumentiert.

Angebote und Projekte: „Auf dem Weg in die Schule“

In der Praxis bedeutet die Fokussierung des Brückenjahres auf den Übergang, dass die Kinder auf die Perspektive, bald „in die Schule zu kommen“, eingestimmt, in ihrer Freude unterstützt und ermutigt werden, dass sie Raum für Auseinandersetzung erhalten und vor allem, dass sie ihr Bild von der Schule mit der Realität abgleichen können. Kinder wollen wissen, wohin sie gehen, was sie dort erwartet und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Im letzten Kita-Jahr werden besondere Angebote entwickelt und zusätzliche Themen besprochen, die für das Kind in Bezug auf den

Wechsel an die Schule wichtig sind. Die Kita geht aktiv auf Schulen in der Umgebung zu und strebt die Vereinbarung verbindlicher Kooperationen an.

Transparenz und Verbindlichkeit: „Damit alle wissen, worauf sie sich verlassen können“

Jede Kita, die sich am Konzept des Hamburger Brückenjahres orientiert, verpflichtet sich, deren konzeptionelle Eckpunkte einzuhalten und sie – in Verbindung mit dem eigenen Kita-Konzept – individuell auszufüllen.⁷ Die Kita dokumentiert ihre spezifischen Brückenjahr-Angebote in Bezug auf den genannten Qualitätsrahmen und schafft somit Transparenz über einforderbare Qualität – vor allem gegenüber den Eltern.

Anmerkungen

- 1 Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.
- 2 Vgl. Laewen, Hans.-Joachim; Andres, Beate; Hedervari, Eva. (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim, Berlin, Basel.
- 3 Vgl. auch Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): GOrBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar.
- 4 TransKiGs – Den Übergang gestalten (Video); <http://www.transkigs.de/365.html>
Gogolin, Ingrid; Lange, Imke unter Mitarbeit von Griebach, Dorothea (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material. Band 2. Bestellen über Waxmann
Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar, Berlin.
- 5 Der Alternative Wohlfahrtsverband SOAL e.V. hält das Konzept und die Materialien mit dem Titel „Spielend von der Kita in die Schule – wie Kinder sich bilden“ zur Gestaltung des Übergangs Kita-Schule bereit.
- 6 Zum ausführlichen Konzept siehe: „Das Kita-Brückenjahr... garantiert gut vorbereitet in die erste Klasse!“, erhältlich bei den Hamburger Wohlfahrtsverbänden und Kita-Anbietern.
- 7 Hierzu kann die umfangreiche Materialsammlung des Brückenjahr-Konzepts genutzt werden (Materialkoffer, Kooperationskalender, Kompetenzkonzept).

Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

1. Erzieherinnen und Erzieher unterstützen die Kinder in ihrer Vorbereitung auf den Schulstart.

- Sie erkunden, welche Gefühle der bevorstehende Schulanfang bei den Kindern auslöst und entwickeln mit den Kindern Strategien, die sie in ihrer Vorfreude stärken und ihnen helfen, mit Unsicherheiten und Ängsten zurechtzukommen.
- Sie planen mit den künftigen Schulanfängern Aktivitäten zum Kennenlernen des Schulalltages.
- Sie ermutigen Kinder dazu, ihre Wünsche der Gruppe mitzuteilen, ihre Fragen zu stellen, anderen zuzuhören und Kritik zu äußern.
- Sie lassen Kinder erleben, wie wichtig die Achtung jedes Einzelnen für das eigene Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist.

2. Erzieherinnen und Erzieher besprechen mit Eltern Fragen des Übergangs.

- Sie nehmen die Erwartungen und Befürchtungen der Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Schule ernst.
- Sie bieten Eltern Gespräche darüber an, welche Kompetenzen ihre Kinder erworben haben, um sich neuen Lerninhalten öffnen zu können.
- Sie unterstützen Eltern bei der Wahl der Schule und der Gestaltung des Übergangs.
- Sie erläutern den Eltern die wichtige Funktion der Entwicklungsdokumentationen für die Förderung ihres Kindes in der Schule.
- Sie besprechen mit Eltern die Möglichkeit, sich mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer ihres Kindes über die Entwicklungsdokumentation auszutauschen.

3. Erzieherinnen und Erzieher kooperieren mit Grundschulen im Umfeld der Kita.

- Sie bieten gemeinsame Aktivitäten von Kindertageseinrichtung und Grundschule an.

- Sie gehen die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern aktiv an, die ggf. auch interdisziplinär erfolgt. Wo möglich schließen sie Vereinbarungen oder Verträge, in denen die Gestaltung des Übergangs beschrieben und verankert wird und machen ihre Maßnahmen transparent.

- Sie laden Grundschullehrerinnen bzw. Grundschullehrer und Eltern zu Gesprächsrunden ein, um beispielsweise über das Schulprofil zu berichten, den Bildungsplan der Hamburger Grundschulen und allgemeine Fragen der Eltern rund um die Schule zu beantworten.

4. Erzieherinnen und Erzieher sind sich bewusst, welche Qualität ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit hat und welchen Stellenwert sie für die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes einnimmt.

- Sie tragen durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern (z.B. der Portfolios) dazu bei, dass diese sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben und wo ihre jeweiligen Stärken liegen.
- Sie fördern die Kinder darin, sich konzentriert und zunehmend länger einer Frage oder Aufgabe zu widmen.
- Sie verfügen über ein alltagsintegriertes Sprachförderkonzept.
- Sie beobachten die sprachliche Entwicklung aller Kinder systematisch und berücksichtigen und sensibilisieren auch für andere nichtsprachliche Ausdrucksformen.
- Sie machen die Bildungsarbeit in der Kita für die Eltern transparent und zeigen auf, wie sie die Kinder auf den Übergang vorbereiten.
- Sie nehmen Bedenken oder Befürchtungen der Eltern ernst und versuchen, mit den Eltern Lösungen zu finden.

5. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Eltern und Erzieherinnen und Erzieher tragen eine gemeinsame Verantwortung für die Begleitung der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder. Sie haben einen jeweils individuell geprägten Zugang zum Kind und nehmen Einfluss auf das Bild, das sich ein Kind von der Welt macht. Die Erfahrungen der Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder und das Wissen der pädagogischen Fachkräfte werden als gleichwertig anerkannt und verbunden. Das abgestimmte Miteinander und die gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigsten Bezugspersonen des Kindes sind bedeutsam für die Entwicklung seines positiven Selbstbildes. Notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer solchen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind der Dialog von Pädagoginnen und Pädagogen und Müttern und Vätern über die jeweiligen Erziehungsvorstellungen, die Transparenz der pädagogischen Arbeit, die vertrauensvolle Verständigung über die individuelle Entwicklung des Kindes und die Beteiligung der Eltern in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung.

Erzieherinnen und Erzieher sind verantwortlich für die Suche nach geeigneten Mitteln und Wegen der partnerschaftlichen Kooperation mit den Eltern. Offene, vertrauensvolle Gespräche sind die Basis einer guten Zusammenarbeit zwischen Müttern und Vätern und Erzieherinnen und Erziehern. Dazu gehört die Diskussion und Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele: „Diese Diskussion muss [...] in geeigneter Weise mit den Eltern geführt werden: Fehlt ihre Zustimmung, kann fast alles blockiert werden, was die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern zumuten möchten. Sie sind die wichtigsten Bindungspersonen für die Kinder, gegen sie kann Erziehung in Kindertageseinrichtungen kaum Erfolg haben. Die Eltern müssen daher 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.“¹

Der gemeinsame Diskurs von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern beinhaltet wichtige Elemente von Elternbildung und ist ebenso Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher.

Entwicklungsgespräche

Einzelgespräche dienen dem Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes, seine besonderen Interessen und Fähigkeiten sowie geplante Maßnahmen zu seiner Förderung. Je jünger das Kind ist und je schneller und sprunghafter seine Entwicklung voranschreitet, desto öfter sollen die Gespräche stattfinden, mindestens einmal, besser zweimal in jedem Jahr.

Eltern bringen in die Gespräche ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie ein – hierfür sind sie die Expertinnen und Experten. Die Erzieherinnen und Erzieher berichten anhand von Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen über ihre (systematischen) Beobachtungen im Alltag der Kindertageseinrichtung. Sie tauschen sich mit den Eltern darüber aus, welche Schlüsse sie aus ihren Beobachtungen gezogen haben und was sie im nächsten Schritt vorhaben, um den Interessen und Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen. Die Entwicklungsgespräche sind eine gute Gelegenheit, sich darüber zu verständigen, welche Vorstellungen und Ideen die Erzieherinnen und Erzieher haben und was die Eltern sich wünschen, um das Kind in seinen Bildungsprozessen möglichst gut zu unterstützen. Dabei geht es auch darum zu klären und abzusprechen, was die Eltern unterstützend zur pädagogischen Arbeit der Kita tun können. Über das gemeinsame Ziel, dass es dem Kind gut gehen und es möglichst gute Bildungs- und Entwicklungschancen haben soll, lässt sich in der Regel schnell Einigkeit erzielen. Die Vorstellungen darüber, wie dies erreicht werden kann, können allerdings sehr weit auseinandergehen.

Hier gilt es für die Erzieherinnen und Erzieher zu erkunden, welche fachlichen Argumentationen passend sind, um Eltern mit ihren so unterschiedlichen Biografien und Lebenssituationen anzusprechen und für ein gemeinsames Vorhaben zu interessieren. Bei unterschiedlichen Vorstellungen hilft oft: Ein kleiner Schritt in die von der jeweils anderen Seite gewünschte Richtung eröffnet neue Möglichkeiten der Verständigung und schafft Vertrauen.

Auch vor der Vorstellung des Kindes in der Schule im Jahr vor der Einschulung sowie vor dem Übergang in die Schule können in Entwicklungsgesprächen zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern gemeinsame Ziele geklärt und Vereinbarungen darüber getroffen werden, welche Unterstützung das Kind in dieser wichtigen Übergangssituation von wem erhalten kann (vgl. Kap. 4).

Gemeinsam mit den Kindern erarbeitete Dokumentationen von kleinen und großen Projekten geben Eltern einen Einblick in die bisherigen Bildungsprozesse ihres Kindes. Sie

können Eltern helfen zu erkennen, wo die Stärken und Interessen ihres Kindes liegen und wo es spezifischen Unterstützungsbedarf hat.²

Die **täglichen informellen Tür- und Angelgespräche** bieten darüber hinaus kontinuierlich die Möglichkeit, mit den Eltern im Austausch zu sein und wechselseitig zu informieren.

Beteiligung von Eltern und Stärkung der Elternkompetenz

Transparenz und wechselseitige Information sind notwendig, um die im SGB VIII geforderte Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern mit Leben zu füllen.³ Die Einbeziehung von Müttern und Vätern in die (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Konzeption der Kindertageseinrichtung und ihre Anhörung oder Beteiligung an Entscheidungen in anderen wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung sind bewährte Beteiligungsformen, die ein hohes Maß an Kooperation widerspiegeln. Über die Zusammenarbeit mit Eltern kann sich die Kita zusätzliche Ressourcen erschließen, z.B. indem sich diese als Expertinnen und Experten für bestimmte Themen an der pädagogischen Arbeit, z.B. bei Projektarbeiten, beteiligen.

In Kindertageseinrichtungen treffen sich Mütter und Väter aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus. Sie alle haben Erfahrungen und Kompetenzen, wie sie mit den vielfältigen Herausforderungen, die das Leben mit jungen Kindern mit sich bringt, umgehen. Die Vorstellungen darüber, welche Werte und Prinzipien die Erziehung der Kinder leiten sollten, können sehr unterschiedlich sein. Es ist nicht selbstverständlich, dass die fachlich begründeten Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der pädagogischen Fachkräfte von allen Eltern geteilt werden. Hier gilt es, sensibel in einen Dialog mit den Eltern zu gehen, um zu erläutern, warum den Erzieherinnen und Erziehern bestimmte Grundsätze und Handlungsprinzipien wichtig sind. Die individuellen Entwicklungsgespräche auf der Grundlage der Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen sind hier oft hilfreicher als große Elternversammlungen. Hier entsteht Vertrauen, dass das Wohlergehen des Kindes im Blick aller Beteiligten ist.

Oft sind auch Gespräche mit und zwischen den Eltern zu ganz konkreten Fragen hilfreich. Mütter und Väter können sich hier gegenseitig stärken und sie können fachliche Informationen und Beratung durch die Erzieherinnen und Erzieher der Kindertageseinrichtung erhalten. Zu spezifischen Fragen kann die Leitung der Kindertageseinrichtung Expertinnen und Experten zu Elternversammlungen oder kleineren Gesprächsrunden einladen. Sie können auch Eltern mit individuellen Fragen an entsprechende Beratungsstellen, Ärzte oder Therapeuten vermitteln.

Eltern-Kind-Zentren⁴

Viele Hamburger Kindertageseinrichtungen in sozial benachteiligten Quartieren haben ihr fachliches Profil durch die Einrichtung eines Eltern-Kind-Zentrums erweitert. Ziel der Eltern-Kind-Zentren ist es, Eltern in Ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, die Bildungschancen aller Kinder unabhängig von der sozialen Herkunft zu fördern, soziale Isolation durch Kontaktaufbau zu überwinden und insgesamt die Lern- und Lebensbedingungen der Familien in sozialen Brennpunkten zu verbessern. Kern eines Eltern-Kind-Zentrums ist ein offener Eltern-Kind-Club, durch den vor allem Eltern mit kleinen Kindern erreicht werden sollen, die noch keine Kita besuchen. Die Verknüpfung von Kita und Eltern-Kind-Zentrum ermöglicht den Eltern einen niedrigschwelligen Zugang zu einem Unterstützungsangebot, das gleichzeitig auch den Übergang der Kinder in die Kindertageseinrichtung erleichtern kann.

Eltern-Kind-Zentren folgen in ihrem Profil dem Auftrag von Bildung, Beratung und Prävention. Durch die Kooperation mit z.B. Erziehungs-, Familien- und Mütterberatungsstellen, Elternschulen, Hebammen, Sprach- und Integrationskurssträgern sowie mit Akteuren aus dem Gesundheitswesen etc. können Eltern-Kind-Zentren für die Eltern und Kinder passgenaue Unterstützung im Sozialraum anbieten. Diese Angebote können grundsätzlich von allen Eltern in Anspruch genommen werden, unabhängig davon, ob diese mit ihren Kindern den Eltern-Kind-Club besuchen oder ob ihre Kinder bereits als Krippen- oder Elementarkind in der Kita betreut werden.



Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Zusammenarbeit mit Eltern

1. Erzieherinnen und Erzieher streben die Erziehungspartnerschaft mit Eltern in wechselseitiger Anerkennung an.

- Sie verschaffen den Eltern schon vor Aufnahme des Kindes die Möglichkeit, sich über das Leben in der Einrichtung und die pädagogische Konzeption zu informieren.
- Sie führen beginnend mit dem Aufnahmegespräch mit den Eltern regelmäßige Gespräche über die Entwicklung ihres Kindes.
- Sie eröffnen den Dialog mit den Eltern über Erziehungsvorstellungen und suchen nach geeigneten Mitteln und Wegen der Kooperation.
- Sie initiieren einen täglichen Austausch mit den Eltern; dabei stehen die Informationsbedürfnisse der Eltern im Mittelpunkt.
- Sie ermöglichen den Eltern durch Gespräche und ansprechende Dokumentationen den Alltag in der Kindertagesstätte kennenzulernen und zu verfolgen.
- Sie gehen mit persönlichen Belangen von Eltern vertraulich um.

- Sie setzen sich mit Erwartungen von Eltern an die Bildung, Erziehung, und Betreuung ihrer Kinder auseinander. Sie berücksichtigen dabei, dass Erziehungsvorstellungen wie auch Kommunikationsstile Teil der Familienkulturen sind und sich beträchtlich unterscheiden können.

2. Erzieherinnen und Erzieher beteiligen Eltern an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kita.

- Erzieherinnen und Erzieher sorgen dafür, dass allen Eltern wichtige Informationen als Grundlage für ihre Beteiligung zugänglich gemacht werden.
- Sie ermutigen die Eltern, Vorschläge, Kritik und Wünsche einzubringen und lassen sie erleben, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen Berücksichtigung finden.
- Sie überprüfen, ob alle Eltern Zugang zu den vorhandenen Formen der Beteiligung in der Kita haben. Bei Einseitigkeiten erweitern sie die Beteiligungsformen und berücksichtigen dabei unterschiedliche Kommunikationsstile und -medien, um Eltern nicht auszuschließen.

Anmerkungen

- 1 Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Neuwied, Berlin. S. 57.
- 2 Siehe hierzu auch: Reggio Children (Hrsg.) (2002): Die Kinder vom Stummfilm – Begegnungen zwischen Kindern und Fischen. Neuwied, Berlin.
- 3 Vgl. SGB VIII, §22a .
- 4 Vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2008/2009): Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Bericht der Evaluation unter: www.hamburg.de/eltern-kind-zentren

6. Die Bildungsbereiche

Der Zuschnitt der sieben Bildungsbereiche folgt einer analytischen Logik. Die Reihenfolge ist keine Rangfolge – alle Bildungsbereiche sind im Prinzip gleichwertig und immer miteinander verbunden. Dennoch ist ihre Reihenfolge in der Darstellung nicht zufällig.

Der Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ hat grundlegende Bedeutung für alle weiteren Bildungsbereiche. Das Wohlbefinden der Kinder in ihrer jeweiligen Umwelt – sei es in der Kita oder in ihrer Familie – ist Grundvoraussetzung für gelingende Bildungsprozesse.

Die sozial-kulturelle Eingebundenheit der Kinder und ihrer Familien hat wiederum erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder. Kinder und Familien, die sich zugehörig fühlen, werden sich stärker engagieren und an gemeinsamen Aktivitäten von Kitas und Familien mitwirken.

Auch der Bildungsbereich „Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien“ hat übergreifende Bedeutung. Sprache ist ein Mittel für Erkenntnisgewinn. Sie ist notwendige Grundlage für die Verständigung mit anderen und für die Mitgestaltung von gesellschaftlichen Prozessen. Die Herausbildung von Kompetenzen in allen Bildungsbereichen ist eng mit den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes verknüpft.

Im Alltagsleben, in den Spielen der Kinder, in thematischen Projekten, in der Raumgestaltung und dem Materialangebot verknüpfen sich immer Inhalte aus verschiedenen Bildungsbereichen. Deshalb können die Bildungsbereiche nicht nacheinander abgearbeitet werden. Vielmehr geht es darum, dass sich die Erzieherinnen und Erzieher in regelmäßigen Abständen bei ihren Reflexionen im Team selbst befragen, ob sie ausgehend von den Erlebnissen, Interessen, den Fragen der Kinder die Inhalte aus allen sieben Bildungsbereichen bei ihren Planungen ausreichend berücksichtigt haben. Jedes Kind hat einen Anspruch darauf, sich mit Inhalten aus allen Bildungsbereichen bekannt zu machen.

Zur Struktur der Bildungsbereiche

Jeder Bildungsbereich ist in vier Teile gegliedert:

- **Kurze theoriegeleitete Einführung**
- **Erkundungsfragen**
- **Ziele**
- **Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher.**

Die Erkundungsfragen sind als Hinweise zu verstehen, wie Erzieherinnen und Erzieher – gemeinsam mit Kindern, Eltern und im Team – die konkreten Gegebenheiten ihrer Kita mit Blick auf den jeweiligen Bildungsbereich herausfinden können. Zu erkunden sind die Erfahrungen und Interessen der einzelnen Kinder, die spezifischen Voraussetzungen in der Kindergemeinschaft der Kita, der spezielle Kontext Hamburger Lebenswelten. Die Bildungskultur der Kita ist daraufhin zu untersuchen, welche Bildungsmöglichkeiten sie den Kindern im Alltag eröffnet. Erzieherinnen und Erzieher wählen zur genaueren Erkundung die Fragen aus, die für ihr konkretes Vorhaben wichtig und passend sind. Sie entwickeln gegebenenfalls eigene Erkundungsfragen. Die Fragen sind immer unterteilt in:

- **Das Kind in seiner Welt**
- **Das Kind in der Kindergemeinschaft**
- **Weltgeschehen und Welterkunden**
- **Kita-Kultur.**

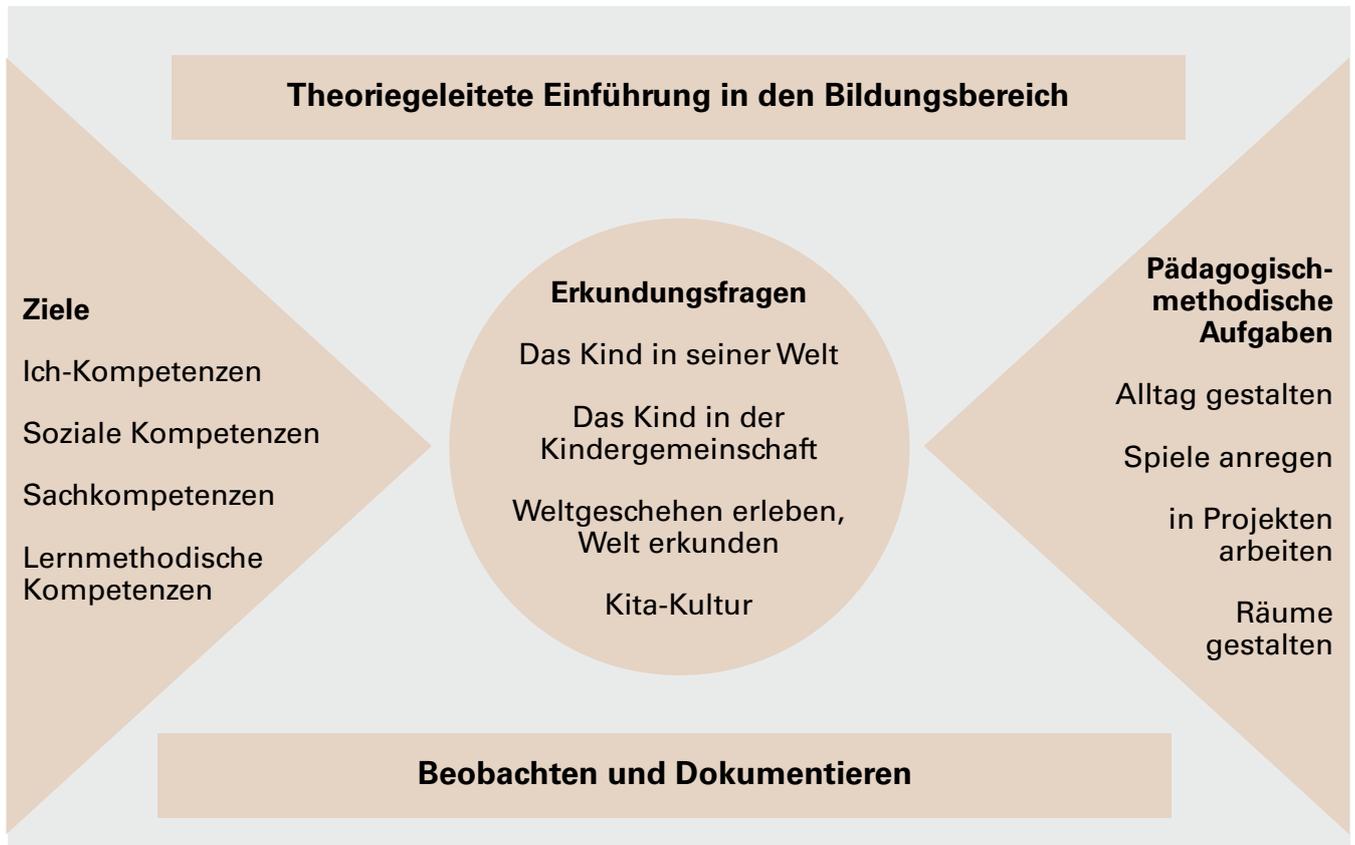
Die Ziele konkretisieren die in Kapitel 2 formulierten allgemeinen Kompetenzen für diesen Bildungsbereich. Die Kompetenzbeschreibungen geben Orientierung für die Planung und das pädagogische Handeln. Sie ermöglichen gleichzeitig eine gezielte und systematische Beobachtung der Bildungsverläufe der einzelnen Kinder. Sie sind immer unterteilt in:

- **Ich-Kompetenzen**
- **Soziale Kompetenzen**
- **Sachkompetenzen**
- **Lernmethodische Kompetenzen.**

Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher geben Anregungen, wie pädagogische Aktivitäten so gestaltet werden können, dass sie den individuellen Ausgangslagen der Kinder entsprechen und ihnen ermöglichen, sich die in den Zielen formulierten Kompetenzen anzueignen. Diese Anregungen sind Beispiele aus der Praxis, die vielfältige Möglichkeiten zur praktischen Arbeit mit den Bildungsempfehlungen veranschaulichen und mit der eigenen Erfahrung und eigenen Ideen verknüpft werden können. Sie sind immer unterteilt in:

- **Alltag der Kita**
- **Spielanregungen und Spielmaterial**
- **Projektarbeit**
- **Raumgestaltung und Materialauswahl.**

Struktur der Bildungsbereiche



Bildungsbereiche

■ Körper, Bewegung, Gesundheit	54
■ Soziale und kulturelle Umwelt	63
■ Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	67
■ Bildnerisches Gestalten	77
■ Musik	82
■ Mathematik	87
■ Natur – Umwelt – Technik	92

Bildungsbereich

Körper, Bewegung und Gesundheit

*„Gesundheit ist weniger ein Zustand als eine Haltung und sie gedeiht mit der Freude am Leben.“
(Thomas von Aquin)*



Gesundheit und Wohlbefinden fördern

Gesund zu sein bedeutet, sich körperlich, seelisch und sozial wohl zu fühlen.¹ Diese Perspektive auf Gesundheit geht von einem Verständnis des Menschen aus, dass Körper, Geist und Gefühlserleben ganzheitlich betrachtet und an den Ressourcen anknüpft (Salutogenese²). Dazu gehören der Aufbau und die Stärkung von Kompetenzen, die zur erfolgreichen Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst und seiner personalen und sozialen Umwelt beitragen. Der bewusste Umgang mit Gefühlen und Befindlichkeiten, positive Bindungserfahrungen, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen, die Fähigkeit mit Konflikten konstruktiv umzugehen sowie soziale Anerkennung sind wichtige Einflussfaktoren auf die Gesundheit.

Gesundheit und Wohlbefinden sind abhängig von den Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen des Alltags.³ Das alltägliche Zusammenleben vieler Kinder in Kindertageseinrichtungen bietet eine Fülle von Möglichkeiten, um genau die Fähigkeiten aufzubauen, die Mädchen und Jungen in ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden fördern und stärken: Sie können aktiv sein, sie bestimmen mit, sie werden ernst genommen und erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können.

Die Kinder lernen Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen und ihre Gesundheit zu übernehmen. Sie erwerben Wissen über gesundheitsförderliches Verhalten und werden

durch das Vorbild der Erzieherinnen und Erzieher zu gesundheitsbewusstem Handeln motiviert.

Gesundheitsförderung in der Kindertageseinrichtung setzt an den Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Kita an (Setting-Ansatz). D.h. neben inhaltlichen Themen wie Hygiene und Körperpflege, Bewegung, Ernährung, Körper und Sexualität, Resilienzförderung werden auch die Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung und ihr Einfluss auf die Gesundheit der Kinder sowie der Erzieherinnen und Erzieher in den Blick genommen mit dem Ziel, die Gesundheitsressourcen aller Beteiligten in der Kita zu stärken.

Hygiene und Körperpflege beachten

Händewaschen, Zähneputzen, Kleidung wechseln, Toilettengang, Wickeln etc. gehören zum routinemäßigen und täglichen Ablauf in einer Kindertageseinrichtung, die zu einer gesunden Entwicklung beitragen. Kinder lernen in diesen Abläufen, dass die körperliche Pflege eine wichtige Voraussetzung für Gesundheit ist. Jungen und Mädchen sollen dabei gestärkt und unterstützt werden, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen Verantwortung für sich und ihren Körper zu übernehmen. Die Körperpflege mit den jüngsten Kindern erzeugt eine besondere Nähe zwischen Kind und Erwachsenen. Wenn sie einfühlsam und zugewandt gestaltet wird, bieten sich hier besondere Gelegenheiten für eine individuelle Beziehung zum Kind.⁴

Vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen

Bewegung bildet die Grundlage für vielseitige Lernprozesse und ist Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Durch Bewegung erfahren Kinder sich selbst und begreifen ihre Umwelt. Dabei sind Kognition, Emotion und Motorik eng miteinander verknüpft.⁵ Durch Bewegung lernen Kinder ihren eigenen Körper kennen und verschiedene Befindlichkeiten wie z.B. Spannung und Entspannung, Ruhe und Hast, Anstrengung, Schmerz und Wohlbefinden zu unterscheiden. Auf der Suche nach stets neuen (Bewegungs-)Herausforderungen erfahren sie ihre Grenzen und erweitern zugleich ihre Spiel- und Handlungsräume. Positive Bewegungserfahrungen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördern die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

Eine bewegungsfreundliche Gestaltung der Innen- und Außenbereiche der Kindertageseinrichtung sowie offene Bewegungsangebote fördern die Freude und Lust der Kinder, sich in ihrer Welt zu bewegen, sie zu erkunden und zu begreifen.

Sicherheitsaspekte sollten ausreichend berücksichtigt werden, ohne den Tätigkeits- und Bewegungsdrang der Kinder einzuschränken. Kinder können für Gefahren und Grenzen nur sensibilisiert werden, wenn sie diesen begegnen. Mobilitäts- und Verkehrserziehung werden gemeinsam mit den Eltern thematisiert und gemeinsam werden Schritte dahin unternommen, dass sich Kinder auch im Straßenverkehr sicher bewegen können.⁶

Kinder, die nur eingeschränkte Möglichkeiten der Bewegung haben, werden ermutigt, in der Gemeinschaft aller Kinder vielfältige Bewegungserfahrungen zu sammeln. Sie werden dabei unterstützt, ihre Spiel- und Bewegungsräume stets zu erweitern. Ziel ist, ihnen die Erfahrung von Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen, eine positive Beziehung zu ihrem eigenen Körper und seinen Möglichkeiten zu entwickeln.

Erholungsphasen sind ebenso wichtig wie aktive Phasen. Erzieherinnen und Erzieher gestalten die Räume und den Tagesrhythmus so, dass Phasen von Aktivität und Bewegung sich mit Entspannungs- und Ruhephasen abwechseln.

Indem Erzieherinnen und Erzieher die Kinder aufmerksam und regelmäßig beobachten, erkennen sie, ob der Tagesablauf, die Projekte, die Materialien und die Raumgestaltung genügend Bewegungsanreize für alle Kinder unter Berücksichtigung von Geschlecht, Altersstufen, Geschicklichkeit und anderen individuellen Eigenheiten bieten.

Gesunde Ernährung genießen und positive Esskultur erleben

Eine ausgewogene Ernährung ist eine wesentliche Bedingung für die gesunde körperliche, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes.⁷ Kindertageseinrichtungen sind

Orte, an denen Kinder in vielfacher Weise mit Wissen und Fertigkeiten bezüglich gesunder Ernährung bekannt werden und eine positive Esskultur erleben. In regelmäßigen und gemeinsamen Mahlzeiten werden sie vertraut mit vielfältigen und vollwertigen Nahrungsmitteln. Kinder erfahren, dass gesunde Ernährung auch Spaß machen kann. Sie können sich aktiv an der Auswahl der Lebensmittel, sowie der Planung und Zubereitung von Mahlzeiten beteiligen. Das gemeinsame Essen in einer ansprechenden Atmosphäre hat einen positiven Einfluss auf das individuelle Sozialverhalten und die soziale Gemeinschaft. Die Art der Ernährung und des gemeinsamen Essens ist in vielen Kulturen unterschiedlich ausgeprägt – die Kita ermöglicht den Kindern mit dieser Vielfalt vertraut zu werden.

Körper- und Sexualitätsentwicklung sensibel begleiten

Zur gesunden körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung gehören auch die Wahrnehmung, Erforschung und Beschäftigung mit dem eigenen Körper. Jede körperliche Veränderung beeinflusst auch die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen.⁸ Schon kurz nach der Geburt werden Hände und Füße erforscht, das Saugen vermittelt Nähe, Lustgefühle und beruhigt. Wenig später werden die eigenen Geschlechtsteile entdeckt und intensiv erforscht. Sexuelle Neugierde gehört zu einer gesunden physischen und psychischen Entwicklung – genauso wie das Genießen von Lustgefühlen am eigenen Körper. Das Element der Selbstbestimmung ist dabei wesentlich.

Erzieherinnen und Erzieher setzen sich mit ihrer eigenen Haltung zu Fragen der Sexualität auseinander und erarbeiten eine gemeinsame Grundhaltung zu sexualpädagogischen Fragen.⁹ Erzieherinnen und Erzieher sind gefordert, eine sexualfreundliche und sinnesfördernde Haltung zu entwickeln und diese in das pädagogische Konzept zu integrieren. Wichtige Elemente bei der Erarbeitung einer bejahenden Haltung zur Sexualität sind neben der bewussten Beschäftigung mit der eigenen sexuellen Biografie auch das Fachwissen zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern, Kenntnisse zu sexuellen Ausdrucksformen von Mädchen und Jungen im Vorschulalter sowie Kompetenzen in der Gesprächsführung und Beratung von Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen.

Erforderlich ist, mit Kindern Erfahrungsräume zu gestalten, in denen sie ein Gefühl für stimmiges und authentisches Verhalten entwickeln können. Mädchen und Jungen sind auch bei der Entwicklung von Fragestellungen oder Projekten zur Sexualität zu beteiligen. Dies macht ihnen deutlich, dass Sexualität ein ganz normales Thema ist.

Indem Erzieherinnen und Erzieher die Kinder im Alltag beobachten, ihre Wahrnehmungen und subjektiven Deutungen untereinander austauschen und bei Bedarf dokumentieren, werden sie aufmerksam auf Signale oder Handlungen, die auf einen möglichen sexuellen Übergriff und eine even-

tuelle Kindeswohlgefährdung schließen lassen. Sollte ein solcher Verdacht aufkommen, ist konsequentes Handeln erforderlich. In der Kindertageseinrichtung existiert ein abgestimmtes Konzept wie bei Verdacht einer Verletzung der körperlichen oder sexuellen Selbstbestimmung gehandelt wird. Ein schwerer Vertrauensverlust, der z.B. als Folge von Missbrauch auftreten kann, gefährdet die Basis für eine gesunde Entwicklung des Kindes nachhaltig.¹⁰

Resilienz fördern

Resilienz¹¹ bezeichnet die innere Stärke (=seelische Widerstandsfähigkeit) und Fähigkeit des Kindes, belastende Situationen (wie z.B. die Bewältigung von Übergängen) und kritische Ereignisse (z.B. die Trennung der Eltern) erfolgreich zu bewältigen. Stabile emotionale Beziehungen, eine wertschätzende Haltung und die ressourcenorientierte Perspektive auf das Kind von Seiten der Erzieherinnen und Erzieher sowie ein positives Selbstkonzept sind wichtige Schutzfaktoren, die Kinder befähigen und unterstützen, sich trotz ungünstiger Lebensumständen gesund und positiv zu entwickeln. Erzieherinnen und Erzieher fördern die Resilienz von Kindern dadurch, dass sie diese im Kita-Alltag mit Herausforderungen konfrontieren, an denen die Kinder wachsen können, ihre Selbstwirksamkeit erfahren, aber auch erleben, dass sie Hilfe durch andere einfordern und annehmen können. Kinder erfahren, dass ihre Gefühle wie z.B. Trauer, Angst und Wut sensibel aufgenommen und im Dialog mit den Eltern, Erzieherinnen bzw. Erziehern und anderen Kindern thematisiert und bearbeitet werden.

Die Stärkung der persönlichen und sozialen Ressourcen des Kindes in der Kita hat auch einen zentralen Einfluss auf die Gewalt-, Stress-, und Suchtprävention im frühen Kindesalter.

Gesundheit und Wohlbefinden von Erzieherinnen und Erziehern unterstützen

Erzieherinnen und Erzieher wirken in ihrem alltäglichen Umgang mit den Kindern, den Eltern und im Team als authentisches Vorbild für die Mädchen und Jungen. Kinder beobachten und erleben wie Erwachsene Sorge für ihren Körper tragen, sich bewegen, wie sie mit Belastungen umgehen, wie sie Meinungsverschiedenheiten lösen.

Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der Erzieherinnen und Erzieher, ihre Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Zufriedenheit haben wesentliche Wirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Deshalb gilt es dafür zu sorgen, dass die Erzieherinnen und Erzieher sich an ihrem Arbeitsplatz psychisch und physisch wohlfühlen. Dazu gehören neben gesunden Arbeitsbedingungen (z.B. rückenfreundlicher Arbeitsplatz, Rückzugsmöglichkeiten, Lärmschutzmaßnahmen etc.) auch ein positives Arbeitsklima, ein gutes Zeit- und Konfliktmanagement sowie ausreichende Handlungsspielräume für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Dem Träger und der Leitung kommt bei der Gestaltung einer gesunden Arbeits- und Lernwelt für alle Beteiligten der Kindertageseinrichtung eine besondere Bedeutung zu.

Anmerkungen

- 1 Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Ottawa.
- 2 Vgl. Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- 3 Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen (2010): Gesunde Kita für alle. Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. Hannover.
- 4 Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Gesundheitsämter der Bezirke (Hrsg. (2010): Rahmenhygieneplan für Kindereinrichtungen: <http://www.hamburg.de/contentblob/2084268/data/rahmenplan-kita.pdf>
- 5 Zimmer, Renate (2010): Bewegung, Körpererfahrung und Gesundheit. Berlin.
- 6 Zimmer, Renate (2009): Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Deutsche Verkehrswacht. Bonn, Berlin.
- 7 Vgl. Qualitätsstandards zur Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder: www.dge.de
- 8 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Köln.
- 9 Wanzek-Sielert, Christa (2010): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen, in www.Erzieherin.de (21.09.2012).
- 10 Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertise Nr. 8, München.
- 11 Wustmann, Corinna (2007): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Wie ist dem Kind der Übergang von zu Hause in die Kita gelungen? Ist es sicher gebunden und in die Kindergruppe gut integriert?
- ? Welche Einschlafrituale kennt das Kind von zu Hause?
- ? Bei älteren Kindern: Trägt das Kind noch Windeln (tagsüber/nachts)? Versucht das Kind schon, ohne Windeln zu recht zu kommen?
- ? Wie äußert das Kind seine Bedürfnisse und seinen eigenen Willen? Wird dieser in der Kita und zu Hause – soweit erkennbar – respektiert?
- ? Wie zeigt das einzelne Kind, dass es Hilfe braucht?
- ? Welche Bewegungsarten bevorzugt das Kind? Wie sicher ist das Kind in seinen Bewegungsabläufen? Wie geht es mit körperlichen Grenzen um?
- ? Welche Kompetenzen hat das Kind, um Anspannung oder Stress zu bewältigen?
- ? Wie reagieren Familienmitglieder auf sexuelle Äußerungen des Kindes?
- ? Wie ist das Essverhalten des einzelnen Kindes? Genießt es, gemeinsam mit anderen Mahlzeiten einzunehmen?
- ? Welche Traditionen der Ernährung werden in der Familie gepflegt? Welche Nahrungsmittel sind dem Kind bekannt und welches Wissen hat das Kind über gesunde Ernährung? Worauf legen die Eltern beim Essen in der Kita Wert?
- ? Welche Rollenerwartungen gibt es in den vertretenen Familienkulturen, welche Auswirkungen haben diese auf die Entwicklung der Kinder in den Bereichen Körper, Bewegung und Gesundheit?
- ? Welchen Stellenwert nimmt ‚Gesundheit‘ in der Familie ein (z.B. Teilnahme an Vorsorgeuntersuchungen ...)?
- ? Wie kommt das Kind in die Kita – zu Fuß, per Lauf- oder Fahrrad, mit öffentlichen Verkehrsmitteln, mit dem Auto? Benötigt es ein Hilfsmittel?
- ? Wie gestalten die Familienmitglieder ihre Freizeit? Welche Bedeutung haben dabei Bewegung bzw. Sport?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? Welche unterschiedlichen körperlichen Merkmale, Besonderheiten, Fertigkeiten gibt es in der Gruppe?
- ? Wie gelingt es, auf die Bewegungsbedürfnisse aller Mädchen und Jungen - auch der jüngsten und der Kinder mit eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten – einzugehen?

- ? Wie äußern Kinder ihre Bedürfnisse und Gefühle und wie reagieren die anderen Kinder?
- ? Welche familienkulturellen Einflüsse bezogen auf Körperlichkeit, Bewegung und Gesundheit sind bei den Kindern zu beobachten?
- ? Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen oder im Außengelände bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von Jungen, welche von Mädchen bevorzugt?
- ? Auf welche Weise zeigen Kinder in der Kindergruppe Interesse an geschlechtlichen Merkmalen von Mädchen und Jungen? Gibt es dabei Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? Sind Einflüsse der Familienkulturen erkennbar?
- ? Welche Gewohnheiten bei körperlichen Begegnungen, im Umgang mit Zärtlichkeiten zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen sind in der Kita bestimmend? Wie unterscheiden sie sich von den familiären Gewohnheiten?
- ? Wie wird mit Beeinträchtigungen von Kindern umgegangen?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

- ? Wie sind die Wohnverhältnisse und welche Bewegungsmöglichkeiten haben die Kinder in den Wohnungen der Familien, auf den Spielplätzen in der Wohnumgebung, auf Freiflächen in der Umgebung der Kita?
- ? Welche besonderen sportlichen Interessen können Eltern an die Kita-Kinder weitergeben? Mit welchen Sportverbänden kann kooperiert werden?
- ? Welche Wege können Kinder alleine machen? Wo können sich Kinder in der unmittelbaren Umgebung frei bewegen? Mit welchen Risiken müssen sie dabei umgehen lernen?
- ? Welche für Kinder interessanten Angebote gibt es, um ihre Erfahrungen mit Bewegung und Gesundheit zu erweitern?
- ? Welche Materialien und Medien können im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung genutzt werden? Welche Nahrungsmittel kennen die Kinder?
- ? Welche Vernetzungsmöglichkeiten gibt es z.B. mit Gesundheitsdiensten, Biomärkten/Bauernmärkten/regionalen Anbietern? Wo und in welcher Form können Kooperationen aufgebaut werden?
- ? Welche Informationen und Vorstellungen haben die Kinder über Nahrung, Sport und Gesundheit aus den Medien? Was wird in den Medien als erstrebenswert dargestellt und stimmt das?

Kita-Kultur

- ? Wie wird auf die individuellen Schlaf- und Wachzeiten der jungen Kinder Rücksicht genommen?
- ? Welche Anreize für vielfältige Bewegungsmöglichkeiten in den Innen- und Außenräumen gibt es?
- ? Wie ausgewogen ist die Balance zwischen aktiven und ruhigen Phasen im Alltag? Werden mit den Kindern Entspannungsphasen gestaltet?
- ? Welche Rückzugsmöglichkeiten für einzelne Kinder/Kleingruppen bestehen?
- ? Wie achten Erzieherinnen bzw. Erzieher darauf, dass der Geräuschpegel in der Einrichtung nicht zum Stressfaktor für Kinder aller Altersstufen und für Erwachsene wird?
- ? Welches Ernährungskonzept verfolgt die Kita? Gibt es vollwertige Ernährung? Wird beim Einkauf auf regionale und saisonale Produkte und Produkte aus biologischem Anbau geachtet? Werden Fair-Trade-Produkte angeboten? Werden religiöse Speisevorschriften und Speisegewohnheiten der Familien ausreichend berücksichtigt?
- ? Wie werden die Kinder im Kita-Alltag an der Auswahl und Zubereitung der Mahlzeiten beteiligt? Lernen die Kinder kennen, woher ihr Essen kommt und wie es angebaut bzw. hergestellt wird?
- ? Können die Kinder selbst entscheiden, was und wie viel sie essen möchten?
- ? Verlaufen die Mahlzeiten in einer entspannten und kommunikativen Atmosphäre? Welche Möglichkeiten des Mitmachens und welche Rituale gibt es rund ums Essen?
- ? Erhalten Kinder, die Flaschennahrung bekommen oder gefüttert werden, ausreichende und ruhige Zuwendung, Zeit und Aufmerksamkeit?
- ? Stehen für die Kinder ständig kalorienarme Getränke (Wasser, ungesüßter Tee) bereit, die sie sich selbst nehmen können?
- ? Sind die Waschräume und Toiletten einladend?
- ? Bestimmen die Mädchen und Jungen selbst über den Zeitpunkt, wann sie keine Windeln mehr tragen wollen?
- ? Auf welche Weise tauschen sich die Erzieherinnen im Team und mit den Eltern über Ausdrucksformen kindlicher Sexualität aus?
- ? Wie reagieren Erzieherinnen darauf, wenn Kinder sich in herabwürdigender Weise über Sexualität äußern, sich verbal verletzen?
- ? Wie wird darauf geachtet, dass es nicht zu sexuellen Übergriffen zwischen Kindern kommt?

- ? Sind Bewegung und Gesundheit auch unter den Erwachsenen wichtige Themen? Wie gehen Erzieherinnen bzw. Erzieher mit dem Thema Gesundheit um?
- ? Ist die Kita für die Fachkräfte ein Ort, an dem ihre professionellen Fähigkeiten gut zum Tragen kommen? Haben sie Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten? Ist ein konstruktives Arbeitsklima bestimmend?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ◆ Ein Gespür entwickeln, was Körper und Geist gut tut und der Gesundheit förderlich ist
- ◆ Eigene körperliche, geistige und soziale Bedürfnisse, Interessen und Gefühle wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und sich mit anderen darüber verständigen, sich abgrenzen können
- ◆ Den eigenen Körper über Wahrnehmung und Bewegung kennenlernen
- ◆ Eine eigene körperliche Identität entwickeln und sich wohlfühlen
- ◆ Sich als selbstwirksam erleben und eigene Stärken ausbauen wollen
- ◆ Sich seines Aussehens und der äußerlichen Unterschiede zu anderen bewusst werden (Körpergröße, Statur, Haarstruktur, Hautfarbe, Augenform etc.)
- ◆ Lust an Bewegung haben, den Bewegungsradius erweitern und sich körperlich ausprobieren wollen
- ◆ Beweglichkeit und Geschick: z.B. Kopf heben, drehen, robben, krabbeln, sitzen, rückwärts laufen, schleichen, balancieren, springen, allein hoch und herab klettern, auf dem Kopf, auf einem Bein stehen...
- ◆ Bewegungssicherheit und Koordinationsvermögen, z.B. freies Gehen, Laufen und Anhalten, Gegenstände tragen können, greifen und loslassen, Ball mit dem Fuß schießen, werfen und fangen, Roller-, Radfahren oder sich mit einem anderen Hilfsmittel fortbewegen oder sich im Wasser bewegen
- ◆ Stolz darauf sein, körperliche Herausforderungen gemeistert zu haben
- ◆ Wickelsituationen aktiv mit gestalten (z.B. selbst auf den Wickeltisch klettern)
- ◆ Ein positives Verhältnis zur eigenen kindlichen Sexualität entwickeln
- ◆ Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre entwickeln

- ▶ Essen auswählen und mit allen Sinnen genießen ; ablehnen, was nicht schmeckt; Hunger, Durst und Sättigung kennen
- ▶ Sich selbst als Koch/Gärtner erfahren (ich kann etwas zubereiten, das schmeckt), Nahrungsmittel in ihrer Vielfalt kennen und unterscheiden können
- ▶ Den Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit kennen, Nahrungsmittel nicht als Ersatz z.B. für fehlende Zuwendung nutzen
- ▶ Eine positive Einstellung zu einer gesundheitsförderlichen und ausgewogenen Ernährung gewinnen
- ▶ Grundkenntnisse über sicheres Verhalten im Straßenverkehr entwickeln

Soziale Kompetenzen

- ▶ Körperliche Fertigkeiten von anderen wahrnehmen und andere – z.B. jüngere Kinder – helfend unterstützen (Gegenstände holen, Tür öffnen, usw.)
- ▶ Körperliche Verschiedenheit achten
- ▶ Mit anderen Regeln aushandeln über erwünschten und unerwünschten Körperkontakt, dabei die eigenen Kräfte realistisch einschätzen
- ▶ Selbstbestimmt Körperkontakt mit anderen suchen und genießen, Grenzen anderer wahrnehmen und akzeptieren
- ▶ Eigene Gefühle mit anderen teilen, Gefühle anderer wahrnehmen und evtl. reagieren
- ▶ Eigene Grenzen vertreten, z.B. beim Kräfteressen Regeln einhalten (nie auf den Kopf, den Rücken schlagen, andere nicht treten, kratzen, beißen ...), beim Erkunden körperlicher Merkmale von Mädchen und Jungen (nein sagen bei unerwünschtem Körperkontakt)
- ▶ Mit Siegen und Niederlagen angemessen umgehen
- ▶ Eigene Ideen und Wünsche in den Kita-Alltag einbringen und kooperieren
- ▶ Rücksicht auf jüngere Kinder nehmen – z.B. auf Kinder achten, die auf dem Boden liegen oder krabbeln, Kinder, die sich an Gegenständen festhalten, nicht schubsen
- ▶ Gemeinsame Mahlzeiten genießen und zu einer angenehmen Esskultur beitragen
- ▶ Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Esskulturen kennen und achten

Sachkompetenzen

- ▶ Bei Fragen auf entsprechende Körperteile zeigen, diese benennen und ein Grundverständnis über Körperfunktionen entwickeln
- ▶ Eine räumliche Orientierung entwickeln
- ▶ Vom wechselseitigen Rechts-Links-Greifen zur Entwicklung der Händigkeit
- ▶ Freude und Ausdauer haben, mit anderen schwierige Bewegungsherausforderungen zu meistern
- ▶ Mit Fahrzeugen oder mit Hilfsmitteln zur Fortbewegung, Spiel- und Bewegungsmaterial zunehmend sicher umgehen
- ▶ Sich auf der Straße und im Verkehr zunehmend sicherer bewegen, den Weg in die Kita oder zur Schule kennenlernen
- ▶ Begriffe kennen, die Gefühle und Körperempfindungen beschreiben und sich mit anderen darüber austauschen
- ▶ Grundverständnis über Gesundheit Wohlbefinden und Krankheit erlangen
- ▶ Grundverständnis über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvoraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten erlangen
- ▶ Grundwissen über Sexualität erwerben und darüber sprechen können
- ▶ Grundverständnis dafür entwickeln, dass Menschen unterschiedliche Schamgefühle, Vorstellungen von Sexualität, Gesundheit und Rollenbildern haben
- ▶ Die Vielfalt gesunder Lebensmittel erleben, dabei saisonale, regionale und ökologische Produkte berücksichtigen
- ▶ Eine Vorstellung davon erhalten, wie Lebensmittel erzeugt werden
- ▶ Praktische Erfahrungen in der Zubereitung von Speisen sammeln
- ▶ Grundverständnis haben über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung mit Lebensmitteln
- ▶ Grundverständnis haben über die Herkunft von Lebensmitteln, regionale und saisonale Lebensmittel
- ▶ Grundverständnis haben über intakte Umwelt und ökologische Kreisläufe
- ▶ Grundverständnis haben über Hygiene, z.B. Zahnhygiene, Hände waschen nach Toilettengang

Lernmethodische Kompetenzen

- ▶ Wiederholen und Üben als Methode zur Entwicklung körperlicher Fähigkeiten erkennen
- ▶ Sich nicht durch Misserfolge (z.B. umfallen beim Laufen lernen) von einem Vorhaben abbringen lassen, es wieder probieren
- ▶ Ein Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufbauen, Schwierigkeiten steigern
- ▶ Bewusstheit darüber erreichen, dass Wohlbefinden aktiv, selbstwirksam steuerbar ist
- ▶ Selbstwirksamkeit, Partizipation und Teilhabe als Ursache von psychischem und physischem Wohlbefinden erkennen lernen
- ▶ Lust am Lernen und Neugier auf weitere Erfahrungen und die Ausweitung des eigenen Bewegungsradius entwickeln, eigene Bewertungskompetenz erweitern
- ▶ Erkennen, dass die Lebenswirklichkeit zu anderen Zeiten oder an anderen Orten unterschiedlich sein kann

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Im Alltag der Kita, z.B.

- Positive Bindungs- und Beziehungserfahrungen ermöglichen
- Signale für körperliches, geistiges und seelisches Unwohlsein und Wohlbefinden des einzelnen Kindes beachten. Sexuelle Übergriffe unbedingt ernst nehmen und bearbeiten
- Jedes Kind in seiner Eigenaktivität und seinen Gefühlsäußerungen unbedingt ernst nehmen, ‚negative‘ Gefühle nicht verharmlosen oder z.B. durch ein Nahrungsangebot ‚versüßen‘
- Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder entwickeln und durch förderndes Feedback das Selbstvertrauen der Kinder steigern
- Kinder in Entscheidungsprozesse einbeziehen und dadurch Partizipationserfahrungen ermöglichen
- Ausdrucksformen der kindlichen Entwicklung erkennen, in denen es um die Erforschung des eigenen Körpers, um Gefühle, Authentizität und die psycho-sexuelle Entwicklung geht
- Signale erkennen, die auf eine Störung in der Interaktion Kind-Erziehenden hinweisen könnten
- Krisen und Belastungen von Kindern beobachten, erkennen und angemessen reagieren, Bewältigungskompetenzen der Kinder aktivieren
- Individuelle Bewegungsanregungen für einzelne Kinder inszenieren und Bewegungsfertigkeiten thematisieren: Was macht dir Angst, was trautst du dir zu? Das Kind ermutigen
- Anregungen für Bewegung in Gruppen geben; Gespräche mit den Kindern über die Besonderheiten jedes Einzelnen, die Andersartigkeiten und die Gemeinsamkeiten von Kindern führen
- Neue Bewegungsanregungen auf Spielplätzen und an anderen Orten in der weiteren Umgebung erkunden; regelmäßige Wald-Tage; Sonne, Wind, Regen erleben lassen; Schwimmbadbesuche
- Selbst ein Vorbild für Bewegungsfreude und gesundes Handeln sein
- Für eine gute Balance von Bewegungs- und Ruhephasen sorgen, Krippenkinder unterstützen, in einen gesunden Schlaf-Wachrhythmus zu finden
- Die individuellen Zärtlichkeitsbedürfnisse des Kindes – auch seinen Wunsch nach Nähe und Distanz – respektieren: Was ist dir angenehm, was magst du nicht? Mit dem Kind sprechen, was es an sich mag
- Rituale zur Körperpflege: Händewaschen und Zähneputzen; Rituale in der Mittagsruhe: Geschichten erzählen, Streicheln und Massieren, persönliche Dinge zulassen (z.B. Kuschtier, Familienfoto)
- Pflegerische Tätigkeiten in der Krippe als Möglichkeit zu intensivem, individuellem Kontakt verstehen
- Handlungen, Emotionen und Abläufe verbal und nonverbal begleiten; Das ‚trocken‘ werden nicht erzwingen
- Grundbedürfnisse der Jüngsten wie z.B. Zuwendung, Hilfe und Pflege zeitnah erfüllen, positive Bindungs- und Erfahrungserfahrungen ermöglichen
- Selbständige Nahrungsaufnahme unterstützen
- Vielfalt von Speisen erfahrbar machen: Was schmeckt mir, was nicht?
- Die Wahrnehmung von Gefühlen wie Hunger und Satt sein fördern; keine Kosthappen verabreichen oder das Aufessen fordern; Kinder sich selbst nehmen lassen
- Regelmäßige und altersangemessene Essenssituationen (auch bei Besonderheiten der Nahrungsaufnahme) angenehm gestalten, Tischgespräche anregen, die Speisevorschriften einzelner Kinder, ihre Vorlieben berücksichtigen

- Unterschiedliche Speisegewohnheiten thematisieren (Essen aus den Herkunftsländern der Kinder bzw. ihrer Familien, Essen wie in Japan, wie im Mittelalter ...)
- Über gesundes Verhalten, gesunde Ernährung sprechen und Aktionen gestalten, die Spaß machen (auch gemeinsam mit Eltern)
- Eltern über Gesundheitsthemen informieren und sie dafür sensibilisieren
- Kinder zunehmend an der Gestaltung der Mahlzeiten beteiligen, die Herkunft der verwendeten Lebensmittel verfolgen
- Mit Kindern über Inhaltsstoffe von Lebensmitteln und ihre möglichen Wirkungen sprechen
- Mit Kindern Gemüse und Obst anbauen, ernten und verarbeiten

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Geräte und Materialien für Kinder aller Altersgruppen und Entwicklungsstände: Drei- und Laufräder, Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten
- Materialien für Bewegungsspiele
- Ausstattung des Außengeländes, die vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen ermöglicht
- Beete und Pflanzkästen, um den Anbau, die Pflege, Ernte und Verarbeitung von Pflanzen, Gemüse und Obst zu erleben
- Naturmaterialien zum Tasten, Riechen, Schmecken
- Lernwerkstatt-Angebote als Struktur- und Orientierung gebendes Ritual (immer wiederkehrende Tablett mit verschiedenen Materialien und Gegenständen für Experimente des Alltags)
- Verschiedene Materialien in unterschiedlichen Größen, Farben und Formen zur Sinneswahrnehmung
- Jungen- und Mädchenpuppen, Babypuppen, Rollenspielmaterial für Frauen- und Männerrollen; Schminke und Frisiermaterial, Spiegel; Arztkoffer und Verbandmaterial
- Traditionelle Spiele wieder beleben (z.B. Hüpfspiele, Nachlauf-Weglaufspiele, Fangspiele, Ballspiele)
- Reime, Lieder und Bewegungsspiele für junge Kinder, die das Körperbewusstsein fördern, unter Einbeziehung des ganzen Körpers
- Verschiedene Spiegel, um sich selbst wahrzunehmen
- Mädchen- und Jungenspiele in verschiedenen Kulturen

- Bilderbücher und andere Medien zu Körper, Bewegung, Ernährung und Gesundheit, Geburt, Sexualität, unterschiedlichem Aussehen von Menschen
- Bücher und andere Medien, die die Lebensgewohnheiten von früheren Generationen oder anderen Ländern und deren Lebenswirklichkeit verdeutlichen, Bücher und andere Medien, die die Herkunft von verschiedenen Lebensmitteln verdeutlichen; Saison-Kalender, Weltkarte

Projektarbeit, z.B.

- Durch Beobachtung und Gespräche die Interessen/Themen der Kinder herausfinden
- Mein Körper: Was macht mir Spaß, was macht mir Angst? Ich bin größer oder 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; Besuche im Krankenhaus, in Arztpraxen; 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 ...
- Meine Gefühle: Wie fühle ich mich? Wie kann ich meine Gefühle ausdrücken?
- Bewegungsarten früher und heute; 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? Welche Hilfsmittel benötige ich (z.B. Rollstuhl)?
- Wassergewöhnung, z.B. mit dem Projekt „Ab ins Wasser – aber sicher!“
- 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
- Wie sieht's in meinem Körper aus? Was passiert mit dem Essen in meinem Körper?
- Was man mit Geld alles kaufen oder auch nicht kaufen kann: Spielsachen, Liebe, Freunde, Essen, ein Computerspiel,...
- Gesunde Ernährung: Was spendet Energie? Warum ist etwas gesund, ungesund? Woraus besteht meine Lieblingspeise? Aussehen und Herkunft der Ausgangsprodukte meiner Lieblingspeise und Herkunft und Anbaumethoden erkunden.
- Besuche auf einem ökologischem Bauernhof, auf Märkten, in einer Großküche
- Traditionelle Feste und Mahlzeiten der in der Gruppe vertretenen Familien

- Spielzeugfreie Zeiten
- Erste-Hilfe-Kurs für Kinder im letzten Jahr vor der Schule
- Projekte in Kooperation mit Krankenkassen, der Unfallkasse, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung etc. initiieren

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Räume und Außengelände mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die Kinder selbstbestimmt nutzen und annehmen können: Wasser, Spritz- und Matschräume, Nischen für Rückzug und Entspannung, Hängematten, Sinnesräume, Orte zum Klettern, Schrägen, Orte zum Springen, Sinnesparcours – Fühl- und Taststraßen, unterschiedliche Bodenbeläge, große Kisten, Tunnel, Höhenunterschiede drinnen und draußen, Spiegelwelten, Bewegungsbaustellen
- Genügend Raum für Rollstühle, Hilfsmittel zum Bewegen und Sitzen
- Ästhetisch gestaltete, warme Wickelplätze, die die Kinder selbst erreichen können
- Angenehme Bodenbeläge für Krippenkinder
- Entwicklungsgerechtes Mobiliar für Kinder und Erwachsene; Bewegungs- und lernanregende Umgebung für die unterschiedlichen Altersstufen, z.B. schiefe Ebenen, Matten, Treppen, Schiebewagen, Schaukeln für junge Kinder
- Angenehme Schlaf- oder Ruheplätze, Kuscheltiere, angenehm gestaltete Waschräume
- Identitätsbücher, Fotos vom Kind und seiner Familie
- Kühlende und wärmende Materialien
- Ausstattung mit Geschirr, das den Kindern selbständiges Essen und Selbstbedienung erlaubt
- Angebot an Wasser/Tee, das den Kindern zur Selbstbedienung zur Verfügung steht
- Tischdekorationen, die das einzelne Kind auswählen kann
- Fotodokumentation z.B. von festlichen Mahlzeiten, an denen das einzelne Kind beteiligt war und sich wieder erkennt; Arbeit mit Videokamera, um besondere Aktionen der Kinder und Projekte zu dokumentieren, Fotos großer Sportereignisse in der Stadt
- Fotos von Sportlerinnen und Sportlern mit körperlichen Merkmalen, mit denen sich Kinder identifizieren können
- Fotos von Sportlerinnen und Sportlern, die stereotypen Vorstellungen in Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe, Behinderung widersprechen
- Stadt- und Landschaftsbilder zu unterschiedlichen Jahreszeiten, aus unterschiedlichen historischen Epochen, aus unterschiedlichen Klimazonen der Erde; Lexika über den menschlichen Körper, Bücher zu Zeugung, Schwangerschaft und Geburt

Bildungsbereich

Soziale und kulturelle Umwelt

*„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“
(J.W. von Goethe)*



Soziale Beziehungen sind Voraussetzung und Basis aller Bildungsprozesse. Bildung findet in sozialen Zusammenhängen statt. Von Geburt an erhält das Kind durch seine ersten Bezugspersonen – in der Regel die Eltern – Anregungen für seine Entwicklung. Die Sicherheit der Bindung des Kindes an Mutter und Vater ermöglicht es ihm, zunehmend Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen, seine Umgebung zu erforschen und Regeln des Zusammenlebens zu übernehmen.

Eltern und Erzieherinnen und Erzieher, die das Kind auf seinen Erkundungsgängen aufmerksam begleiten und Bedürfnisse nach Nahrung, Trost, Zärtlichkeit und Ermunterung befriedigen, ermöglichen dem Kind Selbstvertrauen und ein positives Selbstbild aufzubauen. Kinder sind stolz auf ihre eigensinnigen Fortschritte und die zunehmende Eroberung ihrer Welt: Indem Eltern und Erzieherinnen und Erzieher die Freude daran mit ihnen teilen, fördern sie das kindliche Selbstgefühl und die Selbstachtung.

Väter und Mütter räumen ihren Kindern unterschiedlich große Spielräume ein, um ihre Umwelt zu erkunden: Je nachdem wo die Familie wohnt, ob das Kind ein Mädchen oder Junge ist, welche religiösen und kulturellen Werte in der Familie gelebt werden und welche Erfahrungen die Eltern selbst als Kinder gemacht haben, werden Eltern ihre Kinder mit Sorge, Angst oder Zuversicht begleiten. Erzieherinnen und Erzieher können hier einen wichtigen Ausgleich zu familiären Erfahrungen schaffen. Um nicht mit den (Wert)Vorstel-

lungen der Familien in Konflikt zu geraten, sind Wertschätzung, Akzeptanz und Neugierde wichtige Grundhaltungen.

In Hamburg leben Familien aus vielen Teilen der Welt. In den Kindertageseinrichtungen treffen aus diesem Grund teilweise sehr verschiedene Familienkulturen aufeinander. Hamburg ist durch seine Jahrhunderte alte Hafens- und Kaufmannstradition und als internationaler Verkehrsknotenpunkt eine weltoffene Stadt: So gibt es für die Erzieherinnen und Erzieher im Kita-Alltag viele Anlässe und Möglichkeiten, „Welterkundung“ mit den Kindern zu initiieren, soziale und kulturelle Vielfalt kennenzulernen. In Krippe und Kindergarten befinden sich die Kinder erstmals in einer größeren Gruppe – mit allen Lernchancen, die eine Kindergemeinschaft für ein frühes Erproben von Demokratie bietet. Dazu gehört z.B. die Beteiligung von Kindern an Angelegenheiten, die für sie von Bedeutung sind. So erfahren sie schon früh, dass sie Rechte haben und diese auch einfordern können, eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sie sich als Erwachsene in gesellschaftliche Prozesse einbringen. Kinder entdecken Unterschiede und Gemeinsamkeiten, vertreten ihre Wünsche, sie regeln Streitigkeiten und beklagen sich bitter über unfaire Lösungen. Durch ausreichende Freiräume können sie Verantwortung übernehmen und erleben, dass sie selbst das Zusammenleben gestalten können. Durch Beobachtung erkennen Erzieherinnen und Erzieher, wann es notwendig ist einzugreifen, um Kinder in ihren Rechten zu schützen.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Welche Bindungserfahrungen hat das Kind? Zu welchen Familienmitgliedern hat es besondere Beziehungen entwickelt?
- ? Welche Signale sendet das Kind aus, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und Zuwendung und Kontakt einzufordern?
- ? In welcher Weise gestaltet das Kind die soziale Interaktion mit seinen Bindungspersonen und zur Bezugserzieherin?
- ? Wer gehört zur Familie des Kindes, hat es jüngere oder ältere Geschwister?
- ? Sind die Eltern erwerbstätig, in Ausbildung oder arbeitslos? Haben sie lange Wegezeiten zum Arbeitsplatz?
- ? Wie lange lebt die Familie schon in Hamburg? Ist sie neu in der Stadt?
- ? Welche Migrationserfahrungen hat die Familie? Hat die Familie einen gesicherten Aufenthaltsstatus?
- ? Wie können Familienmitglieder für den Alltag in der Kita interessiert und daran beteiligt werden? Gibt es besondere Fähigkeiten und Interessen der Eltern oder Großeltern?
- ? Welche Familientraditionen, welche religiösen oder kulturellen Zugehörigkeiten prägen das Familienleben? Ergeben sich daraus bestimmte Erziehungsvorstellungen? Wie gelingt es, mit unterschiedlichen Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Erziehern und Eltern umzugehen?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? In welcher Art nimmt das Kind Kontakte zu anderen Kindern auf (Mimik, Gestik, Laute, Sprache)?
- ? Worauf ist die Kontaktaufnahme gerichtet?
- ? Auf welche Weise versucht es, Freundschaften zu schließen?
- ? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Kinder hinsichtlich ethnischer Zugehörigkeit, Hautfarbe, Sprache und Religion? Werden Kinder oder Familien aufgrund ihrer Zugehörigkeiten weniger angenommen oder ausgeschlossen?
- ? Wie wirken sich soziale Unterschiede im Alltag der Kinder aus?
- ? Pflegen die Familien und Kinder außerhalb der Kita Kontakte zueinander?
- ? Welche Freundschaften, welche gemeinsamen Interessen oder Unterschiede zeigen sich im Spiel und bei ande-

ren Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft? Kommt es zu Ausgrenzungen? Warum?

- ? Beobachten Sie geschlechtsspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Kita-Alltag? Gibt es Zuschreibungen und Bewertungen? Werden Mädchen oder Jungen ausgegrenzt?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

- ? Welche Erfahrungen können Kinder aus dem Leben ihrer Familie einbringen?
 - ? Welche Erfahrungs- und Beteiligungsmöglichkeiten bieten sich dem Kind in seinem Wohnumfeld?
 - ? Welche unmittelbaren Umwelterfahrungen können Kinder rund um ihren Wohnort machen? Handelt es sich um ein kinder- und familienfreundliches Umfeld? Sind Häuser und Wohnungen gut erhalten oder liegt die Kita in einem Sanierungsgebiet? Gibt es nachbarschaftliche Netzwerke für Familien? Treffpunkte, z.B. Spielplätze?
 - ? Wie haben Kinder und Familien in Hamburg früher gelebt? Welche Orte oder Menschen könnten darüber etwas erzählen?
 - ? Gibt es lokale Traditionen oder Feste im Umfeld? Was bedeuten sie für die Kinder?
 - ? Gibt es Materialien, die sich auf Hamburg beziehen, z.B. auf den Michel, die Speicherstadt, den Hafen, den Tierpark? Gibt es einen Kinderstadtplan?
 - ? Welche Verbindungen haben die Kinder zu Familienmitgliedern, die nicht in Hamburg wohnen? Gibt es (regelmäßige) Besuche? Was erzählen sie davon?
 - ? Welche Medien nutzen Kinder? Womit werden sie dadurch bereichert oder konfrontiert (kindergerechte Sendungen, Berichte über Katastrophen, Kriege und Gewalt, Werbesendungen)?
- ### Kita-Kultur
- ? Welche Traditionen und Rituale werden in der Kita gepflegt? Kennen Eltern und Kinder Hintergrund und Bedeutung?
 - ? Sind Offenheit, Akzeptanz und Respekt gegenüber den Familien und den Kindern Werte, die in der Kita gelebt werden?
 - ? Spiegeln Raumgestaltung, Materialauswahl und Aktivitäten die kulturelle Vielfalt der Kindergemeinschaft?
 - ? Finden Kinder Gegenstände vor, die ihnen aus ihren Familien vertraut sind?
 - ? Welche religiösen oder kulturellen Werte sind dem Träger und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wichtig? Wie werden sie transparent gemacht?

- 7 Hat die Einrichtung ein bestimmtes Profil oder ein Leitbild? Gibt es ein Logo der Kita?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ▶ Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle angemessen zum Ausdruck bringen
- ▶ Vertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln, sich mit der eigenen Leistung identifizieren
- ▶ Sich als aktives Mitglied einer Gemeinschaft begreifen und zugehörig fühlen
- ▶ Sich eine Meinung bilden, Position beziehen
- ▶ Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen
- ▶ Mit Brüchen, Risiken und Widersprüchen leben, Übergänge und Grenzsituationen bewältigen
- ▶ Die Folgen eigenen Verhaltens erkennen, vorausschauend denken und handeln
- ▶ Unterschiede wahrnehmen, benennen und sich mit ihnen auseinandersetzen

Soziale Kompetenzen

- ▶ Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen und akzeptieren
- ▶ Ideen und Einfälle anderer wertschätzend wahrnehmen und anerkennen
- ▶ Regeln des Zusammenlebens kennen, richtiges und falsches Verhalten unterscheiden können
- ▶ Nein sagen können
- ▶ Kritik äußern und annehmen
- ▶ Erste Erfahrungen mit Abstimmungsprozessen sammeln, z.B. in Kinderforen und Gruppenversammlungen, gemeinsam planen und handeln
- ▶ Sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen, Konflikte aushandeln und wenn nötig, Kompromisse schließen
- ▶ Anerkennen, dass in der Kita eventuell andere Normen und Regeln gelten als in der Familie; begreifen, warum das so ist, eigene Leitbilder und die der anderen reflektieren
- ▶ Empathie und Solidarität mit Benachteiligten, Schwachen und Unterdrückten zeigen können

Fachkompetenzen

- ▶ Traditionelle Feste und Jahreszeiten kennen, dazugehörige Aktivitäten kennen und benennen können
- ▶ Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzelner Länder und Gegenden kennen, z.B. Hamburg-Bayern, Deutschland-Türkei
- ▶ Wichtige Institutionen im Ortsteil und Begegnungsmöglichkeiten kennen, z.B. Bücherhalle, Schule, Markt, Einkaufszentrum, Feuerwehr, Polizei, Kirche
- ▶ Wichtige Hamburger Orte kennen, z.B. Hafen, Flughafen, Rathaus, Michel, Tierpark
- ▶ Fertigkeiten in der Handhabung und Bearbeitung von Materialien, Medien, Werkzeugen und Gegenständen
- ▶ Sicherheit im Straßenverkehr und bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Schulweg allein bewältigen
- ▶ Persönliche Daten kennen, z.B. Name, Anschrift, Telefonnummer
- ▶ Telefonieren, z.B. Hilfe rufen können

Lernmethodische Kompetenzen

- ▶ Beziehungen und Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und dem Verhalten anderer erkennen
- ▶ Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten, erkennen, dass man gemeinsam mehr bewirken kann; sich und andere motivieren, aktiv zu werden
- ▶ Entscheidungsstrukturen kennen: Wer kann was mitbestimmen?
- ▶ Erkennen, dass Wissen und Können die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Im Alltag der Kita, z.B.

- Kinder und Eltern individuell begrüßen und verabschieden
- Feinfühlig auf die Emotionen der Kinder eingehen, gegebenenfalls Trost geben
- In den Familien/der kulturellen Gruppe praktizierte Festtage aufnehmen
- Individuelle Ess- und Trinkgewohnheiten des Kindes berücksichtigen und eventuell erweitern; Speisevorschriften und Hygienevorstellungen der Familien berücksichtigen und eventuell erweitern
- Individuelle Eigenheiten der Kinder thematisieren: Vorlieben und Abneigungen, Wünsche und Ängste – was ist welchen Kindern gemeinsam, wo gibt es Unterschiede?

- Individuelle Spielräume und Grenzen verdeutlichen, klare Orientierungen für den Tagesablauf geben; Regeln aufstellen und einhalten, Rituale pflegen; Freiräume einräumen und erweitern; Aufgaben und Ämter verteilen
- Dinge des täglichen Bedarfs mit Kindern einkaufen: auf dem Wochenmarkt, in Geschäften, in denen die Familien einkaufen; sich an Initiativen und Festen im Umfeld beteiligen
- Die Kita und ihre Projekte im Stadtteil mit Kindern präsentieren
- Den Schulweg erproben, Verkehrsmittel kennen lernen; markante Orte und Gefahrenpunkte im Umfeld erkunden
- Projektarbeit von Kindern dokumentieren und ausstellen
- Kontaktaufnahme zum Umfeld, zu Anwohnerinnen und Anwohnern, zu anderen Generationen, zu Organisationen und Unternehmen

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge aus dem Familienalltag der Kinder
- Spiele und Lieder, mit denen Kinder ihre Gefühle ausdrücken können
- Geräte der Haushaltstechnik und technische Spielmaterialien; Puppen, Tierfiguren, Verkleidungsutensilien, die Rollenspiele und Identifikation ermöglichen
- Kinderstadtpläne, Bau- und Konstruktionsmaterial für historische und futuristische Konstruktionen
- Gebrauchsgegenstände aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten

Projektarbeit, z.B.

- Familienbilder: Wer bin ich? Wie heiße ich? Wer gehört zu meiner Familie? Was mag ich gern, was nicht?
- Fähigkeiten: Was ich schon alles kann?
- Mein Umfeld: Wie weit muss ich/müssen wir von zu Hause bis in die Kita fahren bzw. laufen? Gibt es bei uns einen Spielplatz?
- Mein Alltag: Wie verläuft der Tag zu Hause und wie in der Kita? Was mache ich zu Hause gern, was in der Kita?
- Geburtstag: Wer hat wann Geburtstag? (Geburtstagskalender)
- Familienkulturen/Lebensweisen: 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?

- Berufe/Tätigkeiten der Eltern – eventuell Besuche am Arbeitsplatz der Eltern
- Gesellschaftlich tabuisierte Themen (Geburt und Tod)
- Erkundungen aus der Sicht und auf Augenhöhe der Kinder: Was ist hier interessant (Welche Fahrzeuge fahren vor unserer Kita? Was ein Bagger so alles macht? Welche Schiffe fahren im Hafen?) Fotodokumentationen; historische Recherchen, Museumsbesuche (Völkerkundemuseum, Museum für Hamburgische Geschichte, Gewürzmuseum, Hamburger Kindermuseum ...), Besuch der Speicherstadt, des Findlings am Elbstrand ...
- Nutzung von Lokalzeitungen und Radio für Reportagen; Besuche in Kirchen, Moscheen, Synagogen ...
- Zukunftsvisionen: Wie wollen wir als Erwachsene leben? Wie sollen unsere Kinder hier einmal leben können?
- Werbung: Hält sie, was sie verspricht?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- 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
- Kinder- und 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
- Kinderbücher, die unterschiedliche Lebensumstände und Gewohnheiten von Menschen zeigen, auch belastende wie Armut, Arbeitslosigkeit
- Eigentumsfächer und Mappen für jedes Kind
- Große Flächen und Baumaterial für architektonische Modelle; Fotos von bekannten Hamburger Sehenswürdigkeiten und Bauwerken (Hafen, Michel, Hamburger Dom, Rathaus ...)
- Technische Medien: Telefon, Fotoapparat, Video, Computer mit Internetzugang

Bildungsbereich

Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

*„Hundert Sprachen hat das Kind, und Erziehung ist der Versuch, diese Sprachen zu verstehen“
(Malaguzzi)*

**Sprache – auch die nonverbale Sprache – ist Kommunikation in Handlungsprozessen**

Sprachliche Bildungsprozesse beginnen mit der Geburt: Das Neugeborene hat von Anfang an eine besondere Aufmerksamkeit für die vielfältigen Ausdrucksformen seiner Bezugspersonen. Es ist empfänglich für die Signale und so auch für die Laute, die Klangfarbe und Sprechmelodie der Sprachen, in der sich seine Bezugspersonen ihm zuwenden.¹ In ersten Dialogen erkennt es, dass es selbst mit seiner Stimme und Sprache, Mimik und Gestik etwas bewirken kann. Es erprobt dabei vielfältigste Arten der Kommunikation.

Der Kontext, in den sprachliches Handeln eingebettet ist, gibt dem Kind Aufschluss über die Bedeutung der Worte. Ein sprachliches ‚Trainingsprogramm‘, das nicht in soziale oder kulturelle Kontexte und Umwelterfahrung eingebettet ist, ergibt für junge Kinder daher wenig Sinn.²

Ein Kind lernt sprechen, um sich zu verständigen: „Der Inhalt ihrer sprachlichen Botschaft besitzt für die Kinder Bedeutung.“³ Dies gilt auch für Kinder, die in der Kindertageseinrichtung die deutsche Sprache als eine weitere Sprache lernen: Auch sie brauchen Erwachsene und andere Kinder, die sich dafür interessieren, was sie denken, fühlen und sagen und die ihnen aufmerksam zuhören. Je mehr Kinder in Kommunikation einbezogen sind, desto mehr Impulse für

ihre sprachliche Weiterentwicklung erhalten sie. Nicht primär auf die korrekte Form kommt es dabei an, sondern auf den Willen des Kindes, sich auszudrücken und zu verständigen. Kinder sind auf die positive Resonanz von Erwachsenen angewiesen. Wenn sie erleben, dass sie ernst genommen werden und dass ihr Wort in der Gemeinschaft Gewicht hat, so sind sie ermutigt und herausgefordert, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten anzuwenden und zu erweitern.

Sprache und Sprechen entwickeln sich im richtigen Leben

Kinder sind Baumeister in Sachen Sprache: Sie orientieren sich am Sprachvorbild – unter Umständen auch an medialen Vorbildern. Sie ahmen Laute, Satzmelodien, Mimik und Gestik nach. Sie entnehmen der Umgebungssprache auch sprachliche Regeln und Strukturen und wenden sie an. Das Feedback, das sie erhalten, wird sofort umgesetzt in Bestätigung bzw. Ausdifferenzierung des Systems. Dies geschieht zunächst implizit, ohne dass Kinder über diese Prozesse reflektieren. ‚Fehler‘ weisen darauf hin, dass das Kind an der sprachlichen Struktur arbeitet.

Für diese Prozesse braucht das Kind reichhaltige Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten, die alle seine Sinne ansprechen und jeweils sprachlich eingebettet sind. Je vielfältiger die Handlungen der Kinder sein können, desto mehr wird der Aufbau von Sprache in all ihren Teilbereichen

angeregt, differenziert und gefestigt: „Sprache ist genetisch angelegt, zu ihrer Ausdifferenzierung bedarf es jedoch der persönlichen Aktion, nämlich der Eigenaktivität und der Abstimmung mit sozialer Anregung im sprachlichen Austausch.“⁴

Sprache ist mehr als Kommunikation: Während das Kind tätig ist und Erfahrungen mit sich, seinem Körper, seiner sächlichen und sozialen Umgebung und deren Versprachlichung durch seine Bezugspersonen macht, entwickelt es sein Denken. Das tätige „Begreifen“ stimuliert seine Begriffsentwicklung. Mit dem Verallgemeinern, Kategorisieren, Differenzieren von konkreten Erscheinungen in abstrakte Vorstellungen stehen dem Kind Begriffe als Denkmittel zur Verfügung, die immer komplexere und bewusstere Sprach- und Denkopoperationen ermöglichen: „Sprache leitet das Denken an, bahnt dem Bewusstsein den Weg, verknüpft Erinnerungen in Raum und Zeit, reguliert die spontane Emotionalität, steuert die Ich-Entwicklung, macht Handlungen plan- und kontrollierbar – und Sprache tradiert das Wissen von Generation zu Generation. (...) Es gilt, den Blickwinkel weit zu öffnen, um die wechselseitigen Einflüsse sprachlicher, kognitiver und sozialer Prozesse wahrzunehmen und auf sie einzuwirken.“⁵

Die Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse in der Kita ist vor diesem Hintergrund in den Alltag der Kita integriert. Sie durchzieht als Querschnittsaufgabe sämtliche Bildungsbereiche.

Sprachenvielfalt als kostbare Ressource für Bildungsprozesse nutzen

In den Kitas kommen Kinder mit vielfältigen sprachlichen Vorerfahrungen zusammen. Das Erleben anderer Sprachen ist eine Chance – insbesondere für Erkenntnisprozesse um die Symbolfunktion von Sprache: Wenn Kinder erkennen, dass derselbe Gegenstand unterschiedlich bezeichnet werden kann, entwickelt sich ihr Bewusstsein für Sprache und sprachliche Phänomene weiter. Die Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften fördert nicht nur das metasprachliche Bewusstsein und das Weltwissen von Kindern, sondern vermittelt auch Respekt für die Gleichwertigkeit von Sprachen und den kompetenten Umgang mit Situationen, die von sprachlicher Vielfalt geprägt sind. Wird sprachliche Vielfalt respektvoll thematisiert, so erfahren zwei- und mehrsprachige Kinder eine Bestärkung in ihrer sprachlichen Identität als wichtigen Aspekt ihrer Familienkultur. Die wertschätzende Präsenz ihrer Familiensprachen macht es ihnen leichter, sich der Kita zugehörig zu fühlen und sich aktiv zu beteiligen.

In der zweiten bzw. dritten Sprache Deutsch kommunizieren

In vielen Familien mit Migrationshintergrund wird die Herkunftssprache gesprochen, lebendig erhalten und gepflegt – nicht zuletzt durch leicht zugängliche Medien (Zeitungen, Fernsehen, Internet und Video) aus den Herkunftsländern und die Mobilität der Familien. Da Deutsch als Verkehrssprache in die familiären Kontexte einfließt, wachsen viele Kinder zwei- oder mehrsprachig auf. Zwei- bzw. mehrsprachige Erziehung stellt im Allgemeinen eine positive Voraussetzung für die gesamte Entwicklung des Kindes dar.

Eltern mit anderen Herkunftssprachen sollten ermutigt werden, mit ihren Kindern die Sprache(n) zu sprechen, in denen sie sich selbst am meisten „zu Hause“ fühlen. Mütter und Väter, die von Geburt an viel mit ihren Kindern sprechen, die ihnen Geschichten erzählen, ihnen Bücher vorlesen und ihnen zeigen, dass sie selbst gerne lesen, sind wirksame Sprachvorbilder. Sind die Kompetenzen des Kindes in der Familiensprache altersgemäß entwickelt, verfügt es über gute Voraussetzungen für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch.

Eine sprachanregende Lernumgebung, in der Kinder die Zweit- bzw. Drittsprache Deutsch möglichst früh als Medium lebendiger Verständigung und interessanter kognitiver Auseinandersetzung erfahren, weckt ihre Sprachfreude und ihre Lernmotivation. Die Unterstützung ihrer sprachlichen Bildungsprozesse im Deutschen erfolgt am besten über „sprachliche Vorbilder und Situationen, in denen Kinder motiviert sind, in dieser Sprache zu kommunizieren.“⁶ Als hilfreich haben sich dabei implizite kommunikative Strategien erwiesen: Korrekatives Feedback, offene Fragen, Erweiterung oder Umformung der Äußerungen des Kindes und die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zwischen Bezugsperson und Kind, die Verwendung neuer Wörter in einer festgelegten Abfolge. Diese Form der Sprachförderung ist am besten in einer 1:1-Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern möglich.⁷

Gute Kompetenzen in Deutsch haben eine positive Wirkung auf den weiteren Bildungsverlauf und auch auf die Entwicklung in anderen Bereichen – wie z.B. Mathematik und Naturwissenschaften. Ziel ist, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in den vorschulischen Einrichtungen so zu entwickeln, dass sie einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule ermöglichen. Zum Schulanfang sollen alle Kinder in der Lage sein, an einem Gespräch in deutscher Sprache aktiv teilzunehmen und dem Unterricht zu folgen. Selbstverständlich kann die pädagogische Arbeit in der Kita dieses Ziel nur dann erfolgreich anstreben, wenn die Kinder die Kita über einen ausreichend langen Zeitraum vor der Einschulung besuchen. Die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder kann den Spracherwerbsprozess positiv unterstützen.

Sprachliche Entwicklung beobachten

Die gezielte Beobachtung der Sprachentwicklung im Alltag hilft Erzieherinnen und Erziehern, den Lernprozess eines Kindes nachzuvollziehen und eventuelle Verzögerungen oder Störungen in der Sprachentwicklung zu erkennen. Besonders aufmerksam sollte beobachtet werden, wie Kinder sich entwickeln, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Hierzu eignet sich z.B. das Beobachtungsinstrument SISMIK.⁸

Ein unterstützendes Instrument bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten, das den Sprachstand zu einem bestimmten Zeitpunkt erhebt, ist das ‚Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger – HAVAS 5‘. Die Ergebnisse der Sprachstandsanalyse sind Ausgangspunkt für die Entwicklung eines individuellen Sprachförderplans.

In einigen Fällen sind kollegiale Unterstützung und/oder professioneller Rat durch Fachkräfte erforderlich. In Abstimmung mit den Eltern wird bei Bedarf die Inanspruchnahme gezielter Maßnahmen, z.B. die intensive Förderung in Kleingruppen oder Einzelförderung eingeleitet.

Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung

Sprachförderung ist als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag der Kitas fest verankert.

Sie durchzieht alle Bildungsbereiche, die in vielfältigster Art und Weise Lernanlässe und Lerngelegenheiten für aktives und passives Sprachlernen bieten. Sprachförderung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder. Indem sie den Alltag mitgestalten, lernen sie, ihre Interessen zu formulieren, Dinge auszuhandeln und zu argumentieren. Sprachkompetenz entsteht daher immer im Kontext von Interesse, Kommunikation, sinnvollen Handlungen und Themen. Die alltagsintegrierte ganzheitliche Sprachförderung ist die Basis einer langfristig wirksamen Strategie, Kinder in ihrer sprachlichen Kompetenz zu fördern. Sie kann ergänzt werden durch den Einsatz spezifischer Sprachförderprogramme.⁹

Die differenzierte Sprachförderung im Kita-Alltag basiert auf der systematischen Beobachtung und Dokumentation der allgemeinen und sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die sprachsystematischen Beobachtungen – insbesondere bei Kindern mit einem besonderen Förderbedarf – sollten daher immer auch unter Berücksichtigung der motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder erfolgen.¹⁰ Sie bilden die Grundlage für eine gezielte, individualisierte Förderung. Insbesondere die Persönlichkeit des Kindes hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie Kinder sich Sprache erschließen.

Die Förderung der Sprache im pädagogischen Alltag oder auch im Rahmen von Kleingruppenangeboten oder Einzelförderung sollte entwicklungs- und altersgemäß sowie orientiert an den spezifischen Bedarfen und Ausgangslagen der Kinder erfolgen. Kenntnisse über den familiären Kon-

text, über kulturelle Gewohnheiten etc. erleichtern es den pädagogischen Fachkräften, die Denk- und Lebensweisen der Kinder zu verstehen und in Gesprächen aufzugreifen. Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund deren Familiensprache nicht Deutsch ist, setzt die Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung eine angstfreie Atmosphäre voraus, in der die Kinder auch Wertschätzung und Förderung der Familiensprache erfahren.

All dies fördert das Wohlbefinden der Kinder, unterstützt ihre soziale Integration und trägt zur Persönlichkeitsförderung bei – grundlegende Voraussetzungen für das Entdecken und Erlernen einer (Zweit-)Sprache.

Die professionellen Anforderungen, die die integrierte Sprachförderung an die pädagogischen Fachkräfte stellt sind komplex: Sie sind Sprachmodell, Sprachvorbild und Sprachlernbegleiterin bzw. -begleiter. Dies erfordert eine hohe persönliche Sprachkompetenz, ein Gesprächsverhalten, das die Lust der Kinder auf Sprache und am Sprechen weckt und fördert, sowie umfassendes Wissen zum kindlichen Spracherwerb. Deshalb ist es sinnvoll, dass Sprachförderung durch im Bereich der Sprachförderung gut qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher, die zu den Kindern eine enge, vertrauensvolle Beziehung entwickelt haben, erfolgt.

Die Beteiligung der Familie an dem Prozess und den Aktivitäten der sprachlichen Bildung und Förderung sind für einen positiven Verlauf der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung von zentraler Bedeutung. Die Erzieherinnen und Erzieher unterstützen die Eltern darin, auch im Familienalltag sprachförderliche Bedingungen herzustellen.

Eine enge Kooperation mit externen Fachkräften (z.B. Logopädinnen bzw. Logopäden, Kinderärztinnen und -ärzten, Beratungsstellen etc.) kann die Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung sinnvoll ergänzen.

Schriftkultur, gestaltete Sprache und Literatur

Erfahrungen mit Zeichen, Buchstaben und Ziffern sind Voraussetzung für die Entwicklung von abstrahierendem Denken: Schriftzeichen stehen für gesprochene Sprache. Gedanken, Geschichten, Märchen, Lieder können so ‚aufbewahrt‘ und überliefert werden. Die Heranführung an Bücher eröffnet Kindern eine neue, spannende Welt. Die Lesefähigkeit ermöglicht den Zugang zum Weltwissen – auch vergangener Zeiten. Die Kinder erkennen, dass andere Kulturen andere Schrift- und Zeichensysteme entwickelt haben und experimentieren damit, sie erfinden selbst Zeichen. Erzieherinnen und Erzieher greifen das Interesse der Kinder auf und regen es an.

Tägliches Vorlesen gehört zu den Selbstverständlichkeiten einer Kita.

Die geschriebene Sprache kann auch als kulturelles oder künstlerisches Ausdrucksmittel entdeckt werden. Kinder

haben Freude am Rhythmus und Klang des Sprechens, an Lautmalerei und Phantasiegebilden, an Quatschversen und Witzen. Diese Freude aufzugreifen und die Kinder an Möglichkeiten heranzuführen, kunstvoll mit Sprache umzugehen, eröffnet schon früh allen den Zugang zur Welt der Poesie, des Theaters und der Literatur.

„Up Platt hört sik dat allens half so slimm an“ – Sprache als Speicher von Geschichte und Traditionen erleben

In Hamburg und Umgebung ist das Plattdeutsche zu Hause. Kinder erleben diese ursprüngliche Sprache jedoch im städtischen Gebiet nur noch selten in ihrem unmittelbaren Umfeld. Ein Zugang zur Geschichte der Region und zum Reiz des Plattdeutschen kann sich durch den Kontakt mit Menschen und Institutionen erschließen, die sich der Pflege dieses Kulturguts widmen. Das Plattdeutsche kennt viele Geschichten und Lieder, die Kinder und Erwachsenen Vergnügen bereiten und sich zum Vorlesen oder gemeinsamen Singen eignen.

Entwicklung von Medienkompetenz

Die Vielfalt, Verfügbarkeit und Allgegenwart von Medien eröffnet Kindern heute mehr Informationsquellen und andere Kommunikationsformen als die heute Erwachsenen sie hatten. Kinder nutzen Medien, um (gemeinsam) Spaß zu haben, Neues zu lernen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, sich Weltwissen anzueignen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben durch Medien die Möglichkeit, in Kontakt mit ihren Herkunftskulturen zu bleiben.

Medien eröffnen Kindern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Phantasien, Ängste und Wünsche mit den auftretenden Figuren und ihren Handlungen in Bezug zu setzen. Dies fördert die Identitätsbildung des Kindes.

Fernseherlebnisse werden oft in Rollenspiele mit anderen Kindern umgesetzt. Indem sie ins Spielrepertoire der Kinder eingehen, dienen sie der Auseinandersetzung und der Aneignung der Welt. Medieninhalte gehen sehr früh in Wahrnehmungsprozesse ein und verbinden sich mit realen, unmittelbaren Erfahrungen. Sie sind Thema in den Gesprächen der Kinder. Neben der Erweiterung des Weltwissens können sich so auch Klischees, überholte Rollenbilder, Vorurteile über bestimmte Kulturen sowie unerwünschtes Konfliktverhalten verfestigen.

Die Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen der Kinder als Teil ihrer Lebenswirklichkeit gehört deshalb in die Kita. Erzieherinnen und Erzieher unterstützen sie dabei, Medien zu nutzen und ihre Inhalte zu verstehen sowie die damit verbundenen Gefühle, Erlebnisse und Phantasien zu verarbeiten. Kinder erhalten die Gelegenheit, eigenverantwortlich mit Medien aller Art umzugehen und sie als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. In der aktiven Auseinandersetzung und im intensiven Dialog mit Erwachsenen können sie Kompetenzen im kritischen Umgang mit Medien erwerben.

Von speziellem Nutzen kann die Verwendung tastenbedienbarer Spiel- und Lerngeräte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen sein. Es bedarf nur einer einfachen Berührung, um eine Figur in Bewegung zu setzen oder eine Melodie zu spielen. Insbesondere Kinder mit schweren motorischen Störungen oder Lähmungen erleben so, dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. „Alles auf Empfang“: Praxismaterial zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit Kindern bis zu drei Jahren. Offensive frühe Chancen des BMFSFJ, Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration: http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/aus_der_praxis/dok/513.php
- 2 Vgl. Ergebnisse einer Untersuchung, die keinerlei Vorteile durch gesteuerte Sprachfördermaßnahmen belegen konnte. In: Roos, Jeanette; Polotzek, Silvana; Schöler, Hermann (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkindern“. Abschlussbericht: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg.)
- 3 Vgl. Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen. S. 22 ff.
- 4 List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. WiFF Expertise Nr. 11. S.10
- 5 Ebenda S.6.
- 6 Rothweiler, Monika; Ruberg, Thomas (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. WiFF Expertise Nr. 12. S. 23.
- 7 Ebenda.
- 8 Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- 9 „EVAS“ – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern; www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkindern/wissenschaftliche-begleitung2/ph-heidelberg.html (20.12.2011)
- 10 Strehmel, Petra (2010): Sprachförderung in Kindertagesstätten: Theorien, empirische Befunde, Anforderungen in der Praxis. In: Föhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Strehmel, Petra (Hrsg.) (2010): Forschung in der Frühpädagogik. Band. III (Schwerpunktthema Sprachförderung). Freiburg.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Mit welchen Tönen und Geräuschen versuchen Babys und Kleinkinder sich mitzuteilen (Blickkontakte, glucksen, schreien, plappern, lautieren, quieken)?
- ? Kommuniziert bzw. spricht das Kind viel und gerne, unterstützt es sein Anliegen mit Mimik und Gestik? Ist es eher zurückhaltend und beobachtend? Zeigt es, dass es sich einbringen möchte und fehlen ihm dafür ‚nur‘ die Worte?
- ? Wie umfangreich sind seine Möglichkeiten, sich zu äußern bzw. ist sein Wortschatz? Wie weit sind Wort- und Satzstrukturen entwickelt (Ein- und Zweiwortsatz, Verwendung von Artikeln, Präpositionen)?
- ? Welche Sprache(n) oder Dialekte spricht das Kind?
- ? Ist seine Ausdrucksfähigkeit bzw. seine Aussprache verständlich?
- ? Inwieweit ist das Sprachverständnis ausgeprägt? In welcher Weise reagiert das Kind auf sprachliche Anregungen?
- ? Welche Gelegenheiten zur Kommunikation nutzt das Kind? In welchen Situationen ist es engagiert bei der Sache?
- ? Hat es Freude an Versen, Reimen, Gedichten und Nonsenswörtern? Kann es sie nachsprechen? Erfasst es den Rhythmus (z.B. durch Mitklatschen oder Trommeln)?
- ? Kann es einzelne Laute unterscheiden?
- ? Liebt das Kind es, Bilderbücher anzusehen? Lässt es sich gerne was vorlesen? Hört es gerne Familiengeschichten?
- ? Erzählt, malt oder spielt das Kind Medienerlebnisse?
- ? Interessiert es sich für andere Sprachen? Nimmt es Kontakt mit anderssprachigen Erzieherinnen und Erziehern auf?
- ? Weiß das Kind, was es will? Fragt es allen ‚Löcher in den Bauch‘?
- ? Kann es altersentsprechend Konflikte verbal lösen?
- ? Singt und musiziert das Kind gerne?
- ? Weiß das Kind etwas über die Bedeutung seines Namens?
- ? Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen? Mit wem spricht das Kind welche Sprachen?
- ? Wie weit sind seine Sprachfähigkeiten in der Erstsprache entwickelt?
- ? Was wünschen die Eltern in Bezug auf die Sprachfähigkeiten des Kindes?
- ? Pflegt die Familie die Herkunftssprache – durch regelmäßigen Gebrauch, durch Fernsehen, Besuche im Heimatland, Kontakte mit der Verwandtschaft, Briefe, E-Mails ...?
- ? Welche Schrift entspricht der Familiensprache? Soll das Kind in seiner Herkunftssprache schreiben lernen? Wenn ja, wie?
- ? Zu welchen Medien hat das Kind Zugang (Computer, Internet, Spielkonsolen)?
- ? Hat es (Bilder-)Bücher und/oder nutzt es die örtliche Bibliothek?
- ? Wie viel Zeit verbringt das Kind mit den Medien? Gibt es Regeln für die Benutzung?
- ? Dokumentieren die Eltern die Entwicklung des Kindes (Fotoalben, Videos ...)?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? In welcher Weise nimmt das Kind Kontakt zu anderen Kindern und zu Erwachsenen auf?
- ? Hat es Freude und Interesse am wechselseitigen Austausch?
- ? Gelingt es dem Kind, sich andern Kindern mitzuteilen, sich in der Gruppe zu verständigen?
- ? In welchen Zusammenhängen sprechen die Kinder in welchen Sprachen?
- ? Wann nutzen die Kinder die deutsche Sprache als gemeinsame Sprache?
- ? Gibt es regelmäßige Gespräche in Gruppen (als Rituale) und Regeln dafür?
- ? Welche Kinder sind sprachdominant und welche kommen wenig zu Wort?
- ? Welche nicht-verbalen Kommunikationsformen kann man unter Kindern beobachten?
- ? Worüber sprechen die Kinder? Führen sie miteinander Gespräche über für sie wichtige ‚Lebensfragen‘? Tauschen sie Geheimnisse aus? In welcher Sprache tun sie dies?
- ? Wie differenziert ist die Kommunikation der Kinder in Rollenspielen? Gibt es ‚geschlechtertypisches‘ sprachliches Rollenverhalten?
- ? Wie tragen sie Streit und Auseinandersetzungen aus – z.B. durch Verhandeln?

- ? Haben die Kinder Lust an der Sprache (Reime, Zungenbrecher, Geheimsprachen)?
- ? Werden Kinder über Sprache und Sprachverständnis ausgegrenzt? Werden Kinder mit Sprachstörungen gehänselt?
- ? Sprechen die Kinder über Medienerlebnisse? Spielen sie sie nach? Setzen sie körperliche Gewalt ein?
- ? Wer thematisiert Medienerlebnisse und welchen Einfluss hat das auf die Stellung des Kindes in der Gemeinschaft?
- ? Gibt es bei der Thematisierung von Medienerlebnissen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

- ? Welche Sprachen erleben Kinder außerhalb von Kita und Familie?
- ? In welchen Lebenszusammenhängen haben Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Zugang zu deutschsprachigen Lebenswelten?
- ? Welche Anreize und Unterstützungen erhalten sie für die Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten in Deutsch?
- ? Gibt es Deutschkurse für Mütter und Väter in der Kita oder im Umfeld der Kita?
- ? Spiegeln sich die kulturelle Vielfalt und die Mehrsprachigkeit im Alltag, in der Ausgestaltung der Kita wider?
- ? Welche Buchstaben und Schriftsprachen finden sich im Umfeld der Kita?
- ? Wo begegnen Kinder Schriftzeichen? Erleben sie Erwachsene, die aufschreiben, was Kinder ihnen ‚diktieren‘?
- ? Interessieren sich die Kinder für Buchstaben und Texte? Erkennen sie Buchstaben und Wörter aus ihrer eigenen und aus anderen Sprachen? Wollen sie selbst schreiben, z.B. ihre Namen?
- ? Sind sie neugierig auf Schriften verschiedener Kulturen und ihre historischen Wurzeln (Hieroglyphen, Keilschrift, chinesische Schriftzeichen)?
- ? Nutzen sie Buchstaben- und Stempelkästen? Schreiben sie an Schreibmaschinen oder Computern? Schreiben sie Einkaufslisten oder Wunschzettel?
- ? Haben die Kinder Zugang zu Informationsquellen (Sachbücher, Atlanten, erste Wörterbücher, Lernsoftware, Internet ...)?
- ? Kennen und nutzen die Kinder Orte für Bücher außerhalb der Kita (Bibliotheken oder Buchhandlungen)?
- ? Erleben sie Sprache als Literatur und Kunstform? Nimmt die Kita an Lesefesten oder ähnlichen Veranstaltungen teil? Besuchen die Kinder Kinos oder Kindertheater?
- ? Werden Märchen aus verschiedenen Kulturen in der Kita erzählt? Auch in den Originalsprachen (z.B. mit Unterstützung der Eltern)?
- ? Verfügt die Kita über Hörkassetten, die gute Sprachvorbilder geben können?
- ? Welche Medien nutzen die Kinder innerhalb und außerhalb der Kita?
- ? Stellen elektronische Medien für die Kinder eine Möglichkeit dar, mit ihrer Herkunftssprache in Kontakt zu bleiben?
- ? Haben Medienerfahrungen Raum in der Kita? Kennen Erzieherinnen und Erzieher die Sendungen, die die Kinder sehen? Greifen sie Fragen, Unverständnis und Ängste der Kinder auf?
- ? Welche Spiele spielen die Kinder auf game-boy, Spielkonsolen und dem Computer?
- ? Welche Auswirkungen hat ihr Spielverhalten auf ihre sprachliche Entwicklung?
- ? Wofür geben die Kinder ihr Taschengeld aus? Werden sie bei Kaufentscheidungen durch Werbung beeinflusst?
- ? Stehen den Kindern in der Kita Computer und geeignete Lern- und Spielsoftware zur Verfügung? Werden diese Medien durch Mädchen und Jungen gleichermaßen genutzt?

Kita-Kultur

- ? Herrscht ein kommunikatives Klima in der Einrichtung? Wie zeigt sich das? Bietet der Alltag der Kita genügend sprachliche Anregungen für Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsstand?
- ? Gibt es besondere Förderprogramme oder -stunden in binnendifferenzierter Form?
- ? Hat jedes Kind Spielpartner in seiner Sprache?
- ? Welche Sprachkompetenzen haben Eltern, Geschwister, Großeltern, die in das Kita-Leben einbezogen werden könnten? Gibt es Vorlesestunden?
- ? Fördern die Erzieherinnen und Erzieher durch ihr Sprachvorbild die Entwicklung der Kinder? Sind sie aufmerksam und zugewandt?
- ? Achten die Erwachsenen darauf, dass die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksformen (erzählen, gemeinsam nachdenken, fragen, vorlesen, singen ...) im Alltag vorkommt?

- ? Bringen die Erzieherinnen und Erzieher allen Familiensprachen der Kinder gleichermaßen Wertschätzung entgegen? Kennen sie einige Worte der Sprachen?
- ? Hat jedes Kind Raum und Gelegenheit, mit den Erzieherinnen und Erziehern zu sprechen und deutlich zu machen, was es will?
- ? Werden die Kinder regelmäßig an der Alltagsgestaltung, Planung und Aushandlung von Regeln und Interessenskonflikten beteiligt? Haben sie ein Mitspracherecht? In welchen Bereichen? Werden sie in ihren Meinungsäußerungen ernst genommen? Gibt es Kinderkonferenzen oder ähnlich Formen der Beteiligung?
- ? Woran erkennt man in der Kita die Wertschätzung für die Sprachkompetenzen der Kinder und der Mehrsprachigkeit?
- ? Wird die sprachliche Entwicklung der Kinder dokumentiert?
- ? Begegnet das Kind in der Kita unterschiedlichen Schriften und Zeichen?
- ? Wie wird die Neugier der Kinder an der Schriftsprache aufgenommen, geweckt und gefördert?
- ? Wie wird die sprachliche Entwicklung beobachtet und dokumentiert?
- ? Wie kommunizieren die Erwachsenen untereinander, z.B. im Team, mit den Eltern?
- ? Wird die Bedeutung der Sprache für die Aushandlung von Konflikten erlebbar?
- ? Sind die unterschiedlichen Familiensprachen in der Kita präsent? Wie verständigen sich Erzieherinnen und Erzieher mit den Eltern?
- ? Verfügt die Kita über Bücher, Medien und Musikkassetten in verschiedenen Sprachen? Können Kinder sie eigenständig nutzen?
- ? Gibt es Bildmaterial, das der Lebenswelt der Kinder entspricht und sie anregt?
- ? Werden Kinderfragen zum Ausgang gemeinsamen, dialogischen Denkens zwischen Kindern und Erwachsenen genutzt? Werden Kinder angeregt, etwa über Natur, Gerechtigkeit und Freundschaft zu philosophieren und dazu ihren eigenen Standpunkt zu entwickeln?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- Sich anderen verständlich machen, sich sprachlich mitteilen: Ich habe etwas zu „sagen“
- Sprachliche Anregungen verstehen und darauf interessiert reagieren
- Freude und Stolz über den Erwerb vorsprachlicher und sprachlicher Kompetenzen entwickeln
- Ideen entwickeln, sich und andere begeistern und motivieren können
- Lust auf Sprache und Sprechen, Zutrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten und ihre Erweiterung
- Interesse an Büchern, am Lesen und Schreiben, am Geschichten erfinden
- Sich der Familiensprache als Teil der eigenen Identität bewusst sein
- Ein Bild von sich selbst entwickeln, sich darstellen, wissen „wer ich bin“, lernen eigene Standpunkte zu finden und zu vertreten
- Medienerlebnisse und damit verbundene Gefühle zum Ausdruck bringen
- Freude am Gebrauch von Sprache, Sinn für Sprachwitz und die Schönheit von Sprache und Schrift

Soziale Kompetenzen

- Freude und Interesse an einer nonverbalen Kontaktaufnahme und am wechselseitigen Austausch entwickeln
- Sich mit anderen verständigen: aufmerksam zuhören und auf das Gehörte mit Kommentaren, Handlungen und Fragen reagieren
- Zuhören, sich einfühlen, in die Perspektive eines anderen versetzen, verstehen wollen und darauf reagieren
- In Gesprächen das Wort ergreifen, eigene Interessen vertreten, die eigene Meinung begründen
- Vorlieben und Ausdrucksformen anderer respektieren
- Konflikte konstruktiv aushandeln
- Wissen, mit wem ich wie reden kann
- Wertschätzung und Neugier für andere Sprachen und Kulturen
- Ein Gefühl für Gerechtigkeit entwickeln; Kinder unterstützen, die geärgert werden

Sachkompetenzen

- ▶ Personen und Gegenstände im Umfeld benennen, Freude an Wiederholungen
- ▶ Sprachliche Äußerungen wahrnehmen, verstehen und wiedergeben
- ▶ Vielfältigen und grammatikalisch angemessenen Wortschatz entwickeln
- ▶ Deutlich, in ganzen Sätzen sprechen
- ▶ Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden; phonologisches Bewusstsein: Anfangslaute unterscheiden, gleiche Anfangsbuchstaben erkennen
- ▶ Laute anderer Sprachen kennen, Neugier entwickeln
- ▶ Experimentelle Nutzung von Zeichen- und Schreibutensilien; Zeichen, Symbole und Piktogramme erkennen und verwenden
- ▶ Den eigenen Namen schreiben, Namen der anderen Kinder richtig aussprechen und „lesen“
- ▶ Bedeutung von Schriftzeichen einordnen, Lesen als Entschlüsselung von Botschaften
- ▶ Erzählungen und Geschichten auch ohne Veranschaulichung folgen
- ▶ Ereignisse und Geschichten nacherzählen, selbst erfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, über einen Plan/eine Handlungsabsicht sprechen
- ▶ Medienrealität als gestaltete Realität erkennen, zwischen realem und virtuellem Erleben unterscheiden

Lernmethodische Kompetenzen

- ▶ Verschiedene Möglichkeiten nutzen, um Botschaften zu vermitteln und sich verständlich zu machen
- ▶ Mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen
- ▶ Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen, nachfragen, wenn man etwas nicht versteht
- ▶ Eigenes Wissen an andere weitergeben, Bereitschaft, von anderen zu lernen
- ▶ Grundverständnis, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Kommunikationsstrategien erfordern
- ▶ Bücher und andere Medien als Informationsquellen nutzen, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen; aus der Fülle von Informationen auswählen, was für einen selbst wichtig ist
- ▶ Grundverständnis, dass Kommunikation über verschiedene Medien und Formen der Wahrnehmung möglich ist

(Sprache, Telefon, Schrift, Post, Computer, Gebärden, Pantomime ...)

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher**Im Alltag der Kita, z.B.**

- Durch körperliche Nähe, Blickkontakte, einfühlsame Reaktionen auf (auch nonverbale) Äußerungen des Kindes die Kontaktaufnahme erleichtern
- Auf Kommunikationsversuche eingehen, die ersten Verständigungsversuche von Kindern schätzen und bekräftigen
- Willkommensgruß auch in der Sprache des Kindes
- Alltagssituationen für einen vielseitigen sprachlichen Austausch nutzen
- Das eigene Tun sprachlich begleiten, vor allem bei jungen Kindern; Rituale einführen
- Gespräche mit einzelnen Kindern und in kleinen Gruppen über Themen der Kinder
- Kindern zuhören, ihre Fragen zum Gesprächsanlass nutzen, ihre eigenen Entscheidungen respektieren, sich als Gesprächspartner anbieten, aber nicht aufdrängen, Tischgespräche führen
- Gedichte, Zungenbrecher, Reime sammeln, Geschichten erfinden und gestalten
- Begriffe für Gefühle finden; Lieder in allen Sprachen der Kinder
- Täglich vorlesen, auch in den Familiensprachen der Kinder, mehrsprachige Kolleginnen bzw. Kollegen oder Familienmitglieder einbeziehen; Wortschatz anreichern: „neue“ Wörter in Deutsch und anderen Sprachen auf eine Wandzeitung schreiben
- ‚Lesen‘ von Bildergeschichten und Comics, aus der Hand ‚lesen‘, Noten, Baupläne oder Stadtpläne und Landkarten lesen
- Die Entwicklung der Kinder und ihr Zusammenleben mit Hilfe von Medien begleiten und mit den Kindern dokumentieren (Tagebücher, Fotoalben, Filme); sich gemeinsam erinnern und reflektieren: Was war für wen wichtig? Kranken Kindern Briefe schreiben
- Gesprächsrunden, Kinderkonferenzen; Vorbild als Lesende und Schreibende sein, gemeinsam Zeitungen lesen und über aktuelle Ereignisse sprechen; Sendungen im Fernsehen gemeinsam anschauen (Sendung mit der Maus, Logo ...); philosophische Gespräche über Gott und die Welt, Krieg und Frieden, Leben und Tod führen

- Mit den Kindern in den Hamburger Bücherhallen Bücher, Kassetten und Computer-Spiele ausleihen und die Erfahrungen der Kinder damit besprechen
- Geheimsprachen und Geheimschriften anregen;
- Rückblick auf den Tag: Worüber habe ich mich heute gefreut oder geärgert?

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Spielen der verschiedensten dialogischen Spiele wie Fingerspiele, Schmuseverse, Kniereiter mit den Kleinen, Auszählverse, Namensspiele; Versteckspiele, Rhythmusbetonte Spiele in den Sprachen der Kinder; Handpuppen oder „Persona Dolls“ (Puppen mit Biographie); Kinder anregen, ihre (Medien-)Erfahrungen nachzuspielen, Szenarien mit Spielfiguren entwickeln, den Kindern ermöglichen, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, Gefühle szenisch darstellen und darüber sprechen; Verarbeitungsmöglichkeiten eröffnen: Bewegungsspiele, Singen, Rollenspielszenarien aller Art
- Regeln für Spiele, Gruppensituationen und Rituale mit den Kindern entwickeln und für deren Einhaltung eintreten z.B. durch Schiedsrichter...
- Spiele selbst herstellen, z.B. Memories oder Puzzles aus Fotos der Kinder
- Medien wie Fotos, Videos, Kassetten zur Dokumentation des Spiels nutzen
- Mit dem Finger über den Globus fahren, unterschiedliche Herkunftsländer erkunden, in Gedanken und „in echt“ verreisen
- Stimmen aufnehmen, hören, raten; Tierstimmen imitieren; Lautmalerei: düster, hell, Blitz und Donner, Krickelkrakel, Wonneproppen – woher kommen diese Begriffe?
- Bücher, Zeitungen, Zeitschriften in verschiedenen Sprachen bereitstellen

Projektarbeit, z.B.

- Mein Name: Bedeutung, Aussprache, Schreibweise
- Meine Sprache(n): individuelle Sprachbiografien auf der Grundlage von Beobachtungen und Austausch mit den Eltern: „Wer bin ich? Wer will ich sein?“ Fotos, Bilder, Bücher, Geschichten schreiben, Zukunftsträume sammeln, aufschreiben, was Kinder diktieren
- Lieblingsplätze: Wo gefällt es mir und warum? Kinder malen und fotografieren, Kinderäußerungen werden aufgeschrieben
- Was macht mir Angst, was finde ich toll? Gespräche über und Gestalten von Monster(n)

- Unser Gedichte-Buch: Gedichte erfinden und bei einer „Dichterlesung“ für Eltern vortragen; Schatzwortkiste und Schimpfworttruhe bestücken; Kosewörter in einer Verwöhnndose aufheben, bei Bedarf verwenden
- Film über das Kita-Leben drehen: Drehbuch schreiben, Programmheft gestalten, Technik nutzen ...; Medien-Produktionen: Zeitungen, Kindernachrichten, Werbeclips, Musikclips, Trickfilme, Ton- und Videobeiträge, Fotogeschichten, Sendungen im Offenen Kanal
- Wir machen ein Buch: Kindergeschichten, in die verschiedenen Familiensprachen übersetzt, von Kindern illustriert und gebunden
- Sprachen in unserer Familie: Kinder befragen ihre Eltern nach Sprach- und Migrationserfahrungen
- Wir gehen raus und sammeln Wörter: Kinder finden Wörter in der Umgebung, schreiben sie ab, welche sind bekannt, welche nicht?
- Von der Kunst des Schönschreibens: Beispiele von Kalligraphie kennen lernen, den eigenen Namen oder ein Lieblingswort schön schreiben, die Kunstwerke ausstellen
- Die ersten Schriften der Menschen: Experimentieren mit Keilschrift und Hieroglyphen
- Mit dem Fotoapparat die Umgebung erkunden, die Fotos in eigene Umgebungspläne integrieren
- Gespräche über sich und die Welt führen: Kann ich mit einem Baum befreundet sein? Was ist Gerechtigkeit? Wem gehört die Erde?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Ruhige Orte für Kommunikation, Rückzugsbereiche für Gespräche in kleinen Gruppen
- Beschriftungen an Türen und am Mobiliar und in den verschiedenen Spielbereichen – in den Sprachen der Kinder und in ihrer Augenhöhe; verschiedene Sprachen farblich kennzeichnen
- Eigentumsfächer, Garderoben, Geburtstagskalender mit Namen und Portraits
- Orte für Worte (Raum zum Lesen/Vorlesen, Schreibplatz mit Computer, Telefon, Stempeln, Druckkästen und Büromaterial, Alphabete und Anlauttabellen)
- Bibliothek mit Büchern, in denen das Kind sich und seine Familienkultur wieder findet; Sachbücher in verschiedenen Sprachen und Schriften; Globus, Atlas, Sternenkarte; Entwicklungs-Bilder-Buch für jedes Kind
- Kleine Tischgruppen für die Mahlzeiten, um Tischgespräche zu ermöglichen

- Briefkasten für jedes Kind (Briefgeheimnis)
- Fotos von den Kindern und ihren Familien (Familienwände)
- Videokamera, Fotoapparat, Fotolabor, Diaprojektor, Mikrofon, Recorder, Diktiergerät
- Stellwände, große Pappen, Laminiergerät
- Ergebnisse der Erkundungen werden dokumentiert und ausgestellt; Ausstellungen werden laufend aktualisiert

Bildungsbereich **Bildnerisches Gestalten**

*„Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse“
(Annette Dreier)*



Bei ihren Versuchen, die Welt kennen und verstehen zu lernen, beschreiten die Kinder ganz eigene Wege. Indem sie zeichnen, malen, collagieren, mit Knete, Gips, 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 und Pädagogen in Reggio Emilia/Italien drücken dies auch so aus: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war.“¹

Eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind 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.“² Damit ist ein Prozess der geistigen Erfassung von Wirklichkeit gemeint, wobei die Zeichnung selbst als Medium des Denkens angesehen werden muss.

Die kreativen Tätigkeiten der Kinder haben demzufolge eine Erkenntnisebene und eine Empfindungsebene: Neben der Kunst, etwas zu verstehen, verfügen Kinder über die Kunst des Staunens und der Freude angesichts neuer Entdeckungen. Diese Neugier und Entdeckerfreude zu erhalten und mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten zu verbinden, sind wichtige pädagogische Aufgaben. Eng verbunden mit den bildnerischen Tätigkeiten der Kinder sind auch die Prozesse zum Erwerb von Symbolsystemen, wie unserer Schrift- und Zeichenkultur.

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 im Umgang mit verschiedensten Materialien und Techniken; die Angebote können bei älteren Kindern zunehmend differenzierter und komplexer werden.

Bereits sehr junge Kinder sind empfänglich für komplexe Kunstwerke und lassen sich davon beeindruckt. Ihnen nur reduzierte und oft schablonenhafte – angeblich kindgemäße – Kunstformen anzubieten, unterschätzt ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten. Kindliche Ausdrucksmöglichkeiten werden durch differenzierte Vorlagen angeregt. Abbildungen von Gemälden und Skulpturen aus verschiedenen Kunstepochen, Architekturabbildungen und -zeichnungen sollten in keiner Kita fehlen.

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

„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.“³

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Was beeindruckt das Kind?
- ? Welche Sinne nutzt das Kind am liebsten, um seine Welt zu erkunden?
- ? Welche Materialbeschaffenheit mag es, was ist ihm unangenehm?
- ? Mit welchen Materialien arbeitet es gerne: Ton, Knete, Wachs, Hölzer, Rinden, Früchte, Draht, Steine, Bausteine, Textilien, Wolle, Papier, Pappe ...?
- ? Hat es bereits Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Werkmaterialien oder sind sie ihm eher fremd? Gibt es familienkulturelle Bedenken, mit den Materialien umzugehen?
- ? Welche Materialien nutzt das Kind, um seine Gefühle, Vorstellungen und Eindrücke bildnerisch zu gestalten? Was will es ausdrücken? Was macht ihm Spaß?
- ? Welche Farben kennt das Kind, welches ist seine Lieblingsfarbe?
- ? 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 Figuren, Formen und Farben interessieren das Kind: weiche oder harte, runde oder kantige, natürliche oder künstliche, harmonische oder herausfordernde/provokative Figuren, Farben und Formen?
- ? Mit welchen Aneignungsmustern arbeitet das Kind?
- ? Arbeitet das Kind gern mit den Händen?
- ? Baut und konstruiert es gern?
- ? Kennt das Kind den Unterschied zwischen Reißen und Schneiden, zusammen knüllen und auseinander falten? Was tut es davon am liebsten?
- ? Welche Verfahren des Auseinandernehmens interessieren das Kind: Schneiden, Reißen, Schnitzen, Sägen, Schälen?
- ? Welche Verfahren des Zusammenfügens interessieren das Kind: Kleben, Verschnüren, Knüllen?

- ? Mit welchen Farbmaterialeien arbeitet das Kind gerne: Stifte, Kreiden, Kohle, Wasserfarben, Wandfarben, Plakafarben, 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?
- ? Wie verleiht das Kind seinen Eindrücken Ausdruck?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? Was machen welche Kinder am liebsten: bauen, töpfeln, malen?
- ? Mit welchen Materialien arbeiten die Kinder gerne: Holz, Ton, Metall, Papier und Pappe?
- ? Welche Vorlieben zeigen die jüngsten Kinder?
- ? Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der Auswahl von Materialien und Aktivitäten?
- ? Welche Bearbeitungsverfahren interessieren welche Kinder: Formen und Verformen, Verbinden, Zerlegen ...?
- ? Können alle Kinder sich in den Büchern und Bildern, die in der Kita vorhanden sind, wiederfinden? Sind in Büchern und Bildern Menschen unterschiedlicher Altersgruppen, unterschiedlicher Hautfarbe, mit unterschiedlichem Aussehen, mit Behinderungen vertreten?
- ? Was mögen die Kinder an ihrer Wohnung? 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 Handwerker und andere Künstler in den Familien? Wie könnten diese in die Arbeit der Kita einbezogen werden?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden – Erkundungsfragen

- ? Welche Spuren aus früheren Zeiten können im Stadtteil erkundet werden: Straßenpflaster, Laternen, Baustile, Hauseingänge, Gartenkunst, Parkanlagen, Hafengebäuden, Denkmäler ...?

- ? Welche zeitgenössischen Kunstformen existieren im unmittelbaren Umfeld: Kunst am Bau, im Hafen, moderne/postmoderne Architektur, Graffiti, Plakate, Werbung, Lichtinstallationen, Verfremdungen ...?
- ? Was kann im eigenen und in anderen Stadtteilen entdeckt werden: die Geschichte der Stadtkultur, Spuren religiöser Kunst in Hamburg, Kirchenbauten, Synagogen, Moscheen, Architekturgeschichte von Gebäuden?
- ? Vergleiche mit Kunst und Kultur in anderen Städten und in anderen Ländern: Welche Begegnungen mit Kunst und Architektur haben Kinder und Eltern durch Reisen oder durch ihre Herkunft aus anderen Städten und Ländern?
- ? Arbeiten Künstlerinnen und Künstler in der Umgebung?
- ? Welche Künstler und Kunstpädagogen können wir einladen, um gemeinsam zu arbeiten oder uns etwas zeigen zu lassen?
- ? Gibt es Künstlerinnen bzw. Künstlern, die bestimmte Identitätsmerkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Familiensprache, Religion etc. mit Kindern teilen und sich zur Identifikation anbieten?
- ? Kennen die Kinder das 1. Hamburger Kindermuseum KL!CK und die Angebote des „Museumsdienstes Hamburg, MUSEUMSKINDER“?
- ? Kennen Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher „Verrückte“ Kunst – Kunst als Widerstand gegen vorherrschende Meinungen: Karikaturen, Graffities, Kinderkino ...?

Kita-Kultur

- ? 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?
- ? Gibt es ein Atelier, Staffeleien oder Malwände für großflächiges Arbeiten?
- ? Gibt es Möglichkeiten für großräumiges plastisches Gestalten?
- ? Werden Bilder und andere Werke von Kindern in einem angemessenen Rahmen präsentiert?

- ? Gibt es komplexe Bilder von bekannten Künstlerinnen oder Künstlern in der Kita?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ▶ Die Aufmerksamkeit und die Sinne schärfen
- ▶ Sich der eigenen Empfindungen gegenüber der Natur und Kultur bewusst werden: das Staunen genießen
- ▶ Mit allen Sinnen wahrnehmen
- ▶ Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden und Zutrauen im Umgang mit verschiedensten Materialien entwickeln: Ich kann malen, zeichnen, collagieren, mit Ton arbeiten...
- ▶ Verschiedene Farben und Formen in Bezug zur eigenen Emotionalität setzen, z.B. die eigenen Lieblingsfarben entdecken und benennen
- ▶ Zugang zu einzelnen Kunstwerken finden
- ▶ Die natürliche Umwelt als reiches Feld von Entdeckungen erleben, Fundstücke sammeln und sortieren/ausstellen
- ▶ Fantasie entwickeln und ausdrücken
- ▶ Erstes Urteilsvermögen entwickeln

Soziale Kompetenzen

- ▶ Werke anderer Menschen kennen lernen und wertschätzen: „So malst Du, so male ich.“
- ▶ Mit den anderen Kindern über ihre eigenen Tätigkeiten und Werke und die der anderen zu kommunizieren
- ▶ Urteile wie „schön“ oder „nicht schön“ mit anderen austauschen: Was gefällt den anderen, was passt zu ihnen?
- ▶ Die Wohnungseinrichtungen anderer Familien kennen lernen: Wie sieht es bei Euch/bei uns aus?
- ▶ Mit anderen etwas gemeinsam herstellen

Sachkompetenzen

- ▶ Verschiedenste Materialien, ihre Beschaffenheit und deren künstlerischen Verarbeitungsmöglichkeiten kennen
- ▶ Unterschiede kennen zwischen weich – hart, rau – kuschelig, fest – locker, dickflüssig – dünnflüssig, biegsam – starr wahrnehmen und benennen
- ▶ Verschiedenste Farben und ihre Nuancen kennen
- ▶ Die Wirkung von Licht und Schatten erkennen, mit Licht und Schatten spielen und experimentieren

- ◆ Schneiden, wenn es eine Aufgabe erfordert, z.B. auch Draht mit Kneifzangen oder dicke Taue
- ◆ Erfahrungen mit Holz und seiner Bearbeitung haben: mit Sägen, Nageln ...
- ◆ Verschiedene Fügetechniken kennen: Kleben, Binden, Knoten ...
- ◆ ein breites Repertoire an Farben, Materialien, Bearbeitungsverfahren kennen
- ◆ ökologisches Grundverständnis erlangen: Welche Materialien sind gefährlich? Sicherheitsmaßnahmen kennen
- ◆ Werkzeuge sachgerecht handhaben
- ◆ Techniken zur Gestaltung aus anderen Kulturen kennen
- ◆ Differenzieren können zwischen heutigen und früheren Ausdrucksformen: Wie sahen früher Werke der Menschen aus? Wie sehen sie heute aus?
- ◆ Von modernen Gestaltungstechniken wissen: Computergrafik, Bildsimulation am Computer ...
- ◆ Erfahrungen mit dem «Naturschönen», d.h. der Natur und den vom Menschen gestalteten Gärten und Bauwerken

Lernmethodische Kompetenzen

- ◆ Erfahrungen mit verschiedenen Materialien gemacht haben und auf neues Material übertragen
- ◆ Eigene Sammlungen und Dokumentationen anlegen
- ◆ Wissen, dass es verschiedene Formen der Dokumentation gibt: Fotos, Tonbandaufnahmen, Filme, Bücher, Portfolios ...
- ◆ Experimentierverfahren kennen
- ◆ Risiken abschätzen lernen
- ◆ Computer als künstlerisches Gestaltungsmittel kennen
- ◆ Geschichtsbewusstsein entwickeln: Konzepte kennen („Früher“ und „Damals“/„Heute“ und „Zukünftig“)
- ◆ Vorhaben planen und Verabredungen mit anderen treffen, Visionen entwickeln

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Im Alltag der Kita, z.B.:

- Täglich Zeiten für Gestaltungsprozesse einplanen sowie inhaltliche und zeitliche Kontinuität für diese Arbeiten berücksichtigen
- Den Gestaltungsabsichten von Kindern Interesse und Verständnis entgegen bringen, ihre Arbeiten wertschätzen und dokumentieren
- Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in die Arbeit einbeziehen
- Zusammen ein Bühnenbild oder Theaterstück oder einen Film herstellen
- Licht- und Farbveränderungen im Raum beobachten: Sonnenlicht und Kunstlicht vergleichen, Schattenspiele veranstalten; Regenbogeneffekte durch Prismen am Fenster erzeugen
- Werke und Alltagsgegenstände aus verschiedenen Familienkulturen präsentieren; Ausstellungen gemeinsam besuchen, selber Ausstellungen in der Kita machen und die Werke der Kinder angemessen präsentieren
- Zeiten für die Betrachtung von Werken einräumen (Bücher, Kindermuseum ...)

Spielmaterial, (siehe Raumgestaltung und Materialausstattung)

Projektarbeit, z.B.:

- Begegnungen mit Erde, Feuer, Wasser, Luft
- Für die jüngeren Kinder: z.B. intensive Erfahrungen mit einer Farbe, Fuß- und Handabdrücke oder Körperbemalung ermöglichen
- Für alle Kinder: Erfahrungen ermöglichen mit Kleister, Wasser, Papier, plastischen Materialien; Beobachtungen von und Gestaltung mit Licht
- Mit verschiedensten Pinseln, Stiften und beiden (!) Händen malen, an einer Staffelei und an Tischen malen
- Ältere 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 mit Schnüren oder Ton dar
- Erwachsene und Kinder inszenieren kleine Theaterstücke oder Tonband- und Filmaufnahmen; Kinder dieser Welt malen
- Kunst zerlegen und neu zusammensetzen: Kinder und Erzieherinnen und Erzieher betrachten Kunstwerke einer Epoche, identifizieren ihre einzelnen Elemente und setzen sie neu zu eigenen Kunstwerken zusammen

- Was sind Mosaik? Wie entstehen sie? Ein Mosaik selbst herstellen
- Fotosafaris in der Umgebung, z.B. Kirchenfenster kennen lernen
- Hieroglyphen und Höhlenmalereien erkunden; Schreibutensilien aus früheren Zeiten und anderen Kulturen
- Möglichkeiten der Farbherstellung und des Färbens, der Farbzerlegung (Prismen) und Farbmischung

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.:

- Ein Atelier einrichten bzw. einen Raumbereich für den Umgang mit Farben und anderen Gestaltungsmaterialien; Papiere und Farben aller Art bereitstellen (z.B. Wasserfarbe, Ölfarbe, Pigmentfarben) sowie Ton, Knete, Wachs (ohne Giftstoffe)
- großflächige Gestaltungsmöglichkeiten und Materialien für die Jüngsten bereitstellen
- Ausstellungsflächen schaffen: besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Vitrinen
- Computer, Digitalkamera, Videokamera bereitstellen
- Staffeleien und Werkbänke anbieten; Lichttische bauen; Spiegelflächen bauen
- Naturmaterialien wie Muscheln oder getrocknete Früchte oder Korke sammeln und präsentieren
- Verkleidungsutensilien anbieten
- Ein „Museum des Krimskrams“ herstellen: Alle Schätze der Kinder sammeln wie Perlen, Glitzersteinchen, Federn ... und ausstellen
- Baustoffe aller Art – auch metallische, Magnete, Hölzer, Verpackungen anbieten
- Verschiedene Fügmaterialien und Werkzeuge: Kleister, Kleber, Klebebänder, Tacker, Schrauben, Nägel, Hammer ...
- Lichtveränderungen und -manipulationen anregen: Dimmer, Kaleidoskope, Prismen, Farbfolien, Kameras ...
- Bücher über Künstler und ihre Werke anbieten
- Bilder und Skulpturen der Kinder ausstellen; Werke bekannter Künstler zeigen und betrachten; eine Sammlung von Werken bekannter Künstler anlegen und Kinder regelmäßig ein anderes Werk zur Betrachtung und Raumgestaltung aussuchen lassen

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu auch: Dreier, Annette (2012): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin.
- 2 Brügel, Eberhard (1993): Wirklichkeiten in Bildern – über Aneignungsformen von Kindern, Remscheid. S. 33.
- 3 Seitz, Rudolf (1998): Die Bildsprache der Kinder. in: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders, Lengwil am Bodensee. S. 40ff.

Bildungsbereich 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.“¹

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 den eigenen 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.

Beim bewussten Musikhören differenzieren die Kinder ihre Wahrnehmungsfähigkeiten. Neben einfachen Kinderliedern gehören deshalb auch anspruchsvolle, komplexe Musikstücke zum Repertoire der Kita.

Ob ein Kind „musikalisch“ oder „unmusikalisch“ ist, wurde in der Vergangenheit häufig als eine von Geburt an festge-

legte 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 über die Musik hinaus. Musik fördert die kindliche Intelligenz und die innere Ausgeglichenheit. Das soziale Verhalten der Kinder verändert sich durch das Musizieren vorteilhaft und die Kinder bauen ein positiveres Bild von sich selbst auf.²

Ebenso belegt sind Zusammenhänge zwischen bewussten Musikerfahrungen und sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Singen und Lautmalereien unterstützen den Spracherwerb nachhaltig. Die Kinder lernen Atmung und Lautproduktion in Einklang zu bringen – eine der Voraussetzungen für flüssiges Sprechen. Die symbolische Darstellung von Musik durch Noten ist ein weiterer Zugang zur Schriftsprache. Melodie und Rhythmus strukturieren Musik nach mathematischen Gesetzmäßigkeiten. Auch deshalb sollten Erzieherinnen und Erzieher darauf achten, dass sie selbst und die Kinder Melodie und Rhythmus einhalten. Instrumentale Begleitung und körperlicher Ausdruck durch Tanz und andere Bewegungsformen helfen dabei. Atem- und Stimmlehrerinnen machen darauf aufmerksam, wie wichtig

es ist, mit Kindern in der ihnen eigenen hohen Stimmlage zu singen.

Musik und akustische Signale oder Rituale sind zudem ein klassisches Mittel, um immer wiederkehrende Situationen einzuleiten oder zu beenden und die Kindergemeinschaft so auf die kommende Aktivität, z.B. den Morgenkreis, das Mittagessen ... einzustimmen und die Aufmerksamkeit zu zentrieren.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Tritt das Kind eher laut oder eher leise in Erscheinung – in welchen Situationen?
- ? Welche Geräusche erzeugt das Kind gerne 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, oder zornig ist?
- ? Genießt das Kind Stille? Sucht es Ruhe zonen ohne laute Geräusche? Oder ist es eher angezogen von lauten oder 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? Bewegt es sich gerne zu Klängen und Rhythmen? Welche Lieder mag es und welche Bedeutung haben dabei Klangfarben, Stimmen, instrumental erzeugte Töne, Rhythmen, Texte?
- ? Singt oder summt das Kind gern, wenn es spielt oder sich bewegt?
- ? Hat das Kind Spaß und Interesse verschiedene Instrumente selbst auszuprobieren? Spielt es selbst eines? Welche Töne und Schwingungen bevorzugt dabei das Kind: kurze, lange, laute, leise, hohe, tiefe, harte, weiche, gleich bleibende, 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?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? Welche unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen bringen die Kinder mit?
- ? Welche Musik kennen die Kinder von zu Hause?
- ? Wird zu Hause im Alltag oder zu besonderen Anlässen gesungen oder getanzt?
- ? Spielt jemand zu Hause ein Musikinstrument?
- ? Können Musikerinnen und Musiker aus Familien eingeladen werden, um vorzuspielen?
- ? Welche Musik weckt das Interesse von Kindern? Welche wird von wem als angenehm bzw. störend empfunden?

Anmerkungen

- 1 Gardner, Howard (2002): Kreative Intelligenz. München. S. 118 ff.
- 2 Vgl. Elschenbroich, Donata (2003): Weltwissen der Siebenjährigen. München. S. 212.

- ? Wie empfinden Kinder und Erzieherinnen und Erzieher diese Musik, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede gibt es zwischen den Kindern und zwischen den Kindern und den Erwachsenen?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

- ? Welche Geräuschkulissen umgeben die Kinder in ihrer Wohnumgebung? Welchen Anteil haben Naturgeräusche, Verkehrsgeschälle, Stille? Wie verändern sich die Geräuschkulissen je nach Tages- und Jahreszeit?
- ? Wo erleben Kinder auf ihren täglichen Wegen Musik? In den U-Bahnhöfen, in der U-Bahn, in Warenhäusern und anderen Geschäften?
- ? Gibt es wiederkehrende musikalische Ereignisse im Stadtteil: Straßenfeste, Weihnachtsmärkte ...? Kann die Kita hier selbst musikalische Beiträge einbringen?
- ? Können im Umfeld der Kita oder in der Wohnumgebung der Kinder Vogelkonzerte und andere Tiergeräusche gehört werden? Wovon ist das abhängig (ökologische Voraussetzungen, Tageszeiten, Jahreszeiten, Wetter ...)? Kennen die Kinder/Erzieherinnen und Erzieher die Vogelstimmen?
- ? Welche Angebote machen Musikschulen? Können dort Instrumente ausgeliehen werden?
- ? Können Musikerinnen und Musiker in der Elternschaft oder im Stadtteil gewonnen werden, die Kinder mit Instrumenten vertraut machen und mit ihnen musizieren?
- ? Welche wiederkehrenden oder besonderen Möglichkeiten können in Hamburg von Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern genutzt werden, um große musikalische Ereignisse – auch ohne Geld – erleben zu können?
- ? Welche Angebote für Kinder machen die Hamburger Opern und Konzerthäuser? Sind sie erschwinglich? Könnten Musikerinnen und Musiker für Patenschaften für eine Kita/für musikbegeisterte Kinder aus Kitas eines Stadtteils gewonnen werden?
- ? Wo können Musikerfahrungen aus früheren Epochen heute erlebt werden: Musikinstrumentenmuseum, Gottesdienste in christlichen Kirchen, in einer Synagoge, in einer Moschee ...?
- ? Wie können Kinder und Erzieherinnen und Erzieher herausfinden, wie Musik ins Radio, ins Fernsehen kommt? Wie funktioniert die Live-Übertragung eines Konzerts? Können Kindergruppen einen Radio- oder Fernsehsender besuchen und dort Antworten auf ihre Fragen bekommen?

Kita-Kultur

- ? Welche Musikerfahrungen kann das Kind in der Kita machen: Musik aus Radio, CD, Kasette oder aus dem Fernsehen als Begleiter anderer Aktivitäten? Bewusst gehörte Musik aus dem Radio, der Musikanlage, dem Fernsehen? Musikproduktionen am Computer, Musik als Grundlage für Bewegung, Tanz, Spiel ...?
- ? Gehört tägliches Singen zum Alltag der Kita?
- ? Stehen in der Kita Instrumente zur Verfügung? Wird regelmäßig musiziert?
- ? Regen die Erzieherinnen und Erzieher die Kinder zum Tanzen an?
- ? Bietet die Kita Möglichkeiten für unterschiedliche Musikerfahrungen: Welche Bedeutung geben Erzieherinnen und Erzieher 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?
- ? Bringen Kinder oder Eltern Kassetten oder CDs von zu Hause mit?
- ? Gibt es regelmäßige Gelegenheiten zum bewussten Hören unterschiedlicher Musikarten und Musikrichtungen? Wer wählt aus?
- ? Gibt es im Alltag oder zu besonderen Anlässen musikalische Traditionen oder Rituale in der Kita? Was wird damit beabsichtigt?
- ? Wird Mehrsprachigkeit bei gesungenen und gehörten Liedern angemessen berücksichtigt?
- ? Welche musikalischen Aktivitäten üben die Erzieherinnen und Erzieher 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 empfinden die Erzieherinnen und Erzieher, Eltern?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ◆ Die eigene Stimme auch als Ausdrucksmittel für Emotionen erleben und einsetzen
- ◆ Spaß am Musizieren entwickeln, Singen wollen und können
- ◆ Differenzieren können zwischen laut/leise, schnell/langsam, hoch/tief

- Akustische Qualitäten und Wirkungen empfinden: Was ist mir angenehm, was erschreckt mich? Welches Instrument gefällt mir und macht mir am meisten Spaß?
- Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden
- Erkennen, dass Musik direkt die Gefühle anspricht

Soziale Kompetenzen

- Die eigene Gefühlslage anderen musikalisch mitteilen
- Sich mitteilen, wenn es zu laut/zu leise wird
- Andere an ihrer Stimme erkennen: aufeinander hören
- Die Gefühlslagen der anderen an ihrer Stimme erkennen
- Gemeinsam musizieren – Harmonie und Disharmonie durch Töne und Musik ausdrücken, auf den anderen achten
- Sich selbst als Teil einer bestimmten musikalischen Tradition verstehen, indem andere Traditionen kennen gelernt werden

Sachkompetenzen

- Kenntnisse über die eigene Stimme. Wie fühlt es sich an, wenn man laut, leise, alleine oder mit anderen singt?
- Viele Lieder kennen (Text, Melodie), auch in Platt (z.B.: De Hamborger Veermaster)
- Melodie und Rhythmus einhalten
- Kenntnisse über verschiedene Instrumente und Klangkörper
- Erste Einschätzung zur Qualität der benutzten Musikinstrumente, welches Instrument klingt gut, welches schlecht
- Ein Instrument genauer kennen und nutzen; außergewöhnliche Instrumente auch aus anderen Kulturen kennen: Harfe, Horn, Dudelsack usw.
- Selbst ein Instrument hergestellt haben (Rassel, Tamburin)
- Verschiedene Aufnahmegeräte kennen und bedienen können
- Höhen und Tiefen von Tönen unterscheiden
- Erste Erfassung des Notensystems (Tonleiter/Dreiklang)
- Puppen- und Theaterspiele mit Musik kennen
- Wissen, wie in verschiedenen Ländern musiziert wird; wie klingen Lieder in unbekannt Sprachen, z.B. chinesische, afrikanische, russische ... Lieder?

- Lieder aus bestimmten traditionellen Zusammenhängen kennen: zu Festtagen, Geburtstagen, Jahreszeiten
- Tänze aus verschiedenen Zeitepochen kennen: Wie tanzt man break-dance, Tango oder Menuett?

Lernmethodische Kompetenzen

- Eigene Ausdrucksmöglichkeiten kennen (z.B. Stimme, Sprache, Bewegung, Tanz)
- Die Ausdrucksweisen anderer kennen und verstehen
- 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
- Musik und Tanz als Möglichkeiten zur Begegnung mit Menschen nutzen
- Technische Medien zur Musikproduktion nutzen
- Etwas davon erkennen, wie Stars gemacht werden: Musik als Markt erkennen

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Im Alltag der Kita, z.B.

- Vorsingen, Singen als Begleitung im alltäglichen Leben, z.B. vor dem Essen, auf Spaziergängen
- Erzieherinnen und Erzieher zeigen, dass sie selbst gern singen, Musik hören, sich nach Musik bewegen
- Raum für die Produktion eigener Rhythmen wie z.B. Klopfen, Stampfen, Klatschen, Trommeln und für bewusste Stille geben
- Erzieherinnen und Erzieher nutzen Instrumente und spielen vor: Wie klingt Glück, Sehnsucht, Wut, Freude, Angst, Trauer? Wie klingt meine Stimme und die der anderen, wenn wir glücklich/traurig/wütend sind? Mit Mimik und Gestik begleiten
- Pantomime mit Musik verbinden
- Bekannt machen mit neuen Liedern, Üben von Liedern mit Texten und Tänzen; ein Konzert geben; musikalische Rituale entwickeln
- Verschiedenste Instrumente und Bilderbücher aus aller Welt; Kinderlieder aus aller Welt singen; Musik aus verschiedenen Ländern und Epochen hören

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Einfache Instrumente anbieten wie Trommeln, Rasseln, Regenmacher, Klangstäbe, Xylophone, Triangel, Harfen, Glöckchen, Zimbeln, die die Kinder immer nutzen können, daneben auch besonders eingeführte Instrumente wie z.B. Geigen, Klavier, Klarinetten für bestimmte Phasen der Projektarbeit
- Tanzspiele aus verschiedenen Kulturen; alte Tänze – neue Tänze; Verbindung von Stimme und Bewegung; wie fühlt es sich an, wenn Stimme und Bewegung miteinander verschmelzen?
- Wasser- und Wind-Spiele, die Töne erzeugen
- Stimme, mechanisch produzierte Klänge und elektronische Klänge verbinden (Karaoke mit instrumenteller Begleitung)

Projekte, z.B.

- Wiederkehrende Aktivitäten im Tagesablauf akustisch darstellen: Aufwachen, Waschen, Zähneputzen, Frühstück, 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? Was gibt es zu Hause für Geräusche, welche auf der Straße?
- Tonaufnahmen in der Kita machen: Wie hört sich der Tag in der Kita an – von früh bis spät, an unterschiedlichen Orten? Wer erkennt beim Abhören, wo wir sind, was passiert? Daraus einen „Klangteppich“ weben mit Symbolen für laut, leise, einzeln, gemeinsam, schnell, langsam
- Mit selbst konstruierten Instrumenten spielen
- Einen Gruppensong komponieren
- Eltern einbeziehen: Wer spielt ein Instrument und kann dies auch mit den Kindern tun?
- Welche Geräusche erzeugt mein Körper: Stimme, Atem, Bauchknurren, Pupsen, Niesen, Bewegungsgeräusche – was passiert dabei im Körper und außerhalb des Körpers? Wann schreien wir, wann flüstern wir, wann sprechen wir undeutlich, nuscheln wir – was erkennen die anderen daran?
- Wie fühlen nicht-hörende Kinder Musik?
- Ein Orchester besuchen, eine Kinderoper kennen lernen wie „Peter und der Wolf“; Mozarts Zauberflöte für Kinder ...
- Welches war das Lieblingskinderlied meiner Eltern/Großeltern? Lieder und Rhythmen aus verschiedenen Zeitepochen und aus verschiedenen Ländern

- Welche Musik ist spezifisch für unsere Region und unser Land? (z.B. Musik aus Hamburg entdecken wie Seemannslieder); welche Musik kennen wir aus anderen Ländern?
- 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.

- Spielerischer und freier Zugang zu den Angeboten im Bereich der Musik, Raum für Entfaltung, Ausdrucksformen der Kinder werden zugelassen
- Platz für lautstarkes Bewegen und Toben, zum Tanzen, zum Ruhe erleben
- Erfassen einer einfachen Tonleiter, Abbildung von acht Tönen (Tonleiter) auf dem Fußboden, auf der Treppe, an der Wand z.B. mit Fäden und Pappe;
- Eine Bühne aufbauen; Liederbücher, CDs, Kassetten; Kassetten-Rekorder, Digitalkamera und Computer für Tonaufnahmen zur Verfügung stellen, Mikrophon, selbstgebaute Schalldämpfer nutzen; verschiedene Materialien, die durch Schwingungen Töne erzeugen; Wasserorgeln, Maultrommeln, unterschiedliche Klangkörper bereitstellen

Bildungsbereich **Mathematik**

*„Das Buch der Natur ist mit mathematischen Symbolen geschrieben“
(Galilei)*



Dieser Satz bestätigt sich in vielen Bereichen von Technik (insbesondere in der Informationstechnik), Wirtschaft und Wissenschaft. Gerade im Alltagsleben kommen wir ohne mathematisches Verständnis nicht aus.

Die Mathematik entstand in der Menschheitsgeschichte aus den praktischen Problemen des Zählens, Messens, Rechnens und aus geometrischen Aufgaben bei Hausbau und Landvermessung. Seit mehr als 2500 Jahren beschäftigt sich die Mathematik mit den 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 macht. Mathematisches Denken löst sich von den Gegenständen und führt zu abstrakten Alltagsbegriffen. Mathematische Grunderfahrungen lassen sich im Alltagsgeschehen entlang der Fragen des Kindes erarbeiten. Gemäß dem Bildungsverständnis dieser Empfehlungen, konstruiert sich jedes Kind sein eigenes Bild 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 aus-

übt, lässt sich bei Kindern aller Entwicklungsstufen beobachten, beispielsweise beim Erkunden von Regelmäßigkeiten und Mustern, von Symmetrien, Reihenfolgen, Wiederholungen oder den Dimensionen von Zeit. Damit ermöglicht die Mathematik in einer unübersichtlichen Welt dem Kind ein Zurechtfinden im räumlichen Umfeld und im Fluss der Zeit und bietet Orientierung und Verlässlichkeit.

Für die Erzieherin bzw. den Erzieher kommt es darauf an, die Freude der Kinder an der Mathematik zu erhalten. Sie/er verleiht den Aktivitäten des Alltags einen mathematischen Stellenwert, z.B. indem sie/er sich sprachlich präzise ausdrückt, nicht etwa: „Wir brauchen für unser Spiel Stühle“; sondern: „Wir brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen“.

Der Bildungsbereich Mathematik umfasst insbesondere folgende Grunderfahrungen:

- 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 im Umgang mit Mengen
- Erfahrungen im Umgang mit Zeit – Ablauf und Dauer, Gegenwart und Zukunft
- Geometrische Erfahrungen – ein- und mehrdimensional, Erfahrungen mit den Gesetzen der Perspektive im 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?“) leiten oft das Erkenntnisinteresse weiter zu philosophischen Fragen nach Herkunft und Entstehung naturwissenschaftlicher und anderer Phänomene („Woher weiß man das?“).

Mathematische Grunderfahrungen von Mädchen und Jungen

Mädchen ebenso wie Jungen bedienen sich der Mathematik, um Ordnungsstrukturen für ihr Bild von der Welt zu entwickeln. Ihre Zugangsweisen mögen dabei unterschiedliche sein. Ihre Fähigkeiten zu logischen und abstrahierenden Aneignungsstrategien sind individuell verschieden, nicht aber geschlechtsspezifisch in besser oder schlechter einzuteilen. Was Mädchen und Jungen sich zutrauen, ist nicht zuletzt abhängig davon, was die Frauen und Männer, mit denen sie aufwachsen, ihnen zutrauen. Und dies ist wiederum dadurch beeinflusst, was sich die Frauen und Männer selbst zutrauen. Die Ausarbeitungen zu diesem Bildungsbereich verfolgen die Absicht, Erzieherinnen und Erzieher Mut zu machen, sich gemeinsam mit Mädchen und Jungen auf die Faszinationen der Mathematik einzulassen und gemeinsam mit den Kindern zu lernen.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Spielt das Kind mit Bausteinen oder anderen geometrischen Gegenständen?
- ? Hat es Freude an geometrischen Formen, wiederkehrenden Mustern (z.B. Mandalas)?
- ? Hat es Freude, Gegenstände aus- und einzupacken oder zu sortieren?
- ? Zeigt das Kind Interesse an seinem Alter, an Zahlen, Telefonnummern oder ähnlichen Symbolen?
- ? Zeigt das Kind Interesse an Relationen im Alltag: Mehr – weniger, größer – kleiner? Schwer – leicht?
- ? Stellt das Kind Fragen in Bezug auf Ordnungssysteme wie Mengen, Nummerierungen, Reihenfolgen?
- ? Wie orientiert sich das Kind in räumlichen und zeitlichen Abläufen?
- ? 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?
- ? Kennt es das Grundprinzip einer Waage, einer Uhr, eines Kalenders?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? Welche Kinder interessieren sich für die Welt der Formen und Zahlen? Welche Kinder haben daran wenig Interesse?
- ? Welche Kinder haben besonderes Interesse an mathematischen Herausforderungen in Medien?
- ? Gehen Jungen und Mädchen ähnlich an mathematische Fragestellungen heran – oder gibt es Unterschiede?
- ? Gibt es kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei mathematischen Fragestellungen?
- ? Welche Kinder können kleine Aufträge (z.B. Einkaufen für das Gruppenfrühstück) erledigen?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

- ? Wie wurde früher gezählt, gemessen, gewogen, gehandelt? Welche Maße und Gewichte kennen die Eltern oder Großeltern?
- ? Wozu dienen Zahlen?

- ? Wie viele sind wir? Wie viele Jungen, wie viele Mädchen?
- ? Wer wohnt wie und wo, bezogen auf mathematische Komponenten wie Hausnummern, Stockwerke, Wohnungsgröße, Anzahl der Familienmitglieder?
- ? Wie weit, wie lange müssen wir laufen oder fahren, um ins Schwimmbad, in den Zoo ... zu kommen? Mit welchen Linien fahren wir?
- ? Wie viel kostet eine Eintrittskarte?
- ? Was hat der Computer mit Zahlen zu tun? Welche Zahlen auf dem Telefon können Leben retten?
- ? Wie groß ist die Stadt Hamburg? Sind alle Orte so groß? Wie wird die Größe von Orten auf Landkarten dargestellt?
- ? Wie weit und wie lange müssen wir fahren, bis wir zu einer Landesgrenze kommen – die Menschen eine andere Sprache sprechen als wir?
- ? Wie lange fahren wir bis zum Urlaubsort?
- ? Womit bezahlen die Menschen am Urlaubsort oder dort, wo die (Eltern der) Kinder herkommen? Wie heißt die Währung?

Kita-Kultur

- ? Wo lassen sich Zahlen, Messinstrumente und Ordnungssysteme in der Kita finden?
- ? Werden die Kinder mit (mathematischen) Strukturen im Alltagsleben (Kalender, Uhren, Anzahl der Treppenstufen in der Kita, im Wohnhaus ...) vertraut gemacht?
- ? Wie können Eltern mit einbezogen werden? Welche Eltern haben Berufe, die mit Mathematik zu tun haben? Können sie den Kindern hierzu etwas vermitteln?
- ? Wie werden Computer und Computerprogramme in der Kita bereitgestellt und genutzt?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ▶ Freude und Interesse am Umgang mit geometrischen Formen, Mengen und Zahlen entwickeln
- ▶ Anzahl von Augen und Ohren, Beinen und Armen, Fingern und Zehen, Kopf und Nase am eigenen Körper kennen
- ▶ Sein Alter kennen
- ▶ Verständnis für die eigene Größe, das eigene Gewicht entwickeln

- ▶ Orientierung finden durch wiederkehrende Ordnungsstrukturen in Raum und Zeit
- ▶ Bezogen auf mathematische Operationen wie Messen, Vergleichen, Zählen, Addieren, Subtrahieren Ideen entwickeln und Initiative ergreifen

Soziale Kompetenzen

- ▶ Mathematische Vorstellungen zum Strukturieren sozialer Situationen nutzen, z.B. Verwendung von Zahlen zum Tauschen, Teilen und Verteilen
- ▶ Erkennen und Anerkennen, dass andere Kinder andere Methoden und Techniken entwickeln, um Probleme zu lösen
- ▶ Mitteilen können, wie viele Teile man von einer Sache haben oder geben möchte
- ▶ Sich über Größenordnungen und -verhältnisse austauschen

Sachkompetenzen

- ▶ Grundverständnis für Ordnungsstrukturen in der Zeit entwickeln (vorher – nachher, gestern – heute – morgen, Uhrzeit – Tage – Wochen – Monate – Jahre)
- ▶ In kleinen Zahlenräumen agieren können
- ▶ Einige geometrische Formen erkennen (Kreis, Viereck, Dreieck)
- ▶ Ähnlichkeiten und Unterschiede von Gegenständen nach verschiedenen Merkmalen (z.B. Form, Größe, Farbe) erfassen
- ▶ Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung, zum Zählen und zum Messen erkennen (Wie viele? Der Wievielte? Wie viel Mal? Wie groß? Wie lang/wie hoch?)
- ▶ Seine Hausnummer, seine Telefonnummer kennen
- ▶ Erscheinungen differenziert wahrnehmen und Größen- und Mengenvergleiche herstellen (kleiner als – größer als, ebenso groß wie...)
- ▶ Einsicht in Mengenvergleiche (zwei Beine, zwei Stühle ...) und deren grafische Darstellung
- ▶ Einsicht in das Gleichbleiben von Mengen (1 Liter in hohem Gefäß, in breitem Gefäß)
- ▶ Grundverständnis geometrischer Formen
- ▶ Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und klassifizieren
- ▶ Verständnis im Umgang mit Geld

- ▶ Grundlegende Kenntnisse über den Gebrauch eines Computers

Lernmethodische Kompetenzen

- ▶ Fähigkeit, die ordnende Struktur der „Mathematik“ zu entdecken und zu benutzen
- ▶ Lust am Umgang mit Zahlen haben
- ▶ Hilfsmittel nutzen, wie z.B. Rechentafeln, Taschenrechner, Computer
- ▶ Grundverständnis, dass unterschiedliche Dinge nach einheitlichen oder unterschiedlichen Prinzipien verkleinert oder vergrößert dargestellt werden (z.B. Stadtpläne, Tierfiguren)
- ▶ Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- ▶ Im Team zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Fragen auf den Grund gehen
- ▶ Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

Im Alltag der Kita, z.B.

- Alltagssituationen sprachlich begleiten und als mathematische Situationen kommentieren: Tisch decken, Stühle bereitstellen, Treppenstufen zählen; Situationen des „Teilens“ von Spielmaterial oder Essen; in der täglichen Begrüßung aller Kinder: bekannt machen mit dem Datum (Wochentag, Monat, Jahr) und dieses sichtbar machen
 - Erfahrungen ermöglichen mit natürlichen Formen (Mineralien, Schnecken, Muscheln, Hölzer...) und Alltagsgegenständen (Schrauben, Schlüssel, Klammern...), die man sammeln, ordnen (nach Größe, Farbe, Gewicht ...), klassifizieren, nach gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen identifizieren und mit denen man Muster und Reihenfolgen bilden kann
 - Bekannt machen mit Zahlen und Symbolen in der für das Kind relevanten Wohnumgebung wie Hausnummer, Telefonnummer, Stockwerk, Buslinien, Preisschilder, Autokennzeichen, Straßennetz ...
 - Erzählen von Geschichten, die einen Zahlenrhythmus in sich tragen; Abzählreime und Verse
 - 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 im Rund und bilden einen Kreis);
- sich als Kind im Raum erfahren können: sich bewegen vor, hinter, im, neben dem Spielkarton
 - Mit den Kindern Kochen und Backen planen, dazu einkaufen, d.h. Einkaufsliste erstellen, Preise vergleichen, einschätzen, wie viel gebraucht wird; kontinuierliche Größen- und Gewichtsvergleiche anstellen mit Alltagsgegenständen; Längenwachstum der Kinder festhalten
 - Verbalisieren von zeitlichen Abläufen in der Tagesgestaltung (heute, morgen, nach dem Mittagessen), Rhythmisieren durch Wiederholungen, Zählen bei Alltagshandlungen (z.B. Tisch decken)
 - Bewegungsspiele, Lieder und Kindertänze, die mit Abzählen und Zuordnen zu tun haben, die ein wiederkehrendes Metrum und Rhythmen in sich tragen, die man z.B. mit den Händen klatschen kann
 - Außenaktivitäten: Nutzen von Buslinien und Bahnen
 - Medienerfahrungen: Reihenfolge der Kinder am Computer, Zeitdauer am Computer, gemeinsames Tun am Computer ...; Zeiten der Lieblingssendungen im TV
 - Rätsel-, Knobelaufgaben anbieten zur Schulung von Wahrnehmung und logischem Denken

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Materialien zum Sortieren, Konstruieren und Auseinandernehmen für Turmbau, Reihen bilden u.a.; Gegenstände zum Ineinanderpacken, Auftürmen, Füllen, Ordnen, wie Bausteine, Murmeln, Becher ...
- Gestalten mit kleinen und großen Fliesen/Steinen in verschiedenen Farben und Formen, Mosaik legen; Mandalas malen
- Zahlenmaterial in unterschiedlichen Ausführungen, z.B. Schiebepfeiler mit beweglichen Kugeln zum Addieren und Subtrahieren; Spielgeld; Teppichfliesen mit Zahlen nummeriert; Würfelspiele, Würfel in großen und kleinen Ausführungen, Dominosteine; Zahlen in verschiedenen Ausführungen (als Magnetformen, in Holz und anderen Materialien); Bücher mit Zahlen als Thema
- Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung (unter dem Tisch, vor dem Schrank...); Phantasiespiele: Was wäre, wenn alles dreieckig, kreisrund wäre?
- Waagen mit verschiedenen Gewichten, Kaufmannsladen mit Waage und Kasse; Uhren in unterschiedlichen Größen und Ausführungen
- Globus und Landkarten; Herstellen von Stadtplänen (Ortsplänen) nach Erkundungen, Flussverläufe eintragen; Liniennetze von öffentlichen Verkehrsmitteln anschauen/selbst herstellen

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, Symmetrien herausfinden ...)
- Wie wohne ich? – Anzahl der Familienmitglieder, Alter, Zimmeranzahl, Etage ...; mein eigenes Zahlenbuch; Zahlen und geometrische Formen in der Umgebung sammeln (als Stöcke, Astgabeln ...); „Entdeckungen im Zahlenland“ – mit Zahlenhaus, -land, -weg (Wohnen im Einerland, Zweierland ... mit entsprechender Ausstattung)
- Umgang mit Geld: Bedeutung und Wert des Taschengelds
- Wir fertigen ein Zahlenwandbild, ein Formenwandbild ...
- Wir messen unsere Kita/unsere Räume/unsere Außengelände – mit eigenen Messinstrumenten wie Handspanne, Elle, Fuß, Schritte, Gegenstände und dokumentieren dies
- Wie schwer ist das? Schätzen, wiegen und vergleichen von Alltagsgegenständen
- Ich bin ich! Beobachtung und Dokumentation bei jedem Kind: Vergleiche im Längenwachstum, Gewicht, Haarlänge, Fußlänge ...
- Wie weit ist es bis zu meinem Freund/meiner Freundin, meiner Oma/meinem Opa ...?
- Wie lange dauert es, bis ich wieder Geburtstag habe? Bis Weihnachten?
- Wozu dient uns der Computer? Was machen Mutter/Vater/andere Menschen damit? Was mache ich gerne am/mit dem Computer? Wozu können wir ihn nutzen?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Frei zugängliche Behälter für Gegenstände zum Sortieren und Ordnen (z.B. „Schatzkorb“); Platz für die Ausstellung der Sammlungen einrichten
- Symbole für Zeiterfahrungen (Tag-Monat-Jahr, Wochentage, Geburtstage, Festtage) entwickeln und visuell markieren, z.B. Geburtstagskalender
- Messlatte für Körpergröße, mechanische Waagen, Messbecher, Maßband, alle Formen von Behältern (offene Würfel, Zylinder); mathematisches Material, z.B. von Montessori; Computer mit ausgewählter Software

Bildungsbereich Natur – Umwelt – Technik

*„Der Beginn aller Wissenschaften ist das Erstaunen,
dass die Dinge so sind wie sie sind“
(Aristoteles)*



Mit großer Neugier und all ihren Sinnen erkunden Kinder die Natur und ihre Umwelt. Ausgehend von sinnlichen und handlungsbasierten Erfahrungen mit den Elementen Erde, Wasser, Feuer, Luft, mit konkreten Dingen und deren spürbaren und beobachtbaren Eigenschaften stellen sie Betrachtungen an zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten, stellen sich und anderen Menschen Fragen zu tausend Wundern dieser Welt.

Kinder wollen Wissen erwerben. Durch das Beobachten, Ausprobieren, Prüfen, Beschreiben, Vergleichen und Bewerten gewinnen sie zunehmend Vorstellungen davon, wie die Welt funktioniert. Sie streifen dabei durch die Fachdisziplinen der Biologie, Chemie, Physik und Technik, nach ihrer eigenen Logik und ganz nach ihrem handlungsleitenden Interesse. Kinder erfahren physikalische Eigenschaften (Aggregatzustände), wenn zum Beispiel Pfützen auf dem Weg zur Kita gefroren sind, Schnee in der Wärme schmilzt, oder der Dampf am Kochtopfdeckel zu Wassertropfen kondensiert. Sie lernen Phänomene wie Schwerkraft kennen, wenn etwas herunterfällt, oder die veränderbare Konsistenz von Dingen, wenn sie Sand mit Wasser mischen, Ton brennen, Teig rühren und einen Kuchen backen.

Alltäglich erleben Kinder, dass technische Geräte, z.B. der elektrische Mixer oder die Waschmaschine, die Arbeit erleichtern oder gar menschliche Arbeit ersetzen können. Sie erleben auch, dass Geräte manchmal nicht funktionieren, dass sie aber repariert werden können. Und sie erfahren,

dass alle Geräte Energie brauchen, damit sie überhaupt arbeiten. Die Waschmaschine benötigt Strom und Autos werden betankt, damit sie laufen. Wie entsteht diese Energie und wo kommt sie her? Und wie ist das beim Menschen? Woher nimmt er seine Energie? Reicht die Aufnahme von Nahrung in Analogie zum Auftanken – oder brauchen Menschen, Tiere und Pflanzen auch noch etwas anderes? Worin liegen die Gemeinsamkeiten zwischen natürlichen und technischen Systemen, und worin unterscheiden sie sich?

Das Einbeziehen der belebten Welt – der Umgang mit Pflanzen und Tieren – ist traditionell Bestandteil pädagogischer Arbeit. Die Durchführung von Waldtagen oder der Aufenthalt im Freien ist für viele Kindertageseinrichtungen selbstverständlich. Die Kinder können so eine Beziehung zur Natur aufbauen und ein Verständnis für natürliche Abläufe gewinnen – eine Voraussetzung, um Wertschätzung für natürliche Lebensgrundlagen und die Leistungen der Natur für menschliches Leben zu erlangen. Im Sinne von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht es jedoch um mehr. Kinder sollten Zusammenhänge zwischen sich und der Natur auch im Alltag entdecken können. Sie sollten erfahren können, dass alle unsere Produkte und Tätigkeiten auf natürlichen Lebensgrundlagen beruhen, dass wir Natur ständig nutzen, zum Teil auch verbrauchen und dass wir selbst Teil der Natur sind. Mit dieser Erkenntnis sind es häufig die Kinder selbst, die Ideen und Vorschläge für nachhaltiges und umweltschonendes Handeln haben.¹

Beim Blättersammeln auf einem Waldspaziergang können Kinder beispielsweise auf die Vielfalt der Natur aufmerksam werden, wenn sie sich mit der Unterschiedlichkeit der zugehörigen Bäume auseinandersetzen. Zurück in der Einrichtung können sie sich auf die Suche nach „ehemaligen Bäumen“ machen. Sie stellen Beziehungen her zwischen lebenden Bäumen und den Dingen des Alltags, wie dem Tisch, den Stühlen, den Holzklötzen oder den Musikinstrumenten aus allen Teilen der Welt. Spielerisch erschließen sie sich so die Zusammenhänge zwischen Wald - Holz - Tisch.

Das Interesse und die Neugier der Kinder, den Dingen ernsthaft auf den Grund gehen zu wollen, ist groß. Sie suchen Kontakt mit Expertinnen und Experten (z.B. Hausmeister, Biologe, Waldarbeiter ...).² So können der Waldspaziergang und das Blättersammeln beispielsweise als Anlass genutzt werden, um auch eine Tischlerin/einen Tischler zu besuchen und sich anzusehen, was alles aus Bäumen gemacht wird. Die Kinder sind dabei nicht interessiert an exakten, langatmigen wissenschaftlichen Erklärungen, wohl aber wollen sie die Phänomene des unmittelbaren Lebenszusammenhangs verstehen, besonders auch in der Kausalität von „wenn – dann“. Durch Versuch und Irrtum setzen sich Kinder mit Fragen auseinander, warum was wie geschieht. Ihre Erkenntnisse führen sie dabei immer wieder zu neuen Fragestellungen.

Die Herausforderung von naturwissenschaftlicher Bildung im Elementarbereich besteht darin, an die Lebenswelt und den Alltag der Kinder und ihre Fragen anzuknüpfen. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist es dabei nicht gleichgültig, welche Inhalte im Mittelpunkt der Bildungsprozesse stehen. Zukunftsfähiges Wissen und Kompetenzen werden in der Auseinandersetzung mit den Kernfragen, die über Zukunft entscheiden, gewonnen. Fragen und Themen einer nachhaltigen Entwicklung sind zugleich auch Lebensthemen – wie z.B. Ernährung, Gesundheit, Wasser, Boden, Energie und das Zusammenleben in der Welt – und so haben auch die Kinder bereits Erfahrungen mit diesen Themen, an welche die Erwachsenen anknüpfen können.

Fragen zur Natur, Naturphänomenen und Zusammenhängen beschäftigen Mädchen ebenso wie Jungen. Ihre Zugangsweisen mögen dabei unterschiedliche sein, ihre Fähigkeiten zu methodischen und systematischen Aneignungsstrategien individuell verschieden. Was Mädchen und Jungen sich dabei zutrauen, ist nicht zuletzt abhängig davon, was die Frauen und Männer, mit denen sie aufwachsen, ihnen zutrauen und welche Erfahrungs(frei)räume sie ihnen eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Stoltenberg, Ute & Thielebein-Pohl, Ralf (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. München.
- 2 Elschenbroich, Donata; Schweitzer, Otto (1999): Das Rad erfinden (Video-film). Frankfurt/M.

Erkundungsfragen

Das Kind in seiner Welt

- ? Ist das Kind neugierig? Ist es interessiert an Dingen und seiner belebten und unbelebten Umwelt? Stellt es Fragen?
- ? Hat es Interesse an technischen Vorgängen, an Naturphänomenen, an Tieren und Pflanzen? Ist es achtsam mit Pflanzen und Tieren? Hat es Angst vor Tieren, vor welchen?
- ? Zeigt es bei ungewöhnlichen Ereignissen Erstaunen (z.B. in der Natur, bei technischen, chemischen oder physikalischen Experimenten)?
- ? Lässt es sich durch Anregungen zu eigenen Erkundungen motivieren?
- ? Fordert es Aufmerksamkeit für seine Forscher-Fragen?
- ? Hat es Freude, mit anderen Kindern Dinge zu untersuchen, zu experimentieren, Phänomenen auf den Grund zu gehen wie beim Wetter, der Tier- und Pflanzenwelt, Beschaffenheit von Stoffen, technischen Vorgängen?
- ? In welcher Weise nutzt das Kind technische Geräte?
- ? Gibt es zu diesen Fragen beobachtbare Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Kindern unterschiedlicher sozial-kultureller Herkunft?
- ? Ist es ausdauernd in seinen Untersuchungen?
- ? Wie geht es mit Misserfolgen um?
- ? Welche Kinder haben zu Hause einen Garten oder Tiere? Wie sind sie bei der Pflege einbezogen?

Das Kind in der Kindergemeinschaft

- ? Sind Kinder interessiert an alltäglichen naturwissenschaftlichen Phänomenen und technischen Vorgängen? Sind sie erstaunt bzw. überrascht über die verschiedensten Erscheinungen?
- ? Lässt sich das Kind 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?
- ? Verständigt sich das Kind mit anderen darüber, wie Lösungswege von Problemen aussehen könnten?
- ? Welche Fragen stellen die Kinder zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, zu technischen Vorgängen (zum Wetter, zu Tag- und Nacht, zum Lichtschalter, zu Schatten,

zu Ampeln, zu Waschmaschinen, zum Fernseher, zum Telefon ...)?

- ? Welche Kinder interessieren sich besonders für Tiere und Pflanzen, welche Möglichkeiten haben die Kinder mit anderen, in den Räumen oder draußen, Tiere und Pflanzen zu pflegen? Gibt es Kinder mit Allergien, z.B. gegen Tierhaare, Nahrungsmittel?
- ? Wo kommen die Kinder in Berührung mit dem Konservieren von landwirtschaftlichen Produkten, mit Vorratshaltung, Tiefkühltruhen?
- ? Welche Kinder finden sich zusammen, um Erkundungen anzustellen? Welche Kinder interessieren sich für bestimmte Sachthemen und bilden kleine Expertengruppen? Wie motivieren sie sich gegenseitig? Und wie tauschen sie Erfahrungen und Erkenntnisse miteinander aus?
- ? Welche Kinder helfen sich gern untereinander bei Erkundungen, bei Aktivitäten im Umfeld, bei der Pflege von Tieren?

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden – Erkundungsfragen

- ? Welche technischen Einrichtungen interessieren die Kinder in der Umgebung der Kita, im Stadtteil (Verkehrstechnik wie Ampeln, beim Straßenbau, Strichcodescanner im Supermarkt, elektronische Waagen, technische Geräte beim Hausbau ...)?
 - ? Welche Einrichtungen in der weiteren Umgebung sind geeignet, dass Kinder mit allen Sinnen ihr Wissen erweitern können und naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen machen können (Kinderbibliothek, technisches Museum, Ausstellungen mit Fühl- und Tasterlebnissen, Naturhandwerk, Internetcafe...)?
 - ? 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 gehandelt und wo? Welche Arten kennen die Kinder? Welche Kinder haben zu Hause Tiere und welche?
 - ? Was wissen die Menschen im Umfeld, die eigenen Eltern und Großeltern, die Nachbarn, 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 Eltern, Großeltern früher benutzt und wo kann man die heute sehen?
 - ? Wie verändert sich die Umgebung der Kita in den Jahreszeiten?
 - ? Welche Erfahrungen haben die Kinder mit dem Landleben, welche Erfahrungen mit dem Stadtleben? 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?

Kita-Kultur

- ? Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet die Kita für naturwissenschaftliche Grunderfahrungen im Außengelände? Wie ist die Ausstattung mit Naturmaterialien, wie mit Sand, Stöcken, Steinen und Wasser? Welche Pflanzen und Tiere gibt es in den Innen- und Außenräumen der Kita?
- ? Welche Möglichkeiten zum Säen, Pflanzen und Ernten, Weiterverarbeiten/Konservieren gibt es?
- ? Welche Möglichkeiten zur Beobachtung von Natur-, Wetter- und jahreszeitlichen Phänomenen gibt es?
- ? In welchen Innenräumen kann experimentiert werden? Was ist in den Waschräumen möglich, was in den anderen Räumen? Welche Materialien und Experimentiermöglichkeiten gibt es? Welche sind frei zugänglich, welche nur auf Anfrage?
- ? Welche technischen Geräte zur Benutzung und zum Untersuchen, Montieren und Auseinandernehmen gibt es, und haben die Kinder dazu Zugang?
- ? Welche Möglichkeiten und Ausstattung für handwerkliche Tätigkeiten, z.B. Sägen, Hämmern, Schrauben, Leimen, bzw. Bauen und Konstruieren gibt es?
- ? Welche Möglichkeiten gibt es, mit Feuer umzugehen?
- ? In welchem Rahmen können die Kinder selbstbestimmt forschend tätig sein?
- ? Wie können sich Kinder beteiligen bei der Raumgestaltung, der Gestaltung des Außengeländes, bei der Planung, bei Erwägungen zu ökologischen Gesichtspunkten?

- ? Wie werden Eltern bei naturwissenschaftlichen Themen einbezogen, wie für technische? Welche Eltern sind besonders interessiert?
- ? Welche Dokumentationsformen werden angewendet, um naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen nachhaltig für die Kinder präsent zu erhalten? Können die Kinder die Dokumentation mitgestalten?
- ? Mit welchen Institutionen kooperiert die Kita - mit Grundschulen, mit medienpädagogischen Fachdiensten, Architekturbüros, Handwerksbetrieben, Umweltschutz- und Naturschutzverbänden...?
- ? Gibt es Ausstellungen und anregende Darstellungen von naturwissenschaftlichen, technischen und mathematischen Zusammenhängen, die zu Erkundungen einladen?
- ? Welche Möglichkeiten gibt es zur Untersuchung des Umfelds in der Kita, wie der Haustechnik und Bewirtschaftung, z.B. zugängliche vereinfachte Messgeräte wie Wasseruhren, Energiemonitore, Thermometer, Mülltrennung?

Ziele

Ich-Kompetenzen

- ◆ Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen wollen
- ◆ Freude haben, mit Ausdauer Dinge zu untersuchen
- ◆ An einer Sache dran bleiben und bei Misserfolgen nicht aufgeben
- ◆ Gewissheit, selbst etwas bewirken oder herstellen zu können
- ◆ Freude haben, Tiere und Pflanzen zu pflegen
- ◆ Die Umwelt als eine Quelle für vielfältige Erfahrungen erleben und genießen
- ◆ Die Natur als Lebensgrundlage erkennen und schätzen lernen
- ◆ Ideen entwickeln für Erkundungen im Umfeld

Soziale Kompetenzen

- ◆ Vorschläge und Lösungen zu Erkundungen gemeinsam mit anderen entwickeln
- ◆ Selbst Vorschläge machen, dabei Fragen von anderen aufgreifen
- ◆ Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- ◆ Anderen einen Zusammenhang erklären können
- ◆ Andere Lebewesen und Pflanzen gewissenhaft pflegen

- ◆ Verantwortung für die natürliche Umwelt übernehmen, Natur verantwortlich nutzen und zu ihrem Erhalt beitragen
- ◆ Erwartungen und Bedürfnisse anderer wahrnehmen, sich hineinversetzen können und darauf eingehen
- ◆ Mit anderen die Verschiedenheit der Interessen im Stadtteil und in der Stadt erkunden und wahrnehmen

Sachkompetenzen

- ◆ Tierstimmen hören, nachahmen, Tierbewegungen nachahmen
- ◆ Naturerscheinungen kennen, begreifen und beschreiben
- ◆ Die Grundelemente unterscheiden: Erde, Wasser, Feuer, Luft
- ◆ Unterschiede in der Konsistenz verschiedener Elemente wahrnehmen
- ◆ Die Bedeutung der Grundelemente für das Leben kennen
- ◆ Ursachen und Folgen für Umweltverschmutzung und -zerstörung kennen
- ◆ Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Ressourcennutzung und Ressourcenschutz
- ◆ Verschiedene Aggregatzustände von Wasser kennen: flüssig, fest, gasförmig
- ◆ Phänomene erkennen und benennen, z.B. Schwerkraft, Magnetismus, Spiegelung
- ◆ Wissen über Pflanzen- und Tierarten und deren Lebensraum
- ◆ Verschiedene Pflanzen unterscheiden, deren Blüten und Früchte mit allen Sinnen kennen lernen
- ◆ Erste Zusammenhänge im Planetensystem erkennen: Sonne, Mond, Erde, Sterne
- ◆ Den Wechsel von Jahreszeiten und Wetterphänomenen kennen
- ◆ Den Wechsel von Tag und Nacht begreifen; tagaktive und nachtaktive Lebewesen kennen
- ◆ Kenntnis von Werkzeugen, Maschinen, Fahrzeugen, Bauwerken etc. und deren Handhabung
- ◆ Mögliche Gefahren beim Umgang mit Technik abschätzen
- ◆ Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen, z.B. Gerüche/Geräusche/Farben in der Natur unterscheiden

- ◆ Begriffe 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
- ◆ Dinge nach diesen Begriffen ordnen und systematisieren (z.B. Tiere oder Pflanzen nach Wild- und Nutztieren bzw. Wild- und Nutzpflanzen ordnen)
- ◆ Fertigkeiten entwickeln im Umgang mit Dingen, Tieren und Pflanzen
- ◆ Selbständige Bedienung technischer Geräte wie Kassettenrecorder, Telefon, einfache Computerprogramme
- ◆ Natur und Technik vergleichen, Analogien erkennen: Klette – Klettverschluss, Libelle – Hubschrauber, Auge – Fotoapparat, Schneckenhaus – Haus
- ◆ Schlussfolgern lernen bei Umwelterkundungen
- ◆ Ein Grundverständnis entwickeln zur Unterscheidung von Realität und Virtualität in Bezug auf Medien

Lernmethodische Kompetenzen

- ◆ Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten und mit allen Sinnen erfassen, Vorgänge und Veränderungen beobachten lernen
- ◆ Die verschiedenen Erscheinungen in den Jahreszeiten bewusst erleben
- ◆ Beobachten, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen, Formulieren eigener Erklärungen
- ◆ Einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge herstellen, Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, Beziehungen zwischen Dingen und Erscheinungen herstellen
- ◆ Grundverständnis dafür entwickeln, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, zu einem Thema Erfahrungen zu machen und etwas zu lernen
- ◆ Wissen, dass Fragen, Forschen und Nachdenken beim Lernen hilft
- ◆ eigene Stärken ausbauen wollen
- ◆ 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?
- ◆ Wissen, dass Lösungen mit anderen leichter gefunden werden können
- ◆ Grundverständnis dafür entwickeln, dass aufgezeichnete oder dokumentierte Erfahrungen mit anderen die eigenen Erkenntnisse sichern und vertiefen
- ◆ Erworbenes Wissen anwenden oder einsetzen und übertragen können
- ◆ Grundverständnis von Natur als Lebensgrundlage und dass wir verantwortungsvoll damit umgehen, um sie zu erhalten

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

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 zur Begriffsbildung anregen
- Den Kinderfragen nachgehen und gemeinsam Erklärungen formulieren; zu weiteren Erkundigungen anregen und die dafür nötigen Materialien bereitstellen
- Kindern die Möglichkeit geben, mit Tieren und Pflanzen in Berührung zu kommen; das einzelne Kind unterstützen, Tiere und Pflanzen aufzuziehen und zu pflegen
- Kleingruppenarbeit für entdeckendes Forschen ermöglichen; Fragen der Kinder ernst nehmen und sie nach eigenen Erklärungen suchen lassen, keine vorschnellen Antworten geben, sondern mit den Kindern entdecken
- Die alltäglichen naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen zum Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand machen, z.B. beim Kochen und Backen Gerüche unterscheiden, Tasten, Messen, Wiegen, Mischen von Substanzen, die sich mit dem Erhitzen verändern
- Vorlieben vergleichen und unterscheiden: Ich mag gern Süßes, andere Kinder mögen Salziges ... Wo schmecke ich Süßes, Salziges...?
- Alltägliche Situationen aufgreifen und Zusammenhänge herstellen: Woher kommt unsere Energie? Woher bekommt ein Apfel seine Energie? Wie kommt Strom in die Steckdose?
- Beobachten von Wachstumsbedingungen: beim Säen und Pflanzen drinnen und draußen; Natur erkunden, Gartenarbeit anbieten; mit den Kindern jahreszeitliche Veränderungen in der Umgebung erkunden
- Einen Wetterkalender führen mit Symbolen aus der TV-Wetterkarte, täglich zu einem konstanten Zeitpunkt Außentemperatur und Niederschlagsmengen messen und eintragen

- Die Kinder beim Verstehen von Krafteinwirkung, Hitze, Verformung, Verdunstung, von technischen Vorgängen unterstützen
- Öffentliche Orte (Brunnen, Grünanlagen, einen Wald, Pflanzen und Blumen, Hagenbecks Tierpark, Denkmäler, einen Teich oder See, die Elbe, den Hafen ...) erkunden
- Kinder an der Trennung von Müll und Abfall in der Kita beteiligen, Entsorgungswege darstellen, ökologische Wirkungen thematisieren (z.B. Ausflug auf einen Recyclinghof)
- Gemeinsames Kochen ermöglichen
- Verkehrswege in der Umgebung erkunden: Fuß- und Gehwege, Radwege, Autostraßen, Luftwege der Flugzeuge
- Verkehrsbedürfnisse und Verkehrstechnik erkunden: Kinderwagen, Roller, Dreirad, Fahrrad, Rollstuhl, Gehhilfen, Rolltreppen, Busse und U-Bahn, PKW und LKW, Müllauto, Feuerwehr und Rettungswagen, Taxi, Traktoren, Gabelstapler, Flugzeuge, Hubschrauber ...

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Viele Naturmaterialien bereitstellen
- Experimentieren mit technischem Spielzeug und Gegenständen: Hebel, Waage, Magnet, schiefe Ebene, Räder, Vergrößerungsgläser, Lupen-Dosen, Periskope, Prismen, Wecker, Radio, Taschenlampen, Spiegel
- Spiele mit Haushaltsgegenständen in einer Wasserexperimentiercke ermöglichen (z.B. zum Schöpfen und Umgießen)
- Experimente, die von kleineren Spielgruppen selbstbestimmt mit entsprechendem Material nutzbar sind: Was schwimmt, was geht unter und warum? Was ist leichter, was ist schwerer?
- Bücher über Natur, Naturerscheinungen und Technik

Projektarbeit, z.B.

- Wie kommt das Mittagessen in die Kita und auf den Tisch? Herkunft und Herstellung von Lebensmitteln
- Was ist ökologischer Landbau, was sind regionale, saisonale Produkte?
- Berufe von Eltern und Nachbarn mit Bezug zu Naturwissenschaften und Technik (Müllwerkerin/Müllwerker, Botanikerin/Botaniker, Schornsteinfegerin/Schornsteinfeger...)
- Licht- und Schattenspiele; Wasserexperimente, Energie- und Wasserverbrauch in der Kita, Mülltrennung, Kompost, Kräuterschnecke; Lebenszyklen wie Keimen, Gebären und Wachsen, Tod und Vergehen

- Projekte zu Naturereignissen, denen die Kinder in der Umgebung begegnet sind und die in der Kita vertieft werden, z.B. zur Sonne als Ursprung aller Energie und allen Lebens, Kraft der Sonne erkunden, Energie und Energiegewinnung, Wasserkreislauf, Wind und Wetter, Sonnenstand erkunden; mit dem Schatten spielen; den Regen in Behältnissen sammeln und die Mengen vergleichen; den Wind beobachten, z.B. mit Windsack, Papierfliegern, Drachen, das Wetter mit dem Wetter in anderen den Kindern bekannten Gegenden vergleichen (Urlaub, Herkunftsland)
- Vom Fluss zum Meer (Außen- und Binnenalster – Elbe – Nordsee); Ebbe und Flut, Sturmflut ...
- Einfache Versuchsanordnungen zu technischen Prinzipien: Wie funktioniert was, wozu dient es? Einen Flaschenzug bauen und mit dem Fahrstuhl im Kaufhaus, im U-Bahnhof vergleichen; Hebelwirkung erkunden – beim Wippen, beim Federballspiel ...
- Warum fliegen Flugzeuge (Flugzeuge und Segelflugzeuge)? Warum schwimmen Schiffe (Ruderboote und Kanus auf der Alster, Motorschiffe, Segelboote)?
- Wasserwerk, Elektrizitätswerk, Kläranlage, Chemielabor – z.B. Firma Beiersdorf, Tauwerk Lippmann, Planetarium, Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung ... besichtigen
- DESY (Deutsches Elektronen-Synchrotron) besuchen: Experimentiermöglichkeiten zu Luft und Vakuum

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Experimentiercken oder -räume mit Lupen, Mikroskop, Pipetten, Spritzen, Füllgläsern mit Deckel, alten Brillengläsern – auch zur Untersuchung von Kleintieren
- Wasserexperimentiercke
- Globus, Reliefkarten
- Ausreichend Bausteine in verschiedenen Formen und Größen
- Im Außengelände: Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien; Gartenanlage zum Säen und Pflanzen; ökologische Gestaltung des Außengeländes unter Beteiligung der Kinder (z.B. Reisigzaun, Kompost)
- Bilder zu Naturereignissen, von Konstruktionszeichnungen, technischen Bauwerken und Geräten, von technischen Errungenschaften
- Fotodokumentationen zu Experimenten, in denen auch das einzelne Kind seine Experimentier- und Forschungserlebnisse wieder findet

- 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
- Technische Medien wie Fotoapparat, Kassettenrekorder, Computer, entsprechende CD-Roms, ausgewählte Computerprogramme zum Thema
- Einbezug vielfältiger Printmedien, insbesondere Sachbücher, Lexika, Zeitschriften

7. Frühförderung in der Kita

Die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist erklärtes Ziel der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 1, inklusive Bildung). Unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen hat jedes Kind ein Recht auf Teilhabe und den gleichen Anspruch darauf, in seiner Entwicklung und seinem Lernen so früh wie möglich individuell unterstützt und gefördert zu werden. Das gemeinsame Spielen und Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bietet die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten. Das Kind erkennt Unterschiede als Bereicherung und Chance, von anderen zu lernen. Es erwirbt die Fähigkeit, Hilfe anzubieten sowie anzunehmen.

Dies erfordert von der Praxis, Heterogenität von Kindern als Bereicherung anzusehen sowie als Anstoß, pädagogische Praxis stets weiterzuentwickeln. Ziel ist, ein Grundverständnis für die Würde eines jeden Kindes zu entwickeln und somit den individuellen Bedarfen aller Kinder gerecht zu werden. Jedem Kind wird eine Teilhabe am Leben und Lernen in der Gemeinschaft ermöglicht und es wird darin bestärkt, sich zu einer eigenverantwortlichen Person zu entwickeln.

Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder haben in Hamburg ab dem vollendeten 3. Lebensjahr bis zur Einschulung einen gesetzlichen Anspruch auf Eingliederungshilfe in einer Kindertageseinrichtung.¹ Für die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs erhält die Kita zusätzliche finanzielle Ressourcen, deren Umfang sich aus den Empfehlungen eines differenzierten Gutachtens des Öffentlichen Gesundheitsdienstes ableitet. Diese Mittel ermöglichen der Kita, die zusätzliche heilpädagogische und therapeutische Förderung durchzuführen.

In der Kita erfahren die Kinder mit (drohenden) Behinderungen im Sinne der Inklusion durch eine anregungsreiche, individualisierte und flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags, dass sie in der Gemeinschaft mit anderen Kindern gleichermaßen Zugang zu allen Bildungsangeboten haben, ihre eigenen Lernerfahrungen machen können und in ihren Lern- und Bildungsprozessen aufmerksam begleitet werden. Sie lernen hierbei auch im Dialog mit den anderen, mit ihrer Behinderung umzugehen und sich am Gruppengeschehen zu beteiligen. Sie erfahren, trotz ihrer Beeinträchtigung, nicht ausgeschlossen zu werden.

Notwendige Therapien und Fördermaßnahmen werden in Abstimmung mit den Eltern in den Kita-Alltag integriert, die anderen Kinder werden einbezogen. Die von heilpädagogischen und therapeutischen Fachkräften geleistete Entwicklungsbegleitung und Förderung von Kindern mit einer (drohenden) Behinderung ermöglicht es, dem Kind die notwen-

dige Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen und es in seiner Einzigartigkeit und Individualität wertzuschätzen.

Für die gelungene Frühförderung in der Kita sind eine qualitativ hochwertige Förder- und Behandlungsplanung, gutes interdisziplinäres Arbeiten sowie die Integration der spezifischen Förderung in den Kita-Alltag von entscheidender Bedeutung.

Strukturelle Voraussetzungen

In Hamburg erhalten Kindertageseinrichtungen nach den entsprechenden Regelungen im Landesrahmenvertrag gemäß § 26 KibeG zusätzliche Mittel über das Kitagutschein-system.² Durch die bedarfsgerechte Ausstattung wird man den besonderen Bedarfen von Kindern mit (drohenden) Behinderungen gerecht. Es bestehen Möglichkeiten der flexiblen Anpassung notwendiger personeller und sächlicher Ressourcen.

Der Träger trägt die Verantwortung dafür, die vorhandenen Mittel bedarfsgerecht und sinnvoll einzusetzen sowie das Kita-Team bei der Organisation und Konzeption mit den unterschiedlichen Disziplinen (Heilpädagogik, Ergo- und Physiotherapie, Logopädie und andere) zu unterstützen. Dies umfasst sowohl die Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen (Raumkonzept, Ausstattung etc.) als auch die Gruppenzusammensetzung, um den Kindern einen verlässlichen Orientierungsrahmen und Raum für die eigene Entwicklung zu bieten.

Die Integration der Heilpädagogik sowie der pflegerischen und therapeutischen Angebote in den Kita-Alltag erfordert ein enges interdisziplinäres Arbeiten zwischen den verschiedenen Fachkräften in der Kita. Ziel ist, einen gemeinsamen Weg für die Gestaltung der individuellen Entwicklungsförderung des Kindes zu finden, diesen regelmäßig gemeinsam zu reflektieren und kontinuierlich anzupassen. Die Kooperation, Abstimmung und der fachliche Austausch mit externen Fachkräften oder Institutionen bei Bedarf gehören ebenso zu den Aufgaben der Kindertageseinrichtung.

Voraussetzung für die Verwirklichung einer solchen interprofessionellen Zusammenarbeit sind regelmäßige Teamsitzungen aller beteiligten Fachkräfte, in denen der Verlauf der Entwicklung reflektiert wird sowie Zielsetzungen und Vorgehensweisen weiter differenziert werden. Dabei geht es darum, die gemeinsamen Ziele sowie die Schwerpunkte der jeweiligen Fachdisziplin zu definieren, gegenseitige Anknüpfungspunkte zu erkennen bzw. festzulegen und die gemeinsame Umsetzung im Kita-Alltag zu erörtern.

Für Kinder mit (drohenden) Behinderungen bedarf es dazu der genauen Analyse des jeweiligen Lebensumfeldes (in Familie und Kita), damit Partizipation des Kindes möglich ist, seine Eigenaktivität gefördert wird und seine Entwicklung sich damit als aktiver Aneignungsprozess entfalten kann. Damit soll die Voraussetzung geschaffen werden, dem sich entwickelnden Kind mit einer Behinderung alle notwendige Unterstützung zur Verfügung zu stellen, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit – auch mit den Eltern

Die Basis einer interdisziplinär abgestimmten Förderung und Therapie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Frühförderung in der Kindertageseinrichtung ist eng mit dem Bildungs- und Lebensort Familie verbunden. Daher werden die Eltern mit ihrer Perspektive auf das Kind, ihren Zielen und Erwartungen eng in die Entwicklung des Förder- und Behandlungsplanes, der von verschiedenen Fachkräften gemeinsam erstellt wird, einbezogen.³ Für das Kind werden Entwicklungs- und Bildungsziele vereinbart, die sich zwischen Familie und Kita wechselseitig ergänzen können und jeweils gefördert werden. In der Kita selbst beobachten und dokumentieren alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufmerksam und kontinuierlich den Entwicklungsprozess in der

Kindergruppe. Hierbei spielt die Beobachtung der Eigenaktivität, der Partizipation und insbesondere auch der interpersonellen Beziehungen des Kindes eine große Rolle.

Einmal im Jahr wird zusammen mit den Eltern ein interdisziplinärer Entwicklungsbericht (auf der Basis eines standardisierten Formulars⁴) erstellt, der den erreichten Entwicklungsstand des Kindes dokumentiert und die spezifischen und übergreifenden Zielsetzungen für die weitere Förderung festhält.

Beim Übergang in die Schule werden alle Erfahrungen, die das Kind in der Kindertageseinrichtung gemacht hat, seine Entwicklungs- und Bildungsprozesse, sowie alle erhaltenen Fördermaßnahmen mit den Eltern besprochen. Der gemeinsam erstellte Abschlussbericht dokumentiert die wesentlichen Erfahrungen und Empfehlungen für die weitere Förderung. Er dient als Grundlage für die Schule, um ihre zukünftigen pädagogischen, heilpädagogischen und therapeutischen Maßnahmen daran anzuknüpfen und somit Kontinuität insbesondere für das Kind und die Eltern zu sichern.

Für die gelungene Frühförderung in der Kita ist eine qualitativ hochwertige Förder- und Behandlungsplanung, gutes interdisziplinäres Arbeiten sowie die Integration der spezifischen Förderung in den Kita-Alltag von entscheidender Bedeutung.



Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Frühförderung in der Kita

1. Alle Fachkräfte entwickeln ein Grundverständnis für die Würde eines jeden Kindes.

- Sie fördern alle Kinder ganzheitlich und an den Interessen und Fähigkeiten des Kindes orientiert.
- Sie unterstützen jedes Kind darin, seine Stärken zu erkennen und sich durch Einschränkungen und Kränkungen nicht entmutigen zu lassen.
- Sie unterstützen die soziale Integration aller Kinder im Kita-Alltag und in die Kindergemeinschaft.
- Sie gestalten den Kita-Alltag, die Räumlichkeiten sowie aktuelle Themen und Projekte derart, dass alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten teilhaben und profitieren können.
- Sie integrieren die spezifische individuelle Förderung nach Möglichkeit in den Kita-Alltag.
- Sie entwickeln einen offenen Umgang mit Differenzen und Vielfalt und sehen diese als Impuls für die kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung.
- Sie beziehen die Kinder und ihre Eltern in die Förderung und deren Planung ein und übernehmen dabei eine beratende und begleitende Funktion.

2. Alle an der Förderung beteiligten Fachkräfte arbeiten eng zusammen und reflektieren gemeinsam ihre Beobachtungen und Zielsetzungen.

- Sie gewährleisten die Kooperation und den fachlichen Austausch untereinander sowie mit externen Fachdiensten.
- Sie erstellen den Förder- und Behandlungsplan gemeinsam mit allen beteiligten (heil-)pädagogischen, therapeutischen, medizinisch-pflegerischen Fachkräften und stimmen ihn mit den Eltern sowie ggf. anderen Leistungserbringern ab. Basis hierfür ist ein einheitliches standardisiertes Formular.
- Sie führen regelmäßige entwicklungsbegleitende systematische Beobachtungen und Dokumentationen zur Überprüfung und ggf. Anpassung des Förderplans und der Leistungen durch.
- Sie erstellen mindestens einmal jährlich einen interdisziplinären Entwicklungsbericht über die erreichten Entwicklungsziele auf Basis des einheitlichen standardisierten Formulars und stimmen diesen mit den Eltern ab.
- Sie unterstützen den Übergang des Kindes in die Schule durch die Erstellung eines interdisziplinären Abschlussberichtes (einheitliches, standardisiertes Formular) zur Weitergabe an die aufnehmende Schule und stimmen diesen mit den Eltern ab.

Anmerkungen

- 1 Als Behinderung gilt, wenn Kinder in ihrer körperlichen, seelischen und/oder geistigen Entwicklung von dem für das Lebensalter typischen Entwicklungsstand deutlich abweichen und daher in ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt sind (vgl. § 2 Satz 1 SGB IX). Die Beurteilung, ob eine (drohende) Behinderung vorliegt, und die Feststellung des damit verbundenen (zusätzlichen) Förderbedarfs in der Kita, erfolgt in Hamburg durch Gutachterinnen und Gutachter des Jugendpsychiatrischen Dienstes sowie des Beratungszentrums Sehen, Hören, Bewegen, Sprechen.
- 2 Vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2009): § 7 Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern in: Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. Hamburg.
- 3 www.hamburg.de/behinderte-kinder
- 4 www.hamburg.de/behinderte-kinder

8. Demokratische Teilhabe – Anforderungen an die Zusammenarbeit in der Kita

Das den Bildungsempfehlungen zugrunde liegende Bildungsverständnis orientiert sich an Merkmalen 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.

Kitas werden in der neueren Literatur auch als die „Die Kinderstube der Demokratie“¹ beschrieben. In dieser Formulierung wird die Bedeutung der Kita für entwickelte Gesellschaften sichtbar. Die Institution Kita, so wie sie funktioniert, so wie ihr Alltag gestaltet ist, wirkt auf die Kinder ein. In der Kita machen die Kinder erste Erfahrungen mit den Spielregeln unserer Gesellschaft. Dort müssen sie auch erfahren können, was Demokratie ausmacht. Daher regelt zum Beispiel das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz, dass Krippen- und Elementarkinder die Gelegenheit bekommen sollen, eine in der Einrichtung tätige Person als Vertrauensperson zu bestimmen.² In dem Maße, in dem die Kinder an für sie wichtigen Entscheidungen beteiligt werden, werden sie 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. 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.

Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher

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 Erzieherinnen und Erzieher, 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 Lernen und Entwicklung nie aufhören. Wenn Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam mit den 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.

Anforderungen an die Zusammenarbeit im Team

Der Bildungsauftrag der Kita, wie er in diesen Empfehlungen formuliert wird, kann nur umgesetzt werden, wenn alle an der Kita beteiligten Personen zusammenarbeiten.

Kinder schauen sehr genau, wie Erwachsene „was machen“ und bilden sich ihren Reim darauf – oder in den Worten der Bildungsempfehlungen: 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. 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 Erzieherinnen und Erzieher während eines Kita-Tages. Die Qualität der Zusammenarbeit im Team entscheidet zudem darüber, welche Rechte und Möglichkeiten 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.

Anforderungen an die Kita-Leitung

Den Führungskräften der Kita kommt eine Schlüsselrolle in der Personal- und Organisationsentwicklung zu. Durch ihre fachlich-pädagogischen Kompetenzen und durch ihren Führungsstil prägen sie wesentlich die Kita-Kultur. Zentrale Bereiche der Leitungstätigkeit sind die Übernahme von Verantwortung sowie Klarheit und Transparenz in der Vorgesetztenrolle.³

In ihrer Rolle als Teamentwicklern, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligen, fördern, zielorientiert führen, ohne deren Eigeninitiative einzuschränken, schätzen und fördern sie individuelle Unterschiede und Schwerpunkte bei gleichzeitiger Orientierung auf das gemeinsame Ganze, das in der pädagogischen Konzeption verankert ist. Diese gilt es, kontinuierlich – auf der Basis der Bildungsempfehlungen – weiter zu entwickeln, damit das Team einen jeweils aktuellen gemeinsamen Orientierungs- und Handlungsrahmen hat.

Die Leitungskräfte geben fachliche Impulse und Beratung, schaffen organisatorische Möglichkeiten für Kommunikation und Kooperation und sorgen für transparente Informations- und Entscheidungsprozesse. Sie eröffnen den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Entscheidungsspielräume und achten gleichzeitig darauf, dass Vereinbarungen eingehalten werden.

Eine weitere wesentliche Leitungsaufgabe ist das Management von Konflikten zwischen den Mitgliedern im Team und bei Beschwerden von Eltern. Hier sind die Leitungskräfte zunächst als Mediatorinnen und Mediatoren gefragt und müssen zuweilen auch selbst Entscheidungen treffen, die es dann nachvollziehbar zu begründen gilt.



Anmerkungen

- 1 Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Berlin.
- 2 Vgl. KibeG §23 Absatz 2.
- 3 Vgl. Möller, Jens-Christian; Schlenker-Möller, Esta (2007): Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. Berlin. S. 17 f.

Qualitätsansprüche und Indikatoren für die Zusammenarbeit in der Kindertageseinrichtung und mit dem Träger

1. Erzieherinnen und Erzieher sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln eine Teamkultur, die von Respekt und Wertschätzung gegenüber allen beteiligten Personengruppen geprägt ist.

- Sie verständigen sich im Team und mit den Kindern und Eltern darüber, welche Werte und Normen in der Kita wichtig sind.
- Sie kennen die Rechte von Kindern (UN-Kinderrechtskonvention) und setzen sich für deren Realisierung innerhalb und außerhalb der Kita aktiv ein.
- Sie kennen ihre eigenen Rechte als Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer und setzen sich für deren Realisierung aktiv ein.
- Sie übernehmen über die Arbeit mit den Kindern hinaus entsprechend ihrer Kompetenzen Teilaufgaben für die Gestaltung der gesamten Einrichtung.
- Das Team entwickelt Arbeitsformen des regelmäßigen kollegialen Austauschs, der gegenseitigen Beratung und des kritisch-konstruktiven Dialogs.

2. Die Kita-Leitung entwickelt mit dem Team die Kita-Konzeption.

- Sie orientiert sich dabei an der Trägerkonzeption und an den Hamburger Bildungsempfehlungen.
- Sie setzt Impulse, koordiniert, hält Entwicklungsprozesse in Gang und bietet fachliche Reflexion an.
- Sie entwickelt mit dem Team ein Fortbildungskonzept zur Umsetzung dieser Bildungsempfehlungen.
- Sie beteiligt ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen und fördert deren Eigeninitiative.
- Sie sorgt für transparente Informations- und Entscheidungsprozesse und ermöglicht so die demokratische Teilhabe aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

- Sie schätzt und fördert individuelle Unterschiede und Schwerpunkte. Sie achtet bei der Zusammensetzung der Teams darauf, dass verschiedene Kompetenzen und Kulturen vertreten sind.
- Sie gestaltet gemeinsam mit dem Team einen partizipativen Dialog mit dem Träger der Kindertageseinrichtung und mit anderen Verantwortungsträgern.

3. Der Träger entwickelt mit den Kita-Leitungen ein Trägerleitbild auf der Grundlage der Hamburger Bildungsempfehlungen.

- Er klärt die Verantwortungsstrukturen und Entscheidungsspielräume für die einzelne Kindertageseinrichtung, die jeweiligen Leitungskräfte und die einzelnen Fachkräfte.
- Er fördert die Entwicklung der pädagogischen Schwerpunkte der Kita entlang des eigenen Trägerprofils.
- Er bezieht sich dabei explizit auf die Hamburger Bildungsempfehlungen.
- Er koordiniert die Ressourcen zur Erfüllung des pädagogischen Auftrags
- Er sichert ein transparentes Informations-, Kooperations- und Entscheidungssystem.
- Er stellt ein Qualitätsmanagement und ein Verfahren der Personal- und Organisationsentwicklung sicher.
- Er erstellt eine jährliche Fortbildungsplanung gemeinsam mit den Leitungen seiner Kindertageseinrichtungen.
- Er sichert, dass jede Fachkraft und jedes Team die Möglichkeit hat, an den geplanten Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

Literatur

Allgemeine Grundlagen

- Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2009):** Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Freiburg.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012):** Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen. Hamburg.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2009):** § 7 Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern in: Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. Hamburg.
- Beller, Kuno; Beller, Simone (2002):** Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin. Eigenverlag (Bezug über: beller@zedat.fu-berlin.de)
- Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (2009):** Kindergarten heute –spezial. Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Freiburg.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008):** Frühkindliche Bildung beobachten und dokumentieren. Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008):** Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007):** KiTa-Preis Dreikäsehoch 2006 „Jedes Kind mitnehmen“. Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006):** Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005):** Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh.
- Bethke, Christian; Schreiner Sonja Adelheid (2009):** Die Jüngsten kommen. Kinder unter Drei in Kindertageseinrichtungen. Pfv-Jahrbuch. Weimar. Berlin.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006):** Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a. M..
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004):** Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Berlin.
- Derman-Sparks, Louise (2008):** Anti-Bias Pädagogik: Neue Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlage einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg. S. 239-248; weitere Texte zum Ansatz und zu den Zielen: www.kinderwelten.net
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2009):** Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Deutsche UNESCO Kommission (DUK) (2009):** Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Brühl.
- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (2010):** Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn.
- Diskowski, Detlef; Hammes-Di-Bernardo, Eva (Hrsg.) (2004):** Lernkulturen und Bildungsstandards, pfv-Jahrbuch 9: Baltmannsweiler.
- Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild; Schneider, Kornelia (2002):** Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene? Arbeitsmaterial und Video. Weinheim.
- Drieschner, Elmar (2011):** Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. WiFF-Expertise Nr. 13. München.
- Elschenbroich, Donata (2003):** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München.
- Elschenbroich, Donata; Otto Schweitzer (2005):** Die ersten drei Lebensjahre als Bildungszeit. Film. Frankfurt/M.
- Fried, Lilian; Roux, Susanne (2006):** Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim.
- Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2010):** Frühpädagogik international – Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2004):** Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003):** Träger zeigen Profil. Weinheim.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2009):** Landesrahmenvertrag, ‚Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen‘. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke unter Mitarbeit von Griebel, Dorothea (2010):** Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material. Band 2. Waxmann.
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew (2001):** Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011):** Übergänge verstehen und begleiten. Berlin.
- Griebel, Wolfgang; Niesel, Renate (2004):** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, in: Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2002): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg.
- Groot-Wilken, Bernd (2007):** Entwicklungsgespräche in Kindergarten und Kita: vorbereiten, durchführen, dokumentieren. Freiburg.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011):** Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Berlin.

- Hautumm, Annette (2004):** Fortbildung und Beratung zum Berliner Bildungsprogramm, in: KiTa aktuell MO, 3/2004.
- Heller, Elke (2010):** Der Situationsansatz in der Praxis. Berlin.
- Heller, Elke (1998):** Gut, dass wir so verschieden sind. Ravensburg.
- Hermann, Gisela; Wunschel, Gerda (2002):** Erfahrungsraum KITA – Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim.
- Herm, Sabine (2012):** Gemeinsam spielen, lernen und wachsen: Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Keller, Monika:** Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit in: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Freiburg. S. 34-55.
- Krappmann, Lothar; Peukert, Ursula (1995):** Altersgemischte Gruppen im Kindergarten. Freiburg.
- Krenz, Armin (2010):** Was Kinder brauchen. Berlin.
- Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008):** „Dabeisein ist nicht alles“: Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München.
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2007):** Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children. Erkelenz.
- Laewen, Hans-Joachim (2003):** Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen – Beobachtungsbögen, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): KitaDebatte 1/2003.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002):** Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2002):** Forscher, Künstler, Konstrukteure. Berlin
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hedervari, Eva (2003):** Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim, Berlin, Basel.
- Lill, Gerlinde (Hrsg.) (2004):** Bildungswerkstatt Kita. Weinheim.
- Lipp-Peetz, Christine (Hrsg.) (2007):** Praxisbeobachtung. Berlin.
- Leu, Hans-Rudolf u.a. (2007):** Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin.
- Lübke, Torsten; van Dieken, Christel (2012):** Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit im Alltag gelingt. Berlin.
- Lübke, Torsten; Vagedes, Barbara (2013):** Kinder von 0-3. Kein Tag wie der andere. Der Tagesablauf in der Kita. Berlin.
- Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2003):** SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Instrument zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung. Freiburg.
- Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2003):** KiTa spezial, Sonderausgabe 1/2003: Beobachtung in Kindertageseinrichtungen.
- Mayr, Toni; Ulich, Michaela (1998/1999):** Kinder gezielt beobachten, Teil 1: Der Stellenwert von Beobachtungen im Alltag, in : KiTa aktuell BY, 10/1998, S. 205 – 209, Teil 2: Was macht das Beobachten so schwer? In: KiTa aktuell BY, 1/1999, S. 4-6.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009):** Kitas kleinkindgerecht bauen und ausstatten (Film). Über: <http://www.krippenfilm.de/>
- Möller, Jens-Christian; Schlenker-Möller, Esta (2007):** Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. Berlin.
- Motakef, Mona (2006):** Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Naumann, Sabine (2000):** Hier spielt sich das Leben ab. Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg.
- Nied, Franziska u.a. (2012):** Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. WiFF-Expertise Nr. 20. München.
- Niesel, Renate; Griebel, Wilfried; Netta, Brigitte (2008):** Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg.
- Nitsch, Cornelia; Hüther, Gerald (2011):** Kinder gezielt fördern. München
- OECD (2001):** Starting Strong. Early Childhood Education und Care. Paris.
- OECD (2006):** Starting Strong II. Paris.
- Preissing, Christa; Boldaz-Hahn, Stefani (2009):** Qualität von Anfang an. Berlin.
- Preissing, Christa; Heller; Elke (Hrsg.) (2009):** Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Prenzel, Annedore (2010):** Inklusion in der Frühpädagogik. WiFF-Expertise Nr. 5. München.
- Protz, Roger (2011):** Aufsichtspflicht: Rechtshandbuch für Erzieherinnen und Eltern. Berlin.
- Protz, Roger (2004):** Rechtshandbuch für Erzieherinnen. Neuwied.
- Protz, Roger; Hautumm, Annette (2004):** 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin.
- Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008):** ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar, Berlin.
- Reggio Children (Hrsg.) (2002):** Die Kinder vom Stummfilm – Begegnungen zwischen Kindern und Fischen. Neuwied, Berlin.
- Rohrmann, Tim (2008):** Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Forschung und Praxis im Dialog. Opladen.
- Roth, Xenia (2010):** Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg.
- Schäfer, Gerd E. (2008):** Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder 08-09/2008, S. 7-15.
- Schäfer, Gerd E. (2008):** Anfängergeist. In: Betrifft Kinder 10/2008, S. 7-17.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005):** Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim.
- Schäfer, Gerd E. (2004):** Beobachten und Dokumentieren in Kitas. In: Kindergarten heute, Heft 8/2004, S. 6-15.

- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2010):** Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin.
- Stoltenberg, Ute (2011):** Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Schriftenreihe der AG Natur- und Umweltbildung, Bundesverband e.V.
- Stoltenberg, Ute; Thielebein-Pohl, Ralf (Hrsg.) (2011):** KITA21 – Die Zukunftsgestalter. München.
- Stoltenberg, Ute (2008):** Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn.
- Strätz, Rainer; Demandewitz, Helga (2005):** Beobachten – Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. Weinheim, Basel.
- Suess, Gerhard J. (2011):** Missverständnisse über Bindungstheorie. WIFF-Expertise Nr. 14. München.
- Sulzer, Annika; Wagner, Petra (2011):** Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte: WIFF-Expertise Nr. 15. München.
- Te Whariki (Ministry of Education) (1996):** Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Wellington, New Zealand.
- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007):** Pädagogische Qualität für Kinder in Tageseinrichtungen. Weinheim.
- TransKiGs – Den Übergang gestalten (Video):** <http://www.transkigs.de/365.html>
- Unfallkasse Nord:** Kinder unter drei Jahren sicher betreuen. Sichere und kindgerechte Gestaltung von Kinderkrippen. www.uk-nord.de/publikation.
- Van Dieken, Christel (2012):** Was Krippenkinder brauchen. Freiburg.
- Von der Beek, Angelika (2006):** Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin.
- Von der Beek, Angelika (2006):** Hundert Welten entdeckt das Kind: Kinderräume bilden. Berlin.
- Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten (2012):** Mehr als nur dabei sein! Teilhabe von Kindern in unseren Kitas. Hamburg.
- Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten (2000):** Materialien zur Qualitätsentwicklung, STADT-Kinder Nr. 3. Hamburg.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2009):** Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg.
- Viernickel, Susanne (2009):** Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008):** Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg.
- Walter, Melitta (2005):** Jungen sind anders, Mädchen auch: Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München.
- Weber, Sigrid (Hrsg.) (2008):** Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg.
- Welzer, Harald (1993):** Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.
- Wustmann, Corinna:** Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, Irina (Hrsg.): Resilienz. Was Kinder aus armen Familien stark macht. Dokumentation der Fachtagung am 13.9.2005 in Frankfurt/M; ISS-Aktuell 2/2006, S. 6-14.
- Wustmann, Corinna (2007):** Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin.
- Ziesche, Ulrike; Herrnberger, Grit; Karkow, Christine (2003):** Qualitätswerkstatt Kita – Zusammenarbeit von Kita und Familie. Neuwied.
- Zimmer, Jürgen (Hrsg.) (2000):** Praxisreihe Situationsansatz. Weinheim.

Bildungspläne und -programme in den Bundesländern

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

Über die Internetadresse des Bildungsservers: www.bildungsserver.de sind alle Bildungspläne, -empfehlungen der Länder einsehbar.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. München.

Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2005): Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen.

Hessisches Sozialministerium; Hessisches Kultusministerium und Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Wiesbaden.

Hessisches Sozialministerium (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Wiesbaden.

Land Sachsen-Anhalt – Landesverwaltungsamt (2005): Bildung elementar – Bildung von Anfang an. Halle/Saale.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland Pfalz. Weinheim, Basel.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): GOrBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Potsdam.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2007): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten, Handreichungen für die Praxis. Weimar, Berlin.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2008): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel.

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2011): Erfolgreich starten – Kinder im Alter von

0 bis 3 Jahren. Grundlagen für die Bildung, Erziehung und Betreuung. Kiel.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf.

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren – Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar, Berlin.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, Berlin.

Praxisanregungen und weiterführende Literatur zu den Bildungsbereichen

Bildungsbereich : Körper, Bewegung und Gesundheit

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

Beek, Angelika; Buck, Matthias; Rufenach, Annelie (2001): Kinderräume bilden. Neuwied.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002): Gesundheitsförderung im Kindergarten. Konzepte, Band 3. Köln. In der Druckfassung vergriffen, als PDF-Dokument im Internet erhältlich: www.bzga.de

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Liebevoll begleiten ... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2007): Nase, Bauch und Po – eine bundesweite Initiative der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zur Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. Köln.

Freie und Hansestadt Hamburg, Gesundheitsämter der Bezirke (Hrsg. (2010): Rahmenhygieneplan für Kindereinrichtungen: <http://www.hamburg.de/contentblob/2084268/data/rahmenplan-kita.pdf>

Herdtwack, Waltraud (1998): Durch Bewegung zur Ruhe kommen. München.

Herm, Sabine (2006): Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten. Berlin.

Klein & Groß (1/2012): Thema: Sexualerziehung - ein Tabuthema? Wege zu einem natürlichen Umgang mit kindlicher Sexualität.

Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen (2010): Gesunde Kita für alle. Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. Hannover.

Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an die Fachkräfte. WiFF-Expertise Nr. 8. München.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim.

Phillipps, Ina - Maria (2012): Körperfreundlichkeit von Anfang an. Wege zu einem natürlichen Umgang mit kindlicher Sexualität. In: Klein & Groß 1/2012. S. 7-10.

Pikler, Emmi (2001): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim.

Strauß, Uwe (2012): Kindliche Sexualität: Wahrgenommen oder tabuisiert? Von der Bedeutung der Sexualerziehung. In: Klein & groß 1/2012. S. 11-14.

Strub, Ute (Hrsg.) (2002): Hengstenberg, Elfriede – Entfaltungen – Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Freiamt im Schwarzwald.

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2006): PERiK. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg.

Wanzek-Sielert, Christa (2010): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: www.Erzieherin.de. Zugriff am 12.7.2011.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.

Wustmann, Corinna (2007): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Basel, Weinheim.

Zimmer, Renate (2012): Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg.

Zimmer, Renate (2011): Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren – Entwicklungsförderung durch Bewegung. Freiburg.

Zimmer, Renate (2011): Mit allen Sinnen lernen - Wahrnehmungsförderung durch Bewegung (Film). Freiburg

Zimmer, Renate (2010): Bewegung, Körpererfahrung und Gesundheit. Berlin.

Zimmer, Renate (2009): Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Deutsche Verkehrswacht. Bonn, Berlin.

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Bruner, Claudia, Winklhofer, Ursula; Zinser, Claudia: Partizipation – ein Kinderspiel. Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Multikulturelles Kinderleben. Projektinfos 1997 – 2000. München. In der Druckfassung vergriffen, Projektheft 1-5 in PDF-Format als Dateien verfügbar: www.dji.de.

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg.

Kazemi-Weisari, Erika (2002): Partizipation – hier entscheiden Kinder mit. Freiburg.

Lange, Udo; Stadelmann, Thomas (2003): Das Paradies ist nicht möbliert. Neuwied.

Preissing, Christa; Prott, Roger (1986): Aus anderer Sicht – wie Kindergartenkinder ihren Stadtteil erleben. Berlin.

Preissing, Christa; Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München.

Schiffer, Eckhard (2003): Wie Gesundheit entsteht. Weinheim.

Strätz, Rainer (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Köln.

Sturzbecher, Dietmar; Großmann, Heidrun (2003): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München.

TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) (4/2005): Freundschaft. Seelze.

Van Dieken, Christel (2008): Lernwerkstätten und Forschungsräume. Freiburg.

Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen. München.

Barth, Karlheinz: Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Möglichkeiten der Prävention. Bedeutung vorschulischer Erfahrungen, in: KiTa aktuell MO, 1/2001, S. 11-13.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Offensive frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration: Praxismaterial zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit Kindern bis zu drei Jahren. (entwickelt vom DJI) http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/aus_der_praxis/dok/513.php.

Delfos, Martine (2011): ‚Sag mir mal ...‘ Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München. Projektheft 5/2001. In der Druckfassung vergriffen, in PDF-Format als Dateien verfügbar: www.dji.de.

Elschenbroich, Donata; Schweitzer, Otto (2001): Ins Schreiben hinein. (Film). DJI Frankfurt/M.

Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar, Berlin.

Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra (2009): Kinder-Sprache stärken! Weimar, Berlin.

Jampert, Karin u.a. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Weimar, Berlin.

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.

Jean, Georges (1996): Die Geschichte der Schrift. Reihe Abenteuer Geschichte Band 18. Ravensburg.

List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. WiFF-Expertise Nr. 11. München.

Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Instrument zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung. Freiburg.

Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2009): Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg.

Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München.

Oberhuemer, Pamela; Hammes-Di-Bernardo, Eva (Hrsg.) (2003): Startchance Sprache, pfv-Jahrbuch Band 8. Baltmannsweiler.

Roos, Jeanette; Polotzek, Silvana; Schöler, Hermann (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder.“ Abschlussbericht: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg.

Rothweiler, Monika; Ruberg, Thomas (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. WiFF Expertise Nr. 12. München.

Scheidt, Alexander (2011): Warum? Kinder erklären sich die Welt. Berlin.

Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.) (2003): Handbuch Kinderliteratur. Freiburg.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder sprechen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen, Basel.

Ulich, Michaela (2009): Lust auf Sprache (Film). Freiburg.

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (2006): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung, Neuwied, Berlin.

Wendtland, Wolfgang (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart.

Winner, Anna (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Berlin.

Zimmer, Renate (2011): Bewegte Sprache. Sprachförderung durch Bewegung (Film). Freiburg.

Bildungsbereiche: Bildnerisches Gestalten und Musik

Brügel, Eberhard (1993): Wirklichkeiten in Bildern – über Aneignungsformen von Kindern, Remscheid. S. 33.

Dreier, Annette (2012): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin.

Elschenbroich, Donata (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München.

Gardner, Howard (2002): Kreative Intelligenz. München.

Grötzingler, Wolfgang (1985): Kinder zeichnen kritzeln malen. Köln.

Haas, Sybille (2006): Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Weimar, Berlin.

Jacoby, Heinrich; Ludwig, Sophie (2004): Jenseits von Begabt und Unbegabt. Hamburg.

Mattenklopp, Gundel (2007): Grundschule der Künste. Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung. Hohengehren.

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Alles hat einen Schatten außer der Ameise. Neuwied, Berlin.

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Consiglieria i bambini di 5-6 anni raccontano ai bambini di 3 anni la scuola dell’infanzia che li ospiterà. Reggio Emilia.

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Hundert Sprachen hat das Kind. Neuwied, Berlin.

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Neuwied, Berlin.

Seitz, Rudolf (1998): Die Bildsprache der Kinder. in: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders, Lengwil am Bodensee. S. 40ff.

Zimmer, Renate (2012): Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg.

Bildungsbereich: Mathematik

Bostelmann, Antje (2009): Jederzeit Mathezeit! Mühlheim.

Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth (2007): Mathe-kings. Weimar, Berlin.

Institut für vorschulisches Lernen (Hrsg.) (o.J.): Komm mit ins Zahlenland.

Kindergarten heute (2008): So geht's – Spaß mit Zahlen und Mathematik im Kindergarten. Freiburg.

Reggio Children (2002): Schuh und Meter – Wie Kinder im Kindergarten lernen, Weinheim.

Rettich, Rolf; Rettich, Margret (1987): Zehn Finger hab' ich. Ravensburg.

TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) (10/2003): Mathematik. Seelze.

Van der Meer, Ron; Gardner, Bob (1994): Das Mathematik-Paket. München.

Young, Jay (1999): Abenteuer Kunst & Technik. Ein dreidimensionales Entdeckungspaket durch Mathematik-Physik in Verbindung zur Kunst. München.

Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik

Ansari, Salman (2009): Schule des Staunens. Lernen und Forschen mit Kindern. Heidelberg.

Bachmann, Rainer (1994): Ökologische Außengestaltung in Kindergärten. Berlin.

Burtscher, Irmgard (2003): Natur- und Himmelsforscher. Was Kinder wissen wollen. München.

Burtscher, Irmgard (2008): Naturwissenschaft, Mathematik und Technik.

Elschenbroich, Donata (2010): Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München.

Elschenbroich, Donata (2007): Weltwunder: Kinder als Naturforscher. München.

Elschenbroich, Donata (2005): Die Befragung der Welt, Kinder als Naturforscher. Film. Frankfurt/M.

Elschenbroich, Donata; Schweitzer, Otto (1999): Das Rad erfinden. Film. Frankfurt/M.

Hibon, Mireille; Niggemeyer, Elisabeth (1998): Spielzeug Physik. Neuwied.

Landa, Norbert; Büttner-LaPaglia, Gabriele (1997): Wasser, Feuer, Luft und Erde – Mein erstes Elementarbuch. Freiburg.

Lück, Gisela (2007): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung – Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Kinder als Naturforscher. Handreichungen für ein erstes naturwissenschaftliches Forschen mit Kindern. Kontakt: e.hammes-dj_bernardo@bildung.saarland.de

Schwedes, Hannelore (1993): Mit allen Sinnen lernen: Geruch und Geschmack, in: Kremer, A.; Stäudel, L.: Natur – Umwelt – Unterricht. Zwischen sinnlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Bestimmtheit. Marburg.

Stoltenberg, Ute; Thielebein-Pohl, Ralf (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. München.

Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (2005): Wer fliegt am besten? Dokumentation eines Kita-Bildungswettbewerbs. Hamburg.

Wagner, Richard (2001): Naturspielräume gestalten und erleben. Münster.

Walter, Gisela (1997): Die Elemente im Kindergartenalltag – 4 Bände zu den Themen: Luft, Erde, Feuer, Wasser. Freiburg.

Fundstellen im Internet:

www.aktiv-fuer-kinder.de

www.arbeitskreis-neue-erziehung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

www.betrifftkinder.de

www.bildungsserver.de

www.bv-kindermuseum.de

www.bzga.de

www.dge.de

www.dji.de

www.erzieherin.de

www.fmks-online.de

www.forum-bildung.de

www.ina-fu.berlin.de/ISTA

www.kigaweb.de

www.kindergarten-heute.de

www.kinderwelten.net

www.migration-info.de

www.weiterbildungsinitiative.de

Anmerkung zur Verteilung

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern zum Zwecke der Wahlwerbung oder in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

www.hamburg.de/kita
