

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung



im Elementarbereich
niedersächsischer Tageseinrichtungen
für Kinder



Niedersachsen

Inhalt

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

I. Grundlagen und allgemeine Ziele

1. Einleitung: Funktion und Charakter des Orientierungsplans

Die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist das übergreifende Ziel frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung. Dieser Auftrag des SGB VIII aus dem Jahre 1991 an die Kindertagesstätten wird im niedersächsischen Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in den §§ 2 und 3 aufgegriffen und der eigene Bildungs- und Erziehungsauftrag ausdrücklich genannt.

Es kann also keinen Zweifel daran geben, dass Tageseinrichtungen für Kinder einen Bildungsauftrag haben – und immer hatten. Dennoch zeigt die intensive Diskussion, die seit einigen Jahren bundesweit über das richtige Verständnis frühkindlicher Bildung geführt wird, dass wir uns auch in Niedersachsen dieses Auftrags erneut vergewissern müssen. Hierzu bedarf es einer gemeinsamen, trägerübergreifenden Orientierung für die Wahrnehmung dieser Aufgabe. Es geht darum, die gesetzlichen Vorgaben in den §§ 2 und 3 zu konkretisieren und um dort nicht berücksichtigte Aspekte zu erweitern. Der Orientierungsplan dokumentiert den Konsens, der hinsichtlich des Bildungsauftrages existiert und der landesweit den Rahmen für einrichtungsspezifische Konzeptionen abgibt. Er wendet sich ebenfalls an die sonderpädagogischen Einrichtungen des Elementarbereichs, die nicht unter das KiTaG fallen. Eine größere Verbindlichkeit und Transparenz der Bildungsarbeit ist das Ziel.

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

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

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



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

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

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

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

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



2. Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft

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

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

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

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

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

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



3. Zum Bildungsverständnis – wie kleine Kinder lernen

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

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

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

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



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

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

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

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

II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern

Einführende Bemerkungen

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

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

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

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

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

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



1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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

2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



3. Körper – Bewegung – Gesundheit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



4. Sprache und Sprechen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



5. Lebenspraktische Kompetenzen

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



6. Mathematisches Grundverständnis

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

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

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

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



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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



7. Ästhetische Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



8. Natur und Lebenswelt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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



9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

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

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

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

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



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

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

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

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

Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung*

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

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

III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder

A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte

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

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

1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

2. Leben und Lernen in der Kindergruppe

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

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



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

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

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

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

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



3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern

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

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

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

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

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

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



4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung

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

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

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

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

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



5. Beobachtung und Dokumentation – Grundlagen methodischen Vorgehens

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

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

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



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

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

6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung

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

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

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

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

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



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

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

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



B. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

1. Grundlagen für eine Erziehungspartnerschaft

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

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

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

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



2. Erziehungspartnerschaft in der Praxis

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

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

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

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

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

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



3. Die Tageseinrichtung im sozialen Umfeld

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

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

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

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

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



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

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



C. Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Grundschule

1. Voraussetzungen und Ziele der Zusammenarbeit

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

Die Grundschule steht nach dem Niedersächsischen Schulgesetz und im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung in der Pflicht, eng mit dem Kindergarten zu kooperieren. In dem Grundsatzterlass des Kultusministeriums »Die Arbeit in der Grundschule« vom 01.09.2018 ist dies im Einzelnen ausgeführt. Ebenso besteht nach dem KiTaG für die Tageseinrichtungen der Auftrag zur Zusammenarbeit mit der Grundschule (§ 3 Absatz 6 KiTaG).

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

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

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



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

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

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

2. Konkrete Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs

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

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



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

IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung



1. Zielsetzung – Pluralität der Methoden

Das niedersächsische Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder verpflichtet jede Einrichtung, eine pädagogische Konzeption vorzulegen und regelmäßig fortzuschreiben. In der Einrichtungskonzeption werden unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben, der sozialräumlichen Rahmenbedingungen und des Leitbildes des Trägers die in den §§ 2 und 3 des niedersächsischen KiTaG formulierten Ziele der pädagogischen Arbeit konkretisiert. Die Aussagen des hier vorgelegten Orientierungsplans zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich fließen in die Fortschreibung der pädagogischen Konzeption ein.

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

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

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

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



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

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

2. Beobachtung und Dokumentation als Instrumente der Qualitätssicherung

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

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

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



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

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

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

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



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

Anhang

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

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

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

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

Lernbereich 1:

Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

Für das Spiel einzelner Kinder untereinander:

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

Für Rollenspiele:

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

Demokratie Lernen:

eine Wandtafel/Pinnwand für die Darstellung der Kinderbeschlüsse.

Lernbereich 2:

Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

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

Lernbereich 3: Körper – Bewegung – Gesundheit

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

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

Lernbereich 4: Sprache und Sprechen

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

Lernbereich 5: Lebenspraktische Kompetenzen

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

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

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

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

Lernbereich 6: Mathematisches Grundverständnis

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



Lernbereich 7: Ästhetische Bildung

Musik und Tanz:

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

Bildnerisches Gestalten:

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

Lernbereich 8: Natur und Lebenswelt

Naturerfahrungen:

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

Erforschung der physikalischen/ materiellen Welt:

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

Umwelterkundung:

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

Lernbereich 9: Ethische und religiöse Fragen; Grunderfahrungen menschlicher Existenz

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

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

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



Sprachbildung und Sprachförderung



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



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



I. Einführung

1. Spracherwerb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

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

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

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

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

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

men
ras



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

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

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

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

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



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

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

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



Sprachen

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

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

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

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

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

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

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



3. Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich

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

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

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

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

Sprachliche Bildung hingegen begleitet den Prozess

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

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

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

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

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

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

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

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

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



II. Anforderungen an Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich

1. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte

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

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

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

a) Beziehungen aufbauen und pflegen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) geteilte Aufmerksamkeit etablieren

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

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

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

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

c) Sprachvorbild sein

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

Kinder sind damit auf gute Sprachvorbilder angewiesen.

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



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

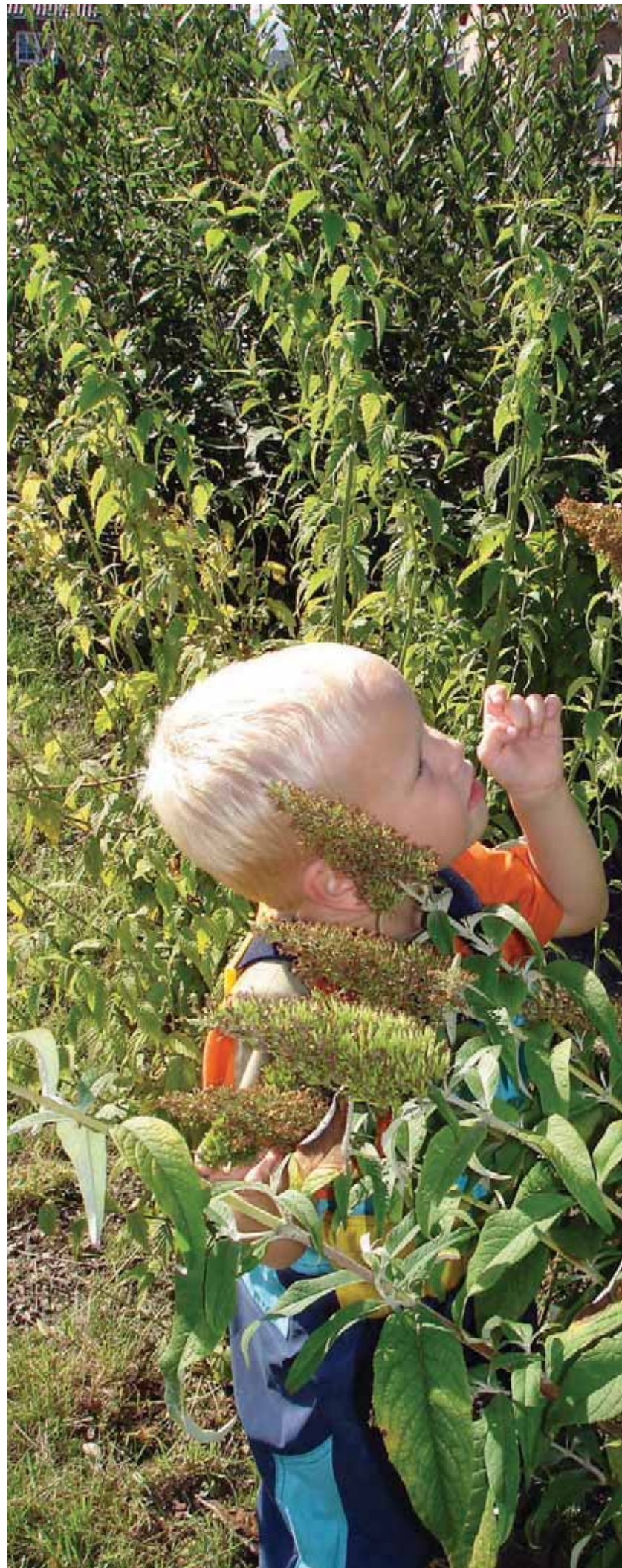
Das Bewusstsein über das eigene Sprachvorbild und die Reflexion von Sprachgebrauch im Alltag der Kindertageseinrichtung sind wichtige Ausgangspunkte für Sprachbildung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich müssen daher ihr eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten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

d) Kommunikation anregen und Sprachanreize setzen

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

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

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



den weiterentwickeln.

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

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

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

e) Sprachstand einschätzen können

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

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

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

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

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



Dabei sollten sich Fachkräfte bewusst sein, dass

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

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

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

wir

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

f) Sprachbildung und Sprachförderung am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten

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

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

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

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

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

& ihr



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

neuem Wortschatz in unterschiedlichen Kombinationen.

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



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

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





g) Sprachbildung und Sprachförderung evaluieren

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

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

2. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz von Kindertageseinrichtungen

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

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

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

wwer &

a) Sprachbildung und Sprachförderung in der pädagogischen Konzeption verankern

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

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

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

■ Wie werden Sprachfördermaßnahmen mit der Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung verzahnt?

■ Wie wird die Bedeutung dieser Querschnittsaufgabe nach innen wie nach außen kommuniziert?

■ Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit Eltern?

■ Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Übergang zwischen Brückenjahr und Schuleingangsphase?

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

b) Sprachbildung und Sprachförderung planen und umsetzen

Sprachbildung

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sprachförderung

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

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

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

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

Förderbedarf eines Kindes oder einer kleinen Gruppe von Kindern eingehen.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

c) Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz

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

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



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

3. Teamarbeit

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

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

Sprachen lernen



a) Fachkräfte einer Einrichtung

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

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



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

b) Fachkräfte und Eltern

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

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

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

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

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

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

warum

c) Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte

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

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

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

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

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

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

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

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

& wieso?



III. Zusammenfassung

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