FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Niedersächsisches
Kultusministerium

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

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

Mit beiliegendem DVD-Film

Niedersachsen

FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Niedersächsisches
Kultusministerium

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

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

Niedersachsen

Vorwort 6

Erklärung 8

I. Pädagogische Grundlagen und allgemeine Ziele 10

1. Pädagogische Grundhaltung und Menschenbild 10
2. Bildungs- und Erziehungsverständnis 11
3. Beziehung und Bindung 12
4. Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten 14

II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern 16

0. Wahrnehmung 17
1. Emotionale Entwicklung und Soziales Lernen 18
2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen 21
3. Körper, Bewegung und Gesundheit 23
4. Kommunikation, Sprache und Sprechen 26
5. Lebenspraktische Kompetenzen 29
6. Mathematisches Grundverständnis 30
7. Ästhetische Bildung 32
8. Natur und Lebenswelt 35
9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz 36

III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder 38

A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte 38

1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen 38
2. Leben und Lernen in der Kindergruppe 41
3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern 44
4. Einrichtung einer anregenden Lernumgebung 46
5. Beobachtung und Dokumentation 48
6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung 52

B. Erziehungspartnerschaft mit Eltern 54

C. Übergänge gestalten 56

1. Die Eingewöhnung als Übergang von der Familie in die Krippe 56
2. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten 58

IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung 60

Literaturhinweise 62

Info zur beiliegenden DVD 62

DVD 63

Impressum 64

ISBN 978-3-00-039166-8

Vorwort

Die Anstrengungen für eine gute Bildung beginnen bereits bei den Kleinsten in der Krippe und in der Kita. Hier wird der Grundstein für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn gelegt. Die engagierte Arbeit in den niedersächsischen Tageseinrichtungen für Kinder ist damit ein wichtiger Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit - und diese liegt der Niedersächsichen Landesregierung besonders am Herzen.

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert den gesetzlichen Bildungsauftrag des Elementarbereichs. Er wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium, der Arbeitsgemeinschaft der Kommunalen Spitzenverbände, den Trägerverbänden der freien Wohlfahrt, den Kirchen, der Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen und der Landeselternvertretung der Kindertagesstätten in Niedersachsen als Grundlage für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen verabschiedet.

Die trägerübergreifenden Empfehlungen des Orientierungsplans für die konzeptionelle Entwicklung und praktische Umsetzung von fachgerechten Bildungsansätzen in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen sind eine gute Grundlage. Sie decken das gesamte Spektrum der pädagogischen Arbeit kurz und bündig aber gleichzeitig sehr umfassend ab: von grundlegenden Aussagen zum Bildungsverständnis über konkrete Bildungsziele in einzelnen Lernbereichen bis hin zu methodischen Aspekten und Anforderungen an Qualitätsentwicklung.

Mit dem Orientierungsplan verpflichten sich Land und Träger, die Qualität der frühkindlichen Bildung in Niedersachsen anhand trägerübergreifend vereinbarter Bildungsziele und ihm Rahmen ihrer jeweiligen finanziellen Möglichkeiten zu entwickeln. Er ist dabei nicht als ein abgeschlossenes Werk, sondern als Ausgangspunkt eines fortlaufenden Prozesses zu verstehen, dem sich seine Unterzeichner im Rahmen einer engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit verpflichtet fühlen.

Mit Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes wurde die Grundlage dafür geschaffen, bis 2013 ein bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren auszubauen und einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte oder in der Kindertagespflege ab 1. August 2013 für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einzuführen. Um diesem Ziel und der steigenden Nachfrage nach frühkindlicher Bildung und Erziehung auch für Kinder unter drei Jahren Rechnung zu tragen, wurden in den letzten fünf Jahren in Niedersachsen mehr als 36.000 neue Betreuungsangebote in Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder geschaffen. Es ist zu erwarten, dass insbesondere der Anteil der einjährigen und zweijährigen Kinder in niedersächsischen Tageseinrichtungen weiter zunehmen wird.

Pädagogisches Handeln in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren unterscheidet sich deutlich von der Arbeit in Kindergarten- oder Hortgruppen und stellt andere Anforderungen an das Fachpersonal.

Wie alle Kinder, sind auch schon die Kleinsten kompetent und neugierig. Sie wollen und müssen die Welt erobern. Gleichzeitig sind sie aber auch in besonderem Maße schutzbedürftig. Sie benötigen ein Lernumfeld, das ihren Explorationsdrang unterstützt, aber gleichzeitig auch Sicherheit und Rückzugsmöglichkeiten bietet. Sie brauchen die Geborgenheit von Beziehungen. Sie brauchen Fachkräfte, die wissen, wie wichtig ihre Präsenz und ihre positive Haltung zum Kind für seine Entwicklung sind.

Um Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bei der Konzeption und Umsetzung von Krippenpädagogik zu unterstützen, hat das Niedersächsische Kultusministerium gemeinsam mit der Fachebene aller Trägerverbände Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren erarbeitet. Sie gehen auf die Anforderungen insbesondere der ein- und zweijährigen Kinder ein. Auf differenzierte Aussagen zur Arbeit mit Säuglingen wurde verzichtet. Die Handlungsempfehlungen ergänzen und vertiefen den 2005 unterzeichneten Orientierungsplan für die Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Einrichtungen für Kinder für den Bereich der Krippenpädagogik.

Ihre inhaltliche Gliederung ist mit der des Ausgangsdokumentes identisch. Die grundlegenden Aussagen des Orientierungsplans und die vertiefenden Ergänzungen der Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren können in den jeweiligen Kapiteln parallel gelesen werden. Die Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bilden aber auch für sich gesehen ein eigenständiges Werk. Der Orientierungsplan ist eine Erfolgsgeschichte, die ich ausdrücklich würdigen möchte: Der Orientierungsplan und die ergänzenden Handlungsempfehlungen wurden an alle Kindertageseinrichtungen kostenlos verteilt und haben sich als Instrumente der Praxis für die Gestaltung frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse bewährt.

Mit rund 18.500 nachbestellten Exemplaren bilden Orientierungsplan und Handlungsempfehlungen die Grundlage der pädagogischen Arbeit und konzeptionellen Ausgestaltung niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Sie haben sich auch als Qualifizierungsgrundlage für Angebote in der Fort- und Weiterbildung bewährt und erfreuen sich einer großen Nachfrage.

Mein Dank gilt allen Trägervertreterinnen und -vertretern und Fachexpertinnen und -experten, die sich für seine Entstehung und Weiterentwicklung eingesetzt haben und auch in Zukunft einsetzen wollen. Mein Dank gilt auch allen Pädagoginnen und Pädagogen, die seine Handlungsempfehlungen professionell umsetzen und damit dafür Sorge tragen, dass unsere Kinder von guter Bildung profitieren. Auf den Anfang kommt es an!

Frauke Heiligenstadt
Niedersächsische Kultusministerin

Erklärung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im

Die Unterzeichner begrüßen, dass mit der Herausgabe der „Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder der Bildungsauftrag des Elementarbereichs für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren konkretisiert und in der Öffentlichkeit deutlich gemacht wird.

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

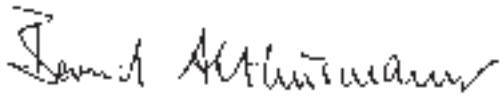
Die Unterzeichner sind sich dessen bewusst, dass die „Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung anspruchsvolle Ziele verfolgen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht überall zeitnah und in gleicher Weise erreicht werden können.

Die Unterzeichner unterstützen die Einrichtungen bei der Umsetzung der „Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ nach ihren jeweils gegebenen Möglichkeiten und Strukturen. Grundlage sind die bei Unterzeichnung geltenden Regelungen des niedersächsischen Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder und die dazu ergangenen Durchführungsverordnungen.

Es lassen sich aus den „Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ weder gegen das Land noch gegen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die kreisangehörigen Städte und Gemeinden finanzielle Forderungen ableiten. Aufgrund der schwierigen Haushaltslage aller öffentlichen Haushalte müssen die formulierten Ziele schrittweise und ohne finanzielle Mehrbelastung gemeinsam umgesetzt und erreicht werden. Die Stärkung des Bildungsauftrages kann deswegen nur im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten aller Beteiligten verfolgt werden.

Hannover, 29. Mai 2012

Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder



Dr. Bernd Althusmann
Niedersächsischer Kultusminister

Arbeitsgemeinschaft der kommunalen
Spitzenverbände Niedersachsens
vertreten durch

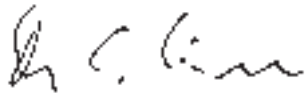
Frank Klingebiel
Niedersächsischer Städtetag

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

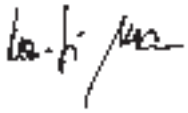
Dr. Hubert Meyer
Niedersächsischer Landkreistag

Andrea Radtke
Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

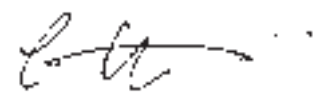
Rainer Timmermann
Niedersächsischer Städte- und Gemeindebund



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



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



Cornelia Rundt
Paritätischer Wohlfahrtsverband Niedersachsen e. V.

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

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

I. Pädagogische Grundlagen und allgemeine Ziele

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

1. Pädagogische Grundhaltung und Menschenbild

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

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

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

Das aktive, kreative Kind

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

Das konstruierende Kind

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

Das kompetente Kind

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

Das soziale Kind

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

Das selbstständige, starke Kind

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

Das einzigartige Kind

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

2. Bildungs- und Erziehungsverständnis

Bildung und Lernen

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

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

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

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

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

Erziehung

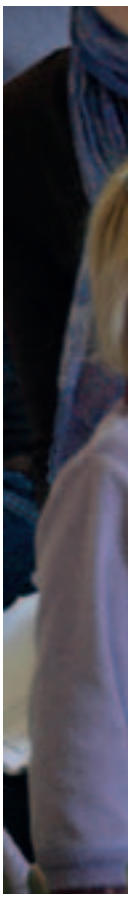
Erziehung ist eine zugewandte und kompetente Entwicklungsbegleitung durch erwachsene Bezugspersonen, welche den Rahmen für selbstständige Handlungs-, Gestaltungs- und Bildungsmöglichkeiten schafft. Die pädagogische Fachkraft sorgt für anregungsreiche Lern- und Entwicklungsumgebungen: Sie reagiert aufmerksam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

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

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

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

3. Beziehung und Bindung



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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Gestaltung von Lern- und Entwicklungswelten

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

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

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

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

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

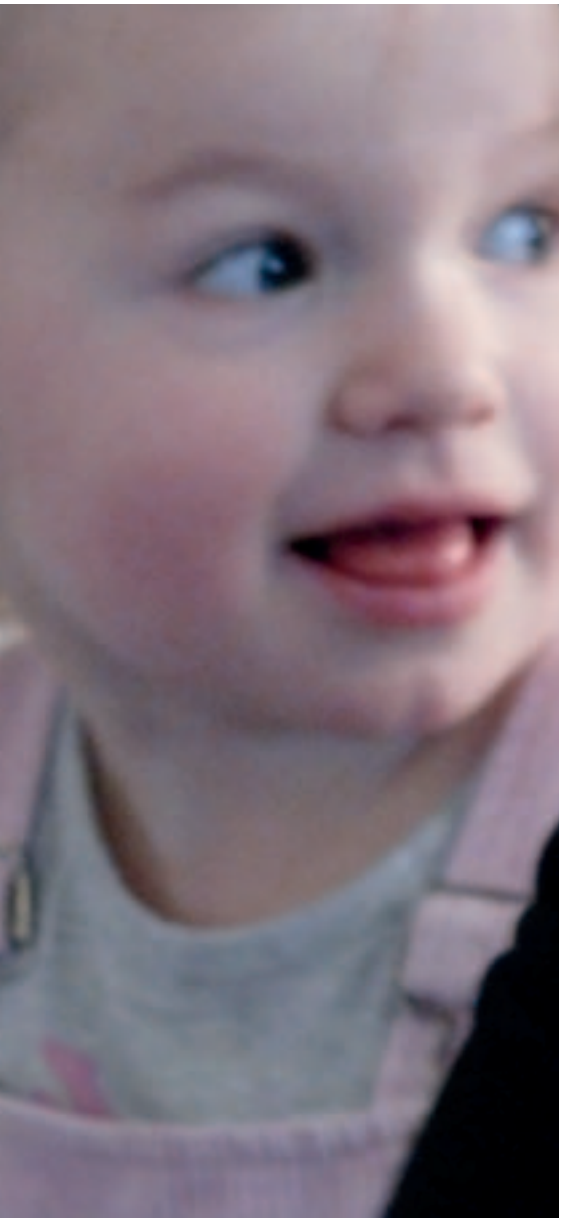
Es ist wichtig, Kindern nicht nur Bildungswege zu erschließen, sondern ihnen auch Orientierung zu geben. Kleine Kinder brauchen bei der Regulierung ihrer Gefühle Unterstützung. Sie müssen lernen, ihre Gefühle und Wünsche mit einem anderen Menschen zu teilen. Wenn Kindern Aufmerksamkeit und Wertschätzung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

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

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

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

II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern



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

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

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

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

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

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

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

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

0. Wahrnehmung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen

Emotionale Entwicklung

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

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

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

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

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

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

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

Ich-Entwicklung und Soziales Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

Die individuelle Weltsicht prägt das Handeln eines Kindes. Seine kognitiven Fähigkeiten ermöglichen Austauschprozesse und Wechselwirkungen zwischen der äußeren Welt von Sinneseindrücken und Erfahrungen mit der inneren Welt von Vorstellungen und Gefühlen. Sie beeinflussen die Verarbeitungsmuster von Wahrnehmung, die Erweiterung von Wissensbeständen, die Herstellung und Interpretation von Zusammenhängen und damit das Erklären, Bewerten und Schlussfolgern. Die Entwicklung der Vorstellungskraft ermöglicht es Kindern, für Probleme und selbstgestellte Herausforderungen kreative und bei Frustrationen auch alternative Lösungswege zu erdenken (Selbstregulation), sich in andere Menschen hineinzuversetzen (Empathie) und zu erfahren, dass die eigenen Vorstellungen von anderen Menschen geteilt werden oder von diesen abweichen können (Sozialkompetenz).

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

3. Körper, Bewegung und Gesundheit

Körper und Bewegung

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

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

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

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

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

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

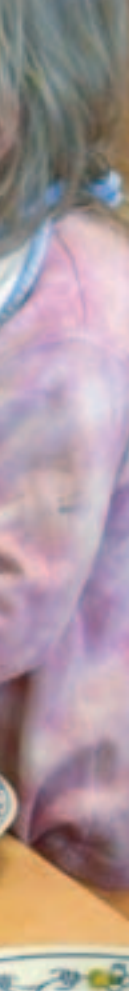
Je mehr Gelegenheiten ein Kind zum Üben und Ausprobieren hat, desto sicherer und geschickter wird es mit seinem Körper umgehen. Für ein Baby heißt das, möglichst oft auf einer Krabbeldecke kräftig strampeln zu dürfen. Interessante Gegenstände wie Bälle oder an einer Schnur aufgehängte Alltagsgegenstände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

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

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

In der Entwicklung ihrer Beweglichkeit zeigen Kinder große Unterschiede. Manche beginnen schon zeitig mit dem freien Sitzen, andere tun dies erst sehr viel später. Viele Kinder rollen sich schon sehr früh auf die Seite in eine andere Lage, andere tun dies erst gegen Ende des ersten Lebensjahres. Die meisten Kinder erlernen das freie Gehen über die Vorstufen des Robbens und des Kriechens auf allen vieren. Andere lassen diese Zwischenstufen aus. Einige Kinder entwickeln ihre ganz eigene Art der Fortbewegung bevor sie laufen lernen. Sie schlängeln, rutschen oder rollen. Und nicht nur das: viele Kinder durchlaufen innerhalb von zwei Monaten mehrere Entwicklungsschritte der Körpermotorik fast nebeneinander, andere tun dies Schritt für Schritt über einen längeren Zeitraum.

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



Gesundheit und Ernährung

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

4. Kommunikation, Sprache und Sprechen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

5. Lebenspraktische Kompetenzen

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

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

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

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

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

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

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

schlüsse müssen auf- und zugemacht werden.

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

6. Mathematisches Grundverständnis

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

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

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

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

Wer Kindern unter drei Jahren dazu anregen möchte, den Zahlenraum im einstelligen Bereich zu erforschen, muss verstehen, welche Herausforderungen hinter dieser scheinbar einfachen Tätigkeit stecken. Schon in der sehr frühen Sprachentwicklung sind im Vokabular von Kindern Zahlwörter enthalten. Zahlwörter bezeichnen im Unterschied zu anderen Wörtern keinen bestimmten Gegenstand, sondern können sich auf jedes beliebige Objekt beziehen und kleine Mengen beschreiben. Zahlwörter werden immer in derselben Abfolge genannt, die Kinder zunächst wie ein Gedicht auswendig lernen, ohne ihre Bedeutung als Zahlenreihe zu verstehen. Es folgt zunächst die Entdeckung, dass die Reihenfolge von Zahlen Bedeutung trägt. Grundlage für das Zählen ist schließlich das Verstehen der „Eins-zu-Eins-Zuordnung“, die erfolgt, wenn bei der Anwendung einer Zahlenreihe auf eine kleine Menge jedes Element genau einmal erfasst wird. Dieser Schritt braucht jedoch Zeit und erfolgt in der Regel im Kindergartenalter.

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

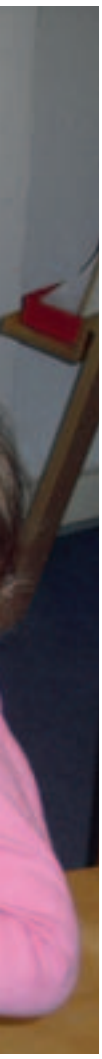
- Welche Anregungen bieten wir Kinder, um Erfahrungen mit dem Sammeln, Sortieren und Vergleichen von Gegenständen zu machen?
- Wie können wir Kinder spielerisch an Zahlen, Zählen und die Eins-zu-Eins-Zuordnung heranführen?
- Wo gibt es im Alltag der Kindertageseinrichtung Gelegenheiten, ein erstes Verständnis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

7. Ästhetische Bildung

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

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

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



Musik

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

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

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

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

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

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

Bildnerische Kunst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

8. Natur und Lebenswelt

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

Die Natur ist ein breites Forschungsgebiet. Es reicht vom eigenen Körper bis zum Außengelände und Umfeld der Kindertageseinrichtung. Kinder haben ein großes Interesse an Biologie und Physik zum Anfassen. Bereits Säuglinge können belebte und unbelebte Dinge unterscheiden. Das Erleben von Tieren mit ihren unterschiedlichen Lauten und Fortbewegungsarten, Erfahrungen mit Wetter oder dem Wandel der Natur im Laufe der Jahreszeiten lösen Staunen und Interesse aus.

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

Kinder unter drei Jahren beschäftigen sich bevorzugt mit einer Reihe von elementaren Experimenten, denen sie sich mit großer Ausdauer widmen. Dazu gehört zum Beispiel das Einwickeln, Verbinden und Trennen von Gegenständen. Auch der Transport ist ein wichtiges Thema, sobald Kinder mobil sind. Sie lieben es, Dinge von einem Ort zum anderen zu schieben, tragen oder schleifen. Die Trägheit oder auch Wendigkeit von Objekten ist dabei ein nahezu unerschöpfliches Forschungsfeld. Falllinien, Flugbahnen und Drehbewegungen erleben Kinder im Zuge ihrer motorischen Entwicklung am eigenen Körper oder wenn sie den Zustand von Gegenständen beeinflussen und sie schubsen, werfen, aus- und umschütten, schaukeln oder drehen.

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder

A. Methodische Aspekte und die Aufgaben der Fachkräfte

1. Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Professionelle Handlungskompetenz

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

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

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

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

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

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

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

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

Bildung und Erziehung im Alltagsgeschehen

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

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

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

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

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

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

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

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

Kindgerechter Tagesablauf

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

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

Neben klaren, überschaubaren Strukturen im Tagesablauf erfordert die Betreuung von kleinen Kindern jedoch auch ein angemessenes Ausmaß an Flexibilität und Offenheit, um nicht nur einem geregelten Tagesablauf, sondern auch individuellen Bedürfnissen einzelner Kinder gerecht zu werden. Zwischen einem nur wenige Monate alten Säugling und einem Kleinkind kurz vor seinem dritten Geburtstag unterscheiden sich die Bedürfnisse an einen geregelten Tagesablauf oder an die Taktung von Aktivitäts- und Ruhephasen erheblich. Je jünger ein Kind ist, desto mehr muss seinem individuellen und gegebenenfalls auch unregelmäßigen Bedürfnis nach Schlaf und Nahrung entsprochen werden.

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

2. Leben und Lernen in der Kindergruppe

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

Soziales Lernen

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

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

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

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

In der vorsprachlichen Phase versuchen Kleinkinder vor allem über Blickkontakte, Nähe und Berühren die Aufmerksamkeit anderer Kinder zu erreichen. Ein Kind berühren, weglaufen und sich dann wieder fragend umdrehen, kann eine Aufforderung zum Fangen spielen sein. Ungewöhnliche Bewegungen, Klatschen oder Krach machen sind oftmals Versuche, andere Kinder zum Nachmachen aufzufordern. Das Überreichen eines Spielobjektes in Verbindung mit seiner Annahme ist eine gelungene Interaktion - auch wenn Kinder nach dieser Handlung gleich wieder auseinandergehen. Über das Nachahmen eines anderen Kindes oder das parallele Spielen mit dem gleichen Spielzeug gelingt es, auch schon über einen längeren Zeitraum in Kontakt zu bleiben und Gleichartigkeit oder Verbundenheit zu zeigen.

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

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

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

Konfliktbewältigung

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

Zum Streit kommt es auch, wenn Kinder auf sich aufmerksam machen wollen. Die (non-verbale) Kontaktaufnahme zu anderen Kindern misslingt, wenn diese bei einer ihnen wichtigen Tätigkeit nicht unterbrochen oder gestört werden wollen. Wenn soziale Annäherungsversuche mit Abwehrreaktionen beantwortet werden, müssen Fachkräfte den Explorationsdrang eines Kindes akzeptieren, seine Handlungsabsichten verstehen und zwischen Kindern vermitteln können, ohne dabei Spielprozesse und Kommunikationsversuche vorschnell zu unterbrechen.

Fachkräfte erkennen Annäherungsversuche und Abgrenzungsbestrebungen von Kindern. Sie haben im Blick, wenn schüchterne Kinder schnell aufgeben oder sich erst gar nicht trauen, etwas zu fordern. In Konfliktfällen lassen sie Aushandlungsprozesse zu und schlagen Handlungsalternativen vor, zum Beispiel über das Bereitstellen von zusätzlichem Spielzeug. Nur wenn sich keine Lösung für einen Konflikt finden lässt, ein Kind mit einer Konfliktsituation überfordert ist oder Schaden nehmen kann, greifen Fachkräfte direkt ein. Sie ergreifen dabei nicht Partei, sondern wenden sich beiden Kindern aufmerksam zu, zeigen Verständnis für ihr Handeln und ihre Gefühle, vermitteln zwischen ihren Handlungsabsichten und unterstützen sie bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt.
Ein kleines Kind nimmt vor allem den Effekt, nicht aber die Konsequenzen seines Handelns für andere wahr. Es kann sich noch nicht in die Gefühle eines anderen Kindes hineinversetzten, dessen Sandkuchen oder Turm es zerstört hat. Es versteht daher nicht, warum es die Grenze von jemand anderem überschritten hat. Kinder unter drei Jahren sind nicht nachtragend. So wie ein gemeinsam begonnenes Spiel in einen Konflikt umschlagen kann, so kann auch aus konflikthafter Interaktion schnell wieder eine gemeinsame Handlung entstehen.

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

Altersübergreifendes Leben und Lernen in der Kindergruppe

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

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

Die pädagogischen Herausforderungen für Einrichtungen, die unter Dreijährige gemeinsam mit älteren Kindern betreuen, sind ungleich größer als bei reinen Krippen und Kindergartengruppen. Die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in eine Kindergartengruppe erfordert konzeptionelle, strukturelle und personelle Rahmenbedingungen, die allen Kindern altersangemessene Lernimpulse sowie verlässliche Beziehungen zu ihren Betreuungspersonen bieten.

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

3. Das Spiel – die elementare Lernform von Kindern

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

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

Schon in seinen ersten Lebensmonaten beherrscht ein Kind zwei wesentliche Grundbausteine spielerischen Handelns: einfache Formen der Nachahmung und die handelnde Erforschung von Zusammenhängen. Schon in den ersten (non-verbalen Dialogen) zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson sind Elemente von spielerischem Verhalten enthalten: die Lust sinnlicher Wahrnehmung, die Beobachtung von Auswirkungen des eigenen Tuns, die Wiederholung und Variation von Handlungen sowie das Suchen nach und Testen von Grenzen.
Im Spiel findet die kindliche Vorstellungskraft ihren Ausdruck. Im Spiel eröffnen sich Kinder einen (inneren und äußeren) Raum des „als ob". Dieser Raum bietet Möglichkeiten, das bisher Erlebte in kreativen Formen zu verarbeiten und dabei wieder neue Erfahrungen zu machen. Mit der Entwicklung von motorischen und kognitiven Fähigkeiten erweitert sich dieser Raum. Zunächst kann ein Kind in seinem Spiel nur das aufgreifen, was es unmittelbar beobachtet. Zunehmend gelingt es ihm, auch Erlebnisse aus seiner Vergangenheit in das Spiel einzubringen.

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

4. Die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

5. Beobachtung und Dokumentation

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

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

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

Hörens und Nachdenkens und die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

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

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

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

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

Wahrnehmendes Beobachten ist ein einfühlender, kreativer und fortlaufender Prozess. Da Beobachtung immer subjektiv geprägt ist, sollte die Auswertung von Beobachtungen systematisch erfolgen und auch die Perspektiven von Kindern, Kollegen und Eltern einbeziehen. Im Austausch über ihre dokumentierten Beobachtungen kann die Fachkraft eigene Einschätzungen objektivieren und Kenntnisse über den familiären Hintergrund, die Biographie und den Entwicklungsstand eines Kindes sowie seine soziale und kulturelle Herkunft erweitern. Dies eröffnet vielfältige Handlungsmöglichkeiten und bewahrt vor vorschnellen Schlussfolgerungen. Es sollte allen Beteiligten bewusst sein, dass sich aus Beobachtungen meistens nur vorläufige Antworten und vielfach neue Fragen ergeben, die wiederum Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln und weitere Beobachtungen sind.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

BLICK AUF DAS KIND

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

BLICK AUF DIE FACHKRAFT

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

ORGANISATION VON BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

- Wie können sich Fachkräfte gegenseitig so unterstützen, dass jede einzelne regelmäßig Zeit für Beobachtung und Dokumentation hat?
- Wie kann gewährleistet werden, dass alle Kinder regelmäßig, an unterschiedlichen Orten bzw. zu unterschiedlichen Tageszeiten beobachtet werden?
- Wie wird sichergestellt, dass Beobachtungen regelmäßig im Team reflektiert werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es, eine kollegiale Beratung zu Beobachtungen und Auswertungen in Anspruch zu nehmen?

6. Zusammenarbeit im Team und Aufgaben der Leitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

B. Erziehungspartnerschaft mit Eltern

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

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

Der erste Schritt für die Anbahnung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist der Austausch von Informationen. Je mehr die Eltern über die Einrichtung wissen, desto besser. Es ist daher wichtig, über die Arbeit in der Krippe Transparenz zu schaffen. Dazu sollten Schnuppertage vor der Aufnahme eines Kindes, regelmäßige Elternabende, Elternbriefe und ein regelmäßiger Austausch im Rahmen von Gesprächen zählen.

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

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

Fachkräfte sollten vorurteilsbewusst auf Eltern zugehen, sich um ihr Vertrauen bemühen und auch zu Eltern eine verlässliche Beziehung aufbauen. Grundlage dafür ist der offene, enge und positive Austausch über das Kind. Im Sinne eines allmählichen Herantastens empfiehlt sich ein kleinschrittiges Vorgehen mit konkreten und praktikablen Vereinbarungen. Beiden Partnern sollte bewusst sein: Je vertrauensvoller und belastbarer ihre Beziehung ist, desto wohler wird sich das Kind in der Einrichtung fühlen und desto unbeschwerter wird es neue Beziehungen aufbauen und desto mehr wird es von der pädagogischen Arbeit profitieren. Dabei steht es außer Frage, dass Eltern immer die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes sind und bleiben.

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

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

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

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

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

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

Trotz aller Akzeptanz des Elternwillens und der sozio-kulturellen Herkunft der Eltern: wenn Kindeswohl gefährdet ist, muss die Fachkraft für das Kind Position beziehen. Unter Kindesschutzgesichtspunkten (BKiSchG, SGB VIII) kann es manchmal auch darum gehen, Einfluss auf das eigenverantwortliche Erziehungshandeln von Eltern zu nehmen. Ausschließliches Ziel ist es dabei sein, Vernachlässigung und Gewalterfahrungen von Kindern abzuwenden.

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

C. Übergänge gestalten

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

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

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

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

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

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

Gerade für Eltern sehr junger Kinder ist die Entscheidung für einen Platz in einer Krippe oftmals mit gegensätzlichen Gefühlen verbunden. Einerseits sind sie froh über den Betreuungsplatz und wünschen sich eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften. Andererseits fühlen sie sich angesichts der Trennung von ihrem Kind und der Bedeutung, die die Bezugserzieherin im Leben ihres Kindes spielen wird, verunsichert. Fachkräfte müssen in der Eingewöhnungsphase sowohl den Kindern als auch ihren Eltern Sicherheit und Unterstützung geben, ohne in Konkurrenz zu gehen. Insbesondere die Bezugserzieherin muss in hohem Maße für das Kind und seine Eltern präsent sein und auf möglichst alle Äußerungen aufmerksam reagieren. Je sicherer sich die Eltern fühlen und je größer ihr Vertrauen in die eingewöhnende Fachkraft ist, desto sicherer und wohler wird sich auch das Kind fühlen.

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

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

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

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

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

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

Die Planung und Durchführung der Eingewöhnungsphase sollte sich an anerkannten fachlichen Standards orientieren und ein gestuftes Vorgehen beinhalten. In einer Kennenlernphase werden Eltern mit der Arbeit der Einrichtung und den Anforderungen an die Eingewöhnungszeit vertraut gemacht. In einer Grundphase sind die Eltern für ihr Kind präsent, verhalten sich aber zunehmend passiv. In einer Stabilisierungsphase finden erste Trennungsversuche statt, die Schritt für Schritt ausgedehnt werden. In einer Schlussphase müssen die Eltern nicht mehr in der Krippe anwesend aber noch erreichbar sein.

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

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

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

Entscheidend für die Einschätzung des Eingewöhnungsverlaufs ist nicht die Trennungssituation selbst, sondern das Verhalten des Kindes vor und nach der Trennung. Verlässliche Signale für eine gelingende Eingewöhnung sind, wenn sich das Kind von der Fachkraft nach dem Abschied von seinen Eltern aktiv trösten lässt und danach konzentriert spielen kann. Spätestens wenn sich das Kind morgens problemlos von seinen Eltern trennen kann und ein exploratives Spielverhalten zeigt, kann von einer gelungenen Eingewöhnung gesprochen werden.

2. Der Übergang von der Krippe in den Kindergarten

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

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

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

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

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

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

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

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung

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

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

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

In diesem Sinn muss auch die pädagogische Konzeption einem kontinuierlichen Prozess von Reflexion und Evaluation unterworfen werden. Es gilt in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, ob die Konzeption im Hinblick auf neue Rahmenbedingungen verändert oder um neue Aspekte ergänzt werden muss. Im Team muss reflektiert werden, ob die Konzeption noch genügend Orientierung und Unterstützung für die pädagogische Arbeit bietet und sich mit ihren Leitzielen positiv auf das Alltagshandeln der Fachkräfte auswirkt.

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

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

Qualitätsziele sind sorgfältig und mit Fachkenntnis ausgewählte Ansprüche an die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, die eine Fachkraft beziehungsweise das Team in der Einrichtung gemeinsam erfüllen möchte. Die diesen Zielen zugrunde liegenden Qualitätsstandards müssen Leitung und Fachkräfte miteinander erarbeiten. Dabei bringen sie ihre persönlichen und fachlichen Überzeugungen und ihre Erfahrungen ein. Sie werden durch das gesamte Team verabschiedet und sind ein Qualitätsversprechen an diejenigen, die die Leistungen der Einrichtung in Anspruch nehmen: „Unter den gegebenen Rahmenbedingungen und mit der Kompetenz, die wir einbringen, können folgende Dinge regelmäßig und zuverlässig getan werden. Dafür stehen wir als Team und als einzelne Fachkraft gerade."

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

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

Für eine qualitativ hochwertige Interaktion in der Tageseinrichtung

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

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

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

Erfolgversprechende Qualitätsentwicklung kann nur im Dialog auf den Weg gebracht und evaluiert werden. Reflexion und Evaluation müssen das Selbstwertgefühl und die Professionalität der Fachkräfte stärken, ihre geleistete Arbeit würdigen und Ansporn für weitere Verbesserungen sein. Es geht darum, in einem offenen und konstruktiven Dialog zu erörtern, was sich aus welchen Gründen bewährt hat und bei welchen eingefahrenen Routinen oder institutionellen Zwängen Veränderungsbedarf gesehen wird. Dafür müssen Verfahren und Zuständigkeiten vereinbart werden, wie Innovationspotenziale erfasst und realisiert werden können.

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

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

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

Literaturhinweise

Für die Erarbeitung der Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren konnte die bis Dezember 2011 verfügbare Literatur berücksichtigt werden. Über einen engen Austausch mit Experten aus Wissenschaft und Praxis wurde dafür Sorge getragen, dass aktuelles Wissen einfließen konnte.

Von der Erstellung eines Literaturverzeichnisses zum Stand der Drucklegung wurde Abstand genommen. Bibliographische Angaben können über die Suchmasken von großen Online-Buchhändlern oder Bibliotheken erschlossen werden. Einschlägige Suchbegriffe wie „Kinder von 0 bis 3“, „Krippenpädagogik“, „unter Dreijährige“ ergeben sich aus den Texten der einzelnen Kapitel dieser Handlungsempfehlungen. Für eine weitergehende Lektüre auf aktuellstem Stand wird auf die einschlägigen Fachzeitschriften verwiesen.

Verwiesen wird auch darauf, dass es mittlerweile eine Reihe von sehr guten Filmen gibt, die weitere Hinweise zur Gestaltung von guter Praxis in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren bieten.

Info zur DVD

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen vor der verantwortungsvollen Aufgabe, Kinder als Persönlichkeiten wahr- und ernst zu nehmen, verlässliche Beziehungen zu ihnen aufzubauen und ihre Lern- und Bildungsprozesse professionell zu begleiten. In ihren ersten drei Lebensjahren entwickeln Kinder sich vom Säugling zum Kindergartenkind. Die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ist daher eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, die der hohen Schutzbedürftigkeit und dem immensen Forscherdrang kleiner Kinder Rechnung tragen muss.

Der gut halbstündige Film hat zum Ziel, die professionellen Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren anhand realitätsnaher Szenen aus dem Alltag von Krippengruppen zu veranschaulichen. Die Einblicke in die Praxis von zwei niedersächsischen Krippeneinrichtungen und die in Interviews geäußerten Sichtweisen und Meinungen von Fachkräften bieten einen anwendungsorientierten Einstieg und vielfältige Anregungen, sich mit den Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan auseinanderzusetzen.

Erzieherinnen wurden mit der Kamera begleitet, um Interaktionen zwischen Fachkraft und dem einzelnen Kind sowie dessen Wahrnehmung in der Gruppe sichtbar zu machen. Der Film bietet somit Einblicke in die Grundlagen professionellen Handelns - auch unabhängig von der Größe einer Gruppe oder einer besonderen Betreuungssituation.

Drei Kapitel thematisieren die Hauptaufgaben von pädagogischen Fachkräften:

- Bindungen aufbauen
- Lernumgebungen gestalten
- Bildungsprozesse wahrnehmen.

Jede Filmszene wirft die Frage auf: „Was bedeutet diese Situation für das Handeln der Erzieherin und welche Aufgaben erwachsen aus dieser Situation?“ Der Kommentar zum Film macht anhand der zentralen Aussagen der Handlungsempfehlungen deutlich, dass sich die Gestaltung von Beziehungen, die beobachtende Wahrnehmung von Bildungs- und Lernprozessen sowie die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen jederzeit gegenseitig bedingen und eine Einheit bilden. Jede Szene eines Kapitels kann (und sollte) in diesem Sinne immer auch auf ihre Bedeutung für die zwei anderen Aufgabenstellungen reflektiert werden.

FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Kinder unter 3 Jahren

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

Niedersächsisches
Kultusministerium

FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

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

Herausgeber:
Niedersächsisches Kultusministerium
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Schiffgraben 12
30159 Hannover

E-Mail: Pressestelle@mk.niedersachsen.de
Internet: www.mk.niedersachsen.de:

Hinweis:
Als Online-Fassung zum Herunterladen
finden Sie diese Broschüre unter
www.mk.niedersachsen.de <service <publikationen

Diese Broschüre darf, wie alle Publikationen
der Landesregierung, nicht zur Wahlwerbung
in Wahlkämpfen verwendet werden.

Fotos:
Städt. Kita Haltenhoffstraße, 30176 Hannover
Ev. Kita Paul-Gerhardt, 21337 Lüneburg
Städt. Kindergarten „Schöne Aussicht“, 31100 Giesen
Integrative Kita „Lummerland“, 49124 Georgsmarienhütte

Gestaltung:
www.hey-werbeagentur.de

Druck:
gutenberg beuys feindruckerei® GmbH

Juli 2012

Bestellungen:
bestellung@feindruckerei.de
ISBN 978-3-00-039166-8