



Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Staatsinstitut für Frühpädagogik München

Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und
Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen
bis zur Einschulung

verlag das netz

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Staatsinstitut für Frühpädagogik München

**Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern
in den ersten drei Lebensjahren**

Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan
für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung

Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Staatsinstitut für Frühpädagogik München

Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Eine Handreichung zum
Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan
für Kinder in Tageseinrichtungen
bis zur Einschulung

verlag das netz
Weimar · Berlin

Herausgeber
Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
Winzererstraße 9
80797 München



Staatsinstitut für Frühpädagogik
Eckbau Nord
Winzererstraße 9
80797 München



ISBN 978-3-86892-040-6

Alle Rechte vorbehalten

© 2010 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez
Fotos: Jochen Fiebig, Foto S. 146 Edeltraud Prokop
Druck und Bindung: Druckhaus Gera GmbH
Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter www.verlagdasnetz.de

Inhalt

Vorworte	7
Einführung	10
Teil 1: Bildung in den ersten drei Lebensjahren im Sinne der Philosophie des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP)	13
1.1 Alte Positionen überwinden – Neue Erkenntnisse im Überblick	14
1.2 Psychische Grundbedürfnisse des Kindes	17
1.3 Das Bild vom Kind	19
1.4 Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis	21
1.5 Basiskompetenzen stärken als Leitziel von Bildung	24
1.6 Bildung als Motor für Entwicklung	27
1.7 Das Prinzip der ganzheitlichen Bildung	29
1.8 Pädagogik der Vielfalt (Diversität)	31
1.9 Partnerschaft und Partizipation aller Beteiligten als durchgängiges Prinzip	34
Teil 2: Das Kind und seine Kompetenzen im Mittelpunkt	37
2.1 Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung für Bildung	38
Bedeutung von Bindung und Beziehung unter der BayBEP-Lupe	38
Entwicklungspsychologischer Hintergrund	39
Umsetzung in die pädagogische Praxis	42
2.2 Kinder in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen stärken	46
Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe	46
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung	47
Umsetzung in die pädagogische Praxis	51
2.3 Kinder in ihren kommunikativen Kompetenzen stärken	55
Bedeutung der kommunikativen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe	55
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung	56
Umsetzung in die pädagogische Praxis	63

2.4 Kinder in ihren körperbezogenen Kompetenzen stärken	74
Bedeutung der körperbezogenen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe	74
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung	75
Umsetzung in die pädagogische Praxis	78
2.5 Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken	90
Bedeutung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe	92
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung	93
Umsetzung in die pädagogische Praxis	96
2.6 Kinder in ihrem positiven Selbstkonzept stärken	102
Bedeutung des positiven Selbstkonzepts unter der BayBEP-Lupe	102
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung	104
Umsetzung in die pädagogische Praxis	106
Teil 3: Schlüsselprozesse guter Bildung	111
3.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern gestalten	112
3.2 Übergänge moderieren und bewältigen	117
3.3 Partizipation der Kinder ermöglichen	122
3.4 Bildungsprozesse organisieren und moderieren	128
3.5 Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren	140
Anhang	149
Projektleitung, Autorinnen und Autoren	150
Literatur	151

Vorworte

Vorwort von Frau Staatsministerin Christine Haderthauer



Pünktlich zum fünften Geburtstag des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans enthält diese Handreichung eine Vertiefung und Präzisierung des Bildungsplans für die ersten drei Lebensjahre. Der Ausbau der Plätze für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren läuft auf Hochtouren und die Diskussion darüber, was Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen und wie frühkindliche Bildung gelingen kann, wird so intensiv wie lange nicht geführt.

Die zunehmende außerfamiliäre Betreuung von unter Dreijährigen stellt die Fachkräfte vor große und neue Herausforderungen; die pädagogische Arbeit mit dieser Altersgruppe in Kinderkrippen und altersgeöffneten Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich deutlich von der Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen.

Mir liegt besonders am Herzen, dass beim Ausbau der Krippenplätze die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Gerade in den ersten Lebensjahren werden entscheidende Weichen für die spätere Lern- und Bildungsbiografie gestellt. Die Qualität der frühkindlichen Bildung wirkt sich nachhaltig auf die Bildungs- und Lernprozesse und damit auf die Zukunft unserer Kinder aus.

Kindertageseinrichtungen sind und bleiben ein familienergänzendes Angebot. Noch viel mehr in den Blick genommen werden muss deshalb die elterliche Erziehungsleistung. Eltern sind für die pädagogischen Kräfte in der Tageseinrichtung Bildungs- und Erziehungspartner.

Den stärksten Einfluss auf die Entwicklungs- und Bildungschancen des Menschen hat die Familie. Elternverantwortung und Elternleistung sind nicht austauschbar. Aus diesem Grund habe ich besonders darauf gedrängt, dass auch die Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte aus der vorliegenden Handreichung Nutzen ziehen können.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Christine Haderthauer'.

Christine Haderthauer
Bayerische Staatsministerin
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Frauen

Vorwort von Herrn Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. mult. Wassilios Fthenakis und Priv.-Doz. Dr. Fabienne Becker-Stoll



Bis 2013 soll es bundesweit für jedes dritte Kind bis drei Jahre einen Platz in einer Tageseinrichtung oder in Tagespflege geben, ab 2013 tritt der Rechtsanspruch darauf für alle Kinder mit Vollendung des ersten Lebensjahres in Kraft. Dieser aktuelle Ausbau des Bildungs- und Betreuungsangebots und die zu-

nehmende Sensibilisierung der Gesellschaft für die Bedeutung früher Lernprozesse im Bildungsverlauf bieten die Chance, von Anfang an, eine hohe Bildungsqualität in allen Bildungsorten zu sichern. Eine geeignete Referenzgrundlage bietet der seit 2005 landesweit eingeführte Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP), der bei Erstellung dieser Handreichung herangezogen wurde. Die Handreichung konkretisiert den BayBEP, um dem Anspruch auf frühe Bildung in den ersten drei Jahren in hohem Maße gerecht zu werden.

Der Handreichung liegt, wie dem BayBEP, ein interaktionistischer Ansatz zugrunde. Dieser geht davon aus, dass das Kind von Anfang an in soziale Beziehungen eingebettet und als aktives und kompetentes Kind seine Bildung und Entwicklung ko-konstruiert. Bildung vollzieht sich ab Geburt (wenn nicht sogar schon davor) in der Bindung zu seinen Eltern und in der Interaktion, im Dialog mit Tagespflegepersonen, Fachkräften und anderen Kindern in erster Linie in der Familie, aber auch in anderen Bildungsorten. Die Qualität der Interaktionen erweist sich als Schlüssel zur Weiterentwicklung früher Bildungsqualität.

Die Handreichung stellt das Kind in den Mittelpunkt und nicht die Bildungsinstitution. Sie zeigt Wege auf, Bildungsprozesse individuell und differenziert zu gestalten. Da Kinder unterschiedlich sind, wird eine Pädagogik der Vielfalt befürwortet und als Bereicherung gesehen. Diese gilt es systematisch zu nutzen, um mehr individuelle Gerechtigkeit und gemeinsamen Lerngewinn zu erzielen.

Die Kompetenzen des Kindes sind von Anfang an zu stärken, was am besten über eine fachlich fundierte Moderierung von Bildungsprozessen gelingt. Die Handreichung bietet Orientierung und konkrete Anregungen für die Bewältigung dieser Aufgabe. Sie beschreibt die zentralen Kompetenzen des Kindes und die Schlüsselprozesse guter Bildung, die mit Hilfe der pädagogisch-didaktischen Ansätze der Partizipation und Ko-Konstruktion zu gestalten und moderieren sind. Schon junge Kinder sind in der Lage, ihre eigene Bildung und Entwicklung mitzugestalten.

Je jünger Kinder sind, desto komplexer sind Bildungsprozesse. Die Bildungsqualität wiederum übt nachhaltigen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes aus – so

vor allem bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus Familien, denen ein Zugang zu Bildungsangeboten vorenthalten bleibt. Die ersten drei Jahre bilden somit das Fundament der individuellen Bildungsbiographie, für dessen Stärkung die Handreichung einen Beitrag leistet.

Die Handreichung richtet sich an Tageseinrichtungen und Tagespflege und betont deren Aufgabe, auch die anderen Bildungsorte aktiv einzubeziehen. Sie befürwortet, wie im BayBEP, eine »Bildungspartnerschaft« vor allem mit dem Bildungsort Familie zu etablieren. Bei einer Bildungspartnerschaft ist über die Grenzen der eigenen Institution hinausgehend eine große Ko-Konstruktion zu organisieren. Fachkräfte, Eltern, das Kind und andere Kinder gestalten gemeinsam Bildungsprozesse in unterschiedlichen Bildungsorten, die miteinander zu vernetzen sind mit dem Ziel, die Bildungsbiographie des Kindes gemeinsam zu optimieren.

Diese Handreichung wurde im Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt und baut auf der hessischen Handreichung auf. Hessen und Bayern haben seit 2004 eine Kooperation eingeleitet, um gemeinsam die Herausforderungen bei der Weiterentwicklung ihrer Bildungssysteme zu bewältigen. An der Handreichung haben viele mitgewirkt und diese in vollem Sinne des Wortes ko-konstruiert. Indem verschiedene Perspektiven und Expertisen einbezogen wurden, hat sie an Qualität gewonnen.

Unser Dank gilt der Bayerischen Staatsministerin Christine Haderthauer für ihr Interesse am Entstehen dieser Handreichung und für Ihr Vertrauen. Den vielen Mitwirkenden an der Handreichung, allen voran den beiden Hauptautorinnen Dr. Dagmar Berwanger und Anna Spindler. Der Abteilungsleiterin am IFP, Eva Reichert-Garschhammer, auch für ihre koordinierende und redaktionelle Arbeit.

Allen Fachkräften, Eltern und Vertretern anderer Bildungsorte wünschen wir eine anregende Lektüre, und hoffen, dass sie nicht nur zu deren Professionalisierung beitragen, sondern sie auch motivieren wird, frühen kindlichen Bildungsprozessen jenen Stellenwert und jene Bedeutung beizumessen, die sie in der Tat verdienen.



Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. mult.
Wassilios E. Fthenakis



Priv.-Doz. Dr.
Fabienne Becker-Stoll

Einführung

Diese Handreichung entstand im Rahmen des Kooperationsprojekts der Länder Bayern und Hessen (»Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen« unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dr. Dr. W. E. Fthenakis).

Von Seiten der Praxis wurde wiederholt der Wunsch geäußert, eine Konkretisierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für die Altersgruppe von null bis drei Jahren vorzunehmen und zu verdeutlichen, welches Potenzial der Plan für diese Kinder bieten kann:

- Wie sind die Grundprinzipien des Plans bei der Bildung der Jüngsten zu verstehen? (siehe v.a. Teil 1 der Handreichung),
- Welche Kompetenzen sind es, die vor allem in den ersten Lebensjahren von besonderer Bedeutung sind und wie lassen sich diese im Sinne der Philosophie des Plans stärken? (siehe v.a. Teil 2),
- Wie lässt sich der entsprechende Rahmen für hohe Bildungsqualität mit Kindern in den ersten Lebensjahren schaffen? (siehe v.a. Teil 3).

Die Handreichung hat sich zum Ziel gesetzt, die Bedeutung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in den ersten Lebensjahren herauszustellen und alle »Ko-Konstrukteure« frühkindlicher Bildung zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie von Anfang an einzuladen. Dazu zählen insbesondere:

- Kinderkrippen,
- Kindergärten, die sich für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geöffnet haben,
- Häuser für Kinder (null bis sechs, null bis zehn Jahre etc.),
- Kindertagespflege.

Direkt ansprechen möchten wir alle Fachkräfte, Einrichtungsleitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegepersonen, aber auch die Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte. Die Fachberatung sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik und die neuen Studiengänge zur frühkindlichen Bildung sind ebenso Adressaten dieser Handreichung.

Die Handreichung steht in engem Bezug zu den anderen Veröffentlichungen des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), die ebenfalls Kinder in den ersten Lebensjahren in den Blick nehmen:

- Groß und stark werden – Initiative Kinderkrippen in Bayern (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Hrsg., 2005).



- Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen (Niesel, R., Oberhuemer, P. & Irskens, B., 2006; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.; Verlag: Bertelsmann Stiftung).
- Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (Becker-Stoll, F. & Textor, M., 2007; Verlag: Cornelsen Scriptor).
- Wach, neugierig, klug – Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern unter 3 (Niesel, R., 2008; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.; Verlag: Bertelsmann Stiftung).
- Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Handbuch für die Fortbildung (Niesel, R. & Irskens, B., 2008; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.; Verlag: Bertelsmann Stiftung).
- Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle (Niesel, R. & Wertfein, M., 2009; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Hrsg.).
- Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren – Theorie und Praxis der Tagesbetreuung (Becker-Stoll, F. Niesel, R. & Wertfein, M., 2009; Verlag: Herder).
- Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren (Becker-Stoll, F., Kalicki, B. & Berkic, J., Hrsg., 2010; Verlag: Cornelsen Scriptor).

Zur besseren Orientierung sind die in Kästen ausgezeichneten Textabschnitte mit den Signets **i** für weiterführende Informationen zum Thema und **R** für Anregungen zur Reflexionen der pädagogischen Haltung und Praxis gekennzeichnet.



Teil 1:

Bildung in den ersten
drei Lebensjahren im Sinne
der Philosophie des Bayerischen
Bildungs- und Erziehungsplans
(BayBEP)

1.1 Alte Positionen überwinden – neue Erkenntnisse im Überblick

In keiner anderen Phase seines Lebens lernt der Mensch so begierig und schnell wie in den ersten Jahren. Neue Forschungsbefunde unterschiedlicher Disziplinen machen dies deutlich und zeigen, dass die Entwicklung in den ersten Lebensjahren noch beeindruckender verläuft als bislang vermutet. Ein entscheidender Faktor für das Lernen in der frühen Kindheit ist, dass Kinder vor allem in der sozialen Interaktion mit ihren wichtigsten Bezugspersonen und durch emotionale Beziehung zu ihnen lernen (Ahnert 2010). Frühe Bildungsprozesse sind also eng mit der Qualität der Bindungs- und Beziehungserfahrungen des Kindes verbunden.

Der kompetente Säugling – soziale und kognitive Kompetenzen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Aktuelle Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie werfen ein gänzlich neues Licht auf die sozialen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Schon Säuglinge verfügen über erstaunliche kognitive Fähigkeiten. Bereits ab dem Alter von drei Monaten zeigen Säuglinge Objektpermanenz. Sie wissen damit, dass ein Gegenstand oder eine Person auch dann weiter existiert, wenn man ihn/sie nicht sieht. Schon im ersten Lebensjahr zeigen sie ein Verständnis von Schwerkraft oder ein Grundverständnis darüber, unter welchen Bedingungen ein Objekt unterschiedlicher Form stabil auf einem anderen Objekt liegen bleibt (Sodian & Thoermer 2006). Auch Kinder im zweiten Lebensjahr verfügen bereits über weit entwickelte Fähigkeiten zur Kooperation – nicht nur gegenüber Erwachsenen. Sie erkennen Ziele anderer und helfen ihnen spontan, diese zu erreichen (Tomasello 2009). Es gibt auch Hinweise dafür, dass Kinder zu Beginn des zweiten Lebensjahres in der Lage sind, die Perspektive eines anderen einzunehmen – eine entscheidende Voraussetzung für lernmethodische Kompetenz (Schneider & Sodian 2007). Detaillierte Ausführungen zu diesen Erkenntnissen finden sich in Kapitel 2.5.



Einfluss früher Lernerfahrungen auf die Gehirnentwicklung – Einbettung in soziale Beziehungen und Interaktionen

Eine ergänzende Bestätigung erfahren diese Befunde durch die aktuelle neurobiologische Forschung. Mit Hilfe moderner bildgebender Verfahren wird der nachhaltige Einfluss früher Lernerfahrungen auf die Entwicklung des Gehirns sichtbar. Lernen auf neurophysiologischer Ebene ist zu verstehen als die Entwicklung und Ausdifferenzierung häufig benutzter Netzwerkverbindungen von Nervenzellen und die Verkümmern jener Verbindungen, die nicht oder kaum benutzt werden – ganz nach dem Prinzip »Use it or lose it«. Differenzierte Lernerfahrungen in den ersten drei Lebensjahren treiben die Entwicklung des Kindes also weit deutlicher voran als vermutet.

Von maßgeblicher Bedeutung dabei ist, dass dieses Lernen stets eingebettet in emotional bedeutsamen Beziehungen verläuft, wie in Befunden der Hirnforschung betont wird (Hüther 2006; Braun, Helmeke & Bock 2009). Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn gleichzeitig auch immer jenes Areal im Gehirn aktiviert ist, das für die Verarbeitung von Emotionen mitverantwortlich ist – das so genannte »limbische System«. Die emotionale Sicherheit spielt also vor allem für das Lernen in den ersten Lebensjahren eine entscheidende Rolle (Braun, Helmeke & Bock 2009). Wie bedeutend eine sichere Bindung und eine gute Fachkraft-Kind-Beziehung für hohe Bildungsqualität sind, geht vor allem aus den Arbeiten von Liselotte Ahnert (2007) hervor, auf die in Kapitel 2.1 noch eingegangen wird.

Diese Erkenntnisse machen einmal mehr deutlich, dass Entwicklung nicht einfach die Entfaltung angeborener Fähigkeiten ist, sondern in entscheidendem Maße vom Kontext und den Beziehungen zu anderen Menschen abhängt.

- Lernen ist ein sozialer Prozess. Barbara Bowmann (2001) bezeichnet diesen Prozess als Tanz zwischen der angeborenen Veranlagung des Kindes und dem Kontext, in dem sich das Kind entwickelt. Dabei geht es vor allem um die Beziehungen, die das Kind zu anderen Menschen hat, und die Interaktionen, in denen es lernt. Internationale Forschungsberichte betonen, dass Bildung in den ersten drei Lebensjahren dem Lernen des Kindes nur dann gerecht wird, wenn es als »effektives, engagiertes Lernen« gestaltet wird. Das heißt: Effektives und lustbetontes Lernen findet dann statt, wenn Kinder am Lernprozess aktiv beteiligt werden, im gemeinsamen Dialog mit anderen lernen und dabei die Möglichkeit erhalten, Dinge zu hinterfragen, zu reflektieren, eigene Erklärungsansätze und Hypothesen zu entwickeln, unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen und sich mit anderen darüber auszutauschen (Braun, Helmeke & Bock 2009).
- Eine zusätzliche Perspektive, die in den letzten Jahren vermehrt von der Säuglings- und Kindheitsforschung in den Blick genommen wird, ist die Bedeutung der Beziehung zu Gleichaltrigen. Bereits in den ersten Lebensjahren steckt erstaunlich großes Bildungspotenzial in »Peer-Beziehungen«. Kinder brauchen ihresgleichen, um gemeinsam Wissen zu konstruieren und Bedeutungen zu erforschen (Corsaro 1997; Youniss 1994; Liegle 2008).
- Das Lernen in gemeinsamer Interaktion als Schlüssel für hohe Bildungsqualität wurde auch in frühpädagogischen Studien identifiziert (EPPE-Studie, REPEY-Studie). Darin wird betont, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn die Kinder aktiv in die Ko-Konstruktion von Bedeutung, also in die gemeinsame Bedeutungserschließung involviert sind, die in Diskussionen über Themen stattfinden, die für sie wichtig sind (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2007).

Volkswirtschaftlicher Nutzen von Investitionen in die Qualität frühkindlicher Bildung

Ergänzend können an dieser Stelle noch Befunde aus den Wirtschaftswissenschaften erwähnt werden. Verschiedene nationale und internationale Forschungsergebnisse zeigen eindrücklich, dass Investitionen in die Qualität der frühkindlichen Bildung einen nachhaltigen volkswirtschaftlichen Nutzen haben. So betonen etwa Flavio Cunha und James Heckman (2007), dass Investitionen den höchsten Ertrag in den ersten fünf Jahren mit sich bringen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die von der Bertelsmann-Stiftung vorgelegte Studie zum Krippenbesuch (Fritschi & Oesch 2008). Frühe institutionelle Bildung wirkt sich nachhaltig auf den weiteren Bildungs- und Lernweg des Kindes aus. Dieser positive Nutzen entsteht allerdings nur bei hoher Qualität des pädagogischen Angebots (eine Übersicht vgl. Reichert-Garschhammer 2003).

1.2 Psychische Grundbedürfnisse des Kindes

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder sind auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch ihre soziale Umwelt angewiesen. Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Ryan und Deci (2000) werden die drei psychischen Grundbedürfnisse soziale Eingebundenheit, Kompetenz- und Autonomieerleben unterschieden:

- Das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit steht für das Bedürfnis, enge zwischenmenschliche Bindungen und gute Beziehungen einzugehen, sich anderen zugehörig und sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben.
- Autonomieerleben steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung und Steuerung des eigenen Handelns und nach selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt.
- Dem Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben liegt der Wunsch zugrunde, Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft und durch eine effektive Interaktion mit der Umwelt zu bewältigen, dadurch positive Ergebnisse zu erzielen und negative zu verhindern (Ryan & Deci 2000).

Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in seiner sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu handeln und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren – dies gilt für Kinder und Erwachsene in gleichem Maße.

In den ersten Lebensjahren sind Kinder darauf angewiesen, dass auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt befriedigt werden:

- Das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird zunächst von den Eltern beantwortet. Elterliches Engagement steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in welcher Gefühle offen ausgedrückt werden können und die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Fehlendes elterliches Engagement reicht von mangelnder Feinfühligkeit bis zu Vernachlässigung und Misshandlung.
- Autonomieerleben unterstützendes Verhalten beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, so dass eigene Ziele



erkannt und verfolgt werden können. Autonomie wird auch als Lern- und Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst reguliertem Verhalten, der jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen. Autonomiebestrebungen können durch übermäßige Kontrolle, Manipulation oder Strafen gehemmt werden.

- Struktur ist notwendig, um das Kompetenzerleben eines Kindes zu stärken, sie umfasst an den Lern- und Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien. Das Gegenteil von Struktur – Chaos – ist charakterisiert von Unvorhersagbarkeit, Über- oder Unterstimulation, einem Mangel an Unterstützung und an Kontrolle beim Erreichen von Zielen (Skinner & Wellborn 1991).

Werden die psychischen Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt, kann das Kind sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen – das ist die Grundvoraussetzung des Lernens. Frühkindliches Lernen findet vor allem eingebettet in vertrauten, emotional bedeutsamen Beziehungen statt. Kinder lernen von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben. Diese Eigenschaft wird – so die Bindungstheorie und -forschung – in sicheren Bindungsbeziehungen umgesetzt (siehe Kapitel 2.1). Ohne sichere Bindungen und gute Beziehungen bewerten Kinder die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit eher als Misserfolg und erleben sich selbst als unfähig, was sich negativ auf das Selbstbild, das Selbstwirksamkeitserleben und die Bildungsmotivation auswirkt (Ahnert 2010).

1.3 Das Bild vom Kind

Wie die Interaktion mit dem Kind bzw. das pädagogische Handeln allgemein gestaltet wird, hängt maßgeblich von den Vorstellungen der Erwachsenen ab: Über welche Kompetenzen und Kenntnisse verfügt ein Kind bereits? Welche Gestaltungsmöglichkeiten hat es? Und wie sind seine Äußerungen und Verhaltensweisen zu interpretieren? Dieses Interpretationsmuster wird als »Bild vom Kind« bezeichnet. Es beeinflusst, wie die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes wahrgenommen und wie Bildungsprozesse moderiert werden. Von besonderer Bedeutung ist es daher, sich mit dem eigenen inneren Bild vom Kind und mit dem damit verbundenen Verständnis von Bildung kritisch auseinanderzusetzen und seine eigene Haltung im Bildungsgeschehen fortlaufend zu reflektieren.

Die Pädagogik hat sich lange Zeit an einem Bild vom Kind orientiert, das den Säugling als passiv, schwach und hilflos sowie vollkommen abhängig von seiner Bezugsperson wahrnahm. Individuelle Entwicklungsverläufe wurden außer Acht gelassen, vielmehr orientierte man sich an Durchschnittstabellen. »Entwicklung wurde als ein Prozess gesehen, bei dem das Kind seine kindlichen Defizite immer mehr überwindet und durch die Hilfe des Erwachsenen, der dieses leere Gefäß füllt, schließlich ebenfalls zu einem kompetenten, autonomen und aktiven Erwachsenen heranreift« (Winner 2007, S. 27).

Die Säuglings- und Kleinkindforschung der letzten Jahrzehnte entwirft jedoch ein gänzlich anderes Bild der Entwicklung des Kindes und seiner Fähigkeit zu lernen. Kinder sind von Geburt an mit grundlegenden Kompetenzen sowie einem reichhaltigen Lern- und Entwicklungspotenzial ausgestattet. Die Entwicklung des Kindes ist also keineswegs nur ein körperlicher und mentaler Reifungs- und Wachstumsprozess. Von Anfang an treten Säuglinge mit ihrer Umwelt in regen Austausch. Dieser Austausch gelingt jedoch nur dann, wenn die physischen wie auch psychischen Grundbedürfnisse des Kindes von Anfang an befriedigt werden (siehe Kapitel 1.2). Gerade in den ersten drei Lebensjahren sind Kinder gleichzeitig auch sehr verletzlich und völlig von der liebevollen, beständigen Pflege und Versorgung durch vertraute Bezugspersonen abhängig.

Das Bild vom Kind als aktives und kompetentes Kind von Anfang an führt zu einer Neubewertung des pädagogischen Handelns. Die ersten Lebensjahre werden nicht mehr nur unter einer Betreuungs-, sondern vielmehr auch unter einer Bildungsperspektive gesehen und als Fundament im Bildungssystem wahrgenommen. Der



Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan fordert eine hohe Bildungsqualität von Anfang an für alle Kinder und in allen Bildungsorten ein. Der frühen Bildung kommt eine zentrale Bedeutung im weiteren Bildungsverlauf zu.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom Kind und dem damit verbundenen Verständnis von Bildung hat sich sowohl im Zuge der Erprobung als auch der bisherigen Implementierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans als zentrales Element auf dem Weg zur Verständigung auf eine gemeinsame Philosophie aller Bildungsorte und damit zur Überwindung von unterschiedlichen Bildungsphilosophien und Lernkulturen erwiesen. Entscheidend ist eine kompetenz- und dialogorientierte Haltung, mit der Erwachsene Kindern heute als Bildungspartner begegnen (siehe Kapitel 1.9).

1.4 Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis

Das Bild vom Kind als aktiver Mitgestalter seiner eigenen Bildung und Entwicklung wurde in besonderer Weise von dem Schweizer Psychologen Jean Piaget geprägt. In seinem Werk »Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde« (1936) konzentrierte sich Piaget schon frühzeitig auf die Frage, wie ein Kind seine Welt erkennt und begreift. Seine Antwort darauf war, dass Kinder nur in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt lernen und ihr Wissen somit aktiv konstruieren. Dieser Auffassung zufolge ist der Einfluss von außen auf den kindlichen Lernprozess gering und beschränkt sich lediglich auf die Bereitstellung einer geeigneten Lernumgebung – das Kind bildet sich selbst.

Dem konstruktivistischen Gedanken von Piaget wurde von Lew Wygotski eine zentrale Komponente hinzugefügt: Der wesentliche Faktor für die Konstruktion von Wissen liegt demnach in der sozialen Interaktion mit anderen. Nach diesem ko-konstruktiven Verständnis lernen Kinder die Welt zu verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies beinhaltet, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gestärkt wird, während nach der Selbstbildungstheorie allein die Eigenaktivität des Kindes betont wird oder nach der Vermittlungstheorie Wissen von außen vermittelt wird, das das Kind während der »Lehrsituation« passiv aufnimmt.

Der Ansatz der Ko-Konstruktion hingegen betont, dass das Kind und seine Umwelt zugleich aktiv sind, wie Abbildung 1 veranschaulicht. Für die Gestaltung von Bildungsprozessen von hoher Qualität bietet dieser Ansatz die beste Grundlage.

	Die Umwelt ist aktiv	Die Umwelt ist passiv
Das Kind ist aktiv	Interaktionistische Theorien, die auf dem Sozialkonstruktivismus aufbauen: Ansatz der Ko-Konstruktion	Selbstgestaltungstheorien, die auf der klassischen Theorie des Konstruktivismus aufbauen: Selbstbildungsansatz
Das Kind ist passiv	Exogenistische Theorien: (Kooperativer) Vermittlungsansatz	Endogenistische Theorien: Selbstentfaltungsansatz

Abbildung 1: Das Kind und seine Umwelt – Einteilung nach Montada, L. (2008, S. 3-53)



Das zentrale Element der Ko-Konstruktion ist der Diskurs, das heißt der Prozess, in dem mit Kindern über die Bedeutung gesprochen wird. »Bedeutungen werden ausgedrückt, geteilt und mit anderen ausgehandelt. Dabei versuchen die Beteiligten, die Gestaltungen und Dokumentationen der anderen zu begreifen. Fachkräfte sollten dabei auf die Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse achten und diese diskutieren. Dadurch können sie sicherstellen, dass sie die Kinder bei der Erforschung von Bedeutungen unterstützen und nicht die bloße Vermittlung von Fakten fördern« (Fthenakis 2009, S. 9).

Ko-Konstruktion als pädagogisches Prinzip lässt sich – trotz häufig geäußerter Skepsis in der Praxis – auch sehr gut mit jungen Kindern umsetzen. In der Praxis bedeutet dies, dass Kinder in der sozialen Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen lernen und stärker die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen als der Erwerb von Fakten im Mittelpunkt steht. Für den Erwerb von Fakten müssen Kinder vor allem beobachten, zuhören und sich etwas merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen meint, sich gemeinsam mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen auszutauschen sowie Dingen und Geschehnissen einen Sinn zu geben. Bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfolgt dieser Austausch meist nonverbal; sensorische Erfahrungen – Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen und Tasten – stehen im Vordergrund.

Ko-Konstruktion versteht Bildung als sozialen Prozess, in den alle Beteiligten gleichermaßen involviert sind, und der auf Gleichrangigkeit – nicht auf Gleichheit – basiert. Diese Klarstellung begegnet einem häufig geäußerten Missverständnis, welches als Argument gegen Ko-Konstruktion bei Kindern in den ersten Lebensjahren herangezogen wird. Gleichrangigkeit bedeutet nicht, dass die Verantwortung der Erwachsenen für die Befriedigung der Grundbedürfnisse, für Sicherheit und Verlässlichkeit an Bedeutung verliert – Aspekte, die vor allem in den ersten Lebensjahren besonderes Gewicht haben. Auch tragen die Erwachsenen weiterhin die Hauptverantwortung für die Steuerung und Moderation von Bildungsprozessen. Gleichrangigkeit heißt, dass die Beiträge aller beteiligten Akteure zur Ko-Konstruktion ernst genommen werden und gleich viel zählen.

Bei einem ko-konstruktiven Bildungsverständnis kommt Erwachsenen nicht mehr die Rolle der alleinigen Experten zu, die dem Kind »besserwissend« und »belehrend« begegnen. Vielmehr gewinnen Interaktion und Zusammenarbeit der Kinder mit Erwachsenen, aber auch der Kinder untereinander an zentraler Bedeutung – und damit die lernende Gemeinschaft. Kinder wie auch Erwachsene bringen ihre individuellen Sichtweisen auf die Lerninhalte ein. Vor allem in Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Kompetenzen, Interessen und Stärken kann Ko-Konstruktion zu einem bereichernden Prozess werden. Vielfalt als Chance zu sehen ist ein entscheidendes Grundprinzip des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (siehe Kapitel 1.8). Im Umgang mit den verschiedenen Sichtweisen und Ideen werden ein demokratischer Umgangs- und Diskussionsstil sowie Offenheit und Flexibilität praktiziert. Dies stärkt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und legt den Grundstein für soziale Beziehungen.

Bereits in den ersten drei Lebensjahren findet Ko-Konstruktion sehr häufig unter den Kindern statt: Sie lernen besonders gern von anderen Kindern. Vor allem in Beziehungen zu Gleichaltrigen steckt ein hohes Bildungspotenzial. Sie bieten die Chance, dass Überlegungen altersgemäß mitgeteilt werden und Erfahrungen im ko-konstruktiven Prozess mit »Gleichgesinnten« ausgetauscht werden können. Dieser Aspekt wird vor allem in den Arbeiten von James Youniss (1994) hervorgehoben. Bereits Zweijährige erproben soziale Regeln in der Gruppe, handeln sie mit anderen aus und ko-konstruieren in der Interaktion mit Gleichaltrigen ein Verständnis von Gerechtigkeit oder Freundschaft.

1.5 Basiskompetenzen stärken als Leitziel von Bildung

In seinen Inhalten und Zielen beruht der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan auf einem weiten, ganzheitlichen Bildungsverständnis. Als Leitziel von Bildung definiert er nicht die Aneignung von Faktenwissen, sondern die Weiterentwicklung von Kompetenzen.

Wie sich Wissen im Übergang zur Wissensgesellschaft entwickeln und diese Entwicklung wiederum die Gesellschaft beeinflussen und das Bildungswesen verändern wird – dazu wurden im Auftrag des Bundesbildungsministeriums 1996 und 1998 mehr als 1.000 Wissenschaftler und Bildungsexperten im Rahmen von zwei Delphi-Studien befragt (Prognos AG & Infratest Burke Sozialforschung 1998). Eines der wichtigen Ergebnisse war die Neudefinition von Allgemeinbildung, die die Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen, einschließlich Werthaltungen, in den Mittelpunkt stellt und diese mit dem Erwerb von inhaltlichem Basiswissen verknüpft (vgl. Prognos AG & Infratest Burke Sozialforschung 1998, S. 42). Dieser kompetenzorientierte Bildungsansatz beruht auf der Erkenntnis, dass in einer globalisierten und individualisierten Wissensgesellschaft Kompetenzen wichtiger werden als das sich rasch verändernde Fach- und Spezialwissen. Junge Menschen stehen heute vor der Herausforderung, sich ständig weiterzuentwickeln und kontinuierlich neues Wissen zu verarbeiten. Kommunikationsfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit und der kompetente Umgang mit Veränderungen werden daher immer wichtiger.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse stellt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan jene Basiskompetenzen in den Vordergrund, die von Geburt an über den gesamten Lebenslauf Bedeutung haben. Kinder in ihren Basiskompetenzen zu stärken zielt auf ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit und steht deshalb im Mittelpunkt aller Bildungs- und Erziehungsprozesse. Es sind immer dieselben Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und in unterschiedlichen Bildungsorten zur Grundlage von Bildung werden.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan stellt die Stärkung von insgesamt vier Kompetenzbereichen heraus:

- **Personale Kompetenzen**
- Selbstwahrnehmung (Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept)
- Motivationale Kompetenzen (zum Beispiel Autonomie- und Kompetenzerleben, Selbstregulation, Neugier, Interessen)



- Kognitive Kompetenzen (zum Beispiel differenzierte Wahrnehmung, Denk- und Problemlösefähigkeit, Fantasie und Kreativität)
- Physische Kompetenzen (zum Beispiel Verantwortungsübernahme für Gesundheit und Wohlbefinden, motorische Kompetenzen, Stressbewältigung)
- **Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext**
- Soziale Kompetenzen (zum Beispiel gute Beziehungen aufbauen und pflegen, Empathie, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)
- Entwicklung von Werte- und Orientierungskompetenz (zum Beispiel Werthaltungen, Sensibilität für und Achtung von Andersartigkeit und Anderssein)
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (für das eigene Handeln, anderen Menschen gegenüber, für Umwelt und Natur)
- Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe (zum Beispiel Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts)
- **Lernmethodische Kompetenz** (Lernen lernen)
- **Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen** (Resilienz).

Welchen Stellenwert die einzelnen personalen und sozialen Kompetenzen für den Altersbereich der ersten drei Jahre haben, wird im Teil 2 bei den Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen durchgängig betont. Auch für den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz und Resilienz, die mit fortschreitender Entwicklung an Bedeutung gewinnen, sind sie Voraussetzung.

Ein Bewusstsein für die eigenen Lernprozesse und damit verbunden die Fähigkeit, gezielt und bewusst über das eigene Denken und Lernen nachdenken zu können, erwerben Kinder in der Regel nicht vor dem vierten Lebensjahr. Einige für die lernmethodische Kompetenz bedeutsame Grundfähigkeiten entwickeln sie jedoch schon wesentlich früher, wie aus aktuellen Forschungsbefunden hervorgeht (siehe Kapitel 2.5). Diese haben ein neues Licht auf das Lernen im Kindesalter geworfen und machen deutlich, dass bisherige Annahmen zur kognitiven Entwicklung die Lern- und Denkfähigkeit in den ersten Lebensjahren deutlich unterschätzten. Prozesse des Verstehens, die zu lernmethodischer Kompetenz führen, können daher schon viel früher gestärkt werden, indem man sich gemeinsam mit den Kindern auf den Weg macht, Neues zu erkunden und zu erforschen.

Resilienz bezieht sich auf die Fähigkeit, seine eigenen Kompetenzen und sozialen Ressourcen zu nutzen, um Veränderungen und Belastungen in positiver Weise bewältigen zu können. Der Grundstein für diese Kompetenz wird schon in frühen Jahren gelegt. Die wichtigsten Schutzfaktoren dafür sind eine sichere Bindung innerhalb der Familie, aber auch verlässliche Beziehungen zu feingefühligen Tagespflegepersonen und Fachkräften. Verlässliche Beziehungen stärken die Kinder in ihrer Widerstandsfähigkeit. Vor allem für Kinder, die in ihrer Familie in schwierigen Lebensumständen aufwachsen, wird die Kindertageseinrichtung oder Tagespflege zu einem Ort, an dem das Kind emotionale Wärme und Zuwendung erfährt und sich selbst als wertgeschätzt und kompetent erleben kann. Resilienz baut maßgeblich auf den sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie einem positiven Selbstkonzept auf (siehe dazu Kapitel 2.2 und 2.6).

Kompetenzen lassen sich nicht vermitteln. Vielmehr sind Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Kinder eigenaktiv und selbsttätig ihre bereits vorhandenen Kompetenzen einsetzen und weiterentwickeln und zugleich neue Kompetenzen erwerben können. Kinder entwickeln ihre Kompetenzen nicht isoliert, sondern stets im Kontext von aktuellen Situationen, sozialem Austausch und behandelten Themen, die sie interessieren. Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb gehen daher Hand in Hand.

1.6 Bildung als Motor für Entwicklung



Bildung und Entwicklung werden im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan nicht als zwei unabhängig voneinander ablaufende Prozesse verstanden, sondern vielmehr werden Bildung und Lernen in den Dienst kindlicher Entwicklung gestellt. Dies bedeutet, dass man nicht mehr abwartet, bis das Kind ein bestimmtes Entwicklungsniveau und Alter erreicht hat, um bestimmte Lernaufgaben zu bewältigen, und Bildung der Entwicklung damit stets hinterher hinkt. Vielmehr wird Entwicklung als ein Resultat von Bildung gesehen, das heißt, die Entwicklung des Kindes kann durch vielfältige und anspruchsvolle Lernerfahrungen weitaus deutlicher beeinflusst und gestärkt werden als dies bislang häufig angenommen wurde. Entscheidend dabei ist, dass die Herausforderungen, die Kindern angeboten werden, in der so genannten »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1978) liegen.

i Die Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski

Wygotski bestärkte die Auffassung, dass die kognitive Entwicklung des Menschen nur in Interaktion mit anderen stattfinden kann; Lernen findet demnach nur im sozialen Kontext statt. Dabei betonte er, dass Herausforderungen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, die Entwicklung eines Kindes am meisten voranbringen. Dies bedeutet, sich nicht nur am aktuellen Entwicklungsstand, sondern am potentiellen Entwicklungsverlauf des Kindes zu orientieren. Es geht also darum, darauf zu achten, was ein Kind bereits alles alleine kann, weiß und versteht und ihm basierend auf dem bereits vorhandenen Wissen die Möglichkeit zu geben, im Austausch mit anderen in einer lernenden Gemeinschaft Herausforderungen zu bewältigen, die über seinem aktuellen Entwicklungsniveau liegen.

»Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir dadurch die morgige Entwicklung.« (Wygotski 1987, S. 83)

Die Unterstützung durch Erwachsene geht der Entwicklung des Kindes also immer ein wenig voraus – ohne dabei das Kind in seinen Fähigkeiten weder zu unter- noch zu überfordern. Bei sehr kleinen Kindern ist es im Sinne von Scaffolding (siehe Kapitel 3.4) sinnvoll, eine Aufgabe zu strukturieren und in Einzelteile zu zerlegen, damit das Kind sie Schritt für Schritt als aktiver Lerner selbst bewältigen kann. Die Handlung des Kindes kann verbal begleitet oder das Nachdenken über etwas durch gezieltes Fragen und Nachfragen aktiviert werden. Begleitendes Feedback darüber, wie nah das Kind am gewünschten Ziel bereits ist, gibt Orientierung und motiviert zum weiteren Experimentieren – ebenso wie Wertschätzung, Lob und Ermutigung.

Die Besonderheit bei allen Lernprozessen von Kindern bis zu drei Jahren ist deren Einbettung in eine vertrauensvolle Beziehung zur Bezugsperson.

1.7 Das Prinzip der ganzheitlichen Bildung

Das lernende Kind als aktiven und kompetenten Mitgestalter seiner Bildungsprozesse in den Mittelpunkt zu stellen hat zur Konsequenz, die Organisation und Begleitung von Bildungsprozessen allein am Kind zu orientieren, das heißt, an seinen individuellen Lernbedürfnissen und vor allem auch an der Art und Weise, wie Kinder nachhaltig lernen.

Mit Blick auf die aktuellen Befunde der Lernforschung hält der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan am frühpädagogischen Prinzip der ganzheitlichen Bildung fest – im Bildungssetting Kindertageseinrichtung primär eingebettet in den pädagogischen Alltag. Sein Verständnis von ganzheitlicher Bildung ist jedoch nicht mehr auf das Lernen der Kinder mit allen Sinnen begrenzt.

Wenn kleine Kinder lernen, dann lernt immer das »ganze Kind«. Neben den Sinnen spielen dabei auch die Emotionen, geistigen Fähigkeiten und Ausdrucksweisen eine ebenso wichtige wie zentrale Rolle. Kinder lernen nachhaltig, was sie aktuell interessiert und emotional bewegt. Dabei bringen sie von Anfang an vielfältige Kompetenzen und Ausdrucksformen ein. Zum Tragen kommen aber auch das komplexe Wissen und die intuitiven Theorien, über die bereits Säuglinge und Kleinstkinder in mehreren Wissensbereichen verfügen (eine Forschungsübersicht vgl. Gisbert 2004).

Auf dieser forschungsbasierten Grundlage werden im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan die vier Kompetenzbereiche und im Weiteren elf themenbezogene Bildungsbereiche formuliert. Das heißt, Bildung ist von Geburt an breit angelegt und nicht auf wenige Inhalte beschränkt. Kinder lernen und denken jedoch nicht in Fächern. Vielmehr sind ihre emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Lern- und Entwicklungsprozesse auf das engste miteinander verknüpft. Dieses vernetzte Lernen im Kindesalter greift der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan auf. Herausgestellt wird, dass die im Plan beschriebenen Kompetenz- und Bildungsbereiche sowie weitere Inhalte ineinander greifen und es bei deren Umsetzung in die Praxis nicht um ein isoliertes »Abarbeiten« der einzelnen Inhalte geht. Um Mut zu machen, Bildungsaktivitäten bereichsübergreifend und damit ganzheitlich zu gestalten, zeigt er die vielfältigen Querverbindungen zwischen den Kompetenz- und Bildungsbereichen sowie innerhalb der Bildungsbereiche exemplarisch auf.

Ausgangspunkt einer ganzheitlichen Bildungspraxis sind aktuelle Situationen und Themen, die Kinder interessieren. Darauf aufbauend sind Bildungsprozesse so zu



gestalten, dass zugleich möglichst alle Kompetenzen der Kinder gestärkt und möglichst viele Bildungsbereiche angesprochen werden sowie den Kindern viel Mitsprache und Mitgestaltung ermöglicht wird. Dies lässt sich am besten realisieren, wenn spielerisches Lernen überwiegend in Alltagssituationen und Projekten geschieht (siehe Kapitel 3.4). Bereits sehr kleine Kinder können und wollen sich mit der Komplexität dieser Welt auseinandersetzen. Authentische, das heißt lebensnahe und wissenschaftsähnliche Aufgaben, die an ihren Interessen und Fragen anknüpfen, treiben das Lernen der Kinder in besonderer Weise voran. Wenn solche Aufgaben zugleich bereichsübergreifend und projektbezogen gestaltet und in größere Zusammenhänge eingebettet sind, lernen Kinder, ihr Wissen auf andere Situationen zu übertragen und vernetzt zu denken. Je vielfältiger und ganzheitlicher sich Kinder mit einem Thema immer wieder befassen, umso besser lernen sie.

Kinder entwickeln Kompetenzen, Werthaltungen und Wissen an vielen Orten, das heißt in der Familie ebenso wie in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege. Im Sinne ganzheitlicher Bildung betont der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan die Kooperation und Vernetzung aller Bildungsorte und die aktive Einbeziehung von Müttern und Vätern in das Bildungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.

1.8 Pädagogik der Vielfalt (Diversität)

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan geht mit besonderer Sensibilität auf Unterschiede zwischen den Kindern ein. Vielfalt im Hinblick auf Temperament, Lern- und Entwicklungstempo, spezifische Lern- und besondere Unterstützungsbedürfnisse oder kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund werden nicht mehr als störend und belastend interpretiert. Vielmehr wird Vielfalt als Chance gesehen, der es mit hoher Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu begegnen gilt. Sie wird ausdrücklich bejaht und gezielt genutzt, um den Kindern vielfältige Lernerfahrungen zu ermöglichen und neue Horizonte zu eröffnen. Von den unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken, Sichtweisen und Interessen, die Kinder, Familien und Fachkräfte jeweils einbringen, profitieren alle Beteiligten und in besonderer Weise die Kinder.

Wie ein Kind lernt, seine eigenen Stärken und Schwächen sowie die der anderen wahrzunehmen und damit umzugehen, und inwieweit es Unterschieden in Sprache, Kultur oder Herkunft mit Neugierde, Anerkennung und Wertschätzung begegnen kann, wird entscheidend davon beeinflusst, wie Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der eigenen Person zu anderen Menschen von der Außenwelt beurteilt werden.

Die UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen ist seit März 2009 auch für Deutschland verbindlich. Sie führt als Weiterentwicklung von Integration den Begriff »Inklusion« ein. Grundlegend hierfür ist die »Erkenntnis, dass sich das Verständnis von Behinderung ständig weiterentwickelt und dass Behinderungen aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entstehen, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern« (UN-Konvention, Präambel, Satz e). Das moderne Konzept der Inklusion hat jedoch nicht nur die Kinder mit Behinderung im Blick. Vielmehr sieht es vor, dass alle Kinder, das heißt Mädchen und Jungen verschiedenen Alters, deutsche Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung, Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken und Kinder mit besonderen Begabungen nach Möglichkeit dieselbe Bildungseinrichtung besuchen und gemeinsames Leben und Lernen erfahren.

Inklusion setzt damit zugleich kulturelle Offenheit voraus, das heißt eine Bildungspraxis, in der Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 2.3) und interkultureller Austausch als Selbstverständlichkeit betrachtet und gelebt werden. Im Zuge der EU-Erweiterung, der Globalisierung der Wirtschaft und des Anstiegs internationaler Mobilität benötigen Kinder heute – neben ihrer sozialen und kulturellen Einbettung – auch interkulturel-



le Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz. Zur interkulturellen Bildung trägt die Präsenz anderer Sprachen, insbesondere der Familiensprachen der Kinder, in der Kindertageseinrichtung bei. Gemeinsame Lernaktivitäten, bei denen sich Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund begegnen, wecken bei Kindern die Neugier auf andere Kulturen und Sprachen; sie lernen zugleich Andersartigkeit zu achten.

Der Bildungsansatz der Ko-Konstruktion bietet einen optimalen Rahmen, eine inklusive Pädagogik und damit eine Pädagogik der Vielfalt mit Leben zu füllen. In Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Interessen, Stärken und Sichtweisen kann Ko-Konstruktion zu einem für alle bereichernden und gewinnbringenden Lernprozess werden. Zugleich erkennen die Kinder, dass sie zusammen mehr erreichen als jeder für sich allein.

Eine Bildungsphilosophie, die das Kind in den Mittelpunkt stellt, verlangt zugleich ein hohes Maß an Individualisierung. Bildungsprozesse werden daher stets vor dem Hintergrund des individuellen Lern- und Entwicklungsverlaufs des Kindes, seiner persönlichen Stärken und Ressourcen sowie auch seines kulturellen und sozialen Kontextes gestaltet und reflektiert. Die individuelle Bildungsbegleitung eines jeden Kin-

des setzt die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation seiner Lern- und Entwicklungsprozesse voraus (siehe Kapitel 3.5). Auf die individuellen Unterschiede so- dann gezielt einzugehen und jedes einzelne Kind, auch bei gemeinsamen Lernakti- vitäten, bestmöglich zu begleiten und individuell zu stärken – dies ermöglicht das Prinzip der inneren Differenzierung. Differenzierung bedeutet ein Nebeneinander von altersgemischten Bildungsaktivitäten (zum Beispiel Morgenkreis, Projekte) und Bil- dungsaktivitäten für bestimmte Alters- bzw. Zielgruppen (zum Beispiel Angebote für die jüngeren und älteren Kinder). Mit Blick auf die Kompetenz- und Bildungsberei- che empfiehlt sich eine pädagogische Praxis, in der bereichsübergreifendes Lernen in Alltagssituationen und Projekten überwiegt (siehe Kapitel 3.4) und sich geplante Lernaktivitäten und Freispiel abwechseln. Innere Differenzierung erfordert sorgfältige Planung und Organisation und ist bestmöglich in offener, das heißt gruppenüber- greifender Kleingruppenarbeit zu realisieren.

R Fragen zur Reflexion

Eine Pädagogik der Vielfalt beginnt im Team der Kindertageseinrichtung zum Bei- spiel mit folgenden Reflexionsfragen (vgl. Herm 2008, S. 14):

- Wie offen und selbstverständlich gehen wir mit unseren eigenen Verschiedenhei- ten um?
- Inwieweit betrachten wir unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebensbio- grafien als Bereicherung für Diskussion und pädagogisches Handeln?
- Wie nehmen wir die Unterschiede zwischen den Kindern wahr? Sehen wir darin Chancen für gemeinsames Spielen und Lernen oder betrachten wir Unterschiede als Probleme, die es zu überwinden gilt?
- Wie gehen wir mit der Verschiedenheit der Eltern um?

1.9 Partnerschaft und Partizipation aller Beteiligten als durchgängiges Prinzip

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan basiert auf dem Demokratieprinzip und damit auf Partnerschaft und Partizipation aller Beteiligten: Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger und Kooperationspartner der Einrichtung.

Partnerschaft bedeutet, sich auf Augenhöhe mit Wertschätzung zu begegnen und partnerschaftlich zusammenzuwirken. Sie beruht auf einer kompetenz- und dialogorientierten Grundhaltung der beteiligten Erwachsenen.

Bildung ist im Verständnis des Plans ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kinder und Erwachsene als Partner begegnen und beide »Lehrende wie Lernende« sein können. Dies setzt voraus, sich an den Aktivitäten des Kindes zu beteiligen und durch diese Anteilnahme und geteilte Aufmerksamkeit die Welt auch mit den Augen des Kindes zu sehen. Bei Kindern bis drei Jahre heißt das, verstärkte Aufmerksamkeit auf ihre nonverbale Kommunikation zu richten. Auch sehr junge Kinder zeigen deutlich, was sie wollen und möchten. Es ist wichtig, ihnen zu signalisieren, dass ihre Meinung gefragt und wichtig ist.

Familie und Einrichtung bzw. Tagespflege sind Partner in ihrer gemeinsamen Verantwortung für das Kind. Je jünger die Kinder sind, desto bedeutender ist eine enge partnerschaftliche Kooperation zwischen diesen Bildungsorten (siehe Kapitel 3.1). Ein offener, intensiver und regelmäßiger Dialog von Anfang an bereitet den Weg, dass diese Partnerschaft gelingen kann. Durch eine hohe Transparenz der Bildungspraxis und die Bereitschaft, Eltern aktiv in die Bildungsaktivitäten der Einrichtung einzubeziehen, werden Bildungsprozesse des Kindes beiderseits gezielter und konsequenter unterstützt.

Bei Übergängen des Kindes im Bildungsverlauf treten andere Kindertageseinrichtungen und später die Schule als weitere Bildungspartner hinzu (siehe Kapitel 3.2).

Im Rahmen der Öffnung von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege zum örtlichen Gemeinwesen vergrößert sich der Kreis der Kooperations- und Netzwerkpartner (zum Beispiel Kultureinrichtungen, Musik-, Kunst- und Medienschaffende, Handwerksbetriebe, Unternehmen, soziale Einrichtungen, Kirchen, Gebetshäuser, Feuerwehr, Polizei, Arztpraxen, Krankenhäuser).

Partizipation bedeutet Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, und damit Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung



und Mitverantwortung ebenso wie das Ermöglichen von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Beschwerde- und Streitkultur sowie eine Kultur der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partizipation.

Jedes Kind hat nach der UN-Kinderrechtskonvention das Recht, an allen es betreffenden Entscheidungen entsprechend seinem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. Dieser Freiwilligkeit des Kindes steht die Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber, jedem Kind Beteiligung zu ermöglichen und sein Interesse für Beteiligung zu erhalten und zu wecken, denn Kinder sind von Geburt an auf Selbstbestimmung hin angelegt. Partizipation stellt das Handeln mit Kindern statt für sie heraus und ist von Geburt an möglich. Den Kindern ein selbstbestimmtes Handeln im Lebensalltag zu ermöglichen gehört ebenso dazu, wie sie an der Gestaltung der Lernumgebung (zum Beispiel Raumgestaltung, Materialanschaffung), des Zusammenlebens (zum Beispiel Regeln aufstellen) und der Bildungsprozesse (zum Beispiel Bildungsthemen, Lerninhalte, Planung und Durchführung von Projekten) in der Einrichtung oder Tagespflege zu beteiligen (siehe Kapitel 3.3).

Partizipation der Kinder erfordert zugleich Partizipation der Eltern und Partizipation im Team, aber auch Partizipation des Einrichtungsträgers. Die Erwachsenen, das heißt Träger, Team bzw. Tagespflegeperson und Eltern, sind stets Vorbild und Anregung für die Kinder. Damit Partizipation bei kleinen Kindern gelingen kann, sind auch die Erwachsenen gefordert, sich kompetent und aktiv zu beteiligen.



Teil 2:
Das Kind
und seine Kompetenzen
im Mittelpunkt

2.1 Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung für Bildung

»Kinder brauchen für ihr Gedeihen und ihre Entwicklung die körperliche Nähe und gefühlvolle Zuwendung der Eltern und anderer Bezugspersonen« (Largo 2007).

Eine der wichtigsten Ressourcen für die Stärkung kindlicher Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich ist die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind, seinen Eltern und weiteren Bezugspersonen (wie zum Beispiel Tagespflegepersonen, pädagogischen Fachkräften, Großeltern). Wenn die Interaktionen beständig und vorhersehbar von emotionaler Sicherheit und Feinfühligkeit gekennzeichnet sind, können Kinder ein inneres Arbeitsmodell von Bindung entwickeln, das von Sicherheit geprägt ist. So können Kinder ohne Angst die Umwelt erkunden und vertrauensvoll auf andere Menschen zugehen – in der Kindheit und auch später als Erwachsene.

Bedeutung von Bindung und Beziehung unter der BayBEP-Lupe

Die Philosophie, die dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegt, betont, wie wichtig sichere Bindungen zu seinen primären Bezugspersonen für das Kind sind (Kapitel 5.10. Widerstandsfähigkeit (Resilienz)).

Entwicklungsstärkende Bildungsprozesse in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen können nur gelingen, wenn die Kinder sich sicher, geborgen und gut eingebunden fühlen. Das trifft auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren ganz besonders zu. Sichere Bindungsbeziehungen zu den primären Bezugspersonen erfüllen mehrere wichtige Aufgaben für die Entwicklung des Kindes:

- Durch die feinfühligkeitsvolle Reaktion auf seine Signale, die das Kind in einer sicheren Bindungsbeziehung vom Erwachsenen erfährt, kann es sich von Anfang an als aktiv und selbstwirksam erleben und entwickelt diese Selbstwirksamkeit weiter.
- Sichere Bindungsbeziehungen erleichtern dem Kind, seine Umwelt aktiv zu erkunden. Sie bilden für das Kind den sicheren Hafen, von dem aus es die Welt erkundet und zu dem es zurückkehrt, wenn es an seine Grenzen stößt, um Sicherheit zu tanken und wieder erkunden zu können.
- Durch die Erfahrungen in sicheren Bindungsbeziehungen entwickelt das Kind ein positives Selbstbild und positive Erwartungen gegenüber anderen erwachsenen Bezugspersonen.
- In sicheren Bindungsbeziehungen erfährt das Kind eine feinfühligkeitsvolle externe Regulation seiner Emotionen. Hier kann es zunächst im Körperkontakt Beruhigung,

Trost aber auch Ermutigung erleben, die ihm helfen, sich allmählich selbst zu regulieren.

- In sicheren Bindungsbeziehungen entwickeln Kinder von Geburt an ihre Kommunikationskompetenz. Feinfühliges Zuwendung und Reaktion auf die Signale des Kindes bilden die Grundlage seiner Kommunikationsfähigkeit.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund

Wie entsteht Bindung?

Zu Lebensbeginn entsteht zwischen Kind und primärer Bezugsperson (meist die Mutter) eine enge Beziehung, deren Ziel es ist, die Nähe zwischen beiden aufrechtzuerhalten, um damit dem Kind möglichst hohen Schutz zu geben. Kinder verfügen von Geburt an über ein Verhaltenssystem, das es ihnen ermöglicht, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen. Dabei ist das Kind aktiv und hat die Initiative bei der Bildung von Bindung. Es bindet sich nicht nur an die primäre Bezugsperson, die es füttert und seine physischen und psychischen Grundbedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die einfach mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth 1978/2003), also zum Beispiel auch an die pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung.

Von Geburt an sendet das Kind bestimmte Signale aus, die nicht nur dazu dienen, versorgt zu werden, sondern auch um Nähe zu einer Person (oder einigen Personen) herzustellen und Schutz zu erhalten. So zeigt schon ein Neugeborenes durch sein Weinen und Schreien, dass es sich unwohl fühlt, vielleicht weil es Hunger oder Angst und/oder das Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt hat. Diese Signale des Kindes veranlassen die Bezugsperson, in Interaktion mit dem Baby zu treten und es bei der Regulation seiner Emotionen zu unterstützen. Die Qualität dieser Interaktion bietet die Grundlage für die Entwicklung sicherer Bindungsqualität.

Mit der Zeit entwickelt das Kind ein immer komplexeres Bindungsverhalten, das spezifisch auf die Bindungsperson ausgerichtet und Ausdruck für die Bindung an diese Person ist (zum Beispiel gerichtetes Weinen, Arme hochstrecken, Anlächeln, Hinkrabbeln, Festklammern, Anschmiegen). Die Bindungsperson lernt wiederum, die Signale des Kindes zu erkennen und darauf entsprechend einzugehen – zum Beispiel ein ängstliches Kind durch Körperkontakt und sanftes Sprechen zu beruhigen. Entscheidend für die Bindungsqualität ist dabei das Maß der Feinfühligkeit, mit dem die Bindungsperson die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen kann, seine Signale erkennt, richtig interpretiert und umgehend darauf reagiert.

Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn ein Kind zu mehreren

Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, sind diese eindeutig hierarchisch geordnet, das heißt, das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, so kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen über mehrere Wochen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen und großem seelischen Leid (Grossmann & Grossmann 2004). Kurzfristige Trennungen von seinen primären Bezugspersonen – wie zum Beispiel der Besuch einer Kindertageseinrichtung – verursachen zwar Stress für das Kind, können jedoch bei einer sensibel gestalteten Übergangsphase gut bewältigt werden (vgl. Kapitel 3.2).

Die unterschiedlichen und immer wieder auftauchenden Interaktionserlebnisse (zum Beispiel Wickeln, Füttern, Trösten, Spielen) mit seiner jeweiligen Bindungsperson verarbeitet das Kind schließlich zum »inneren Arbeitsmodell von Bindung«. Mary Ainsworth (1978) konnte in ihren Studien zeigen, dass Kinder schon im Alter von einem Jahr ganz unterschiedliche innere Arbeitsmodelle von Bindung haben, die sich im Verhalten der Kinder in einer Trennungssituation zeigten.

Bindung und Exploration

Der Begründer der Bindungstheorie, John Bowlby (1969), hat als erster erkannt, dass Kinder von Geburt an sowohl mit einem Bindungsverhaltenssystem als auch mit einem Explorationsverhaltenssystem ausgestattet sind, und dass diese beiden phylogenetisch angelegten Verhaltenssysteme von Anfang an das Verhalten des Kindes bestimmen und damit sein Überleben und das Überleben der Art sichern. Während das Bindungsverhalten dazu dient, die Nähe zur Bindungsperson aufrecht zu erhalten oder wiederzugewinnen, um dort Schutz zu finden, ermöglicht das Explorationsverhalten die Erkundung der Umwelt und ist damit die Grundlage allen Lernens. Bowlby (1969; 1987/2003) hat darüber hinaus beschrieben, dass diese beiden Verhaltenssysteme komplementär sind, das heißt, dass das Explorationsverhaltenssystem nur dann aktiviert werden kann, wenn das Bindungsverhaltenssystem deaktiviert ist und umgekehrt. Kinder sind also von Geburt an »geborene Lerner«, sie sind von Geburt an – genau genommen schon vorgeburtlich – verhaltensbiologisch dafür ausgestattet zu erkunden und zu lernen. Die Bereitschaft zur Exploration, also zur Auseinandersetzung mit der Umwelt, ist jedoch nur dann gegeben, wenn das Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Das Bindungsverhaltenssystem wird durch jeden Zustand von Unwohlsein aktiviert. Dazu gehören Hunger, Durst, Müdigkeit genauso wie Angst, Fremdheit und Überreizung. Zunächst versucht der Säugling durch Weinen die Nähe zur Bindungsperson wiederherzustellen, später durch Arme ausstrecken, Hochziehen, Nachfolgen usw. Durch den Körperkontakt zur primären Bindungsperson (meist die Mutter) wird das Bindungsverhaltenssystem wieder beruhigt und das Explorationsverhaltenssystem kann wieder aktiviert werden. Mit Vollendung des ersten Lebensjahres kann man beobachten, wie Kleinkinder ihre Bindungsperson als »sichere Basis« nutzen,

um von ihr aus die Umwelt zu erkunden. Bei Unsicherheit oder Unwohlsein kehren sie zur Bindungsperson zurück, »tanken« im Körperkontakt zu ihr wieder Sicherheit auf, um weiter erkunden zu können (Ainsworth u.a. 1978; Grossmann & Grossmann 2004).

Das Bindungsverhaltenssystem dient aber auch selber dem Lernen, da es die Nähe des Kindes zur Bindungsperson aufrecht erhält und das Kind in der Interaktion mit seiner Bindungsperson am meisten von ihr lernen kann (zum Beispiel durch Beobachtung und Nachahmung). Frühkindliche Bildungsprozesse sind also nicht unabhängig von der Entwicklung von Bindungsbeziehungen zu sehen und diese gelingen auch im Kontext sicherer Bindungsbeziehungen am besten (Ahnert 2007). Sichere Bindungsbeziehungen sind damit die Grundlage für eine gesunde Entwicklung und für lebenslanges Lernen.

Feinfühligkeit

Bindung und Exploration sind jedoch nicht nur verhaltensbiologische Grundlagen frühkindlicher Bildung und Entwicklung, sondern auch psychische Grundbedürfnisse, deren Befriedigung durch die soziale Umwelt die Voraussetzung für eine gelingende Bildung und gesunde Entwicklung bildet.

- Wie Mütter auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses mütterliche Antwortverhalten als Feinfühligkeit beschrieben (Ainsworth 1978/2003). Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen. Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren.
- Neuere Untersuchungen zur Rolle des Vaters und zur väterlichen Feinfühligkeit legen nahe, dass diese für eine sichere Exploration für das Kind eine ebenso bedeutende Rolle spielt wie die mütterliche Feinfühligkeit für eine sichere Bindungsorganisation (Kindler & Grossmann 2008). Das Konzept der »feinfühligem Herausforderung im Spiel« geht davon aus, dass der erwachsene Spielpartner in seiner Interaktion mit dem Kind nicht nur feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes eingeht, sondern ebenso die Neugier, die Exploration und das Engagement des Kindes unterstützt und fördert. Bei feinfühligem Herausforderung lässt das Kind den Beobachter deutlich erkennen, dass es das Werk selbst gemacht und so gewollt hat. Untersuchungen (Kindler & Grossmann 2008) zeigen, dass feinfühligem Unterstützung kindlicher Exploration der Bereich ist, von dem aus sich

väterliche Einflüsse auf zentrale Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung über Zeiträume bis zum Erwachsenenalter entfalten.

Die Feinfühligkeit der Eltern hat neben den Temperamentseigenschaften des Kindes Einfluss auf die Bindungsqualität zwischen Kind und Elternteil. Feinfühliges Verhalten kann mit relativ geringem Aufwand trainiert werden – sogar gegenüber Kindern mit sehr schwierigem Temperament. Eine der eindrucklichsten Untersuchungen dazu hat die Forscherin Dymphna van den Boom (1994) durchgeführt, in der sie zeigen konnte, dass sich die Feinfühligkeit von Müttern von sehr irritierbaren Säuglingen durch gezieltes Interventionstraining nachhaltig verbessern lässt.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Kinder profitieren von zusätzlichen sicheren Bindungserfahrungen

Fest steht: Neben ihren für sie signifikanten Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern können Kinder noch weitere Bindungen aufbauen; dies ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Kleinkindalter (Ainsworth 1964/2003; Ahnert 2007, 2010). Solche weiteren Bindungspersonen können Großeltern und andere Verwandte sein, aber auch Tagespflegepersonen oder pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.¹ Entscheidend für das Kind sind die Stabilität der Beziehungen und die Feinfühligkeit der einzelnen Bezugspersonen gegenüber seinen Signalen (Becker-Stoll 2007).

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass das Kind eine vertrauensvolle Beziehung oder sogar eine weitere Bindungsbeziehung zur Tagespflegeperson oder zu seiner Bezugserzieherin aufbaut, ist eine primär am Kind orientierte, gemeinsam mit den Eltern geplante und durchgeführte Übergangsphase des Kindes. Im Kapitel 3.2 sind hierzu weitere Hintergründe und Hinweise für die praktische Gestaltung des Übergangs zu finden. Ein zentrales Ziel des elternbegleiteten Übergangs ist es, dass das Kind im Beisein und mit Unterstützung der Mutter oder des Vaters eine gute Beziehung zu seiner neuen Bezugsperson aufbauen und Vertrauen in die neue Umgebung gewinnen kann.

Kinder können von zusätzlichen sicheren Bindungserfahrungen sehr profitieren: Sie stellen eine große Ressource dar und können unter Umständen sogar kompensatorische Wirkung für diejenigen Kinder entfalten, die keine sichere Bindung zu ihren Eltern entwickeln konnten (vgl. Ahnert 2010). Die Resilienzforschung (vgl. Wustmann 2004) konnte zeigen, dass Kinder ohne sichere Bindung zu ihren primären Bezugs-

¹ Die Behauptung, dass Kinder, die gute Beziehungen oder gar Bindungen zu Fachkräften entwickeln, in ihren Bindungen und Beziehungen zu ihren eigenen Eltern verunsichert würden, ist wissenschaftlich nicht haltbar: Ergebnisse einer großen amerikanischen Längsschnittstudie (NICHD 2006) zeigen, dass die Eltern-Kind-Bindung nicht von der Quantität der außerfamiliären Betreuung beeinflusst wird.

personen enge und sichere Bindungen an andere Bezugspersonen entwickeln können und dadurch in ihrer Resilienz gestärkt werden. In solchen Beziehungen können sie dann feinfühligere Interaktionserfahrungen sammeln und Zuwendung und Sicherheit erleben.

i Was kennzeichnet eine gute Fachkraft-Kind-Beziehung?

Die besondere Bindung zwischen Eltern und Kindern ist nicht eins zu eins übertragbar auf die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern. Forschungsergebnisse weisen aber darauf hin, dass die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern anhand von fünf Merkmalen beschrieben werden kann (Ahnert 2007):

Emotionale Zuwendung

Dieses Merkmal bezieht sich darauf, wie sich die Fachkraft dem Kind zuwendet. Eine feinfühligere und liebevolle Kommunikation der Fachkraft mit dem Kind unterstützt den Aufbau einer guten Beziehung.

Sicherheit

Eine gute Beziehung wird auch dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft dem Kind die Sicherheit vermittelt, in Angst erzeugenden oder stressvollen Situationen für das Kind verfügbar zu sein.

Stressreduktion

Wenn Kinder sich wehtun, negative Emotionen haben oder starken Stress empfinden, können Fachkräfte dem Kind dabei helfen, seine Emotionen oder seinen Stress zu regulieren und wieder »ins Gleichgewicht« zu kommen.

Explorationsunterstützung

Dies bedeutet, ein Kind zu ermutigen, seine Umgebung zu erkunden, in Interaktion mit anderen Kindern zu treten, zu spielen und zu lernen.

Assistenz

Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen bei vielen Aufgaben noch die Unterstützung der Fachkraft. Wichtig ist hierbei, dem Kind genügend Platz zur Entwicklung seiner Selbstständigkeit zu lassen, es aber bei zu schwierigen Aufgaben entwicklungsangemessen zu unterstützen. Hierbei empfiehlt sich ein möglichst ko-konstruktives Vorgehen.

Wenn Sie feststellen, dass Sie im Beziehungsaufbau mit (bestimmten) Kindern Schwierigkeiten haben, können Sie sich Unterstützung durch das Team holen oder an Supervisionssitzungen teilnehmen. Eigene Bindungserfahrungen können großen Einfluss darauf haben, wie man später Beziehungen zu Kindern gestaltet (Stern 2009).

i Feinfühliges Verhalten in der Fachkraft-Kind-Beziehung: Was bedeutet das?

Ähnlich wie bei Müttern und Vätern bildet feinfühliges Reagieren auf kindliche Bedürfnisse in der Einrichtung eine gute Voraussetzung für die Entwicklung einer stabilen und Sicherheit gebenden Beziehung. Feinfühliges Verhalten bedeutet:

- die Signale des Kindes wahrzunehmen (Also immer wieder auf die verbalen, aber auch nonverbalen Signale des Kindes zu achten: Weint es plötzlich? Wirkt es verkrampft oder gelöst? Wie wirkt sein Gesichtsausdruck ... seine Atmung? usw.)
- die Signale des Kindes (richtig) zu interpretieren (Dafür ist es sehr wichtig, das Kind gut zu kennen und sensibel zu beobachten, denn hier kommen große individuelle Unterschiede zum Tragen. Es gibt Hinweise darauf, dass Eltern schon bald lernen, an der Tonlage des Weinens ihres Säuglings zu erkennen, ob er gerade Hunger hat, Schmerzen o.Ä.) sowie
- prompt und angemessen auf diese Signale zu reagieren. (Wie schnell und passend die Reaktion der Bezugsperson ist, ist enorm wichtig für die Beziehung und Bindung. Natürlich können Fachkräfte oder Tagespflegepersonen nicht immer sofort »alles stehen und liegen lassen«, wenn ein Kind weint. Man sollte jedoch immer versuchen, den emotionalen Bedürfnissen jedes Kindes genug Raum und Zeit zu geben.)

Situationen, in denen es die Möglichkeit zu intensiven Eins-zu-Eins-Kontakten gibt, eignen sich dazu sehr gut. Dazu gehören zum Beispiel Pflegesituationen (Wickeln, Anziehen, Körperpflege und Hygiene), das Füttern (bei Säuglingen und sehr jungen Kleinkindern), Trösten und Spielen.

Solche Situationen können genutzt werden, um die Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuzuwenden, seine Bedürfnisse herauszufinden, darauf zu reagieren und liebevoll mit ihm zu kommunizieren. Genauso wichtig ist es auch, das Bedürfnis des Kindes nach körperlicher Zuwendung zu erkunden und darauf zu reagieren. Säuglinge und Klein(st)kinder haben häufig ein hohes Bedürfnis nach körperlicher Zuwendung und Körperkontakt.

Mädchen und Jungen und die Fachkraft-Kind-Beziehung – eine geschlechtersensible Sichtweise

Liselotte Ahnert (2006) hat herausgefunden, dass es deutliche Unterschiede in den Fachkraft-Kind-Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen gibt: Obwohl Erzieherinnen (diese Studie wurde mit weiblichen Fachkräften durchgeführt) in einer Selbsteinschätzung keine Unterschiede in ihrer Beziehung zwischen Mädchen und Jungen machten, war dies im pädagogischen Alltag ganz anders: Bei der Beobachtung der Interaktionen zeigte sich, dass die Beziehungen zwischen Fachkräften und Mädchen durchwegs besser waren als die zwischen Fachkräften und Jungen!

Für die pädagogische Praxis heißt dieses Ergebnis, dass dem Thema Geschlecht bei der Gestaltung und Reflexion des Beziehungsaufbaus besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

Hilfreich kann hier eine regelmäßige kollegiale Beobachtung und Reflexion unter dem Gesichtspunkt einer geschlechtersensiblen Sichtweise sein. Wie hat sich der Beziehungsaufbau zu einem bestimmten Kind gestaltet? Wie »nahe« ist mir jetzt das Kind? Wie häufig wendet sich das Kind an mich und wie häufig gehe ich aktiv auf das Kind zu? Sinnvoll ist es auch, hierbei das Thema »Interkulturalität« immer mit zu berücksichtigen, denn möglicherweise wird der Beziehungsaufbau auch durch den kulturellen Hintergrund des Kindes beeinflusst.

Im Fokus: Kinder ohne sichere Bindung

Der Beziehungsaufbau zu Kindern, die keine sichere Bindung zu ihren primären Bezugspersonen entwickeln konnten, gestaltet sich häufig schwieriger. Da sie bisher wenig feinfühliges Zuwendung und Unterstützung erleben konnten, erwarten die Kinder dies auch nicht in neuen Beziehungen. Beispielsweise suchen die Kinder dann weniger aktiv den Kontakt und die Interaktion mit der »neuen« Bezugsperson oder zeigen auch ihre Emotionen nicht so offen wie andere Kinder (siehe zum Beispiel Sroufe 1983).

In der Übergangssituation sollte deshalb auch ein besonderes Augenmerk auf Kindern liegen, die eher wenige Emotionen zeigen und kaum Kontakt zur neuen Bezugsperson suchen oder diesen Kontakt vermeiden (siehe auch Kapitel 3.2). In der Praxis werden solche Kinder manchmal zu wenig wahrgenommen oder können sogar als »unkompliziert« gelten. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Kinder weniger Stress durch die Trennung von ihren Eltern empfinden – manchmal empfinden unsicher gebundene Kinder sogar einen deutlich höheren Stresslevel, sie zeigen es eben nur nicht nach außen (vgl. Spangler & Grossmann 1993).

Gerade diese Kinder brauchen umso feinfühligere und zugewandtere Interaktionserlebnisse, um langsam Vertrauen zu der neuen Bezugsperson aufbauen zu können. Dann können sie täglich erleben, dass konstant und feinfühlig auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird, können dies in ihr Selbstkonzept integrieren und später auf diese Ressource zurückgreifen. Es kann durchaus sein, dass der Beziehungsaufbau dann länger dauert und wesentlich herausfordernder für die Fachkraft oder Tagespflegeperson ist, für das Kind ist dies jedoch von sehr großer Bedeutung.

2.2 Kinder in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen stärken

Kinder entwickeln in den unterschiedlichen Bildungsorten nicht nur kognitive Kompetenzen weiter, sondern auch ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen. Dies gilt für alle Bildungsorte von Kindern bis zur Einschulung und bleibt in den weiteren Jahren wichtig: Auch bei Jugendlichen und Erwachsenen stellt die Weiterentwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen ein wichtiges Ziel in schulischen, außerschulischen und beruflichen Lernumgebungen dar.

Forschungsergebnisse zeigen, dass die sozialen und emotionalen Fähigkeiten auch mit besseren schulischen Leistungen zusammenhängen. Sie bestimmen stark mit, wie wir uns als Erwachsene im Beruf bewähren und sie haben großen Einfluss auf die Gestaltung von Beziehungen mit Freunden und in der Familie. Außerdem spielen die emotionalen und sozialen Kompetenzen eine sehr wichtige Rolle, wie wir Bildungsprozesse gestalten und davon profitieren können. Dies untermauert die Tatsache, wie wichtig es ist, diese Kompetenzen in den Blick zu nehmen und in allen Altersgruppen und in allen Bildungsorten zu stärken.

Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird ein großes Gewicht auf die Stärkung der kindlichen Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich gelegt. Lernen wird nicht als rein kognitiver Prozess betrachtet, sondern – wie es die Forschung in den letzten Jahren immer wieder bestätigt hat – entschieden von sozialen und emotionalen Prozessen beeinflusst und moduliert. Das Verständnis von Bildung als konstruktiver Prozess betont die Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen und bietet gleichzeitig viele Möglichkeiten, sie immer wieder zu stärken.

Emotionale und soziale Kompetenzen werden im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan bei den personalen Kompetenzen und auch bei den Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext beschrieben. Emotionale und soziale Kompetenzen spielen eine große Rolle, wenn es um Resilienz geht, und weisen enge Verknüpfungen zu Lernen und lernmethodischer Kompetenz auf.

Kinder in den ersten Lebensjahren lernen in engen dyadischen Beziehungen mit ihren wichtigsten Bezugspersonen. Gerade die Entwicklung der emotionalen und sozialen

Kompetenzen hängt sehr stark von frühen Interaktionserfahrungen ab – eine sichere Bindung des Kindes an seine primären Bezugspersonen stärkt also die sozialen und emotionalen Kompetenzen des Kindes. Soziale und emotionale Kompetenzen können in allen Bildungsbereichen gestärkt werden: Sei es nun durch Projektarbeit mit jungen Kindern, bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung oder in Alltagssituationen wie dem Wickeln oder dem Vorbereiten auf den Mittagsschlaf.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung²

Die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder entwickeln sich in den ersten drei Lebensjahren rasant: Schon Neugeborene sind in den ersten Tagen sozial ansprechbar und reagieren auf soziale Reize. Sie haben eine (angeborene) Vorliebe für menschliche Gesichter und können sogar bereits mimische Gesten nachahmen. Neugeborene können Wohlbefinden oder Unwohlsein signalisieren und treten so in Interaktion mit ihrer Bezugsperson: Mit diesem Verhalten zeigen sie, dass sie auf deren liebevolle Unterstützung angewiesen sind.

Säuglinge ab circa sechs bis acht Wochen reagieren auf menschliche Gesichter mit dem so genannten »sozialen Lächeln« und rufen damit bei ihren Bezugspersonen in der Regel große Freude hervor. Bei der Regulation von negativen Gefühlen sind Säuglinge sehr stark auf die Unterstützung durch die Bezugspersonen angewiesen, übernehmen jedoch schon einen aktiven Part im Dialog (Holodynski & Oerter 2008): Ein Neugeborenes appelliert bei großer Erregung, Schmerz oder Unwohlsein zunächst ungerichtet, indem es schreit. Die Bezugsperson handelt daraufhin explorativ, versucht herauszufinden, wie sie dem Kind helfen kann. So versucht die Mutter eines Neugeborenen vielleicht zunächst das Kind zu stillen, ihm den Bauch zu massieren oder es auf ihrem Arm herumzutragen. Säuglinge dagegen appellieren wesentlich gerichteter an ihre Bezugspersonen, die ebenfalls schon wesentlich gerichteter reagieren. So kann die Bezugsperson, die bereits vielfältige Interaktionserfahrungen mit dem Säugling gemacht hat, je nach Stimmlage des Babys unterscheiden, ob es nun Hunger, Schmerzen oder vielleicht auch Langeweile hat.

Ab dem Alter von rund sechs Monaten zeigen Säuglinge Basisemotionen wie Angst, Ärger und Freude und äußern sie über ihre Mimik, aber auch über ihre Stimme oder Körperhaltung. Sie ermöglichen so eine immer intensivere soziale Interaktion mit ihren Bezugspersonen, aber auch mit anderen Kindern.

² Einen guten Überblick über die emotionale Entwicklung finden Sie bei Siegler, DeLoache & Eisenberg (2005), Petermann & Wiedenbusch (2008) und Holodynski & Oerter (2008); wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung der Peer-Beziehungen bei Ahnert (2008 ff.); Grundlagenforschungsarbeiten zum Beispiel bei Tomasello (2009).

Ab einem Alter von rund neun Monaten verändern sich die Interaktionen wesentlich: Säuglinge können zunehmend einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit ihrem Interaktionspartner ausbilden (*joint attention*), zum Beispiel ein Objekt gemeinsam beobachten. Die Kinder sehen die gleichen Dinge an, verfolgen aufmerksam das Blickverhalten der Bezugsperson oder der anderen Kinder und schaffen es auch, die Aufmerksamkeit des anderen für Objekte herzustellen, die sie selbst interessieren. Die soziale Rückversicherung – Säuglinge orientieren sich bei Ängstlichkeit oder Unsicherheit am Gesichtsausdruck ihrer Bezugsperson – ist eine weitere Ausprägung dieser *joint attention* und zeigt, dass die Kinder schon in der Lage sind, Emotionen in den Gesichtern ihrer Bezugspersonen zu »lesen«. So krabbelt zum Beispiel ein Baby, dessen Mutter mit einem sorgenvollen Blick reagiert, nicht über einen Abgrund (der zum Beispiel mit einer Glasplatte bedeckt ist), während ein Säugling, dessen Mutter das Kind ermunternd ansieht, ohne Zögern weiterkrabbelt (Sorce, Emde & Klinnert 1985).

In diesem Alter tritt bei den Kindern auch das – kulturübergreifend beobachtbare – »Fremdeln« (auch Acht-Monats-Angst genannt) auf. Kinder reagieren mit Angst oder starker Anspannung auf eine fremde, unbekannte Person. Sie vermeiden den Blickkontakt, wenden sich ab und suchen die Nähe der Bezugsperson. Die Reaktion variiert von lautem Schreien bis zu leichten Zeichen von Anspannung. Für dieses Phänomen gibt es unterschiedliche Erklärungen: Eine davon besagt, dass das Phänomen die wachsende Bindung an die Hauptbezugspersonen widerspiegelt (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005). Übereinstimmung herrscht dabei, dass »Fremdeln« Ausdruck von gelingenden Entwicklungsprozessen ist. Wie stark sich das Fremdeln äußert, scheint u.a. vom Temperament des Kindes abhängig zu sein. Im Laufe des zweiten Lebensjahres schwächt sich die Angstreaktion immer mehr ab.

Im zweiten Lebensjahr erfolgt ein »Quantensprung« in der kognitiven Entwicklung: Das Kind erkennt sich selbst im Spiegel und realisiert, dass es eine eigene Person ist und auch eigene Ziele und einen eigenen Willen besitzt (vgl. Kapitel 2.6). Dies hat sehr weit reichende Konsequenzen für die sozialen und emotionalen Kompetenzen: In dieser Zeit, die auch Autonomie- oder Trotzphase genannt wird, kommt es häufig schnell zu Konflikten zwischen Kindern, die ihren »eigenen Willen« durchsetzen wollen, und die Frustrationstoleranz der Kinder scheint relativ niedrig zu sein.

Gleichzeitig beginnen die Kinder in diesem Alter immer stärker, die Perspektiven von sich selbst und anderen zu unterscheiden und gewinnen im Laufe der nächsten Jahre erstaunliche Fähigkeiten, psychische Zustände von anderen zu erkennen, zu interpretieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (Sodian & Thoermer 2006).

Ab einem Alter von circa zwei Jahren beginnen Kinder über ihre Emotionen zu sprechen – zunächst nur über ihre Basisemotionen und ihre Reaktionen: »Emma weint, Emma traurig.« Im Laufe des dritten Lebensjahrs differenzieren die Kinder diese



Fähigkeit weiter aus. So kann ein Dreijähriger bereits manchmal sagen, weshalb er ein bestimmtes Gefühl hat (Petermann, Petermann & Koglin 2008).

In dieser Phase nimmt auch die Fähigkeit zur Regulation von Gefühlen zu. Manchmal sind die Kinder schon in der Lage, eigene Regulationsstrategien anzuwenden – zum Beispiel das Kuscheltier ganz fest halten, sich das Schmusetuch über den Kopf ziehen. Trotzdem sind Kinder bei der Emotionsregulation in diesem Alter immer noch auf die sensible Interaktion mit ihren Bezugspersonen angewiesen (Holodynski & Oerter 2008).

Frühkindliche »Aggressionen« können auch Ausdruck von natürlichen spielerischen Kontaktaufnahmen sein. Gerade im ersten Lebensjahr haben Kinder ein noch nicht so ausgeprägtes Wissen über Personen. Sie müssen erst herausfinden, wie sie mit Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern sowie natürlich auch mit Erwachsenen umgehen können. Da kann manchmal ein etwas gröberer Umgang zwischen den Kindern ganz normal sein, wenn zum Beispiel ein Kind über das andere krabbelt. Entscheidend ist, dass Kinder auch in Konflikten sehr viel lernen und ihre sozialen Kompetenzen ausbauen können.



Freundschaften und Beziehungen zwischen Kindern³

Kleinkinder, die zusammen mit anderen Kindern in der Kindertagespflege, in Spielgruppen oder in Kindertageseinrichtungen spielen und lernen, entwickeln ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Interaktion mit den anderen ständig weiter. Sie schließen Freundschaften, sie erleben Nähe, aber auch Rivalität und erproben Konfliktlösungsstrategien. Beziehungen zu anderen Kindern spielen schon von Beginn an eine sehr wichtige Rolle, wenn die Kinder gemeinsam und voneinander lernen können, und stellen auch eine ganz wesentliche Quelle für das kindliche Wohlbefinden und Glück dar.

Bereits Babys interessieren sich sehr für andere Kinder und nehmen gerne Kontakt mit ihnen auf. Sie lächeln sich an, lautieren, nähern sich einander und berühren sich. Erste Interaktionen können zum Beispiel darin bestehen, Spielzeuge auszutauschen, sich gegenseitig nachzuzahnen oder einfache Spiele zu spielen wie Bälle hin- und herzurollen. Die gegenseitige Imitation wird häufig als wichtigstes Mittel der Kommunikation eingesetzt.

³ Einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema Peer-Interaktion finden Sie zum Beispiel bei Ahnert (2003, 2005), Howes (2000) und Viernickel (2000).

Im zweiten Lebensjahr werden die Interaktionen mit anderen Kindern komplexer, die dyadische Interaktionskompetenz nimmt zu. Das bedeutet: Kinder, die eng miteinander vertraut sind, spielen neben Parallelspielen auch schon erste soziale Interaktionsspiele wie Fangen oder Kochen in der Puppenküche. Kinder benützen häufig Spielgegenstände, die sie den anderen Kindern überreichen, als Kontaktstrategie. Zunehmend lassen sich auch Konflikte zwischen den Kindern beobachten, in denen es zum Beispiel um bestimmte Spielgegenstände oder auch Vorrechte (Wer darf auf welchem Stuhl sitzen?) geht. Die gemeinsame Sprache wird vielfältiger, wobei die Kommunikation noch sehr stark über Imitation, nonverbale Signale und Gesten organisiert wird. Bemerkenswert ist, dass schon Kinder im zweiten Lebensjahr bestimmte Gleichaltrige als Spielpartner bevorzugen und erstes prosoziales Verhalten zeigen. So bringt ein Kleinkind einem anderen weinenden Kind sein Kuscheltier oder seinen Schnuller (vgl. zum Beispiel Vaish, Carpenter & Tomasello 2009).

Im dritten Lebensjahr wird Sprache als Kommunikationsmittel zwischen den Kindern immer wichtiger. Gerade eng vertraute Kinder – die sich dann auch als Freunde bezeichnen – spielen vermehrt komplexere Interaktionsspiele und Vorformen von Rollenspielen. Auch bei der Lösung von Konflikten greifen Kinder dann bereits auf Sprache zurück.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Welchen Einfluss haben die Bezugspersonen – Eltern, Großeltern, Fachkräfte – auf die emotionale Entwicklung der Kinder? Welche Bedeutung haben die eigenen emotionalen Erfahrungen, wenn es um pädagogisches Handeln geht?

Reflexion der eigenen Haltung – das Konzept der »Meta-Emotion«

Hier kommt ein Konzept ins Spiel, das diesen Zusammenhang sehr gut erklären kann und viele Anregungen für die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und des eigenen pädagogischen Handelns mit sich bringt: das Konzept der Meta-Emotion (Gottman 1997). Alle Erwachsenen haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Erfahrungen mit eigenen Emotionen und denen anderer gemacht. Diese Erfahrungen werden als Meta-Emotion – als Wissen über Emotionen – gespeichert. John Gottman und Lynn Katz (1997) erforschten in mehreren Untersuchungen, wie die metaemotionalen Konzepte der Eltern mit dem jeweiligen Erziehungsverhalten zusammenhängen. Dabei wurde deutlich, dass erwachsene Bezugspersonen, die Emotionen bei sich selbst und anderen akzeptieren und offen mit ihnen umgehen, dies auch in der Beziehung mit Kindern tun. Sie behandeln auch Emotionen der Kinder als Anlass zu Interaktion und Kommunikation. Dies führt zu einer Stärkung der emotionalen Kompetenzen beim Kind. Kinder, deren Emotionen akzeptiert werden

und die Unterstützung bei der Regulation erfahren, können besser mit diesen Gefühlen umgehen.

Erwachsene Bezugspersonen, die dagegen Emotionen eher als störend wahrnehmen oder ihnen kaum Aufmerksamkeit widmen, tendieren dazu, diese Haltung auch bei Gefühlen des Kindes einzunehmen. Vor allem negative Emotionen werden dann bagatellisiert, Ablenkungsstrategien angewendet oder diese Gefühle zum Teil auch bestraft. Kinder können in solchen Interaktionen wenig lernen. Sie integrieren höchstens das Konzept, dass es wenig sinnvoll ist, Emotionen zu zeigen. Die wichtige emotionale Kompetenz – die Fähigkeit, seine Emotionen sinnvoll zu regulieren – wird nicht gestärkt.

Ein Beispiel: »Ein Indianer kennt keinen Schmerz«

Ein Vater erlebte in seiner Kindheit und Jugend, dass es häufig negativ oder als »unmännlich« bewertet wurde, wenn er Emotionen zeigte: »Ein Indianer kennt keinen Schmerz.« »Du bist ja eine Heulsuse.« Diese Erfahrungen speicherte er als Wissen über Emotionen ab. Und dieses metaemotionale Wissen beeinflusst ihn nun selbst sehr stark in der Interaktion mit seinen beiden Kindern. Wenn sein Sohn ängstlich ist, versucht der Vater das Problem – und damit auch die Emotion – zu bagatellisieren: »Das ist doch nicht so schlimm, davor brauchst du doch wirklich keine Angst zu haben.« Seine Tochter dagegen ermuntert er manchmal sogar, über ihre Ängste zu sprechen. Hier wird deutlich, wie die eigenen Konzepte über Emotionen einen starken Einfluss auf die Interaktion mit den Kindern nehmen können.

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern ist es hilfreich, für sich oder auch zusammen im Team den Umgang mit Emotionen bei sich selbst und in Bezug auf die Kinder zu reflektieren.

R Fragen zur Reflexion

- Wie gehe ich selbst mit meinen Emotionen um?
- Welche Emotionen erlaube ich mir zu zeigen?
- Welche Strategien habe ich selbst entwickelt, um Emotionen zu regulieren?
- Gibt es für mich Emotionen, die man zeigen darf und solche, die man besser verstecken sollte?
- Mache ich einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, wenn es darum geht, Emotionen zu äußern und mit ihnen umzugehen?
- Gehe ich offen auf Kinder zu, die Emotionen zeigen? Oder versuche ich möglichst schnell abzulenken, zu bagatellisieren, reagiere vielleicht mit Nichtbeachtung?

Emotionstraining – emotionale Kompetenzen im Dialog stärken

Eine sehr gute Möglichkeit, die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes zu unterstützen, bietet das »Emotionstraining« für Eltern (Gottman 1997; Graf 2005). Im Emotionstraining werden die kindlichen Gefühlsäußerungen genutzt, um im Dialog entwicklungsangemessen die emotionalen Kompetenzen von Kindern zu stärken. Das Emotionstraining wird in Elternbildungsmaßnahmen (zum Beispiel »Familienteam«, Graf 2005) mit großem Erfolg angewendet. Es geht dabei darum,

- sich der Gefühle der Kinder bewusst zu werden,
- die Gefühlsäußerungen der Kinder als Gelegenheit zu begreifen,
- ihnen nahe zu sein und etwas zu vermitteln,
- mitfühlend zuzuhören und die kindlichen Gefühle zu bestätigen,
- dem Kind zu helfen, seine Gefühle in Worte zu fassen, sowie
- Grenzen zu setzen, dem Kind aber gleichzeitig dabei zu helfen, das akute Problem zu lösen (vgl. Gottmann 1997, S. 101).

Bei jungen Kindern wird der Erwachsene seine Kommunikation ganz besonders auf das Kind abstimmen. Denn: Eine rein verbale Kommunikation ist für das junge Kind oder den Säugling in vielen Fällen nicht das richtige Mittel. Ergänzend sollten Mimik, Gestik und eine entsprechende Lautierung (»Babytalk«) eingesetzt werden, indem man zum Beispiel den Gesichtsausdruck des Kindes spiegelt und dazu spricht. Aber auch Körperkontakt und sanfte Berührungen spielen eine große Rolle im emotionalen Dialog mit jungen Kindern, zum Beispiel ein Baby zu tragen oder es leicht zu schaukeln. Gute Beispiele für diese emotionalen Dialoge finden sich bei Daniel Stern (2006, 2009).

Sich feinfühlig auf die Emotionen der Kinder einzulassen und sie aktiv bei deren Regulation zu unterstützen kann sehr anstrengend und herausfordernd sein und berührt oft auch eigene Erfahrungen. Zögern Sie nicht, sich dann Unterstützung zu holen oder dies in der kollegialen Beratung oder Supervision anzusprechen.

Freundschaften und Beziehungen zwischen Kindern stärken

Soziale Beziehungen und Freundschaften zwischen Kindern stellen eine große Ressource für das Kind dar. Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis als Maßstab heranzuziehen hilft auch hierbei weiter: Alle am Bildungsprozess beteiligten Personen und Kinder nehmen eine aktive Rolle ein und betrachten sich auf gleicher Augenhöhe. Zur aktiven Rolle der pädagogischen Fachkraft gehört es, die Interaktionen der Kinder zu beobachten und auch an sie rückzumelden. Wenn zum Beispiel zwei Kinder einen Konflikt um ein bestimmtes Spielzeug alleine gelöst haben, kann die Fachkraft darauf eingehen, die Kinder in ihrem Verhalten bestärken und deren Lösung verbalisieren: »Sumeia und Peter, ich habe euch gerade zugeschaut. Gerade habt ihr

euch noch gestritten, jeder von euch wollte den Bären haben. Vor lauter Wut habt ihr sogar beide angefangen zu weinen. Aber dann habt ihr euch wieder beruhigt. Peter ist zu den Autos gegangen und Sumeia hat erst einmal lange aus dem Fenster geschaut. Und jetzt spielt ihr wieder miteinander.« Mit diesem Vorgehen kann man dazu beitragen, dass die Kinder ihre Konfliktlösung nicht als Zufallsprodukt sehen. Auf diese Weise werden ihr Selbstvertrauen, ihre Selbstwirksamkeit gestärkt und es kann erreicht werden, dass die Kinder ein Selbstbild als sozial kompetente Personen entwickeln.

Zur aktiven Rolle der Fachkraft gehört es auch, in Situationen, die die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der beteiligten Kinder überfordern, einzugreifen.

Ein Beispiel: Konflikte zwischen Kindern

Lina und David, beide zweieinhalb Jahre alt, besuchen schon lange dieselbe Kindertageseinrichtung. Sie sind eng miteinander vertraut und spielen sehr häufig miteinander. Die beiden sind schon gut in der Lage, kleinere Konflikte selbstständig zu lösen und haben schon einige Regeln, die für ihre Interaktion gelten, aufgestellt. So lassen sie nun – nach mehreren lauten und tränenreichen Konflikten – das jeweilige Kuscheltier des anderen in Ruhe und genießen sichtlich ihre Nähe. Heute geraten sie jedoch in Streit, weil sie beide gleichzeitig zuerst auf das neu angeschaffte Trampolin wollen. Zunächst bleibt der Konflikt auf einer verbalen Ebene, aber dann greift Lina zu einer drastischen Lösung und beißt David in den Arm. Hier ist das schnelle und energische Eingreifen der Fachkraft erforderlich. Sie trennt die beiden, tröstet David und spricht anschließend den Konflikt mit den Kindern in Ruhe durch. Dabei verbalisiert sie die Emotionen der Kinder: »Ihr wolltet beide unbedingt zuerst auf das Trampolin und dann wurdet ihr richtig wütend aufeinander, stimmt das?« Lina nickt. »Und dann hast du (Lina) nicht mehr gewusst, was du machen solltest. Dann hast du David in den Arm gebissen.« Lina nickt und fängt selbst an zu weinen. »Du weißt aber, dass Kinder andere Kinder nicht beißen dürfen? Schau, David weint immer noch. Es hat ihm sehr weh getan.« Möglicherweise werden in diesem Dialog neue Regeln aufgestellt (zum Beispiel, dass nur ein einziges Kind auf das Trampolin darf und die Kinder sich »anstellen« müssen) oder bereits bestehende Regeln (kein Kind darf ein anderes Kind beißen/schlagen) noch einmal durchgesprochen. Gemeinsam mit den beiden Kindern wird schließlich eine Lösung vereinbart (zum Beispiel: Lina lässt David zuerst aufs Trampolin).

2.3 Kinder in ihren kommunikativen Kompetenzen stärken

Kommunikative Kompetenzen werden als Schlüsselqualifikationen definiert. Sie sind grundlegende Voraussetzung für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und wesentlicher Bestandteil aller anderen Kompetenz- und Bildungsbereiche. Die Bedeutung der kommunikativen Kompetenzen in den ersten Lebensjahren, deren Entwicklungsprozess sowie deren Stärkung im pädagogischen Alltag im Überblick darzustellen ist nicht möglich, ohne – wie in diesem Kapitel – eine Reihe von Teilbereichen zu thematisieren. Denn die kommunikative Kompetenz gibt es nicht, vielmehr beinhaltet sie eine Reihe von sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Fähigkeiten.

Für die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen sind sichere Bindungsbeziehungen und die Erfahrung von vielen positiven Interaktionen mit den primären Bezugspersonen von sehr hoher Bedeutung.

Bedeutung der kommunikativen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe

Kommunikative Kompetenzen sind Voraussetzung für die Schul- und Bildungschancen von Kindern und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. »Sprach- und medienkompetente Kinder« lautet daher eine der fünf Bildungsvisionen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans.

Jedes Kind hat entsprechend seinen Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten seine eigene, ganz persönliche Sprache – auch geprägt von seinem jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext. Den Reichtum der sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes gilt es zu entdecken und zu verstehen und sich wertschätzend darauf einzulassen. »Kommunikation wird so gestaltet, dass sich alle ausdrücken können und alle verstanden werden« (Heimlich & Behr 2007, S. 58).

Die Stärkung der kommunikativen Kompetenzen des Kindes geschieht nicht isoliert, sondern stellt ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag dar. Kinder erwerben diese Kompetenzen in täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern. Sie lernen Kommunikation im Kontext von sinnvollen Handlungen und Themen, die sie interessieren. Kinder brauchen daher täglich vielfältige Anregungen und Gelegenheiten, mit Sprache und Kommunikation kreativ umzugehen, sowie eine dialogorientierte Bildungspraxis, die ihnen sprachliche Lernprozesse im Rahmen aller Bildungsaktivitäten und -bereiche fortwährend ermöglicht.

Sprache entwickelt sich in den ersten Lebensjahren in vielfältigen Settings, vor allem in der Familie. Gerade bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist es daher wichtig, eine enge, vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen, sie als Mitgestalter der Bildung ihres Kindes mit einzubeziehen und Sprachgewohnheiten der Familie des Kindes mit Wertschätzung zu begegnen. Dies gilt sowohl mit Blick auf deutschsprachig wie auch mehrsprachig aufwachsende Kinder. Mehrsprachiges Aufwachsen wird im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan nicht als Risiko, sondern vielmehr als Chance begriffen und nimmt einen selbstverständlichen Platz im Alltag der Einrichtung sowie in der Tagespflege ein. Die Familiensprachen der Kinder (auch Dialekte) sind in den Einrichtungen nicht nur informell unter den Kindern präsent, sondern erleben eine besondere Wertschätzung: Das geschieht durch aktive Einbeziehung von Eltern und Familienangehörigen, mehrsprachigen oder originalsprachlichen Materialien in den Familiensprachen (zum Beispiel in Form von Liedern und Theaterstücken) bis hin zu der Beschäftigung von zweisprachigen Fachkräften.

Für Kinder in den ersten Lebensjahren bedeutet dies vorrangig, sie von Anfang an in der Entwicklung ihrer individuellen Sprachkompetenzen zu stärken, ihnen zu einem sprachlichen Selbstbewusstsein zu verhelfen und ihre Neugierde für die eigene Sprache sowie für die Sprache anderer zu wecken. Dies geschieht auf Grundlage von entwicklungspsychologischen Kenntnissen über den Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern sowie die spezifischen Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Der Spracherwerb vollzieht sich nicht isoliert, sondern ist eingebettet in die Gesamtentwicklung des Kindes. Er ist untrennbar verbunden mit der Sinnesentwicklung sowie der motorischen, kognitiven und der sozial-emotionalen Entwicklung (guter Überblick zur Sprachentwicklung des Kindes zum Beispiel bei Weinert & Grimm 2008).

Sprache und Sprachentwicklung

In den ersten drei Lebensjahren werden entscheidende Weichen für die weitere Sprachentwicklung gestellt. Von Geburt an sind Kinder mit den wichtigsten Voraussetzungen ausgestattet, Sprache zu erwerben. Schon in den ersten Lebensmonaten bzw. bereits vor der Geburt haben sie Kenntnisse über das Laut- und Sprachsystem ihrer Erstsprache(n).

Bestimmte Stufen der Sprachentwicklung – so genannte Meilensteine – werden von fast allen Kindern in der gleichen Reihenfolge durchlaufen. Jeden dieser Meilensteine

erreichen einige Kinder jedoch viel früher und manche deutlich später. Jedes Kind erwirbt Sprache in seinem eigenen Tempo und verfolgt einen individuellen Weg bei seinem Spracherwerb. Diese Variabilität in den sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozessen ist in allen Sprachen relativ ähnlich und macht es gerade in den ersten Lebensjahren schwer, allgemeingültige Altersangaben in Form von Durchschnittswerten zu machen. Stattdessen orientiert man sich daher gerade in den ersten drei Lebensjahren meist an Lern- und Entwicklungsspannen, innerhalb denen die Mehrzahl der Kinder eine bestimmte Lern- und Entwicklungsetappe durchläuft. Diese Angaben können – verbunden mit einer prozessorientierten systematischen Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklung im Bereich »Sprache und Literacy« – als Orientierungsrahmen sehr hilfreich sein.

Sprache umfasst sowohl das Sprachverständnis (rezeptive Sprache) als auch die Sprachproduktion (expressive Sprache). Mit »rezeptiver Sprache« ist gemeint zu verstehen, was andere sagen, schreiben oder gebärdensprachlich mitteilen; »expressive Sprache« bedeutet das eigene Sprechen, Schreiben oder gebärdensprachliche Mitteilen.

Sprachverstehen geht der Sprachproduktion voraus. Schon im Mutterleib kann das Kind die Stimme seiner Mutter von anderen Stimmen unterscheiden und entwickelt bereits in den ersten Monaten eine Sensibilität für Rhythmus, Betonung und Melodie seiner Erstsprache(n).

Die erste lautliche Äußerung des Kindes ist das Schreien. Das Kind signalisiert aktiv seine Bedürfnisse und die Bezugsperson reagiert entsprechend darauf, indem sie den Säugling in der Regel auf den Arm nimmt, Blickkontakt aufnimmt und mit ihm spricht. So entwickelt sich der erste stimmliche Dialog. Auch wenn das Kind selbst noch nicht spricht, hat es große Freude daran, durch Mimik, Gestik und Körpereinsatz einen lebhaften Austausch mit seiner Bezugsperson zu haben. »So entwickeln Mutter und Säugling ihre erste stimmliche Kommunikation, mit der sich ihre zwischenmenschliche Beziehung weiter entwickelt« (Wendlandt 1992, S. 11).

Mit der Zeit kann das Kind sich die Bedeutung häufig gehörter Wörter erschließen. Das erfolgt nicht nur durch Hören, sondern mit allen Sinnen – auch durch Sehen, Fühlen, Riechen und Schmecken. Nach der so genannten »Lallphase«, in der Lautverbindungen wie zum Beispiel »dada« oder »baba« produziert werden, beginnen Kinder etwa um den ersten Geburtstag herum allmählich einige Wörter, die sie verstehen, selbst zu sagen. Mit etwa 18 Monaten verfügen die meisten Kinder bereits über einen Wortschatz von etwa 50 Wörtern. Dieser Schwelle wird in der Entwicklungspsychologie besondere Bedeutung beigemessen, denn von da an nimmt der Wortschatz rasant zu. Grimm (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einer »Wortschatzexplosion«. Mehrere Forschungsbefunde weisen darauf hin, dieser 50-Wort-Schwelle hohe Aufmerksamkeit zu widmen, da sie ein bedeutsamer Hinweis für spätere Auffälligkeiten sein kann. So hat sich gezeigt, dass bei einem Teil der Kin-



der, die im Alter von zwei Jahren noch über einen deutlich geringeren Wortschatz verfügen, auch in den folgenden Jahren Sprachentwicklungsauffälligkeiten bis hin zu späteren Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu beobachten sind.

Aus Einwortsätzen (»Ball!«) werden Zwei- und Dreiwortsätze (»Anna Schoß«; »Katrin mehr haben«). Der Satzbau wird immer anspruchsvoller und zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr hat das Kind schließlich die Grundstruktur der Erstsprache verinnerlicht und kann sich in zusammenhängenden Sätzen ausdrücken. Dass der Spracherwerb nicht über bloße Nachahmung funktioniert, sondern sich in einem komplexen, konstruktiven Prozess in Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht, zeigt sich in diesem Alter auch an den kreativen Wortneuschöpfungen des Kindes (zum Beispiel »leitern«, »Männers«, »Kopfbürste«).

Die Fähigkeit, Fragen zu stellen, eröffnet dem Kind nun noch mehr Möglichkeiten, in sprachlicher Form seinem Forscherdrang nachzukommen. Der ko-konstruktive Prozess des Dialogs in Form von Fragen und Antworten erweitert fortlaufend die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes.

Nonverbale Kommunikation

Die Sprachentwicklung beginnt schon sehr früh und lange vor der Produktion erster Wörter. In den ersten Lebensjahren spielt dabei die nonverbale Kommunikation eine entscheidende Rolle. Von Anfang an tritt das Kind aktiv mit seiner Umwelt in soziale Interaktion und ist auf vielfältige Weise bemüht, mit anderen Menschen zu kommunizieren – durch Mimik, Gestik, Körpersprache, Blickkontakt und Laute. Werden seine Signale wahrgenommen und wird entsprechend darauf reagiert, so fühlt sich das Kind verstanden und entwickelt Freude und Interesse an diesem wechselseitigen Austausch. Der Säugling macht so die entscheidende Erfahrung, dass er seine Bedürfnisse verständlich kommunizieren kann und damit eine entsprechende Reaktion bewirkt. Wichtig dabei ist, dass diese Reaktionen der Bezugsperson verlässlich und wiederholt stattfinden. Nur so gewinnt der Säugling Vertrauen in die eigene Wirksamkeit. Diese Erfahrung ist für die weitere emotionale und soziale Entwicklung entscheidend.

Eine weitere entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Sprache ist die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit seitens des Kindes. Ein Säugling ist noch sehr stark ablenkbar und es fällt ihm schwer, Hintergrundgeräusche auszublenden und sich gezielt auf seinen Dialogpartner zu konzentrieren. Indem die Bezugsperson die geteilte Aufmerksamkeit des Säuglings zum Beispiel durch Blickkontakt, deutliche Mimik oder betonten Tonfall sicherstellt, unterstützt sie maßgeblich das Sprachenlernen des Kindes (vgl. Wirts in Druck).

Zwei- und Mehrsprachigkeit

Ein großer Teil der Kinder wächst nicht nur mit einer Sprache, sondern zwei- oder mehrsprachig auf. Manche Kinder lernen von Geburt an zwei oder sogar mehrere Sprachen, da ihre Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen (primärer Bilingualismus) oder erwerben zu einem späteren Zeitpunkt eine oder mehrere Sprachen zusätzlich zu ihrer Erstsprache (Zweitspracherwerb). In den ersten Lebensjahren kommt es dabei häufig zu einer Vermischung der Sprachen. Das ändert sich meist spätestens ab dem vierten Lebensjahr von selbst, denn das Kind erkennt dann, dass verschiedene Personen unterschiedliche Sprachen sprechen, und es lernt, von einer Sprache auf die anderen umzuschalten (*code-switching*).

Die Sprachentwicklung in der zweiten Sprache verläuft auf ähnliche Weise wie die Entwicklung der Erstsprache. Dem Produzieren eigener Wörter in der für das Kind neuen Sprache geht zum Beispiel die Entwicklung des Sprachverständnisses voraus. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind jedoch keine einheitliche Gruppe, sondern haben sehr viele unterschiedliche Biografien und Erfahrungen damit, wie die Mehrsprachigkeit in der Familie praktiziert wird.

Ein Kind hat zu seiner Erstsprache einen besonderen emotionalen Bezug. Mit der Sprache der Eltern oder eines Elternteils wird auch immer ein Teil der eigenen Identität verbunden (bei unterschiedlichen Kulturen spricht man auch von »bikultureller Identität«). Erfahren Kinder die Ablehnung oder Abwertung ihrer Familienkultur und -sprache, so kann dies den Zweitspracherwerb Deutsch erheblich erschweren, da das Kind sich nicht als uneingeschränkt zugehörig erlebt.

Es ist wichtig, dass das Kind auf seine bereits vorhandenen Kompetenzen in der Erstsprache zurückgreifen kann und seine Erstsprache sowie auch der kulturelle Kontext des Kindes wertgeschätzt werden. Dies gilt auch für den Dialekt eines Kindes.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan stellt das kompetente Kind mit seinen Stärken und Ressourcen in den Mittelpunkt. Pädagogisches Handeln setzt nicht an den Defiziten und Schwächen an, sondern vielmehr daran, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht. Dabei wird berücksichtigt, dass jedes Kind sein individuelles Lern- und Entwicklungstempo hat, und dass sich Lernen und Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen bei ein und demselben Kind auch deutlich unterscheiden können. Dies darf aber nicht dazu verleiten, erhebliche Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu ignorieren.

Zu den häufigsten Entwicklungsstörungen zählen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Werden diese nicht möglichst frühzeitig erkannt und im Rahmen spezifischer Sprachförderung begleitet, kann dies weit reichende Auswirkungen nicht nur auf die Sprachentwicklung, sondern auch auf andere Entwicklungsbereiche sowie vor allem auch auf das Selbstbild des Kindes haben. Gerade in den ersten Lebensjahren ist es jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufe nicht ganz einfach, eine sichere Diagnose zu stellen. Mehrere Forschungsbefunde widmen in diesem Zusammenhang der bereits weiter oben beschriebenen 50-Wort-Schwelle besonderes Augenmerk, da sie ein bedeutsamer Hinweis für spätere Auffälligkeiten sein kann. Zur Einschätzung, ob der aktive Wortschatz eines Kindes mit zwei Jahren weniger als 50 Wörter beträgt, sind gezielte Elternfragebögen sehr hilfreich, die aus entsprechenden Wortlisten sowie Fragen zur sonstigen Sprachentwicklung des Kindes bestehen (zum Beispiel Grimm & Doil 2006; Sachse & von Suchodoletz 2009).

Literacy in den ersten Lebensjahren

Es fällt schwer, eine passende deutsche Übersetzung zu finden, die die umfassende Bedeutung des Begriffs »Literacy« widerspiegelt. »Lese- und Schreibkompetenz« oder »Literalität« verleiten zu der Annahme, Literacy beziehe sich lediglich auf Lesen und

Schreiben bzw. auf bestimmte Grundfertigkeiten, die zu lernen sind, bevor das Kind mit dem »richtigen« Lesen und Schreiben beginnt. Es gibt aber keine »Vorstufen« von Literacy. Vielmehr ist Literacy ein lebenslanger Prozess, der sehr früh beginnt und in den ersten Lebensjahren vor allem vielfältige Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur sowie Medien beinhaltet (eine Übersicht vgl. Whitehead 2007). Diese Erfahrungen können zum Beispiel darin bestehen, gemeinsam Bilderbücher zu betrachten, Geschichten vorgelesen oder erzählt zu bekommen und auch selbst Geschichten zu erzählen. Literacy beinhaltet auch das Entdecken von Symbolen, Zeichen, Buchstaben und Zahlen oder auch die Erfahrung, selbst Spuren zu hinterlassen – sei es durch eigenes Kritzeln und Malen oder einfach, indem das Kind mit dem Finger im Sand malt und so Zeichen und Symbole erzeugt. Kinder beginnen auch schon sehr früh mit ersten Schreibversuchen, indem sie zum Beispiel ihrer Mama einen Kritzelbrief »schreiben« oder ihre Zeichnung »unterschreiben«. Dabei tun sie so, als ob sie Schrift bereits beherrschen, und entwickeln auf diese Weise eine Vorstellung über Gebrauch und Funktion von Symbolen.

All dies sind wichtige Lernerfahrungen, die sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken und schon sehr früh den Grundstein für eine positive Einstellung zum Schreiben und Lesen, zu Büchern und zum Umgang mit Medien legen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit nachweislich den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn beeinflussen. Im Sinne der Chancengleichheit ist es daher umso wichtiger – insbesondere für Kinder aus »lesefernen« Familien – Literacy als festen Bestandteil des Konzepts sprachlicher Bildung in allen Kindertageseinrichtungen zu integrieren.

Ein Teilaspekt von Literacy bezieht sich auf das Wahrnehmen und Analysieren der Lautstruktur gesprochener Sprache. Dieses Bewusstsein für Sprachrhythmus und für die lautliche Gestalt von Sprache bezeichnet man als »phonologische Bewusstheit«. Ihr wird in der Forschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da ein deutlicher Zusammenhang zum späteren Schriftspracherwerb nachgewiesen werden konnte. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn zählt zum Beispiel das Wahrnehmen von Silben- und Wortgrenzen sowie von Reimen. Bei Fingerspielen, Reimen und Liedern hat das bereits auch für Krippenkinder große Bedeutung.

Frühe Medienkompetenz

Von Anfang an bilden Medien heute einen Teil der Lebenswelt der meisten Kinder, die darauf mit großer Neugier und Interesse reagieren. Kinder machen bereits in den ersten Lebensjahren vielfältige mediale Erfahrungen, sei es mit Bilderbüchern, Musik- oder Hörspiel-CDs, Telefon, Handy, Fernsehen oder Radio. Die Kindheit wie auch das gesamte weitere Leben ist von Medien geprägt. Umso wichtiger ist es, Kinder schon sehr früh entwicklungsangemessen in einem verantwortungsvollen Umgang mit

Medien zu stärken und sie dabei zu unterstützen, sich in einer komplexen Medienwelt zurechtzufinden.

Eine Grundvoraussetzung für das Verständnis von Medien, das so genannte »Symbolverständnis«, entwickelt sich bereits sehr früh. In der Interaktion mit einer engen Bezugsperson entwickelt das Kind circa zum Ende des ersten Lebensjahres die Fähigkeit, sich etwas zeigen zu lassen und anderen etwas zu zeigen (vgl. Fthenakis u.a. 2009, S. 67).

Um die Handlung einer Medienfigur in einem Hörspiel oder einer Fernsehsendung nachvollziehen zu können, muss das Kind neben dem grundlegenden Symbolverständnis einige entscheidende kognitive Fähigkeiten entwickelt haben. So ist ein grundlegendes Bewusstsein dafür notwendig, was andere Menschen fühlen, denken oder wissen können. Diese Fähigkeit bezeichnet man als »Theory of Mind« (vgl. dazu Kapitel 2.5). Eine weitere wesentliche Voraussetzung stellt die Fähigkeit dar, Realität und Fiktion unterscheiden zu können. Dazu sind Kinder zwar prinzipiell bereits ab etwa zwei Jahren in der Lage, was sich an ihrer großen Freude an »Als-ob-Spielen« besonders deutlich zeigt (vgl. Kapitel 2.5). Diese Fähigkeit jedoch auch auf mediale Inhalte anzuwenden ist für Kinder, je nach Art und Darstellung, noch sehr schwierig und bedarf einer stetigen Reflexion gemeinsam mit Erwachsenen.

Andererseits eröffnen sich durch Medien vielfältige Lernchancen, die sich bei der Gestaltung von ko-konstruktiven Bildungsprozessen optimal nutzen lassen. Dazu gehören zum Beispiel die Dokumentation der Lernprozesse der Kinder durch Videoaufzeichnungen oder die Möglichkeit für die Kinder selbst, ihre Ideen zum Ausdruck zu bringen oder um Emotionen zu verarbeiten. Selbst Computernutzung kann unter guten Bedingungen Interaktionen anregen und metakognitive Lernprozesse in Gang setzen (Bowman, Donovan & Burns 2001). Voraussetzung ist es dabei, geeignete Inhalte auszuwählen und das Medium in Interaktion mit einer Bezugsperson zu nutzen. Auch der Umgang mit technischen Medien – zum Beispiel den CD-Player oder Kassettenrecorder selbstständig zu bedienen – kann schon im frühen Alter unterstützt werden.

Medien sind sowohl Gegenstand als auch Mittel des Lernens und lassen sich auf vielfältige Weise mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen. Entsprechend dem ko-konstruktiven Bildungsverständnis, das dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegt, versteht sich die Stärkung von Medienkompetenz als sozialer Prozess, der sich in Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern vollzieht. Kinder entwickeln ein nachhaltiges Sinnverständnis von Medien nur dann, wenn eine Auseinandersetzung im Dialog und Austausch mit anderen passiert.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Qualität der sprachlichen Interaktion mit Kindern

Sprache entwickelt sich nur in Interaktion, also in einem ko-konstruktiven Prozess, der auf die gemeinsame Erforschung von Inhalten und Bedeutungen ausgelegt ist. Noch bevor das Kind zu sprechen beginnt, wird im spielerischen Austausch mit einer Bezugsperson der Grundstein für die spätere kommunikative Kompetenz gelegt. Die Art und Weise, wie man sich in sozialen Interaktionen verhält und mit anderen Menschen kommuniziert, kann schon in frühen Jahren durch Spiele wie etwa »Guck-guck-da« oder »Nimm-und-gib« beeinflusst werden. Diese Spiele zeichnen sich dadurch aus, dass das Kind zwischen aktiver und passiver Rolle hin und her wechselt, vergleichbar mit dem Wechsel zwischen Sprecher und Zuhörer in Gesprächssituationen (vgl. Winner 2007).

Ein Beispiel: Guck-guck-da-Spiele

Im Kleinkindalter sind Guck-guck-da-Spiele eine hervorragende Möglichkeit, die Sprache der Kinder auf spielerische und lustbetonte Weise zu stärken. Dabei werden Gegenstände oder Körperteile – häufig Gesichter – versteckt: »Wo ist denn die Anna? Oh, die Anna ist verschwunden ... Da ist ja die Anna!« Vor allem Wickelsituationen eignen sich besonders gut dafür: »Jetzt ziehen wir wieder deine Hose an ... Ja, wo ist denn jetzt der kleine Fuß vom David? Jetzt ist er verschwunden! Ich kann ihn gar nicht mehr sehen. Wo ist er denn nur? Jetzt sehe ich ihn! Ja, da ist der kleine Fuß vom David!« Je älter das Kind wird, umso mehr wird es selbst zum Akteur und steuert das Spiel. Guck-guck-da-Spiele bieten die Möglichkeit, in unzähligen Wiederholungen mit Stimme und Sprache zu experimentieren und dabei die Erfahrung zu machen, dass die eigene Sprache etwas bewirkt. Die sprachlichen Inhalte stehen dabei nicht im Vordergrund, sondern sind der Spielstruktur untergeordnet. Guck-guck-da-Spiele schaffen Geborgenheit und Sicherheit. Kinder genießen die körperliche Nähe, die damit verbunden ist.

Das Gesprächsverhalten der jeweiligen Bezugsperson des Kindes spielt eine besondere Rolle im Prozess der Sprach- und Literacyentwicklung. In den ersten Lebensmonaten sind dies meist vorrangig die Eltern. Mit zunehmendem Alter des Kindes haben Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Tagespflegepersonen und später Grundschullehrkräfte entscheidenden Anteil an der Sprach- und Literacyentwicklung.

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Eltern in ihrem Sprachstil intuitiv meist erstaunlich genau dem sprachlichen Entwicklungsniveau ihres Kindes anpassen. Hannelore Grimm spricht in diesem Zusammenhang von einer »optimalen Passung« zwischen den Fähigkeiten des Säuglings und der Begleitung durch die Umwelt (Grimm 2003, S. 50). Mit sehr kleinen Kindern spricht man meist automatisch und wie selbst-

verständlich überbetont in einer höheren Tonlage, langsamer und deutlicher, macht mehrere Pausen und begleitet die eigene Sprache mit ausgeprägter Mimik. Erwachsene verwenden im Kontakt mit sehr kleinen Kindern eine so genannte »gerichtete Sprache« – auch als »Ammensprache« oder »Baby Talk« bezeichnet –, indem sie Blickkontakt herstellen und die Sprache direkt und betont an das Kind richten. Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes wird zunehmend in Dialog- bzw. Gesprächsform kommuniziert. Die Sprache ist nun auf die Erweiterung des Wortschatzes ausgerichtet. Diese, in der Fachliteratur häufig als »stützende Sprache« bezeichnet, geht bei älteren Kindern in eine »lehrende Sprache« über (*motherese*), die von vielen Fragen oder korrigierenden Wiederholungen geprägt ist. Damit ist nicht gemeint, das Kind bei Fehlern zu belehren oder explizit auf den Fehler aufmerksam zu machen, sondern vielmehr das Wort oder den Satz aufzugreifen und in richtiger oder vollständiger Form zu wiederholen und zum Beispiel durch eine Frage zu erweitern.

Kinder können nur dann lernen, wenn sie Fehler machen dürfen. Fehler sind oft ein Zeichen dafür, dass die Kinder sich intensiv mit einer Sache auseinandersetzen und auf dem richtigen Weg sind. Kinder auf einen Fehler explizit hinzuweisen nimmt ihnen die Lust am Experimentieren mit der Sprache. Wird hingegen das Gesagte richtig wiederholt und das Kind mit einer zusätzlichen Frage eingeladen, den Dialog fortzusetzen, drückt das die Wertschätzung der Äußerungen des Kindes aus und regt es dazu an, den Fehler selbstständig zu erkennen und beim nächsten Mal zu vermeiden.

Ein Sprachstil, der von Angeboten geprägt ist, die nicht nur an dem jeweiligen Entwicklungsniveau des Kindes, sondern immer an einem Entwicklungsbereich darüber – an der so genannten »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1987; siehe Kapitel 1.6) – orientiert ist, motiviert Kinder zur aktiven sprachlichen Teilnahme und eignet sich besonders zur Stärkung ihrer Sprachkompetenz. Dies bedeutet, sich im Austausch mit Kindern sensitiv an das schon Gekannte anzupassen und das Noch-nicht-Gekannte einzuführen. Fragen, Äußerungen oder Aufforderungen, die direkt an das Kind gerichtet sind oder seine Äußerungen freudig aufzugreifen, geben ihm das Gefühl, dass sein Gegenüber an seinen Erlebnissen und Gedanken interessiert ist und daran teilhaben möchte. Besonders gut eignen sich dafür gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen, bei denen sich ganz spielerisch und lustbetont ein wechselseitiger Dialog entfaltet.

Stärkung von Literacy in den ersten Lebensjahren

Zu den wirksamsten Formen der Stärkung der Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren zählen nachweislich das Vorlesen sowie die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung. Das gilt vor allem dann, wenn das Ganze als Dialog gestaltet wird und dem Kind die Möglichkeit bietet, sich selbst einzubringen, Dinge zu benennen, Fragen zu stellen, selbst zu erzählen und zu phantasieren.

Kinder genießen die Zuwendung und Nähe in Vorlesesituationen. Dies erleichtert es gerade schüchternen und zurückhaltenden Kindern, eine gute Beziehung zur Fachkraft aufzubauen bzw. zu festigen. Beim dialogischen Vorlesen erfährt die Fachkraft viel über das Denken und Fühlen der Kinder. Und den Kindern fällt es in dieser entspannten Atmosphäre leichter, das auszusprechen, was sie bewegt. So können sie ihre Gedanken und Gefühle ordnen und vertiefen.

Bei der Auswahl der Bücher für sehr kleine Kinder ist es wichtig, dass alle Sinne mit einbezogen werden. Dem Kind wird die Möglichkeit gegeben, das Buch selbst in die Hand zu nehmen, zu tasten, zu fühlen, zu schmecken und zu riechen. Mit zunehmendem Alter ist es wichtig, sich immer mehr an den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Christiane Benthin (2007) hat einige Kriterien zusammengestellt, die dabei hilfreich sein können:

i Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern

- Geht das Buch von der sozialen Erfahrungswelt des Kindes aus? Werden die authentischen Begebenheiten des Kinderalltags inhaltlich und bildnerisch umgesetzt?
- Schildert das Buch den Kinderalltag als Idylle oder beleuchtet es ihn kritisch? Werden auch Situationen dargestellt, die vielleicht nicht so einfach zu lösen sind? Werden Klischees in Frage gestellt und Alternativen dazu entwickelt?
- Bezieht das Bilderbuch die Gefühlswelt des Kindes mit ein? Werden Gefühle des Kindes (zum Beispiel Ängste, Wut, Traurigkeit) aufgegriffen und ernsthaft – nicht kindisch oder lächerlich – behandelt? Das Buch kann dann helfen, zum Beispiel Ängste zu überwinden, weil es sie nacherlebbar werden lässt und das Kind in seiner Resilienz stärkt.
- Trägt das Bilderbuch der Weltsicht des Kindes Rechnung und bietet es Lösungen aus der Perspektive des Kindes an? Erfolgen modellhafte, am Beispiel aufgezeigte Vereinfachungen der Zusammenhänge, die am Erfahrungshorizont des Kindes ansetzen?
- Welche Rolle kommt der Fantasie in einem realitätsbezogenen Bilderbuch zu? Wird die Wirklichkeit zum Beispiel in spielerischer Form auf den Kopf gestellt und erscheint dadurch umso deutlicher? Gerade Schilderungen von Gefühlen wie Angst oder Trauer können durch Fantasiefiguren oder Fantasiewelten sehr »realistisch« werden.

Literacy beinhaltet ebenfalls alle Aktivitäten rund ums Buch. Dazu gehören auch eine Lesecke oder gar eine kleine Bibliothek, in der Bücher für Kinder jederzeit verfügbar sind und die gemeinsam mit den Kindern gestaltet werden kann. Kinder können ihre Bücher von zu Hause mitbringen sowie Bücher nach Hause ausleihen.



Gespräche über Bücher schaffen Möglichkeiten der Intensivierung der Bildungspartnerschaft mit Eltern und ebnen Wege, diese stärker in die Bildungsaktivitäten in der Einrichtung bzw. in der Tagespflege einzubeziehen. Ein wichtiger Kooperationspartner im Bereich Literacy sind Bibliotheken, welche eventuell auch mit einer kleinen Gruppe von Krippenkindern besucht werden können.

Ein weiterer Teilaspekt von Literacy ist die so genannte und weiter oben bereits beschriebene »phonologische Bewusstheit«. Kinder haben großes Interesse an Laut- und Sprachspielen, Rhythmus, Reimen, Flüster- oder Klatschspielen sowie auch an Liedern – eine ideale Voraussetzung für das spätere Lesen- und Schreibenlernen. Vor allem jüngere Kinder haben besondere Freude an Lausch-Spielen. Dabei erzeugt die Fachkraft zum Beispiel ein künstliches Geräusch, indem sie einen Schlüssel fallen lässt, mit einer kleinen Glocke klingelt, in die Hände klatscht oder ein Papier zerknüllt. Die Kinder lauschen mit geschlossenen Augen und raten dann, womit das Geräusch erzeugt wurde.

Zwei- und Mehrsprachigkeit von Anfang an stärken

Sich in seiner Erstsprache, aber auch im Dialekt ausdrücken zu dürfen gibt dem Kind Sicherheit, stärkt sein Selbstbewusstsein und ist untrennbar mit seiner Identitätsentwicklung verknüpft. Umso zentraler ist es, auch der Erstsprache besondere Aufmerksamkeit in der Einrichtung zu widmen und dem Kind nicht das Gefühl zu geben, dass die Erstsprache unerwünscht oder gar störend ist. Eltern aus unterschiedlichem kulturellen Kontext werden als Mitgestalter der sprachlichen Bildung fortlaufend einbezogen und eingeladen, sich zu beteiligen. So können sich Eltern, Fachkräfte und Tagespflegepersonen gegenseitig bereichern und ergänzen. Dies beinhaltet die Chance einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Einrichtung.

Spiele, Gedichte, Tänze, Reime und Märchen in der Erstsprache geben dem Kind das Gefühl von Geborgenheit und Anerkennung und wecken bei den anderen Kindern Neugierde auf fremde Sprachen und Kulturen. Für Migrantenkinder ist die Begegnung mit erstsprachlichen Materialien ebenso wichtig wie für deutsche Kinder.

Kinder mit Migrationshintergrund kommen häufig erst zu einem späteren Zeitpunkt durch Kontakte außerhalb der Familie mit einer weiteren Sprache als ihrer Erstsprache in Kontakt. Wird die zweite Sprache in vorgegebenen und vorstrukturierten Lernsituationen erworben, wie dies etwa im Fremdsprachunterricht der Fall ist, so spricht man von »gesteuertem« Zweitspracherwerb. Kindertageseinrichtungen haben hingegen die große Chance, die zweite Sprache auf eine »ungesteuerte« Weise anzubieten, indem diese auf natürliche Art in Alltagssituationen oder eingebettet in Spielhandlungen gelernt wird. Kinder mit Migrationshintergrund haben von sich aus das Bedürfnis Deutsch zu lernen, weil sie mitspielen, sich austauschen und dazugehören wollen. Diesem Bedürfnis gilt es besonders sensibel zu begegnen und dem Kind vielfältige Möglichkeiten anzubieten, sich auszuleben.

Ein Beispiel: »Die Mikrowelle hat gedolmetscht«

Zwischen der Erzieherin und Esra entwickelt sich am frühen Morgen ein Ritual: Sie bereiten gemeinsam das Frühstück für die anderen Kinder in der Küche vor. Esra ist fasziniert von der Mikrowelle, in der Sojamilch für Allergikerkinder aufgewärmt wird. Gespannt beobachtet sie die Erzieherin, wie diese den kleinen Topf in die Mikrowelle stellt, die Tür zumacht, auf den Einschaltknopf drückt und das Gerät dann wenige Sekunden später mit einem Klack und zweimal »Piep« meldet, dass die Milch jetzt warm ist. Esra ahmt das Geräusch der Mikrowelle nach: »Piep, piep« – und die Erzieherin antwortet ebenfalls mit einem »Piep, piep.« Beide lachen, jetzt haben sie ein gemeinsames Wort. Die Mikrowelle hat gedolmetscht. Die Erzieherin öffnet die Tür, und da die Milch sehr heiß ist, warnt sie Esra: »Heiß! Vorsicht Esra, heiß!« Esra blickt zur Erzieherin, sieht auf die Milch und sagt: »Heiß!« Heiß wird Esras erstes deutsches Wort (Winner 2007, S. 137).

Musik in den ersten Lebensjahren

Eine gerade für sehr junge Kinder gut geeignete Möglichkeit, kommunikative Kompetenzen zu stärken, ist die Auseinandersetzung mit Musik. »Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist« (Victor Hugo).

»Kinder handeln von Geburt an musikalisch. Mit Neugier und Faszination begegnen sie der Welt der Musik. Sie haben Freude daran, den Geräuschen, Tönen und Klängen in ihrer Umgebung zu lauschen, diese selbst zu produzieren sowie die Klangeigenschaften von Materialien aktiv zu erforschen. In frühen Jahren vermögen Kinder Musik frei und mühelos zu lernen – wie eine Sprache. Schon im Mutterleib können sie Töne hören, denn das Ohr ist früh ausgebildet. Säuglinge leben in den ersten Monaten überwiegend in einer Klangwelt, nehmen akustische Reize viel stärker wahr als optische« (BayBEP 2007, S. 335).

Die Vielfalt der Sinneswahrnehmungen durch das »Spiel mit Musik« bietet gerade auch in den ersten Lebensjahren grundlegende Anregungen. Der aktive Umgang mit Musik stärkt das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit. Musik ist ein ideales Medium für Kinder, sich mitzuteilen, Gefühle und Gedanken zu äußern, aber auch emotionale Belastungen abzureagieren. Musik regt Fantasie und Kreativität an und ermöglicht, eigene musikalische Ideen einzubringen und zu gestalten. Dabei entstehen Verbindungen zu anderen Ausdrucksformen wie bildnerische oder tänzerische Gestaltung. Musik und insbesondere das Singen stärken die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Manche Kinder singen, bevor sie zu sprechen beginnen. Oft können sich Kinder durch Musik und Bewegung leichter mitteilen als durch Sprache (vgl. BayBEP 2007, S. 335ff.; Altenhövel u.a. 2008).

In der Arbeit mit jungen Kindern können alle im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans beschriebenen Aktivitäten einbezogen werden:

Singen: Die Stimme ist das elementare und persönliche Musikinstrument, auf dem Kinder sich von Geburt an in die Welt hineinspielen. Singen und Sprechen – für Säuglinge besteht darin noch kein Unterschied, erst mit dem Spracherwerb und im Rahmen des verfügbaren Wortschatzes beginnen sie erste Sprechgesänge zu produzieren. Dichte Vernetzungen zwischen Klang- und Wortsprache ergeben sich vor allem beim Spiel mit Stimmklängen und bei Kinderliedern und -versen. Summen, Spielen mit Tönen sowie Vorsingen und gemeinsames Singen regen bereits Kleinstkinder an, die Möglichkeiten ihrer Stimme zu erproben (zum Beispiel durch spielerisches Nachahmen) und mit den Bezugspersonen in einen Dialog zu treten. Mit der Stimme lässt sich erfinderisch umgehen (zum Beispiel Spiele mit Vokalen und Konsonanten, Atem- und Mundgeräusche, unterschiedliche Sprech- und Singarten, Imitation von Tierstimmen und Instrumenten) und man kann mit ihr vielfältig improvisieren (zum Beispiel Töne suchen, hören, finden, singen). Lieder regen zum Sprechen an, ihre Texte sind

Anlässe für sprachliches Kommunizieren, Austausch von Erlebnissen und Ideen in der Gruppe. Sprachspielereien, Fingerspiele, Handmärchen, Zungenbrecher und rhythmische Klatschspiele mit Wortklängen können die eigenen stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln und fördern. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, von der Sprache zum Singen zu wechseln (zum Beispiel Rufe, Sprechgesänge, Abzähl- und Schnellsprechverse, Reime, witzige Gedichte; vgl. BayBEP 2007, S. 344f.).

Musizieren: Um das Interesse an Musikinstrumenten und am Instrumentalspiel zu wecken, sollte Kindern durch eine musikanregende Lernumgebung und begleitende Unterstützung regelmäßig Gelegenheit gegeben werden, ihre Klang- und Spielmöglichkeiten selbsttätig zu erkunden. Bereits in den ersten drei Lebensjahren ist das Erkunden und selbstständige Experimentieren mit Klanginstrumenten in vielfältiger Weise möglich (zum Beispiel Klangschalen, Schellen, Holzbloktrommel, Xylophon: Wie fühlt sich das Instrument an? Wie sieht es aus? Wie funktioniert es? Was kann man damit alles machen? Wie fühlen sich erzeugte Klänge an?). Für Kinder ist es optimal, möglichst viele Musikinstrumente kennen zu lernen und dabei ihre sachgerechte Spielweise durch kompetente Partner zu erfahren und sie selbst zu erproben (vgl. BayBEP 2007, S. 344). Genauso erfinden und gestalten Kinder aber auch ihre eigenen Musikinstrumente (zum Beispiel wenn aus Töpfen Trommeln werden oder aus Besen Rhythmusinstrumente).

Musik hören: Junge Kinder lieben es, Musik oder Lieder zu hören. Wichtig dabei ist natürlich eine Atmosphäre herzustellen, in der sich Kinder auf die Musik konzentrieren und auch auf sie reagieren können. Man kann mit Kindern alle Arten von Musik (zum Beispiel klassische Musik, Oper, Entspannungsmusik, aber auch Pop-/Rockmusik oder spezielle Kinderlieder) hören. Genau so gut kann man Lieder aus den Kulturen und Erstsprachen der Kinder hören und möglicherweise später auch singen. Es dient sehr der Stärkung der kulturellen Identität und interkulturellen Kompetenz, wenn alle Kinder Musik und Lieder aus »ihrer« Kultur mitbringen und gemeinsam anhören können.

Musik und Bewegung: Gerade sehr junge Kinder können vielleicht noch nicht mitsingen – aber sie können sich zur Musik oder zum Lied bewegen: zum Beispiel Klatschen, festgelegte Bewegungsabfolgen zu Liedern, Tanzen oder auch Fingerspiele sind Möglichkeiten, sich auszudrücken. Obwohl Kinder festgelegte oder ritualisierte Abläufe von Bewegungen sehr mögen, sollte immer auch Spielraum für eigene Ideen und eigene »Improvisationen« bleiben.

Das folgende Beispiel aus der pädagogischen Praxis zeigt, wie auch Eltern in musikalische Bildungsprozesse aktiv einbezogen werden können:

Ein Beispiel: Musik für Kinder und Eltern (aus Altenhövel u.a. 2008)

Heute findet sich die Eltern-Kind-Gruppe zum gemeinsamen Musizieren und Spielen ein. Das Angebot des Spielkreises richtet sich an Eltern und ihre Kinder von 15 Mona-

ten bis drei Jahren und findet einmal in der Woche für jeweils zwei Stunden statt. Die den Spielkreis leitende Fachkraft hat einen Tisch mit verschiedenen Alltagsmaterialien vorbereitet. Jedes Kind darf sich nun sein »Instrument« aussuchen: Kaffeedose, Toilettenpapierrolle, Plastikschüssel, Pappröhren, Plastikflaschen (gefüllt mit Mais, Reis, Sand, usw.), Schellenbänder, Trommel.

Zunächst lässt die Fachkraft Kinder und Eltern experimentieren und alle überlegen gemeinsam, welche Geräusche mit den verschiedenen Materialien erzeugt werden und wie daraus Instrumente entstehen können:

- Wie hört sich der Reis in der Trommel an?
- Wie der Mais auf dem Tisch?
- Wie hört es sich an, wenn ein Maiskorn in die Tasse fällt?
- Wenn die ganze Tasse umgefüllt wird?
- Wie kann eine Flasche gefüllt werden?

Die Fachkraft berücksichtigt in ihrer Planung die Interessen und Kompetenzen der einzelnen Kinder sowie ihren jeweiligen Entwicklungsstand. Die Eltern bringen ebenfalls ihre Ideen mit ein. Durch die Unterstützung der Fachkraft oder der Gruppenmitglieder in der Eltern-Kind-Gruppe können Eltern wieder neuen Zugang zu Musik und Tanz finden. Sie lernen gemeinsam mit ihren Kindern neue Spiele, Lieder und Materialien kennen. Alte, schon vergessen geglaubte Kinderlieder, Reime und Tänze werden aufgefrischt und gemeinsam erprobt. Darüber hinaus geben die regelmäßigen Treffen den Eltern die Möglichkeit zum Austausch mit den anderen Eltern und auch der Fachkraft.

Medienkompetenz in den ersten Lebensjahren

Voraussetzung zur Stärkung der Medienkompetenz ist ein Wissen darüber, welche Medien im Alltag der Kinder eine Rolle spielen, wie sie Medien in ihr Spiel integrieren und über welche Erfahrungen mit unterschiedlichen Medienarten Kinder bereits verfügen. Kinder probieren Medien zuerst aus, indem sie zum Beispiel Geräte ein- und ausschalten. Das Kind drückt auf die Knöpfe und wartet gespannt darauf, was passiert. Ein Zugang in den ersten Lebensjahren erfolgt sehr häufig auch über Hörmedien – Musik- oder Hörspiel-CDs. Dabei kann vor dem Hören bereits eine Auseinandersetzung mit der Technik erfolgen. Gemeinsam wird herausgefunden, an welchem Knopf gedreht werden muss, wie man die CD einlegt, wie die Lautstärke reguliert wird etc.

Entscheidend dabei ist, Kindern eine aktive Rolle beim Erkunden der Medien einzuräumen und ihnen zu ermöglichen, diese im ko-konstruktiven Austausch mit anderen zu erschließen. Die Fachkraft lässt sich – wie bei allen anderen Bildungsbereichen auch – darauf ein, Bedeutungen gemeinsam mit dem Kind zu entdecken, anstatt einfach nur zu erklären, wie bestimmte Medien oder technische Geräte funktionieren.

Kinder sind Medien nicht passiv ausgeliefert, sondern interpretieren das mediale Angebot entsprechend ihren eigenen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen. So setzen sie sich zum Beispiel durch die gehörten Geschichten mit eigenen Themen auseinander, die der Erwachsene im Dialog mit dem Kind aufgreifen kann.

Medien eignen sich auch besonders gut, um die Diversität der Kinder in Bezug auf den kulturellen oder familiären Hintergrund auf wertschätzende Weise sichtbar zu machen und in den pädagogischen Alltag einzubeziehen: So können zum Beispiel Fotos unterschiedlicher Herkunftsländer oder der Familien der Kinder die Einrichtung schmücken. CDs mit Liedern und Geschichten aus verschiedenen Ländern geben einen Einblick in verschiedene Kulturen.

Fachkräfte sind Dialogpartner und Sprachvorbilder

Neben den Eltern sind die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen wichtige Dialogpartner und zugleich Sprachvorbilder des Kindes. Das Sprachverhalten der pädagogischen Fachkraft bzw. Tagespflegeperson hat einen besonderen Modellcharakter. Ihr eigenes Sprachverhalten, die Freude an der Sprache und ihre Einstellung zu anderen Sprachen und Dialekten wirken sich maßgeblich auf die Sprachentwicklung des Kindes aus. Dabei ist nicht nur bedeutend, wie die jeweilige Bezugsperson mit dem Kind kommuniziert, sondern auch, wie der Dialog von Erwachsenen untereinander gestaltet wird – zum Beispiel zwischen Fachkräften und Eltern.

Die individuelle Kommunikations- und Sprachentwicklung des Kindes zu stärken setzt eine reflektierende Haltung der pädagogischen Fachkraft bzw. Tagespflegeperson voraus. Manche Einrichtungen vereinbaren zur kritischen Überprüfung des eigenen, auch nonverbalen Sprachverhaltens (zum Beispiel Körpersprache, Mimik, Blickkontakt) gegenseitige kollegiale Beobachtungen oder verwenden unterstützend in regelmäßigen Abständen Video- oder Tonbandaufzeichnungen, um sie dann im Team gemeinsam zu reflektieren.

R Fragen zur Reflexion

- Nehme ich Kinder als Gesprächspartner ernst (aktives Zuhören, neugierig sein auf die Mitteilung des Kindes, offene Fragen stellen)? Oder: Sehe ich Kinder vor allem als lernbedürftige Wesen, die Zuhören und Sprache erst lernen müssen (belehren, verbessern, geschlossene Fragen, »abfragen«)?
- Was sind die Themen der Kinder? Wie finde ich sie heraus? Was sind meine Themen, Positionen und Ziele? Welche möchte ich den Kindern vorstellen und wie kann ich ihr Interesse daran wecken?

- Gelingt es mir, mit Kindern Gespräche zu entwickeln, in denen es um ihre Interessen und ihre Bedürfnisse geht?
- Kann ich aktiv zuhören? Lasse ich die Kinder ausreden, auch wenn sie scheinbar abschweifen? Halte ich Blickkontakt? Nehme ich die Äußerungen der Kinder wahr? Inwieweit berücksichtige ich auch die nonverbalen Ausdrucksweisen der Kinder?
- Greife ich die Äußerungen der Kinder auf und wiederhole ich sie in meinen Worten? Schaffe ich es, die kindlichen Äußerungen einfühlsam zu erweitern?
Ein Beispiel für das Prinzip der einfühlsamen Erweiterung: »Ball spielen!« – »Magst du mit dem Ball spielen?« – »Magst du mit dem gelben oder dem grünen Ball spielen?«
- Wie reagiere ich auf nicht korrekte Formulierungen von Kindern?
Ein Beispiel: »Mag die Auto!« – »Magst du das Auto?« – »Magst du das kleine Auto oder das große Auto?« – »Welches Auto gefällt dir besser?«
- Wie viel Zeit lasse ich mir, die Kinder zu verstehen? Wie vergewissere ich mich, ob ich die Kinder richtig verstanden habe? Habe ich die nötige Geduld, meinen Wissensvorsprung zurück und eigene Bewertungen in der Schwebe zu halten? Kann ich mein Vorwissen den Kindern ohne Besserwissen bereitstellen?
- Kann ich eigene Unsicherheiten den Kindern gegenüber offen eingestehen? (»Das weiß ich nicht, aber wir können gemeinsam versuchen, es herauszufinden.«)
- Lasse ich dem Kind ausreichend Zeit, zu antworten, und zeige ich damit ein echtes Interesse an seinen Äußerungen?
- Bin ich ein »Sprachvorbild« für die Kinder?
- Wie spreche ich selbst? Spreche ich authentisch und natürlich? Spreche ich in Sätzen, die verständlich sind und gleichzeitig aber auch grammatikalisch korrekt?
- Macht mir Sprache und das Spiel mit der Sprache selbst Spaß?
- Wie sprechen wir miteinander in der Einrichtung und wie fühle ich mich damit?

Was sind Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung?

Die Sprachentwicklung mancher Kinder kann deutlich von der Mehrheit der Gleichaltrigen abweichen. Fachkräfte und Tagespflegepersonen, aber vor allem auch Eltern sind mit der Frage konfrontiert, ob diese Unterschiede dem individuellen Entwicklungstempo des Kindes zuzuordnen oder vielmehr ein Hinweis auf Sprachentwicklungsverzögerungen sind.

Kinder mit einer »Sprachstörung« benötigen über das pädagogische Angebot in Kindertageseinrichtungen hinaus gezielte logopädische oder sprachtherapeutische Begleitung. Für Fachkräfte bedeutet dies, klar die Grenze zwischen ihrem möglichen Teil der Unterstützung und Stärkung im Spracherwerbsprozess und der Aufgabe von Fachdiensten zu ziehen. Bei Kindern mit Verdacht auf Sprachstörung oder Verzögerung der Sprachentwicklung ist eine enge Absprache zwischen Eltern, Fachkräften, Kinderärzten und Therapeuten notwendig. Die diagnostische Abklärung sowie gezielte

Therapie gehören nicht in den Aufgabenbereich von pädagogischen Fachkräften. Im Vorfeld einer fundierten diagnostischen Abklärung müssen Gespräche zwischen den Fachkräften und Eltern stattfinden. Darin werden Erzieherinnen meist gebeten, die Notwendigkeit einer Sprachtherapie bzw. einer fachlichen Abklärung einzuschätzen. Das geschieht, weil die Fachkräfte die Kinder über einen großen Teil des Tages erleben und das Sprach- und Kommunikationsverhalten meist regelmäßig beobachten und dokumentieren. Hilfreich ist es, sich mit den Kolleginnen im Team auszutauschen.

R Fragen zur Reflexion

- Besteht der Eindruck, dass das Kind nicht gut hört?
- Reagiert das Kind nicht auf sprachliche Äußerungen?
- Gibt es Hinweise für Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen (zum Beispiel motorische Auffälligkeiten, kein Blickkontakt, keine Kontaktaufnahmen)?
- Kommuniziert das Kind nur ungern mit anderen Kindern oder Erwachsenen und hat wenig Freude daran, sich mit anderen auszutauschen?
- Ist das Kind in der Einrichtung schlecht integriert? Hat es kaum eine Beziehung zu anderen Kindern oder zu einer pädagogischen Fachkraft aufgebaut?
- Versteht das Kind (ab etwa anderthalb Jahren) häufig sprachliche Mitteilungen nicht oder nur durch nonverbale Hinweise wie Gestik, Mimik oder Zeigen?
- Versteht das Kind auffällig wenige Worte? Spricht das Kind mit zwei Jahren weniger als 50 Wörter?
- Stellt das Kind ab etwa eineinhalb Jahren noch immer kaum oder keine Fragen – auch nicht in Form von Ein- oder Zweiwortsätzen?

2.4 Kinder in ihren körperbezogenen Kompetenzen stärken

Das gesamte Lebensumfeld wie Eltern, Geschwister, pädagogische Fachkräfte, Tagespflegepersonen, Großeltern, Freunde und Bekannte ist oft überrascht, in welchem rasantem Tempo die körperliche und motorische Entwicklung eines Kindes vor sich geht. Kinder in den ersten drei Lebensjahren bewegen sich gerne und nützen alle Sinne, um ihre Umwelt zu erkunden. Durch Bewegen, Tasten, Hören, Schmecken, Sehen und Riechen macht das Kleinkind seine ersten Erfahrungen und gewinnt Einsichten in und über »seine« Welt. Auch andere körperliche Bedürfnisse wie Schlafen und Ruhen, Essen und Trinken oder Pflege stehen in diesem Altersbereich im Mittelpunkt des pädagogischen Alltagsgeschehens.

Bedeutung der körperbezogenen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe

Zur Stärkung körperbezogener Kompetenzen gehören:

- Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln,
- Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben,
- ein Gespür dafür entwickeln, was Körper und Geist gut tut und der Gesundheit förderlich ist,
- Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben.

Kinder von Anfang an dabei zu unterstützen bzw. sie zu sensibilisieren, Spaß und Freude an Bewegung zu entwickeln, und Verantwortung für das eigene Wohlergehen und für die Gesundheit⁴ zu übernehmen, stellt dabei ein übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel dar (Bildungsvision »Starke Kinder«).

Körperliche Aktivitäten leisten einen wesentlichen Beitrag zur Krankheitsvorbeugung, zum kindlichen Wohlbefinden und zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes (»I move, therefore I am«⁵, Synofzik, Vosgerau & Newen 2008). Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird durch den Einsatz körperbezogener Kompetenzen, zum Beispiel indem ein Kind es allein schafft, auf ein Podest hochzusteigen, gestärkt.

Vertreterinnen und Vertreter aus der Hirnforschung und aus der Entwicklungspsychologie (u.a. Hannaford 2004; Gopnik 2003; Eliot 2002) betonen die Bedeutung der

⁴ Gesundheit wird dabei nicht nur durch die Abwesenheit von Krankheit, sondern laut Definition der WHO (Weltgesundheitsorganisation) als Zustand körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens angesehen.

⁵ Übersetzt etwa: Ich bewege mich, also bin ich.

ersten drei Lebensjahre für die kognitive Entwicklung (vgl. Kapitel 2.5) und verweisen auf den engen Bezug zwischen Bewegung und Lernen. »Jede Berührung, jede Bewegung, jede sinnliche Wahrnehmung wird in elektrische und chemische Aktivitäten übersetzt, die zur Bildung neuer Verbindungen und somit zu einer Differenzierung des Gehirns beitragen« (Zimmer 2004, S. 43).

Auch in der Sprachentwicklung nimmt Bewegung einen zentralen Stellenwert ein. Vor allem Kinder in den ersten drei Lebensjahren können ihre Gefühle und Empfindungen, ihre Wünsche, Ängste und Besorgnisse noch nicht umfassend mit Worten ausdrücken und bedienen sich oft der Körpersprache. Bei Freude klatschen sie in die Hände oder lassen bei Kummer den Kopf und die Schultern hängen. Bewegung ist immer auch eine Form sprachlichen Ausdrucks, indem sie als Interaktions- und Kommunikationsform erlebt und (un-)bewusst eingesetzt wird. »Lange bevor das Kind die verbale Sprache nutzt, teilt es sich bereits mit Gesten, Mimik und Gebärden – über seinen Körper – mit« (Zimmer 2009, S. 13).

Durch gemeinsames Bewegen, wie auch im Spiel, werden darüber hinaus soziale und emotionale Kompetenzen gestärkt. So werden Teamgeist und Kooperation bei gemeinsamen Aufgaben entwickelt. Sport und Bewegung helfen, Rücksichtnahme und Fairness einzuüben.

Ebenso wie sprachliche Bildung erweist sich gesundheitliche Bildung als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag. Ihre Ziele und Inhalte wie Bewegung, Ernährung, Körperpflege und Entspannung lassen sich in Alltagsrituale bewusst integrieren sowie die vielfältigen Querverbindungen zu den anderen Kompetenz- und Bildungsbereichen gezielt nutzen. Die meisten Lernprozesse finden in diesem Bildungsbereich in Alltagssituationen statt, die sich zugleich für bereichsübergreifende Lernerfahrungen eignen (Beispiele dazu siehe Kapitel 3.5). Psychomotorik, Rhythmik und Tanz sind bewegungspädagogische Ansätze, bei denen Bewegung, Sprache, Musik und Wahrnehmung zu einer Einheit verschmelzen. Projektarbeit zu Gesundheitsthemen wie zum Beispiel »Mein Körper« (siehe Kapitel 3.5), die viele weitere Bildungsbereiche ansprechen und integrieren, ist gerade für Kinder in den ersten Lebensjahren ein guter Weg, sich mit dem Basisthema Gesundheit über längere Zeit ganzheitlich auseinanderzusetzen.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Die ersten Bewegungen eines Neugeborenen sind nicht bewusst gesteuert, sondern vielmehr auf reflexhafte Reaktionen (zum Beispiel Saugreflex, Greifreflex) zurückzuführen.

Im Laufe des ersten Lebensjahres schreitet die motorische Entwicklung immer weiter voran, was sich u.a. an dem zunehmenden Bewegungsbedürfnis des Kindes ablesen

lässt (Zimmer 2004). Vom vierten bis zum zwölften Lebensmonat entwickelt das Kind eine Vielzahl neuer motorischer und körperlicher Fähigkeiten. Dazu gehören das Sitzen und Aufsetzen, Drehen um die Körperachse, Krabbeln, Stehen und Aufstellen, zielsicheres, beidhändiges Greifen, Verfolgen eines bewegten Objektes mit den Augen. Auch werden erste, sehr einfallsreiche Formen der Fortbewegung gefunden wie seitliches Rollen, Robben, Rutschen, Kriechen und Krabbeln.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres – mit einer Spannweite von mehreren Monaten – machen die meisten Kinder ihre ersten Gehversuche. Diese ersten freien Schritte sind oftmals noch sehr wackelig. Aus diesem Grund werden Kinder in diesem Alter auch »Toddler« (engl. *to toddle* = tapsen, watscheln, unsicher gehen) genannt. Das aus Neuseeland stammende frühpädagogische Curriculum »Te Whariki« (1996) beschreibt, dass »Toddler« voller Energie und immer in Bewegung sind, die Interaktion mit anderen suchen und mit dem ganzen Körper und vor allem durch selbsttätiges Handeln lernen.

Die großen interindividuellen Unterschiede in Zeitpunkt und Art der Fortbewegung sind vor allem von der Kraft des Kindes, seinen bisherigen motorischen Erfahrungen, den kulturellen Rahmenbedingungen und von seiner Motivation zur Fortbewegung abhängig. Wie neurobiologische Forschungen belegen, ist die Fähigkeit, laufen zu lernen, in erster Linie auf biologische Reifungsprozesse im Gehirn zurückzuführen. Deshalb kann der Zeitpunkt des ersten Laufens auch nicht durch Übung beschleunigt werden (Oerter & Montada 2008). Hier gilt der Grundsatz »Bildung als Motor für Entwicklung« also nur bedingt.

Doch nicht nur die grobmotorischen Leistungen verändern sich. Auch die feinmotorischen Kompetenzen entwickeln sich in diesem Altersabschnitt rasant. So kann ein Kind mit circa sieben Monaten in der Regel mit beiden Händen gleichzeitig und ziel-sicher greifen und regt durch die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen die Weiterentwicklung seiner kognitiven Kompetenzen an. Geplante Handlungen können nun erfolgreich motorisch umgesetzt werden.

Neben den grob- und feinmotorischen Leistungen schärfen sich auch die Sinne im ersten Lebensjahr. So entsprechen zum Beispiel die Sehschärfe und das Entfernungsehen nun schon fast der Sehfähigkeit Erwachsener. Bereits jetzt verfügt das Kind über die Fähigkeit, verschiedene Helligkeitsstufen und Farben zu differenzieren (Kasten 2005).

Die durchschnittliche Schlafdauer im ersten Lebenshalbjahr beträgt circa 16 bis 17 Stunden pro Tag. Im Verlauf der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres sinkt die Schlafdauer dann auf durchschnittlich 13 bis 14 Stunden. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt bei Ein- und Zweijährigen ist die Entwicklung eines Tages- und Nachtschlafes. So schlafen Einjährige tagsüber im Durchschnitt rund 2,5 Stunden, Zwei-



jährige meist nur noch durchschnittlich 1,75 Stunden. Manche Kinder verzichten bereits ganz auf einen Mittagsschlaf (Ostermayer 2007).

Im zweiten Lebensjahr lernen die Kinder, frei zu stehen, zu gehen und können bereits Treppen steigen. Die Veränderungen, die zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr stattfinden, sind beträchtlich. Hartmut Kasten (2005) bezeichnet diesen Entwicklungsabschnitt als Phase der »Konsolidierung«, des »Ausbaus« und der »Verfeinerung« von Geburt an vorhandener und später erworbener Kompetenzen.

Die Beherrschung jedes einzelnen Meilensteins – vom eigenständigen Sitzen, zum Stehen bis hin zum selbstständigen Laufen – trägt zur zunehmenden Selbstständigkeit und zum wachsenden Umweltinteresse des Kindes bei. Im Sitzen gibt es mehr zu sehen als im Liegen, im Laufen mehr zu erkunden als im Sitzen (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005).

Auch die feinmotorische Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr schreitet weiter voran. Die Kinder lernen selbstständig zu essen und sich anzuziehen. Ihre sensorische Integration entwickelt sich weiter. »Dieser Prozess bedeutet, fähig zu sein, auf Sinnesreize mit erwünschten Handlungen zu reagieren« (van Dieken 2008, S. 130), zum Beispiel einen vor sich her rollenden Ball aufzuheben.

Daneben vollziehen sich wesentliche körperliche Reifungsprozesse. Das Kind erlernt die Kontrolle über Darm und Blase und wird »trocken«. Zu betonen ist, dass sich die

Darm- und Blasenkontrolle durch Training nicht beschleunigen lässt, da sie sich vollständig erst zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr entwickelt.

All die aufgezeigten Entwicklungsschritte stehen für eine zunehmende Autonomie, Selbstständigkeit und Kontrolle des Kindes über sich selbst und über seine Umwelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Meilensteine der Entwicklung für einzelne Kinder durch körperliche oder geistige Beeinträchtigungen individuell anders verlaufen können. Um den betroffenen Kindern trotzdem ein Höchstmaß an Eigenaktivität und Autonomie zu ermöglichen, bedarf es deshalb gezielter Unterstützungsmaßnahmen und Hilfsmittel (vgl. das Praxisbeispiel auf S. 33f.).

Bei der Herausforderung, die »Zone der nächsten Entwicklung« für ein Kind zu erfassen (siehe Kapitel 1.6), sind oft viele verschiedene Wege zu erproben. Bezugspunkt dabei ist die Kooperation und Motivation des Kindes (Herm 2008).

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Bewegung, Ernährung, Entspannung und Körperpflege sind die vier Säulen der gesundheitlichen Bildung in den ersten Lebensjahren. Grundsätzlich gilt: Unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen hat jedes Kind den gleichen Anspruch und das Recht darauf, in seiner motorischen und körperlichen Entwicklung angemessen unterstützt und gestärkt zu werden. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder; Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung und Teilleistungsschwäche) erleben durch die Stärkung körperbezogener Kompetenzen Vertrauen in die eigenen Kräfte, was zu mehr Eigeninitiative und Autonomieerleben führt.

Insgesamt lassen sich vier Grundsätze charakterisieren, die zur Stärkung körperbezogener Kompetenzen – gerade bei jungen Kindern – beitragen:

1. Die Lernumgebung des Kindes wird so gestaltet, dass sie sich bewegungsanregend, schlaf- und ruhefördernd auswirkt und Mahlzeiten in angenehmer Atmosphäre und mit Genuss eingenommen werden.
2. Das Kind wirkt aktiv bei der Gestaltung und Nutzung dieser Lernumgebung mit.
3. Es liegt eine positive Fachkraft-Kind-Interaktion vor.
4. Es findet eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Kooperationspartnern statt.

Dabei durchdringen und bedingen sich die Grundsätze wechselseitig. So kann zum Beispiel von einer lernanregenden Umwelt erst dann gesprochen werden, wenn die Kinder aktiv an deren Gestaltung beteiligt werden. Eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung gelingt nur, wenn die Eltern aktiv miteinbezogen und als Bildungs- und Erziehungspartner wertgeschätzt werden (vgl. Kapitel 3.1).

Bewegung

Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen keine Anleitung, um sich zu bewegen. Allein der kindliche Forscher- und Entdeckungsdrang führt dazu, dass kleine Kinder immer in Bewegung sind. Gerade für junge Kinder ist daher eine entwicklungsangemessene Raum- und Sachausstattung notwendig, die zum Bewegen, Entdecken und Erforschen einlädt. Kinder sammeln durch bewegungsanregende Räume zahlreiche Erfahrungen, wie:

- Wo ist oben und unten?
- Wo ist vorne und hinten?
- Was ist nah und fern?
- Was ist warm und kalt?
- Was ist weit und eng?
- Was ist hell und dunkel?

Wie ein Raum in der Kindertageseinrichtung beschaffen und ausgestattet ist, hat für die Ausübung des kindlichen Bewegungsdrangs elementare Bedeutung. Räume und Sachausstattung können zum Entdecken, Erkunden, Spielen und Bewegen anregen, aber auch das Bewegungsverhalten hemmen und im schlimmsten Fall sogar zu Verletzungen und/oder Unfällen führen.

Kinder bewegen sich, wenn sie sich wohl fühlen und wenn ihr Explorationssystem aktiviert ist – auch hier wird wieder klar, wie wichtig eine sichere Bindung an die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes ist. Ab ca. acht Monaten beginnen Säuglinge auch, bei Anforderungen, die ihnen gefährlich erscheinen (wie zum Beispiel über einen mit einer Glasplatte bedeckten Abgrund zu krabbeln), den Gesichtsausdruck der Mutter als Entscheidungsgrundlage hinzuzuziehen, dieses Phänomen wird »Soziales Referenzieren« genannt (Sorce, Emde & Klinnert 1985).

Die Aufgabe der Bezugsperson ist es dann, dafür zu sorgen, dass das Kind seinem Bewegungs- und Explorationsdrang nachgehen kann, aber dadurch nicht gefährdet wird. Dabei ist es sehr wichtig, das Kind intensiv zu beobachten und herauszufinden, ob das Kind bestimmte Gefährdungen schon erkennt und in der Lage ist, diese Gefahren zu umgehen. Besonders sensibel sind solche Phasen, in denen Kinder motorische Entwicklungsschritte gemacht haben (zum Beispiel gerade gelernt haben, zu krabbeln, zu laufen, Treppen zu steigen), aber die damit verbundenen neuen »Gefahrenpunkte« sowohl vom Kind selbst als auch von den Bezugspersonen noch nicht erkannt werden.

Beispiele für eine bewegungsanregende Gestaltung der Lernumgebung

Aufgabe ist es, Bewegungsräume zu konstruieren, die Kinder zum Toben, Klettern, Spielen und Erkunden anregen. Es hat sich gezeigt, dass bereits junge Kinder sehr kompetent sind, was die Gestaltung ihrer Bewegungsräume betrifft. Kinder können gemäß ihrer Entwicklung an der Gestaltung von Bewegungsräumen beteiligt werden, indem sie zum Beispiel Wandfarben und Spielmaterial (mit-)aussuchen und sich über die Unterteilung der Räume Gedanken machen.

Treppen und Podeste unterstützen die Kinder besonders bei ihren grobmotorischen Lern- und Entwicklungsprozessen – vom Krabbeln und Rutschen zum Gehen und Laufen. Ein niedriger Tisch lädt zum Herunterspringen und Durchkrabbeln ein. Rollbretter, Kriechrohre, Bälle, ein Trampolin, Taue, Strickleitern, Matratzen, Rutschen und Kletterhäuser regen das kindliche Bewegungsverhalten an. Wichtig ist, Kindern freie Bewegungsräume anzubieten, die nicht »festbetoniert«, sondern frei verstellbar sind, damit sie sich ihre eigenen Bewegungsräume selbst gestalten können. Zahlreiche Anregungen speziell für Kinder in den ersten Lebensjahren wie Parcours, die unterschiedliche Sinne und Bewegungsformen ansprechen, Wasserspiele im Freien oder Bewegungsspiele mit Stühlen stärken darüber hinaus die kindliche Bewegungsfreude.

Nicht nur die Innenräume sollten zum Bewegen anregen. Auch an das Außengelände stellen junge Kinder besondere Anforderungen. Sind auch ältere Kinder in der Einrichtung, bietet es sich an, einen geschützten Raum für die Kleinen einzurichten, um Unfällen und Verletzungen vorzubeugen. Kleinere und niedrigere Schaukeln und Rutschen im Außengelände regen die Bewegungsfreude an. Auch zahlreiche Naturmaterialien (zum Beispiel Sand, Erde, Äste, Holz) eignen sich, um mit den Kleinen zu experimentieren und in Dialog zu treten.

Bewegungsanregende Spiele für Kinder bis drei Jahren

(Praxisbeispiele aus dem BayBEP 2007, S. 367f.)

Spielanregungen im Gruppenbereich

- Taststraße aus unterschiedlichen Bodenbelägen: Kork, Holz, Fliesen, Teppichboden zur Unterstützung der taktilen Wahrnehmung.
- Kartons in unterschiedlichen Größen: zum Hineinkriechen, sich Verstecken, Tunnelbauen, Häuserbauen.
- Hindernisse mit dem Rollbrett umfahren: Matte – bremsen in einer Sackgasse, Tisch – durch einen Tunnel fahren, zwischen zwei Matten hindurch fahren – Straßenverengung.
- Papierspiele: rascheln, zerreißen und Schnipsel anschließend wie Schneeflocken fliegen lassen. Knüllen und eine Schneeballschlacht veranstalten. Sich in Toilettenpapier einwickeln und wieder befreien. In einen Papierberg kriechen, hineinspringen usw.

- Mit bunten Luftballons spielen: zum Beispiel Luftballons mit Handrücken, Handfläche, Fingerspitzen, Fuß hochspielen, sie durch den Raum pusten, von einem zum anderen spielen, sie in ein Tor oder über ein Hindernis werfen. Krabbelkinder können beim Strampeln mit Händen und Füßen gegen Luftballons kicken, die an einer Schnur befestigt und zwischen zwei Stühlen aufgehängt sind.
- Bewegungsspiele mit Stühlen, zum Beispiel »Omnibusfahrt«: Kinder sitzen hintereinander auf den Stühlen, der »Busfahrer« lenkt scharf um die Kurven, die Kinder legen sich in die Kurven und rufen dabei: »rechts«.
- Fußübungen: zum Beispiel Servietten mit den Füßen zerreißen, Fußmalen: mit einem dicken Filzstift auf Tapete malen; »Chinesische Mauer«: verschiedene Gegenstände mit den Füßen über eine gespannte Schnur werfen.
- »Kellnerspiele«: zum Beispiel auf einem Tablett einen Gegenstand balancieren, das Tablett vorsichtig an die anderen Kinder weitergeben.
- »Inseln springen«: Teppichfliesen in den vier Grundfarben als Inseln im Raum (See) verteilen. Beim Überqueren des Sees nur die Inseln mit der eigenen Farbe betreten.
- Fliegerspiele: Das Kind mit der Brust auf den Unterarm legen und seinen Arm mit der Hand umfassen. Die andere Hand fasst durch die Beine und hält den Bauch des Kindes. Das Kind zum Beispiel zu einem selbst erdachten Vers oder Lied auf- und abschweben lassen. Das Kind unter den Achselhöhlen halten und es zwischen den gegrätschten Beinen vor- und zurückschwingen, zum Beispiel zum Lied: »Große Uhren gehen tick, tack«.
- Kniereiterspiele.
- Hopse- und Tobespiele: Erwachsene setzen sich so hin, dass die Kinder über ihren ausgestreckten Beinen federn können; zum Beispiel zum Lied: »Was tun wir denn so gerne hier im Kreis« springen, hopsen, federn, strampeln, winken oder wiegen sich die Kinder.
- Spielerische Babygymnastik: zur Unterstützung des Sitzen-, Stehen- und Laufens.

Spielanregungen im Freien

- Unterschiedliche Bewegungsangebote zum Krabbeln, Kriechen, Gehen, Laufen, Steigen, Balancieren, Ziehen, Schieben, Werfen, Fangen, Hängen, Schwingen, Klettern, Springen.
- Bereitstellen von mobilen Materialien wie Autoreifen und -schläuchen.
- Bereitstellen von Fahrgeräten: Rutschautos, Dreiräder, Trecker.
- Umgang mit Naturmaterialien: zum Beispiel mit Herbstlaub spielen, durch das Laub laufen (barfuss besonders kitzelig), große Blätter als Fähnchen und Fächer verwenden, Blätter hochwerfen, pusten, im Wasser als Schiffchen schwimmen lassen.
- Experimentieren: zum Beispiel mit beiden Händen oder Füßen auf Spiegelfolie mit gefärbtem (Lebensmittelfarbe) Rasierschaum malen.
- Wasserspiele im Planschbecken: Patschen, Wellen durch Pusten erzeugen, mit dem Schneebesen einen Schaumberg schlagen, Papierschiffchen fahren und aufweichen lassen.

- Liegend in einer Tonne gewälzt werden.
- Spiele mit dem Schwungtuch.

Ernährung

Um Kindern möglichst früh einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper und mit der eigenen Gesundheit nahe zu bringen, ist eine klare Abgrenzung des Essens zum normalen pädagogischen Alltag unverzichtbar. Von großer Bedeutung ist es, dass Essen von Kindern und pädagogischen Fachkräften als Genuss mit allen Sinnen wahrgenommen, erlebt und gelebt wird. Durch die Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten werden darüber hinaus auch die sozialen und (inter-)kulturellen Beziehungen in der Einrichtung gestärkt.

Eine altersgemäße Ausstattung für die Kleinen im Essensraum erleichtert die Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten. Für das Essen mit jungen Kindern empfehlen sich niedrige Tische (ca. 42 cm mit maximal vier bis sechs Kindern) und Hocker (keine Stühle). Die Kinder entscheiden mit, mit wem sie sich an einen Tisch setzen möchten. Auch haben Kinder in den ersten Lebensjahren spezifische Anforderungen, was Essens- und Trinkwerkzeuge (zum Beispiel einen tiefen Tellerrand) anbelangt.

Klein(st)kinder lernen mit Hilfe der pädagogischen Fachkraft oder der Tagespflegeperson nach und nach, ihre Flasche selbst zu halten. Kinder unter einem Jahr sind auf die Hilfe (zum Beispiel Füttern) durch die Bezugsperson angewiesen und haben einen individuelleren Rhythmus im Ess- und Trinkverhalten (Brei und Milch) als Kinder im Alter von über einem Jahr. Pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen können die Füttersituation sehr gut nutzen, um den Beziehungsaufbau zum Kind weiter zu stärken, indem sie individuell und feinfühlig auf dessen Bedürfnisse eingehen.

Um Kindern nach und nach dabei zu helfen, ihr Hunger- und Sättigungsgefühl selbst wahrnehmen und regulieren zu lernen, bieten sich gleitende Mahlzeiten und Selbstbedienungen als Ergänzung zu einer gemeinsamen Mahlzeit (zum Beispiel Mittagessen) an. Mahlzeiten werden so organisiert, dass Kinder möglichst viel Gelegenheit zum selbstständigen und experimentierfreudigen Essen haben – ob mit Fingern, Gabel oder Löffel. Kinder in den ersten drei Lebensjahren essen häufiger als ältere Kinder. Kleinere Snacks (zum Beispiel Obst, Joghurt, Vollkornprodukte), die den Kindern neben dem Frühstück und dem Mittagessen zur Verfügung gestellt werden, können diesem Bedürfnis gerecht werden.

Bei der Auswahl der Lebensmittel, Speisen und Getränke wird darauf geachtet, dass diese abwechslungsreich, gesund und ausgewogen sind. Für Kinder ist es wichtig, zu essen, wenn sie hungrig sind, und zu probieren, was sie wirklich möchten (vgl. Largo 2007). An der Auswahl, dem Einkauf und der Zubereitung der Speisen können Kinder



auch beteiligt werden. Es empfiehlt sich, auf Nahrungsmittelzusätze, Geschmacksverstärker und Süßstoffe weitestgehend zu verzichten, da kleine Kinder darauf besonders empfindlich reagieren. Auch bietet es sich an, naturbelassene Lebensmittel einzusetzen und auf Fertigprodukte gänzlich zu verzichten.

Um den Wasserhaushalt der Kinder auszugleichen, stehen gesunde Getränke (Wasser, Tee) jederzeit für die Kinder bereit. Bei der Auswahl von Lebensmitteln tun sich unter Umständen Widersprüche zwischen den Wünschen der Kinder und den Anforderungen einer gesunden und verantwortlichen Ernährung auf. Ein Kompromiss könnte hier so aussehen, dass neben gesunden, abwechslungsreichen Speisen nur ein bestimmtes Kontingent von »Wunschlebensmitteln« für die Kinder zur Verfügung steht. Kinder interessieren sich zudem für Speisen aus anderen Ländern. Kulinarische Wochen (auch zusammen mit Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft), in denen landestypische Speisen ausgewählt, zubereitet und anschließend verzehrt werden, sind besonders bei Kindern in den ersten Lebensjahren ein großer Erfolg.

Beim Umgang mit Essen und Trinken bietet sich schon für kleine Kinder die Chance, etwas über Herkunft und Zubereitung von Lebensmitteln zu lernen. Nach und nach können Kinder erfahren, welche Verarbeitungsschritte (zum Beispiel waschen, schneiden oder schälen) erforderlich sind. Ein Garten kann genutzt werden, um dort auch Kräuter, Obst oder Gemüse mit den kleinen Kindern anzubauen. »Wenn Kinder von Anfang an lernen können, was ihnen gut tut und was ihnen schmeckt, ist das die beste Grundlage für ein ungestörtes, lustvolles und gesundes Essverhalten – ohne Probleme mit Übergewicht – für das ganze zukünftige Leben« (van Dieken 2008, S. 105).



Entspannung und Erholung

Gerade für Säuglinge und junge Kinder sind Entspannung und Erholung wichtige Voraussetzungen für das kindliche Wohlbefinden und die Gesundheit. Im Alltag von Kindertageseinrichtungen sind Kinder häufig einem hohen Stresspegel ausgesetzt – und reagieren darauf mit einer erhöhten Stresshormonausschüttung (Sunderland 2006). Junge Kinder brauchen hier zum einen Unterstützung bei der Stressregulation in der Interaktion mit der Bezugsperson (siehe Kapitel 2.1) und natürlich zum anderen auch Phasen der Ruhe und Entspannung im Alltag von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege oder auch in der Familie.

Wie kann man solche »Entspannungsiseln« für Kinder herstellen? Im ganz normalen Alltag gibt es viele Möglichkeiten dazu, vor dem Einschlafen, nach dem Aufwachen oder beim An- oder Ausziehen beispielsweise. Aber auch junge Kinder können schon gezielte Entspannungs- oder Meditationsübungen kennen lernen und so ihre Kompetenz, den eigenen Körper wahrzunehmen, Stress zu bewältigen und auch negative Emotionen zu regulieren, ausbauen (Salbert 2006).

Ein Beispiel: »Wir kommen zur Stille« – Meditation mit Kindern von null bis drei Jahren (aus BayBEP 2007, S. 386f. – entwickelt in der Städtischen Kinderkrippe Felicitas-Füss-Straße in München)

»... Auch heute finden sich wieder viele Kinder im »Traumraum« der Kindertageseinrichtung ein. Sie haben sich am Morgen dafür entschieden, an den regelmäßig stattfindenden Entspannungsübungen teilzunehmen. Einige Kinder wissen schon »was

auf sie zukommt«, andere hingegen betreten neugierig den »Traumraum«. Staunend betreten sie das abgedunkelte Zimmer. Es ist mit Decken ausgelegt und duftet wohligh nach Orange. Kerzen schaffen eine warme Atmosphäre und leise Musik lädt die Kinder dazu ein, sich wohl zu fühlen und auf die Situation einzulassen.

Jedes Kind sucht sich seine Decke und seinen Platz, an dem es gerne sitzen möchte, selbst aus.

In der praktischen Umsetzung orientieren wir uns am Alter und an den Bedürfnissen der Kinder. Heute handelt es sich um eine altersgemischte Gruppe (Kinder von einhalb bis drei Jahren), die Erzieherin wird die Länge des Angebots abhängig von der Ausdauer und der Motivation der Kinder machen.

Zunächst betrachten wir gemeinsam die Kerze in der Mitte und beobachten die sich bewegende Flamme. Wir bewegen uns mit der Flamme, ahmen ihre Bewegungen nach, erst im Sitzen und dann auch im Stehen. Wir bewegen den Oberkörper vor und zurück, strecken uns wie die Flamme zur Decke und tanzen schließlich mit Rhythmiktüchern im ganzen Raum herum.

Wir kommen wieder langsam zur Ruhe, legen uns entspannt auf die Decken, konzentrieren uns auf unsere Atmung und atmen ganz bewusst. Wir legen die Hände auf den Bauch, um diese rhythmische Bewegung zu spüren. Es folgt ein Gespräch: Die Flamme kann sich bewegen, die Kerze nur, wenn man sie trägt. Wir können uns bewegen, laufen. Was brauchen wir dafür? Die Füße. Wir nehmen nun ganz bewusst unsere Füße wahr: Wie fühlen sich die verschiedenen Strukturen des Bodens an? – Hart, weich, kalt, warm ... Die Kinder erforschen ihre Füße und ihre Funktionen. Die Füße werden eingecremt und verwöhnt, damit sie weiterhin viel Kraft haben, uns zu tragen. Die Kinder tun dies ausgiebig und konzentriert.

Gerade jüngere Kinder können sich besonders intensiv und offen auf die Übungen einlassen. Das natürliche Bedürfnis, den eigenen Körper zu entdecken, kennen zu lernen und zu berühren, ist für sie (wenn der Erwachsene es zulässt) ein entspannender Genuss...«

Beispiele für eine schlaf- und ruhefördernde Lernumgebung

Für Säuglinge und Kleinkinder ist das Ausruhen und Schlafen ebenso wichtig wie die Nahrungsaufnahme. Indem sie Ruhe- oder Entspannungsräume und verschiedenste Schlafmöglichkeiten (zum Beispiel Matratzen, Schlafhöhlen, Körbe, Gitterbetten) bereitstellen, gehen pädagogische Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen optimal auf die Schlaf- und Rückzugsbedürfnisse der Kinder ein. Neben festen Schlafenzeiten ist es wichtig, dass jedes Kind zu jedem Zeitpunkt seinem Schlaf- oder Entspannungsbedürfnis nachgehen kann.

Ein entspannter Schlaf, eine Auszeit können nur gelingen, wenn das Kind sich geborgen fühlt und Vertrauen in seine Umgebung und vor allem zu seiner (Bezugs-) Fachkraft hat. Die unmittelbare Nähe und der Kontakt zu ihr oder zu anderen Kindern und wieder erkennbare Schlaf- und Ruheutensilien (zum Beispiel eigene Bettwäsche oder Kuschelkissen, ein Foto von sich am Schlafplatz, ein eigener Schnuller und ein Kuscheltier) erleichtern das Einschlafen und laden zum Ausruhen oder Entspannen ein. Zudem geben wiederkehrende Einschlafrituale wie das Abdunkeln des Raumes oder ein Einschlaflied dem Kind Sicherheit und Orientierung im pädagogischen Alltag. Auch das körperliche Beisein einer vertrauten Person erleichtert Kindern oft das Einschlafen und das »Sichfallenlassen« in die Welt der Träume. Um Kindern einen möglichst großen Erholungswert bieten zu können, ist es wichtig, darauf zu achten, dass der Geräuschpegel in der Kindertageseinrichtung nicht allzu hoch ist. Erfahrungen zeigen, dass die Einrichtung von Funktionsräumen hilft, den Geräuschpegel in der Einrichtung insgesamt zu senken.

Die Fachkraft-Kind-Interaktion

Bei der Umsetzung des ko-konstruktiven Ansatzes wird darauf geachtet, Bewegungsspiele gemeinsam mit Kindern zu konstruieren und auszuhandeln. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen das Interesse am Thema mit den Kindern teilen. Die Bedürfnisse, Fragen und Interessen der Kinder stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Kinder haben auch das Recht, angebotene Spiele abzulehnen.

Über Körperkontakt und den Einsatz von Mimik und Gesten erfahren pädagogische Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen, welche körperlichen Bedürfnisse (zum Beispiel die Auswahl des Essens, der Wunsch nach einer Ruhepause, nach Gewickelt werden) die jungen Kinder, die sich oftmals noch im vorsprachlichen Stadium befinden, haben. Die Interaktion mit kleinen Kindern gelingt den meisten Erwachsenen oft intuitiv und problemlos (zum Beispiel durch das Sprechen in einer höheren Stimmlage; durch langsames und artikulierteres Sprechen; durch den Einsatz von Mimik und Gesten), weshalb man in diesem Zusammenhang durchaus von dem »kompetenten Erwachsenen« sprechen kann.

Will man körperbezogene Kompetenzen (zum Beispiel ein sicheres Körpergefühl und -bewusstsein entwickeln, Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben) stärken, ist zu beachten, dass dem kindlichen Bedürfnis nach »Selbertunwollen« ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Hinblick auf eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung sind die Ansätze von Emmi Pikler heute immer noch sehr aktuell und liefern darüber hinaus wertvolles Wissen – gerade für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren. Emmi Pikler gründete

1946 in Budapest das Lóczy-Institut. Unter ihrer Leitung und durch die Ergebnisse zur Verhütung des Hospitalismus sowie durch die Herausgabe von Fachbüchern und wissenschaftlichen Veröffentlichungen wurde das Säuglingsheim zu einem international bekannten methodologischen Institut, das heute von der Kinderpsychologin Anna Tardos geleitet wird. Piklers Aussagen nach macht das Baby oder das Kleinkind die wichtigsten sozialen Erfahrungen, während es gefüttert, gewickelt oder angezogen wird (siehe zum Beispiel Pikler 2001). Sie erkannte, dass die Art und Weise, wie Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte mit den Kindern umgehen, zum Ausdruck bringt, was sie wirklich für das Kind empfinden. Aus diesem Grund hat Pikler der Pflege einen so hohen Stellenwert für die Fachkraft-Kind-Beziehung eingeräumt. Kinder sehen die Pflege als Gelegenheit, in der sie von ihrer Bezugsperson absolute Aufmerksamkeit erhalten. Das Kind mit seinen Bedürfnissen steht dabei immer im Vordergrund.

Hierzu ein Beispiel: Wenn das Kind während des Wickelns nach einem bestimmten Gegenstand greifen möchte, lässt die Fachkraft dies zu, beobachtet es interessiert und begleitet den Vorgang sprachlich: »Ich sehe, du möchtest nach dem Mobile greifen.« Durch dieses Vorgehen entwickeln das Kind und seine Bezugsperson nach und nach eine Kooperation, die auf Vertrauen und Wertschätzung basiert. Von Pikler stammt auch die Idee, dass Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie lieber im Liegen oder im Stehen gewickelt werden möchten.

Ein Beispiel: Kleine Wickelgeschichte

Tomi, neun Monate alt, vergnügt lächelnd, aber ein wenig träge, wird von seiner Pflegerin gewickelt. Sie zieht ihm seine Strampelhose aus, doch ihre Hand hält während der Bewegung inne. »Ziehst du bitte dein Bein heraus?« – Tomi lächelt, die Pflegerin bittet ihn noch einmal und wartet – Tomi zieht sein Bein heraus. Während sie die Windel entfernt, ergreift Tomi seinen Fuß und betrachtet ihn – wendet dann aber seinen Kopf ab und lutscht am Finger. Die Pflegerin beugt sich zu ihm. »Achtest du gar nicht auf mich?«, fragt sie lachend. Das Kind zieht ebenfalls lachend seinen Finger aus dem Mund und greift nach ihrem Kleid. Inzwischen hat sie die Strampelhose in die Hand genommen, um sie ihm anzuziehen. Tomi schaut weg, sie hält das Kleidungsstück in seiner Blickrichtung vor seine Augen: »Schau mal, hier ist deine Strampelhose.« Als das Kind darauf achtet, bittet sie um sein Bein. Tomi trommelt mit seinen Füßen auf den Wickeltisch. Die Pflegerin zieht ihm, sich ein wenig dem Tempo des Trommelns anpassend, die Hose an: zunächst das erste, dann auch das zweite Bein. Sie tut dies mit leichten, ununterbrochenen Bewegungen und bemerkt lächelnd: »Du sagst, ich soll deinen Fuß halten?« Sie knöpft die Strampelhose zu und holt die Hausschuhe. Tomi hebt beide Beine hoch, die Pflegerin zieht ihm einen Schuh an und sagt es ihm auch. Mit dem anderen Schuh in der Hand hält sie inne, bittet um seinen Fuß und wartet – diesmal reicht Tomi ihn gerne (Pikler & Tardos 1997, S. 62).



In dieser kleinen Geschichte bemüht sich die pädagogische Fachkraft konsequent darum, den Säugling an der Wickelsituation zu beteiligen, indem sie seine Aufmerksamkeit fortwährend auf ihre Tätigkeiten lenkt. Durch die Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte lernen die Kinder Schritt für Schritt Pflegetätigkeiten selbstständig und autonom auszuführen (zum Beispiel Händewaschen vor und nach dem Essen, selbstständiges An- und Ausziehen). Der Entwicklungsschritt vom »Versorgtwerden« hin zum »Sich-selbst-versorgen-können« und »Sich-selbst-versorgen-wollen« ist für die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts nicht zu unterschätzen (vgl. Kapitel 2.6).

Auch zur motorischen Lern- und Entwicklungstheorie hat Emmi Pikler (2001) bedeutende Entdeckungen gemacht. Da sich die kindlichen Bewegungsformen wie Krabbeln oder Laufen selbstständig, nach biologischen und individuellen Reifungsprozessen, entwickeln, brauchen Kinder hier nicht die Hilfe der pädagogischen Fachkraft oder der Tagespflegeperson (zum Beispiel den Säugling zum Stehen aufzurichten). Vielmehr geht es darum, optimale Möglichkeiten wie geeignete Spiel- und Materialausstattung bereitzustellen, die das kindliche Bewegungsverhalten anregen.

Oberste Zielsetzung ist es daher, dem Kind genügend Zeit zu lassen und es nicht zu drängen, den nächsten Lern- und Entwicklungsschritt selbst zu machen. Wenn Eltern, Tagespflegepersonen oder die pädagogischen Fachkräfte bemerken, dass das Kind den nächsten Entwicklungsschritt beginnt – zum Beispiel sich an Möbeln hochzuziehen, am Geländer entlang zu hangeln – kann dieses Thema aufgegriffen werden. Die Erwachsene kann hier zum Beispiel das Kind an ihrer Hand balancieren lassen.

R Fragen zur Reflexion

- Haben die Kinder in unserer Einrichtung genügend Mitspracherecht, was die Gestaltung von Räumlichkeiten (zum Toben, Bewegen aber auch Schlafen und Ausruhen) anbelangt?
- Gehe ich selbst als pädagogische Bezugsperson oder Tagespflegeperson genügend auf das kindliche Bedürfnis nach Bewegung, Schlaf, Erholung und Entspannung ein? Achte ich zum Beispiel auf Müdigkeitssignale von Säuglingen und Kleinkindern?
- Bereite ich Mahlzeiten so zu bzw. ist das Essen so vorbereitet, dass es ein Genuss für die Kinder ist?
- Unterstütze ich die Kinder dabei, selbstständig zu essen?
- Gebe ich den Kindern genügend Raum, um mit Essen experimentieren zu können?
- Inwieweit bin ich für die Kinder ein Vorbild, was Ess- und Ernährungsgewohnheiten angeht?
- Wie aufgeschlossen bin ich selbst gegenüber fremden Speisen oder Getränken?
- Gehe ich beim Essensangebot auch genügend auf Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund ein?
- Ist mein Pflegeverhalten (Wickeln, Füttern, Hilfe beim Toilettengang) auf zunehmende kindliche Selbstständigkeit ausgerichtet?
- Inwieweit gehe ich bei der Stärkung körperbezogener Kompetenzen genügend auf Kinder mit Behinderungen ein?

In Anlehnung an die Karte »Gesunde Kinder« in »Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3« (Niesel, Oberhuemer & Irskens 2006)

2.5 Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken

Ein Säugling, der ein Stöckchen untersucht, es ansieht, es dreht, in den Mund nimmt, einmal mit den Füßen berührt, dann wieder in die Hände nimmt und fallen lässt – und dies mit Ausdauer und Motivation schon zum zehnten Mal wiederholt –, erwirbt Wissen über physikalische Zusammenhänge, über die Beschaffenheit von Objekten, Oberflächen und vieles mehr.

Die ersten drei Lebensjahre sind das Alter, in dem Kinder so viel und so schnell lernen wie sonst kaum mehr. Säuglinge und Kleinkinder sind aktive Forscher und Entdecker – eine einhellige Erkenntnis, die aus dem neuro- und entwicklungspsychologischen Diskurs der letzten Jahr(zehnt)e erwachsen ist. Sie sind sehr interessiert und motiviert, sich neues Wissen anzueignen, über Objekte, über Zusammenhänge oder über den Menschen.

Die Entwicklung und Stärkung kognitiver und lernmethodischer Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle in der frühkindlichen Bildung. Wenn Kinder schon in frühen Jahren erfahren, dass es nicht nur Spaß macht, zu lernen, sondern dass sie selbst viel Einfluss darauf haben, wie sie am besten lernen, sind wichtige Grundlagen für das lebenslange Lernen gelegt.

Kognitive Kompetenzen umfassen ein breites Spektrum an sehr unterschiedlichen Fähigkeiten:

- **Differenzierte Wahrnehmung** setzt schon bei Neugeborenen ein und befähigt sie, ihre Welt zu erobern: Wie schmeckt das? Wie fühlt es sich an und wie riecht es?
- **Problemlösekompetenz** – auch später spielt die Fähigkeit, die Umwelt differenziert wahrzunehmen, eine wichtige Rolle, zum Beispiel beim Lösen von Problemen. Kleinkinder lernen, viele Probleme zu lösen: Wie kann ich diese Flasche wieder zuschrauben? Wie schaffe ich es, den passenden Schuh an den richtigen Fuß zu bekommen?
- **Gedächtnis und Aufmerksamkeit** sind weitere Fähigkeiten, die zu den kognitiven Kompetenzen zählen und sich bei jungen Kindern sehr stark weiterentwickeln.
- Zur **Denkfähigkeit** gehören die Fähigkeiten, Begriffe zu bilden, Zusammenhänge zu erkennen, logisch zu denken, aus Fehlern zu lernen etc.
- Dass auch **Kreativität** eine kognitive Kompetenz ist, überrascht zunächst. Beim Lösen von Problemen unkonventionelle neue Wege zu gehen, aber auch schöne Bilder zu schaffen erfordert viel Kreativität, macht Spaß und entspannt zugleich.

i Die Theory of Mind

Die Theory of Mind (ein guter Überblick vgl. Sodian & Thoermer 2006) wirft ein verändertes Licht auf das Lernen des Kindes und macht deutlich, dass bisherige Annahmen zur kognitiven Entwicklung die Lern- und Denkfähigkeit in den ersten Lebensjahren deutlich unterschätzt haben.

Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was andere Menschen fühlen, denken oder wissen könnten.

Kinder haben von Anfang an ein großes Interesse für andere Menschen und beobachten diese sorgfältig. Bereits mit einem Jahr denken Kinder über andere Menschen nach und lernen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, um ein gewolltes Verhalten herbeizuführen. Mit der Zeit lernen sie, die Intention einer Handlung zu verstehen, also eine Handlung eines anderen mit einer möglichen Absicht, welche dieser damit verfolgt, zu verknüpfen. Kinder entwickeln zunehmend ein Verständnis darüber, wie andere Personen von ihren jeweiligen Vorstellungen, ihrem Wissen und ihren Wünschen beeinflusst sind. In Untersuchungen wurde deutlich, dass bereits zweijährige Kinder dazu in der Lage waren, die Handlungen anderer Personen mit deren Wünschen in Verbindung zu bringen, auch wenn sie selbst andere Vorstellungen und Wünsche hatten. Wenn also zum Beispiel das Kind selbst lieber mit einem Ball als mit Bauklötzen spielt, man ihm aber gleichzeitig erzählt, dass der Junge auf dem präsentierten Bild Bauklötze bevorzugt, so kann es vorhersagen, dass sich der Junge für die Bauklötze entscheiden wird. Schwieriger ist es für ein Kind zu diesem Zeitpunkt noch, die Handlung einer Person auf der Basis von deren Überzeugung und deren Wissen vorherzusagen, obgleich es selbst eine andere Überzeugung hat bzw. über mehr Wissen hinsichtlich einer bestimmten Sache verfügt.

Wie erwerben Kinder diese Kompetenzen? Die sinnliche Wahrnehmung und das »Tun«, das Experimentieren und Ausprobieren sind für junge Kinder ein wesentlicher Zugangsweg (Exploration). Des Weiteren lernen auch Babys schon über Konsequenzen; sie erleben zum Beispiel, dass eine Melodie ertönt, wenn sie an Ihrem Schlaftrier ziehen und wiederholen den Vorgang (operantes Konditionieren). Junge Kinder lernen außerdem viel durch Beobachten, indem sie anderen Kindern und Erwachsenen zusehen und zuhören. Und junge Kinder lernen bei ihrer liebsten und vorherrschenden Aktivität – nämlich im Spiel (ein Überblick vgl. Siegler, De-Loache & Eisenberg 2005).

Lernmethodische Kompetenz stellt als eigene Basiskompetenz die Grundlage für lebenslanges Lernen dar. Dazu gehören die Fähigkeiten, neues Wissen bewusst und selbstgesteuert zu erwerben, das neue Wissen anzuwenden und zu übertragen, aber auch die Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu beobachten und aktiv zu regulieren.



Diese lernmethodischen Kompetenzen erwerben Kinder in der Regel erst mit vier Jahren. Vorläuferformen können jedoch sehr gut bereits in den ersten drei Lebensjahren gestärkt werden: Kinder können schon früh ein positives Selbstbild als aktiv lernendes Kind entwickeln. Sie können Freude empfinden und stolz sein auf das, was sie gelernt haben und wie sie es gelernt haben, und weiterhin mit hoher Motivation und Interesse an neue Phänomene herangehen. Gleichzeitig kann es gelingen, durch individuelle »metakognitive« Gespräche, mit denen der Lernprozess der Kinder in den Blick genommen wird, das Bewusstsein der Kinder für das Lernen zu stärken und auch die beginnende Perspektivenübernahme, die eine wesentliche Voraussetzung für lernmethodische Kompetenz ist, zu unterstützen.

Bedeutung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen unter der BayBEP-Lupe

Kognitive und lernmethodische Kompetenzen beschreibt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan als zentrale Basiskompetenzen. Wie wichtig dieser Bereich ist, zeigen die engen Verbindungen zu allen anderen Basiskompetenzen. Für viele der Basiskompetenzen sind die kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen sogar grundlegend. Solche Zusammenhänge existieren zum Beispiel mit dem Spracherwerb, aber auch bei der Entwicklung des Selbstkonzepts und der sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Kognitive und lernmethodische Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle bei den Bildungsvisionen »fragende und forschende Kinder«. Aber genauso wichtig sind sie auch für die Visionen »künstlerische aktive Kinder« und »sprach- und medien-

kompetente Kinder«. Wie auch bei den anderen Kompetenzbereichen gilt: Kognitive Kompetenzen können im Kontext aller Bildungsbereiche gestärkt werden, wobei das Lernen in Alltagssituationen und Projekten im Mittelpunkt steht. So bietet es sich an, mit jungen Kindern naturwissenschaftliche Phänomene aufzugreifen und zu erforschen – ein Thema, das wohl von fast allen jungen Kindern geliebt wird, ist Wasser. Genauso kann beim Musikhören die differenzierte Wahrnehmung gestärkt werden und beim Turnen erforschen die Kinder, wie man eine Wippe bauen kann.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Kinder entdecken die Welt mit allen Sinnen, lernen durch Exploration

Säuglinge erkunden ihre Umwelt stark über die sinnliche Wahrnehmung (vgl. zum Beispiel Rauh 2008): Schon Neugeborene sind mit einem umfassenden Sinnesrepertoire ausgestattet und damit in der Lage, aktiv mit der Umwelt und ihren Bezugspersonen in Kontakt zu treten. Säuglinge blicken schon kurz nach der Geburt um sich und betrachten die Objekte, die in ihrem Blickfeld auftauchen. Sie haben eine Präferenz für menschliche Gesichter und können auf einer kurzen Distanz (ca. einer Armlänge) schon relativ scharf sehen. Die Sehschärfe beträgt anfangs nur 25 Prozent eines Erwachsenen, entwickelt sich aber innerhalb von acht Monaten fast voll aus. Schon früher können Farben, Helligkeit und Tiefe, also unterschiedliche Entfernungen, wahrgenommen werden.

Das Gehör ist bei Neugeborenen schon vor der Geburt relativ weit entwickelt, bildet sich in den ersten Jahren aber noch weiter aus. Für menschliche Sprache und Musik haben Neugeborene eine sehr hoch ausgeprägte Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit – sie erkennen schon nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter. Die Nahsinne – Geruchssinn, Tastsinn und Geschmackssinn – des Neugeborenen sind ebenfalls schon weit entwickelt. So können Babys bereits zwei Wochen nach der Geburt den Geruch ihrer Mutter von dem einer anderen Person unterscheiden. Wenn man die Sinnesausstattung des Neugeborenen in einen Zusammenhang stellt, zeigt sich, wie stark sie auf die Interaktion und den Kontakt mit Ihren Bezugspersonen ausgerichtet ist und wie wichtig dies für das Lernen des Kindes ist.

In den nächsten Monaten nimmt die sensorische Exploration stark zu. Da die motorischen Fertigkeiten eines Neugeborenen noch sehr eingeschränkt sind, setzt es in den ersten vier Monaten vor allem den Mund als Mittel ein, um sich selbst und seine Umwelt zu erkunden, also zu ertasten und zu erschmecken. Erst danach gewinnt die Exploration mit den Händen Priorität. Die Kinder untersuchen Objekte, indem sie sie betasten, beklopfen, schieben und heben (vgl. Kasten 2008).

Wenn man Kinder bei der vielfältigen Exploration ihres Körpers und ihrer Umwelt beobachtet, stellt sich unmittelbar die Frage nach der kognitiven Kompetenz: Was denken Kinder bei all dem, was sie machen? Zunächst scheint grundlegend zu sein, ob Säuglinge Objekte, die sie als solche wahrnehmen, auch mental repräsentieren, oder ob sie für sie nur im »Hier und Jetzt« der Wahrnehmung und des Umgangs damit bestehen. Dafür wurde der Begriff der »Objektpermanenz« geprägt. Piaget untersuchte diese Fähigkeit mit Hilfe von Suchexperimenten. Er versteckte zunächst Objekte, die sich im Sichtfeld der Säuglinge befanden und nahm das Suchverhalten der kleinen Kinder als Indikator dafür, ob sie die Objekte auch ohne unmittelbare Wahrnehmung weiter als existent ansahen oder nicht. So entdeckte er, dass Säuglinge erst ab dem Alter von acht Monaten eine solche Permanenz zeigten. Doch Piagets Erklärung dieses Phänomens gilt mittlerweile als widerlegt: Mit anderen Versuchsanordnungen konnte gezeigt werden, dass Kinder bereits im Alter von dreieinhalb bis fünfeinhalb Monaten nicht nur über einfache Objektpermanenz verfügen, sondern sogar unterschiedliche Merkmale von Objekten, wie zum Beispiel Größe, mental repräsentieren (Pauen 2003; Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005).

Intuitive Theorien und erste Kategorien

Im Lauf des ersten Lebensjahres erwerben Säuglinge auch ein immer differenzierteres Wissen über physikalische Zusammenhänge. Sie sind überrascht, wenn ein Ball, der von einer schiefen Ebene herabrollt, langsamer und nicht schneller wird oder jemand einen Gegenstand, den er zuvor festgehalten hat, loslässt, und dieser im Raum schwebend stehen bleibt. Damit zeigen die Kinder ihr Wissen über Schwerkraft. Im Alter von fünf bis sieben Monaten bilden Kinder Kategorien wie »Lebewesen« und »Nicht-Lebewesen« aus, die im Verlaufe dieses Lebensjahres immer differenzierter werden. Mit circa einem Jahr kennen Kinder »Basiskategorien« wie etwa Autos, Tische, Stühle, Katzen. Kleinkinder repräsentieren Objekte dann schon symbolhafter: Dinge, die real gesehen wurden, werden jetzt auch in Bilderbüchern wiedererkannt. Außerdem können die Kinder einfache Zusammenhänge innerlich repräsentieren und behalten: Wenn meine Mama den Tisch deckt, bekomme ich bald etwas zu essen. Kleinkinder stellen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (etwas bewegt sich, wenn man zieht) fest und wiederholen diese Handlungen und variieren sie. Abweichungen von diesen Reihenfolgen rufen oft große Unruhe und Protest hervor.

Kinder können aus Beobachtungen lernen

Neun bis 15 Monate alte Säuglinge können zunehmend einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005) mit ihrem Interaktionspartner ausbilden (*joint attention*). Die Kinder sehen die gleichen Dinge an, verfolgen aufmerksam das Blickverhalten der Bezugsperson oder der anderen Kinder und



schaffen es auch, die Aufmerksamkeit des anderen für Objekte herzustellen, die sie selbst interessieren. Auch hier zeigt sich wieder, wie zentral die Interaktion für das Lernen ist – für ein ganzheitliches und bedeutungsvolles Lernen, das von positiven Emotionen begleitet wird.

Kinder erkennen kausale Zusammenhänge und Abfolgen

Im zweiten Lebensjahr beginnen Kleinkinder zu laufen und auch die ersten Worte zu sprechen. Mit diesen neuen Handlungsspielräumen können sie weitere Erfahrungen über die Welt erwerben und ihre kognitiven Kompetenzen weiter ausbauen. Die Exploration wird intensiver: Die Kinder erwerben Wissen über räumliche Zusammenhänge (zum Beispiel eine kleine Schachtel passt in eine große) und zeitliche Abfolgen (zum Beispiel zuerst wache ich auf, dann bekomme ich eine Flasche, danach wickelt mich mein Vater) und können dieses Wissen auch über längere Zeiträume behalten.

Kinder können Begriffe bilden

Der Erwerb der Sprache ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im zweiten und dritten Lebensjahr. Wenn Kinder ein Objekt oder eine Person mit einem Begriff benennen können, können sie dann auch über das Objekt nachdenken und mit anderen

darüber sprechen, wenn es gerade nicht da ist. So können Kinder zum Beispiel darüber sprechen, welches Spiel sie spielen wollen – nämlich Ballspielen –, auch wenn der Ball gerade in der Garage liegt. Diese kognitive Leistung nennt man Begriffsbildung. Außerdem können Beziehungen oder auch Handlungsabläufe beschrieben werden.

Die im zweiten Lebensjahr beginnende Autonomiephase (vgl. Kapitel 2.6) setzt sich im dritten Lebensjahr fort. Kinder benennen dann auch andere Kinder mit Namen, sie können Jungen und Mädchen unterscheiden und Eigenschaften von sich und anderen aufzählen.

Fantasie und Vorstellungsvermögen entwickeln sich

Im dritten Lebensjahr schreitet parallel zur Ausdifferenzierung der Sprache auch die Entwicklung von Fantasie und Vorstellungsvermögen voran. Jetzt gelangen die Kinder zu symbolischen Repräsentationen von Objekten; sie verwenden zum Beispiel einen Stock, um einen Kochlöffel darzustellen. Auch imaginäre Freunde – die keinerlei Anlass zur Sorge darstellen, sondern Ausdruck von lebhafter Fantasie sind – können dann auftauchen.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Was ist wirklich wichtig, wenn es um die Stärkung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen von Kindern geht?

Am wichtigsten ist es, dass Kinder ein positives Selbstbild als aktiv lernendes und kompetentes Kind entwickeln können. Zweitens ist es wichtig, das Interesse und die hohe Motivation, die Kinder bis drei Jahren mitbringen, zu stärken, indem man genau beobachtet, welche Phänomene die Kinder interessieren und diese in Projekten und unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder aufgreift. Und drittens ist es wichtig, den Lernprozessen von jungen Kindern viel Aufmerksamkeit zu widmen, sie sensibel zu beobachten und zu dokumentieren, sie sprachlich zu begleiten und sich als pädagogische Fachkraft oder Tagespflegeperson aktiv in die Moderation des kindlichen Spiels und der Bildungsprozesse einzubringen.

Ästhetik, Kunst und Kultur

Ein Bereich, in dem gerade auch sehr junge Kinder ihre (Um-)Welt mit allen Sinnen erkunden und vor allem praktisch erfahren können, ist der künstlerische Bereich.

»Kinder denken in Bildern, nicht in Buchstaben« (Loris Malaguzzi). Zur Stärkung der kognitiven Kompetenzen, wie der differenzierten Wahrnehmung, Fantasie, Kreativität und Ausdrucksfähigkeit, ist der Bildungsbereich »Ästhetik, Kunst und Kultur« besonders gut geeignet. »In Bildern spiegeln sich das Leben der Kinder und ihre Sicht von der Welt und den Dingen in ihr in all seinen/ihren Facetten. Der Wunsch, darüber zu erzählen und sich auch jenseits der gesprochenen Sprache mitzuteilen, zu informieren und auch symbolische Zeichen zu setzen, die verstanden werden wollen, ist dahinter zu vermuten« (BayBEP 2007, S. 313).

Schon früh beginnen Kinder »bildnerisch zu gestalten«. Sie hantieren mit Stiften, hinterlassen mit Stöcken oder Fingern Spuren im Sand oder im Essen, beginnen schließlich mit Stiften zu »kritzeln«, also schnell und kraftvoll Spuren zu hinterlassen. Für Kinder steht dabei nicht das Ergebnis »das ist ein Ball« im Vordergrund, sondern der Prozess des Gestaltens, Beobachtens und Wahrnehmens.

Mit ca. zweieinhalb Jahren beginnen Kinder ihre Bilder zu beschreiben, also Beziehungen zwischen dem Gemalten und der Welt herzustellen. Ein wichtige Voraussetzung für diesen Prozess ist die beginnende Perspektivenübernahme (vgl. Kapitel 2.2). Ein Kreis kann dann einmal ein Ball, eine Sonne, die »Mama« oder ein Eis sein. Manchmal verändern Kinder während des Malens auch die Interpretationen, was also zuerst noch ein Ball war, wird plötzlich zu einem Gesicht.

»Junge Kinder schätzen es, wenn die Bezugsperson eine interessierte Beobachterin des Malprozesses ist... Wenn Kinder durch ihre Körpersprache signalisieren, dass sie etwas über ihr Tun mit Farbe berichten möchten, können Erwachsene Fragen stellen, wie »Zeig mir (mit dem Finger), was auf dem Bild ist.« »Schau mal, was gibt es da zu sehen?« Kinder im vorsprachlichen Alter können darauf oft noch keine Antwort finden. Ebenso ist ihnen gar nicht wichtig, was wir Erwachsene darüber denken, viel wichtiger ist ihnen wohl, dass sie sich beachtet und wertgeschätzt fühlen in ihrem Schaffen. Sie sind eben noch echte Künstler: nicht abhängig von dem, was andere von ihnen als Kunst erwarten. So kann die Fachkraft das bisher entstandene Bild beschreiben, indem sie auf einen Teil der Darstellung deutet und benennt, was sie sieht, zum Beispiel: »Da ist es grün und es gibt viele Kreise.« oder »Hier hast du mit dem Pinsel ganz fest geklopft.« (Boehm De La Torre u.a. 2008, S. 31)

Ein schönes Praxisbeispiel ist das Projekt »Farbe ist Leben« aus der Modelleinrichtung Kinderkrippe St. Josef in Kaufbeuren (BayBEP 2007, S. 321ff.).

Am folgenden Beispiel wird deutlich, wie ganz »einfache« Gegenstände, Alltagsgegenstände, die Kreativität, den (künstlerischen) Ausdruck und die Wahrnehmung der jungen Kinder anregen können.

Ein Beispiel: Kreativität

Lisa, ein neun Monate altes Mädchen, wird von ihrer Tagesmutter Sabine vormittags betreut, gebildet und erzogen.

Lisa liegt bäuchlings auf dem Teppich, ihre Tagesmutter sitzt in Sichtkontakt am nahe gelegenen Tisch. Zuvor hat sie Lisa zwei verschiedene Bürsten, eine Babybürste und eine Zahnbürste, auf den Teppich gelegt. Ansonsten befinden sich keine weiteren Utensilien auf dem Boden.

Lisa nimmt die Bürsten zunächst visuell wahr und fixiert sie eine zeitlang mit den Augen, bevor sie sich mit einiger Anstrengung zu den beiden Bürsten hinrobbt. Sie greift zunächst mit der rechten Hand nach der Zahnbürste, schafft es aber nicht, diese festzuhalten. Dann greift sie erneut die Zahnbürste mit der linken Hand am Stil und hält diese für ein paar Sekunden fest, bevor sie die Bürste zum Mund führt. Lisa erkundet nun die Bürste an unterschiedlichen Stellen mit den Lippen und der Zunge. Zwischendurch bewegt sie immer wieder die Bürste hin und her und betrachtet sie aus unterschiedlichen Perspektiven, von der Seite, von unten, von der anderen Seite. Lisa ist dabei konzentriert. Sabine beobachtet Lisa bei ihrem Erkunden und spricht mit ihr in einem freundlichen Ton. Sie benennt dabei den Gegenstand, den Lisa mit ihren unterschiedlichen Sinnen wahrnimmt als Zahnbürste. Lisa beginnt nun die Zahnbürste auf dem Teppich hin- und herzurollen. Je fester sie die Zahnbürste auf den Teppich drückt, desto deutlicher sind die Spuren, die sie auf dem Teppich hinterlässt. Lisa beobachtet das und betastet diese Spuren ganz vorsichtig, sie beginnt dann auch mit ihren Fingern etwas auf dem Teppich zu malen.

An diesem Praxisbeispiel wird deutlich, wie eng die sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Bildung bei jungen Kindern verknüpft sind.

Umwelt

Zur Umwelt und ihren Erscheinungsformen, vor allem zur Tier- und Pflanzenwelt, ist Kindern in den ersten drei Lebensjahren ein vorwiegend emotionaler Zugang zu eröffnen. Die natürliche Umwelt als Quelle der Freude und Entspannung zu erleben steht dabei im Vordergrund. Zu schaffen sind Gelegenheiten, die Kinder in Staunen versetzen über die Schönheit und Vielfalt von Flora und Fauna, wobei Naturmaterialien die individuelle künstlerische Gestaltungskraft der Kinder in besonderer Weise herausfordern. Sie erhalten ferner Möglichkeiten, Freude bei der Übernahme von Verantwortung für das Gedeihen der Lebewesen zu erfahren und Wissen darüber zu erwerben, das ihrer Entwicklung angemessen ist, indem zum Beispiel Warum-Fragen sehr ernst genommen werden. Bereits die jüngsten Kinder können durch einfaches Ausprobieren auf ihre eigenen Fragen Antworten finden in dem Sinne »Wenn ich das so mache, dann geschieht wahrscheinlich das« (vgl. BayBEP 2007, S. 295).



Naturwissenschaften und Technik

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan enthält eine Tabelle, die alle Themenbereiche und Einzelaspekte, die für die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder erfahrungsgemäß von Interesse sind, beispielhaft zusammenstellt (vgl. BayBEP 277ff.). Viele dieser Bereiche sind auch für Kinder in den ersten drei Jahren interessant, so zum Beispiel Wasser, das auf kleine Kinder eine magische Anziehungskraft ausübt. Sinnliche Anregungen wie zum Beispiel Plantschen, Schütten, Anfassen, Kneten, Pusten, Riechen, Luftblasen erzeugen, Spiele mit Kugelbahnen oder Luftballons, die Staunen über Beobachtetes und Aha-Erlebnisse auslösen, verschaffen Kindern in den ersten drei Lebensjahren erste Zugänge zu und Grunderfahrungen mit naturwissenschaftlichen und technischen Vorgängen. Naturwissenschaftlich-technische Themen lassen sich vielseitig kombinieren mit Geschichten, Musikstücken, bildnerischem Gestalten, Bewegungs- und Theaterspielen und bieten damit viel Stoff für bereichsübergreifende Projektarbeit mit naturwissenschaftlichen Bezügen (vgl. BayBEP S. 276).

Mathematik

Die Welt, in der Kinder aufwachsen, ist voller Mathematik. Geometrische Formen, Zahlen und Mengen lassen sich überall entdecken. Aus diesem Grund beinhaltet vieles, was Kinder im Alltag erleben und verrichten, und vieles, mit dem Kinder spielen und was sie bearbeiten, bereits mathematische Grunderfahrungen, die bisher möglicherweise nicht als solche bewusst wahrgenommen worden sind. Im Einrichtungsalltag sind mathematische Inhalte zudem in vielen herkömmlichen Angeboten enthalten, wie

zum Beispiel in Finger-, Tisch-, Würfel- und vielen Kinderspielen, Reimen und Abzählversen, Liedern und rhythmischen Spielangeboten. Darüber hinaus sind gezielte Lernangebote wichtig, in denen Kinder »mathematische« Denk- und Handlungsweisen erproben und einüben können. Solch differenzierte Lernerfahrungen ermöglichen Kindern einen breiten Zugang zur Mathematik (vgl. BayBEP S. 251, 255).

Ein Beispiel: Domino-Staffel – ein Verständnis für Formen entwickeln

(vgl. BayBEP 2007, S. 257, 261)

Mathematik beginnt mit Formen, die in vielen Alltagsgegenständen zu entdecken sind. Genauere Betrachtungen geometrischer Objekte und Beziehungen leisten einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Umwelt mit mathematischen Kategorien zu erschließen.

Formen ertasten. In einer großen, mit einem Tuch abgedeckten Kiste befinden sich unterschiedliche Gegenstände (zum Beispiel Beißring, Ball, Bauklötze, Tafel). Die Kinder haben die Aufgabe, die Gegenstände durch bloßes Ertasten zu erraten. Im Erfolgsfall bekommen sie den Gegenstand ausgehändigt. Nachdem alle Gegenstände erraten sind, werden sie nochmals näher befühlt und auch an die anderen Kinder zum Kennenlernen weitergereicht. Über das Berühren und Befühlen lernen die Kinder, dass Gegenstände unterschiedliche Formen und Strukturen aufweisen; über das Erraten lernen sie, diese auch zu benennen bzw. verbal zu beschreiben.

Formen sortieren. Die Gegenstände werden nach ihrer Gestalt sortiert (zum Beispiel rund, eckig). Mit diesem Wissen begeben sich die Kinder nun auf die Suche nach weiteren Gegenständen im Gruppenraum, die rund oder eckig sind. Die Kinder lernen auf diese Weise, ihre Umgebung nach Ordnungsmerkmalen zu erfassen und Gegenstände nach diesen Merkmalen zu unterscheiden.

Formen zuordnen. Auf einem Karton werden ein Kreis und ein Rechteck aufgemalt. Aufgabe der Kinder ist es, die Gegenstände der richtigen geometrischen Figur zuzuordnen. Sodann wird mit den Kindern gemeinsam eine Art »Formendomino« gespielt; dieses Dominospiel können die Kinder nun jederzeit auch ohne Begleitung immer wieder spielen und dadurch eine wachsende Vertrautheit mit den verschiedenen Formen gewinnen.

Ein Beispiel: Naturwissenschaftliche Phänomene verstehen

Drei Jungen sitzen im Planschbecken samt Rührbesen, Schüssel, Schaum und Ball. Die Erzieherin beobachtet die Kinder vom Beckenrand aus. Die drei Jungen füllen Wasser um, lassen die Schüssel überlaufen und rühren mit den Schneebesen im Wasser herum. Sie lernen Gegensätze kennen – nass und trocken, voll und leer, leicht und schwer. Die Erzieherin kommentiert das Geschehen, reflektiert es und stellt Fragen: Wie

viele Becher passen in eine Schüssel, wie viele in eine kleine Schale? Gemeinsam entdecken die Kinder in der Interaktion naturwissenschaftliche Phänomene. Sie experimentieren mit ungemeiner Ausdauer, Konzentration und Entdeckerlust. Ganz nebenbei verfeinern sich die Feinmotorik und die Augen-Hand-Koordination.

Fast immer geschieht auch etwas Unerwartetes. So verfängt sich der Ball im Drahtgestänge des Rührbesens und die Jungen versuchen gemeinsam, den Ball wieder zu befreien. Systematisch versuchen sie, das Problem zu lösen, und alle drei Kinder sind davon gefesselt.

(Videoszene aus dem Film: Wach, neugierig und klug (Niesel 2008))

i Bildungsprozesse von Kindern sprachlich moderieren: Metakognitive Dialoge

Gespräche, die Erwachsene und Kinder oder eine Kindergruppe beim Lernen und über das Lernen führen, werden häufig als »metakognitive Dialoge« bezeichnet (Fthenakis u.a. 2009). Diese Dialoge sind nicht nur für Kinder über drei Jahren geeignet, die schon über das eigene Lernen nachdenken können, sondern können sehr gut auch in der Arbeit mit jungen Kindern eingesetzt werden. Ein ko-konstruktives und lernmethodisch orientiertes Vorgehen setzt nicht voraus, dass alle Kinder schon sprechen können. Bei Kindern in den ersten Lebensjahren kann dies auch bedeuten, den Kindern Fragen zu stellen, auf die sie nonverbal, mit Gestik und Mimik reagieren können. Oder es bietet sich an, Fragen, die die Kinder nonverbal signalisieren, in Worte zu fassen. Es kann bedeuten, dass die pädagogische Fachkraft bzw. Tagespflegeperson die Art und Weise, wie sich Kinder bestimmten Phänomenen nähern, sprachlich begleitet und den Kindern auf diese Weise ihre Lernprozesse allmählich bewusst werden.

Wenn ein Säugling zum Beispiel entdeckt, dass er selbst mit der Rassel Geräusche erzeugen kann und seine Freude darüber an seinem lachendem Gesicht »abzulesen« ist, kann man dies sprachlich kommentieren: »Schau, da kommen Geräusche! Jetzt hast du die Rassel geschüttelt und es kommen Geräusche! Gefällt dir das? Wie hast du das denn geschafft? – Pause – Da bist du aber stolz, oder?« Bei dieser Technik wird der Lernprozess des Kindes beschrieben und auch versucht, die Emotionen, die das Kind dabei entwickelt, in Worte zu fassen. Diese Technik kann man schon bei sehr jungen Kindern anwenden, auch wenn sie vielleicht noch nicht alle Wörter verstehen. Wenn die Kinder älter sind, können diese Dialoge immer differenzierter gestaltet werden. Können junge Kinder beobachten, wie solche meta-kognitiven Dialoge zwischen älteren Kindern oder zwischen Erwachsenen und Kindern stattfinden, kann dies die Vorläuferfähigkeiten für lernmethodische Kompetenz stärken. Viele Beispiele für metakognitive Dialoge finden sich bei W. E. Fthenakis (2009).

2.6 Kinder in ihrem positiven Selbstkonzept stärken

Ein positives Selbstkonzept lässt sich nicht isoliert, sondern nur in engem Zusammenspiel mit den zuvor beschriebenen Kompetenzen stärken. Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist daher vielmehr als Entwicklungsergebnis zu betrachten. Wichtige Voraussetzung, um ein positives Selbstkonzept entwickeln zu können, ist eine sichere Bindung (vgl. Kapitel 2.1). Durch die feinfühligke Reaktion auf seine Signale und Bedürfnisse erlebt das Kind sich selbst als selbstwirksam und liebenswert. Ein Kind, das sich auf die kontinuierliche liebevolle Zuwendung seiner primären Bezugspersonen verlassen kann, erkundet mutig seine Umwelt, traut sich also mehr zu, da es sich der Hilfe und Unterstützung seiner Bezugspersonen sicher ist, sollte es selber an seine Grenzen kommen. Das Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und das Vertrauen in die Bezugspersonen erwachsen aus den täglichen Erfahrungen, die das Kind in seinen Bindungsbeziehungen macht. Da eine sichere Bindung auch mit höherer emotionaler, kommunikativer und sozialer Kompetenz einhergeht, erfahren sicher gebundene Kinder im Kontakt mit anderen Kindern mehr positive Reaktionen als Kinder mit unsicherer Bindungserfahrung. Auch das speist sich wieder in ihr Selbstbild ein. Bei Vorschulkindern kann das Selbstkonzept erfragt werden und hier zeigt sich, dass das Selbstbild bei sicher gebundenen Kindern eher in einer realistischen Einschätzung von sich als liebenswert und von anderen als hilfsbereit begründet zu sein scheint, während bei unsicher gebundenen Kindern entweder ein stark idealisiertes oder ein sehr negatives Selbstbild zu beobachten ist (Main u.a. 1985, zit. nach Becker-Stoll 2007, S. 28).

Bedeutung des positiven Selbstkonzepts unter der BayBEP-Lupe

Kinder mit einem positiven Selbstkonzept fühlen sich wertvoll, fähig, wichtig und kompetent (Abidin 1996). Die körperliche und seelische Gesundheit, das Wohlbefinden und die Lebensqualität eines Menschen – sowohl im Kindesalter als auch bei Jugendlichen und Erwachsenen – hängen in entscheidendem Maße von der Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts ab, welches zugleich auch wichtige Voraussetzung zum kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz) darstellt. Kinder, die sich als wertvoll und kompetent erachten, haben weniger Schwierigkeiten, auf andere zuzugehen und Kontakte zu knüpfen.

Ein positives Selbstkonzept erleichtert die soziale Interaktion und das Zusammenleben mit anderen und gilt somit als Wegbereiter für die Entwicklung und Stärkung sozialer



und emotionaler Kompetenzen. Auch für den Erfolg und die Zufriedenheit in Familie, Kindertageseinrichtung, Schule sowie im späteren Beruf stellt ein positives Selbstkonzept einen wichtigen Indikator dar. So geht ein positives Selbstkonzept mit geringer Leistungsängstlichkeit und mit positiver Einstellung zur Schule und zum Lernen einher (Roebers 2007).

Die große Bedeutung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts wird im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan herausgestellt und als wichtige individuumsbezogene, genauer gesagt personale Basiskompetenz angesehen. Ein Kind, das sich als kompetent, wichtig und einflussnehmend erlebt und betrachtet, gestaltet seine Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und übernimmt dabei entwicklungsangemessen Verantwortung.

Wie Kinder sich selbst einschätzen, hängt in entscheidendem Maße von den Interaktionen mit den Bezugspersonen ab. Vor allem Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogischen Fachkräften kommt bei der Unterstützung und Moderierung eines positiven kindlichen Selbstkonzepts eine große Verantwortung zu. Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte können Kinder effektiv darin unterstützen, ein starkes Selbst auszubilden, damit sie für die Herausforderungen des Lebens gewappnet und zugleich davon überzeugt sind, dass der eigene Erfolg unmittelbar mit dem eigenen Einsatz zusammenhängt (Brandl & Dal Cero, in Druck).

In der Fachliteratur tauchen unterschiedliche Begriffe (zum Beispiel das Selbst/das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit, der Selbstwert/das Selbstwertgefühl) auf. Was ist darunter zu verstehen?

i Selbst – Selbstkonzept

Wenn wir vom »Selbst« sprechen, beziehen wir uns auf ein Konzeptsystem, das aus Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2005). Zu der Vorstellung des Individuums von sich selbst können Gedanken über das eigene materielle Sein (Körper, Eigentum), soziale Merkmale (Beziehungen, Persönlichkeit, soziale Rollen) und »spirituelle« oder innere Merkmale (Gedanken und psychische Vorgänge) gehören.

Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist ein fortwährender, sehr komplexer lebenslanger Prozess, der niemals vollständig abgeschlossen ist und sich durch wiederholte Interaktion mit »signifikanten Anderen« über einen langen Zeitraum hinweg entwickelt (Abidin 1996). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Stabilität des Selbstkonzepts im Vorschulalter als sehr gering erweist (Roebers 2007).

i Selbstwirksamkeit

Innerhalb der ersten zwei Lebensjahre ist das »Wissen« über sich selbst vorwiegend durch das Gefühl der eigenen Wirksamkeit vermittelt (Schwarzer & Jovanovic 2007). Das Konzept der Selbstwirksamkeit, das auf Albert Bandura zurückgeht (1977), baut auf einer Trennung zwischen Ergebniserwartung und Wirksamkeitserwartung auf. Bei jeder geplanten Handlung erwartet eine Person ein bestimmtes Ergebnis (zum Beispiel Kontakt zu Gleichaltrigen), welches zugleich mit einer Wirksamkeitserwartung verknüpft ist. Bei Kindern lässt sich das Gefühl des »Kompetentseinwollens« und des »Selbermachen- und Selberkönnenwollens« (selbstwirksam zu sein) schon im ersten Lebensjahr an der Freude am Effekt eigener Handlungen erkennen. Im zweiten und dritten Lebensjahr entwickeln Kinder das starke Bedürfnis, etwas selbst machen bzw. können zu wollen (Oerter & Montada 2008).

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

»Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist ein Themenbereich innerhalb der Entwicklungspsychologie, in welchem affektive, soziale und kognitive Aspekte zusammenlaufen« (Roebers 2007, S. 381). Auch wenn das Selbstkonzept in den ersten drei Lebensjahren noch recht rudimentär ausgebildet ist, geht die Bindungstheorie davon aus, dass bereits kleine Kinder internale Arbeitsmodelle (vgl. Kapitel 2.1) von ihren Bindungsfiguren und von sich selbst aufbauen. »Kernpunkte des Arbeitsmodells von sich selbst sind die Vorstellung von der eigenen Person als liebenswert und unterstützenswert und die Erwartung eigener Effektivität in der Auslösung von Reaktionen

bei anderen« (Becker-Stoll 2007, S. 29). Wichtige Vorläuferkompetenzen zur Ausbildung eines (positiven) Selbstkonzepts werden also bereits in den ersten drei Lebensjahren erworben, vor allem vermittelt über positive Bindungserfahrungen.

Bereits von Geburt an, möglicherweise schon früher, verfügen Menschen über ein subjektives Empfinden ihrer selbst, weil sie bereits nach der Geburt fähig sind, sich als zumindest rudimentär »organisiert« zu erleben (Stern 2007). Neugeborene sind fähig, mit ihren Bezugspersonen zu interagieren, auf der Suche nach Schutz, Nähe und Geborgenheit (Ainsworth 1978). Der Gesichtsausdruck der Bezugsperson(en) stellt sicherlich die wichtigste selbstbezügliche Informationsquelle in der vorsprachlichen Entwicklungsphase dar. Säuglinge beherrschen diesen »Kommunikationsstil« sehr früh. Das zeigt sich daran, dass sie bereits in den ersten Wochen den Gesichtsausdruck ihrer Bezugsperson(en) imitieren können (Stern 2007).

In der Entwicklungspsychologie wird bereits das erste soziale Lächeln im Alter von circa sechs Wochen vielfach als Beginn der Ich-Entwicklung bewertet. Ab diesem Zeitpunkt bemerken Säuglinge, dass ihre Reaktionen (zum Beispiel Lächeln) bei anderen etwas bewirken (van Dieken 2008). Bereits mit zwei Monaten sind sich Säuglinge bewusst, dass sie Dinge selbst beeinflussen und kontrollieren können. Stellt man ihnen zum Beispiel ein Mobile zur Verfügung, das sie selbstständig durch eine Schnur in Bewegung setzen können, ruft dies positive Reaktionen hervor. Verlieren die Kinder die Kontrolle wieder, reagieren sie mit Wut (Brandl & Dal Cero, in Druck). Durch das Wort »mein« ist ein undifferenziertes Konzept von Besitz und Eigentum erkennbar: »Mein Auto.« Auch wollen Kinder in diesem Alter ihre Kompetenzen zeigen und artikulieren das auch meist sprachlich: »Alleine machen.« Die Behauptung von Besitz, eigenem Willen und Kompetenz mündet um das zweite Lebensjahr dann schließlich in die so genannte Trotzphase.

Um das zweite Lebensjahr werden Eltern mit der so genannten Trotz- bzw. Autonomiephase ihrer Kinder konfrontiert. Ein Grund, weshalb Kinder dieser Altersstufe mit Trotz reagieren, ist die Tatsache, dass sie sich zwischen 18 und 24 Monaten erstmals als eigenständige Personen mit eigenen Gefühlen und eigenem Willen wahrnehmen. Kinder in diesem Alter verfolgen nun selbst gesteckte Ziele und wollen sich selbst behaupten und durchsetzen. Werden sie dabei von den Eltern blockiert, reagieren sie häufig sehr trotzig. Die Folge davon ist starke Wut (Toben, Schreien, sich auf den Boden werfen), mit der viele Eltern überfordert sind.

»Ihre Stärke beweisen Eltern und Erzieherinnen, indem sie während des Trotzanfalls präsent, aber passiv bleiben, bis sich das Kind ein wenig beruhigt hat« (Kasten 2005, S. 153). Auch wenn die Trotz-/Autonomiephase für Erwachsene sehr anstrengend und herausfordernd sein kann, ist sie doch ein positives Zeichen für die Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins und einer zunehmenden Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht stellt die



Trotz-/Autonomiephase einen wichtigen Meilenstein in der kindlichen Entwicklung dar. Das Kind wird autonomer und selbstständiger. Kinder lernen in dieser Phase, dass es wichtig und gut ist, einen eigenen Willen zu haben. Auch versetzt sie dieser eigene Wille in die Lage, eigene Entscheidungen zu treffen und für Konsequenzen geradezustehen.

Mit zunehmendem Alter wird die Konzeption vom »Selbst« komplexer. Auffallend ist, dass die Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen von dreijährigen Kindern oft unrealistisch positiv ausfallen (zum Beispiel »ich bin immer fröhlich«). Diese, oftmals sehr positive Selbstbeschreibung, wird darauf zurückgeführt, dass Kinder in diesem Alter nur unzureichend zwischen Tatsachen und Wünschen unterscheiden können, das heißt, die Grenzen zwischen »sein sollen« und »sein wollen« noch sehr unscharf sind (Kranz 2005).

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Das Selbstkonzept entwickelt sich durch wiederholte Interaktion mit (Bezugs-)Personen über einen langen Zeitraum hinweg. Da Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte meist die ersten und wichtigsten Menschen im Leben des Kindes sind, ist es wesentlich, dass sie sich dem Einfluss ihrer eigenen Verhaltensweisen auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts bewusst sind und diesen Prozess fortwährend reflektieren.

i Unbedingte positive Wertschätzung entgegenbringen

Dem Kind eine unbedingte positive Wertschätzung (Rogers 1987) entgegenzubringen, hat zahlreiche positive Auswirkungen für das Kind und die pädagogische Interaktion (Joseph 1994):

- Positive Wertschätzung gibt dem Kind das Gefühl, geliebt und wertvoll zu sein.
- Wenn ein Kind geliebt wird – unabhängig von dem, was es tut oder leistet –, hat es weniger Grund, negative Bewertungen oder Fehler zu befürchten.
- Bedingungslose Liebe und Wertschätzung stellen einen Schutzfaktor dar.

Diese Haltung gibt Kindern das Gefühl, dass sie allein aufgrund ihrer Existenz und individuellen Persönlichkeit geliebt und geschätzt werden. Unbedingte positive Wertschätzung benötigt jeder Mensch von mindestens einer Person zu jedem Zeitpunkt in seinem Leben (Rogers 1987).

Damit das Kind unbedingte positive Wertschätzung empfinden und erfahren kann, ist die Qualität der gemeinsam verbrachten Zeit entscheidend. Wichtig ist, darauf zu achten, in Spiel- und Kommunikationssituationen dem Kind vollkommene Aufmerksamkeit zu schenken. Bereits bei sehr kleinen Kindern können intensives Interesse und Wertschätzung gegenüber ihren Tätigkeiten, Aktivitäten und Leidenschaften signalisiert werden.

Die Basis des Arbeitsmodells für das Selbstkonzept besteht aus zwei wesentlichen Glaubensmustern auf Seiten des Kindes (Abidin 1996):

- »Ich bin wertvoll, ich bin liebenswert.«
- »Ich bin kompetent, ich bin verantwortungsbewusst.«

Diese beiden Komponenten sind grundlegende Bausteine für eine erfolgreiche Erwachsenen-Kind-Beziehung. Sie bewirken konstruktive Interaktionen, die wiederum für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts des Kindes grundlegend sind. Ein Kind, das sich als wertvoll, liebenswert und kompetent erlebt, ist davon überzeugt, über genügend Kompetenzen, Wissen oder Erfahrungen zu verfügen, um mit Personen, Aufgaben und Situationen in angemessener Weise umzugehen.

Einige Beispiele: Positive Wertschätzung signalisieren

Hier werden einige praktische Anregungen aufgelistet, die dazu dienen können, den Kindern positive Wertschätzung zu signalisieren:

- ein Fotoalbum anfertigen,
- Bildungs- und Lerngeschichten dokumentieren,
- mit den Kunstwerken der Kinder wertschätzend umgehen,
- Geschichten vom Kind erzählen,

- Videoaufnahmen der Kinder machen und diese zusammen mit den Kindern ansehen,
- Kalender mit Bildern von den Kindern anfertigen (Brandl & Dal Cero, in Druck).

R Fragen zur Reflexion

- Fühle ich mich selbst als wertvolle/liebenswerte und kompetente/verantwortungsbewusste Person?
- Inwiefern wirkt sich mein Selbstkonzept auf das alltägliche pädagogische Bildungs- und Erziehungsgeschehen aus?
- Tragen die Aktivitäten, Projekte, Aktionen etc., die ich anbiete, zur Entwicklung und Stärkung eines positiven Selbstkonzepts bei? Geben diese dem Kind das Gefühl, wertvoll und liebenswert zu sein?
- Biete ich den Kindern ausreichend Gelegenheiten an, die es ihnen ermöglichen, stolz auf ihre Leistungen und Kompetenzen, ihre Kultur und Herkunft zu sein?
- Inwiefern nehmen meine verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts?
- Wie unterstütze und ermutige ich die Kinder, Selbstvertrauen zu entwickeln und Neues auszuprobieren?
- Wann bringe ich den Kindern Vertrauen in ihre Kompetenzen entgegen?
- Wie gehe ich auf Kinder mit geringem Selbstvertrauen ein?
- Bringe ich allen Kindern unbedingte positive Wertschätzung entgegen?
- Sorge ich dafür, dass die Kinder genügend Zeit haben, um eine selbst gewählte Tätigkeit – etwa sich selbst anzuziehen – auch zu Ende zu bringen?
- Ertappe ich mich manchmal dabei, über die Kinder hinweg, anstatt mit ihnen zu sprechen?

Ein Beispiel: Kindern die Möglichkeit geben, sich selbst im Miteinander zu erleben

Was dies konkret bedeutet, lässt sich am besten anhand eines Praxisbeispiels aufzeigen.

Wie werde ich groß? – Hannahs Körpererfahrung

Das Krippenkind Hannah steht heute im Mittelpunkt eines Projekts zum Thema »Mein Körper – Kinder stark machen«. Hannah darf sich in die Mitte eines großen Bogen Papiers legen. Die anderen Kinder malen mit Buntstiften die Umriss ihres Körpers nach. Die pädagogische Fachkraft steht dabei unterstützend zur Seite, hilft zum Beispiel beim Umkreisen der Finger. Anschließend malen die Kinder das Körperbild aus.

Bevor es aufgehängt wird, betrachtet die pädagogische Fachkraft zusammen mit den Kindern das entstandene Bild und moderiert es sprachlich: »Ja, genau; das sind die



Augen von der Hannah.« Hannah steht dabei voller Stolz neben ihrem Bild und genießt die Aufmerksamkeit und die Wertschätzung, die ihr die anderen Kinder und die pädagogische Fachkraft entgegenbringen.

(In Anlehnung an »Future Kids«, 2009 – weitere Ausführungen zu diesem Projekt finden sich im Kapitel 3.4)



Teil 3:
Schlüsselprozesse
guter Bildung

3.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern gestalten

»Partnerschaft muss wachsen (...). Damit sie sich entwickelt, müssen Mitarbeiterinnen und Eltern miteinander ins Tun kommen. Erlebtes schafft eine andere Qualität der Gemeinschaft. Partnerschaftliches Miteinander stellt da, wo es gelingt, eine Bereicherung für das Zusammenleben mit Kindern dar« (Junge 1998, S. 6).

Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Die Familie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern – und in den ersten Lebensjahren der wichtigste. Kinder erwerben in ihrer Familie Kompetenzen, Einstellungen und Werteorientierungen, die für ihren weiteren Bildungsweg bedeutsam und entscheidend sind. Eltern sind »Experten« für ihre Kinder, deren Wissen über ihr Kind, seine Ressourcen und (Vor-)Erfahrungen für pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen äußerst gewinnbringend sein kann. Seit Einführung der (neueren) Bildungs- und Erziehungspläne wird der herkömmliche Begriff der »Elternarbeit« durch das moderne Konzept der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern« abgelöst, welches eine andere Qualität der Mitwirkung und Kommunikation und damit einen Wechsel zu echter Kooperation und zu mehr Dialog mit den Eltern beinhaltet (Reichert-Garschhammer 2009). Gleichzeitig wurde damit auch ein Paradigmenwechsel impliziert: Weg von der Arbeit mit Eltern als »Konsumenten« von Dienstleistungen, hin zur »Zusammenarbeit als gleichwertige und gleichberechtigte Partner« bei der Bildung und Erziehung des Kindes (Textor 2006, S. 12).

Bildung und Erziehung werden hier als gemeinsame Aufgabe von allen Personen verstanden, die das Kind in seiner Bildung und Entwicklung begleiten. Das Wohlergehen des Kindes steht dabei im Mittelpunkt des Bildungs- und Erziehungsgeschehens und des Dialogs zwischen Eltern, pädagogischen Fachkräften und Tagespflegepersonen. So kann eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entstehen, bei der sich die Familie und die Kindertageseinrichtung bzw. die Kindertagespflege füreinander öffnen und sich mit Vertrauen und Wertschätzung, Transparenz, Dialog und Offenheit begegnen. Eltern werden in dieser Partnerschaft dazu eingeladen, ihre Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten aktiv einzubringen – von Beginn an und nicht nur in Situationen, in denen es Anzeichen von Entwicklungsrisiken gibt.

Dieses Vorgehen führt sukzessive zu einer Entlastung in der pädagogischen Arbeit, da Eltern, pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen Bildungsangebote gemeinsam planen und durchführen. Zudem können Eltern angeregt werden, die Themen aus der Einrichtung/Kindertagespflege auch zu Hause aufzugreifen und weiter



zu vertiefen (Niesel & Wertfein 2009). Auch Erziehungsvorstellungen werden miteinander ausgetauscht, diskutiert und immer wieder neu ausgehandelt.

Eine gute Kooperation und ein partnerschaftliches Miteinander setzt auch immer die Reflexion der eigenen Grundhaltung voraus. Indem sich pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen kritisch mit den eigenen Werten und Normen auseinandersetzen, können sie vorurteilsfrei auf andere Menschen, speziell auf die Kinder und deren Eltern, zugehen (Ostermeyer 2008). Durch die Berücksichtigung und Wertschätzung unterschiedlicher Interessen, Werteorientierungen, Gewohnheiten und Einstellungen, zum Beispiel von Familien mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligten Familien, können pädagogische Angebote bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert gestaltet werden.

Ein praxisorientierter Überblick über die Beteiligung von Familien in der Einrichtung findet sich auch in der Elternbroschüre »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen« (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2009).

Besonders wichtig: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern von jungen Kindern

Für Eltern ist der Beginn der außerfamiliären Bildung, Erziehung und Betreuung, sei es in der Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege, ein wichtiger und aufregender Schritt, der zum Teil auch durch Ängste und Unsicherheit begleitet ist. Hinzu tritt die Sorge, dass sich die (sichere) Eltern-Kind-Bindung durch den Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung negativ verändern könnte. Lieselotte Ahnert und Maïke Gappa (2008) können diese Sorge jedoch entschärfen bzw. als unbegründet zurückweisen. So ist es der Regelfall (gerade für Kinder in den ersten Lebensjahren), dass die Eltern, auch nach Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung, die zentralen Bezugspersonen für das Kind bleiben. Umgekehrt gilt: »Wenn Beziehungen in der Krippe von hoher Qualität entstehen, sind Eltern gut beraten, keine Eifersucht zu entwickeln

i Wie kann eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelingen?

Eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umfasst – nach den Ausführungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans – sieben Zieldimensionen, für deren praktische Umsetzung die pädagogischen Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen und Eltern gemeinsam verantwortlich sind (vgl. BayBEP 2007, S. 439f.; Reichert-Garschhammer 2009, S. 16f.). Die nachstehenden Praxisbeispiele geben hierfür erste Anhaltspunkte; eine detaillierte und anschauliche Beschreibung der vielfältigen Möglichkeiten, wie Eltern aktiv miteinbezogen werden können, enthält die oben genannte Elternbroschüre (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2009).

Gemeinsam Übergänge gestalten

Der Übergang eines Kindes in die Tageseinrichtung bzw. Tagespflege bietet ideale Bedingungen, eine gute, von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung getragene Beziehung aufzubauen (siehe auch Kapitel 3.2).

Zu Beginn des Übergangs ist es zentral, viel Transparenz über den Ablauf des Übergangs herzustellen und vieles über das Kind, sein Lebensumfeld, seine Gewohnheiten und sein Temperament zu erfahren. Im Übergang und danach wird es vor allem darum gehen, wie das Kind und die Familie den Übergang bewältigen. Von großer Wichtigkeit ist auch, gemeinsam mit den Eltern zu reflektieren, wann und ob die Übergangsphase abgeschlossen ist, unter Berücksichtigung der vom Kind geäußerten Bedürfnisse (vgl. Kapitel 3.3).

Sich gegenseitig informieren und miteinander austauschen

Sich gegenseitig über das Kind, seine Lern- und Entwicklungsprozesse und sein (Lebens-)Umfeld auszutauschen ist eines der wichtigsten Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Regelmäßige Angebote (wie zum Beispiel Entwicklungsgespräche, Elternabende, Veröffentlichung der Einrichtungskonzeption) sind dabei genau so wichtig wie die anlassbezogenen Maßnahmen (zum Beispiel Tür-und-Angel-Gespräche, Informationsveranstaltungen zu Projekten, Gespräche, wenn sich wichtige Dinge in der Familie des Kindes verändern). Themen, bei denen der persönliche Austausch wichtig ist, sollten immer im persönlichen Kontakt besprochen werden. Wenn jedoch eher der Informationsaspekt im Vordergrund steht (zum Beispiel wie lange hat das Kind Mittagsschlaf gemacht, wann finden welche Projekte statt, welches Mittagessen gab es), kann eine geeignete Dokumentationsform gut Transparenz für die Eltern herstellen und so auch die Fachkräfte entlasten.

Elternkompetenzen stärken

In Deutschland gibt es eine große Anzahl an Elterntrainings und Präventivangeboten, die darauf abzielen, verschiedene elterliche Kompetenzen zu stärken. Sehr

viele Eltern wünschen sich solche Angebote und fühlen sich nicht in allen Bereichen der Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder so sicher, wie sie es gerne wären (Becker-Stoll, Berkic & Spindler 2009). Doch leider wird durch die herkömmlichen Anbieter wie Volkshochschulen oder Familienbildungsstätten meist nur ein bestimmter Teil der Familien erreicht. Werden Angebote zur Stärkung der Elternkompetenzen in Kindertageseinrichtungen gemacht, kann die Bereitschaft zur Teilnahme wesentlich steigen (vgl. Textor 2009).

Hier bieten sich zum Beispiel Themennachmittage/-abende an, bei denen Eltern, Fachkräfte und möglicherweise auch externe Referentinnen und Referenten gemeinsam ein Thema erarbeiten. Dabei bieten sich ganz unterschiedliche Themen an (zum Beispiel »Spielen und Lernen«, »Resilienz – wie kann ich mein Kind stark machen?«, »Gesunde Ernährung – was Babys und Kleinkinder gerne essen«, »Erste Hilfskurs für Kinder«, »Grenzen setzen«). Wichtig ist, die Eltern bei der Themenfindung, Gestaltung der Veranstaltungen und auch Nachbereitung aktiv einzubeziehen.

Bei Anzeichen von Entwicklungsrisiken des Kindes beraten und Fachdienste vermitteln

Wenn Anzeichen von Entwicklungsrisiken vorliegen, stehen Fachkräfte und Tagespflegepersonen in der Verantwortung, mit den Eltern darüber zu sprechen und sie bei der Kontaktaufnahme mit Fachdiensten, Kinderärzten o.a. zu unterstützen.

Mitarbeit von Eltern – Mütter und Väter ins aktuelle Bildungsgeschehen aktiv einbeziehen

Ganzheitliche und nachhaltige Bildungsprozesse enden nicht bei der Übergabe des Kindes an die Eltern. Kinder wollen das, was sie in der Einrichtung begonnen haben, auch mit ihren wichtigsten Bezugspersonen weiterführen und weiterentwickeln. Eine echte Bildungspartnerschaft bedeutet zum Beispiel Hospitationsmöglichkeiten für Eltern anzubieten, Projektnachmittage zu gestalten, bei den sich Eltern mit ihren Kindern einem Thema widmen, oder Eltern aktiv in Projekte einzubeziehen.

Beteiligung, Mitwirkung und Mitverantwortung und sichern

Eltern haben das Recht, sich zu beteiligen, Ideen einzubringen und gehört zu werden. Eltern können sich auf unterschiedliche Art einbringen wie zum Beispiel durch regelmäßige Elternbefragungen, im Elternbeirat, aber auch durch neuere Formen wie zum Beispiel Eltern-Aktiv-Gruppen.

Einrichtung zum Kinder- und Familienzentrum ausbauen

Die Kindertageseinrichtung bietet sich als idealer Knotenpunkt für vielfältige Angebote für Kinder und Familien (Elternberatung, Elterncafé, Elternkompetenztrainings usw.) unter einem Dach an. Dies kann natürlich nicht allein von der Kindertageseinrichtung geleistet werden, sondern nur in enger Kooperation mit mehreren lokalen Partnern wie zum Beispiel Beratungsstellen, Kinderärzten, Hebammen, Volkshochschulen.

und die Beziehung ihres Kindes nicht als Konkurrenz anzusehen. Wird die Beziehung zur Erzieherin geschätzt, kann das Kind ohne Loyalitätskonflikte von diesen zusätzlichen Erfahrungen profitieren und den regelmäßigen Wechsel zwischen Familien- und Krippenbetreuung besser verkraften« (Ahnert & Gappa 2008, S. 92). Wichtig ist es daher, von Anfang an eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufzubauen, und ihnen viel Transparenz und Einblick in die pädagogische Arbeit und in das pädagogische Alltagsgeschehen zu geben.

Kinder bis drei Jahre können ihren Eltern oft noch nicht sprachlich über ihren Alltag in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege berichten und noch nicht die Perspektive der Eltern übernehmen. Sie wissen also nicht, dass die Eltern, wenn sie nicht bei ihnen sind, auch nicht erfahren, was sie in der Kindertageseinrichtung erlebt haben. Über eine geeignete Beobachtung und Dokumentation des Tages (vgl. Kapitel 3.5) und regelmäßige, möglichst tägliche, kurze Gespräche über aktuelle Vorkommnisse und Entwicklungsschritte des Kindes (Tür-und-Angel-Gespräche) fühlen sich Eltern von Anfang an in das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege eingebunden. Darüber hinaus erhalten die Eltern über unterschiedliche Mitwirkungs- und Beteiligungsformen Gelegenheit, den pädagogischen Alltag in der Einrichtung mitzuerleben und auch mitzugestalten.

R Fragen zur Reflexion

- Wie erlebe ich die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern?
- Wobei fühle ich mich besonders wohl? Wobei nicht?
- Erlebe ich mich und die Eltern als Partner auf gleicher Augenhöhe oder gibt es ein »Gefälle«?
- Kann ich die Eltern als Experten für ihre Kinder akzeptieren und kann ich dieses Wissen in meiner Arbeit mit den Kindern nützen?
- Gelingt es mir, gemeinsam mit den Eltern über das Kind in einen Dialog zu kommen?
- Fühlen sich die Eltern in der Kindertageseinrichtung wohl?
- Wie viel Einblick habe ich in die Familiensituation der Kinder?
- Was fördert und was hemmt die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- Welche Kooperationsformen bevorzugen die Eltern?
- Entsprechen die Aktivitäten den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern?
- Können die Eltern am Alltag der Kindertageseinrichtung und an den Angeboten mitwirken?
- Wie verläuft meine Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat?
- Erreichen wir alle Eltern – also auch zum Beispiel die Familien der Kinder mit Migrationshintergrund oder von Kindern mit Behinderungen?
- Wie gehe ich mit kritischen Situationen um? Wie gelingt es mir, die Eltern einzubinden, wenn Kinder Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung zeigen?

3.2 Übergänge moderieren und bewältigen

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan beleuchtet Übergänge im Bildungssystem aus einer neuen Perspektive und sieht sie mehr als Chance denn als Krise. Übergangsphasen werden als Phasen beschleunigten Lernens und beschleunigter Entwicklung gewürdigt. Alle daran beteiligten Personen, also Kinder, deren Familien, aber auch die Fachkräfte in den Einrichtungen und Tagespflegepersonen können den Prozess aktiv beeinflussen und in der Interaktion zum Gelingen des Übergangs beitragen.

Die Transitionsforschung hat gezeigt, dass frühe Übergänge besonders wichtig sind: Kinder, die zum Beispiel den ersten Übergang von der Familie in die Tagespflege oder in eine Kindertageseinrichtung erfolgreich bewältigt haben, erwerben dabei vielfältige Kompetenzen und Selbstvertrauen, von denen sie in späteren Übergängen stark profitieren können (Griebel & Niesel 2004). Je besser der erste Übergang vom Kind bewältigt wird, desto leichter verlaufen auch die folgenden Transitionen – zum Beispiel in den Kindergarten. Deshalb wird dieser Übergang von Wissenschaft und Praxis als wichtige zentrale Schlüsselsituation der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung bezeichnet.

Welche wichtige Rolle der Familie beim Übergang des Kindes zukommt, beschreibt W. E. Fthenakis (1989): Familiäre Faktoren wie emotionale Ausgeglichenheit der Eltern, Partnerschaftsqualität, sozioökonomischer Status, Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Situation und Zufriedenheit mit den sozialen Unterstützungssystemen sind wichtige Variablen, die beeinflussen können, wie gut ein Kind sich in der neuen Situation zurechtfindet und davon profitiert. Wenn einzelnen Kindern der Übergang sehr schwer zu fallen scheint, können auch familiäre Probleme (zum Beispiel Partnerschaftskonflikte und hoher familiärer Stress) ein Grund dafür sein. In solchen Fällen empfiehlt es sich, sehr sensibel das Gespräch mit den Eltern zu suchen und im Dialog das weitere individuelle Vorgehen für das jeweilige Kind zu entwickeln.

Einen **Übergang zu bewältigen** bedeutet für junge **Kinder**, viele unterschiedliche Herausforderungen zu meistern (ausführliche Beschreibung vgl. Griebel & Niesel 2004). Dazu gehören:

- Sicherheit darüber zu gewinnen, dass sich die Beziehung zu den Eltern nicht verändert und die Eltern immer wiederkommen;
- neue und tragfähige Beziehungen zu den Fachkräften/Tagespflegepersonen aufzubauen;



- neue Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen;
- starke Emotionen zu bewältigen (zum Beispiel Trennungsschmerz);
- sich auf eine neue Umgebung und einen neuen Tagesablauf einzustellen.

Auch die **Eltern** und die Geschwister des neu aufgenommenen Kindes bewältigen eine Transition. Für die Eltern bedeutet dies:

- sich erstmals für längere Zeit vom Kind zu lösen;
- eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zur Fachkraft/Tagespflegeperson aufzubauen;
- die Beziehung zum eigenen Kind weiterzuentwickeln;
- ein positives Selbstbild als Eltern, deren Kind eine Tageseinrichtung besucht oder zu einer Tagespflegeperson geht, zu entwickeln;
- den eigenen Übergang – zum Beispiel Rückkehr in den Beruf – zu bewältigen.

Für die **Fachkräfte** in den Einrichtungen und **Tagespflegepersonen** bedeutet dies:

- eine vertrauensvolle Partnerschaft mit den Eltern des Kindes aufzubauen;
- eine tragfähige Beziehung zum Kind aufzubauen;
- das Kind bei der Bewältigung des Übergangs sensibel zu unterstützen;
- den gesamten Übergangsprozess des Kindes intensiv zu beobachten, zu dokumentieren und im Team und mit den Eltern zu reflektieren.

i Die Eingewöhnung in der Kinderkrippe – eine besonders wichtige Phase für die Kinder, Eltern und Erzieherinnen

(aus BayBEP, S. 112-113, in Anlehnung an die Rahmenkonzeption für Kinderkrippen der Landeshauptstadt München in der Fassung von 2002)

Vorbereitung der Eingewöhnung

Direkt nach der Zusage für einen Platz werden die Eltern über die Bedeutung der Eingewöhnungsgestaltung informiert. Die Erzieherin, die während der Eingewöhnung die wichtigste Bezugsperson für Kind und Eltern sein wird, lädt zu ersten Gesprächen ein, in denen die Eltern über Vorlieben und Stärken des Kindes sowie über die eigenen pädagogischen Vorstellungen berichten, die gewünschten Informationen einholen, aber auch ihre Sorgen und Ängste äußern können. Für die Eingewöhnungszeit werden klare Absprachen getroffen.

Mutter oder Vater begleiten das Kind in die Kinderkrippe

Für die erste Zeit in der Gruppe wird ein relativ ruhiger Zeitraum ausgesucht. Den Erwachsenen werden Empfehlungen ausgesprochen, wie sie dem Kind die Eingewöhnung erleichtern können. Das Kind kann sich nach eigenem Wunsch im Raum bewegen und jederzeit zur Mutter zurückkehren, diese kann jederzeit Blickkontakt mit dem Kind aufnehmen. Das Wickeln und Füttern übernimmt die Mutter. Auf diese Weise kann die Erzieherin die Gewohnheiten und Vorlieben des Kindes kennen lernen. Die Erzieherin bietet dem Kind Kontakte an, wobei das Kind entscheidet, wie viel Nähe bzw. Distanz es möchte. Für den Zeitraum der Anwesenheit der Mutter in der Gruppe gibt es keine feste Regel, fünf Tage sollten aber nicht unterschritten werden.

Die erste Trennung

Die erste Trennung von Mutter oder Vater dauert nicht länger als 10 bis 30 Minuten und erfolgt erst dann, wenn es dem Kind gut geht, es Kontakt zu anderen Kindern aufgenommen hat und sich bei Beunruhigung oder Schmerz von der Erzieherin trösten lässt. Auch die Eltern müssen dafür bereit sein. Mutter oder Vater verabschieden sich bewusst und deutlich. Sie halten sich in der Nähe auf, sodass sie jederzeit zurückkehren können, wenn das Kind weint und sich noch nicht trösten lässt. Die Eltern erhalten Gelegenheit darüber zu sprechen, wie sie den Tag erlebt haben.

Hineinwachsen in den Krippenalltag

Das Kind hat inzwischen erfahren, dass es in der Krippe willkommen ist, dass es Spielgefährten hat, und es hat zu mindestens einer erwachsenen Person eine Beziehung aufgebaut. Die Zeiten, die das Kind ohne Eltern in der Krippe verbringt, werden allmählich ausgedehnt. Genau vereinbarte Bring- und Abholzeiten, kleine Rituale im Alltag und evtl. ein Übergangsobjekt wie ein Kuscheltier oder ein Tuch helfen dabei. Wichtig ist, dass das Kind beim Bringen und Abholen erlebt, dass sich auch zwischen seinen Eltern und »seiner« Erzieherin eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt hat. In der folgenden Zeit werden sich Eltern und Erzieherin immer wieder darüber austauschen, wie es dem Kind in der Einrichtung und zu Hause geht. Die Kinder erleben nun ihren Krippenalltag, der durchaus von Stimmungsschwankungen begleitet sein kann.

Auch die anderen Kinder der Kindergruppe können sehr viel zu einem gelungenen Übergang beitragen, wenn ihre Perspektive mit einbezogen wird (siehe zum Beispiel Winner & Erndt-Doll 2009 oder Beller 2003). Wenn ein neues Kind in die Gruppe kommt, verändert sich auch viel für die Kindergruppe und es entstehen neue Beziehungsgefüge. Genauso verändert sich auch die Beziehung der einzelnen Kinder zur Fachkraft oder Tagespflegeperson. Besonders deutlich wird das zum Beispiel dann, wenn das zuletzt eingewöhnte Kind plötzlich eifersüchtig reagiert und sehr viel Aufmerksamkeit von »seiner« Bezugserzieherin beansprucht.

Deshalb ist es wichtig, auch die anderen Kinder von Anfang an aktiv einzubeziehen: zum Beispiel ihnen genug Gelegenheiten zu geben, das »neue« Kind kennen zu lernen und Kontakt aufzubauen oder auch die Bedürfnisse der anderen Kinder wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Wenn die »neuen« Kinder dann sehen und spüren, dass die anderen Kinder auf sie zugehen und an ihnen interessiert sind, gewinnt die neue Umgebung an Attraktivität.

Das Kind sensibel zu beobachten ist also ein wichtiger Faktor für gelingende Übergänge. Im Folgenden finden Sie Anregungen zu Beobachtung und Reflexion.

Kinder bewältigen nicht nur diesen ersten Übergang. Nach der Kinderkrippe kommen Kinder meist in den Kindergarten oder in eine andere Einrichtung. Entscheidend ist, auch bei diesem Übergang alle Beteiligten einzubinden: Kind, Eltern, die »aufnehmende« und die »abgebende« Einrichtung. Sie alle wirken in diesem System zusammen.

i Signale des Kindes als Hinweise für einen gelungenen Übergang

Exploration

Wenn Kinder beginnen, sich auch in den Trennungsphasen für Spielmaterialien, pädagogische Angebote, andere Kinder usw. zu interessieren, ist das ein gutes Zeichen für den Verlauf der Eingewöhnung und signalisiert, dass die Trennungszeit schrittweise erhöht werden kann.

R Fragen zur Reflexion:

- Zeigt das Kind Explorationsverhalten?
- Interessiert es sich für Spielmaterialien, für pädagogische Angebote? Nimmt es Kontakt zu anderen Kindern auf und beginnt es, mit den anderen Kindern zu interagieren?

Wohlbefinden

Kinder, die sich in der neuen Situation wohl fühlen, zeigen mehr positive Emotionen, lachen und bewegen sich mehr und werden zunehmend selbstständiger. Außerdem verändert sich ihre Frustrationstoleranz, sie können zum Beispiel länger warten, bis ihre Bedürfnisse befriedigt werden.

R Fragen zur Reflexion:

- Welche Emotionen zeigt das Kind in der Trennungssituation?
- Welche Gefühle können Sie in seiner Mimik und Körperhaltung erkennen?
- Wirkt das Kind verkrampft oder gelöst und entspannt?
- Welche Gefühle erkennt man an Gesichtsfarbe, Stimmlage und anderen körperlichen Signalen des Kindes?

Bezugsperson

Das Kind sucht aktiv die Nähe der Bezugsperson oder der Tagespflegeperson auf (zum Beispiel es krabbelt zu ihr hin, wenn es sich wehgetan hat).

R Fragen zur Reflexion:

- Hat das Kind eine gute, von Sicherheit geprägte Beziehung zu seiner Bezugsperson (seiner Tagespflegeperson, seiner Bezugserzieherin) aufgebaut?
- Sucht das Kind aktiv die Nähe dieser Person auf, wenn es emotional gestresst ist oder sich wehgetan hat? Lässt sich das Kind von dieser Person trösten?
- Kann das Kind es gut verkraften, wenn diese Bezugsperson einmal für einen kurzen oder längeren Zeitraum nicht in der Einrichtung ist?
- Wie sieht die Beziehung des Kindes zu den anderen Fachkräften aus?

Pflegesituationen

Wichtige Hinweise auf den Verlauf der Eingewöhnung geben auch bestimmte Situationen, in denen das Kind und seine Bezugsperson in engem 1:1-Kontakt sind. Dies kann zum Beispiel das Wickeln, Füttern, Trösten, Spielen sein. Die Kinder zeigen positive Gefühle, lachen, kommunizieren (verbal oder nonverbal), wenn sie zum Beispiel von ihrer Bezugsperson gewickelt oder gefüttert werden.

R Fragen zur Reflexion:

- Wie verhält sich das Kind in solchen Pflegesituationen?
- Wirkt es verkrampft oder entspannt? Begibt sich das Kind in einen (auch non-verbalen) Dialog mit seiner Bezugsperson?

Wechsel von Situationen

In der Tageseinrichtung/Tagespflege gibt es häufige Wechsel, zum Beispiel wenn die Kinder nach draußen gehen, ein Ausflug gemacht wird, ein pädagogisches Angebot zu Ende ist und eine Freispielphase beginnt. Kinder, die den Übergang schon gut bewältigt haben, können sich bei solchen Wechseln meist leicht zurechtfinden. Wenn Kinder davon noch sehr stark irritiert werden, gilt es, das Kind besonders feinfühlig zu beobachten und zu unterstützen.

R Fragen zur Reflexion:

- Wie verhält sich das Kind beim Wechsel von Situationen?
- Kann es sich schnell auf die neue Situation einstellen oder wirkt es irritiert?
- Exploriert es?

3.3 Partizipation der Kinder ermöglichen

Beteiligung ist von klein auf möglich, das heißt mit Kindern jeden Alters und bei allen sie betreffenden Themen. Alter und Entwicklungsstand spielen für die Beteiligungsform eine Rolle, nicht hingegen für die Beteiligung als solche. Eine auf Dialog basierende Beteiligung ist nicht auf verbalen Austausch beschränkt. Beobachtung, Interaktion und nonverbale Kommunikation sind Teile dieses Dialogs. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger sind die feinfühlig Beachtung ihrer ausgesendeten Signale und ihrer Körpersprache und der Versuch, diese zu verstehen. Kinder können oft mehr, als ihnen die Erwachsenen zutrauen. Bei angemessener Unterstützung sind sie fähig, ihren Lebensalltag bewusst und gezielt mitzugestalten. Sie können artikulieren, was sie brauchen und was sie beschäftigt; mit zunehmendem Alter äußern sie auf Nachfrage spontan ihre Ideen und Vorstellungen, sind sie in ihren Äußerungen konkret und handlungsorientiert.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan streicht daher die Verantwortung der Kindertageseinrichtung, aber auch der Tagespflege, heraus, der Partizipation der Kinder einen hohen Stellenwert und festen Platz einzuräumen und in der Einrichtungskonzeption zu verankern. Eine auf Partizipation gründende Bildungspraxis umfasst insbesondere folgende Elemente:

- Partizipation im Alltag (zum Beispiel sich in der Einrichtung frei und selbstbestimmt bewegen, Reflexion von Lerngeschichten mit Kindern, Morgenkreis);
- Partizipation an der Planung und Durchführung von Projekten (zum Beispiel Auseinandersetzung mit bestimmten Themen; Umgestaltung der Lernumgebung);
- Kindern Verantwortungsbereiche für Andere übertragen (zum Beispiel Haus- und Gruppendienste; Patenschaften für neue Kinder);
- gemeinsam mit Kindern Regeln und Grenzen setzen;
- die Kindertageseinrichtung als demokratisch verfasste Gemeinschaft gestalten;
- die innere Öffnung in Form der teiloffenen und offenen Arbeit als Partizipationskonzept, das Kindern ein hohes bis sehr hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht (zum Beispiel Auswahl unter mehreren Bildungsaktivitäten; Nutzung aller Räume der Einrichtung während des Freispiels).

Partizipation erweist sich als »Kernelement einer zukunftsweisenden Bildungspraxis« und als wesentlicher »Schlüssel zu Bildung und Demokratie« (Hansen, Knauer & Friedrich 2004, S. 52). Bildungsprozesse, die Kinder und Erwachsene gemeinsam planen und gestalten, fordern und stärken die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit und steigern ihren Lerngewinn, denn Kinder bringen einen Reichtum an Ideen und



Perspektiven ein. Die Beteiligungsmöglichkeiten, die Erwachsene Kindern einräumen, werden die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig beeinflussen.

Edeltraud Prokop ist Leiterin der Städtischen Kinderkrippe Felicitas-Füss-Straße in München, Trudering. Sie hat den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan bereits mit ihrer Modelleinrichtung erprobt. Seit Mai 2009 arbeitet die Kinderkrippe auch als Konsultationseinrichtung. In der Einrichtung wird Partizipation der Kinder großgeschrieben. Im folgenden Interview gibt die Leiterin Einblicke, wie Partizipation in den ersten Lebensjahren in einer Kinderkrippe konkret aussehen kann und wie sie das Zusammenspiel von Partizipation und Ko-Konstruktion sieht und praktiziert.

i Partizipation von Anfang an – Interview mit Edeltraud Prokop

Partizipation ist von klein auf möglich. Wie sieht Partizipation im Alltag konkret aus, wenn sich Kinder noch nicht oder kaum sprachlich artikulieren können?

Wichtig ist, dass die Räume transparent sind, die Kinder wissen, wo was passiert und der Tagesablauf für sie erkennbar ist. Wenn Kinder zum Beispiel etwas trinken wollen, dann wissen sie, ich kann in die Küche gehen; wenn Getränke für sie sichtbar bereit stehen, zeigen kleine Kinder dort hin. Nachhaltig in Erinnerung geblieben ist mir ein Beispiel, wie sich ein Kind mitteilen kann, weil es einfach nur diese Transparenz vorfindet: Ein zehn Monate alter Junge krabbelte in die Küche, trank von seiner Flasche, zeigte sie uns und schüttelte den Kopf. Als er bemerkte, dass wir seine Äußerung nicht sofort verstanden, krabbelte er zur Schublade mit den Saugern. Er wusste, wo wir diese herausholen, weil die Kinder immer dabei sind, wenn wir ihre Milchflaschen herrichten. Er nahm einen Sauger heraus, den wir gegen den anderen austauschten. Er trank und nickte mit dem Kopf. Als wir uns den abgemachten Sauger ansahen, wurde klar, er war verstopft.

Ein Kind, das mit uns flirtet, macht deutlich, dass es sich unterhalten und Zuwendung will, was zugleich ein Zeichen für Wohlbefinden ist. Kinder zeigen das mit ihrer Mimik und Körpersprache. Auch ihr Weinen ist als Ausdrucksform ernst zu nehmen. Das Wichtigste für Kinder sind feinfühligere Erwachsene, die ihre Signale erkennen. Wenn wir Erwachsene diese nicht erkennen oder zulassen, dann wird ein Kind irgendwann nicht mehr den Versuch machen, sich mitzuteilen. Die Frage »Was traue ich dem Kind zu?« spielt in den ersten Lebensjahren eine zentrale Rolle. Oft stehen wir Erwachsenen uns bei deren Beantwortung selbst im Weg, weil wir Hypothesen aufstellen, wie: Dafür ist es noch zu klein, das kann es noch nicht. Wichtig ist zu überprüfen, ob diese Hypothesen auch stimmen, das heißt sich und dem Kind mehr zuzutrauen und im Weiteren mal genau hinzuschauen, was passiert.

Von Ihnen stammt der Ausspruch: »Partizipation beginnt am Wickeltisch.« Wie kann die Beteiligung des Kindes in Wickelsituationen konkret aussehen?

Bei uns hat jedes Kind, direkt im Wickeltisch integriert, seine eigene Schublade. Die Kinder wissen auch, wo ihre Schublade ist, die wir mit dem Schriftzug ihres Vornamens markiert haben. Sie kennen schon den Schriftduktus, was mich immer wieder überrascht. Gerade vorhin, als ich ins Bad ging, habe ich einen Einjährigen beobachtet, der jede Schublade aufzog und hinein schaute, bis er seine Wäsche erkannt hatte. Wir haben auch eine Treppe am Wickeltisch, das heißt, die Kinder können so selbst hinaufsteigen. Meist bringen sie dabei auch ihre Windel mit, die sie zuvor aus der Schublade herausgeholt haben. Die Kinder cremen sich auch selbst ein, und sie zeigen, ob sie lieber im Stehen gewickelt werden wollen.

Partizipation wird bereits im Rahmen der gemeinsamen Übergangsgestaltung von der Familie in Ihre Einrichtung praktiziert. Wie beteiligen Sie auch das Kind an diesem Prozess?

Das Verhalten des Kindes ist der wichtigste Punkt. Herkömmlich bestimmen wir Erwachsene, wann unserer Meinung nach das Kind eingewöhnt ist. Wenn wir jedoch auf die Signale des Kindes mehr achten, wird deutlich, dass ein Kind klar zeigt: Ich will schon von meiner Mutter weg und Kontakt zur Bezugserzieherin aufnehmen oder ich will das jetzt noch nicht. Ein Kind, das bei Trennungssituationen weint und sich nicht trösten lässt, sagt, ich bin noch nicht bereit, und zeigt, mir geht es nicht gut. Diese Zeichen zu erkennen, hängt von uns Erwachsenen ab. Das Kind kann nur partizipieren, wenn wir seine Signale wirklich ernst nehmen und dadurch seine Mitgestaltung zulassen. Entsprechend beraten wir Eltern, die auf schnelles Eingewöhnen drängen, weil ihr Arbeitgeber ruft; wenn sie ihr Kind weinen sehen und wir ihnen erklären, wie wichtig es ist, dass ihr Kind die Eingewöhnung mitgestalten darf, das überzeugt die Eltern regelmäßig.

Sie praktizieren seit einigen Jahren offene Arbeit in Ihrer Kinderkrippe. Was waren die Überlegungen für diese Öffnung, vor allem auch im Hinblick auf mehr Partizipation?

Als wir noch rein stammgruppenbezogen gearbeitet haben, ist uns irgendwann aufgefallen, dass stets wir bestimmt haben, wann wir zum Beispiel rausgehen, wann ein Kind in den Flur darf. Wir haben uns damals viele Fragen gestellt: Wenn ein Kind mitentscheiden will, dann muss es auch die Möglichkeit haben, dass es jederzeit in den Garten gehen und andere Räume aufsuchen kann, weil es eher Lust auf die andere Erzieherin hat. Kindern ist dies verwehrt, wenn sie auf den Gruppenraum beschränkt werden.

Durch unsere Öffnung nach innen hat sich bestätigt, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren eigenaktiv sein können und in den Raum gehen, der sie gerade interessiert. Wir merken ganz stark ihre Fähigkeit zur Selbstregulation, dass sie, wenn sie zum Beispiel in den Garten wollen, zur Garderobe krabbeln bzw. gehen und hinzeigen. Wenn wir dies registrieren und ihnen beim Anziehen helfen, dann funktioniert Verständigung. Kinder zeigen, ich will mich woanders hin bewegen. Wenn das möglich ist und in allen Räumen Erwachsene präsent sind, dann geht das sehr gut und die Kinder nützen das unglaublich, wenn ihre Bezugsperson für sie immer sichtbar bleibt. Wenn ich bemerke, die Kinder gehen in den Garten, dann schauen sie ab und zu zur Terrasse oder zum Fenster herein, suchen Blickkontakt und marschieren wieder los. Und sie haben ja meist noch ein bis zwei weitere Personen, die ihnen wichtig sind. Dieses Dasein, dieses Wissen, wenn ich rausgehe ist da jemand, der mich wahrnimmt, auch dort meine Spiele erkennt und mich unterstützt, gibt den Kindern Sicherheit und Halt. Zugleich bestimmen die Kinder ihr

Tempo und sie bestimmen auch, mit wem spiele ich und welche Pädagogin tut mir jetzt gerade gut.

Wir haben Tages- und Wochenrituale. Das ist für kleine Kinder wichtig. Sie können sich merken, wenn es ganzjährig diese Wiederholungen gibt, und sie können diese Rituale dann auch den zuständigen Personen zuordnen, weil diese Verlässlichkeit da ist. Kinder bringen bei uns zum Beispiel die Patrizia mit Musik in Verbindung oder die Bettina mit der Werkstatt. Auf diese Weise können sich Kinder gut orientieren.

Welche weiteren Vorkehrungen haben Sie getroffen, um den Kindern in den ersten drei Jahren möglichst viel Mitsprache bei der Gestaltung ihrer Bildungsprozesse zu ermöglichen?

All unsere Vorkehrungen haben wir uns erarbeitet, weil wir die Kinder laufend beobachtet und die unseren gesetzten Strukturen zugrunde liegenden Hypothesen immer wieder überprüft haben. Viele unserer Hypothesen haben nicht gestimmt. So dachten wir zum Beispiel, dass die Kinder in dem großen Haus einen ruhigen Platz brauchen, eine Kuschelecke mit weichen Matten. Sobald die Kinder jedoch robben konnten, zogen sie den harten Boden den weichen Matten vor. Im großen Flur mit Treppe, wo wir gemeint haben, der ist für Säuglinge und Kleinkinder wirklich ungeeignet, haben sich die Kinder viel bewegt und so ihre Grobmotorik trainiert. Sie brauchen, wie Emmi Pikler bereits sagte, den harten Untergrund, um sich zu spüren, oder die Treppe, die erst einmal den meisten Erwachsenen Angst macht, Kinder aber sehr fasziniert. Für das Gleichgewichtstraining ist die Treppe unglaublich wichtig, auch dieses rückwärts herunter krabbeln – all diese wichtigen Lernprozesse dürfen wir schlichtweg nicht verbieten.

Inwieweit ist es Ihren Erfahrungen nach möglich, auch schon Kinder in den ersten Lebensjahren an der Gestaltung der Lernumgebung zu beteiligen oder ihnen kleinere Hausdienste oder Patenschaften für neue Kinder zu übertragen?

Wenn die Kinder Materialien, die ihnen im Moment wichtig sind, in den Räumen oder im Garten vorfinden, werden sie lernend tätig. Wenn sie sehen, dass wir aufschreiben, was sie tun, nehmen sie uns als wache Begleiterinnen wahr, die ihnen Wertschätzung und Zuwendung entgegenbringen. Dies steigert ihre Motivation, weiter tätig zu sein. Die Lerngeschichten reflektieren wir mit dem Kind. Je nachdem, wie die Kinder unsere gestaltete Lernumgebung nutzen und unsere Impulse aufnehmen, entwickeln wir diese weiter oder gar neu.

Kinder lieben es, Dinge selbst zu tun und zu machen, sie holen sofort einen Besen oder einen Lappen, wenn etwas verschüttet wird, sie helfen Tische abzuwischen

oder räumen ihre Kleidung wieder in die Garderobe. Bei uns gibt es keine zugewiesenen Dienste, aber jeden Tag decken einige Kinder den Mittagstisch. Wir steuern, dass nicht stets die gleichen Kinder das machen, und jene, die das machen wollen, aber auch dran kommen. Ältere Kinder helfen den Jüngeren beim Ausziehen, sie wischen den Jüngeren auch den Mund ab oder zeigen ihnen das Zähneputzen. Und wenn neue Kinder kommen, dann kümmern sich die »alten« Kinder auch ohne unser Zutun um die Neuen. Sie trösten und binden sie sogleich in Spielsituationen mit ein oder zeigen Dinge, die die neuen Kinder am Anfang so noch nicht entdecken.

Der Bayerische Bildungsplan betont neben Partizipation auch die Ko-Konstruktion. Wie sieht die Umsetzung dieser beiden Ansätze am Beispiel der in Ihrer Einrichtung praktizierten Projektarbeit mit Kindern konkret aus?

Projektarbeit läuft fast immer über die Fragen der Kinder, auch bei den Kleinen. Ein Projekt kann überall beginnen. Im Bauraum können Kinder anfangen, irgendwas zu bauen, andere Kinder zu beteiligen und uns einzubeziehen. Dann sind wir Mitspieler und Dialogpartner und nicht Belehrende. Bei älteren Kindern, die sich schon verbal äußern können, ist es wichtig, ihre Fragen zu notieren, sie durch unsere Fragen zum Nachdenken anzuregen. Wir schreiben ihre Hypothesen auf und dokumentieren die Schritte, Antworten zu finden. Ich habe schon oft erlebt, dass Kinder in Sachbüchern eine Antwort selbst entdecken oder dass bei Reflexionsmomenten ein Zweijähriger aufsteht und eine Antwort gibt, nicht zum Prozess, aber zur Informationsquelle.

Ist Ko-Konstruktion ein moderner Ansatz, der Partizipation überflüssig macht?

Für mich ist Partizipation die Voraussetzung für Ko-Konstruktion, der Einstieg. Wir Pädagoginnen sind herausgefordert zu lernen, da wir in der Ausbildung einen anderen pädagogischen Ansatz erfahren und verinnerlicht haben. Es wurde viel zu schnell erklärt, bestimmt. Die Erwachsenen wussten immer, was Kinder brauchen, und es wurde nie so richtig überprüft, ob wir da richtig liegen. Es werden Handlungsketten unterbrochen, wenn zum Beispiel ein Kind auf einen Stuhl steigt und wir sagen: Du, der ist zum Sitzen da. Für das Kind bedeutet Lernen auszuprobieren, schaff ich das, auf den Stuhl zu steigen und wieder herunter zu kommen, ein Stuhl ist für ein Kind ein Turngerät. Wenn der Erwachsene im Kopf hat, der Stuhl ist zum Sitzen da, dann hat das Kind Pech, es wird in seiner Handlungskette ständig unterbrochen. Wenn das Kind einen Tisch als Haus nutzt und eine Decke drüberzieht, entwickelt es ein Spiel und baut sich seine eigene Rückzugshöhle, sein Haus; das kann ich stören, wenn ich sage, der Tisch ist nur zum Essen da. So können wir Kinder blockieren.

3.4 Bildungsprozesse organisieren und moderieren

Es gibt viele verschiedene Ansätze und Methoden, Bildungsprozesse zu organisieren und diese zu moderieren. Im folgenden Kapitel finden Sie die wichtigsten Methoden, die sich wie ein roter Faden durch den Praxisteil dieser Handreichung ziehen und für Kinder in den ersten Lebensjahren besonders geeignet sind, nochmals genannt und näher dargestellt:

- die Lernumgebung gestalten,
- Alltagssituationen für grundlegende und ganzheitliche Bildungsprozesse aufgreifen,
- mit Kindern in den Dialog gehen – Kindern aktiv zuhören und ihnen offene Fragen stellen,
- spielen und lernen – das kindliche Spiel für Lernprozesse bestmöglich nutzen und moderieren,
- Scaffolding – Kindern behutsame Hilfestellung in der Zone der nächsten Entwicklung geben,
- Projektarbeit als zentrale Methode des ganzheitlichen, lebensnahen Lernens.

Die Lernumgebung gestalten – Materialangebote als Basis für die pädagogische Arbeit

Die kognitiven Kompetenzen von Kindern können durch eine sorgsame und pädagogisch durchdachte Auswahl von Materialien wesentlich bereichert und gestärkt werden (siehe Infokasten auf S. 129). Der Leitsatz »Qualität vor Quantität« gilt bei jungen Kindern besonders und betrifft sowohl die Auswahl als auch die Präsentation der Materialien. Die haptische Qualität, die Ästhetik und die Vielseitigkeit der Materialien sind besonders für junge Kinder von großer Bedeutung.

Alltagssituationen für grundlegende und ganzheitliche Bildungsprozesse aufgreifen

»Jedes Kind hat von Geburt an Möglichkeiten und Kräfte, sich den Zugang zu seiner Umwelt zu erschließen und sie so kennen zu lernen, dass es sie für seine Entwicklung gebrauchen kann. Grundlage frühkindlicher Bildung sind die Erfahrungen, die ein kleines Kind in seinem Alltag macht« (Schäfer 2008). Der Lebensalltag bietet Kindern vielfältige Bildungs- und Lernerfahrungen. Lernen findet überwiegend in Alltagssituationen statt. Dies gilt insbesondere für die Kompetenz- und Bildungsbereiche

i Anregungen zur Auswahl von Materialien finden sich in der Rahmenkonzeption der Stadt München für Kinderkrippen (Stadt München, 2009)

- Forschungsmaterialien (zum Beispiel Gefäße mit Schraubdeckeln, Röhren, in die Kinder etwas hineinstecken können; Naturmaterialien, Schwämme unterschiedlicher Größe; Tücher mit unterschiedlichen Farben und Texturen)
- Materialien, die verschiedene Sinne ansprechen (zum Beispiel Mal- und Zeichenmaterial, Musikinstrumente, Geräuschememory, Tastpfade/Tastwände, Materialien zum Kneten und Formen, verschiedenste Naturmaterialien)
- Materialien und Gegenstände, die zu Rollenspielen auffordern (zum Beispiel Puppen, Puppenküche mit verschiedenem Zubehör, verschiedene Hüte, Theaterutensilien)
- Konstruktionsmaterialien (zum Beispiel Bauklötze, Kissen, Tücher, kleinere und größere Pappkartons zum Verstecken oder Hausbauen).

Selbstverständlich sind nicht alle Gegenstände und Materialien für Kinder in den ersten Lebensjahren geeignet. Sie sollten keine verschluckbaren Kleinteile oder gesundheitsgefährdende Weichmacher enthalten und es sollte keine Strangulierungsgefahr von ihnen ausgehen.

»Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte«, »Gesundheit«, »Bewegung« sowie »Sprache und Literacy«. Hier sind die Bildungsprozesse in der Regel eingebettet in die Alltagsroutinen der Kindertageseinrichtung. Zum anderen gibt es bestimmte Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag wie zum Beispiel Ernährung, die die gezielte Ansprache vieler Kompetenz- und Bildungsbereiche und damit vielfältige Lernprozesse zugleich ermöglichen.

»In der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren ist dem Lernen in Alltagssituationen eine besonders hohe Aufmerksamkeit zu widmen, weil gerade hier grundlegende Bildungsprozesse für Kinder dieses Alters stattfinden« (Reichert-Garschhammer, Gräser & Prokop 2010). Alltagsroutinen, die Kindern vielfältige, bereichsübergreifende Lernerfahrungen ermöglichen, sind beispielsweise:

- die Körperpflege (zum Beispiel wickeln, waschen, Zähne putzen, aus- und anziehen),
- die Ernährung (zum Beispiel füttern, eigenständig essen, Umgang mit Besteck, Tisch decken, Essen »auftun«, Essen kochen, einkaufen),
- das Sauberhalten (zum Beispiel putzen, kehren und wischen; Waschmaschine einräumen und anmachen),
- der Umgang mit Materialien (zum Beispiel her- und aufräumen, ordnen),
- die Gestaltung der Innen- und Außenräume (zum Beispiel Kräuterbeet anlegen).

Zwei Beispiele: Ansprache vieler Kompetenz- und Bildungsbereiche in Alltagssituation (aus Reichert-Garschhammer, Gräser & Prokop 2010)

Das **Wickeln** als Bildungssituation zu gestalten eröffnet Kindern vielfältige Bildungserfahrungen in Bereichen wie soziale Beziehungen, Gesundheit und Sprache. Das Kind lernt, mit seiner Bezugsperson zu kommunizieren, ihr zuzuhören, mit ihr eine soziale Beziehung einzugehen; zugleich lernt es seinen Körper kennen. Wichtig ist daher, diese Lernprozesse durch die pädagogische Fachkraft gezielt zu begleiten, das heißt sich dem Kind zuzuwenden durch Blick- und Körperkontakt, mit ihm in Dialog zu treten, das Kind durch Sprache in die Alltagshandlungen rund um das Wickeln einbeziehen, die non-verbale Äußerungen des Kindes feinfühlig wahr- und ernst zu nehmen und angemessen darauf zu reagieren und so eine gute Beziehung zum Kind aufzubauen.

Die **Ernährung** ist ein idealer Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse in zahlreichen Bereichen wie Gesundheit, Bewegung, Interkulturalität, Sprache, soziale Beziehungen, Lebenspraxis, Ästhetik und Mathematik. Bei Selbstbedienung mit Essen und Trinken lernen Kinder selbstbestimmt zu handeln und üben sich in ihren Alltags-, sozialen, sprachlichen und motorischen Kompetenzen (zum Beispiel Löffel halten, miteinander Essen, Ess-, Tischkultur, Gespräche). Ihre Beteiligung an der Zubereitung des täglichen Frühstücks ermöglicht Kindern einen aktiven Zugang zum Thema gesunde Ernährung; sie können zugleich vielfältige Sinneserfahrungen sammeln (zum Beispiel riechen, schmecken) und Handlungskompetenzen erlangen (zum Beispiel Tisch decken, Kuchen aufteilen).

Mit Kindern in Dialog gehen – Kindern aktiv zuhören und ihnen offene Fragen stellen

Mit Kindern in Dialog gehen ist die vielleicht wichtigste Methode zur Moderierung von Bildungsprozessen. Die lernende Gemeinschaft, Projektarbeit, Scaffolding oder auch metakognitive Dialoge brauchen gute Dialoge und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und Kindern untereinander. Dies ist wichtig,

- damit Kinder das einbringen können, was sie wissen, was sie glauben, was sie fühlen oder auch, was sie vermuten,
- damit Kinder die Perspektiven der anderen wahrnehmen und mit den eigenen Vorstellungen in Einklang bringen können,
- damit aus dem Dialog der Kinder und Erwachsenen bedeutungsvolles Lernen entstehen kann.

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden wichtige Grundsätze des Dialogs mit Kindern im Kapitel 8.2.4 »Kindern zuhören – Kindern Fragen stellen« behandelt.

i Zuhören

Bei jungen Kindern ist besonders das »Zuhören« von großer Bedeutung. Es geht darum:

- Kontakt mit dem Kind herzustellen (auf Augenhöhe des Kindes zu gehen, das Kind zu berühren, ihm zu signalisieren: »Ich bin jetzt für dich da und höre dir zu.«),
- Kindern genug Zeit zu geben, ihre Gedanken, Gefühle oder Intentionen zu zeigen oder zu äußern,
- ihre Mimik, Körperhaltung, Gestik usw. aufmerksam zu beobachten,
- die Äußerungen des Kindes in Sprache zu fassen,
- nachzufragen, ob man richtig verstanden hat (»Ah, du zeigst auf deine Flasche. Hast du Durst?«).

Aber wie ist das bei den Jüngsten? Auch sie kommunizieren: Anfangs mit Schreien, mit ihrer Körperhaltung, schließlich mit Mimik und Gestik, wenn sie zum Beispiel auf etwas deuten. Später kommen einzelne Wörter hinzu, Zwei-Wort-Sätze und auch aufwändigere Satzkonstruktionen. Sie verstehen schon sehr früh vieles, was ihr Gegenüber kommuniziert, anfangs indem sie den Tonfall wahrnehmen, die Gesten, Mimik oder schon als kompetente Säuglinge auch durch ihr Sprachverständnis (vgl. Kapitel 2.3).

Kommunikation und Dialog sind also auch für die Jüngsten ganz zentral – und sie setzen diese auch schon von Beginn an ein. Die Anforderungen, die die Kommunikation mit jungen Kindern an Erwachsene stellt, sind eigentlich nicht viel anders als die bei älteren Kindern: es geht darum, einen Dialog herzustellen, zuzuhören, zu fragen, zusammenzufassen oder auch etwas zu erklären. Aber bei jungen Kindern muss man sich natürlich »anders als bei älteren« oder »noch stärker als bei älteren« auf die Ebene des Kindes begeben: die nonverbale Kommunikation spielt zum Beispiel eine wesentlich wichtigere Rolle als bei älteren Kindern (schöne Beispiele sind zum Beispiel in der Broschüre »Wortschätze heben – Leselust beflügeln«, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2010 oder auch bei Stern 2009 zu finden).

Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung weisen in besonderem Maße auf die Stimulation der Denkprozesse von Kindern durch Fragen – vor allem offene Fragen – hin (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2007). Für Kinder in den ersten Lebensjahren sind Fragen meist interessanter als die Antworten. Sie regen dazu an, selbst über bestimmte Dinge nachzudenken und sich damit auseinanderzusetzen.

i Fragen stellen

Lothar Klein und Herbert Vogt geben einige Anregungen, welche Fragen sich besonders für einen bildenden Dialog eignen (2004, S. 209).

Klärendes Spiegeln bzw. aktives Zuhören

Die Aussagen des Kindes werden fragend und eventuell präziser mit eigenen Worten wiederholt. Dies dient einerseits dazu, sich zu vergewissern, ob die Aussage des Kindes richtig verstanden wurde, andererseits betont es die Wertschätzung und das Interesse den Äußerungen des Kindes gegenüber.

Offene, Aufmerksamkeit weckende Fragen

Die Frage des Erwachsenen drückt, zum Beispiel beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten, ein Staunen über bestimmte Phänomene aus und weckt somit gezielt die Neugierde des Kindes für eine Sache: »Was macht denn die kleine Katze da?«

Informationsfragen

Diese Fragen regen das Kind dazu an, sich auf ein bestimmtes Detail zu konzentrieren oder etwas herauszufinden, ohne es dabei zu »testen«. Vielmehr wird das Kind auf spielerische Weise angeregt, alle Sinne einzusetzen, bestimmte Aspekte zu berücksichtigen oder die Perspektive zu wechseln: »Hat die Katze ein weiches Fell?« »Wie groß ist der Hund?«

Vergleichsfragen

Diese Fragen regen dazu an, nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden zu suchen oder bestimmte Zusammenhänge herauszufinden: »Ob der rote Ball wohl schwerer ist als der gelbe?«, »Warum weint denn das Baby auf dem Bild?«

Handlungsfragen

Durch diese Fragen wird das Kind dazu angeregt, ein Phänomen näher unter die Lupe zu nehmen, etwas auszuprobieren und zu experimentieren und so zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen: »Glaubst du, das Puzzlestück passt hier rein?« »Was passiert wohl, wenn du mit grüner Farbe auf die gelbe Sonne malst?«

Problem aufwerfende Fragen

Diese Fragen regen etwas ältere Kinder dazu an, eigene Hypothesen zu bilden und diese dann zu überprüfen. Hierdurch erarbeiten sie sich eigenes Wissen und entwickeln ihre Fähigkeiten weiter: »Was müssen wir denn tun, dass das Licht wieder ausgeht?«, »Wie bekommen wir die Kasse vom Kaufladen wieder zu?«, »Wieso bellt denn jetzt der Spielzeughund?«



Spiele und Lernen – das kindliche Spiel für Lernprozesse bestmöglich nutzen und moderieren

Kinder spielen, Erwachsene spielen und selbst in der Tierwelt entdeckt man das Spiel immer wieder. In den ersten Lebensjahren stellt Spielen die vorherrschende Aktivität und Möglichkeit dar, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Sie ist die elementare Form des Lernens – Spielen ist immer auch Lernen. Im Spiel kann das Kind seine Umwelt erkunden, Dinge ausprobieren und Realitäten nachstellen. Das Spiel bietet eine sehr gute Möglichkeit, in einer lernenden Gemeinschaft mit anderen Kindern sowie Erwachsenen voneinander und miteinander zu lernen. In der Fachwelt ist die Bedeutung des Spiels für die kognitiven, physischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten längst unumstritten (ein Überblick vgl. Oerter & Montada 2008). Aus Untersuchungen ist bekannt, dass Als-ob-Spiele sowie soziale Rollenspiele sich besonders positiv darauf auswirken, wie Kinder in der Lage sind, Emotionen anderer Kinder einzuordnen und ihr Gegenüber zu verstehen. Zudem waren positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung und Kreativität zu beobachten.

i Spielformen – Lernformen

Sensumotorisches Spiel

Das sensumotorische Spiel ist die früheste Form des Spielens und charakteristisch für das Alter von null bis drei Jahren. Säuglinge berühren und erforschen dabei zunächst eigene Körperteile und später auch Gegenstände. Sie explorieren mit allen Sinnen, nehmen Gegenstände in den Mund, hantieren damit, betrachten sie. Typisch für das sensumotorische Spiel sind häufige Wiederholungen und Variationen derselben Handlung. Im sensumotorischen Spiel werden nicht nur (fein-)motorische Kompetenzen gestärkt, sondern darüber hinaus die kognitiven Kompetenzen (zum Beispiel Wissen über Objekte, physikalische Zusammenhänge, Wahrnehmung) angesprochen.

Erkundendes Explorationsspiel

Die Dinge in ihrer Beschaffenheit und in ihren möglichen Verwendungsformen zu erkunden ist der Kern des Explorationsspiels. Es tritt sehr häufig um das erste Lebensjahr herum auf. Gegenstände werden auseinander genommen, wieder zusammengefügt und für die unterschiedlichsten Zwecke eingesetzt. Auch diese Spielform fördert neben (fein-)motorischen Kompetenzen die kognitiven Kompetenzen.

Konstruktionsspiel

Ab ungefähr eineinhalb Jahren beginnen Kinder zu konstruieren und eigene fantasievolle Bauten und Räume zu schaffen. Im Gegensatz zum Explorationsspiel werden hier vermehrt andere Kinder und Erwachsene einbezogen. Außerdem zählt beim Konstruktionsspiel nicht alleine die Lust am Tun, sondern auch das Ergebnis – sei es nun eine Mauer aus Sand, ein Turm aus Bauklötzen oder eine Höhle aus Tüchern. Beim Konstruktionsspiel werden neben personalen Kompetenzen immer stärker auch die sozialen Kompetenzen gestärkt.

Symbol- bzw. Rollenspiel

Das Symbolspiel wird auch als »echtes Spiel« beschrieben. Charakteristisch ist dafür, dass Spielgegenstände wie Puppen oder Spielzeugautos nach den eigenen Vorstellungen verwendet werden: eine Zahnbürste, um der Puppe die Haare zu kämmen, ein Styroporblock als Garage für die kleinen Autos. Einfache Symbolspiele beginnen die Kinder schon ab dem ersten Lebensjahr zu spielen, und die Anziehungskraft dieser Symbol- und Rollenspiele bleibt in den Jahren bis zur Einschulung über erhalten. Das kooperative Rollenspiel ist im Alter von null bis drei Jahren nur sehr selten und bei miteinander vertrauten Kindern vorzufinden, während parallele Symbolspiele von zwei oder mehreren Kindern häufiger anzutreffen sind. Bei älteren Kindern werden diese Spiele immer fantasievoller und interaktionsbetonter – klassische »Rollenspiele« also, in der die Bedeutung und der Ablauf des

Spiels zu Beginn von den Kindern ausgehandelt werden. »Vater, Mutter, Kind« ist solch ein klassisches Rollenspiel, in dem Kinder zudem Belastungen, Ängste und Wünsche verarbeiten können. Diese Spielform spricht fast alle Basiskompetenzen an: Sie stärkt nicht nur die individuellen Kompetenzen von Kindern, sondern ist darüber hinaus die bedeutsamste Spielform für die Stärkung der sozialen Kompetenzen und auch der Resilienz (vgl. Oerter 2002).

Je nach Alter, Entwicklungsstand, Interessen und Bedürfnissen variiert das Spiel. Das Spielverhalten ist Ausdruck der inneren Befindlichkeit des Kindes. Einen großen Einfluss auf das Spielverhalten hat die Art und Weise, wie dem Spiel des Kindes von außen begegnet wird. In der Bindungsforschung existiert sogar eine eigene Kategorie dafür, wie gut sich Erwachsene im Spiel auf das Kind einlassen können, die »Spiel-feinfühligkeit« (Grossmann & Grossmann 2004).

Spielen und Lernen stellen also keineswegs Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille dar. Gerade in den ersten Lebensjahren verwischen sich die Grenzen von Freispiel und geplanten Lernaktivitäten. Bei der Stärkung der kognitiven Kompetenzen hat das kindliche Spiel eine zentrale Rolle – und dies gilt ganz besonders für die ersten Lebensjahre. Kinder, die zum Beispiel mit einer Kugelbahn spielen, lernen viel über physikalische Zusammenhänge, über Schwerkraft und Geschwindigkeit. Gleichzeitig erweitern sie auch ihre sozialen Kompetenzen, wenn mehrere Kinder zusammen spielen. Sie üben Rücksichtnahme und lernen, kleinere Frustrationen, wie kurz warten zu müssen, bis man wieder an die Reihe kommt, zu ertragen.

Das kindliche Spiel für Lernprozesse bestmöglich nutzen und moderieren – was bedeutet das konkret?

R Fragen zur Reflexion

- Schätze ich das kindliche Spiel als wichtiges Element der kindlichen Entwicklung und des Lernens?
- Wie gestalte ich die Spielumgebung und das Materialangebot? Schaffe ich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freispielphasen und geplanten, moderierten Bildungsaktivitäten?
- Beobachte und dokumentiere ich sensibel, womit Kinder gerade bevorzugt spielen und welche Themen für sie aktuell von großem Interesse sind?
- Reflektiere ich manchmal die Spiele der Kinder und beziehe dabei auch die Kinder ein?
- Kann ich auch mit den Kindern spielen oder komme ich mir dabei komisch vor? Welche Rolle nehme ich dann ein? Nehme ich wahr, wenn Kinder von bestimmten Spielsituationen überfordert sind und unterstütze ich die Kinder dann?

Scaffolding – Kindern behutsame Unterstützung in der Zone der nächsten Entwicklung geben

Scaffolding bezeichnet eine vorübergehende gezielte Hilfestellung und Begleitung, die dem Alter, dem jeweiligen Entwicklungsstand und dem Erfahrungshorizont des Kindes angemessen sind. Die Hilfestellung wird immer in der Zone der nächsten Entwicklung angeboten. Dies hat zur Folge, dass die Kinder genau darin unterstützt werden, über das, was sie bereits wissen oder können, hinauszugehen. Dies setzt voraus, das Kind in seinem Lern- und Entwicklungsprozess genau zu beobachten und herauszufinden, was es schon alles kann, weiß und versteht.

i Scaffolding zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

Eine gemeinsame Perspektive zwischen Kind und Erwachsenem

Dem Erwachsenen gelingt es, sich auf das Denken, Fühlen und Verstehen des Kindes einzustellen und die Interaktion mit ihm in der »Zone der nächsten Entwicklung« des Kindes zu gestalten. Das bedeutet, Anforderungen zu stellen, die über das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes hinausgehen und dazu beitragen, Kompetenzen der nächsten Entwicklungsstufe zu stärken.

Ein autoritativer Interaktionsstil

Der Erwachsene zeigt eine klare Struktur von Erwartungen, eingebettet in emotionale Wärme, Verantwortung für das Kind und Partizipation des Kindes selbst. Dies bedeutet, das Kind an Entscheidungen zu beteiligen, ihm Selbst- und Mitbestimmung sowie Unabhängigkeit zuzugestehen und seinen Standpunkt zu achten. Andererseits ist es jedoch unerlässlich, klare Regeln und Grenzen zu geben, die jedoch auch immer wieder an die Situation angepasst und gemeinsam mit dem Kind ausgehandelt werden.

Zone der nächsten Entwicklung

Die Interaktion zum Kind wird so gestaltet, dass sie sowohl hohen Aufforderungscharakter für das Kind beinhaltet als auch viel Anreicherungsreichtum bietet. Dies setzt voraus, dass sich der Erwachsene an die sich verändernden Kompetenzen des Kindes anpasst und sich an der weiteren Entwicklung des Kindes orientiert. Dies kann zum Beispiel gelingen, indem das Kind immer wieder dazu motiviert wird, Dingen selbst auf den Grund zu gehen, auszuprobieren, etwas selbst heraus zu finden, zu experimentieren oder gemeinsam mit anderen Lösungen zu finden. Die Unterstützung des Erwachsenen passt sich an die Kompetenzen des Kindes an und gibt genau so viel Hilfe, damit das nächste Kompetenzniveau erreicht werden kann.

Stärkung der Selbstregulation

Dem Kind wird zunehmend Verantwortung für sein eigenes Handeln übertragen. Der Erwachsene zieht sich bei eigenständigen Handlungen des Kindes zurück und greift dann ein, wenn das Kind von selbst nicht weiter kommt. Im Fokus steht dabei stets das Ziel, das Kind darin zu unterstützen, eigenständig Lösungen zu finden, Fragen und Aufgaben selbstständig zu behandeln.

Projektarbeit als zentrale Methode des ganzheitlichen, lebensnahen Lernens gestalten

Die Durchführung von Projekten ermöglicht es, sich mit Themen, die Kinder interessieren, durch den Einsatz vielfältiger Methoden intensiv und längerfristig auseinander zu setzen, viele Bezüge zum Thema herzustellen und das Thema in größere Zusammenhänge einzubetten. Auf diese Weise gelingt es, viele Bildungsbereiche zugleich zu integrieren und alle Kompetenzen des Kindes zu stärken. Bildungsprozesse im Rahmen von Projekten zeichnen sich aus durch selbsttätiges Erkunden und Erforschen der Kinder, eingebettet in eine »lernende Gemeinschaft« (vgl. BayBEP 2007, S. 428f.) mit anderen Kindern und Erwachsenen. Von zentraler Bedeutung ist die Beteiligung der Kinder an der Planung und Durchführung des Projekts (Partizipation) sowie die Projektdokumentation und Reflexion mit den Kindern, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen. Lernen in Projekten ist ganzheitliches, lebensnahes und exemplarisches Lernen. Durch das Einbetten des Projektthemas in größere Zusammenhänge erwerben Kinder ein Wissen, das sie auf andere Situationen im Alltag immer wieder übertragen können. Projekte sind zugleich ein idealer Anknüpfungspunkt, Eltern sowie externe Fachleute aktiv einzubeziehen.

Was zeichnet die Projektmethode aus?

»Die Projektmethode

- beteiligt Kinder aktiv an der Gestaltung der Bildungsprozesse,
- fordert auf, das Verständnis eines Themas ko-konstruktiv zu erschließen, denn Kinder und Fachkräfte bringen gleichermaßen Ideen, Vorschläge und Erklärungen in das Projekt ein,
- lässt Kinder an demokratischen Prozessen teilhaben,
- stärkt die Kompetenz zur Kooperation und zum gemeinsamen Problemlösen,
- begünstigt das Lernen in Sinnbezügen,
- organisiert das Lernen ganzheitlich,
- ermöglicht den Kindern verschiedene Lernwege einzuschlagen,
- stärkt die lernmethodische Kompetenz« (Fthenakis u.a. 2009, S. 144).

Projekte lassen sich bereits mit Kindern in den ersten Lebensjahren durchführen. Welche Lernerfahrungen schon kleine Kinder durch das Arbeiten in Projekten machen können, wird im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan am bereichsübergreifend konzipierten Projektbeispiel »Farbe ist Leben – Experimentieren mit Farbe und Papier« (BayBEP 2007, S. 321ff.) und nachfolgend am Projektbeispiel »Mein Körper« verdeutlicht. Beide Projektbeispiele wurden konzipiert von Annelie Gräser. Sie leitet die Kinderkrippe St. Josef in Kaufbeuren, die bereits als Modelleinrichtung den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan erprobt hat.

Ein Beispiel: »Mein Körper« – ein Projekt aus der Kinderkrippe St. Josef in Kaufbeuren (aus Reichert-Garschhammer, Gräser & Prokop 2010)

Im Rollenspiel der Kinder wurde beobachtet, wie sie erst ihre Puppen und später sich gegenseitig untersuchten. Als ein Kind aus dem Krankenhaus kam, wurde das »Arztspielen« aktuell. Weil die Kinder solange an diesem Thema festhielten, kamen die Gruppenteams auf die Projektidee, mit den Kindern gemeinsam den Körper zu entdecken und dadurch auch die Körperteile kennen zu lernen.

Das Thema fand auf vielfältige Weise Eingang in den Krippenalltag, wurde in der Lernumgebung und im Tagesablauf verankert. Flur und Eingangsbereich wurden zum Dokumentations- und Ausstellungsbereich für das Projekt umfunktioniert, Gruppenräume und Malatelier themenbezogen gestaltet und genutzt, eine themenbezogene Bücher- und Vorlesecke eingerichtet, viel Gelegenheit zu körperbezogenen Sinneswahrnehmungen geschaffen (zum Beispiel Körper entdecken und fühlen, sich bewegen) und das Thema in die täglichen Rituale wie Morgenkreis, Buchbetrachtung, Wickeln, Essen, Singen eingebunden. Auch die Kinder brachten Ideen ein. Auf diese Weise entstanden viele Anlässe, das Thema aus mehreren Perspektiven zu bearbeiten und in größere Zusammenhänge einzubetten, so dass sich vielfältige Bildungsprozesse entwickelten.

Mit den Kindern den eigenen Körper erforschen

Einführend gab es Gespräche mit den Kindern über unseren Körper und die verschiedenen Körperteile (Kopf, Hände, Bauch, Beine).

Um herauszufinden, wie der eigene Körper aussieht, legte sich jedes Kind auf einen Bogen Papier und die Fachkraft zeichnete den Körperumriss nach. Im Gruppenraum wurde ein großer Spiegel aufgestellt, in dem sich die Kinder betrachten, auf ihre Körperteile zeigen und diese benennen konnten. Beim Betrachten von Büchern zum Thema Körper erkannten die Kinder ihnen bekannte Körperteile wieder.

In den nächsten Tagen wurden die Kenntnisse immer sicherer und die Kinder malten nun mit Buntstiften die ihnen bekannten Körperteile auf ihren Umriss. Die Körperumrisse wurden ausgeschnitten und im Flur aufgehängt.

Vor ihren Abbildern stehend konnten die Kinder ihren Umriss wieder erkennen und freuten sich, wenn sie auch ein anderes Kind erkannten. Jolie stellte fest, dass sie die größte an der Wand ist. Da die Körperumrisse auf Augenhöhe der Kinder angebracht waren, entwickelte sich das Spiel »In den Körper zurückschlüpfen«, das nach kurzer Zeit erweitert wurde zur Spielidee »In andere Körper schlüpfen«. Beide Spiele waren mehrere Tage der »Renner«. Sie erkannten, dass man in den Umriss passen kann, manchmal dafür zu klein oder zu groß ist. Einige Zeit später entdeckten sie das Spiel erneut und Jolie stellte nun fest, dass sie gewachsen war, weil sie nicht mehr in ihren Umriss passte.

Mit den Kindern eine Körperform herstellen – »Pauline« entsteht

Im Team kam die Idee auf, mit den Kindern eine Körperform anzufertigen. Die Pädagoginnen stellten den Kindern einen aus Kükendraht selbst gebauten Körper vor. Im Nu war das Interesse geweckt, sich mit dem Thema weiter zu befassen.

Die Kinder stellten fest, dass der Figur noch Kopf, Füße, Hände und Haut fehlen. Moritz schlug vor, für den Kopf einen Luftballon aufzublasen und diesen zu bekleben, dies hatte er bereits zuhause ausprobiert. Für die Füße und Hände entstand die Idee, Gipsmodelle herzustellen. Das gegenseitige Umwickeln ihrer Hände und Füße mit Gipsbinden machte den Kindern sehr viel Spaß. Jeweils ein Paar dieser Gips-hände und -füße wurden an »Pauline« festgemacht.

Die Erzieherin schlug vor, den Drahtkörper mit Papier zu bekleben, so bekam Pauline ihre Haut. Das Einführen der Materialien und Werkzeuge geschah durch Vorführen und Gespräche. Im Malatelier konnten die Kinder Papiere zerreißen und beim Einstreichen der Schnipsel mit Kleister sinnlich erfahren, dass der Kleister weich ist, klebt und riecht, aber nicht schmeckt.

Am Ende bekam »Pauline« auch eine Farbe. Die Kinder arbeiteten selbstständig mit den bereit gestellten Fingerfarben, wichtig war nicht das Ergebnis, sondern die Freude am Tun. Der Körper von Pauline wurde mehrmals bemalt, so waren viele Kinder beteiligt. Der Kopf brauchte noch Augen, Nase, Mund und Ohren, jetzt war Pauline fertig.

Die Kinder nehmen »Pauline« auch heute noch zum Spielen, spazieren mit ihr durchs Zimmer oder tanzen mit ihr. Dabei ist zu beobachten, wie sie immer wieder auch Körperteile anfassen und diese benennen.

Eltern in das Projekt aktiv einbeziehen

Auch die Eltern brachten sich in das Projekt ein. Sie sammelten Zeitungsausschnitte und Bilder von verschiedensten Köpfen und Augen und erstellten damit zwei Plakate. Die größeren Kinder standen oft davor, sahen sich die Fotos an und konnten ihren Eltern die abgebildeten Körperteile erklären.

Reflexion

Durch das selbstständige Arbeiten entwickelte sich bei den Kindern Selbstvertrauen, durch spielerische Angebote lernten sie die Körperteile kennen und benennen und durch klare Absprachen Regeln einzuhalten. Die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Thema erweiterte ihren Sprachgebrauch und Wortschatz. Es fand ganzheitliches Lernen statt, da in das Projekt viele Kompetenz- und Bildungsbereiche integriert waren.

3.5 Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren

Eine individuelle Stärkung der Kompetenzen von Anfang an setzt voraus, den Lern- und Entwicklungsverlauf eines jeden Kindes einschätzen zu können und Einblick in sein Lernen und seine Entwicklung zu bekommen. Nur so kann es gelingen, Kinder besser zu verstehen, sie entwicklungsangemessen am Bildungsgeschehen zu beteiligen und gezielt zu unterstützen und zu stärken. Eine prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation macht den individuellen Lern- und Entwicklungsverlauf des Kindes nachvollziehbar. Sie ist der Schlüssel für die Bildungsqualität in Einrichtungen und zugleich Lernchance für die Fachkräfte selbst. Dies gilt für die pädagogische Arbeit mit jungen Kindern genauso wie mit älteren Kindern. Beobachtung und Dokumentation sind wesentliche Grundlagen des pädagogischen Handelns und gehören zum Handwerkszeug von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ebenso wie in Krippen, in der Kindertagespflege und weiteren Bildungseinrichtungen.

Beobachtung und Dokumentation helfen, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und tragen auch dazu bei, eine Brücke zu den Eltern zu bauen. Gerade in den ersten Lebensjahren ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern von besonderer Bedeutung. Im partnerschaftlichen Dialog können Mütter und Väter sich mit Fachkräften über Beobachtungen zur aktuellen Entwicklung, zu Interessen und Bedürfnissen ihres Kindes im außerfamiliären Kontext sowie – im Vergleich dazu – im häuslichen Umfeld austauschen.

Die Philosophie des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans betont ein ressourcenorientiertes Vorgehen bei der Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen, das heißt die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht. Welche Interessen hat es? Welche Fragen beschäftigen es? Wie gestaltet es sein Spiel mit den anderen Kindern? Dieses Vorgehen erfolgt stets auf der Basis entwicklungspsychologischer Kenntnisse sowie unter Einbezug von Wissen über die Bedeutung des Kontextes des Kindes – seinem kulturellen, sozialen sowie sozioökonomischen Hintergrund.

Ein professionelles Vorgehen bei Beobachtung und Dokumentation von Kindern im Alter null bis drei Jahren basiert auf denselben Grundsätzen und Qualitätsmerkmalen wie bei älteren Kindern. Diese sind im Kapitel »Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen« im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan auf den Seiten 115-116 dargestellt (guter Überblick über Beobachtungsgrundsätze vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein 2009, S. 142f.).

Beobachtung und Dokumentation können auf vielerlei Art geschehen: von der freien, wahrnehmenden Beobachtung über das Sammeln von Produkten kindlicher Aktivitäten bis hin zu strukturierten Formen der Beobachtung und Dokumentation. Die unterschiedlichen Zugangswege ergänzen einander und geben erst in der Zusammenschau ein umfassendes Bild vom Lernen und von der Entwicklung des Kindes. Im Vergleich zum kaum noch überschaubaren Angebot an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Kindergartenbereich besteht im Krippenbereich nur ein spärliches Angebot an Beobachtungsverfahren. Gerade in den ersten Lebensjahren erfolgt häufig eine qualitative Beobachtung und Dokumentation mit Hilfe unterschiedlicher, häufig auch selbst erstellter Beobachtungsbögen.

Entscheidend dabei ist stets die zuvor im Team erörterte Frage: Welche Zielstellungen verfolgt die Beobachtung bzw. mithilfe welcher Fragestellungen soll das Kind beobachtet werden? Darauf basierend können in unterschiedlichen Situationen systematische Beobachtungen durchgeführt werden. Gerade bei Kindern in den ersten Lebensjahren ist eine konzentrierte Beobachtung des kindlichen Spiels ein besonders geeigneter Zugangsweg, mehr darüber herauszufinden, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt, welche Fragen es hat, über welche Kompetenzen es bereits verfügt, auf welche Weise es seine Umwelt erforscht, wie es zu Lösungen gelangt und lernt oder wie es mit anderen Kindern in Austausch tritt. Bei sehr kleinen Kindern im ersten Lebensjahr kommt vor allem nichtsprachlichen Äußerungen eine besondere Bedeutung zu.

Im Folgenden werden exemplarisch vier Verfahren kurz beschrieben, die sich gerade auch bei jungen Kindern gut zur prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation eignen: die Erstellung individueller Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten, strukturierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie sprechende Wände.

Individuelle Portfolios

Die Portfolioarbeit als eine kompetenz- und stärkenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsmethode nimmt einen immer größeren Stellenwert in Kinderkrippen und anderen Kindertageseinrichtungen, aber auch in Schulen ein. Portfolios können nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie in die Konzeption der pädagogischen Arbeit eingebettet sind und im Sinne der Grundprinzipien (Bildungsphilosophie) des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans durchgeführt werden. Portfolioarbeit erfüllt keinen Selbstzweck, sondern sie wird eingesetzt, um Bildungs- und Erziehungsziele umzusetzen.

»Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten (zum Beispiel Werke der Kinder, Fotos, Beobachtungen) und zeigt Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen. Es ist ein Instrument, das Beobachtung und Dokumentation zusam-

menführen kann, für alle am Bildungsprozess beteiligten Personen nutzbar macht und deshalb geeignet ist, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie pädagogische Arbeit zu dokumentieren und zu reflektieren« (Fthenakis u.a. 2009, S. 11).

Die Erstellung dieser »Sammelmappen« verfolgt dabei nicht etwa das Ziel, die Entwicklung des Kindes möglichst lückenlos abzubilden und möglichst alle Arbeitsergebnisse und Dokumente abzuheften, sondern vielmehr gemeinsam mit dem Kind Fotos, Dokumente, Aussagen oder Werke auszuwählen und somit bedeutsame Ereignisse in der Entwicklung des Kindes aufzuzeigen. Dabei können selbstverständlich auch Erlebnisse einfließen, die außerhalb der Kindertageseinrichtung gemacht wurden, indem beispielsweise Bilder oder Postkarten aus dem Urlaub ins Portfolio aufgenommen werden. Diese so gewonnenen Informationen eignen sich sowohl für die Reflexion im Team als auch als Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Das jeweilige Portfolio verbleibt im Besitz des Kindes.

Bildungs- und Lerngeschichten

Basierend auf den *learning stories*, einem neuseeländischen Konzept von Margaret Carr, hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) die Bildungs- und Lerngeschichten entwickelt (vgl. Leu u.a. 2007, Frankenstein u.a. 2009). Zielstellung dabei ist nicht die Erfassung von »Ergebnissen«, sondern die Dokumentation der Bildungs- und Lernprozesse des Kindes. Unter Berücksichtigung bestimmter Richtlinien, wie zum Beispiel stets die Sichtweise des Kindes miteinzubeziehen, werden Lerngeschichten aus dem Alltag des Kindes über einen bestimmten Zeitraum hinweg beobachtet, dokumentiert und in das Portfolio des Kindes aufgenommen. Besonderes Augenmerk dabei wird auf bestimmte so genannte »Lerndispositionen« gelegt – »interessiert sein«, »engagiert sein«, »standhalten«, »ausdrücken«, »Lerngemeinschaft«. Nach Margaret Carr kommen dabei die »Motivation und Fähigkeit zum Ausdruck, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten« (vgl. Carr 2001, zit. nach Leu 2007, S. 49). Für die Analyse der beobachteten Lerngeschichten des Kindes ist es entscheidend, die jeweilige Handlung entsprechend der beobachteten Lerndispositionen zu bewerten und dies als Grundlage für das weitere pädagogische Handeln, den Austausch mit dem Kind, den Eltern oder im pädagogischen Team zu verwenden.

Ein Beispiel: Lerngeschichte für Selina (sechs Monate), die gerade gelernt hat, sich zu drehen

(aus: Christoph u.a. 2008)

»Liebe Selina,

Du hast ein weiteres Ziel erreicht. Du kannst Dich vom Rücken auf den Bauch drehen. Ja, das ist ganz schön viel Arbeit!



Zum allerersten Mal drehtest Du Dich am 25. Juli 2008 vom Bauch auf den Rücken. Bis Du Dich vom Rücken auf den Bauch drehen konntest, ist eine längere Zeit vergangen. Es ist auch viel schwieriger!

Im November war ich eine Woche nicht da und als ich wieder nach Hause kam, hast Du mir gezeigt, was Du in den Tagen meiner Abwesenheit gelernt hattest. Das war am Freitag. Ich legte Dich auf den Rücken, um mit Dir zu spielen. Du wurdest sofort aktiv. Du drehtest Dich auf die rechte Seite und über die rechte Seite auf den Bauch. Das klappte sehr gut. Jetzt war nur noch der rechte Arm im Weg. Er steckte zwischen Deinem Bauch und dem Teppich. Ein kräftiger Ruck von Dir und Du hattest den Arm herausgezogen. Du richtetest Deinen Oberkörper auf, drehtest den Kopf zu mir und lachtest mich an. Ich glaube, auch Du warst stolz auf Deine Leistung. Ich war es, und ich zeigte es Dir, in dem auch ich Dir zulachte und Deiner großartigen Leistung Lob und Anerkennung aussprach.

Deine Gerlinde«

Ein Beispiel: Lerngeschichte von Gregor (eineinhalb Jahre) (aus Österreicher & Prokop 2010)

»Lieber Gregor,
heute hattest Du unsere Doppelrampe zum ersten Mal ganz für Dich allein. Zuerst bist Du immer wieder um das große, merkwürdig aussehende Holzmöbel herumgelaufen und hast es Dir von allen Seiten genau angeschaut.

Schließlich hast Du Dich entschlossen, auf der weniger steilen Seite hochzugehen. Das war gar nicht leicht. Anfangs bist Du immer wieder ausgerutscht und auf dem Bauch gelandet. Aber Du hast nicht aufgegeben. Du wolltest es bis ganz nach oben schaffen, und zwar aufrecht.

Endlich klappte es, und Du bist ohne Unterbrechung nach oben gegangen. Danach hast Du mich angestrahlt. Es war ein toller Erfolg für Dich.

Als Du Dich langsam und vorsichtig auf den Weg nach unten gemacht hast, bist Du anfangs immer in der Mitte der Rampe geblieben. Ungefähr auf halber Höhe hast Du Dich sicher gefühlt und bist das letzte Stück ganz schnell gelaufen. Dabei hast Du laut gelacht.

Anschließend bist Du gleich wieder hochgegangen, und diesmal hast Du es auf Anhieb geschafft. Auch der Rückweg fiel Dir leichter als beim ersten Mal. Dennoch hast Du das Rauf- und Runtergehen noch lange geübt. Du hast Dich darüber gefreut, dass andere Kinder kamen, um Dir zuzuschauen. Weil Du Dich auf der Rampe schon sicher fühltest, konntest Du ihnen beim Runtergehen sogar zuwinken. Später warst Du so müde, dass Du Dich hinter der Terrassentür auf eine Matte legtest und ein Schläfchen machtest.

Deine Edeltraud«

Interpretation der Erzieherin

Gregor näherte sich dem neuen Klettergerät zunächst vorsichtig, was für Kinder seines Alters typisch ist. Als es ihm gelungen war, die eine Seite der Doppelrampe ohne Hilfe und aufrecht hinaufzugehen, war das ein großes Erfolgserlebnis für ihn, das er wiederholen wollte. Damit war ein Trainingseffekt verbunden, und Gregor wurde zunehmend sicherer. Beharrlich hatte er zu Beginn mehrmals versucht, die Steigung zu bewältigen, und das hatte sich gelohnt.

Insgesamt verbrachte Gregor fast eine halbe Stunde an dem Klettergerät. Dabei spielte wohl eine Rolle, dass andere Kinder auf seine Aktivität aufmerksam wurden und hinzukamen, um ihm zuzuschauen. Das vermittelte ihm Anerkennung und Zustimmung. Er beendete sein Training erst, als er müde und buchstäblich satt an Erfahrungen war.

Diese Übungen sind nicht nur für den grobmotorischen Bereich und den Gleichgewichtssinn wichtig, sondern vor allem für den Umgang mit der Wirkung der Schwerkraft, die unmittelbar am eigenen Körper erfahren wird. Gleichzeitig sind solche Erlebnisse eine vorsprachliche Basis für die Entwicklung physikalischer und mathematischer Konzepte wie Reibung, Gefälle und Geschwindigkeit.

Wenn Gregor sich künftig mit der Doppelrampe beschäftigt, kann ich das möglicherweise auch sprachlich aufgreifen. Ich könnte mit ihm besprechen, ob er lieber auf oder unter der Rampe ist. Vielleicht möchte er auch über beide Rampen laufen.

Lerngeschichte von Leon, Tim, Sascha und Aron (zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren)

(aus der Kinderkrippe Felicitas-Füss-Straße in München)

»Lieber Leon, lieber Tim, lieber Sascha und lieber Aron, ich beobachte schon seit einigen Tagen Euer Interesse für die Weltkarte an der Wand im Bauraum. Es sind vor allem die unterschiedlichen Symbole, die Ihr kennen lernen und zuordnen wollt.

Gestern war es der Eisbär. Ich war erstaunt, wie viel Ihr schon über die Eisbären erzählen konntet. Sascha, Du hast Deinen Freunden erzählt, dass die Eisbären Robben und Fische essen und Du, Leon, hast gesagt, dass die Eisbären ganz große Raubtiere sind und in Alaska leben, bei viel Eis und Schnee.

Ihr habt bemerkt, dass ich Euch fotografiere und Ihr habt mich gleich gefragt, ob ich mit Euch das große Tierlexikon anschauen könnte.

Das haben wir dann gemeinsam gemacht und ich musste Euch viel vom Leben der Eisbären vorlesen. Dabei haben wir erfahren, dass ein Eisbär bis drei Meter lang und bis zu einem Meter fünfzig groß werden und bis zu 1.000 Kilogramm wiegen kann. Wenn das Eis schmilzt, dann fressen Eisbären auch Gras, Moos, Beeren und Vögel. Sie können sehr gut schwimmen und tauchen. Ihre einzelnen Fellhaare sind hohl, dadurch wird das Fell, wenn es nass wird, nicht so schwer. Je kälter es ist, umso wohler fühlen sie sich, deshalb heißen sie auch Eisbären.

Sascha, Du hast mir ein Meterband geholt und ich musste Euch zeigen, wie lang drei Meter sind, das hat Euch mächtig beeindruckt und Ihr habt es gleich den anderen Kindern im Haus gezeigt und erzählt.

Eure Nicole«



Strukturierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Eine gänzlich andere Zielstellung verfolgen strukturierte Beobachtungsverfahren. Diese dienen der gezielten Beobachtung und Dokumentation von bestimmten Entwicklungsdimensionen – mit dem Ziel, den Entwicklungsstand bzw. den Entwicklungsprozess zu erfassen (zum Beispiel die Entwicklungstabelle von Beller & Beller 2009), die pädagogische Arbeit anzuregen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen (vgl. zum Beispiel das Screeningverfahren von Petermann, Petermann & Koglin 2008). Für die ersten Lebensjahre liegen noch vergleichsweise wenig strukturierte und normierte Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente vor.

»Sprechende Wände«

Sprechende Wände sind eine Dokumentationsform der Reggio-Pädagogik. Dabei werden die Wände in der Einrichtung genutzt, um das Leben und Lernen in der Einrichtung für alle Kinder, Fachkräfte, die Familien der Kinder, aber auch andere Personen sichtbar zu machen. Diese »sprechenden Wände« machen Bildungsprozesse sichtbar (wenn zum Beispiel eine Fotodokumentation eines Projektes ausgestellt wird) und sie würdigen die Ergebnisse von kreativen Prozessen der Kinder (zum Beispiel Bilder, Fundstücke). Darüber hinaus können sie auch dazu eingesetzt werden,



den Alltag der Kindertageseinrichtung für Kinder und Familien transparent zu machen und damit Orientierung zu bieten. Der Aushang des Tagesablaufs mit Symbolen, des Speiseplans mit Fotos oder auch des Dienstplans der Einrichtung mit Fotos der jeweils anwesenden Fachkräfte und weiteren Kräfte (Köchin, Hauswirtschafterin usw.) macht für Kinder und Eltern auch diese Alltagsaspekte »lesbar«.



Anhang

Projektleitung, Autorinnen und Autoren

Projektleitung und Gesamtverantwortung

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Konzeption

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Dr. Dagmar Berwanger, Anna Spindler,
Eva Reichert-Garschhammer

Einführung

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll & Dr. Dagmar Berwanger

Teil 1

Dr. Dagmar Berwanger & Eva Reichert-Garschhammer; PD Dr. Fabienne Becker-Stoll
(Kapitel 1.2)

Teil 2

Kapitel 2.1 (Bindung und Beziehung): PD Dr. Fabienne Becker-Stoll & Anna Spindler

Kapitel 2.2 (emotionale und soziale Kompetenzen): Anna Spindler

Kapitel 2.3 (kommunikative Kompetenzen): Dr. Dagmar Berwanger

Kapitel 2.4 (körperbezogene Kompetenzen): Katrin Reis

Kapitel 2.5 (kognitive und lernmethodische Kompetenzen): Anna Spindler

Kapitel 2.6 (positives Selbstbild): Katrin Reis

Teil 3

Dr. Dagmar Berwanger, Eva Reichert-Garschhammer & Anna Spindler

Redaktionelle Unterstützung

Eva Reichert-Garschhammer, Angela Roth, Renate Niesel

Fotos

Jochen Fiebig

Literatur

- Abidin, R. (1996). Early Childhood Parenting Skills. A Program Manual for the Mental Health Professional. Psychological Assessment Resources Inc.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 484-524). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 9-54). München: DJI.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ahnert, L. (2009). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In Brisch, K.-H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), *Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 79-93). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Spektrum Akademie/Springer.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 74-95). Weinheim: Beltz PVU.
- Ainsworth, M. D. S. & Blehar, D. S. & Waters, E. & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (2003). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In K. Grossmann & K. E. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. (1978/2003). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In K. E. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit* (S. 96-107). München: Kindler.
- Altenhövel, P., Heinz, B., Jäger-Duda, G. & Tepper, M. (2008). *Fachliche Grundlagen zu Modul 18: Musik und Tanz. Interne Unterlagen aus dem Qualifizierungsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 2, 191-215.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2009). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen. Information für Elternbeiräte und Interessenten zu BayKiBiG, Bay-BEP und Elternmitwirkung. Download unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/bep-elternbeirat.pdf>. [Stand: 11.2009].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2010). Wortschätze heben – Leselust beflügeln«. Verfügbar unter <http://www.verwaltung.bayern.de/Anlage3998963/Wortschaetzeheben,Leselustbefluegeln!.pdf> [Stand: 26.03.2010].
- Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung (S. 14-30). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In K.-H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Becker-Stoll, F., Berkic, J. & Spindler, A. (2009). Wege zur Stärkung von Eltern-Kind-Beziehungen – Eine Herausforderung von Anfang an. In K. A. Schneewind (Hrsg.), Familien in Deutschland Beiträge aus familienpsychologischer Sicht. (S. 52-57). Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Becker-Stoll, F., Kalicki, B. & Berkic, J. (2010) (Hrsg.). Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beller, K. & Beller, S. (2009). Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Modifizierte Fassung von 2000. Online-Bestellung <http://www.beller-und-beller.de/entwicklungstabelle>.
- Benthin, C. (2007). Was ist ein gutes Bilderbuch. Die Kindergartenzeitschrift, 7, 40.
- Boehm De La Torre, M., Havers-Dietrich, U., Hermann, M. & Tadiotto, A. (2008). Fachliche Grundlagen zu Modul 17: Bildnerische und darstellende Kunst. Interne Unterlagen aus dem Qualifizierungsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Attachment. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1987/2003). Bindung. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 22-28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowman, B. T., Donovan, S. & Burns, M. S. (Eds.) (2001). Eager to learn. Educating our Preschoolers. Washington D. C.: National Academy Press.
- BR alpha & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2009). Future Kids – Die Zukunft unserer Kinder. DVD mit Begleitheft. München: Langenscheidt.
- Brandl, M. & Dal C., Umberta, T. (in Druck). Die Entwicklung des kindlichen Selbst: Der Einfluss der Eltern. Projekt »Familien früh stärken« der Universität Brixen.
- Braun, K., Helmeke, C. & Bock, J. (2009). Bindung und der Einfluss der Eltern-Kind-Interaktion auf die neuronale Entwicklung präfrontaler und limbischer Regionen: Tierexperimentelle Untersuchungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie 8, S. 13-52). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.) (2009). Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carr, M. (2001). National curriculum, assessment and evaluation. Implementing Te Whāriki for the »before fives« in Aoetereo – New Zealand.

- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). NAEYC Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington: NAEYC Books.
- Corsaro, W. A. (1997). The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. In *American Economic Review* 97, 31-47.
- Christoph, A., Helsper, R., Limbach-Perl, M., Ries-Schemainda, G. & Zellmer, B. (2008). Fachliche Grundlagen zu Modul 3: Stärkung kindlicher Kompetenzen. Interne Unterlagen aus dem Qualifizierungsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans.
- Eliot, L. (2002). Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin-Verlag.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf [Stand: 26.03.2010].
- Fthenakis, W. E. (1989). Mütterliche Berufstätigkeit, außerfamiliäre Betreuung und Entwicklung des Klein-Kindes aus kinderpsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Familienforschung*, 1, 2, 5 27.
- Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik und Bildung*, 3, 9.
- Fthenakis, W. E., Kalicki, B. & Peitz, G. (2002). Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen: Leske + Budrich.
- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009). Frühe Medienbildung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Natur-Wissen schaffen*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Frankenstein, Y. & Kleiberger, F., Leu, H. R. & Wolf, S. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Gisbert, K. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Gopnik, A. (2003). *Forschergeist in Windeln*. München: Piper.
- Gottman, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. 4. Auflage. München: Heyne.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion. How Families communicate emotionally*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Graf, J. (2005). *Familienteam – Das Miteinander stärken*. Freiburg: Herde.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2)*. Zweite und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hannaford, C. (2004). *Bewegung, das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: VAK.
- Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Bezug: dkhw@dkhw.de.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007). *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München*. <http://www.quink.integpro.de/html/konzept.html> [Stand: 26.03.2009].

- Herm, S. (2008). Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret – Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 107-120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In Oerter, R. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 6. vollständig überarbeitete Auflage (S. 551-585). Weinheim: Beltz PVU.
- Howes, C. (2000). Social Development, family and attachment relationships of infant and toddlers. In D. Cryer & T. Harms (Eds.), *Infant and toddlers in out-of-home-care*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7, 25-36.
- Hüther, G. (2006). Neurobiologische Grundlagen des frühen Lernens. In G. Opp, T. Helbrügge & L. Stevens (Hrsg.), *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit* (S. 79-92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child. Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Junge, M. (1998). Intentionen der heutigen Elternarbeit. In K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. München: Mvg-Verlag.
- Kasten, H. (2005). 0-3 Jahre. *Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2004). Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 240-254). München: Ernst Reinhard.
- Klein, L. & Vogt, H. (2004). Die richtige Frage zur richtigen Zeit. Fragen sind der Schlüssel zu Verstehen und Dialog. In R. Henneberg, H. Klein, L. Klein & H. Vogt (Hrsg.), *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis*. (S. 204-209). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kranz, D. (2005). Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbstständigkeit. Wie Eltern dazu beitragen können. Verfügbar unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_675.html [Stand: 10.11.2009].
- Largo, R. (2007). *Babyjahre*. München: Piper Verlag.
- Leu, H., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. Thole, H. G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85-114). Opladen: Leske + Budrich.
- Lill, G. (2010). *Das Krippenlexikon von Abenteuer bis Zuversicht*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Main, M. B., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Ministry of Education (1996) (Ed.). *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (6. Aufl.) (S. 3-53). Weinheim: Beltz.

- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality over time. *Developmental Psychology*, 42(1), 38-58.
- Niesel, R. & Irskens, B. (2008). Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Handbuch für Fortbildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, R. (2008). Wach, neugierig, klug – Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern unter drei. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, R., Oberhuemer, P. & Irskens, B. (2006). Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. Verfügbar unter: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/elternmitarbeit.pdf> [Stand: 20.10.2009].
- Österreicher, H. & Prokop, E. (2010). Gärten für Kleinkinder. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S. 225-270). Weinheim: Beltz PVU.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.).(2008). *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- Ostermayer, E. (2007). Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. München: Don Bosco.
- Pauen, S. (2003). Die kognitive Perspektive der Säuglingsforschung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 283-318). Bern: Verlag Hans Huber.
- Petermann, F. & Wiedenbusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. & Koglin, U. (2008). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Piaget, J. (1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (1936 im Original erschienen). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pikler, E. (2001). *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. München: Pflaum.
- Pikler, E. & Tardos, A. (1997). *Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern*. Freiburg: Herder spektrum.
- Prognos AG & Infratest Burke Sozialforschung: *Delphi-Befragung (1996/1998). Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht*. München/Basel: Selbstverlag.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 6. Auflage (S. 131-192). Weinheim: Beltz PVU.
- Reichert-Garschhammer, E. (2003). Steuerung und Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland* (S. 233-328). Weinheim: Beltz PVU.
- Reichert-Garschhammer, E. (2009). Dialog auf Augenhöhe. Von der traditionellen »Elternarbeit« zur modernen »Bildungspartnerschaft mit Eltern« – ein Wechsel zur echten Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen. *Kinderzeit* 2009, 2, 14-19. Verfügbar unter <http://www.kinderzeit.de/uploads/media/S.14-19.pdf>.
- Reichert-Garschhammer, E., Gräser, A. & Prokop, E. (2010). Umsetzung in die Praxis – so gelingt frühkindliche Bildung. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki. *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren* (S. 193-207). Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

- Roebers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes/Development of Self-Concept. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. R. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GWG.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2009). Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn (Late Talkers). *Kinderärztliche Praxis*, 80, 5, 318-328.
- Salbert, U. (2006). *Ganzheitliche Entspannungstechniken für Kinder. Bewegungs- und Ruheübungen, Geschichten und Wahrnehmungsübungen aus dem Yoga, autogenem Training und der Progressiven Muskelrelaxation*. Münster: Ökotopia.
- Schäfer, G. (2008). Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter, Betrifft KINDER (8-9), 7-15.
- Schneider, W. & Sodian, B. (2007). *Kognitive Entwicklung in der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, G. & Jovanovic, B. (2007). Kleinkindalter/Early Childhood. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 153-163). Göttingen: Hogrefe.
- Siegler, R. & DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2007). Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Bildung von Anfang an. Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Skinner, E. A. & Wellborn, J. G. (1991). Coping During Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective. In D. L. Featherman, R. Lerner & M. Perlmutter (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*. Hilldale: New Jersey.
- Sodian, B. & Thoermer, C. (2006). Theory of Mind. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 495-608). Göttingen: Hogrefe.
- Sorce, R. N. & Emde, J. C. & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioural organisation of securely and insecurely attached infants. *Child Development*, (1439-1450).
- Spitz, R. (1945). Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaption in preschool: The Roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.): *The Minnesota symposium on child Psychology* 16, 41-83.
- Stern, D. (2006). *Mutter und Kind: Die erste Beziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (2009). *Tagebuch eines Babys: Wie ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München: Piper.
- Sunderland, M. (2006). *Die neue Elternschule. Kinder richtig verstehen – ein praktischer Erziehungsratgeber*. London: Dorling-Kindersley.

- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Synofzik, M., Vosgerau, G. & Newen, A. (2008). I move, therefore I am: A new theoretical framework to investigate agency and ownership. *Consciousness and Cognition*, 17, 411-424.
- Textor, M. (Hrsg.) (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Textor, M. (2009). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. 2. Auflage. Norderstedt: BoD.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ulich, M., Oberhuemer, S. & Reidelhuber, A. (2005). *Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- UN convention on the Rights of the Child (1989). New York: United Nations.
- Vaish, A., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behaviour in toddlers. *Developmental Psychology*, 2, 534-543.
- Van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- Van Dieken, C. (2008). *Was Krippenkinder brauchen – Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft & Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2005). *Groß und stark werden – Initiative Kinderkrippen in Bayern*. München: Eigenverlag.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 6. vollständig überarbeitete Auflage (S. 517-556). Weinheim: Beltz PVU.
- Wendlandt, W. (1992). *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart: Thieme.
- Whitehead, M. R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In W. E. Fthenakis & S. Oberhuemer (Hrsg.), *Grundlagen der frühkindlichen Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Winner, A. (2007). *Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2009). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*. Weimar, Berlin: verlag das netz
- Wirts, C. (in Druck). *Wie Kinder gut zur Sprache kommen – Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Sprache in den ersten Lebensjahren*. In H. Günter (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 1: Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule*. Hohengehren: Schneider.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

