

Rheinland-Pfalz



Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

für

Kindertagesstätten

in

Rheinland-Pfalz



Impressum:
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend,
Referat "Kindertagesstätten"
Wallstraße 3, 55122 Mainz

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

Loris Malaguzzi

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Erzieherinnen und Erzieher,

das öffentliche Bewusstsein für das Thema Bildung hat sich mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse deutlich geschärft. Bildung hat sich zu einem zentralen politischen Thema entwickelt. Der Blick richtet sich dabei auch besonders auf das frühe Kindesalter. Darin sehe ich eine Chance für alle, die in diesem Bereich Verantwortung tragen und durch ihre pädagogische Arbeit wichtige Grundlagen legen.

Bildung beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich in Kindertagesstätte, Schule und außerschulischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen fort. Einer der zentralen Punkte in der Bildungsdebatte ist deshalb, Bildung und Erziehung in Zukunft besser miteinander zu verbinden, als uns das bisher gelungen ist. Wir müssen das Bewusstsein dafür schärfen, dass die Kindertagesstätte ein idealer Ort ist, Neugier und Wissensdurst der Kinder, ihr Bildungsbedürfnis, zu befriedigen, zu fördern und zu fordern. Die Kindertagesstätte ist eine wichtige Bildungseinrichtung! Diese Chancen müssen wir nutzen - und dazu brauchen wir ein zeitgemäßes Handlungskonzept, das die Erzieherinnen und Erzieher bei ihrer wichtigen Aufgabe, den Bildungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen, unterstützt.

Als eine Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen wurden die Empfehlungen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten aus den 70er Jahren aktualisiert. Der im August des vergangenen Jahres veröffentlichte Entwurf der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz wurde auf der Grundlage der Ergebnisse einer mehrmonatigen Diskussionsphase überarbeitet. Nahezu 2000 Rückmeldungen von den Teams der Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz, Stellungnahmen von Arbeitsgemeinschaften, Ausschüssen und Fachverbänden, einschließlich Gewerkschaften und die Eindrücke zahlreicher Fachveranstaltungen gaben dem Redaktionsteam Orientierung bei der Weiterentwicklung des Entwurfs. Das Ergebnis halten Sie in den Händen.

Ziel der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen ist es, Bildungsbegriff und -bereiche der Kindertagesstätten zu konkretisieren, inhaltlich und methodisch auf die Höhe der Zeit zu bringen und die Umsetzung in den Einrichtungen verbindlicher zu gestalten. Sie setzen den Auftrag um, den das Kindertagesstättengesetz den Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz gibt, denn: „Kindertagesstätten sollen die Gesamtentwicklung des Kindes fördern und durch allgemeine und gezielte erzieherische Hilfen und Bildungsangebote sowie durch differenzierte Erziehungsarbeit die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes anregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit fördern und soziale Benachteiligungen möglichst ausgleichen.“
(§ 2 Kindertagesstättengesetz)

Mein Dank und mein Respekt gilt allen, die sich in so vielfältiger und engagierter Weise an der Entstehung der vorliegenden Empfehlungen beteiligt haben und sich bereits auf einem Weg befinden, mit Neugier und Lust, Ausdauer und Zutrauen, die Inhalte der Empfehlungen in ihrer Praxis lebendig werden zu lassen.

Uns allen wünsche ich, dass die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen weiterhin vielfältige Diskussionen anregen und herausfordern und so in der qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten eine Unterstützung bieten.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ahnen', written in a cursive style.

Doris Ahnen

Im August 2004

Präambel

Am 29. April 2002 wurde in einem Gespräch zwischen dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, den Vertretern der katholischen Bistümer und der evangelischen Landeskirchen, der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege sowie den kommunalen Spitzenverbänden und dem Landeselternausschuss vereinbart, dass in Folge der Ergebnisse der PISA-Studie Bildungs- und Erziehungsempfehlungen neu erarbeitet werden, die als Grundlage für die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen aller Träger in Rheinland-Pfalz dienen sollen.

Aus ihrer Verantwortung für die Kinder im Land Rheinland-Pfalz haben die Landesregierung, die kommunalen Spitzenverbände, die christlichen Kirchen, die LIGA der freien Wohlfahrtspflege und der Landeselternausschuss die folgenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen auf der Grundlage der im Grundgesetz und in der Landesverfassung niedergelegten Werte vereinbart. Durch das gemeinsame Vorgehen werden die Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt ausdrücklich bestätigt.

Die Empfehlungen sind Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifischen Umsetzungen in den einzelnen Kindertagesstätten. Ihre Umsetzung erfolgt selbstverständlich in der Verantwortung der Träger. Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen sollen den mit der Bildung, Erziehung und Betreuung beauftragten Kindertagesstätten unter Beachtung des selbstverständlich gegebenen Erziehungsrechtes der Eltern eine Orientierung sein, ihre Verantwortung gegenüber der folgenden Generation wahrzunehmen.

Ein Redaktionsteam, das seitens der Gesprächsvertreterinnen und -vertreter benannt wurde, hat unter Leitung des zuständigen Fachreferates im Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend die vorliegenden Empfehlungen erarbeitet. In diesen wurden grundlegende Selbstverständnisse von Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte aufgegriffen, mit aktuellen Entwicklungen gebündelt, weiterentwickelt und insgesamt neu formuliert. Die Inhalte der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen sollen dazu dienen, dass Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen unter Beachtung der Trägerautonomie mehr Transparenz und Verbindlichkeit erlangen.

Die Empfehlungen gehen nun in die Praxis. Erzieherinnen und Erzieher, Fachberaterinnen und Fachberater, Träger und alle weiteren am System der Kindertageseinrichtungen beteiligten Gruppen sind nun gefordert, die Inhalte der Empfehlungen in der Praxis zu verankern. Dabei versteht sich Praxis als ein fortwährender Prozess der Auseinandersetzung und Weiterentwicklung. Qualitätsentwicklung - und dazu sollen diese Empfehlungen beitragen - ist ein dynamischer Prozess. Die Unterzeichner werden diesen Prozess begleiten und sich an einer Fortschreibung der vorliegenden Empfehlungen beteiligen. Sie wissen sich alle einig, dass die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu den geltenden Bedingungen des Kindertagesstättengesetzes und der Landesverordnung erfolgen soll. Damit werden keine neuen Standards gesetzt, keine gegebenen Rahmenbedingungen verändert und keine zusätzlichen finanziellen Verpflichtungen geschaffen.

Sie verpflichten sich zugleich, auf der Basis der ihnen gegebenen Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der jeweiligen Strukturen die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu unterstützen.



Ministerin Doris Ahnen
Ministerium für Bildung, Frauen
und Jugend



Detlef Arzheimer
Landeselternausschuss
Vorsitzender



Oberbürgermeister Jens Beutel
Städtetag Rheinland-Pfalz
Vorsitzender



Kirchenrat Dr. Jochen Buchter
Evangelische Kirchen
im Lande Rheinland-Pfalz



Bürgermeister Ernst-Walter Görisch
Gemeinde- und Städtebund
Rheinland-Pfalz
Vorsitzender



Landrat Dr. Winfried Hirschberger
Landkreistag Rheinland-Pfalz
Vorsitzender



Ordinariatsdirektor Bernhard Nacke
Leiter Katholisches Büro Mainz
Kommissariat der Bischöfe
Rheinland-Pfalz



Joachim Speicher
LIGA der Spitzenverbände
der freien Wohlfahrtspflege
Vorsitzender

0 Einführung

1 Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten

2 Querschnittsthemen

- 2.1 Kinder stärken – Die Bedeutung von Resilienz
- 2.2 Lernmethodische Kompetenz
- 2.3 Geschlechtssensible Pädagogik

3 Bildungs- und Erziehungsbereiche

- 3.1 Wahrnehmung
- 3.2 Sprache
- 3.3 Bewegung
- 3.4 Künstlerische Ausdrucksformen
 - 3.4.1 Gestalterisch-kreativer Bereich
 - 3.4.2 Musikalischer Bereich
 - 3.4.3 Theater, Mimik, Tanz
- 3.5 Religiöse Bildung
- 3.6 Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen
- 3.7 Interkulturelles und interreligiöses Lernen
- 3.8. Mathematik – Naturwissenschaft – Technik
- 3.9 Naturerfahrung - Ökologie
- 3.10 Körper - Gesundheit - Sexualität
- 3.11 Medien

4 Bildung und Erziehung bei Kindern im Krippen- und Schulalter

- 4.1 Kinder im Krippenalter
- 4.2 Kinder im Schulalter

5 Teilhabe an Bildungsprozessen

6 Methodische Aspekte – die Kindertagesstätte als Lern- und Erziehungsfeld

- 6.1 Räumliche Gestaltung der Kindertagesstätte
- 6.2 Spielflächen im Freien
- 6.3 Leben und Lernen in der Gruppe
- 6.4 Das Spiel als Lernform
- 6.5 Selbstständiges Lernen und Partizipation von Kindern
- 6.6 Situationsorientiertes Lernen
- 6.7 Projekte

7 Beobachtung

8 Bildungs- und Lerndokumentationen

- 9 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen**
 - 9.1 Berufliche Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
 - 9.2 Aufgaben der Leitung
 - 9.3 Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte
 - 9.3.1 Inhalte der Zusammenarbeit
 - 9.3.2 Bedingungen der Zusammenarbeit
 - 9.3.3 Teambesprechungen
 - 9.3.4 Fortbildung

- 10 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern**
 - 10.1 Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
 - 10.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis

- 11 Das Nachbarschaftszentrum/ Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte und die Vernetzung im Jugendhilfesystem des Umfeldes**

- 12 Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule**
 - 12.1 Ziel der Zusammenarbeit
 - 12.2 Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit
 - 12.3 Grundlagen der Zusammenarbeit
 - 12.4 Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Schule

- 13 Zur Entstehung der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen**

0 Einführung

Nach § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) haben Kindertagesstätten den Auftrag, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Diese Aufgabe schließt neben der Betreuung von Kindern insbesondere auch deren Erziehung und Bildung ein. Kindertagesstätten haben einen eigenständigen Bildungsauftrag.

Bereits zu Zeiten der Bildungsreform seit Mitte der 60er Jahre wurde der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten intensiv diskutiert. Verkürzt gesagt standen sich zwei Auffassungen von Bildung gegenüber: Die Einen erachteten es als notwendig, den Kindertagesstättenbereich nach einem festgelegten Curriculum zu organisieren - von den Anderen wurde Bildung eher im Sinne von Selbstbildung definiert, wobei es Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist, die Kinder in ihrem natürlichen Bildungsdrang und ihrer Selbsttätigkeit zu unterstützen, Bildungsprozesse anzuregen und entsprechende Lernumwelten zu schaffen. Mit der Etablierung des Situationsansatzes als einem eigenständigen sozialpädagogischen Konzept Mitte der 70er Jahre setzte sich im Kindertagesstättenbereich eher letztgenannter Bildungsbegriff durch.

Heute befinden wir uns in einer vergleichbaren Diskussion wie vor 30 Jahren. Auch heute wird eine Bildungsreform der Kindertagesstätte gefordert. Deutlicher als früher kommt diese Forderung allerdings von unterschiedlichsten Seiten (gesellschaftliche Herausforderungen, Erwartungen der Wirtschaft, Erkenntnisse der Neuropsychologie etc.) und ist stärker als je zuvor auf die Bildung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren konzentriert. Ein verbindlicherer Bildungsbegriff und eine verbindlichere Umsetzung von Bildungsbereichen werden befürwortet.

Die Jugendministerkonferenz hat darauf reagiert. In einem Beschluss vom 18. April 2002 heißt es: Die Jugendministerkonferenz „will mit diesem Beschluss den Stellenwert frühkindlicher Bildungsprozesse und die Bildungsleistungen der Tageseinrichtungen für Kinder hervorheben und - angesichts der neuen Herausforderungen an die Förderung von Kindern - zugleich die Notwendigkeit einer neuen Bildungsoffensive betonen.“ Im Mai 2004 hat die Jugendministerkonferenz wie auch im Juni 2004 die Kultusministerkonferenz den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ vorgelegt, der eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen darstellt. Es wird zum Ausdruck gebracht, dass die Länder zur Stärkung des Elementarbereichs besonderes Gewicht auf die Konkretisierung und qualifizierte Umsetzung des Bildungsauftrages legen.

Konsequenterweise liegt der inhaltliche Fokus dieser Empfehlungen in erster Linie auf der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Kindertagesstätten, ohne die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung als Gesamtauftrag der Kindertagesstätte aus dem Blick zu verlieren.

Die vorgelegten Bildungs- und Erziehungsempfehlungen richten sich an alle Formen der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz und damit an alle Altersgruppen, auch wenn entwicklungsgemäß bestimmte Bildungsbereiche zu unterschiedlichen Zeitpunkten für die Kinder an Bedeutung gewinnen. Die Begriffe Kindertagesstätte und Kindertageseinrichtung werden in den Empfehlungen synonym verwendet.

Entscheidend für die Bildungsprozesse von Kindern jedweder Altersgruppe ist die aufmerksame, interessierte und forschende Haltung der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber und gemeinsam mit dem Kind, seinen Interessen und Aktivitäten. Diese ermöglicht, das Kind in seinen Bildungsprozessen zu unterstützen, es zu fördern und zu fordern. Die besondere Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher besteht darin, die jeweils im Kontext des Alltags der Kinder und der Einrichtung sich bietenden Lernanlässe aufzugreifen, weiterzuführen oder anzuregen und dabei kreative und der Situation angemessene Methoden und Materialien anzuwenden. Deshalb ist diesen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen keine Materialliste angehängt. Gute und anregende Materialien stehen der Praxis aus unterschiedlichen Kontexten zur Verfügung. Eine Haltung der Erzieherinnen und Erzieher als ebenfalls Forschende und Interessierte setzt nicht das kompetente Wissen in allen Bildungsbereichen voraus, sondern Interesse und Kreativität, sich dieses Wissen und den Umgang mit neuen Feldern ggf. durch Lektüre oder Fortbildung anzueignen oder durch Einbezug von Materialien oder auch Dritten (Personen mit besonderem Fachwissen, Eltern etc.) einen gemeinsamen Weg des Lernens mit den Kindern zu gehen. Der Einbezug Dritter bietet darüber hinaus die Chance, ein breites Spektrum sowohl weiblicher als auch männlicher Rollenbilder zu geben.

Um eine Haltung der Teams von Kindertagesstätten geht es auch bei der Gestaltung der Bildungs- Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Das Bildungs- und Erziehungsrecht der Kindertagesstätte im Bezug auf das einzelne Kind ist ein Recht, das nicht gesetzlich eingeräumt ist, wie bei der Schule, sondern von den Eltern übertragen wird.

Die veränderten Sichtweisen der Eltern auf Kindertageseinrichtungen bezüglich der Erziehungs- und Bildungsaufgaben, dem Zusammenwirken von Familien und Einrichtungen und gesellschaftlicher Veränderungen sind unumstritten. Verstanden sich die Eltern der Kindertageseinrichtungen früher mehr als Gäste und Besucher der Einrichtungen, so sehen sich heute viele Eltern zu Recht eher als gleichberechtigte Partner, die ihren nicht unerheblichen Teil am Erziehungs- und Bildungsprozess in einer Einrichtung beitragen wollen. Einrichtungen, die ihre konzeptionelle, pädagogische Ausrichtung auf eine kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern auslegen, nutzen die individuellen Fähigkeiten der Eltern bewusst und planen diese in das Konzept der Einrichtung mit ein. Eltern werden so Teil des Programms und haben das Gefühl - und gleichzeitig die Bestätigung -, dass sie als gleichberechtigte Partner in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit wahrgenommen werden.

Auch die Eltern müssen den Dialog mit der Einrichtung suchen und ihre Aufgaben wahrnehmen. Erst wenn ein Klima geschaffen ist, das eine dauerhafte, unvoreingekommene Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern einerseits und den Erzieherinnen und Erziehern andererseits zulässt, wird es gelingen, bei vielen Eltern das Interesse für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu wecken.

Zudem besteht eine wichtige Aufgabe der Kindertagesstätten darin, Eltern für Bildung und die damit verbundene Aufgabe über die Kindertagesstätte hinaus zu sensibilisieren.

Die vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen dienen dazu, dass Bildungsprozesse in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten mehr Transparenz und Verbindlichkeit erlangen. Unter Beachtung des Prinzips der Trägerautonomie sind die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen eine Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifische Ausgestaltung der jeweiligen pädagogischen Konzeption, dienen Eltern und weiteren Interessierten als Information und sind Bestandteil der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

In einem ersten Kapitel wird das zu Grunde liegende Bildungs- und Erziehungsverständnis formuliert. Nach der Darstellung von Querschnittsthemen beschreibt Kapitel 3 Bildungsbereiche, die auf der Basis der aktuellen Forschungs- und Fachpraxis für jedes Kind wichtig sind und daher von der Kindertagesstätte aufgegriffen werden sollten. Kapitel 4 widmet sich eigens Kindern im Krippen- und Schulalter. Dass der in den vorangegangenen Kapiteln formulierte Anspruch für alle Kinder gilt, auch für jene, die zu gesellschaftlich besonders benachteiligten Gruppen gehören, wie Kinder mit Behinderung, Kinder aus Migrationsfamilien sowie Kinder, die in Armut aufwachsen, nimmt Kapitel 5 in den Blick. Das folgende Kapitel 6 zeigt die Vielfalt methodischer Möglichkeiten des Lernortes „Kindertagesstätte“. Auf einen seit Beginn der Arbeit von Kindertagesstätten wesentliches Handwerkszeug der Erzieherinnen und Erzieher, nämlich die Beobachtung, wird in Kapitel 7 eingegangen. Bildungs- und Lerndokumentationen sind ein grundlegender Bestandteil zukünftiger Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindertagesstätten. Ziel und Intension der Bildungs- und Lerndokumentationen werden in Kapitel 8 beschrieben. Kapitel 9 erläutert Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätte. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern steht im Mittelpunkt von Kapitel 10. Kapitel 11 beschäftigt sich mit der Einbindung der Kindertagesstätte in das Gemeinwesen und der Zusammenarbeit mit anderen vor Ort vorhandenen Institutionen. Auf Grund der besonderen Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule wird diese in Kapitel 12 eigens behandelt. Abschließend wird benannt, auf welche inhaltlichen Quellen und fachliche Unterstützung bei der Erarbeitung dieser Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zurückgegriffen wurde und welche Personen das Redaktionsteam bildeten.

Die vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen stellen eine Basis für die kritische Auseinandersetzung aller Verantwortlichen im Bereich des rheinland-pfälzischen Kindertagesstättenwesens dar. Sie sind Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifische Konzeption und sollen so die inhaltlich qualitative Weiterentwicklung der Arbeit von Kindertagesstätten unterstützen.

1 Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten

Kindertagesstätten sind als Teil des Kinder- und Jugendhilfesystems dem Wohl des Kindes verpflichtet. Das Kind ist von Anfang an Person und wird als solche ganz angenommen, mit all ihren Stärken, Schwächen und Besonderheiten. Darum sind Kinder als Subjekt von Bildung und Erziehung zu denken, die sich durch ihre natürliche Ausstattung und im Rahmen kultureller Gegebenheiten ihre Welt durch Eigenaktivität nach und nach aneignen. Erziehung und Bildung stehen nicht unabhängig nebeneinander, sie sind nur im Verhältnis zueinander zu bestimmen. Erziehung wird in diesem Kontext als mitgestaltender Anteil der vornehmlich erwachsenen Bezugspersonen an den kindlichen Bildungsanstrengungen verstanden.

Ausgangspunkt ist das Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht. In diesem Sinne wird Bildung einerseits als Selbstbildung verstanden. Damit wird jener Aspekt betont, der die Eigenaktivität der Kinder beschreibt, nämlich ihre Entscheidung darüber, wie sie die Menschen, die Dinge bzw. ihr eigenes Können sehen und was dies ihnen bedeutet. Dieser Prozess ist andererseits eingebunden in soziale, kulturelle und religiöse Umgebungen und Entscheidungen darüber, mit welchen Erfahrungen Kinder sich auseinandersetzen sollen und welche Gelegenheiten ihnen dafür bereitgestellt werden. So kommen die erzieherische Dimension und die Verantwortung der Erwachsenen in diesem Prozess in den Blick.

Bildung und Erziehung dürfen von daher nicht allein von gesellschaftlich oder arbeitsmarktpolitisch als notwendig erachteten Qualifikationen oder Kompetenzen definiert werden, die in Bildungszielen festgehalten und umgesetzt werden müssen. Ziel der Arbeit von Kindertagesstätten ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses zu sehen, die als kompetent handelnde Wesen ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung konstruieren. Denn Kinder streben von Geburt an danach, sich ihre Welt anzueignen. Sie sammeln Erfahrungen, entwerfen ihre Welt und entwickeln Vorstellungen über diese. Ihr Selbst- und Weltverständnis entsteht in einem Rahmen, der durch das Handeln von Eltern, Familien, anderen Kindern und Erwachsenen sowie Erzieherinnen und Erziehern mitbestimmt und konstruktiv gestaltet wird.

Bildung in Kindertagesstätten fördert insbesondere die Eigenaktivität des kompetent handelnden Kindes. In diesem Zusammenhang wird von Selbstbildungspotenzialen gesprochen. Gemeint sind dabei die differenzierten Wahrnehmungserfahrungen, Vorgänge innerer Verarbeitung durch Fantasie, sprachliches sowie naturwissenschaftlich-logisches Denken, Lernen in Sinnzusammenhängen, die Entwicklung sozialer Beziehungen und zur sächlichen Umwelt, sowie forschendes und entdeckendes Lernen.

Die Entfaltung und Entwicklung dieser Selbstbildungspotenziale ist abhängig von der Umgebung, die einem Kind zur Erforschung zur Verfügung steht und zur Verfügung gestellt wird.

Das Kind benötigt Bezugspersonen, die es in seinem Forschungs- und Entdeckungsdrang unterstützen, herausfordern und ihm zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Kinder brauchen einen Rahmen, in dem sie sich zurechtfinden, sicher und

geborgen fühlen können. Eltern, Familien, Erzieherinnen und Erzieher, Träger, Politik und Gesellschaft schaffen diesen Rahmen, indem sie ihre Überzeugungen, Werte, ihre Kultur, ihren Glauben einbringen. Kinder benötigen Spielräume. In ihnen gestalten sie ihre innere und äußere Welt, Fantasie und Realität. Kinder sind auf ein anregendes Umfeld angewiesen.

Erzieherinnen und Erzieher setzen an diesen Selbstbildungspotenzialen der Kinder an, ermutigen und unterstützen diese im Begreifen und Entdecken von Zusammenhängen. Dies kann durch eine angemessene Gestaltung der Umgebung des Kindes, durch Aufgreifen der Themen des jeweiligen Kindes sowie durch Anreicherung der Welt des Kindes mit zusätzlichen Bildungsbereichen und Erfahrungen geschehen, die für eine Orientierung in unserer Gesellschaft von hoher Bedeutung sind. Erzieherinnen und Erzieher tragen durch ihre Tätigkeit in hohem Maße zur Sensibilisierung der Wahrnehmung der Kinder bei, was gleichzeitig eine wesentliche Grundlage für Bildungsprozesse darstellt.

Bildung als Selbstbildung ist nur auf der Grundlage von stabilen Beziehungen denkbar. Kinder benötigen sichere emotionale Bindungen, die ihnen ermöglichen, sich in ihren Themen verstanden zu fühlen, und ihnen einen sicheren Rückhalt bei ihrer Erforschung von Welt bieten. Stellt die Familie, stellen insbesondere die Eltern für das Kind grundlegende Bindungserfahrungen dar, erweitert sich dieser Kreis mit zunehmendem Alter. In ihren Bindungsbeziehungen zum Kind müssen Erzieherinnen und Erzieher die Qualität der Bindung des Kindes zu seiner Familie einbeziehen. Daher ist eine Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Erzieher mit den Eltern und der Eltern mit den Erzieherinnen und Erziehern unerlässlich, um einen Bruch zwischen der Arbeit in der Kindertagesstätte und dem Elternhaus zu vermeiden.

Ein derartiges Bildungs- und Erziehungsverständnis stellt hohe Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher. Einfühlungsvermögen, eine gute Beobachtungsgabe sowie entwicklungspsychologische Kenntnisse sind hier nur einige Komponenten.

Je komplexer die frühen Welt-Erfahrungen der Kinder, um so eher sind sie in späteren Jahren in der Lage, mit Komplexität und auf sie zukommenden Anforderungen umzugehen und angemessene Lösungsstrategien zu entwickeln. Dies steht in Einklang mit den Anforderungen, die eine Wissensgesellschaft an das Individuum und ein lebenslanges Lernen stellt. In diesem Sinne orientiert sich die Arbeit in Kindertagesstätten am einzelnen Kind und seinem spezifischen Entwicklungsstand und Verlauf. Auch die individuelle Erfahrungs- und Lebenswelt von Kindern und ihren Eltern außerhalb der Kindertagesstätte werden in die Arbeit mit einbezogen. Lernen findet stets in einem spezifischen Kontext statt, der die jeweils aktuelle Lebenssituation von Kindern bestimmt. Das bedeutet, dass kulturelle Unterschiede und soziale Komplexität in den Lebensbedingungen von Kindern zu beachten sind. Dazu gehören z.B. die geografische Mobilität der Eltern, Migration, Armut, Veränderungen wie Trennung, Scheidung und Wiederheirat eines Elternteils oder weitere Lebensereignisse, die ein Kind zu bewältigen hat. Beobachtet man diesen spezifischen Kontext, dann sind an den Bildungsprozessen des einzelnen Kindes neben seinen Eltern die pädagogischen Fachkräfte, andere Kinder und auch weitere Erwachsene aktiv beteiligt. Bildung ist eben auch ein sozialer Prozess.

Ziel der Arbeit in Kindertagesstätten ist es, die Kinder sowohl in ihren Basiskompetenzen als auch in ihrer Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien zur Bewältigung von Lebensanforderungen zu stärken.

Dabei wird die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken intensiv gefördert. Die Kinder müssen in ihren natürlichen Fähigkeiten, sich Wissen zu erschließen und anzueignen, in besonderer Weise unterstützt und gefördert werden, wodurch sie auf einen Umgang mit der Komplexität der Welt auch in späteren Zeiten vorbereitet sind. Dies schließt neben der Entwicklung von Lernkompetenzen auch die Entwicklung adäquater Lebenskompetenzen mit ein, ebenso wie die Stärkung des Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls, Konfliktfähigkeit und Vieles mehr.

Kindertagesstätten legen somit einen wesentlichen Grundstein für die Entwicklung stabiler Persönlichkeiten und erfüllen ihren gesetzlichen Auftrag, die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern.

Lebensbewältigung ist für Menschen nicht ohne Einbindung in die Gesellschaft denkbar. Das Kind lernt, dass es seinen Beitrag zum Gelingen eines menschlichen Zusammenlebens erbringt. Kindertagesstätten leisten durch ihre Arbeit einen bedeutsamen und spezifischen Beitrag, dass Kinder sich in unserer Welt zurechtfinden und diese aktiv mitgestalten. Diese Dualität setzt voraus, dass die pädagogische Arbeit an der Eigenaktivität der Kinder ansetzt und diese gleichzeitig im Rahmen ihrer aktiven Aneignung mit wichtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten vertraut macht. Das heißt, dass ihnen auch Themen „zugemutet“ werden. Hier setzen die im nachfolgenden Kapitel formulierten Bildungs- und Erziehungsbereiche an. Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, den nachfolgenden Themenbereichen kreativ zu begegnen und sich damit vielseitige Felder und Formen von Welterfahrung anzueignen.

Kindertagesstätten bieten frühe Entwicklungschancen. Kinder werden darin gefördert und unterstützt, den Anforderungen der Schule gewachsen zu sein. Sie werden in ihren Kompetenzen gestärkt, aus Bildungs- und Erziehungsangeboten späterer Lebensphasen Nutzen zu ziehen. In diesem Sinne bieten Kindertagesstätten die Grundlage für Interesse und Freude am lebenslangen Lernen.

2 Querschnittsthemen

2.1 Kinder stärken – Die Bedeutung von Resilienz

Für die Bildungs- und Erziehungsarbeit insgesamt ist es besonders wichtig, die Resilienz (psychische Widerstandskraft) des Kindes zu stärken. Mit Resilienz ist die Kraft eines Menschen gemeint, mit der er ungünstige Lebensumstände und Bedingungen des Aufwachsens, belastende Ereignisse und Erlebnisse und schwierige Beziehungskonstellationen positiv bewältigen kann.

Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren im Kind und welche Umweltbedingungen das Kind vor dauerhaften Schädigungen durch die genannten Belastungen schützen.

Als entscheidend hat sich erwiesen, wenn Kinder über folgende Basiskompetenzen verfügen:

- positives Selbstkonzept,
- Kontrollüberzeugung und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit,
- Fähigkeit zur Selbstregulation,
- Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen (einschließlich der Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren),
- Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen,
- Regelbewusstsein,
- Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen),
- Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement),
- Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen,
- Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen,
- Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen,
- Kreativität und Explorationslust,
- sachbezogenes Engagement und Motivation aus eigenem Antrieb.

Für Erziehung und Bildung verantwortliche Erwachsene sollten dafür sorgen, dass Kinder in einer Umgebung leben und lernen können, die die Entwicklung dieser Basiskompetenzen stärkt.

Sie sollten Kindern ermöglichen,

- eine gute Meinung von sich selbst zu haben,
- eine Überzeugung zu entwickeln, dass sie ihr Schicksal und ihre Lebenswelt auch selbst gestalten und durch eigene Handlungen positiv beeinflussen können,
- bei Problemen durch Überlegen auch gemeinsam mit anderen zu Lösungen zu kommen und deren Umsetzung zu planen und ohne Angst zu realisieren,
- nach frustrierenden Erlebnissen wieder Mut zu schöpfen und positive Zukunftsmöglichkeiten zu entdecken,
- sich der Probleme und Sorgen anderer anzunehmen und zu deren Lösung beizutragen.

Die Kindertagesstätte erreicht dies dadurch, dass sie Situationen schafft, in denen Kinder erfahren, dass ihre Fähigkeiten, ihre Kreativität und ihre Energie für die Lösung von Problemen gefragt sind und ernst genommen werden. Ebenso wichtig ist es für sie zu erfahren, dass man manchmal auf die Hilfe anderer angewiesen ist und wie man andere für gemeinsamen Aktionen gewinnen kann.

Erzieherinnen und Erzieher sind besonders dazu aufgefordert, sich bei Problemen mit eigenen Lösungsvorschlägen zunächst zurückzuhalten, Kinder dazu zu ermutigen, selbst zu überlegen und zu handeln. Eine besondere Verantwortung liegt hier in der Beachtung der eher zurückhaltenden Kinder, deren eigene Potenziale zumindest von Zeit zu Zeit auch nach außen hin sichtbar werden sollten. Ein positives Selbstbild und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln sich hauptsächlich durch Bestätigung von anderen.

Die Resilienzforschung zeigt, dass widerstandsfähige Kinder sich Rat und Hilfe bei älteren Personen, Freunden und Verwandten holen. Sie hatten die Chance, eine enge Bindung mit mindestens einer kompetenten und stabilen Person aufzubauen, die auf ihre Bedürfnisse einging und ihnen ein positives Rollenmodell bot. Ein weiterer Schutzfaktor im Leben von Kindern kann die religiöse Überzeugung sein, die ihnen Stabilität und das Gefühl vermittelt, dass ihr Leben von Bedeutung ist, und die ihnen den Glauben vermittelt, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende zum Guten wenden.

Die für Resilienz entscheidenden Basiskompetenzen werden durch eine angemessene Realisierung der Bildungs- und Erziehungsbereiche gestärkt und gefördert. Umgekehrt erleichtert der Erwerb dieser Basiskompetenzen das Lernen und die Beschäftigung mit den Bildungsbereichen für die Kinder.

2.2 Lernmethodische Kompetenz

Lernmethodische Kompetenz ist eines der zentralen Themen, die in der aktuellen international geführten Diskussion um Bildungsbereiche in der Frühpädagogik aufgeworfen werden. Es handelt sich zwar um ein sehr „junges“ Thema, das für das frühkindliche Lernen jedoch von fundamentaler Bedeutung ist. Deshalb gehen bei diesem Thema Erzieherinnen und Erzieher wie Kinder gemeinsam neue Wege, sind Lernende.

Die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz zielt darauf ab, das Bewusstsein der Kinder für ihre eigenen Lernprozesse durch Lernarrangements zu fördern, die ihnen zum einen die zu vermittelnden Inhalte effektiv nahe bringen und zum anderen ihre Fähigkeit zum Lernen erhöhen - eine Fähigkeit, die die Grundlage zum lebenslangen Lernen bildet.¹ Damit ist „Lernkompetenz“ kein Bildungsbereich im engeren Sinne, sondern eine Querschnitts-Aufgabe, d.h. die Frage „Wie lerne ich?“, ist eine metakognitive Frage; sie steht über allen Bildungsbereichen und sollte somit eine stets mitbedachte Frage sein.

¹ Gisbert, Kristin: Lernen lernen – Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel 2004

Die Vermittlung von Lernkompetenzen setzt ein bestimmtes Entwicklungsniveau der Kinder und kognitive Fähigkeiten voraus, die etwa mit dem Alter von 4 Jahren angenommen werden dürfen.

Kinder sollen frühzeitig lernen, wie man lernt. Gegenstand der Reflexion eines Projektes, eines gemeinsamen Tuns, sollte deshalb nicht nur der Inhalt sein, der gelernt wird, sondern immer auch das Lernen selbst. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf ihre eigenen Lernprozesse gelenkt, die sie somit als solche bewusst wahrnehmen. Es geht darum, das Bewusstsein für ihre Lernprozesse zu schärfen. Kinder sollen nachvollziehen können, warum sie etwas machen, damit sie ihre Erfahrungen und die vermittelten Inhalte tiefer verarbeiten.

Kinder stellen fest, dass Lernen mehr ist als nur etwas Tun (z.B. Spielen, Malen, Basteln, Singen etc.). Sie erfahren vielmehr, dass Lernen den Erwerb von Wissen bedeutet, nämlich „dass sie lernen“, „was sie lernen“ und „wie sie es gelernt haben“. Kinder sollen die Möglichkeit haben, Lernprozesse in der Kindertagesstätte mit der Welt außerhalb dieser in Verbindung zu bringen.

Zur Vermittlung von Lernkompetenz richten Erzieherinnen und Erzieher ihr Augenmerk gleichzeitig auf den Inhalt des zu Vermittelnden sowie auf den Lernprozess, der ebenfalls mit den Kindern besprochen wird. Das Gespräch über den Inhalt und den Lernprozess (metakognitives Niveau) ist Kernstück der Vermittlung von „Lernkompetenz“. Die Erzieherinnen und Erzieher sollen zum Nachdenken anregen, Lösungen sollen von den Kindern kommen. Erzieherinnen und Erzieher unterstützen Kinder darin, sich ihres eigenen Lernens bewusst zu werden und wahrzunehmen, dass sie selbst für ihre Lernerfolge verantwortlich sind.

Beispiele, wie Kinder mit der Reflexion des Lernprozesses auf ein metakognitives Niveau gelangen können:

- Kinder denken darüber nach, wie sie etwas herausfinden können, das sie nicht wissen.
- Kinder denken darüber nach, wie und warum sie Experimente durchgeführt haben.
- Kinder denken darüber nach, ob es noch andere Möglichkeiten gibt, etwas über ein Thema zu lernen.
- Kinder erkennen, dass verschiedene Aktivitäten das gleiche Thema betreffen.
- Kinder lernen den Sinn und Zweck von Lernübungen (z.B. Dinge wiederholen, sich etwas aufmalen und „aufschreiben“ etc.).

2.3 Geschlechtssensible Pädagogik

Erzieherinnen und Erzieher unterstützen die Kinder darin, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, ohne diese durch festgelegte Verhaltens- und Handlungsweisen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen einzuschränken. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen werden beobachtet, anerkannt und in der alltäglichen Arbeit berücksichtigt. Erzieherinnen und Erzieher achten darauf, die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen bzw. Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu begrenzen, sondern ihnen neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

Die Berücksichtigung der genannten Aspekte geschieht als Querschnittsaufgabe, d.h. sie wird in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht. Hierzu gehört auch, dass Erzieherinnen und Erzieher geschlechtsspezifische Aspekte ihres eigenen Berufes und daraus resultierende Konsequenzen reflektieren. In diesem Sinne erhalten Kinder die Möglichkeit, sowohl männliche als auch weibliche Rollenbilder kennen zu lernen. Dem kann z. B. durch die Beteiligung von Männern in Projekten Rechnung getragen werden.

Auf Grund der Vielfältigkeit der Kulturen in den Kindergruppen ist es zur Konfliktvermeidung wichtig, gerade bei diesen Themen eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern zu suchen.

3 Bildungs- und Erziehungsbereiche

Kinder wachsen in einer sozialen und dinglichen Umwelt auf, in der sie auf vielfältige Bildungs- und Erziehungsbereiche treffen oder auch mit diesen konfrontiert werden. Lernen ist in sehr unterschiedlichen Bereichen möglich und unterliegt grundsätzlich keiner Beschränkung auf einige wenige Lernfelder. Lernen geschieht ganz wesentlich in den von Erzieherinnen und Erziehern geschaffenen Lernsituationen und Lerngelegenheiten, in denen die Kinder mit- und voneinander lernen.

Kinder lernen ganzheitlich in für sie bedeutsamen Handlungszusammenhängen, in denen die Bildungs- und Erziehungsbereiche eng miteinander zusammenhängen und aufeinander bezogen zu gestalten sind.

Bei den im Folgenden angesprochenen Bildungs- und Erziehungsbereichen handelt es sich um wesentliche Lernfelder, die dem Kind eine Orientierung in unserer Welt ermöglichen. Sie stellen keinen abschließenden Katalog dar. Vielmehr werden zentrale Bereiche genannt, die durch weitere Bereiche bzw. eigene Umsetzungsideen ergänzt werden können und sollen. Dabei sind die einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche nicht unabhängig voneinander zu sehen und deshalb auch nicht als „Fächerkanon“ zu denken. Vielmehr durchdringen die Bereiche sich gegenseitig und sollten die alltägliche Praxis in der Kindertagesstätte widerspiegeln.

Wahrnehmung ist der Ausgangspunkt für die kindliche Erfahrung von der Welt und steht deshalb zu Beginn der Bildungs- und Erziehungsbereiche, direkt gefolgt von „Sprache“, der in der Arbeit von Kindertagesstätten eine besondere Bedeutung zukommt. Die Rangfolge der weiteren Bildungs- und Erziehungsbereiche stellt keine Wertigkeit dar.

Sie können nach dem jeweiligen Profil bzw. pädagogischen Konzeption des Trägers und der Einrichtung sowie dem spezifischen Bedingungsfeld vor Ort gewertet und umgesetzt werden. Dabei sind insbesondere

- die strukturellen Dimensionen (z. B. Erzieherinnen-Kind Relation, Professionalität, Konzeption, Zusammensetzung der Kindergruppe, ein vom Kinde her gestalteter Selbstbildungsprozess),
- die prozessualen Dimensionen (Qualität der Interaktion von Erzieherinnen/Erziehern und Kindern, der Kinder untereinander, von Erzieherinnen/Erziehern mit Eltern, Zusammenarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder mit Grundschulen),
- die kontextuellen Dimensionen (Vernetzung)

zu berücksichtigen.

3.1 Wahrnehmung

„Ausgangspunkt für die kindliche Erfahrung von der Welt und von sich selbst ist das, was das Kind wahrnimmt.“² Wahrnehmen ist kein Abbild der Wirklichkeit, sondern ist von frühester Kindheit an (Aus-) Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken, d. h. ein breit angelegter Verarbeitungsprozess. Wahrnehmen erfolgt über die Fernsinne (Augen, Ohren, Nase), die Körperwahrnehmung (Erfahrung der Körpergrenzen, von Temperatur und Feuchtigkeit, der inneren Befindlichkeit des Körpers) und die emotionale Wahrnehmung (Wahrnehmung von Beziehungen, Liebe, Wut, Angst, etc.). Die enge Verknüpfung von Wahrnehmung mit Bewegung und mit Sprache ist Grundlage für die Ausdifferenzierung der Hirnfunktionen.

Kinder sollen die Möglichkeit erhalten:

- sich auf der Basis guter Beziehungen auf Wirklichkeitserfahrungen einzulassen,
- Wahrnehmungserfahrungen mit allen Sinnen zu machen (Fernsinne, Körperwahrnehmung, emotionale Wahrnehmung),
- zu vielfältigen und verzweigten sinnlichen Erfahrungen in Innen- und Außenräumen, mit Materialien, mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Dies geschieht mit dem Ziel,

Wahrnehmung zu intensivieren und zu schärfen, die eigene Wahrnehmungswelt zu ordnen, um Personen und Dinge dieser Welt abzugrenzen und zu unterscheiden, damit (innere) Bilder von den Dingen dieser Welt entstehen können und sich immer weiter ausdifferenzieren. Dazu bedarf es einer Umgebung, eines Rahmens, einer menschlichen Begleitung, die sowohl die äußere Gelegenheit verschafft als auch die emotionalen Bedingungen gewährleistet, unter denen sich das Kind seiner Aufgabe hingeben kann.

3.2 Sprache

Sprache ist das zentrale Mittel für Menschen, Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen und diese dadurch zu verstehen. Von besonderer Bedeutung ist dabei das soziale Umfeld. Über die Beziehung zu besonders vertrauten Personen wird Sprache von Geburt an erworben, über Sprache bildet das Kind seine Identität aus und entwickelt seine Persönlichkeit. Durch die große Relevanz vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen für das Erlernen von Sprache und die Bedeutung der Sprache für den Aufbau von Beziehungen spielt die erste Sprache (Muttersprache oder Familiensprache³) eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der Persönlichkeit. Ihre sichere Beherrschung durch das Kind und

² Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Berlin, Basel 2003, S. 43. Auch die weiteren Ausführungen dieses Bildungsbereiches beziehen sich im Wesentlichen auf diese Veröffentlichung.

³ Familiensprache meint die vorherrschende Sprache mit der ein Kind aufwächst. Diese ist nicht unbedingt mit der Muttersprache identisch.

ihre Akzeptanz in seinem sozialen Umfeld sind deshalb wichtige Voraussetzungen für alle darauf folgenden Schritte der kindlichen Entwicklung und des Lernens.

Der zentralen Bedeutung der Sprache muss ihre Rolle in allen konzeptionellen Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen entsprechen. Die Sprachförderung der Kindertagesstätte beginnt deshalb bereits beim Eintritt des Kindes in die Einrichtung. Sie setzt an den vorher erworbenen, bereits vorhandenen Aneignungsweisen und Kompetenzen der Kinder an und wird als zentrale und dauerhafte Aufgabe während der gesamten Kindergartenzeit verstanden. Möglichkeiten des Übens und Verwendens der deutschen Sprache sind Bestandteil der alltäglichen Sprachförderung. Sie ist gegebenenfalls durch spezielle Sprachförderangebote zu ergänzen.

Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache eine wichtige Funktion als Medium der Kommunikation und Zuwendung hat.

Die Kindertagesstätte ermöglicht diese Erfahrung durch:

- emotionale Zuwendung, die sich auch in Sprache ausdrückt,
- Zuhören und dem, was Kinder sagen, Beachtung schenken,
- Förderung des aktiven Zuhörens der Kinder,
- Vermeiden sprachlicher Verniedlichung,
- Nutzung aller geeigneten Situationen im Alltag, Kinder zum Sprechen anzuregen, sie dazu zu ermuntern, sich mit ihren Wünschen, Gefühlen und Erlebnissen mitzuteilen,
- vielfältiges Anregen der sprachlichen Aktivitäten des Kindes durch den Dialog über Themen und Sachverhalte, die das Interesse der Kinder wecken,
- Wertschätzung der sprachlichen Leistungen der Kinder,
- intensive Arbeit mit sprachbezogenem Material (Bilderbücher, Geschichten erzählen, vorlesen, Kassetten, Videos...).

Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann, und Lust am Artikulieren zu entwickeln.

Die Kindertagesstätte ermöglicht diese Erfahrung durch:

- das Spiel mit Sprache und Lauten in Reimen, Quatschliedern etc.,
- rhythmisches Sprechen, die Verbindung von Musik und Sprache oder lustige Geschichten, in denen es um die Aussprache von Wörtern geht,
- kontinuierliche Unterstützung bei der Erweiterung und Ausdifferenzierung von Wortschatz, Begriffsbildung, Lautbildung, Pluralbildung und Satzbau,
- das Unterstützen der Kinder beim Entdecken des Regelsystems von Sprache.

Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, die alle die gleiche Funktion erfüllen, und Lust am Lernen einer anderen Sprache zu entwickeln.

Die Kindertagesstätte kann diese Erfahrung ermöglichen durch:

- Begegnungen mit Menschen anderer Mutter- bzw. Familiensprache,
- das Kennenlernen verschiedener Bezeichnungen für eine Sache,
- den respektvollen Umgang mit anderen Sprachen, Sprachgewohnheiten und Dialekten und die Wertschätzung der unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder und Familien.

Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache auch in schriftlichen Symbolen ihre kommunikative Funktion erfüllen kann, und Interesse am Schreiben zu entwickeln.

Die Kindertagesstätte ermöglicht diese Erfahrung durch:

- den Einbezug von Schriftbildern in die räumliche Gestaltung, z.B. durch die Verwendung des geschriebenen Vornamens der Kinder bei der Kennzeichnung von Eigentumsfächern u.ä.,
- die Unterstützung des aktiven Interesses des Kindes an Schriftsprache, z.B. den eigenen Namen schreiben, vom Kind diktieren lassen etc.,
- den Hinweis auf die geschriebene Form von einfach zu unterscheidenden Lauten.

Dies geschieht mit dem Ziel,

dass Kinder bis zum Eintritt in die Schule aktiv und passiv an einem Gespräch auf Deutsch teilnehmen und einer Erzählung oder einer vorgelesenen Geschichte auf Deutsch folgen können. Dies ist nur zu erreichen, indem im Alltag der Kindertagesstätte ausreichend Gelegenheiten zum Üben und Verwenden der deutschen Sprache vorgesehen werden.

Der individuelle Unterstützungsbedarf der einzelnen Kinder kann nur durch gezielte Beobachtung ihrer sprachlichen Entwicklung erkannt werden. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Kinder zu richten, deren Mutter- oder Familiensprache nicht Deutsch ist. Die o.g. Aktivitäten im Alltag der Kindertagesstättenarbeit sind bei ihnen zu intensivieren, ihre eigene Mutter- bzw. Familiensprache soll dabei einbezogen werden. Je nachdem, in welchem Alter die Kinder mit dem Besuch der Kindertagesstätte beginnen, ist eine gezielte Förderung mit geeigneten Programmen nach Möglichkeit unter Einbezug der Eltern notwendig.

3.3 Bewegung

Die Entwicklung motorischer Fähigkeiten geht eng einher mit der Ausbildung sämtlicher Hirnfunktionen. Diese Erkenntnis unterstreicht die Bedeutung der Bewegungserziehung nicht nur für die körperliche Gesundheit. Durch Bewegung erobert das Kind seine Umwelt, gewinnt kognitive, affektive und soziale Erfahrungen und drückt sich aus. Sie gehört zu den elementaren kindlichen Handlungs- und Ausdrucksformen. Durch sie bauen Kinder ihre motorischen Fähigkeiten auf, gewinnen an Geschicklichkeit und Sicherheit und nehmen sich selbst und ihre Umgebung deutlich wahr.

Bewegung hat eine sehr hohe Bedeutung für die Entwicklung der Kinder auf unterschiedlichen Ebenen. Sie leistet einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung der kindlichen Vorstellung von sich selbst und der Welt.

Möglichkeiten zur Bewegung können heute bei Kindern nicht mehr vorausgesetzt werden. Bewegungsmangel ist mittlerweile auch bei Kindern keine Seltenheit mehr. Die Kindertagesstätte trägt eine besondere Verantwortung, den Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen und diese in ihrer körperlichen Entwicklung zu unterstützen und aktiv zu fördern. Die Förderung der natürlichen Bewegungsfreude der Kinder und ihrer Eigenaktivität stellt daher einen elementaren Bestandteil der pädagogischen Arbeit dar.

Den Kindern soll ermöglicht werden:

- verschiedene Bewegungsarten wie Balancieren, Klettern, Rennen, Hüpfen u.a.m. jederzeit auszuprobieren und zu üben,
- neue Bewegungsformen zu entdecken und auszuprobieren,
- Innen- und Außenräume der Kindertagesstätte für Sport, Bewegungsspiele und spontane Bewegungen jederzeit zu nutzen.

Dies geschieht mit dem Ziel,

- die natürliche Bewegungsfreude der Kinder und ihre Eigenaktivität zu unterstützen,
- ihren Mut zum Einsatz ihrer motorischen Fähigkeiten zu fördern,
- Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, dass sportliche Betätigung für das körperliche Wohlbefinden wichtig ist,
- sie in ihrer natürlichen Bewegungsfreude nachhaltig zu stärken.

Gerade auf Grund der hohen Bedeutung von Bewegung für die kognitive, affektive, soziale und körperliche Entwicklung von Kindern wird deren Bewegungsverhalten von den Erzieherinnen und Erziehern regelmäßig beobachtet. Die Beobachtung dient einerseits dazu, die Kinder in ihren Bewegungsbedürfnissen, Handlungen und Ausdrucksweisen besser zu verstehen, um hieran in der pädagogischen Arbeit gezielt ansetzen zu können. Andererseits können Bewegungsauffälligkeiten durch die Beobachtung identifiziert werden, um diesen frühzeitig entgegen zu wirken.

Ergänzend zur Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte kann die Kooperation mit Sportvereinen und speziellen Fachdiensten hilfreich sein.

3.4 Künstlerische Ausdrucksformen

Neben der Sprache liegen wichtige Ausdrucksformen für Gefühle, für Geschichten, für Botschaften nach außen im musisch-kreativen Bereich, d. h. in der Nutzung von gestalterischen Mitteln wie Zeichnen, Malen, plastisches Formen und von Musik oder dem eigenen Körper als Ausdrucksmittel.

In einer Kindertageseinrichtung hat deshalb die Beschäftigung mit all diesen Ausdrucksformen einen großen Stellenwert.

Vielfältige sinnliche Erfahrungen, eigener und gemeinschaftlicher Ausdruck tragen zur Entwicklung einer vitalen, genussfähigen, die eigene Umwelt gestaltenden Persönlichkeit bei. Gefühlen und Gedanken wird auf vielfältige Art Ausdruck verliehen. Autonomie, Selbstbewusstsein, Individualität und Gemeinschaftssinn werden gefördert. Musisch-kreatives Handeln hat starken Erlebnischarakter, sensibilisiert das ästhetische Empfinden und schafft einen Zugang zur eigenen und zu anderen Kulturen.

3.4.1 Gestalterisch-kreativer Bereich

Der Umgang mit Gestaltungswerkzeugen wie Stifte, Pinsel, Schere und Spachtel kann im Rahmen der Arbeit in der Kindertagesstätte kennen gelernt und geübt werden. Damit ist zugleich die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten verbunden. Es soll möglichst wenig mit vorgefertigtem Material gearbeitet werden, da beispielsweise die noch häufig zu beobachtende Verwendung von Schablonen der Entwicklung von Kreativität, Fantasie und ästhetischem Empfinden entgegensteht.

Eine kindgemäße Heranführung an die Techniken spielt dabei eine ähnlich wichtige Rolle wie die Förderung der Kreativität der Kinder. Die Arbeiten der Kinder sollten nicht nach schön oder nicht-schön beurteilt, sondern als der individuelle Ausdruck des entsprechenden Kindes gesehen werden.

Im Einzelnen soll den Kindern ermöglicht werden:

- mit der Vielfalt der verschiedenen Materialien und Techniken vertraut zu werden,
- die Ausdrucksmöglichkeiten von Farben und Formen kennen zu lernen und kreativ anzuwenden,
- typische Stilmittel ausgewählter Kunstepochen oder Künstler kennen und mit ihnen experimentieren zu lernen,
- ihre eigene künstlerische Arbeit und die künstlerische Arbeit Anderer Wert zu schätzen.

Dies geschieht mit dem Ziel,

Kindern die Möglichkeit zu verschaffen, eigene Gefühle und Erfahrungen bildnerisch auszudrücken und darüber hinaus einen Zugang zur bildenden Kunst zu finden.

3.4.2 Musikalischer Bereich

Musik und die Möglichkeit zum musikalischen Ausdruck haben eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Kindern (Intelligenz, Sensibilisierung von Sinnen, Sprachentwicklung etc.). Musik fördert die Kreativität und Fantasie von Kindern und bietet ihnen die Möglichkeit, sich mitzuteilen. Kinder haben ein natürliches Interesse an Geräuschen und Tönen in ihrer Umgebung.

Kinder sollen die Möglichkeit erhalten:

- Tonhöhen und –tiefen sowie Lautstärken unterscheiden zu lernen,
- Rhythmus und Takt zu erfahren,
- die eigene Stimme und den Körper (Klatschen, Stampfen etc.) als Musikinstrument zu entdecken und damit zu experimentieren,
- Lieder kennen zu lernen und gemeinsam zu singen (dabei ist auch traditionelles Liedgut zu berücksichtigen, damit auch gemeinsam mit Eltern und Großeltern gesungen werden kann, sowie das Liedgut anderer Länder und Kulturen),
- Musikinstrumente kennen zu lernen und selber zu bauen,
- verschiedene Musikrichtungen zu hören und die Vielfalt musikalischen Ausdrucks kennen zu lernen.

Dies geschieht mit dem Ziel,

Kindern die Gelegenheit zur Entfaltung ihrer musikalischen Anlagen zu geben, ihnen zu ermöglichen, eigene Gefühle und Erfahrungen musikalisch auszudrücken und darüber hinaus einen Zugang zur Musik zu finden.

3.4.3 Theater, Mimik, Tanz

In Theater, Mimik und Tanz fließen Elemente aus dem gesamten musisch-kreativen Bereich sowie insbesondere der Sprache und der Bewegung ineinander. Kinder haben ein elementares Bedürfnis, Lebenswelten nachzuahmen und im Spiel auszudrücken. Eigene und fremde Rollen können hier wahrgenommen und erprobt werden. Im Rollenspiel lernen Kinder, sich und ihre Umwelt zu verstehen.

Kindern soll ermöglicht werden:

- sich in Rollenspielen zu äußern und jemanden/etwas darzustellen,
- unterschiedliche Darstellungsformen kennen zu lernen und damit zu experimentieren, z.B. Theater, Schattenspiel, Puppenspiel, Hörspiel, usw.,
- verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten und deren Wirkung kennen zu lernen, z.B. Betonung, Tonfall, Mimik, Gestik, Bewegung etc.,
- sich zu Musik zu bewegen und so die Musik sowie den eigenen Körper zu erleben.

Dies geschieht mit dem Ziel,

dass Kinder lernen, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und gleichzeitig die Perspektive von Anderen mit einbeziehen zu können. Zudem lernen sie ihren eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten besser kennen.

3.5 Religiöse Bildung

Kinder sind Fragende:

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

Kinder sind Suchende:

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

Kinder machen eigene Erfahrungen:

Sie sind angewiesen auf vertrauensbildende Grunderfahrungen, die sie ein Leben lang tragen. Sie erleben in ihrem Alltag Verstehen und Verstanden werden, Angst und Geborgensein, Gelingen und Scheitern, Bindung und Autonomie, Mut und Hoffnung.

Kinder setzen sich mit den Grunderfahrungen auseinander und brauchen eine Sprache, um diese für sich positiv zu verarbeiten. Ebenso bringen Kinder religiöse Erfahrungen aus dem Miterleben von Gemeinschaft, Festen, Ritualen und der Begegnung mit Zeichen und Symbolen mit. Eigenes und Fremdes wollen sie erschließen.

Kinder brauchen Hoffnung:

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

Kinder gestalten ihr Zusammenleben:

Sie entwickeln ein Bild von sich selbst und den anderen. Sie erleben sich in der Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen. Sie erfahren Möglichkeiten und Grenzen mit Anderen gemeinsam zu handeln, Konflikte auszutragen und zu bewältigen.

Aus diesem anthropologischen Erfahrungshorizont der Kinder heraus stellen sich ganz eigene Aufgaben für die Erzieherinnen und Erzieher in jeder einzelnen Einrichtung. Erzieherinnen und Erzieher werden zu Lebensbegleitern der Kinder auch im Bereich religiöser Fragen. Sie müssen offen sein für Sinnfragen und Kindern Anregungen geben, Antworten zu finden, müssen mit ihnen Begrenzungen, dürfen mit ihnen Möglichkeiten des Lebens teilen. Es ist ihnen als Aufgabe gestellt, Kindern Mut zuzusprechen, Geborgenheit und Hoffnung zu vermitteln und dies alles in Worten, Gesten und Symbolen verdichtet, die zutiefst auch eine Glaubensdimension haben.

Religiöse Bildung geht einerseits davon aus, was Kinder in ihrem Alltag an Spuren religiösen Lebens durch religiöse Symbole, Gebäude, Formen gelebten Glaubens, Festen im Jahreskreis, Liedern und Sprachbildern begegnet. Andererseits nehmen die Erzieherinnen und Erzieher in ihrer religionspädagogischen Arbeit die Fragen, Erfahrungen, Sehnsüchte und den Gestaltungswillen der Kinder auf. Auch die Ausbildung des Selbst, der Identität, liegt in der Eigenaktivität des Kindes und ist gleichzeitig eine Frage erlebten, unbedingten Vertrauens und von Verlässlichkeit, über alles menschliche Maß hinaus. Religiöse Bildung als Deutung erlebter Wirklichkeit bedarf des sachkundigen wie auch des sensiblen Mitwirkens der Erzieherinnen und Erzieher. Sie helfen den Kindern bei deren Deutungsarbeit, indem sie mit den Kindern Anlässe und Gelegenheiten aufgreifen, sich mit ihrer Lebenswelt, ihren Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen auseinander zu setzen oder indem sie solche Anlässe schaffen.

Religiöse Bildung versteht sich als Anleitung, die Fragen des Lebens zu entdecken und zu verstehen. Sie sucht Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen, wie beispielsweise denen der Sprache, der Musik, der Natur und Kultur, der ästhetischen Wahrnehmung, der sozialen Erziehung. Dabei behält sie jedoch ihren eigenen Stellenwert und ihren eigenen Schwerpunkt.

Somit ergibt sich: Religiöse Bildung ist Teil der allgemeinen Bildung und jeder Kindertageseinrichtung aufgegeben.

Zu den allgemeinen Aufgaben religiöser Bildung gehören beispielsweise:

- unvoreingenommen unterschiedliche Formen von Glaube und Religion wahrnehmen,
- fähig sein, Sinn- und Bedeutungsfragen zu stellen,
- Feste und Rituale aus eigenen und fremden Kulturkreisen entdecken,
- innere Erfahrungen ausdrücken können und eine Sprache für die Kommunikation von Erfahrungen ausbilden,
- Zugänge zur Wirklichkeit finden durch Begegnung, Staunen, Stille und Formen elementarer Meditation (zum Beispiel bei Naturerfahrungen, Horchen auf innere Bilder und Fantasien im Anschluss von Geschichten).

Dies drückt sich in christlich geprägten Kindertageseinrichtungen z. B. darin aus, wenn Kinder:

- vertraut werden mit Ritualen, Symbolen, gestalteten Tageszeiten, Gebeten, Liedern,
- den Festkreis mit seinen großen biblischen Erzählungen erleben,
- grundlegenden biblischen Geschichten begegnen, wie denen von Schuld und Vergebung, der Liebe Gottes zu den Menschen, den Geschichten vom Anfang, denen der Liebe Jesu zu den Kindern und Benachteiligten, den Geschichten des Angenommenseins und der Ermutigung,
- in Geschichten vom unbedingten Angenommensein des Menschen durch Gott eigene Erfahrungen solchen Angenommenseins anschließen können und ein eigenes Gottesbild entwickeln können,
- Welt und Umwelt als Schöpfung Gottes begegnen und Grundformen des Gestaltens und Bewahrens wahrnehmen,
- erleben, wie sich Menschen in der religiösen wie politischen Gemeinde für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einsetzen,
- mit Beispielen "gelebten Glaubens" in Berührung kommen, die Zeugnis geben von der Entschiedenheit, sich für andere einzusetzen (zum Beispiel: St. Nikolaus, St. Martin, aber auch die Mitarbeiterin im Altenheim, die Gemeindegemeinschaftswester ...),
- sich selbst und andere Kinder als Geschöpfe Gottes erleben und trotz Unterschiedlichkeit als zusammengehörig entdecken,
- Regeln finden für ein gelingendes Zusammenleben.

Dies geschieht mit dem Ziel,

Kinder für ihre religiösen Fragen zu sensibilisieren und diesen Raum zu geben, mit ihnen nach Antworten zu suchen, sie zu befähigen, ihre Lebenswelt und einbindende Kultur zu begreifen, Erfahrungen und gewonnene Einsichten einzuordnen sowie Grunderfahrungen des Gehaltenwerdens zu ermöglichen.

In konfessionellen Einrichtungen erfolgt religiöse Bildung jeweils im Rahmen des entsprechenden religiösen Selbstverständnisses.

3.6 Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen

Menschliches Zusammenleben erfordert die Bereitschaft, selbst einen Beitrag zu dessen Gelingen zu leisten, sich in Bedürfnisse Anderer hineinzusetzen, Vereinbarungen für das Zusammenleben zu respektieren und auch weiterzuentwickeln. Die eigene Entfaltungsfreiheit und die Orientierung an den Rechten Anderer ist eng miteinander verbunden.

In Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen entwickelt das einzelne Kind Bindungs- und Beziehungsfähigkeit sowie notwendige soziale Kompetenzen. Hier lernt es Grundlagen für ein menschenwürdiges Miteinander.

Die Kindertagesstätte bietet dem Kind einen erweiterten Erfahrungs- und Lebensraum zur Gestaltung von Beziehungen unterschiedlicher Verbindlichkeit. Hierbei ist die Achtung vor der unantastbaren Würde eines jeden Menschen von besonderer Bedeutung. Unabhängig von Leistung, Nation, Herkunft, Geschlecht und Religion haben Kinder ein Recht auf Freiheit, persönliche Entfaltung und Selbstständigkeit. Die bestehende Vielfalt erfahren Kinder als Bereicherung. So werden Toleranz und Respekt im täglichen Umgang in der Kindertagesstätte erlebbar.

Kinder sind soziale Persönlichkeiten und werden als solche ernst genommen. Ihnen wird ermöglicht:

- die eigene Individualität zu achten,
- eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern,
- für sich selbst einzustehen,
- eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und zu akzeptieren,
- sich in den Anderen hineinzusetzen,
- Freundschaften zu knüpfen,
- Regeln zu hinterfragen und auszuhandeln,
- Grenzen zu akzeptieren,
- persönliche, soziale und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und damit akzeptierend umzugehen,
- erste Verantwortung für sich selbst und für Andere zu übernehmen,
- ihre Fähigkeit, sich in sozialen Bezügen zu verständigen, einzuüben,
- eigene Konflikte selbstständig zu lösen,
- Demokratie im Sinne eines wechselseitigen Austauschs von Meinungen zu erfahren,
- sich auch im Rahmen von Kinderkonferenzen an der Gestaltung ihres Alltags in der Kindertagesstätte zu beteiligen,
- äußere Umgangsformen zu erfahren und zu pflegen, die Ausdruck der Wertschätzung von Personen sind (Grüßen, Blickkontakt, Höflichkeit, Bitten, Danken etc.).

Dies geschieht mit dem Ziel,

das Selbstbewusstsein von Kindern und die Wertschätzung Anderer zu stärken. Durch die Chance, im Alltag der Kindertagesstätte eigenständig und selbstverantwortlich zu agieren, erwerben Kinder die für ein verantwortliches soziales Zusammenleben notwendige Handlungskompetenz. Kinder erlernen so die Grundlagen demokratischen Handelns.

3.7 Interkulturelles und interreligiöses Lernen

Kindertagesstätten sind in besonderer Weise Orte, in denen sich Kinder und Erwachsene unterschiedlicher sozialer Herkunft, Nationalität, Kultur und Religion unbefangen begegnen können. Die Offenheit für und die Achtung vor anderen Kulturen werden gelebt und die eigene kulturelle und religiöse Identität gewahrt.

Kinder erleben in der Kindertagesstätte ein Klima der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen, anderen Sprachen, Kulturen und Religionen. Ihnen wird ermöglicht,

- einen offenen und neugierigen Umgang mit Kindern unterschiedlicher Religionen, Kulturen und Sprachen zu pflegen,
- sich mit vorhandenen Formen von Religion und Glaube auseinander zu setzen,
- Unterschiede wahrzunehmen und diese als Bestandteil der einen Welt zu sehen,
- sich ihrer Herkunft bewusst zu werden,
- die eigene kulturelle und religiöse Eingebundenheit wahrzunehmen,
- ihr kulturelles und religiöses Bewusstsein zu entwickeln,
- ein Interesse an anderen Kulturen und Sprachen zu entfalten,
- eigene Kompetenzen der Mehrsprachigkeit zu erhalten und einzubringen,
- im sozialen Umgang miteinander die deutsche Sprache zu erlernen und darin Förderung zu erfahren.

Kinder machen die Erfahrung von Fremd-, aber auch Vertrautheit und lernen andere Gewohnheiten, Bräuche und Handlungsweisen kennen und werden sich dadurch ihrer eigenen Prägung bewusst.

Dies geschieht mit dem Ziel,

das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft als bereichernd und selbstverständlich zu erleben und entsprechend wertzuschätzen.

3.8 Mathematik – Naturwissenschaft - Technik

Schon immer haben Menschen versucht, aus Beobachtungen zu Erklärungen und Problemlösungen zu kommen. So entstanden einfache Werkzeuge, die sich immer weiter verfeinerten. Der Umgang mit Mengen und Zahlen war für die Verständigung zwischen Menschen unerlässlich und spielte bei der Suche nach Problemlösungen eine große Rolle. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik gehören zum menschlichen Zusammenleben.

Kinder beginnen bereits mit der Geburt, durch kleine Experimente Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge herzustellen. Sie beobachten genau, „was passiert, wenn...?“.

Aus diesen Beobachtungen schlussfolgern sie Erklärungen für bestimmte Ereignisse. Diese Fähigkeiten können gefördert werden. Fragen, die Kinder stellen, insbesondere Warum-Fragen, können als Anlass dienen, mit Kindern gemeinsam nach Erklärungen zu suchen und durch selbst konstruierte Experimente elementare Gegebenheiten zu entdecken. Auch wenn die behutsame Anleitung zum Experimentieren sinnvoll ist, so ist es ebenso wichtig, Kinder ihre eigenen Erklärungen finden zu lassen, sie nicht gleich zu verbessern und ihnen die aus naturwissenschaftlicher Sicht „richtige“ Theorie vorzugeben.

In vielen Fällen gehört zum Beobachten auch das Erfassen von Mengen und das Zählen. Kinder stoßen in ihrem Alltag häufig auf Zahlen, Mengen und geometrische Figuren. Durch den spielerischen Umgang mit mathematischen Inhalten können das natürliche Interesse und die Neugierde der Kinder gefördert werden. Erfahrungen mit mathematischen Zusammenhängen ermöglichen Kindern nachweislich die Erfahrung von Beständigkeit, Kontinuität und Verlässlichkeit⁴.

Naturwissenschaftliche Phänomene sind sinnlich erfahrbar zu gestalten, da Kinder in diesem Alter in ihrem Verständnis auf diese konkrete Ebene angewiesen sind. Trotzdem können Kinder einen Begriff von Zahlen entwickeln und in erste grundlegende mathematische Denkweisen eingeführt werden.

Diesem Interesse von Kindern wird dadurch Rechnung getragen, dass Gelegenheiten geschaffen werden zum:

Beobachten und Schlussfolgern

Kindern wird die Möglichkeit gegeben:

- Beobachtungen wahrzunehmen und präzise zu beschreiben,
- Warum-Fragen zu stellen und zu sammeln,
- Vermutungen zu verschiedenen Lösungsmöglichkeiten zu äußern,
- ihre Beobachtungen zu dokumentieren (Aufzeichnen, Malen, Erzählen, durch Darstellendes Spiel Präsentieren).

Experimentieren und Erklären

Kindern wird die Möglichkeit gegeben:

- Experimente aus den Bereichen Biologie, Chemie, der unbelebten Natur, Physik und Technik, gegebenenfalls mit Unterstützung von Erzieherinnen und Erziehern durchzuführen,
- Vermutungen über beobachtbare Phänomene anzustellen,
- für sie stimmige Erklärungen zu finden, auch wenn diese unvollständig oder nach wissenschaftlichen Kriterien nicht haltbar sind,
- ihre Forschungsergebnisse zu dokumentieren und zu präsentieren.

Zählen, Messen, Vergleichen

Kindern wird die Möglichkeit gegeben:

- Mess- und Wiegevorgänge durchzuführen (z.B. Gewicht, Temperatur, Zeit),
- durch Vergleichen, Klassifizieren und Sortieren, Begriffe von größer und kleiner, länger oder kürzer, mehr oder weniger, gerade oder schief etc. zu entwickeln,
- zählen zu lernen und zu üben.

⁴ Sacks, Oliver: Onkel Wolfram. Erinnerungen. Rheinbeck bei Hamburg 2002

Lück, Gisela: Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien 2003

Erfahren und Erfassen von geometrischen Objekten und Beziehungen

Kindern wird die Möglichkeit gegeben:

- geometrische Figuren (z.B. Viereck, Dreieck, Würfel, Kugel, Pyramide, Kreis, Oval) anhand konkreter Gegenstände zu entdecken und kennen zu lernen,
- Merkmale von Gegenständen zunehmend zu unterscheiden,
- Einsicht in Beziehungen zwischen Objekten zu erhalten sowie verbal zu beschreiben.

Bauen und Konstruieren

Kindern wird die Möglichkeit gegeben:

- Fantasiegebilde zu konstruieren,
- Höhlen, Häuser, Türme, Brücken etc. zu bauen,
- Werkzeuge kennen und nutzen zu lernen,
- eigene Werkzeuge zu bauen,
- selbst Lösungen für ihre Fragestellungen zu finden.

Dies geschieht mit dem Ziel,

mit Kindern gemeinsam Fragen zu stellen und gemeinsam nach Antworten zu suchen, um ein Bewusstsein für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge zu fördern. Dabei ist die Haltung von Erzieherinnen und Erziehern suchend und lernend, sie ist geprägt von einem neugierigen Engagement. Der Einbezug von Kenntnissen seitens der Eltern oder auch anderer Fachkompetenzen kann hierbei für Kinder bereichernd und spannend sein.

3.9 Naturerfahrung – Ökologie

In den vielfältigen Erfahrungen mit Pflanzen und Tieren wird das Bewahren und das Erhalten des natürlichen Gleichgewichtes der Natur konkret erlebt und erfahren. Der sorgsame Umgang mit den endlichen Ressourcen der Natur kann in der Kindertagesstätte in unterschiedlichen Lernfeldern erfahrbar gemacht werden. Durch eine ausgeglichene Ernährung, an deren Herstellung Kinder beteiligt sind, können sie z.B. den gesundheitlichen Nutzen eines ökologisch einwandfreien Anbaus und die Herstellung von Lebensmitteln unmittelbar erleben. Durch die saubere Trennung von anfallenden Wertstoffen im Tagesablauf der Einrichtung lernen Kinder einen bewussten Umgang mit Rohstoffen. Das Einüben von entsprechendem Einkaufsverhalten unterstützt den Prozess der Abfallvermeidung.

Kinder erhalten vielfältige Gelegenheiten:

- bei echten und intensiven Naturbegegnungen die biologische Vielfalt, die Annehmlichkeiten und die Schönheit der Natur zu erleben,
- natürliche Lebenszyklen von Tod und Vergehen, Keimen/Gebären und Wachsen zu erfahren,
- die natürliche und die von Menschen geschaffene Umwelt kennen zu lernen,
- einen sorgsamen Umgang mit Ressourcen zu beobachten und einzuüben.

Dies geschieht mit dem Ziel,

Kinder erfahren zu lassen, dass verantwortliches Handeln in Natur und Umwelt als Bestandteil menschlicher Existenz notwendig ist.

3.10 Körper- Gesundheit- Sexualität

Kinder haben ein natürliches Interesse am eigenen Körper. Sie sind von Geburt an sexuelle Wesen mit eigenen sexuellen Bedürfnissen und Wünschen. Im liebevollen Umgang mit dem Körper entwickeln sie ein bejahendes Körpergefühl. Die Wahrnehmung eigener Grenzen und ein starkes Selbstwertgefühl sind beste Voraussetzungen, um Übergriffe wahrzunehmen und sich davor zu schützen.

Gesunde Kinder erleben ihre Gesundheit unbeschwert als Gegebenheit. Verletzungen oder Krankheitserfahrung und auch die Vernachlässigung des Körpers bei sich selbst oder bei anderen Personen führen jedoch schon früh zu einem Verständnis für die Verletzbarkeit des menschlichen Körpers. Kinder mit Allergien und anderen gesundheitlichen Einschränkungen sowie die Verabreichung von Medikamenten in besonderen Fällen gehören zum Alltag der Kindertagesstätte.

Gesundheit und Krankheit sind Bestandteil der Erfahrungswelt von Kindern. Dabei spielt das Vorbild der Erwachsenen eine ebenso große Rolle wie das Einüben von Gewohnheiten.

Kinder erhalten Gelegenheit:

- den eigenen Körper in vielfältigen Zusammenhängen zu erfahren und zu erproben,
- die eigene körperliche Entwicklung bewusst wahrzunehmen,
- die wesentlichen Körperteile und Organe kennen zu lernen und zu erforschen,
- ihren Wunsch nach Nähe, Zuwendung und Körperkontakt zu erfüllen und ein zärtliches Körpergefühl zu entwickeln,
- ihre Intimsphäre zu schützen,
- ihre sinnliche Wahrnehmung und ihre Genussfähigkeit zu entfalten,
- ihre Neugierde am eigenen Körper und an den Körpern Anderer zu befriedigen (soweit keine Verletzungsgefahr damit verbunden ist) und dabei ein Gefühl sowohl für eigene als auch für die Grenzen Anderer zu entwickeln,
- Gesundheit erhaltende Maßnahmen (Ernährung, Bewegung, Sport, Entspannung, Schlaf, Hygiene) kennen zu lernen,
- sich mit Krankheit und Behinderung auseinander zu setzen,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Körperhygiene (Körper- und Zahnpflege) zu erwerben,
- Grundlagen einer gesunden Ernährung kennen zu lernen. Sie werden mit saisonalen und regionalen Nahrungsmitteln vertraut gemacht sowie an Einkäufen und an der Zubereitung von Speisen beteiligt.

Dies geschieht mit dem Ziel,

- Kinder zu unterstützen bei der Entwicklung von Verantwortung im Umgang mit dem eigenen Körper, dessen Pflege und präventiven Maßnahmen zur Gesunderhaltung,
- Kinder zu stärken in der Ausbildung eines guten Körpergefühls.

3.11 Medien

Kinder erfahren die Welt der Erwachsenen als eine, in der Medien eine besondere Bedeutung haben. Der Begriff Medien umfasst alle Mittel zur Information, zum Lernen und zur Unterhaltung, also Bücher, Spiele, Filme, Fernsehen, Audio-Medien, PCs usw. Meist werden damit heute insbesondere die Medien der modernen Technik assoziiert.

Reiht man sie in die große Vielfalt der auch in Kindertagesstätten unhinterfragt akzeptierten Medien ein, ist es möglich, damit verbundenen Fragen offen zu begegnen und für die Praxis in den Einrichtungen fruchtbar zu machen.

Wahrnehmung von Welt sollte zunächst mit allen Sinnen, also neben den vornehmlichen Sinnen von Augen und Ohren auch über den Geruchssinn, Tastsinn und Geschmackssinn erfolgen.

Welterfahrungen sollten medial unterstützt und ergänzt werden. Medien stellen zugleich eigene Erfahrungsräume dar. Gerade die Schulung der Sinne, ihr Aufschließen für die Welt, ist ein wichtiger Schritt in der Gesamtentwicklung der Kinder. Dieser Aufgabe müssen sich Erzieherinnen und Erzieher in besonderem Maße stellen in einer Lebenswelt, die solch mehrdimensionale Erfahrungen beschert. Medien in all ihren Ausprägungen gehören zu unserer Kultur und der souveräne Umgang mit ihnen gehört zu einer modernen Lebensgestaltung.

Kindern wird ermöglicht,

- die Vielfalt der verschiedenen Medien kennen zu lernen,
- die Funktion und den Nutzen von Medien zu erfahren,
- den Umgang mit Medien zu üben,
- eigene Welterfahrungen medial zu ergänzen,
- Gefahren des Missbrauchs und der Manipulation zu erkennen,
- sich eine eigene Meinung zu bilden,
- ihre Medienerfahrungen, die sie außerhalb der Kindertagesstätte machen, zu verarbeiten.

Dies erfolgt mit dem Ziel,

Kinder auf einen souveränen Umgang mit Medien sowie einer kritischen Haltung hinsichtlich des Medienkonsums vorzubereiten.

4 Bildung und Erziehung bei Kindern im Krippen- und Schulalter

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen richten sich an alle Formen der Kindertagesbetreuung und beziehen sich somit auf Kinder aller Altersgruppen von der Krippe bis zum Hort. Gleichwohl gestaltet sich die Arbeit mit Kindern in Krippe und Hort anders als mit Kindern im Kindergarten. Ausgehend von dem zu Beginn der Empfehlungen erläuterten Bildungsbegriff, der für alle Kinder seine Gültigkeit hat, sehen sich Kinder je nach Alter mit anderen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Sie gewinnen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzu. Ihre Interessen verändern sich und ihre Neugier richtet sich auf neue Dinge. Aber auch die Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien verändern sich, z.B. durch den Eintritt des Kindes in die Schule.

In der Arbeit an den Selbstbildungspotenzialen der Kinder anzusetzen heißt, auf die genannten altersentsprechenden Entwicklungen einzugehen und diese in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

4.1 Kinder im Krippenalter

Kinder im Krippenalter benötigen intensive emotionale und Sicherheit vermittelnde Beziehungen. Sie suchen Aufmerksamkeit und gemeinsame Absichten, sie wollen Gefühle mit ihren Bezugspersonen teilen. Sie suchen Verbundenheit, grenzen sich ab und gestalten den Kontakt aktiv mit. Erfahrungen von Anteilnahme und emotionaler Resonanz vermitteln ihnen Sicherheit und helfen ihnen, die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Bezogenheit und zum Dialog mit Anderen aufzubauen. Sie realisieren, dass Sprache die Möglichkeit gibt, sich verständlich zu machen, und entwickeln in der Interaktion mit ihren erwachsenen Bezugspersonen, aber auch mit anderen Kindern sprachliche Fähigkeiten. Dabei kommt dem Erwachsenen die wichtige Rolle als Sprachvorbild zu.

Auf der Basis von Sicherheit vermittelnden Beziehungen erkunden Kinder ihre Umgebung, das Verhalten anderer Kinder sowie ihre eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten und entwickeln diese weiter. Hierzu benötigen sie vielfältige Anregungen und bedeutsame Erlebnisse, die an ihrem aktuellen Entwicklungsstand anknüpfen und ihnen die Möglichkeit geben, sich weiterzuentwickeln. Sie lernen ihren Körper zu benutzen, sich fortzubewegen, Dinge in ihrer Umgebung zu begreifen und wahrzunehmen. Sie erforschen aktiv ihre Welt und lernen aus der Wirkung ihrer Tätigkeiten und Erfahrungen hinzu. Innerhalb eindeutiger Grenzen benötigen sie ausreichenden individuellen Freiraum, um ihrem Forscherdrang nachgehen zu können. Kleine Kinder suchen den Kontakt zu anderen Kindern, die sie mögen und die einen interessanten Austausch versprechen. In der Interaktion mit anderen Kindern entwickeln Kinder in diesem Alter neue Fähigkeiten und regen sich gegenseitig an.

Die Qualität der Interaktionen, die Gestaltung der Räumlichkeiten sowie vielseitige Möglichkeiten, neue Erfahrungen zu sammeln, haben einen großen Einfluss auf die emotionale, kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung der Kinder.

Der Übergang von der Familie in die noch unbekannte Einrichtung bedeutet insbesondere für junge Kinder die große Herausforderung, sich an eine neue Umgebung anzupassen, um Beziehungen zu fremden Personen aufzubauen. Hier sind wesentliche Bedingungen für eine gelingende Eingewöhnung mit ihren sensiblen Phasen besonders sorgfältig zu beachten.

Die Einrichtung ermöglicht den Kindern:

- die Erfahrung, angenommen zu werden,
- die Erfahrung einer respekt- und liebevollen Versorgung und Pflege,
- die Erfahrung von stabilen und sicheren Beziehungen als Ausgangspunkt für ihre Eroberung von Welt,
- in der Interaktion mit Bezugspersonen dem eigenen Tun Sinn und Bedeutung zu geben,
- ausreichend Freiraum, um die Neugier und Eigenaktivität ausleben zu können, bei gleichzeitigem Schutz,
- ihre Wahrnehmungsfähigkeit durch Ansprache aller Sinne (weiter) zu entwickeln,
- vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, um die eigene Wahrnehmung und Motorik weiter zu differenzieren und die Umgebung begreifen zu lernen (Bewegung ist lernen),
- vielfältige Anregungen und Gelegenheit zu erhalten, Neues zu entdecken und Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln,
- sich ungestört in Spiel vertiefen zu können,
- nonverbale und verbale Kommunikation alltäglich zu erleben und die eigene Sprache zu entwickeln,
- in Interaktion mit anderen Kindern zu treten, mit diesen aktiv zu werden, von Anderen zu lernen und positive soziale Erfahrungen zu machen,
- notwendige Ruhephasen zu erhalten und sich zurückziehen zu können.

4.2 Kinder im Schulalter

„Der Hort übernimmt die Kinder während des größten Teils der Zeit, die ihnen sonst zur eigenen Gestaltung zur Verfügung stehen würde. Er muss seine Aufgabe treuhänderisch begreifen. Er muss ihnen diese Zeit zurückgeben. Angesichts unserer Lebensverhältnisse sollte der Hort sich das Ziel setzen, den Kindern die Zeit gestaltbarer, beziehungsintensiver, erfahrungsstimulierender zurückzugeben, als viele Kinder außerhalb des Hortes sie erfahren können.“⁵

Für Kinder im Schulalter stellt die Ausweitung bisheriger Lebensbereiche durch den Übergang in die Schule einen zentralen Entwicklungsschritt dar. Sie streben verstärkt nach Selbstständigkeit und richten an sich selbst höhere Anforderungen. Sie möchten sich selbst helfen können, möchten selbst wissen, wie etwas funktioniert, und sie möchten selbst lesen, schreiben und rechnen können.

⁵ Krappmann, Lothar: Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In: Berry, Gabriele; Pesch, Ludger (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder. Ein Handbuch. Berlin 1996, S. 94 f.

Der Tagesablauf der Kinder wird nun maßgeblich durch die Schule und ihre Bildungsangebote und -anforderungen geprägt. Schule wie Kindertagesstätte begegnen den Kindern mit einem je eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Kinder müssen diese Wirklichkeit für sich miteinander vereinen. Erzieherinnen und Erzieher können die Kinder hier unterstützen, indem sie an den Erfahrungen der Kinder ansetzen, sei es die Möglichkeit zu bieten, Erlebnisse des Vormittags in Gespräch und Spiel zu verarbeiten, sei es, dass Themenstellungen der Schule eine intensivierte Fortsetzung erfahren.

Das Angebot der Kindertagesstätte unterstützt das Kind in seiner schulischen Entwicklung und orientiert sich dabei an seinen Bedürfnissen.

Entscheidende Entwicklungsimpulse für Kinder in diesem Alter gehen in besonderer Weise von neuartigen Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen aus, die die Kinder in zunehmender Unabhängigkeit von ihrer Familie sammeln. Soziale Beziehungen der Kinder differenzieren sich - im Schulalltag und über den Schulalltag hinaus - aus und reichen von eher zweckorientierten bis hin zu persönlichen Beziehungen und engen Freundschaften.

Kinder untereinander stehen sich in ihren Sichtweisen, Erwartungen und Absichten gleichberechtigt gegenüber. Kinder sind aber mit offeneren Situationen konfrontiert, die ein Aushandeln auf gleichberechtigter Ebene erforderlich machen. Aushandeln können Kinder nur lernen, wenn ihnen die Möglichkeit gelassen wird, einen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Interessen selbst zu erarbeiten und selbst fest zu stellen, welche Mittel einer Lösungsfindung dienlich sind. „Gerechtigkeit“ löst das Prinzip der „Gleichheit“ ab. Das Aushandeln von Regeln und das Finden von Lösungen macht es erforderlich, abzuwägen, kritisch zu hinterfragen und zu argumentieren und damit moralische Vorstellungen zu entwickeln.

Mit der sich erweiternden Erfahrung sind die Kinder mehr und mehr in der Lage, aus sich herauszutreten und sich in die Perspektive des Anderen hineinzusetzen, was einen wesentlichen Aspekt für die Identitätsbildung darstellt.

Kinder entwickeln im Schulalter ein zunehmendes Bedürfnis nach Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Sie benötigen die Erfahrung, dass sie ihre Lebensräume den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Vorstellungen entsprechend selbst gestalten können. Sie sind zunehmend mit der Aufgabe konfrontiert, mit ihrer Zeit und der Zeit Anderer umgehen zu lernen, sich Zeit einzuteilen und zu entscheiden, wie sie ihre Freizeitbedürfnisse mit der Erledigung von Pflichten in Einklang bringen. Schulkinder sind stolz darauf, etwas „Richtiges“ tun zu können, ihren eigenen Interessen eine Bedeutung zu geben und sich für ihre Überzeugungen zu engagieren.

Mit zunehmendem Alter der Kinder sind Erzieherinnen und Erzieher häufiger damit konfrontiert, den Kindern die für ihre Entwicklung dringend erforderliche Gewährung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zuzugestehen und gleichzeitig notwendige Grenzen zu setzen. Sie sind wichtige und kundige „Lebensbegleiter“, an denen sich die Kinder orientieren. Ihre Verlässlichkeit ist besonders dann für die Kinder wichtig, wenn Prinzipien und Haltungen auf die Probe gestellt werden. Selbst in der Konfrontation bleiben Erwachsene wie Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrkräfte weiterhin wichtige Gesprächspartner.

Die Einrichtung ermöglicht es den Kindern:

- die Erfahrung des Schulalltags vom Vormittag zu verarbeiten,
- dass Themenstellungen der Schule aufzugreifen,
- Unterstützung bei der Bewältigung des Alltags zu erfahren,
- die Zeit in der Kindertagesstätte als nicht verplante Zeit zu erfahren,
- zu lernen, sich die Zeit zunehmend selbst einzuteilen und über Zeiten der Freizeit sowie Zeiten zur Erfüllung von Pflichten (z.B. Zeit für Hausaufgaben) zu entscheiden,
- ihre Fähigkeiten zu erproben, auch solche, die nicht schultypisch und leistungsorientiert sind,
- ihre Neugier, Wissbegierde und ihren Forscherdrang auszuleben und dabei neue Themen zu entdecken und zu erforschen,
- unabhängig von einer Beurteilung und Wertung zu forschen und zu lernen,
- sich ggf. zu langweilen, damit z. B. neues Interesse entstehen kann,
- eigene individuelle Begabungen und Neigungen kennen zu lernen und diese zu verfolgen,
- ihren Bedürfnissen nach zunehmender Eigenverantwortung und Selbstständigkeit nachzukommen und diese zu festigen,
- an der Gestaltung der alltäglichen Abläufe aktiv mitzuwirken,
- Absprachen über die Nutzung sowie die Gestaltung von Räumen innerhalb der Einrichtung zu treffen sowie Räume außerhalb der Einrichtung zu erschließen,
- Gäste bzw. Freunde und Freundinnen oder auch Kinder aus der Nachbarschaft - nach Absprache - in den Hort mitbringen zu können,
- sich mit anderen Kindern selbstständig auseinanderzusetzen, Regeln aushandeln und Lösungen für Interessenkonflikte finden zu können,
- Mittel und Wege der konstruktiven Konfliktlösung kennen und ihre eigene Position vertreten zu lernen,
- sich mit ihrem Selbstbild auseinanderzusetzen und so die Identität der Geschlechterrollen zu finden,
- mit Gefühlen – den eigenen und den Gefühlen Anderer – umgehen zu lernen.

5 Teilhabe an Bildungsprozessen

Lebenschancen werden zunehmend durch Möglichkeiten der Teilhabe an Bildungs- und Ausbildungsprozessen bestimmt. Kindertagesstätten haben den Auftrag, die Teilhabe aller Kinder an diesen Bildungsprozessen zu fördern und Benachteiligungen gezielt entgegenzuwirken. Hier wird der Grundstein für spätere Lern- und Lebenschancen gelegt. Durch die Arbeit von Kindertagesstätten werden Kinder im Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gestärkt. Als Teil des Kinder- und Jugendhilfesystems erreichen sie im Verhältnis zu anderen Einrichtungen eine hohe Zahl an Kindern und ihren Familien und stellen somit den Beginn der Bildungslaufbahn vieler Kinder dar. Daher besteht in Kindertagesstätten in besonderer Weise die Chance, sich abzeichnende Benachteiligungen frühzeitig zu erkennen, diesen entgegenzuwirken oder sie zu verhindern. Gezielte und an den individuellen Kompetenzen des Kindes ansetzende Förderung und Unterstützung für alle Kinder sowie der Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen muss gewährleistet werden. Eine angemessene Förderung der Teilhabechancen von Kindern an Bildung schließt die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten mit den Eltern, die Vernetzung mit anderen Institutionen zur Förderung von Kindern und ihren Familien sowie die Zusammenarbeit mit Schulen ein.

Gerade Kinder, die zu gesellschaftlich besonders benachteiligten Gruppen gehören, bedürfen einer intensiven Unterstützung durch die Kindertagesstätten. Dies gilt im Besonderen für Kinder mit Behinderung, Kinder aus Migrationsfamilien sowie Kinder, die in Armut aufwachsen.

Kindertagesstätten sollen nach § 2 des Kindertagesstättengesetzes behinderte Kinder aufnehmen, soweit sie nicht einer Förderung in besonderen Einrichtungen bedürfen. Das Zusammenleben behinderter und nicht-behinderter Kinder ist für alle Kinder förderlich und stellt eine besondere Chance für das soziale Lernen sowie die Erfahrung von Verschiedenheit dar. Im Einzelfall sollte unter Berücksichtigung der pädagogischen Möglichkeiten der Kindertageseinrichtung mit den Eltern des behinderten Kindes und unter Einbezug von Fachleuten geklärt werden, ob die Kindertagesstätte dem Kind angemessene Förderungsmöglichkeiten bieten kann. Es sollten ggf. andere Institutionen zur individuellen Förderung hinzugezogen werden.

Auch Kinder aus Migrationsfamilien bereichern die Bildungsmöglichkeiten in den Kindertagesstätten, indem sie durch ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zum Lernen aller Kinder beitragen.

Bei einem Teil der Kinder stellt die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse, die für ihre gleichberechtigte Teilhabe am deutschen Bildungssystem wichtig sind, eine besondere Aufgabe dar. Die Kindertagesstätten fördern in diesen Fällen die deutsche Sprache der Kinder mit dem Ziel, einen möglichst risikolosen Übergang in die schulische Bildung zu ermöglichen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Muttersprache bzw. Familiensprache sowie der Herkunftskultur der Kinder.

Kinder sind in besonderer Weise und häufiger als alle anderen Altersgruppen von Armut betroffen. Die Konsequenzen familiärer Armut äußern sich für die Kinder in zahlreichen Benachteiligungen - nicht zuletzt in der mangelnden Teilhabe an Bildung. So hat die PISA-Studie gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen

Schichtzugehörigkeit und Bildungsbenachteiligung festzustellen ist. Die soziale Herkunft der Kinder hat somit große Auswirkungen auf die Bildungschancen von Kindern. Kindertagesstätten müssen die soziale Herkunft der Kinder sowie die finanzielle Situation der Familien in ihrer Arbeit berücksichtigen. Da Kinder aus einkommensschwachen Familien auf Grund der finanziellen Verhältnisse der Familien in besonderer Weise von Bildungs- und Freizeitangeboten außerhalb der Kindertagesstätten ausgeschlossen sind, stellt in diesen Fällen die Kindertagesstätte für Kinder die einzige Möglichkeit dar, die Teilhabechancen der Kinder an Bildung zu verbessern. Im Rahmen von Angeboten in den Kindertagesstätten sind die spezifisch schwierige finanzielle Situation und die damit einhergehenden Folgebelastungen der Familien einzukalkulieren. Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern unter Berücksichtigung der Situation der Familien ist daher unerlässlich.

6 Methodische Aspekte - die Kindertagesstätte als Lern- und Erziehungsfeld

Das Kind erlebt die Wirklichkeit mehrdimensional und mit allen Sinnen und lernt vorwiegend handlungs-, erfahrungs- und erlebnisbezogen. Die hohe Bedeutung von Handlung, Interaktion und Bewegung für das Lernen von Kindern soll in methodischen Überlegungen ihren Niederschlag finden. Die folgenden methodischen Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten bauen auf einer Tradition der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen auf, führen aber bei konsequenter Anwendung zu einer Weiterentwicklung der konzeptionellen Arbeit. Die Kindertagesstätte mit allen den Kindern zugänglichen Räumen einschließlich Küche, Waschräumen, Fluren, Außenflächen, mit ihrer Aufgliederung nach Gruppen und ihren Möglichkeiten für Kleingruppen- und Einzeltätigkeiten der Kinder sowie mit dem Tagesablauf in der Einrichtung - vor- und nachmittags - wird als Lern- und Erfahrungsfeld für die Kinder verstanden und gestaltet. Dies gilt auch für besondere Aktivitäten.

Räumliche Gegebenheiten, Gruppen- und Kleingruppenstrukturen, Einzeltätigkeit der Kinder, Gestaltung des gesamten Tagesablaufs sind pädagogisch bedeutsam und werden daher in die Planung und Durchführung der pädagogischen Arbeit voll einbezogen.

Einer den Forscherdrang der Kinder anregenden räumlichen Gestaltung sowie der entwicklungsfördernden Gestaltung von Beziehungen wird in besonderer Weise Rechnung getragen.

6.1 Räumliche Gestaltung der Kindertagesstätte

Kinder haben einen natürlichen Drang, ihre Umwelt zu erforschen und deren Eigenschaften und Möglichkeiten kennen zu lernen. Die Raumgestaltung der Kindertagesstätte übt einen entscheidenden Einfluss auf die Komplexität und Vielfältigkeit der Möglichkeiten aus, die sich den Kindern bei ihrer Erforschung von Welt bieten. Ziel muss es sein, die Gestaltung der Räumlichkeiten im Hinblick auf deren die Bildungstätigkeit der Kinder anregenden Charakter regelmäßig zu hinterfragen. Dabei sollten die Kinder in ihren Reaktionen auf räumliche Elemente und Eigenschaften beobachtet und diese Beobachtung bei der weiteren Raumgestaltung berücksichtigt werden. Raumgestaltung beinhaltet nicht nur vorhandene Spielmaterialien, sondern bezieht sich zum Beispiel auch auf die Gestaltung der Wände. So sind beispielsweise unrealistische verniedlichende Darstellungen von Gegebenheiten der Umwelt in den Kindertagesstätten zu vermeiden.

Die wachsende Bedeutung der familienunterstützenden und ergänzenden Betreuung und Erziehung und der zunehmende Bedarf an Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren, für Kindergartenkinder und für schulpflichtige Kinder erfordert eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte räumliche Ausgestaltung. Das Konzept der erweiterten Altersmischung und der offenen Gruppen erfordert bedarfsgerechte planerische Lösungen im Raumprogramm. Der Zusammenhang zwischen räumlichen Bedingungen und pädagogischen Zielsetzungen ist dabei zu beachten. Die enge Begrenzung des Gruppenraums ist zu überwinden und alle Räume des Hauses

sollen für Kinder beispielbar und erfahrbar gemacht werden. Eigene Erfahrungsmöglichkeiten bieten Orte wie Flure, Treppen aber auch Küche und Büro, also all diejenigen, wo interessante Alltagstätigkeiten stattfinden. Für den Aufenthalt in unterschiedlichen Räumlichkeiten können gemeinsam mit den Kindern Regeln bzw. Verhaltensweisen vereinbart werden. Ein Raumprogramm, das als einzigen Aufenthaltsort der Kinder den Gruppenraum vorsieht, verhindert, dass sich Kinder selbstständig Räume erschließen und mit Kindern anderer Gruppen Kontakt aufnehmen. Räume wirken sich fördernd oder weniger fördernd auf die pädagogische Arbeit mit Kindern aus.

Die Kindertageseinrichtung kann ihre Funktion als Lebens- und Lernort für Kinder nur gerecht werden, wenn die räumliche Ausgestaltung gewährleistet, dass

- sich die Kinder in ihr geborgen und sicher fühlen,
- klar definierte Orte ein dauerhaftes, soziales Beziehungsgefüge schaffen,
- die Räume offen und frei zugänglich sind,
- individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und selbstbestimmte Aktivitäten ermöglicht werden,
- lernfördernde Spiel- und Beschäftigungsmaterialien zur Verfügung stehen,
- die Gestaltung der Räume an sich bereits an den Bildungstätigkeiten der Kinder ansetzt,
- Kinder die Möglichkeit zu Gemeinschaftserlebnissen haben als auch die, sich zurückzuziehen,
- eine anlassbezogene Ausgestaltung der Räume mit den Kindern überlegt und ausgeführt wird.

6.2 Spielflächen im Freien

Ähnlich wie bei der Gestaltung der Räumlichkeiten sollte auch die Gestaltung der Außenflächen auf deren unterstützenden Charakter von Bildungsprozessen der Kinder überprüft und hinterfragt werden. Die Spielflächen im Freien sollen mit möglichst vielseitigen, vor allem natürlichen Spielangeboten (Wasser, Sand, Rasen, Bäume, Sträucher, Bauholz, Klettergerüst) ausgestattet und in die pädagogische Arbeit voll einbezogen werden. Spielgeräte sollen vielfältigen Anregungscharakter haben. Kindertagesstätten, die nur eingeschränkt über ein Außengelände verfügen, sollten auf andere Spiel-, Erlebnis- und Aufenthaltsbereiche (Grünflächen, Wald, Spielplätze, Parkanlagen, öffentliche Plätze, Sportanlagen etc.) zurückgreifen.

6.3 Leben und Lernen in der Gruppe

Altersgemischte und alterserweiterte Gruppen geben dem einzelnen Kind vielseitige Anregungen und Möglichkeiten zur Nachahmung und Identifikation sowie zur Erprobung seiner Fähigkeiten und Grenzen in allen Förderungsbereichen. Diese Gruppen erleichtern die Wahl des Spielpartners und fördern die Integration aller Kinder. Sie ermöglichen dem einzelnen Kind eher, seine soziale Rolle wahrzunehmen, die Grenzen der anderen und die eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren. Dadurch stabilisieren sich zwischenmenschliche Beziehungen und Erfolgserlebnisse. In der Regel erlebt das Kind sich in der altersgemischten/alterserweiterten

Gruppe zunächst als kleiner und schwächer und lernt dadurch, mit zunehmendem Alter Rücksicht auf jüngere Kinder zu nehmen. Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbsteinschätzung und Rücksicht auf andere können so wesentlich gefördert werden. Aber auch im kognitiven Bereich lernen die Kinder im gemeinsamen Handeln und durch gemeinsam gemachte Erfahrungen wechselseitig voneinander. Daher ist der Kontakt untereinander auch dann zu gewährleisten, wenn Kinder unterschiedlichen Alters in Gruppen getrennt, aber „unter einem Dach“ betreut werden. Spontan oder gezielt können homogene Gruppen jedoch für bestimmte Aktivitäten gruppenübergreifend gebildet werden. Ihre Zusammensetzung erfolgt sinnvollerweise nicht nach dem Geburtsjahr, sondern nach dem Entwicklungsstand und der Interessenlage der Kinder. Des Weiteren ist in den einzelnen Gruppen auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Altersjahrgängen sowie Mädchen und Jungen zu achten. Die genannten Faktoren stellen wichtige Rahmenbedingungen für die Förderung benachteiligter Kinder und den Ausgleich von Bildungschancen dar. Mit der gemeinsamen Betreuung von behinderten und nicht behinderten Kindern im Rahmen von Einzelintegration oder in integrativen Gruppen bietet die Kindertagesstätte für Kinder mit und ohne Behinderung ein wichtiges Lernfeld für Toleranz und Solidarität und den Umgang mit „dem Anderssein“.

6.4 Das Spiel als Lernform

Das Spiel ist die wichtigste Lernform der Kindertagesstätte, da es insbesondere für die Altersgruppe der 0 - 6jährigen die am meisten entsprechende Form des Handelns ist. Es umfasst Tätigkeiten, die als Arbeit bezeichnet werden können, die jedoch im Erleben des Kindes zweckfrei und lustbetont sind. Kinder entwickeln in der spielerischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre physischen, psychischen und sozialen Fähigkeiten weiter. Spielen stellt für sie eine wichtige Form der Weltenerfahrung dar, die es Ihnen ermöglicht, sich selbst in Beziehung zu ihrer Umwelt zu setzen. Spielerisch lernen sie die Welt kennen, erforschen sie und lernen, sie auch zu verändern. Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es, die spielerischen Aktivitäten und Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, das Kind in seinen Aktivitäten zu unterstützen und diesem auf der Grundlage seiner Spielbedürfnisse Anregungen und Hilfe zur Entwicklung und zum Lernen zu geben. Sie erschließen Spielsituationen durch Beobachtung, schaffen fördernde Bedingungen für vielfältige und anregende Spiele und unterstützen die Kinder bei der Verwirklichung ihrer Spielideen und bei der Erweiterung ihrer Spielfähigkeit. Dabei erkennen die pädagogischen Fachkräfte im Spiel der Kinder enthaltene Lernpotenziale und -möglichkeiten.

Lern- und Übungsprogramme sind nur einzusetzen, wenn einem Kind mit einer besonderen Benachteiligung mit Hilfe eines speziellen Übungsprogramms im kompensatorischen Sinn (z.B. zum Körpertraining, zum Sprachtraining, zur Wahrnehmungsübung) geholfen werden kann. Dabei ist wichtig, dass ein solches Programm dem Kind Freude macht und es seine Spielaktivitäten ergänzt und nicht stört.

6.5 Selbstständiges Lernen und Partizipation von Kindern

Die pädagogische Arbeit soll so angelegt sein, dass die Kinder zu selbstständigem Handeln und Lernen angeregt werden. Die Kinder sollen lernen, eigene Entscheidungen zu treffen und zu verantworten. Durch Partizipation im Alltag der Kindertagesstätte erleben Kinder zentrale Prinzipien von Demokratie. Partizipation setzt eine entsprechende Haltung von Erzieherinnen und Erziehern voraus, die sich in alltäglichen Handlungen und in besonderen Methoden wie z.B. der Kinderkonferenz widerspiegeln.⁶

Voraussetzung hierzu sind, dass:

- die Beteiligung der Kinder als Planungs- und Handlungsgrundsatz gilt,
- Raumnutzung und Raumgestaltung flexibel sind,
- den Kindern das Material zur freien Auswahl zur Verfügung steht,
- die Kinder über Art und Dauer einzelner Aktivitäten in der Regel frei entscheiden können,
- die Kinder kleine Gruppen bilden und sich für Einzeltätigkeiten spontan entscheiden können,
- die Erzieherinnen und Erzieher die Wünsche und Interessen der Kinder ernst nehmen und mit ihnen zusammen planen,
- die Erzieherinnen und Erzieher vor allem eigene Aktivitäten der Kinder anregen und fördern,
- Normen und Gebote den Kindern verständlich sind, wobei die Kinder die Zweckmäßigkeit in Frage stellen können,
- Regeln mit Kindern gemeinsam ausgehandelt werden.

6.6 Situationsorientiertes Lernen

Aus der Aufgabe der Kindertagesstätte, die gesamte Persönlichkeit des Kindes zu fördern, folgt, dass sie sich in ihrem pädagogischen Einsatz an diesen Grundvoraussetzungen orientiert, d.h. dass sie ihre pädagogischen Angebote vorwiegend aus Situationen entwickelt, die für die Kinder bedeutsam sind.

Situationsorientiertes Lernen als Grundlage geplanten, nicht zufälligen pädagogischen Handelns bedeutet:

- Im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen werden Alltagserfahrungen und Erlebnisse der Kinder, ihre Bezugspersonen und ihre Umwelt (Erfahrungsfelder) als Schlüsselsituationen im Leben der Kinder erkannt und als Inhalt der pädagogischen Arbeit gestaltet. Die Betroffenheit und Beteiligung der Kinder an dem pädagogischen Angebot wird zum wichtigen Kriterium für Erzieherinnen und Erzieher, die damit zugleich bereit und fähig sein müssen, das Angebot den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechend zu verändern bzw. jedem einzelnen Kind die Freiheit zu lassen, sich anders zu orientieren.

⁶ Für Arbeit mit Kindern im Schulalter sei auf das Netzwerk Partizipation verwiesen (www.net-part.rlp.de).

- Die Kinder lernen von Fall zu Fall, von einem aktuellen Anlass zum anderen, nicht lehrgangsmäßig das im Rahmen des Anlasses für sie Bedeutsame. Erlebnisse, Kenntnisse und Techniken kehren in unterschiedlichen Zusammenhängen wieder und werden in diesen Zusammenhängen von neuem wichtig für das Kind. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, diese Schlüsselsituationen zu erkennen, als Anlässe aufzugreifen und pädagogisch so zu planen und zu gestalten, dass die Erziehungs- und Bildungsziele der Kindertagesstätte verwirklicht werden. Hierzu gehört, dass sie in ihren Planungen alle für die Kinder wichtigen Förderbereiche berücksichtigen. Lassen sich für die Entwicklung von Kindern relevante Themen nicht unmittelbar aus beobachtbaren Situationen erschließen, so können diese Themen unter dem Planungsgrundsatz der Beteiligung den Kindern zugemutet werden.
- Das Lernen der Kinder wird in ganzheitlichen Zusammenhängen organisiert, d.h. die Lernsituation betrifft das Kind als Ganzes mit seinen körperlichen, geistigen, emotionalen, sozialen und religiösen Bedürfnissen und Interessen und ist so angelegt, dass das Kind den inneren Zusammenhang einzelner Aktivitäten unmittelbar erfahren kann. Wichtig ist dabei, bei den Kindern ein Bewusstsein zu schaffen, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen. Die Kinder einer Gruppe können bei einer solchen Organisation von Lernsituationen ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnisse einbringen und es entwickeln sich Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern, Erzieherinnen und Erziehern und anderen beteiligten Erwachsenen, die für Kinder und Erwachsene Selbst-, Sozial- und Sachlernen ermöglichen. Hilfen zum Erwerb bestimmter aktuell wichtiger Fertigkeiten und zum Ausgleich von Entwicklungsrückständen für einzelne Kinder oder zur Verarbeitung von Konflikten können in diesem Rahmen organisch eingebunden werden.

Erfahrungsfelder, die sich Kindern bieten, sind insbesondere:

- die Familie (Eltern, Geschwister, Großeltern, Verwandtschaft usw.),
- die weitere mitmenschliche Umwelt (Nachbarschaft, Spielplatz, Kindertagesstätte, fremde Menschen usw.),
- die gesellschaftliche Umwelt (Straße, Geschäfte, öffentliche Einrichtung, öffentliche Verkehrsmittel, Arbeitsbereiche der Erwachsenen, Schule, Kirche usw.),
- die Natur und Naturwissenschaft (Pflanzen, Tiere, Witterung, Naturereignisse, Jahreszeiten, Landschaftsformen, Experimente der unbelebten Natur usw.),
- die Technik (Haushaltsgeräte, Radio, Fernsehen, Telefon, PC, Handwerkszeug usw.),
- die Kultur (frühere Zeiten, Mode, Raumgestaltung, Musik, Bücher, Theater, Bauwerke, Feste, Symbole/Zahlen/Schriftzeichen usw.),
- religiöse Traditionen und Feste bzw. der weltanschauliche Wert- und Lebensbereich des Elternhauses, der Nachbarschaften und der Gemeinde.

Diese Aufgliederung von Erfahrungsfeldern ist nur eine gedankliche Stütze für Erzieherinnen und Erzieher. Das Kind erlebt konkrete Situationen (Weihnachten, Geburtstag) und Lebensereignisse (Krankheit, Geburt eines Geschwisterkindes), die in der Regel mehrere Erfahrungsfelder jeweils unter bestimmten Aspekten berühren.

Projekte

Das situationsorientierte Lernen ist in Projekten besonders gut zu verwirklichen. Projekte entwickeln sich, indem ein Problembereich oder ein Thema über einen längeren Zeitraum behandelt wird. Kinder und möglichst auch Eltern sind in allen Phasen beteiligt. Inhalte, Methoden und Materialien werden dem Projekt entsprechend frei gewählt, gestaltet und verändert. Die Kinder werden ganzheitlich angeregt und gefördert.

In Anlehnung an das den Empfehlungen zu Grunde liegende Bildungsverständnis setzen Projekte an den Selbstbildungspotenzialen und dem natürlichem Interesse der Kinder an. Themen und Situationen der Kinder werden in den Projekten aufgegriffen oder aber die Neugier der Kinder durch neue Themen herausgefordert. Projekte bieten die Chance, gemeinsam mit den Kindern über einen längeren Zeitraum an einem Thema zu arbeiten, müssen also keiner zeitlichen Begrenzung unterliegen. Die Planung, Entwicklung und Durchführung von Projekten erfolgt gemeinsam mit den Kindern. Kinder bringen von Anfang an ihre Kompetenzen in die Gestaltung von Projekten ein. Die Beteiligung der Kinder von Beginn an ist wichtig, da diese im Verlauf zum Beispiel lernen, wie sie zu Informationen kommen oder sich entsprechende Unterstützung suchen, die sie für die Durchführung des Projektes benötigen. Die Gestaltung von Projekten ist auf Verselbstständigung sowie individuelle Differenzierung der Kinder in der Gruppe angelegt.

Projekte sind ein Prozess des gemeinsamen Forschens oder der gemeinsamen Auseinandersetzung von Kindern und Erzieherinnen und Erziehern. Dabei werden Lösungen und Ideen der Kinder aufgegriffen. In diesem Sinne sind Projekte als ein Prozess zu verstehen, der während der Durchführung Veränderungen unterliegen kann. Zur Durchführung von Projekten können Kinder und Erzieherinnen und Erzieher auf die Unterstützung von Kompetenzen der Eltern aber auch externer Fachkompetenzen zurückgreifen. Hierdurch eröffnet sich die Möglichkeit, Themen zu behandeln, die z.B. interkulturelle Kompetenzen verlangen, oder solche, die in der Regel eher auf männliches Interesse treffen und auf Grund des weiblich bestimmten Fachpersonals in Kindertagesstätten meist nur eine geringe Berücksichtigung finden.

Im Verlauf und nach Abschluss eines Projektes wird die pädagogische Arbeit unter Einbezug aller Mitwirkenden, vor allem unter aktiver Beteiligung der Kinder überprüft und dokumentiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Beobachtung der Kinder, deren Reaktionen und Handlungsweisen sowie auf die im Projekt erreichten Ziele gelegt. Der Verlauf und das Ergebnis des jeweiligen Projektes wird gemeinsam mit den Kindern besprochen und diskutiert. Hierbei erhalten die Kinder vor allem auch die Möglichkeit zu reflektieren, was und wie sie etwas bei der Planung und Durchführung des Projektes gelernt haben.

Die Ergebnisse der Überprüfung werden in die weiteren Planungsüberlegungen eingebracht.

Hilfsmittel sind:

- das Tagebuch, indem die anwesenden Kinder, der Ablauf des Vor- und Nachmittags und besondere Vorkommnisse festgehalten sind,
- Aufzeichnungen über die Aktivitäten der Kinder, Gespräche mit ihnen, ihre Fragen, Verhaltensbeobachtungen, Beteiligung der Kinder und andere Personen, die in Schrift, Bild oder Ton dokumentiert werden,
- Teamgespräche.

7 Beobachtung

Ein zentraler Handlungsschritt zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen ist die Beobachtung und der sich an die Beobachtung anschließende fachliche Diskurs der Erzieherinnen und Erzieher.

Damit auf die je individuellen Bildungsprozesse der Kinder eingegangen werden kann, d.h. damit Kinder unterstützt, gefördert und gefordert werden können, müssen Erzieherinnen und Erzieher wissen, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht. Damit erhält die Aufgabe der Beobachtung einen zentralen Stellenwert im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten.

Auch wenn die Beobachtung nicht den Anspruch erheben darf, Kinder ganz zu verstehen, so gilt es doch, durch kontinuierliche Beobachtung der Kinder und durch das Gespräch mit ihnen wahrzunehmen und zu versuchen zu verstehen, was die Kinder beschäftigt, was sie erfreut und bedrückt, wie sie an die Dinge dieser Welt herangehen und sie zu verstehen suchen. Wahrnehmung bedeutet aufmerksame und fragende Zugewandtheit. Beobachtung ist immer auch ein Beziehungsangebot an das Kind.

„Ihrem beruflichen Selbstverständnis nach wären Erzieherinnen, die ihre Kindertagesstätte als Bildungsstätte definieren, also forschende Pädagoginnen, die den Kindern mit Offenheit begegnen und mit Ernsthaftigkeit die Hypothesen der einzelnen Jungen und Mädchen über die Welt und ihre Beschaffenheit zu verstehen suchen.“⁷

Kinder gezielt beobachten kann regelmäßig im Kindertagesstättenalltag erfolgen, in dem für eine kurze Zeit (10 - 30 Minuten) Erzieherinnen und Erzieher in Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem aktuellen Geschehen heraustreten und es vom Rande wahrnehmen.

Es bieten sich viele Möglichkeiten der offenen und strukturierten Beobachtung, doch bei allem sollte das Tun der Kinder nicht vorschnell bewertet werden, um damit den Erkenntnisgewinn nicht einzuschränken, denn „das Leben ist immer ausführlicher als sein Ergebnis“ (Robert Musil).

Beobachtungen und Feststellungen sollten möglichst unmittelbar festgehalten werden, damit die Erinnerung nicht verloren geht. Die vielfältigen Möglichkeiten der Dokumentation sind eine wichtige Grundlage für die Reflexion der eigenen Handlungen und den Diskurs im Team. Sie stellen das pädagogische Handeln des Teams auf eine solide Basis und helfen dabei, sich möglichst dicht an den aktuellen Themen und Interessen des einzelnen Kindes zu orientieren. Beobachtungs- und Dokumentationsvorlagen sollten diesem Anspruch gerecht werden. Vorgefertigte Raster sind daraufhin kritisch zu überprüfen, ob sie der Entwicklungsoffenheit und der Ressourcenorientierung eines jeden Kindes gerecht werden.

⁷ Andres, Beate: Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002, S.101.

Interpretationen und Entscheidungen über weitere Handlungsschritte sind möglich, bleiben aber in einem dauernden Prozess, in dem es darum geht, gewonnene Erkenntnisse im Alltag wiederholt durch Beobachtung und Gespräch mit den Kindern zu überprüfen und neu zu formulieren.

Gezielte Beobachtungsfragen helfen, die Entwicklung von Kindern deutlicher nachzuvollziehen. Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Entwicklungsprofile beurteilen nicht den Entwicklungsstand eines Kindes, sondern sind vielmehr die Grundlage für angemessene pädagogische Bildungs- und Erfahrungsangebote.

Beobachtung dient auch dazu, wahrzunehmen in welchen Bildungsbereichen das Kind besondere Stärken und Ressourcen aufweist, um diese zu nutzen, dem Kind andere Bereiche zu eröffnen.

8 Bildungs- und Lerndokumentationen

Ein Ziel dieser Bildungs- und Erziehungsempfehlungen ist es, dass zukünftig in den Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz Bildungs- und Lerndokumentationen über jedes einzelne Kind geführt werden. Es geht darum, eine bereits in vielen Kindertagesstätten geübte und bewährte - in unterschiedlichsten Formen ausgeführte - Praxis der Dokumentation zu einem grundlegenden Bestandteil der Arbeit aller Einrichtungen zu machen.

Die Beobachtung der Kinder gehört zum Alltag einer Kindertagesstätte. Beobachtungen des einzelnen Kindes in zeitlichen Abständen mehrfach durchgeführt ergeben eine Reihe von „Blitzlichtern“ in der Lern- und Entwicklungsgeschichte des Kindes. Der Austausch über die Beobachtungen der einzelnen Erzieherinnen und Erzieher mit ihrem Team ermöglicht den Vergleich der Einschätzungen, die sich aus den Beobachtungen ergeben. Es wird diskutiert und es werden Entscheidungen getroffen, wie das einzelne Kind in seinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen weiter unterstützt, gefördert und gefordert werden kann.

Die „Blitzlichter“ der durch Beobachtung gewonnenen Beschreibungen und Ergebnisse der Reflexionen im Team werden dokumentiert. Für jedes Kind wird eine Sammlung, wie z.B. ein „Ordner“ oder eine „Kiste“, angelegt, die diese Dokumentationen enthält. Diese Sammlung kann Dokumente enthalten wie z.B. Arbeiten, Geschichten, Kommentare der Kinder, Fotografien, Beiträge, in denen die Sicht der Eltern auf die Bildungsprozesse ihres Kindes zum Ausdruck kommen etc. Auf diese Weise können auch Kinder und Eltern wirkungsvoll in die Aufgabe der Dokumentation einbezogen werden, was die aktive Beteiligung an den Bildungsprozessen der Kinder zum Ausdruck bringt.

Wege und Methoden, d.h. die bei der Beobachtung ggf. zum Einsatz kommenden Materialien (z.B. Beobachtungsleitfäden oder -bögen) sowie die Gestaltung der gemeinsamen Reflexionen und schließlich die Art und Weise der Dokumentation, lassen vielfältige Möglichkeiten zu - das zeigt schon die heutige Praxis. Aber auch aktuelle Forschungsergebnisse⁸ sowie unterstützende Projekte⁹ können hier eine mögliche Hilfe für die sich weiter entwickelnde Praxis sein. Handlungsleitend sollte sein, dass Methoden und Inhalte der Bildungs- und Lerndokumentationen nicht zu einer Stigmatisierung der Kinder führen.

⁸ Andres, Beate: Beobachtung und fachlicher Dialog. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002

⁹ Das Deutsche Jugendinstitut (DJI), München, hat dem zuständigen Bundesministerium einen Projektantrag „Bildungs- und Lerngeschichten - ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags vor Schulbeginn“ vorgelegt. Zentrales Anliegen dieses Projektes, das von Rheinland-Pfalz unterstützt wird, ist es, wesentliche Merkmale der Selbstbildungsprozesse und ihrer Ergebnisse von Kindern zu beschreiben, um Art und Erfolg solcher Bildungsprozesse transparent und nachweisbar zu machen. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand und von den Erfahrungen bei der Beschreibung und Erfassung von Lern- und Bildungsgeschichten werden Verfahren und Materialien entwickelt und erprobt, um die Realisierung des Bildungsauftrages in Tageseinrichtungen möglichst zügig voranzubringen. Vgl. auch Leu, Hans Rudolf: Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrages im Elementarbereich. In: KiTa aktuell HRS, Nr. 1/2003.

Bildungs- und Lerndokumentationen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten. Sie sind jedoch nicht als alleiniges Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrument zu verstehen, sondern in das einrichtungs- bzw. trägerspezifische Qualitätssicherungssystem eingebettet und ergänzen dieses.

Mit dieser Methode bekommen die Erzieherinnen und Erzieher ein Instrumentarium, das von diesen im Sinne der ihnen anvertrauten Kinder sehr verantwortlich einzusetzen ist. So muss sichergestellt werden, dass die Nutzung dieser Methode nach pädagogischen Grundsätzen und mit entsprechender fachlicher Vorbereitung erfolgt.

Das Ziel, zukünftig solche Dokumentationen zum Bestandteil der Arbeit aller rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten zu machen, gründet in unterschiedlichen Überlegungen:

- Die Bildungs- und Lerndokumentation verfolgt die intraindividuelle Entwicklung des einzelnen Kindes. D.h. es geht nicht um die Einschätzung des Kindes im Vergleich mit seiner Altersgruppe, sondern um die Darstellung seines eigenen Entwicklungsverlaufes, seiner Stärken und der Bereiche, die einer besonderen Förderung bedürfen. Ausgangspunkt ist das Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht. Bildungsprozesse sind mit Blick auf konkrete Situationen und Handlungsmuster des Kindes zu erfassen. Die Erzieherin bzw. der Erzieher erhält einen systematischen Einblick in die individuellen Lernschritte des Kindes und kann weitere Bildungsschritte gezielt unterstützen.
- Bei der Erstellung von Bildungs- und Lerndokumentationen geht es nicht um eine defizitorientierte Bewertung der Kinder und nicht um die Anwendung diagnostischer Verfahren. Vielmehr ist das Ziel, Bildungsprozesse und Lernfortschritte beim Kind ressourcenorientiert zu dokumentieren und zu reflektieren, um damit eine solide Grundlage für Entscheidungsprozesse zu haben, wie das einzelne Kind in seiner weiteren Entwicklung gezielt unterstützt, gefördert und gefordert werden kann.
- Die Bildungs- und Lerndokumentation setzt eine professionelle und kontinuierliche Beobachtung des Kindes voraus - eine Tätigkeit, die Grundlage jedes erzieherischen Tuns ist. Dabei ist die Beobachtung eingebunden in den Alltag der Einrichtung, Ergebnisse werden festgehalten, im Team ausgetauscht und Konsequenzen formuliert. Dies schärft zugleich den professionellen Blick der Erzieherinnen und Erzieher für wichtige Formen des kindlichen Lernens.
- In wissenschaftlichen Befragungen von Eltern zur pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen wird wiederholt von einer Mehrheit der Eltern geäußert, dass sie sich, stärker als bisher praktiziert, regelmäßige Informationen über die Entwicklung ihres Kindes wünschen. Bildungsdokumentationen sind hier eine gute Grundlage für das Erzieherinnen/Erzieher-Eltern-Gespräch.
- Bildungs- und Lerndokumentationen ermöglichen, dass Beobachtungen der Eltern oder das, was im gemeinsamen Austausch mit den Eltern für die weitere Entwicklung des Kindes für wichtig erachtet wird, aufgenommen werden. In den Bildungs- und Lerndokumentationen und ihrer Handhabung wird Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen/Erziehern und

Eltern greifbar. Eltern werden als Experten für ihre Kinder angesprochen und ernst genommen.

- In die Bildungs- und Lerndokumentationen können die „Arbeitsergebnisse“ der Kinder aufgenommen werden. Wenn den Kindern etwas wichtig ist, so dass sie es in ihre Bildungs- und Lerndokumentation aufgenommen wissen wollen, so kann damit der Partizipation von Kindern an ihrem eigenen Lernprozess Ausdruck gegeben werden und zugleich nimmt dies den Aspekt der Vermittlung von Lernkompetenzen ernst. Kinder erfahren, dass ihre Aktivitäten Bedeutung haben und wert sind, festgehalten zu werden.

Die Entwicklung und Anwendung von Methoden der Dokumentation soll diesen Ansprüchen gerecht werden. Statt des „schnellen Griffs“ nach Dokumentationsvorlagen und –rastern sollten die kritische Reflexion und die prozesshafte Entwicklung von Methoden Vorrang haben.

Welchem Datenschutz unterliegen die Bildungs- und Lerndokumentationen?

Die Bildungs- und Lerndokumentationen sind als ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung von Tageseinrichtungen anzusehen. Unter dieser Voraussetzung ist es hinnehmbar, wenn die Dokumentationen - da sie insoweit für die Aufgabenerfüllung der Kindertagesstätte erforderlich sind - auch ohne eine Einwilligung der Eltern geführt werden dürfen. Rechtsgrundlage für die Datenerhebung und -speicherung sind dann die §§ 62 und 63 SGB VIII.

Vor diesem Hintergrund kommt der Schaffung von Transparenz und Information gegenüber den Erziehungsberechtigten eine maßgebliche Bedeutung zu, damit die Chance von Dokumentationen, z. B. als Grundlage von Entwicklungsgesprächen, für Eltern als Gewinn für die Förderung ihrer Kinder gesehen werden kann. Die Tageseinrichtungen haben die Aufgabe der Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes. Nach § 22 Abs. 3 SGB VIII sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und andere Mitarbeiter bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Diese Regelung beinhaltet eine grundsätzliche Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Die Eltern sollten daher über das Führen der Dokumentation an sich, über den Sinn und Zweck der Dokumentation unterrichtet werden. Darüber hinaus sollen die Erziehungsberechtigten darüber informiert werden, dass ihnen jederzeit ein Recht auf Einblick in die Dokumentation zusteht, dass ohne ihre Einwilligung Informationen nicht an Dritte weitergegeben werden dürfen und dass ihnen auf Anforderung bzw. spätestens, wenn das Kind die Kindertagesstätte verlässt, die Dokumentation ausgehändigt wird. Die Erziehungsberechtigten sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass Institutionen oder Personen (Grundschule, Lehrkräfte, Jugendamt etc.) die Vorlage der Dokumentation nicht verlangen können. In der formalen Gestaltung des Datenschutzes spiegelt sich der Dreiklang „Kind – Eltern – Institution(en)“ und damit die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern fachlich-inhaltlich wider. Voraussetzung für eine gute Kooperation der Kindertagesstätte mit den Eltern und ggf. weiteren Institutionen ist die Reflexion der eigenen Grundhaltung Eltern gegenüber, die Wertschätzung ihrer Kompetenzen und die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensentwürfe von Familien. Ein in der Zielsetzung transparenter Umgang mit Dokumentationen kann damit zu einer Chance für alle Beteiligten werden.

9 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

Das den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu Grunde liegende Verständnis von Bildung stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und schließt neben Kompetenzen im Umgang mit den Kindern Kompetenzen in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern, aber auch in der Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Institutionen (z.B. Zusammenarbeit mit der Grundschule, Gemeinwesenarbeit etc.) ein. In Ausübung seiner Verantwortung für die Arbeit in der Kindertagesstätte sollte der Träger die Fachkräfte tatkräftig unterstützen.

9.1 Berufliche Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

Die erzieherische Tätigkeit setzt berufliches Können, persönliche Eignung und Engagement voraus. Erzieherinnen und Erzieher obliegt eine große Verantwortung im Hinblick auf die Entwicklung und den weiteren Lebensweg der Kinder, der sie durch fachliches Wissen aber auch durch persönliche Eigenschaften gerecht werden. Sie setzen mit ihrer Arbeit am einzelnen Kind und seinem spezifischen Entwicklungsstand an. Die individuelle Erfahrungs- und Lebenswelt von Kindern und ihren Familien werden in die Arbeit einbezogen. Dies erfordert von Erzieherinnen und Erziehern neben der regulären Ausbildung:

- berufliches sowie das damit verbundene Fachwissen (wie z.B. Wissen über das Bindungsverhalten von Kindern, Kenntnisse im Bereich der Sprachentwicklung, Hintergrundwissen und Handwerkszeug für gezielte Beobachtungen, sonderpädagogische Inhalte, Gesprächsführungstechniken, Konfliktbewältigungsstrategien, Ansätze für eine gelingende Elternarbeit),
- sich auf die Kinder einzulassen, diese in ihrer Entwicklung genau zu beobachten und den jeweiligen Stand des Kindes entsprechend gezielt zu fördern und zu unterstützen,
- offen zu sein, gemeinsam mit und vor allem auch von den Kindern zu lernen,
- sich selbst als lernende Person zu verstehen und weiterzuentwickeln,
- sich regelmäßig weiterzubilden,
- sich verantwortlich zu fühlen für das eigene Handeln,
- einen guten Kontakt zu Kindern herstellen und eine verlässliche Beziehung auf Zeit eingehen zu können,
- Bildungsprozesse der Kinder beobachten und reflektieren zu können und die eigene Bildungsbiografie in den Blick zu nehmen,
- ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den persönlichen Bedürfnissen und den Interessen der Gemeinschaft zu finden,
- sich selbst realistisch einschätzen zu können,
- sich selbst sowie die Situation reflexiv beobachten und untersuchen zu können,
- eigene Gedanken und Erfahrungen anderen verständlich mitteilen zu können,
- eigene Sprachkenntnisse situationsangemessen einzubringen,
- flexibel mit unerwarteten und unübersichtlichen Situationen umgehen zu können,

- Andersdenkende anhören, respektieren und konstruktiv kritisieren zu können,
- Kritik annehmen zu können,
- Konflikte angemessen lösen zu können,
- kooperationsfähig und -bereit zu sein,
- die Arbeit angemessen dokumentieren und reflektieren zu können.

9.2 Aufgaben der Leitung

Das in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zugrunde gelegte Bildungsverständnis und das damit verbundene hohe Engagement der Erzieherinnen und Erzieher setzt eine angemessene und tatkräftige Unterstützung dieser durch die Leitung voraus. Die Leitung trägt im entscheidenden Maße dazu bei, dass in der Einrichtung ein lernbereites und bildungsorientiertes Klima existiert. Erzieherinnen und Erzieher werden dazu angeregt und sensibilisiert, Bildungsprozesse bei den Kindern genau zu beobachten, diese zu dokumentieren und durch ihre Arbeit intensiv zu unterstützen und zu fördern. Durch entsprechende Maßnahmen der Personalentwicklung (z.B. Mitarbeitergespräche, gezielte Auswahl von Fortbildung) erhalten Erzieherinnen und Erzieher zusätzliche Hilfestellungen. Auch bei der Knüpfung und Aufrechterhaltung von notwendigen Außenkontakten zu anderen Institutionen (z.B. Kontakte zu Grundschulen etc.) sowie beim Aufbau und der Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern leistet die Leitung Erzieherinnen und Erziehern gezielte Hilfestellung.

9.3 Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte

Die regelmäßige Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte wirkt sich günstig auf die gesamte Arbeit aus. Sie bewirkt nicht nur zeitliche Vorteile, sondern fördert auch die Arbeit im Erziehungsprozess. Die Atmosphäre und die Qualität der Kindertagesstätte sind davon abhängig, wie sich die sozialen Kontakte zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sinne einer guten Teamarbeit gestalten. Gute kollegiale Beziehungen stützen den Einzelnen in seiner Arbeit. Teamfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und andere Schlüsselkompetenzen sind dabei von entscheidender Bedeutung. Nur wenn alle Erziehungskräfte über die Ziele und Methoden der pädagogischen Arbeit informiert sind, können sie sich in der täglichen Arbeit und nach außen dafür einsetzen. Die Prinzipien der kollegialen Beratung sollten bekannt sein und regelmäßig angewendet werden.

9.3.1 Inhalte der Zusammenarbeit

Regelmäßig wiederkehrende Inhalte der Zusammenarbeit sind

- Erarbeitung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts,
- Planung und Auswertung der pädagogischen Arbeit und der Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Aussprache über besondere Probleme, die einzelne pädagogische Fachkräfte, Kinder oder Eltern erleben,

- Absprachen über organisatorische Fragen, Haushaltsplanung, Materialbeschaffung, Aufgabenverteilung, gemeinsame Veranstaltungen,
- Erstellen eines Fortbildungskonzeptes und verbindlicher Austausch über die Fortbildungsveranstaltungen und deren Ergebnisse,
- Weitergabe von wichtigen Informationen des Trägers, des Landes- und Jugendamtes, des Elternausschusses, des Spitzenverbandes,
- Gespräche mit neuen Bewerberinnen und Bewerbern,
- Erarbeitung und Anwendung eines Beobachtungsverfahrens für Kinder,
- gemeinsame Vorbereitung von Entwicklungsstandgesprächen,
- Evaluation der Arbeit,
- Einsatz eines Instrumentes zur Qualitätssicherung,
- Planung und Auswertung der regelmäßigen Kooperation sowie ein interdisziplinärer Austausch mit Fachstellen.

9.3.2 Bedingungen der Zusammenarbeit

Eine gute Zusammenarbeit setzt voraus, dass:

- die Funktionen und Aufgaben der einzelnen pädagogischen Fachkräfte klar definiert und ggf. korrigiert werden; regelmäßige Absprachen zwischen den pädagogischen Fachkräften können Missverständnisse und damit Probleme verhindern,
- die pädagogischen Fachkräfte sich um eine sachliche und gleichzeitig wohlwollende Atmosphäre bemühen. Der Leitungskraft kommt die besondere Aufgabe zu, die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Erziehern zu fördern und auftretende Spannungen und Konflikte konstruktiv lösen zu helfen,
- pädagogische Fachkräfte ihre Berufsidentität pflegen, auch in der wertschätzenden Auseinandersetzung mit kooperierenden und/oder konkurrierenden Berufsbildern.

9.3.3 Teambesprechungen

Für regelmäßige Teambesprechungen sollte möglichst ein fester Termin mit genügend Zeit eingeplant werden, an dem alle pädagogischen Fachkräfte teilnehmen. Vorschläge für Tagesordnungspunkte können von allen pädagogischen Fachkräften unterbreitet werden. Die Tagesordnung ist rechtzeitig bekannt zu geben, so dass eine inhaltliche Vorbereitung aller pädagogischen Fachkräfte möglich ist. Dabei werden Entwicklungen der einzelnen Kinder an Hand der erstellten Dokumentationen in regelmäßigen Abständen diskutiert und reflektiert. Empfohlen wird, regelmäßig den Träger und zu bestimmten Teambesprechungen auch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder andere Personen einzuladen. Darüber hinaus können von Zeit zu Zeit Gespräche mit pädagogischen Fachkräften anderer Kindertagesstätten hilfreich sein.

9.3.4 Fortbildung

Alle pädagogischen Fachkräfte sollen sich durch Fachliteratur sowie durch jährliche in Abstimmung mit Team und Leitung besuchte Fortbildungsveranstaltungen weiterbilden. Dabei sollte darauf geachtet werden, wie das im Rahmen von Fortbildung erworbene Wissen einzelner Teammitglieder für das gesamte Team nutzbar gemacht werden kann.

In jeder Kindertagesstätte soll ein Grundbestand an Fachliteratur zur Verfügung stehen und mindestens eine Fachzeitschrift regelmäßig bezogen werden. Diese Fachliteratur muss allen pädagogischen Fachkräften zur persönlichen Fortbildung zugänglich sein.

Die Zusammenarbeit im Team ist nicht nur wichtig für die tägliche Arbeit, sondern zugleich auch eine Möglichkeit der Fortbildung des Einzelnen:

- innerhalb des Teams können damit Lernprozesse von jedem und bei jedem ausgelöst werden,
- durch die gemeinsame Planung und Auswertung der pädagogischen Arbeit werden Wissen und Können der Einzelnen erweitert und die Bereitschaft, Neues zu lernen, aktiviert,
- im Teamgespräch werden Berichte und Erkenntnisse aus externen Fortbildungsveranstaltungen eingebracht.

Bei der fachlichen Weiterentwicklung des Teams können Supervision, Coaching sowie Fachberatung unterstützend wirken.

10 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Die Familie als private und die Kindertagesstätte als öffentliche Institution für Erziehung und Bildung müssen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit den Entwicklungsprozess der Kinder begleiten und gestalten.

Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher stehen zueinander in einem eng verbundenen Beziehungsverhältnis für die Zeit, in der die Kinder wichtige Entwicklungsprozesse durchlaufen.

Ein offener Austausch mit den Eltern fördert dauerhaft und nachhaltig die gegenseitige Akzeptanz, stärkt die professionelle Rolle der Erzieherinnen und Erzieher und trägt mit dazu bei, dass ihre pädagogische Arbeit in der breiten Öffentlichkeit die Akzeptanz und den Stellenwert findet, die der Bedeutung ihrer Aufgaben gerecht wird.

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und der Kindertagesstätte ist die Grundlage für eine auf Dauer angelegte konstruktive, partnerschaftliche Bildungs- und Erziehungsarbeit mit dem Kind. Gegenseitiges Vertrauen zwischen Eltern einerseits und Erzieherinnen und Erziehern andererseits wirken sich vorteilhaft auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern in den Kindertageseinrichtungen aus. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind als grundlegende Elemente der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder zu verstehen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschreibt einen gemeinsamen Auftrag mit dem Ziel, Methoden und Lösungsansätze zu entwickeln, die den persönlichen Entwicklungsprozess des Kindes aufzeigen und festschreiben.

Eltern sind nicht nur „Konsumenten“ erbrachter pädagogischer Leistungen des Fachpersonals einer Einrichtung, sondern in der Erziehung und Bildung der Kinder wichtige Partner der Erzieherinnen und Erzieher. Durch die Mitarbeit in der Kindertagesstätte können auch Eltern an Kompetenz gewinnen und neue Erfahrungen sammeln.

10.1 Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

In der Praxis gibt es unterschiedliche Formen und Ansätze, die als Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geeignet sind. Die gezielte Information der Eltern über alle Themen der Einrichtung stellt eine der wichtigsten Grundlagen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Eltern dar. Einrichtungsleitung, Team und Elternausschuss müssen im natürlichen Spannungsfeld zwischen engagierten und nicht engagierten Eltern im täglichen Ablauf die richtige Form finden, die sicherstellt, dass alle Eltern oder Elterngruppen, die für sie wichtigen Informationen erhalten. Nachfragen ist kein Ausdruck von unzureichendem Informationsfluss, sondern ausdrücklich erwünscht.

Einrichtungsleitung und Elternausschuss klären und legen im Vorfeld fest, wen die Informationen erreichen sollen, zu welchem Zeitpunkt und auf welchem Weg die Informationsweitergabe erfolgt.

Grundsätzliche Informationen über Konzeption, pädagogisches Konzept, Öffnungszeiten, Betreuungs- und Bildungsangebote der Einrichtungen werden allen Eltern adäquat zur Verfügung gestellt.

Weitere Informationen und Änderungen werden mit dem Elternausschuss besprochen und z. B. durch einen Elternbrief oder am „Schwarzen Brett“ bekannt gemacht.

Mögliche Informationen sind:

- Informationen zur Einrichtung,
- Hinweise auf Hospitationsmöglichkeiten der Eltern,
- aktuelle Projekte,
- inhaltliche Schwerpunkte,
- bauliche Maßnahmen,
- verwaltungstechnische Angelegenheiten,
- Vertretungsregelung,
- Ausleihmöglichkeiten,
- Personalsituation.

In einer Einrichtung mit hohem Anteil an Migrantenkinder ist eine Übersetzung in die jeweilige Landessprache hilfreich.

Der Umgang in der Praxis wird sicherlich nicht alle möglichen Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zulassen. Eine Auswahl oder besser die Wahl der jeweils auf die Einrichtung zugeschnittenen machbaren Formen ist das Ziel, das Einrichtungen und Eltern gemeinsam verfolgen.

Ziel einer effizienten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern muss eine auf Kooperation basierende Zusammenarbeit auf drei Handlungsebenen sein:

- Einbindung der Eltern in die Arbeit mit dem Kind,
- Erfahrungs- und Interessensaustausch zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern untereinander,
- Einbezug von Elternsichtweisen und Interessen in die pädagogische Arbeit.

10.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis

Kindertageseinrichtungen müssen ständig überprüfen, welche pädagogischen Konzeptionen unter den gegebenen Rahmenbedingungen, der durchschnittlichen Belegungszahl sowie den eigenen Zielvorstellungen und den Trägerinteressen machbar, sinnvoll und für das Fachpersonal durchführbar sind.

Erst wenn alle Beteiligten, also Träger, Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern, in die konzeptionelle Planung der Einrichtung mit einbezogen sind, ist auf Dauer gewährleistet, dass es zu einer vorurteilsfreien Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern kommt.

Ob Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis mit Erfolg umgesetzt wird, hängt im Wesentlichen von Faktoren ab, die als Basis und als Grundstein für die Beziehung der Eltern zu den Erzieherinnen und Erziehern sowie der Einrichtung gelten.

Wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft:

- ständiger gegenseitiger Austausch über das einzelne Kind und das Kind betreffende Ereignisse,
- möglichst jährlich stattfindende Elterngespräche,
- Informationsveranstaltungen für eine größere Zielgruppe,
- Eltern- oder Gruppenabende mit der Möglichkeit eines intensiven Austausches.

Insbesondere das direkte Elterngespräch ist eine wichtige Grundlage für eine funktionierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und den pädagogischen Fachkräften.

Im persönlichen Elterngespräch sind vielerlei Themen anzusprechen, die unmittelbar mit der Entwicklung des Kindes zu tun haben. Die Eltern erwarten von dem Fachpersonal Hilfestellungen und Unterstützung in Erziehungsfragen, möchten Kenntnisse über den Entwicklungsstand des Kindes oder dessen Verhalten in der Einrichtung haben. Bei fremdsprachigen Eltern sucht das Fachpersonal Unterstützung, um die sprachliche Verständigung zu optimieren. So können bei Elternabenden auch zielgruppenspezifische Themen angesprochen werden, die sie besonders interessieren und zur Teilnahme motivieren können, z.B. die sprachliche Entwicklung der Kinder, die Erziehung zur Zweisprachigkeit oder die Anforderungen des deutschen Bildungssystems.

In welchem Zeitraum und in welcher Form Elterngespräche und insbesondere regelmäßige Entwicklungsgespräche angeboten werden, wird zwischen Elternausschuss und Einrichtungsleitung festgelegt und steht in der Konzeption der Einrichtung. Wesentliche Inhalte der Gespräche werden festgehalten.

Das erste Elterngespräch findet in der Regel bei der Anmeldung und Aufnahme eines Kindes statt. Hier werden neben formalen auch erste pädagogische Inhalte, wie z. B. die Eingewöhnungsphase, thematisiert.

Wichtig für Eltern sind auch spontane Gespräche mit Erzieherinnen und Erziehern, die sich beim Bringen oder Abholen oder am Rande von Eltern- oder Gruppenabenden ergeben.

11 Das Nachbarschaftszentrum / Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte und die Vernetzung mit dem Jugendhilfesystem des Umfeldes

Die Kindertagesstätte ist Teil des Gemeinwesens und sollte auch Teil eines Netzwerkes sein, das die Bedürfnisse und Interessen von Kindern, Eltern und Familien auf regionaler Ebene im Blick hat. Die Kindertagesstätte unterstützt damit den öffentlichen Träger bei der Erfüllung des in § 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgelegten Auftrages zur Zusammenarbeit. Durch vielfältige Kontakte zum Umfeld kann der Erfahrungsraum von Kindern und Eltern entscheidend erweitert werden.

Zusammenarbeit mit anderen Kindertagesstätten, Schulen und Bildungseinrichtungen

Die Zusammenarbeit mit anderen Kindertagesstätten vor Ort, ein regelmäßig organisierter fachlicher Austausch und eine gegenseitige Abstimmung verhindern eine isolierte Arbeit und Sichtweise und schaffen abgestimmte gemeinsame Zielsetzungen. Eine enge Koordination zwischen Kindertagesstätte und Schule, hier vor allem beim Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule, bietet Chancen, die Bildungs- und Erziehungsarbeit ungeachtet der verschiedenen Aufträge konzeptionell aufeinander abzustimmen, die Kinder auf das neue Umfeld vorzubereiten und den Eltern eine kontinuierliche und verlässliche Partnerschaft zu bieten.

In der Kindertagesstätte werden Begabungen der Kinder frühzeitig erkannt, gefördert und aktiv in ihrer Entwicklung unterstützt. Kontakte zu und eine enge Zusammenarbeit mit Bildungs- und Kultureinrichtungen schaffen zusätzliche Förder- und Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern. Auf das Prinzip der Chancengleichheit und der Teilhabe an Bildungsprozessen ist dabei in besonderer Weise zu achten.

Zusammenwirken im Gemeinwesen

Gleiches gilt für das Leben im Gemeinwesen. Die Kindertagesstätte sollte sich mit der Nachbarschaft, dem Vereinsleben und den örtlichen Traditionen auseinandersetzen, soweit wie möglich identifizieren und sich aktiv einbringen. „Offene Türen“, die Schaffung von Treffmöglichkeiten für Eltern, örtlichen Initiativen, ehrenamtlich Tätige und Vereine signalisieren den Wunsch und die Bereitschaft zur Kontaktpflege, vermitteln den Kindern ein Zugehörigkeitsgefühl zum Gemeinwesen und geben Ansatzpunkte, die Kinder in Entscheidungen zum Gemeinwesen einzubeziehen. Die Schaffung von Möglichkeiten und Gelegenheiten für Elterntreffen durch die Kindertagesstätte ist insbesondere deshalb als wichtig anzusehen, da hierdurch der Isolation einzelner Eltern entgegen gewirkt werden kann. Darüber hinaus trägt das Nachbarschaftszentrum wesentlich zur Entlastung von Eltern und zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung zwischen den Eltern bei.

Wenn es darüber hinaus der Kindertagesstätte gelingt, bei Kindern und Eltern Interesse für die Belange und Angelegenheiten des Umfeldes zu wecken, die eine Bedeutung für sie haben, und hierfür zusammen mit den ausführenden Stellen Beteiligungsformen zu finden, übernimmt sie als Teil des Jugendhilfesystems eine wichtige Aufgabe im Sinne des § 1 Abs. 3 Ziff. 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes.

Hierzu können die Mitwirkungen bei der Planung und Gestaltung eines Spielplatzes ebenso zählen wie aktivierende Befragungen und Überlegungen zu Wohn- und Umfeldverbesserungen.¹⁰ Und bei all dem kann die Kindertagesstätte ihre Räume, soweit als möglich, zur Verfügung stellen und damit ihre aktive Beteiligung und Mitwirkungsbereitschaft deutlich machen.

Interdisziplinäre Arbeit mit Jugendhilfeinstitutionen

Mit ihrer Arbeit soll sich die Kindertagesstätte als Teil des örtlichen Jugendhilfesystems verstehen, insbesondere dann, wenn die Jugendhilfe sozialraumorientiert ausgerichtet ist. Dabei ist die Mitwirkung bei Einzelfallentscheidung, z.B. bei Hilfen zur Erziehung, ebenso von Bedeutung wie das Einbringen bei fallübergreifender und fallunspezifischer Arbeit, z.B. bei Gremienarbeit im Stadtteil oder Runden Tischen, die die spezifischen sozialen Lebensbedingungen im Einzugsbereich der Kindertagesstätte zum Gegenstand haben. Dies stellt insbesondere bei der Arbeit mit Schulkindern eine wesentliche Aufgabe dar.

Die Kindertagesstätte ist der geeignete Ort, um möglichst allen Eltern ohne besondere Zugangsbarrieren die Integration vielfältiger Inhalte der Eltern- und Familienbildung in den familiären Alltag zu ermöglichen. Die Kindertagesstätte ist der früheste institutionelle Partner für junge Familien, der auch von weniger bildungsgewohnten Eltern aufgesucht wird. Die Kindertagesstätte besitzt eine große soziale Reichweite bei niedrigschwelligem Zugang. Sie bietet wohnort- und familiennahen Raum, um in vielfältiger Kooperation unterschiedlicher Partner zur Stärkung von Erziehungs- und Familienkompetenz wesentlich beizutragen. So können beispielsweise Beratungsstellen der Jugendhilfe in der Kindertagesstätte ihre Beratungstätigkeit vor Ort anbieten und hierdurch insbesondere in sozial schwachen Gebieten die Kinder und Eltern unmittelbar erreichen.

Das Zusammenwirken und die Verzahnung mit den Institutionen, die auf unterschiedliche Weise sozialpädagogisch und sozialarbeiterisch mit und für Kinder und Familien arbeiten, bieten große Chancen für die Beteiligten:

- Eltern und Kinder fühlen sich in ihrem Lebensumfeld ernst genommen und erhalten die Möglichkeiten, ihre eigenen Ressourcen mit Unterstützung professioneller Angebote einzubringen.
- Die Kindertagesstätte erhält fachliche Unterstützung und Beratung bei der Integration schwieriger Kinder und kann ihre konzeptionellen Überlegungen auf aktuelle Problemlagen abstellen.
- Die Erziehungspartnerschaft kann unter ganzheitlichen Aspekten abgestimmt und gestaltet werden.
- Hilfebedarfe können frühzeitig erkannt und effektiv abgedeckt werden.

Als Institutionen für diese interdisziplinäre Arbeit sind beispielhaft die Erziehungsberatungsstellen, die Kinderschutzdienste, der Allgemeine Soziale Dienst des Jugendamtes und der Schulpsychologische Dienst zu nennen.

¹⁰ In diesem Zusammenhang sei auf das Landesprojekt „Spilleitplanung“ verwiesen (www.spilleitplanung.de).

Eine Vermittlung zu Fördereinrichtungen, Heilpädagogischen Angeboten, Kinderärzten, Therapeuten und sonstigen Hilfsangeboten kann auf direktem und schnellem Weg erfolgen und für die Arbeit in der Kindertagesstätte eine sinnvolle und notwendige Ergänzung bieten. Die Kindertagesstätte kann so zu einer Anlaufstelle für alle Eltern und Familien werden und damit auch wichtige präventive Hilfe leisten.

12 Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule¹¹

Kindertagesstätten sind in der besonderen Situation, zwei unterschiedlichen Systemen zugeordnet zu sein. Zum einen sind sie in den Strukturen des Jugendhilfesystems fest verankert und verstehen sich auch als Einrichtung der Jugendhilfe, zum anderen wurden sie bereits vor einigen Jahrzehnten dem Bildungswesen als Elementarbereich zugeordnet. Durch ihre damit verbundene Stellung am Anfang der Bildungslaufbahn nahezu aller Kinder kommt dem eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertagesstätten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Kinder zu.

„Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. Die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes werden in beiden Einrichtungen unterstützt und gefördert. Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie.“¹²

Hieraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Die Zusammenarbeit der beiden Institutionen ist in den pädagogischen Konzeptionen der Kindertagesstätte und Grundschule fest verankert.

12.1 Ziel der Zusammenarbeit

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist für Kinder eine entscheidende Schnittstelle. Ziel muss es sein, dass die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ressourcen und Defizite über elementare Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die die Grundlage für die Arbeit in der Grundschule darstellen. Hierzu gehören sowohl ausreichende sprachliche Kenntnisse als auch so genannte Schlüsselqualifikationen wie z.B. Durchhaltevermögen, eine Aufgabe zu Ende führen. Insbesondere im letzten Jahr vor der Einschulung sollten Kinder an einen rhythmisierten Tagesablauf herangeführt werden. Rituale in der Kindertagesstätte bieten den Kindern dabei Orientierung. Der Inhalt der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen stellt eine wesentliche Grundlage zur Erreichung der genannten Ziele dar und bietet für die Schule gleichzeitig einen Orientierungsrahmen. Dies heißt jedoch nicht, dass alle Kinder am Ende ihrer Zeit in der Kindertagesstätte über die gleichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in den einzelnen Bereichen verfügen.

¹¹ Grundschule wird im Text als Synonym für alle Schulen verstanden, in die Kinder aus dem Elementarbereich heraus wechseln, das heißt neben den Grundschulen auch die Förderschulen.

¹² Zitat aus: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, verabschiedet von der Jugendministerkonferenz im Mai 2004 und der Kultusministerkonferenz im Juni 2004.

Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule notwendig sind, sollten von Beginn der Kindertagesstättenzeit an mitgedacht und nicht erst im letzten Jahr vor der Einschulung gefördert werden. Die beiden Institutionen tauschen sich regelmäßig über das Erreichen dieses Zieles aus und arbeiten gemeinsam an einer Verbesserung. Kindertagesstätte und Grundschule müssen sich wechselseitig bekannt sein und immer wieder von neuem ihre Erwartungen an den anderen Bereich partnerschaftlich miteinander abstimmen.

12.2 Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit

Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit ist die gegenseitige Achtung vor der jeweils anderen Profession und deren beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Orientierung an der gemeinsamen Verantwortung für die anvertrauten Kinder. Hierzu ist es notwendig, sich mit der jeweils anderen Institution über bestehende Vorurteile auseinander zu setzen und diese abzubauen. Diese zentrale Grundlage für eine gemeinsame und erfolgreiche Zusammenarbeit ist nur durch den regelmäßigen Kontakt und Austausch möglich, der sowohl von den Institutionen selbst als auch von Fortbildungseinrichtungen gefördert werden sollte. „Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.“¹³

12.3 Grundlagen der Zusammenarbeit

Bilden auf Seiten der Kindertagesstätten die träger- und einrichtungsspezifischen Konzeptionen auf der Basis der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen die Grundlage und den Anspruch für die Kooperation mit der Schule, so sind auf schulischer Seite als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten das Schulgesetz, das Qualitätsprogramm einer Schule und der Rahmenplan Grundschule zu nennen.

Das zum 01. August 2004 in Kraft getretene novellierte Schulgesetz benennt die Kooperation mit Kindertagesstätten in:

- § 19: Danach arbeiten die Schulen im Rahmen ihrer Aufgaben mit den Trägern und Einrichtungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere mit den Kindertagesstätten, zusammen.
- § 58 Abs. 1: „Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden, wenn aufgrund ihrer Entwicklung zu erwarten ist, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit der Schulärztin oder dem Schularzt. Zur Entscheidungsfindung soll mit Zustimmung der Eltern die Kindertagesstätte einbezogen werden.“

¹³ Zitat aus: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, verabschiedet von der Jugendministerkonferenz im Mai 2004 und der Kultusministerkonferenz im Juni 2004.

Nach § 23 SchulG sind öffentliche Schulen für Schulentwicklung und Qualitätssicherung verantwortlich. Dies schließt die Erstellung eines Qualitätsprogrammes ein. Bestandteil eines jeden Qualitätsprogrammes für Grundschulen sind unter anderem:

- Maßnahmen zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Maßnahmen zur Stärkung des Leseverständnisses als Basiskompetenz sowie Maßnahmen zur Stärkung der grundlegenden Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich,
- Maßnahmen, die das Prinzip des Umgangs mit der Heterogenität und des individuellen Förderns stärker in den Vordergrund rücken,
- Maßnahmen der Kooperation mit den Kindergärten und Kindertagesstätten.

Der Rahmenplan Grundschule ist Grundlage für die fachliche Qualitätssicherung und -entwicklung in Grundschulen (www.grundschule.bildung-rp.de). „Die gesamte Arbeit der Grundschule steht unter dem Auftrag, jedem einzelnen Kind grundlegende Bildung im Sinne des § 1 SchulG zu ermöglichen. Dies bedeutet zum einen, die konkrete Lebenswirklichkeit des Kindes, seine Wahrnehmungen, Reflektionen und Handlungsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesses zu machen. Zum anderen geht es darum, Chancen für die Teilhabe am kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Leben unserer Gesellschaft zu eröffnen.“¹⁴ Der Rahmenplan Grundschule zeigt, dass Bildungs- und Lernprozesse der Kinder nach Übergang in die Grundschule eine altersgerechte Weiterführung erfahren. Die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes werden in beiden Einrichtungen, Kindertagesstätte und Grundschule, unterstützt und gefördert. Kindertageseinrichtung und Grundschule sind zur Kooperation gemeinsam mit den Eltern gefordert im Sinne einer ganzheitlichen Bildungsbiografie der Kinder.

12.4 Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule

Der Schwerpunkt der Zusammenarbeit liegt bei den Einrichtungen selbst. Kindertagesstätten- und Schulleitungen nehmen regelmäßig Kontakt miteinander auf und vereinbaren feste Zeiten und Formen der Zusammenarbeit. Da im Einzugsbereich einer Grundschule in der Regel mehrere Kindertagesstätten liegen, ist eine Abstimmung der Kindertagesstätten untereinander zweckmäßig. Wenn aus einer Kindertagesstätte Kinder in verschiedene Grundschulen übergehen, sollen möglichst Kontakte zu allen Schulen geknüpft werden. Die Kindertageseinrichtung soll die Eltern schon beim Aufnahmegespräch darüber informieren, mit welchen Grundschulen sie regelmäßig zusammenarbeitet.

Eine Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule soll sich jedoch nicht nur auf den Übergang zwischen der einen und der anderen Einrichtung beziehen, sondern umfasst - wie im Falle des Hortes - auch eine Zusammenarbeit, durch die eine kontinuierliche und längerfristige Unterstützung und Begleitung der Kinder möglich wird.

¹⁴ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Mainz 2002

Für eine Kooperation zwischen den beiden Institutionen sind unterschiedliche Formen als sinnvoll zu erachten:

- **Regelmäßiger Austausch zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern über bestehende Schwierigkeiten genereller Art bei der Einschulung bzw. der Unterstützung von Schulkindern bei der Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen**

Dieser Austausch kann z.B. in Form von Konferenzen organisiert werden, an denen alle Kindertagesstätten im Einzugsgebiet einer Schule gleichzeitig teilnehmen können. Bestehende Schwierigkeiten des Übergang und der Bewältigung des Schulalltags können gemeinsam reflektiert und Verbesserungsmaßnahmen diskutiert werden.

- **Regelmäßige Gespräche zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Erzieherinnen und Erziehern über pädagogische Konzepte der jeweils anderen Institution**

Die Institutionen informieren sich gegenseitig über pädagogische Konzepte und Umgangsweisen mit unterschiedlichen Themen (z.B. Sprachförderkonzepte, Stellenwert von Hausaufgaben, Aufgreifen schulischer Themen im Hortbereich etc.). Nach Möglichkeit werden diese Konzepte miteinander abgestimmt. Insbesondere ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern der jeweiligen Institutionen in den Blick zu nehmen. Eine institutionell aufeinander abgestimmte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beachtet vor allem die Aspekte der Einbeziehung der Eltern beim Austausch über Bildungs- und Lerndokumentationen sowie die Entscheidungsfindung bei der Einschulung von Kann-Kindern.

- **Hospitationen von Lehrerinnen und Lehrern in der Kindertagesstätte und von Erzieherinnen und Erziehern in der Schule**

Rechtzeitig vor der Einschulung lernt die aufnehmende Lehrkraft die Arbeit in der Kindertagesstätte und die Kinder kennen und erzählt ihnen über die Schule. Nach der Einschulung sollte die Erzieherin bzw. der Erzieher ihrerseits bzw. seinerseits - insbesondere im Rahmen der Hortpädagogik - die Kinder in der Schule besuchen und am Unterricht teilnehmen. Die Besuche werden von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam ausgewertet. Dabei sollte die Orientierung an Ressourcen und Kompetenzen der Kinder handlungsleitend sein.

- **Gegenseitige Besuche von Kindertagesstätten- und Schulgruppen**

Kleine Gruppen der Kindertageseinrichtung werden in die Schule eingeladen und nehmen am Unterricht des ersten Schuljahres teil. Sie erleben dadurch unmittelbar die Schulsituation und können sich mit Schulkindern austauschen und die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Gebäude der Schule kennen lernen. Andererseits sollten Schulkinder in die Kindertageseinrichtung eingeladen werden, mitspielen und von der Schule erzählen können.

In einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern könnte die Erfahrung der Eltern des vorangegangenen Jahrgangs für die Information und Unterstützung der Eltern einzuschulender Kinder herangezogen werden.

- **Wechselseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen**

Lehrerinnen und Lehrer werden zu Teamsitzungen der Erzieherinnen und Erzieher, Sitzungen des Elternausschusses, zu Elternversammlungen und Veranstaltungen eingeladen. Sie können dadurch einen guten Einblick in die Arbeit und besondere Fragen der Kindertageseinrichtungen erhalten und zugleich den Kontakt zu den Eltern herstellen. Umgekehrt nehmen Erzieherinnen und Erzieher an schulischen Veranstaltungen (z.B. Lehrerkonferenzen oder Gesamtkonferenzen) teil, wodurch sie die Möglichkeit erhalten, die schulische Arbeit und ihre Probleme besser kennen zu lernen und diese Erfahrungen für die eigene Arbeit zu nutzen. Wechselseitige Einladungen von Schulelternbeirat und Elternausschuss der Kindertagesstätte sind wünschenswert.

- **Gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer**

Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer besuchen gemeinsame Fortbildungen. Hierbei haben sie die Möglichkeit, sich gemeinsam über beide betreffende wichtige Themen zu informieren und sich über den Umgang mit diesen Themen auszutauschen. Fortbildungseinrichtungen sehen in ihren Programmen gemeinsame Fortbildungen vor.

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogische Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden.

13 Zur Entstehung der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

Bei der Erstellung der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen wurde auf den aktuellen nationalen und internationalen fachlichen Diskurs der frühkindlichen Forschung zurückgegriffen, um damit eine hochwertige Fachlichkeit bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten dieser Empfehlung zu gewährleisten. Zugleich wurde angeknüpft an den rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen aus den 70er-Jahren. Entscheidend für die Weiterentwicklung des im August 2003 vorgelegten Entwurfs der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zur vorliegenden Textfassung war die engagierte Auseinandersetzung der Praxis, die sich in knapp 2000 standardisierten Rückmeldungen und rund 1500 inhaltlichen Stellungnahmen der Praxis vor Ort sowie in ca. 50 Stellungnahmen von Fachverbänden, Wissenschaft, Arbeitsgemeinschaften sowie in Anhörungen und Fachveranstaltungen äußerte (vgl. Bericht zur Auswertung der Diskussionsphase unter www.mbfj.rlp.de unter den Rubriken Jugend / Publikationen). Diese breite Diskussion, die vielfach mit konkreten Anregungen verbunden war, stellte eine wesentliche Grundlage der jetzigen Textfassung dar.

Als inhaltliche Quelle und fachliche Unterstützung für die Erarbeitung der vorliegenden Empfehlungen erwies sich darüber hinaus insbesondere:

- Wissen und Erfahrung der trägerübergreifenden Arbeitsgruppe (s. Redaktionsteam)
- Teilnahme an Fachdiskussionen des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München, im Rahmen der Entwicklung des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans
- Auseinandersetzung mit vorliegenden Diskussionsentwürfen zur „Bildung in Kindertagesstätten“, insbesondere
 - „Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten“ (zugänglich unter www.mbj.s.brandenburg.de)
 - „Entwurf für einen offenen Bildungsplan“ der Projektgruppe Nordrhein-Westfalen
 - Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung: Entwurf für die Erprobung. Weinheim, Berlin, Basel 2003
 - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (Entwurf November 2003). Erarbeitet von INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Berlin 2003 (vgl. auch http://www.senbj.s.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm/berliner_bildungsprogramm.pdf)

- Fachveranstaltungen zur Bildungsqualität von Kindertagesstätten
- Diskussion mit Vertretern des Deutschen Jugendinstituts, München und des Instituts für den Situationsansatz, Berlin
- Diskussion der Ergebnisse des Forschungsprojektes „Aspekte pädagogischer Qualität von Kindertagesstätten aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen“ durchgeführt von Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig (Universität Trier) und Prof. Dr. Bernhard Wolf (Universität Landau).
- Literatur und hier insbesondere:
 - Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Empfehlungen des Forums Bildung. Bonn 2001
 - Curriculum für die Vorschule / LPFÖ 98 (Schweden), Übersetzung im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg
 - Dreier, A.: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin 1993
 - Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br., Basel, Wien 2003
 - Gisbert, Kristin: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel 2004
 - Kern-Curriculum für die Vorschulerziehung 2000 (Finnland), Übersetzung im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg
 - KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen des Tageseinrichtungen für Kinder Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland. Insbesondere Heft Januar 2003 Nr. 1 und KiTa-spezial „Bildungsdebatte im Elementarbereich“, Sonderausgabe Nr. 3 / 2002, Carl Link /Wolters Kluwer Deutschland
 - Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002
 - Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002
 - Lück, Giesela: Handbuch naturwissenschaftlicher Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien 2003
 - Krappmann, Lothar: Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In: Berry, Gabriele; Pesch, Ludger; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder. Ein Handbuch. Berlin 1996
 - Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Berlin, Basel 2003
 - Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Wie Kinder wahrnehmen, denken und gestalten lernen. Weinheim 1992

Redaktionsteam

Xenia Roth / Susanne Skoluda
(Referat Kindertagesstätten
im Ministerium für Bildung,
Frauen und Jugend)

Moderation und Leitung

Harald Bewersdorff
(Vertreter der Evangelischen Kirche
im Rheinland)

Evangelische Kirche im Rheinland

Gabriele Brosda
(Vertreterin der LIGA
der Spitzenverbände der freien
Wohlfahrtspflege)

Diakonisches Werk Rheinland

Dr. Franziska Larrá
(Vertreterin der LIGA der
Spitzenverbände der freien
Wohlfahrtspflege)

Caritasverband
für die Diözese Trier e.V.

Ute Lenz
(Vertreterin des Städtetages)

Stadtverwaltung Frankenthal

Gloria Marinello
(Vertreterin der Evangelischen Kirche
der Pfalz/Protestantische Landeskirche)

Diakonisches Werk Pfalz

Gert Mittrücker
(Vertreter der Katholischen Kirche)

Caritasverband
für die Diözese Speyer

Bernhard Nacke
(Vertreter der Katholischen Kirche)

Katholisches Büro Mainz

Willi Pies
(Vertreter der Eltern)

Vertreter des Landeselternschusses

Inge Töbel-Häusing
(Vertreterin des Landkreistages)

Kreisverwaltung Altenkirchen

Elvira Unkelbach
(Vertreterin des Städtetages)

Jugendamt Stadt Koblenz

Vertreter des Gemeinde-
und Städtebundes