

1 Präambel

1.1 Zur Aufgabe dieses Rahmenplans

Seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahre 1990 umfasst der gesetzliche Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder neben der Betreuung und Erziehung ausdrücklich auch die Bildung (§ 22). Auch das Bremische Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz definiert Tageseinrichtungen als Angebote der Betreuung, Bildung und Erziehung (§ 2). Darüber hinaus hat die pädagogische Diskussion über die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen zur Forderung geführt, die Tageseinrichtungen des Elementarbereichs stärker auf frühkindliche Bildung auszurichten. Voraussetzung dafür ist, sich auf einen verbindlichen Bildungsbegriff und die Ziele frühkindlicher Bildung zu verständigen.

Dieser Rahmenplan hat zum Ziel, den **Bildungs- und Erziehungsauftrag zu konkretisieren**, die **Bildungsbereiche zu definieren** und die **Anforderungen zu beschreiben**, die der Bildungsarbeit aller Tageseinrichtungen im Lande Bremen zugrunde zu legen sind. Die Umsetzung des Rahmenplans kann mit unterschiedlichen pädagogischen und organisatorischen Ansätzen der Träger und Einrichtungen erfolgen. Die Vielfalt von Trägern und Konzeptionen bleibt dabei erhalten.

1.2 Zum Aufbau des Rahmenplans

Im Rahmenplan werden **Leitideen und Werte** (Abschnitt 2), die **Ziele und Aufgaben des Elementarbereichs** (Abschnitt 3), die Voraussetzungen des **Lernens im Elementarbereich** (Abschnitt 4), die für die Bildungsarbeit zentralen **Bildungsbereiche** (Abschnitt 5) sowie die darauf aufbauende **Arbeit der Fachkräfte** (Abschnitt 6) benannt.

Er geht davon aus, dass sich Kinder die Welt aktiv und selbsttätig aneignen und frühkindliche Bildung deshalb vor allem in Prozessen der Selbstbildung erfolgt, die vom Fachpersonal anzuregen, zu fördern und zu begleiten sind. Innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche wird deshalb unterschieden zwischen „**Chancen zur Selbstbildung**“, die Kinder unter günstigen Bedingungen selbstständig erreichen, und der „**Unterstützung der Selbstbildung**“, die von den Fachkräften zu leisten ist.

1.3 Die Adressaten des Rahmenplans

Der Rahmenplan richtet sich an alle **Fachkräfte**, die in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs beschäftigt sind, sowie an die **Träger dieser Einrichtungen**. Er definiert Ziele für die Bildung und Erziehung von Kindern und gibt Anregungen, um diese Ziele in der pädagogischen Arbeit zu erreichen.

Der **Elementarbereich** umfasst alle Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt. Auch wenn sich der Rahmenplan vor allem auf die Arbeit im Kindergarten bezieht, sind die in ihm beschriebenen Grundsätze prinzipiell auch für Kinder im Krippenalter gültig.

Der Rahmenplan richtet sich auch an die **Eltern**, denen er eine verlässliche Orientierung bieten sowie Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen den Einrichtungen ermöglichen soll. Unter „Eltern“ sind die Bezugspersonen zu verstehen, mit denen das Kind zusammenlebt und feste Bindungen ausgebildet hat, nicht nur die leiblichen Eltern.

Er richtet sich darüber hinaus an die **Lehrkräfte des Primarbereichs**, deren Lehrtätigkeit auf den Grundlagen aufzubauen hat, die die Kinder aus den Einrichtungen des Elementarbereichs mitbringen.

Zugleich gibt er Orientierungen für die **Ausbildung der Fachkräfte**, die in die Lage versetzt werden müssen, Bildung und Erziehung des Elementarbereichs im Sinne des Rahmenplans zu gewährleisten.

1.4 Zur Umsetzung des Rahmenplans

Das im Rahmenplan formulierte Verständnis von Bildung und Erziehung und die Zielsetzungen, die sich daraus ergeben, erfordern in manchen Bereichen eine **Neuorientierung der pädagogischen Arbeit** in den Einrichtungen, die über einen längeren Zeitraum wird erfolgen müssen und nur in einer gemeinsamen Anstrengung von Einrichtungen und Trägern gelingen kann. Sie ist unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen jeder Einrichtung und jedes Trägers durchzuführen. Trägerkonzeptionen sind nach den Vorgaben des Rahmenplans auszuarbeiten bzw. bestehende Konzeptionen entsprechend zu überarbeiten. Die Leitung jeder Einrichtung trägt eine besondere Verantwortung dafür, die im Rahmenplan sowie den Trägerkonzeptionen genannten Ziele in der Konzeption der Einrichtung und in der praktischen Arbeit umzusetzen.

Voraussetzung für diese Umsetzung ist eine verbesserte **Strukturqualität** und eine hohe Professionalität der Fachkräfte. Es ist anzustreben, die personelle und materielle Ausstattung der Einrichtungen auszubauen und dafür alle verfügbaren Ressourcen zu nutzen. Die **Professionalität der Fachkräfte** ist durch Maßnahmen der Qualifizierung zu verbessern, die grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse vermitteln und sich zugleich an den Erfordernissen der praktischen Arbeit orientieren. Träger und Leitung dürfen die Bereitschaft der Fachkräfte erwarten, an berufsbegleitender Weiterbildung teilzunehmen, wenn sie den Fachkräften die Teilnahme ermöglichen. Entsprechend den Vorgaben des Rahmenplans sind auch die Inhalte der **Berufsausbildung** zu überprüfen und neu zu bewerten.

Der Erfolg der im Rahmenplan beschriebenen Bildungs- und Erziehungsleistungen wird schließlich auch von einer zielorientierten **Qualitätsentwicklung** und **Qualitätssicherung**

abhängen, für deren Organisation die Leitungskräfte des Trägers und der Einrichtungen verantwortlich sind.

2 Leitideen und Werte

Dem Rahmenplan liegen Leitideen zugrunde, die von den Fachkräften glaubhaft zu vertreten und in der pädagogischen Arbeit zu beachten sind.

Im Mittelpunkt von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stehen die Individualität, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und die Wertschätzung jedes **Kindes als eigenständige Persönlichkeit**. Das bedeutet, dass ihre körperliche Unversehrtheit gewahrt wird und dass alle gleich geachtet werden, unabhängig von ihren Eigenheiten und unterschiedlichen Lebensbedingungen. Es bedeutet insbesondere, dass niemandem aus seinem Geschlecht, seiner möglichen Beeinträchtigung, seiner religiösen Zugehörigkeit, seiner ethnischen Herkunft oder seiner sozialen Lage ein Nachteil erwachsen darf. Achtung ist auch gegenüber der natürlichen Umwelt und ihren Lebewesen zu wahren und den Kindern in den Einrichtungen vorzuleben.

Die Wertschätzung der eigenen Person und gleiche Rechte für alle Beteiligten legen den Grundstein für **demokratische Einstellungen und demokratisches Handeln**. Sie wird gefestigt durch die Erfahrung, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Sie erlaubt dem Kind, die eigenen Einsichten und das eigene Verhalten als Beitrag zur gemeinschaftlichen Willensbildung zu erfahren und sich als selbstwirksam zu erleben.

Die Achtung individueller Unterschiede und die Beteiligung an Entscheidungen sind auch im Umgang unter den Beschäftigten der Einrichtung zu pflegen und damit den Kindern vorzuleben.

Eine demokratische Einstellung erleichtert das **Zusammenleben von Menschen** unterschiedlicher politischer, religiöser, kultureller Ausrichtung oder ethnischer Zugehörigkeit. Sie toleriert auch tiefgreifende Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft, solange darüber Andere in ihren Rechten nicht beeinträchtigt werden.

In den Einrichtungen der Tagesbetreuung treffen Kinder aus unterschiedlichen kulturellen, religiösen, sozialen und ethnischen Milieus aufeinander. Gerade die Mischung von Einstellungen, Sitten, Traditionen und Sprachen ermöglicht es den Kindern, Empathie, Toleranz und Verständnis für Andersartigkeit zu entwickeln. Diese Vielfalt stellt eine Bereicherung der kindlichen Erfahrungen dar. Einfühlungsvermögen und Mitgefühl wiederum schaffen die Voraussetzungen für Hilfsbereitschaft, Verantwortung für die Gruppe und Solidarität. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, diese Eigenschaften nach Kräften zu fördern.

Demokratische Grundhaltungen, Toleranz, Offenheit und Solidarität können sich nur dann entwickeln, wenn die Kinder in ihrer Individualität und Einzigartigkeit geachtet und bestärkt werden. Diese Einstellung setzt ein **Bild des Kindes** voraus, das es als vollwertigen Menschen anerkennt, und nicht als Mangelwesen oder "Rohstoff" von Bildung und Erziehung betrachtet. Ein partnerschaftliches Verhältnis der Erziehenden zum Kind erkennt an, dass jedes Kind seine eigene unverwechselbare Lebenswirklichkeit gestaltet. Die Erziehenden können ihm helfen, seinen Weg sicherer und zielbewusster zu finden. Diese auf Achtung und Wertschätzung gegründete Haltung der Fachkräfte schafft die Voraussetzung für gelingende Bildung und eine verlässliche Orientierung der Kinder.

3 Ziele und Aufgaben des Elementarbereichs

Die Tageseinrichtungen des Elementarbereichs haben den Auftrag, Kinder gleichermaßen zu betreuen, zu bilden und zu erziehen.

3.1 Betreuung

Eine qualifizierte Betreuung stellt sicher, dass sich Kinder **in einem geschützten Raum entfalten** können, in dem ihre elementaren Bedürfnisse nach Nahrung, Bewegung und Ruhe, nach Geborgenheit, Zuwendung und Wertschätzung befriedigt und ihre Unversehrtheit und ihr Aufwachsen garantiert werden.

Betreuung durch die Einrichtungen des Elementarbereiches soll zugleich Eltern oder andere Betreuer, insbesondere die **Mütter**, für die Zeit, die Kinder in der Einrichtung verbringen, entlasten und ihnen ermöglichen, Familie und Beruf zu vereinbaren.

Die Betreuung schafft die Voraussetzung, um die Bildung von Kindern in den Einrichtungen umfassend zu fördern und durch eine angemessene Erziehung zu unterstützen.

3.2 Bildung

Der **Bildungsauftrag** stellt wachsende Anforderungen an die Einrichtungen des Elementarbereichs. Zum einen bietet die Lebenswelt vieler Kinder nicht das Maß an Anregung und Betätigung, das für die kindliche Entwicklung, die Ausbildung von Neugierde und Wissensdrang notwendig wäre. Gegenüber Familie und Umwelt können die Einrichtungen den Kindern einen erweiterten Erfahrungsraum bieten, der durch vielfältige und überlegte Angebote ihre Selbstbildung anregt und ihre Selbständigkeit stärkt. Zum andern wachsen die Anforderungen der Gesellschaft an Bildung und Wissen ihrer Mitglieder. Von den Einrichtungen des Elementarbereiches wird deshalb erwartet, frühkindliche Bildung nach Kräften zu fördern.

Um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist zu klären, **was unter Bildung zu verstehen ist**. Der wörtlichen Bedeutung nach meint Bildung, dass sich vielfältige Erfahrungen zu dem „Bild“ zusammenfügen, das wir uns von uns selbst, von den Anderen und unserer Umgebung machen. Sie bezeichnet die spezifische und individuelle Weise, in der wir uns die Welt aneignen. Bildung entscheidet über die Weisen des Fühlens und Denkens, mit denen wir unseren Erfahrungen Sinn und Bedeutung verleihen, sie verarbeiten und sie in unsere Persönlichkeit einfügen.

Bildung ist mehr als Lernen. Während beim Lernen einzelne Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben werden, umfasst Bildung die gesamte Persönlichkeit. Sie verbindet affektive, soziale, kognitive und kreative Kompetenzen zu einer individuellen Einheit.

Bildung entsteht in aktiver Aneignung. Sie erschöpft sich nicht im Aufnehmen vorgegebener Inhalte, sondern fordert die tätige Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erfahrungen, die zu Vorstellungen, Bedeutungen und Kategorien führen. Neue Wahrnehmungen und Erfahrungen wirken auf die bestehenden Verarbeitungen zurück und führen zu Veränderungen, Anpassungen und Neuschöpfungen.

Bildung ist ein Prozess. Sie wird deshalb nicht in Kindheit und Ausbildung ein für allemal erworben. Auch im späteren Leben ist sie niemals abgeschlossen, sondern muss, aufbauend auf den vorhandenen Strukturen, ständig erweitert, ergänzt und neu gestaltet werden. Den Bildungsauftrag werden die Fachkräfte in den Einrichtungen um so besser erfüllen können, je mehr sie ihre eigene Bildung pflegen und sich selbst laufend weiterbilden.

3.3 Frühkindliche Bildung als Selbstbildung

Auch Kinder im Elementarbereich bilden sich, indem sie sich aktiv mit der persönlichen, gesellschaftlichen und materiellen Umwelt auseinandersetzen. Anders als beim Erwachsenen werden **in der frühkindlichen Bildung grundlegende Strukturen und Weisen der Verarbeitung erst angelegt** und können sich lebenslang auf das Weltverständnis und die Persönlichkeit auswirken.

Bildung beginnt mit der Geburt. Schon in den ersten Lebensjahren werden prägende Muster ausgebildet, die in den Jahren, in denen Kinder die Tageseinrichtungen besuchen, weiterentwickelt und durch neue Muster ergänzt werden. Sie werden von den Kindern in Auseinandersetzung mit den Menschen und Gegenständen der Umgebung selbsttätig entworfen. In sie fließen gleichermaßen Emotionen, Neigungen, Begabungen und kulturelle Prägungen ein. **Jedes Kind wird seine eigenen Bilder von der Welt konstruieren**, seine eigenen Handlungsmuster entwickeln. Über die erfolgreiche Anwendung auf seine Handlungen wird es seine Selbstwahrnehmung und sein Selbstbewusstsein aufbauen. Vorgefertigte, von den Erwachsenen übernommene Muster erweisen sich demgegenüber als unzulänglich, weil sie die eigene Wahrnehmung und die daraus abgeleiteten Konstruktionen nicht berücksichtigen.

Sie drohen, die aktive und der eigenen Person angemessene Weltaneignung zu verkürzen und unbrauchbare starre Ordnungsmuster zu bewirken.

Selbstbildung meint aber nicht, dass Kinder sich ohne Zuwendung von Erwachsenen bilden würden oder dass sie gar sich selbst überlassen werden sollten. Familiäre und außerfamiliäre Bezugspersonen stellen die prägende Umgebung der Kinder dar. Die Beziehungen zu und die Unterstützung durch Erwachsene bieten zunächst die entscheidenden Anstöße zur kindlichen Selbstbildung. Dazu treten der Umgang der Kinder untereinander und schließlich Ausstattung und materielle Umgebung, in der die Kinder aufwachsen. Prozesse der Selbstbildung werden gefördert, wenn Kinder in einer anregenden Umgebung und im Zusammenleben mit Erwachsenen und Gleichaltrigen Aktivitäten und Interessen verfolgen können, die dann von den Erziehenden unterstützt und weiter vertieft werden. **Bildung entsteht in sozialen Prozessen zwischen den Kindern ebenso wie zwischen Erwachsenen und Kindern.**

Weil Anregungen und Angebote aktiv und selbständig verarbeitet werden, führt Bildung auch immer zur Abweichung von den Vorgaben und den Erfahrungen der Elterngeneration. Es ist diese tätige und **kritische Aneignung**, die die Voraussetzung zur ständigen gesellschaftlichen Weiterentwicklung schafft. Wer Bildung in aneignender Selbstbildung erworben hat, wird in der Lage sein, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft zu erneuern und neuen Herausforderungen zu begegnen.

3.4 Erziehung

Bildung und Erziehung ergänzen sich gegenseitig. Erziehung kann verstanden werden als Herausforderung der Kinder durch die Erwachsenen, die darüber die kindliche Selbstbildung anregen, in Gang halten und absichern.

Familiäre Erziehung geht aus von den eigenen Lebenserfahrungen, Einsichten und Werten, die Eltern ihren Kindern zu vermitteln trachten. In der professionell betriebenen **öffentlichen Erziehung** werden deren Ziele über öffentliche Diskussion und Bildungspläne festgelegt. Sie sucht Kinder auf gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten.

Kinder werden auf ihr Leben in der Gesellschaft aber nicht dadurch vorbereitet, dass sie die Einstellungen der Erwachsenen oder die Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft übernehmen. Auch Verhaltensweisen und Normen ändern sich mit der sich wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeit. **Kinder müssen sich mit den geforderten Werten auseinandersetzen können**, um sie kreativ und situationsgerecht anwenden zu lernen.

Um sich damit auseinandersetzen zu können, müssen ihnen von den Erziehenden klare und verständliche **Orientierungen vorgegeben** werden.

Das geschieht in den Einrichtungen, indem Einstellungen, Regelungen und Werthaltungen der Fachkräfte durch das Verhalten verdeutlicht und, wo immer möglich, auch besprochen

werden, ohne sie bedingungslos durchzusetzen. Verlässliche Werthaltungen werden Kinder nur dann erwerben, wenn sie für sie einsehbar und von Bedeutung sind. Werte des Zusammenlebens, die den Kindern vermittelt werden sollen, müssen von den Erwachsenen selbst vorgelebt und in der Kindergruppe erlebbar sein.

In ähnlicher Weise erfordert die Bildungsarbeit, den Kindern klare Vorgaben zu machen und **Anforderungen an sie zu stellen**, an denen sie sich erproben und ihre Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse erweitern können.

4 Lernen im Elementarbereich

Bei allen Aktivitäten, die die frühkindliche Bildung anregen und fördern sollen, ist die besondere Weise zu berücksichtigen, in der Kinder im Elementarbereich sich die Welt aneignen. Das heißt, bei der Bildungsarbeit sind die Voraussetzungen zu beachten, unter denen Kinder dieses Alters lernen.

4.1 Ganzheitliches Lernen

Beim Eintritt in die Einrichtungen des Elementarbereiches haben Kinder grundsätzlich bereits zwei Strategien ausgebildet, Wahrnehmungen und Erfahrungen zu ordnen, zu speichern und daraus Schlüsse für ihr Handeln zu ziehen:

Im Säuglingsalter haben sie gelernt, auf ihre Umwelt **körperlich einzuwirken**, sie handelnd zu erkunden und daraus neue Handlungsweisen abzuleiten („sensomotorisches Lernen“). Über die handelnde Erkundung der Umwelt schulen sie ihre körperliche Beweglichkeit und sinnliche Wahrnehmung und beginnen, sich ein Bild von sich selbst zu machen.

Sie haben zweitens die Fähigkeit ausgebildet, die Umwelt **in ihrer Vorstellung zu reproduzieren**, das Vorstellungsbild zu bearbeiten und aus dem Ergebnis ihr Handeln abzuleiten („Voroperationales Denken“). Die Vorstellung ermöglicht ihnen zugleich, Absichten und Wünsche, die ihre Handlungsfähigkeit übersteigen, im Spiel über stellvertretende Handlungen zu realisieren.

Ihre Fähigkeit, die Umwelt **sprachlich zu erfassen**, ist noch wenig ausgeprägt. Sie beherrschen zwar grundsätzlich ihre Muttersprache, aber Sprache wurde noch nicht so weit verinnerlicht, dass Erfahrungen in sprachlichen Konzepten geordnet und daraus Schlussfolgerungen gezogen werden können. Ein sprachlich ausgerichtetes Denken wird sich im Laufe der Jahre entwickeln, die sie im Kindergarten verbringen.

Kinder lernen in diesem Alter **ganzheitlich**: Wahrnehmung und Tätigkeit gehen stets Hand in Hand. Vollständig begriffen wird zunächst nur, was mit den Händen zu greifen ist. Auch die Spielphantasie braucht noch die stellvertretende Tätigkeit. Kinder dieses Alters eignen

sich die Welt an, indem sie auf Anregungen und Herausforderungen ihrer Umgebung reagieren, daran ihre Handlungsmöglichkeiten erproben und ihre Phantasie ausbilden. Die wachsende Sprachbeherrschung erlaubt zwar, Erklärungen zu verstehen und selbst Erklärungen zu geben, die aber wiederum über Tätigkeiten in Handlung und Spiel gefestigt werden müssen, um dauerhaft behalten zu werden. Gelernt werden kann darum im Elementarbereich nicht nach getrennten Lernbereichen (Fächern) oder über die sprachliche Belehrung (wie sie später im Schulunterricht vorherrschen wird).

Kinder dieses Alters leben noch ohne die lange Zeitperspektive des Erwachsenen, sie kennen kaum ein Lernen für später. Die **kindliche Lernbereitschaft und Lernfähigkeit** hängt davon ab, ob eine Handlung im gegenwärtigen Augenblick von Bedeutung ist und ob sie einen Zuwachs an sinnlicher Anregung, körperlicher Handlungsfähigkeit, sozialem Zusammenhalt und emotionaler Befriedigung mit sich bringt. Über Erfolge beim Lösen von Schwierigkeiten wächst das Selbstvertrauen und damit die Fähigkeit, sich anzustrengen und eine Aufgabe zu Ende zu bringen. Wo Kinder im gemeinsamen Interesse ein Ziel verfolgen, wird sich auch ihre Konzentration und ihr Durchhaltevermögen verbessern

4.2 Kernkompetenzen

Weil Kinder in diesem Alter ganzheitlich und in Tätigkeit lernen, kann für den Elementarbereich kein verbindlicher Kanon von Kompetenzen und von Wissensbeständen aufgestellt werden.

Die Bildungsarbeit im Elementarbereich hat in erster Linie übergreifende Fähigkeiten und Einstellungen zu fördern, die als „Schlüsselkompetenzen“ oder „Kernkompetenzen“ bezeichnet werden. Es sind jene Eigenschaften, die es überhaupt erst ermöglichen, fachliches Können und Wissen anzuwenden und umzusetzen. Sie werden deshalb als Ergänzung jeder fachlichen Ausbildung verstanden. Ihre Grundlagen können und sollen bereits vor dem Schulbesuch gelegt werden.

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen:

- „**Selbstkompetenzen**“, die sich aus sicherer Selbstwahrnehmung ergeben und selbständiges und zielgerichtetes Handeln ermöglichen, und
- „**Interaktiven Kompetenzen**“, die die Fähigkeit, mit Anderen zu kommunizieren, sich in Andere einzufühlen und in Gruppen zusammenzuarbeiten, umfassen.

Es sind Fähigkeiten, die es dem Einzelnen erlauben, mit seinen Mitmenschen in befriedigende Beziehungen zu treten und in seiner gesellschaftlichen Umgebung zu agieren.

Diese Kompetenzen werden in der Elementarbildung grundsätzlich angelegt, indem die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte unterstützt, ihre Selbständigkeit gefördert, ihre Fähigkeit, sich körperlich und sprachlich auszudrücken erweitert und ihr sozialer Zusammenhalt gestärkt werden.

4.3 Lernen des Lernens

Diese grundlegenden Kompetenzen werden ergänzt durch die Befähigung, mit **Wissen umzugehen** und die Informationen zu beschaffen, die für ein Leben in der Gesellschaft gebraucht werden. Angesichts ständig wachsender Wissensbestände wird es in der „Wissensgesellschaft“ immer mehr darauf ankommen zu wissen, auf welchen Wegen Wissen beschafft und genutzt werden kann.

Diese Befähigung können Kinder schon im Kindergartenalter ansatzweise erwerben. Wenn Kinder in aneignender Selbstbildung lernen, wird damit zugleich auch das Lernen selbst gelernt und kann durch die Fachkräfte unterstützt werden. Denn beim tätigen und forschenden Lernen werden die Wege, auf denen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen gewonnen werden, in Versuch und Irrtum von den Kindern selbst gefunden. Indem die Schritte, die zur Lösung führten, in gemeinsamer Reflexion bewusst gemacht werden, werden mit den Erfahrungen und Kenntnissen auch die Verfahren nachvollzogen, die zu den Kenntnissen führten.

5 Bildungsbereiche

Weil die Kinder des Elementarbereichs ganzheitlich wahrnehmen und lernen, werden **mit jedem Bildungsangebot unterschiedliche Bereiche angesprochen**. Dies ist bei der Durchführung je nach den Interessen und Fragen der Kinder zu berücksichtigen. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, die Bezüge zu den verschiedenen Bildungsbereichen im Auge zu behalten, auf Äußerungen der Kinder einzugehen oder Seitenwege vorzuschlagen, die neue Interessen wecken und unerwartete Erfahrungen zu machen erlauben.

Selbst bei einer einfachen Beschäftigung wie dem Brötchenbacken lassen sich neben der selbständigen Herstellung von Nahrung (Gesundheit und Ernährung) und der Frage nach der Herkunft und Verarbeitung der Lebensmittel (Besuch beim Bäcker, in der Getreidemühle, beim Bauern) auch beobachten, wie die Hefe aufgeht, und es lässt sich daran eine Beschäftigung mit Hefepilzen im Vergleich zu Waldpilzen anschließen (naturwissenschaftliches Grundwissen). Zudem können dem Teig Gesichter aufgesetzt (kreatives Gestalten) und beobachtet werden, wie sie sich beim Aufgehen im Herd verformen (Experimentieren).

Ähnlich kann eine Bewegungsbahn (Psychomotorik) mit den Kindern geplant (Partizipation und Sprachförderung), gemeinsam aufgebaut (feinmotorische und handwerkliche Fertigkeiten sowie soziale Koordination) und dabei erkundet werden, welcher Aufbau sicher und stabil ist und welcher nicht (physikalische Grundgesetze). Schließlich kann die Gruppe, die die Bewegungsbahn erstellte, sie den übrigen Kindern vorführen, etwa indem sie von den Erbauern über die Bahn geführt werden (soziale Kompetenzen).

In diesem Sinn sind die folgenden **Bildungsbereiche als Bezugspunkte** zu verstehen, die bei der Planung von Bildungsangeboten daraufhin zu berücksichtigen sind, ob sie Anlässe zum tätigen und forschenden Lernen bieten.

5.1 Bewegung, Rhythmik und Musik

Bewegung, Rhythmus und Musik legen entscheidende Grundlagen: Sie schulen Körperbeherrschung und Beweglichkeit, beeinflussen Sprachentwicklung und Ausdrucksfähigkeit, prägen das Gefühlsleben und tragen zur Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit bei.

Chancen zur Selbstbildung

Alle körperliche Bewegung erfolgt in rhythmischen Mustern, alle Musik drängt zu rhythmischer Bewegung. Es sind Rhythmen, die schon das Ohr des ungeborenen Kindes stimulierten, es ist die mütterliche Stimme, die die Melodie dazu lieferte. Musik berührt diese frühen und tiefen Erfahrungen. Rhythmus und Musik fördern die Lust, sich allein und mit andern zu bewegen. Die gemeinsame Bewegung in Rhythmus und Tanz versetzt die Körper in die gleiche Schwingung und fördert die Verbundenheit mit der sozialen Gruppe.

Indem er seine Bewegungsmöglichkeiten erprobt und erweitert, kann sich der kindliche Organismus in allen seinen Funktionen ausbilden, sein Wachstum sichern und sich gesund erhalten. Bewegung und Beweglichkeit im Kindesalter sind die Voraussetzungen für **Gesundheit und Wohlbefinden**.

Bewegung ist die Grundlage aller **Wahrnehmung**. Wahrgenommen werden Unterschiede, und die Bewegung liefert immer neue und überraschende Sinneseindrücke, die die Erfahrungswelt des Kindes bereichern und seine Wahrnehmung schärfen.

In unserer auf die Fernsinne (Sehen und Hören) konzentrierten Kultur kommt es darauf an, dass die „Nahsinne“ nicht vernachlässigt werden. In der körperlichen Bewegung werden vor allem auch diese Sinnesbereiche beansprucht und gefördert, der (vestibuläre) Gleichgewichtssinn, die innere (propiozeptive) Muskelwahrnehmung und die Tastwahrnehmung der Haut. Zugleich müssen aber auch Sehen und Hören mit der Muskeltätigkeit koordiniert werden. Mit der Bewegung werden deshalb stets auch alle Sinne geschult.

Bewegung ist mit **Emotionen** verbunden. Im bewegten Ausdruck des Körpers werden Gefühle erlebt und mitgeteilt, zugleich erzeugen Bewegungen selbst wiederum Gefühle. Soziale Interaktionen erfolgen in wechselseitiger Bewegung. Über die Bewegung kann das Kind seine Beziehungen gestalten und Distanz oder Nähe bestimmen, die es dem Erwachsenen und den Gleichaltrigen gegenüber einzunehmen wünscht.

Im Erproben seiner Bewegungsmöglichkeiten und seiner körperlichen Aktivitäten erkundet das Kind seine Handlungsfähigkeit und bildet eine Vorstellung seiner eigenen Person aus.

Unterstützung der Selbstbildung

Um das dritte Lebensjahr beginnen Kinder spontan, sich in Sprechgesängen zu äußern. Im Tönen der Stimme wird die eigene Person zum Ausdruck gebracht und wahrgenommen. Im gemeinsamen Singen erfährt sich das Kind als Mitglied der Gruppe.

Die **musikalische Früherziehung** fördert deshalb nicht nur die Musikalität und führt in die musikalischen Traditionen ein. Musik ist eine der Sprachen, in denen die kindlichen Emotionen zum Ausdruck gebracht werden. Über das gemeinsame Singen und Musizieren fördern die Fachkräfte zugleich das kindliche Gefühlsleben.

Der kindliche **Bewegungsdrang** braucht offenen Raum und freie Zeit, um sich zu entfalten. Wohnräume erlauben nur eingeschränkte Bewegung, die zudem leicht als störend empfunden und behindert wird. Zu Gärten oder größeren Grundstücken haben nur wenige Kinder Zugang. Die öffentlichen Anlagen und freien Räume sind für ihre Spiele nicht vorgesehen, und sie werden daraus häufig vertrieben.

Die Einrichtungen arbeiten diesen Einschränkungen entgegen, indem sie anregende **Bewegungsräume** im Innen- wie im Außenbereich vorsehen, vielfältiges Material vorhalten, das sich zu Bewegungsspielen nutzen lässt und Zeiten der uneingeschränkten Betätigung gewähren. Die Fachkräfte können diese Angebote sinnvoll ergänzen durch **Exkursionen**, die die Bewegung im natürlichen Gelände ermöglichen (z.B. Waldtage, Besuch von Sandkuhlen, Ödland oder bewirtschafteter Landschaft).

Darüber hinaus benötigen vor allem Kinder mit eingeschränkter Beweglichkeit auch regelmäßige Angebote **psychomotorischer Förderung**, die ihre Bewegungslust freisetzen, ihre Körperbeherrschung verbessern und damit ihr Selbstwertgefühl steigern. In solchen Bewegungsangeboten können Kinder ihre Leistungsfähigkeit erfahren, sollten aber nicht unter Konkurrenzdruck geraten, da Leistungsdruck die Bewegungslust gerade der Kinder zu hemmen droht, die sie am dringendsten benötigen.

Bewegungslandschaften, Bewegungsbaustellen, Fühlbahnen und ähnliche Anlagen können mit den Kindern geplant und gebaut und darüber weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden. Dabei werden Spielideen realisiert, die mit dem Spielspaß die Lust, sich zu bewegen, befördern. Brauchbarer als feste Installationen sind veränderbare Anlagen, die mit den Kindern jeweils neu gestaltet und umgebaut werden können.

5.2 Spiel und Phantasie

Spiel ist die vorherrschende Tätigkeit des Kindes. Im Spielen wird die Umwelt gemäß den eigenen Vorstellungen angeeignet und verwandelt. Es ist der Ursprung aller schöpferischen Arbeit. Es entwickelt die Phantasie und die kreative Veränderung der materiellen und gesellschaftlichen Umwelt.

Chancen zur Selbstbildung

Spiele verbindet Vorstellung und Bewegung. Die spontane Spielidee entsteht aus der Bewegung, die Vorstellung braucht die Realisierung in der bewegten und bewegenden Spielhandlung.

Kinder spielen ernsthaft und ihr **Spiel ist ernst zu nehmen**. Es ist die Weise, in der Kinder ihre Welt erfassen und umgestalten, ihre Gefühle und Erfahrungen verarbeiten. Es verdient die gleiche Wertschätzung wie die zielgerichtete Arbeit des Erwachsenen, deren Arbeitsfähigkeit und Arbeitshaltung im kindlichen Spiel angelegt werden.

Spiele sprengt den Rahmen sinnlicher Wahrnehmung, indem es ermöglicht, Handlungen, Wünsche und Träume (Spiel-)Wirklichkeit werden zu lassen, die die eigenen Handlungsmöglichkeiten übersteigen. Vorstellungen werden im Spiel über die stellvertretende Darstellung „realisiert“. Sie verlassen den Raum der reinen Vorstellung, werden mitteilbar und von anderen verstanden. Spielen erlaubt, der übermächtigen sozialen Wirklichkeit eine **persönliche Wirklichkeit** entgegenzusetzen.

Im gemeinsamen Spiel müssen sich die Spielenden **gegenseitig abstimmen**. Das geschieht schon beim Bauen einer Landschaft im Sandkasten, noch mehr jedoch beim Rollenspiel, das nur über die Verständigung zwischen den Spielenden in Gang gehalten wird. Die Abstimmung erfolgt immer gleichzeitig auf zwei Ebenen: Der Spielhandlung selbst und der Verständigung über Spielhandlung, Personen und Spielweisen.

Beim Spielen mit anderen Kindern werden deshalb soziale Verhaltensweisen ausgebildet. Da die Absprachen weitgehend über die Sprache ausgehandelt werden, fördert es zugleich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Spielenden. Indem sie aus dem Spiel heraustreten und über ihr Spiel sprechen, beginnen sie ihre Aktivitäten von außen zu betrachten und sich über Handlungsstrategien zu verständigen. Das Spiel unterstützt entscheidende Bereiche altersgemäßen Lernens: Soziale Wahrnehmung, gegenseitige Abstimmung, Planung, Kommunikation und Sprachbeherrschung. Indem Gegenstände und Requisiten einbezogen werden, regt es auch kreative Gestaltung und handwerkliche Geschicklichkeit an.

Mit dem Spielen entwickeln sich **Phantasie und Kreativität**. Zunächst braucht das spielende Kind noch die stellvertretenden Spielhandlungen, um seine Phantasien zu halten. Später kann das Phantasiebild auch ohne die Spielhandlung vorgestellt werden. Phantasie lässt

sich als Spielen mit inneren Vorstellungen (ohne gegenständliche Handlung) bezeichnen, Kreativität als Anwendung dieser Fähigkeit auf das Lösen von Problemen, wobei Lösungswege im spielerischen Ausprobieren (also auf assoziativem Wege statt über systematisches Nachdenken und Erproben) gefunden werden.

Unterstützung der Selbstbildung

Kindliches Spiel braucht offene **Spielsituationen** und anregende **Spielräume**, die insbesondere Großstadtkindern nicht selbstverständlich zur Verfügung stehen. Die Reduzierung des öffentlichen Spielraums führt dazu, dass Kinder mehr im Hause als draußen spielen, und zum Spielen mit vorgefertigten Spielwaren sowie zu übermäßigem Mediengebrauch animiert werden. Dem können Kindertageseinrichtungen durch eine das Spielen anregende Umgebung und spielfördernde Angebote entgegenwirken.

Alles Spielen geht zwar von den Einfällen und Phantasien der Kinder aus, die Fachkräfte können es aber durch ihre Beteiligung anregen und bereichern. Denn auch **Spielen wird gelernt**: Die Spielfähigkeit wird zunächst in früher Kindheit im Umgang mit den Erwachsenen ausgebildet, später werden neue Spielweisen vorwiegend von älteren und gleichaltrigen Kindern übernommen und damit das eigene Spiel beziehungsreicher und vielfältiger gestaltet.

Kinder sind offen für **Spielanregungen von Erwachsenen**. Indem sie sich auf die Spiele einlassen, können Fachkräfte sowohl neue Spielweisen anregen wie neue Handlungsmuster ins Spiel bringen, die das Verständnis der Kinder erweitern. Das kindliche Spiel begibt sich oft in gesellschaftliche Bereiche, für die den Spielenden die konkrete Anschauung fehlt oder deren Zusammenhänge sie nicht nachvollziehen können. Hier ist der erwachsene Mitspieler hilfreich, weil er sein Wissen und seine Erfahrung ins Spiel einbringen kann. Über das Mitspielen können Fachkräfte nicht zuletzt auch Kindern, die isoliert sind, helfen, sich in die Spielgruppe zu integrieren.

Im Rahmen von Projekten helfen **angeleitete Spiele** die Handlungen in der Welt der Erwachsenen nachvollziehbar und verständlich zu machen. Was der Arzt bei einer Operation tut oder woher das Geld kommt, das aus dem Bankautomaten geholt wird, werden Kinder in diesem Alter weder über die bloße Erklärung noch über das Betrachten eines Fernsehbeitrags nachvollziehen können. Über das tätige Nachspielen des Gesehenen und Gehörten kann jedoch ein erstes Verständnis geweckt werden. Gelenkte Spiele bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Partizipation zu üben. Sie können in allen Schritten gemeinsam besprochen und geplant werden.

Auch **Gruppenspiele** fördern eine wichtige Fähigkeit. Sie verbinden körperliche Aktivitäten mit einem koordinierten Verhalten in der Gruppe. Indem die Spielenden eine abgesprochene Regel einhalten, bilden diese Spiele den Übergang vom körperlichen Ausagieren zum geregelten Verhalten bei Brett- und Gesellschaftsspielen.

Gemeinsame Spielaktionen sollten auch, wo immer es geht, den **öffentlichen Raum** zum Spielen nutzen. In Parks, auf unbebauten Flächen im Wohngebiet sowie in ruhigen Straßenzügen lassen sich Spiele durchführen, die dann allerdings Anforderungen an Planung, Vorbereitung und Aufsicht stellen. Sie haben große exemplarische Wirkung, weil sie den Kindern zeigen, dass Spielen nicht auf vorgegebene Zonen und Zeiten beschränkt werden muss.

Spielideen und Spielweisen hängen auch von dem Material ab, das den Spielenden zur Verfügung steht. Handelsübliches **Spielzeug** legt die Spielenden häufig auf Spielweisen und Spielinhalte fest, auch wenn Kinder es oft anders als vorgesehen zu benutzen verstehen. Unter Umständen kann auf marktgängige Spielwaren auch ganz verzichtet werden („spielzeugfreier Kindergarten“). Anregender kann ein vielseitiges Angebot an Materialien und Gebrauchsgegenständen wirken, die sich im Spiel beliebig verwenden und umdeuten lassen.

5.3 Sprachliche und nonverbale Kommunikation

Kinder kommunizieren schon, ehe sie sprechen lernen. Der Spracherwerb erweitert die Fähigkeit, Beziehungen einzugehen und in Kommunikation mit andern Menschen zu treten. Sprache wird zunächst im Gespräch übernommen und ihr Gebrauch beim Sprechen laufend verbessert. In den Jahren, in denen der Kindergarten besucht wird, werden darüber hinaus die Grundlagen einer formalisierten Sprachverwendung erworben, die ermöglichen, später eine Schule zu besuchen und die Kenntnisse zu erwerben, die für ein Leben in und mit der Gesellschaft gebraucht werden.

Chancen zur Selbstbildung

Kinder treten in **Kommunikation**, ehe sie sprechen lernen. Ihre Beziehung zu den Mitmenschen bringen sie zunächst vor allem nonverbal zum Ausdruck. Sie verstehen sich über ihr Tun und ihre Körpersprache mitzuteilen, bevor sie die erste Wortäußerung von sich geben.

Mit dem **Spracherwerb** lernen Kinder Handlungen mit Worten zu bezeichnen (Wortschatz), dann auch die Regeln, nach denen Wörter verknüpft werden (Grammatik). Dabei ahmen sie nicht einfach die Erwachsenen nach, sondern eignen sich Sprache aktiv und selbständig an, indem sie aus dem Gehörten sprachliche Regeln ableiten und anwenden. (Das zeigt sich an den aus Kindersicht logischen Ableitungen wie: "Er gingte"). Sie erweitern ihre Sprachverwendung, indem sie ihren eigenen Sprachgebrauch mit dem der Erwachsenen oder (älteren) Kinder vergleichen und die Regeln entsprechend korrigieren. Wie sehr sie ihre muttersprachlichen Grundkenntnisse ausbauen und verbessern können, hängt davon ab, wie viel mit ihnen gesprochen wird und wie weit von ihnen erwartet wird, sich sprachlich mitzuteilen.

Grundlagen artikulierten Sprechens sind **Klang und Rhythmus**. Rhythmische Bewegung und musikalische Betätigung fördern darum auch die Fähigkeit, Sprache zu artikulieren. In

Liedern und Reimen werden sprachliche Äußerungen mit musikalischen Elementen verbunden, prägen sich ein und erweitern die Sprachbeherrschung.

Sprache wird von Kindern im Elementarbereich noch ausschließlich **über das zwischenmenschliche Sprechen gelernt**. Alles Sprechen ist bestimmt von der Beziehung zwischen den Sprechenden. Was Kinder zum Sprechen motiviert und Sprechen herausfordert, ist in erster Linie die Herstellung einer gelingenden Beziehung, die zu einem gemeinsamen Handeln führt.

Das **Sprechen des Kindes ist an handelnde Tätigkeit gebunden**. Handlungen werden von sprachlichen Äußerungen begleitet und kommentiert, gemeinsames Handeln wird sprachlich abgestimmt. Gefühle werden noch vorzugsweise körperlich ausagiert und können erst allmählich sprachlich zum Ausdruck gebracht werden.

Etwa vom dritten Lebensjahr an beginnen Kinder eine weitere Sprachverwendung zu übernehmen: Sie lernen zu **erzählen**. Diese Fähigkeit versetzt sie in die Lage, nun nicht nur in gegebenen Situationen über Sprache auf andere einzuwirken, sondern auch vergangene oder vorgestellte Handlungen sprachlich mitzuteilen.

Unterstützung der Selbstbildung

Kinder übernehmen die Sprache im alltäglichen Umgang mit den Bezugspersonen und erweitern ihre Sprachkenntnisse desto selbstverständlicher, je mehr mit ihnen gesprochen wird. Ihre Sprachkenntnisse werden vor allem im **alltäglichen Umgang in der Einrichtung** gefördert. Die Fachkräfte können dafür sowohl im Gespräch mit der Gruppe wie mit einzelnen Kindern die vielen natürlichen Sprechansätze im Tageslauf nutzen. Einerseits können die kindlichen Tätigkeiten sprachlich begleitet werden, andererseits Absichten und Interessen besprochen, Fragen beantwortet, Konflikte geklärt und Planungen gemeinsam diskutiert werden. Schließlich können Erlebnisse ausgetauscht und damit die Fähigkeit zu erzählen gefördert werden.

Die kindliche Sprachverwendung wird dann gefördert, wenn die **Sprechweise der Fachkräfte** sich zwar nach dem Verständnis der Kinder richtet, dabei aber gleichzeitig ihre Sprachbeherrschung übersteigt, um genügend Anregung zu bieten. Statt fehlerhaftes Sprechen von Kindern zu korrigieren, ist es angebrachter, ihre Äußerungen im Gespräch regelgerecht zu wiederholen, um Modelle richtigen Sprachgebrauchs zu bieten. Insbesondere mit Kindern, die Sprachprobleme zeigen, empfiehlt es sich, so oft wie möglich ins Gespräch zu kommen und Aktivitäten vorzusehen, die zum Sprechen anregen.

Eine deutliche **gestische und mimische Begleitung** des Sprechens hilft Kindern, unverständliche Sprachäußerungen ansatzweise zu verstehen. Die zugeordneten Sätze können sich dann besser einprägen. Insbesondere gegenüber Kindern aus Migrantenfamilien ist zu

empfehlen, dass die Fachkräfte ihre Äußerungen durch eine klare und deutliche Gestik unterstreichen.

Kinder, die **Deutsch als Zweitsprache** sprechen, benötigen zusätzliche Förderung, die nach Möglichkeit von eigens dafür geschulten Fachkräften anzubieten ist.

Ebenso wichtig ist es aber für diese Kinder, dass ihre Herkunftssprache im Alltag der Einrichtungen berücksichtigt und gewürdigt wird. Das hilft nicht nur, ihr Selbstbewusstsein zu stärken (etwa, indem sie mit den deutschen Kindern Wörter tauschen oder Lieder, Reime und dergleichen in ihrer Sprache gelernt werden). Die Kenntnisse in der Muttersprache beeinflussen zugleich den Erwerb einer Zweitsprache, die erfahrungsgemäß desto leichter übernommen wird, je sicherer die Herkunftssprache beherrscht wird.

In **zweisprachigen Kindergärten** kommt es darauf an, dass es für die Kinder Sinn macht, die fremde Sprache zu gebrauchen (weil sie sich sonst mit dem Fachpersonal oder anderen Kindern nicht ausreichend verständigen können).

Zeigen Kinder starke Rückstände in ihrer Sprachentwicklung oder deutliche **Sprachstörungen**, muss geschultes Fachpersonal zu Rate gezogen und eine geeignete Förderung in die Wege geleitet werden.

In den Jahren, in denen sie den Kindergarten besuchen, lernen Kinder eine vom Gespräch abgelöste Sprachverwendung kennen. Sie legt die Grundlage für die Lese- und Schreibfähigkeit und damit für den späteren Schulerfolg.

Das mündliche, von Gestik und Spiel begleitete Erzählen bildet den Übergang von der alltäglichen Umgangssprache zu einer **formalisierten Sprachverwendung**. Zugleich regt es Kinder zum eigenständigen Erzählen an. Auch Bücher und Medien konfrontieren Kinder mit einer stilisierten, vom mündlichen Gebrauch abweichenden „öffentlichen“ Sprache. Das Vorlesen von Bilderbüchern oder geschriebenen Erzählungen sollte immer wieder für Zwischenfragen und Gespräche offen bleiben, in denen das Verständnis der Erzählung verbessert und unverstandene Formulierungen erklärt werden können. Wiederholtes Erzählen und Vorlesen erleichtern es, die sprachlichen Anteile der Erzählung zu verstehen und damit die Geschichte in allen Einzelheiten nachzuvollziehen.

Ein erstes Interesse an **geschriebener Sprache** kann neben dem Gestalten eigener Medien auch über Korrespondenzen geweckt werden, die z.B. mit anderen Kindern oder einer „Patengruppe“ geführt werden (sei es über Post, E-Mail oder das Chatten, das an die vertraute Gesprächsform anknüpft). Wenn Kinder Interesse an Schriftzeichen zeigen, sollen die Fachkräfte darauf eingehen und die Neugier unterstützen, Schriftzeichen zu entschlüsseln, indem sie Symbole, Zeichen und Buchstaben in der Umgebung der Kinder studieren oder in die Einrichtung hereinholen.

5.4 Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft

Mit dem Eintritt in die Einrichtungen des Elementarbereichs machen Kinder einen ersten Schritt vom Elternhaus in die Gesellschaft. Sie lernen Regeln zu beachten und abzusprechen. Sie entwickeln Einfühlung und Rücksicht auf Menschen, die mit Beeinträchtigungen leben, und setzen sich mit Menschen anderer sozialer und kultureller Herkunft auseinander. Sie erkunden die weitere Umgebung ihres Wohnortes und lernen kulturelle Einrichtungen und Traditionen kennen.

Chancen zur Selbstbildung

Im Elementarbereich sind alle Bildungsprozesse eingebettet in den **sozialen Umgang** und die Beziehungen, die Kinder mit den Erwachsenen und Gleichaltrigen eingehen. Soziales Verhalten und gesellschaftliche Werte werden im tätigen und alltäglichen Umgang mit Menschen übernommen und beachtet. Die Fähigkeit, auf Mitmenschen Rücksicht zu nehmen, deren Bedürfnisse und Absichten zu beachten und zu akzeptieren, setzt die Erfahrung voraus, dass auch die eigene Person geachtet wird, die eigenen Bedürfnisse und Absichten berücksichtigt werden.

Wenn Kinder in die Einrichtungen kommen, sind sie kaum fähig, ihr Verhalten nach allgemeinen Prinzipien auszurichten. Sie können sich aber sehr wohl schon nach konkreten **Regeln** verhalten.

In den Einrichtungen erfahren Kinder, dass hier andere Regeln gelten als im familiären Umfeld, und dass andere Kinder von Zuhause wieder andere Regeln mitbringen. Sie müssen lernen, wonach sie sich in unterschiedlichen Lebensbereichen zu richten haben. Kinder können sich auf Regeln einstellen, wenn sie ihnen einsichtig sind. Entsprechend ihrer Entwicklung sind sie am Festlegen gemeinsamer Regeln zu beteiligen. Selbständig Regeln abzusprechen, gelingt zunächst am leichtesten im gemeinsamen Spiel. Absprachen für das alltägliche Verhalten zu treffen und einzuhalten, geht noch kaum ohne die Unterstützung durch die Fachkräfte.

Die Beachtung verbindlicher Regeln wird erleichtert durch das starke Wir-Bewusstsein dieses Alters. In dem Maße, wie sie sich als eigenständige Individuen wahrnehmen, die sich von Anderen unterscheiden, wird das Regelbewusstsein der Kinder flexibler. Sie können nun auch besser Absprachen für das soziale Zusammenleben treffen und sie freiwillig einhalten. Wenn sie in den Kindergarten kommen, glauben die meisten Kinder, sie könnten das Geschlecht noch wechseln. Mit der Einsicht in die Unveränderbarkeit des eigenen Geschlechtes werden auch die in der Umwelt des Kindes vorgelebten **Geschlechterrollen** übernommen und an ihnen festgehalten. Zunächst fällt es Kindern schwer, flexibel mit den Zuweisungen der Geschlechterrolle umzugehen oder sie zu verändern.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten machen Kinder zugleich die ersten Erfahrungen in einer gesellschaftlichen Institution außerhalb des Elternhauses. Sie beginnen nun immer stärker, das weitere **Umfeld ihres Wohnortes** zu erforschen, es in seiner räumlichen Ausdehnung zu erfassen, und interessieren sich für die gesellschaftlichen Einrichtungen in ihrer Umgebung und deren Aufgaben.

Über die Produkte der **Kinderkultur** und die Medien erhalten sie erste anschauliche Eindrücke, wie die Gesellschaft organisiert ist, wie Produkte hergestellt werden und wie sich Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verhalten. Das bleiben aber vereinzelt Eindrücke, die meist nur dann vollständig verstanden werden, wenn sie mit einer Bezugsperson besprochen und in einen Zusammenhang gebracht werden.

Unterstützung der Selbstbildung

Kinder kommen oft mit geringen Sozialerfahrungen in die Einrichtungen. Sie sind mit den Ansprüchen anderer Kinder konfrontiert und müssen lernen, Kompromisse einzugehen. Dazu kommt, dass Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sehr verschiedene Verhaltensweisen und Einstellungen mitbringen, die im Kindergarten aufeinandertreffen und ausgeglichen oder toleriert werden müssen.

Konflikte zwischen den Kindern sowie Übertreten der im Kindergarten geltenden Regelungen sind daher unvermeidlich. Die Fachkräfte können Kinder beim Schlichten von Konflikten unterstützen und die Suche nach Lösungen anregen. Kinder erfahren dabei, dass menschliches Zusammenleben auf Vereinbarungen beruht und dass alle Beteiligten gleiche Rechte besitzen. Mit der Unterstützung durch die Fachkräfte lernen Kinder, Regeln für den Alltag so abzusprechen, wie sie das auch für die Dauer ihrer Spiele tun.

Grundlegende Werte wie Gerechtigkeit, Rücksichtnahme, Achtung der Anderen oder auch die in ihrer Umwelt gültigen religiösen oder moralischen Werte haben Kinder zunächst noch nicht so weit verinnerlicht, dass sie sich bei Konflikten selbstverständlich danach richten können. Sie können von Kindern dann in ihr Handeln übernommen werden, wenn sie nicht nur erklärt, sondern überzeugend vorgelebt werden.

Der Umgang mit dem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten der Kinder verlangt von den Fachkräften Flexibilität und Fingerspitzengefühl. Es ist erforderlich, die mit der **Geschlechterrolle** übernommenen Verhaltensweisen zu tolerieren, auf denen Kinder zunächst bestehen, um sich ihrer eigenen Identität zu versichern. Grundsätzlich brauchen Kinder in diesem Alter verlässliche Rollenvorbilder, über die sich Jungen und Mädchen voneinander abgrenzen können. Andererseits sind aber ungleiche Rechte, die aus den Rollenbildern abgeleitet werden, anzusprechen und abzuwehren.

Es ist sicher sinnvoll, über offeneres und flexibleres Verhalten zu sprechen. Über Erklärungen sind die Rollenbilder der Kinder aber kaum zu beeinflussen. Um so wichtiger ist es, dass

ein anderes Rollenverhalten im alltäglichen Umgang in der Einrichtung vorgelebt wird (Erzieherinnen z.B. auch „männliche“ Tätigkeiten beherrschen und ausführen). Für die Identitätsbildung der Jungen ist anzustreben, möglichst auch männliche Mitarbeiter in den Einrichtungen anzustellen, um ihnen geeignete Vorbilder anzubieten.

Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der sie mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und abweichender Wertvorstellungen zusammenleben. Schon im Kindergarten treffen Kinder verschiedenster Herkunft aufeinander. Sie erhalten damit die Chance, **kulturelle Unterschiede** kennen zu lernen und Andersartigkeit als selbstverständlich wahrzunehmen. Kinder werden diese Vielfalt als Bereicherung erleben, wenn sie durch die Fachkräfte darin bestätigt und unterstützt werden.

In diesem Sinne stellt auch die Integration von **Kindern mit Beeinträchtigungen** eine Bereicherung dar. Kinder nehmen darüber ganz selbstverständlich wahr, wie unterschiedlich Menschen auch in ihren körperlichen und geistigen Fähigkeiten sind, verlieren die Berührungängste und können einen unbefangenen Umgang mit denen entwickeln, die unter ungünstigeren Bedingungen zu leben haben. Die beeinträchtigten Kinder erfahren sich nicht mehr als Sonderfälle abseits der „Normalen“. Es liegt an den Fachkräften, darauf zu achten, dass beeinträchtigte Kinder nicht innerhalb der Integrationsgruppen wieder ausgegrenzt werden.

Die Selbständigkeit der Kinder wird gefördert, indem sie lernen, sich **in der Gesellschaft zurecht zu finden**. Hier können die Fachkräfte gezielt Hilfen geben, indem die Einrichtung zum Stadtteil hin geöffnet, der Stadtteil gemeinsam erkundet wird, öffentliche Institutionen sowie die Treffpunkte und Einkaufsstellen der Erwachsenen besucht werden und mit Einrichtungen, die für Kinder von Interesse sind, kooperiert wird. Die Öffnung zum Stadtteil hilft, die Lebensbereiche der Kinder in Elternhaus, Einrichtung und Wohnbereich zueinander in Bezug zu setzen, so dass sie als Teil eines einheitlichen Sozialraums erfahren werden.

Kinder sollten dabei auch die für Kinder vorgesehenen **Kulturangebote** kennen lernen. Anders als in den kommerziellen Medien erleben sie dabei kulturelle Veranstaltungen, in denen Öffentlichkeit sinnlich erfahren wird. Zugleich werden sie darüber an Kultureinrichtungen herangeführt, die einen wichtigen Teil der gesellschaftlichen Verständigung darstellen.

Kindliche Warum-Fragen beziehen sich auch immer wieder auf **gesellschaftliche Zusammenhänge** (z.B. Warum muss man Steuern bezahlen?). Sie bieten Anlass, in Projekten aufgegriffen und mit der Unterstützung der Fachkräfte erforscht zu werden.

Viele gesellschaftliche Bereiche sind Kindern allerdings nicht unmittelbar zugänglich zu machen oder bieten keine ausreichende Anschauung (z.B. Was tut der leitende Angestellte der Bank an seinem Schreibtisch?). Hier können die Fachkräfte Zusammenhänge über Spielaktionen oder Bücher und Medien näherbringen. In Exkursionen gemachte Beobachtungen

können durch Erklärungen, nachvollziehende Rollenspiele und mediales Anschauungsmaterial nachbereitet und verstanden werden.

Eine erste Vorstellung gesellschaftlicher Veränderungen und damit von **Geschichte** kann über die Erzählungen älterer Menschen ausgebildet werden, die vom Leben in früheren Zeiten (insbesondere über ihre Kindheit) berichten.

Wenn ältere Menschen die Einrichtungen besuchen, werden zugleich **Generationsunterschiede** erfahren, die nicht mehr allen Kindern selbstverständlich sind.

5.5 Bauen und künstlerisches Gestalten

Indem sie Material bearbeiten, erfahren Kinder, dass sie ihre Umwelt selbst gestalten und Gebrauchsgegenstände herstellen können. Indem sie künstlerische Gestaltungen hervorbringen, lernen sie, ihre inneren Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen und der Umwelt mitzuteilen.

Chancen zur Selbstbildung

Kinder suchen sich in gegenständlichen Produktionen darzustellen. Ein umfangreiches und vielfältiges Angebot an Materialien regt gleichermaßen das Bauen und das Gestalten an, denen wie das Spielen eine Vorstellung zugrunde liegt, die über die Tätigkeit realisiert wird. Anders als beim Spielen steht hier aber die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Materials im Vordergrund, das die Gestaltungen anregt und zugleich erschwert.

In diesem Alter unterscheiden Kinder noch nicht zwischen einer technischen Bearbeitung der Natur und einer künstlerischen Gestaltung. Technisches Erfinden und künstlerisches Gestalten gehen beide aus einem offenen und kreativen **Umgang mit dem Material** hervor. Das Material kann entweder bearbeitet werden, um damit eine Verbesserung im alltäglichen Leben zu erreichen (etwa einen wackeligen Tisch zu reparieren oder eine Hütte zum Spielen zu bauen). Oder es kann zu einer „künstlerischen“ Gestaltung führen, in der sich ähnlich wie im Spiel Wünsche und Träume realisieren. Beide Bereiche sollten gleichermaßen berücksichtigt werden.

Ein wesentlicher Schritt der Gestaltung, für den Kinder ausreichend Raum und Zeit brauchen, besteht im spielerischen Umgang und dem Erproben des Materials. Die Erfahrungen mit den verschiedenen natürlichen und technischen Materialien, ihrer Formbarkeit und den Schwierigkeiten ihrer Bearbeitung ermöglichen einen ersten Zugang zur Naturbearbeitung durch die Technik.

Beim Bearbeiten und Gestalten wächst die Beherrschung der **Feinmotorik**, insbesondere der menschlichen Hand, die die organische Voraussetzung aller Arbeit und aller Kunst darstellt (ob sie in musikalischen, bildhaften, plastischen oder szenischen Formen erfolgen). Sie

schult die Koordination von Sinneswahrnehmung und Handbewegung, die handwerklichen Fertigkeiten ebenso zugrunde liegt wie künstlerischen Gestaltungen.

Produktionen, in denen sich Vorstellungen und Gefühle vergegenständlichen, hinterlassen eine sichtbare „**Lebensspur**“. Sie stellen eine für andere sichtbare und nachvollziehbare Leistung dar und stärken die Selbstwahrnehmung und das Selbstbewusstsein des Kindes.

Das gilt insbesondere für das **Malen und Zeichnen**, in denen Kinder in diesem Alter große spontane Ausdruckskraft entwickeln. In ihnen finden Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wünsche sichtbare Gestalt, die sprachlich noch nicht ausgedrückt werden können. Sie stellen zugleich Dokumente kindlicher Entwicklung dar.

Die **Anerkennung dieser Gestaltungen** stärkt die Selbstwahrnehmung und das Selbstbewusstsein, besonders wenn sie in der Einrichtung auch ausgestellt und damit „öffentlich“ gemacht werden.

Unterstützung der Selbstbildung

Durch die **Bereitstellung geeigneter Materialien** in der Einrichtung, noch besser durch eine **Werkstatt**, die neben dem nötigen Materialangebot alle geeigneten Werkzeuge bereit hält und vielfältige Bearbeitungstechniken ermöglicht, sowie die helfende Anleitung durch die Fachkräfte werden die Kinder zum Bauen und Gestalten angeregt. Solche Unterstützung erhalten sie nicht selbstverständlich in ihren Elternhäusern oder ihrem Lebensumfeld. Sie weckt vielfältige Fertigkeiten der Kinder, die gleichzeitig ihre Selbstsicherheit und Autonomie stärken.

Kinder brauchen Hilfe und Anregung, um **Techniken und Verfahren der Bearbeitung und der Gestaltung** kennen zu lernen, ehe sie sie selbständig ausführen können. Dabei ist auf vorsichtigen Umgang und mögliche Gefährdungen hinzuweisen. Je mehr Kenntnisse in unterschiedlichen technischen und künstlerischen Verfahren im Team vorhanden sind, desto vielfältiger fällt die Anregung für die Kinder aus. Zur Ergänzung des Angebots können Außenstehende in die Einrichtung eingeladen werden.

In einer Umwelt, in der alltägliche Lebensbedürfnisse vor allem durch den Kauf von Gütern und Dienstleistungen erfüllt werden, gewinnt die Erfahrung an Bedeutung, dass diese Bedürfnisse auch durch eigene Tätigkeit zu befriedigen sind. Die feinmotorische Geschicklichkeit lässt sich gerade auch an **alltäglichen Arbeiten** und bei der Herstellung benutzbarer Produkte ausbilden. Es fördert die Geschicklichkeit und das Selbstvertrauen der Kinder, wenn sie nach ihren Möglichkeiten in Tätigkeiten einbezogen werden, die beim Zusammenleben in der Kindertagesstätte anfallen.

Bearbeiten wie Gestalten kann in **Einzelarbeit** oder in **Gruppenarbeit** erfolgen. Die höhere Konzentration auf das Material wird von vielen Kindern eher in stiller Beschäftigung erreicht. Kinder gehen dabei oft individuelle Wege und kommen zu überraschenden Lösungen, die

Anerkennung und Ermutigung verdienen. Lob für gelungene Lösungen kann auch ohne Leistungsbewertungen ausgesprochen werden. Wichtiger als das „richtige“ Ergebnis bleibt die Anstrengung, die jedes Kind nach seinen Möglichkeiten unternimmt.

Bei größeren Vorhaben (z.B. Bemalen und Ausgestalten der Gruppenräume oder der Anlage einer Wasserlandschaft im Außenbereich) können Kinder gemeinsam mit dem Fachpersonal sowie mit Außenstehenden ans Werk gehen.

Tätigkeiten des Bearbeitens und Gestaltens bieten Anlass, über die **Herkunft und die Entstehung des Materials** zu sprechen. Sowohl der Naturzustand wie die technische Bearbeitung können über mediale Darstellungen anschaulich vermittelt werden. In Exkursionen können Naturmaterialien gesammelt oder technische Bearbeitungsprozesse in Werkstätten beobachtet werden.

5.6 Natur, Umwelt und Technik

Kinder entwickeln in diesen Jahren ein intensives Verhältnis zu Erscheinungen der Natur, zu den Elementen, zu Pflanzen und Tieren. Über die Naturerfahrung wächst ein erstes Verständnis für naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, die allen technischen Anwendungen zugrunde liegen. Indem den Naturgesetzen im tätigen Umgang nachgegangen wird, wird forschendes und experimentierendes Erkunden eingeübt.

Chancen zur Selbstbildung

Kinder, die in sicheren Beziehungen aufwachsen, beginnen auch ihre Umwelt mit wachsender **Neugier** zu betrachten. Einmal sind es Erscheinungen der Natur, die sie beobachten, und Erfahrungen, die sie in der Natur machen. Andererseits fragen sie, wie Geräte und technische Verfahren funktionieren, die in ihrem Alltag Verwendung finden.

Die **Natur** muss zunächst erlebt werden. Es sind die Grundelemente (Formen und Eigenschaften von Erde, Wasser, Feuer oder Luft), die beim Bauen und Spielen erforscht werden, dann die verschiedenen Pflanzen, wie sie wachsen und wozu sie zu verwenden sind. An Tieren wird die eigene Lebendigkeit nachvollzogen. Sie verlangen darüber hinaus nach Pflege, ähnlich wie das menschliche Kind von der Pflege durch die Erwachsenen abhängt. Im spielerischen Experimentieren und Erproben entstehen Fragen nach dem Grund dieser Erscheinungen, die zu ersten Vorstellungen von Naturgesetzen führen.

Beim Umgang mit **technischen Geräten** setzen mit wachsendem Alter Fragen ein, wie die Geräte gebaut sind und wie sie funktionieren. Sie sind der Ausgangspunkt für das Verständnis technischer Vorrichtungen.

Kinder versuchen, **durch Ausprobieren zu Schlussfolgerungen** zu kommen. Sie nehmen Geräte auseinander, schneiden Pflanzen oder tote Tiere auf, um sie von innen zu betrach-

ten. Ihre Versuche, darüber selbständig Antworten zu finden, stoßen jedoch rasch an Grenzen. Allerdings sind auch die Antworten, die sie sich zurecht legen, ein wichtiger Schritt zu einer wissbegierigen Haltung gegenüber der Umwelt. Sie stellen dabei Vermutungen an, die eine Vorform der Hypothesenbildung darstellen, von der jedes wissenschaftliche Denken ausgeht.

Unterstützung der Selbstbildung

Die kindliche Wissbegierde drückt sich in vielen **Warum- und Wie-Fragen** aus, auf die Kinder in ihrer alltäglichen Umgebung oft keine angemessenen Antworten erhalten. Die Fachkräfte in den Einrichtungen des Elementarbereichs können kindlichen Fragen ausführlich nachgehen und sind aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung in der Lage, Zusammenhänge in einer Weise näherzubringen, die dem kindlichen Verständnis entspricht. Indem sie nicht vorgefertigte Antworten geben, sondern gemeinsam mit den Kindern nach Lösungen suchen, kommen sie nicht nur dem tätigen Begreifen des Kindes entgegen. Die Kinder werden dabei auch ermutigt, selbständig nach Antworten zu suchen, sie anschließend zu überprüfen, und lernen, ihren eigenen Lernweg nachzuvollziehen.

Auf diesem Wege können Grundlagen für ein angemessenes Naturverständnis ebenso gelegt wie erste Begriffe für die Gesetzmäßigkeiten geweckt werden, die sich die Technik zunutze macht. Diese Grundlagen bauen auf den Beobachtungen und Fertigkeiten auf, die im Umgang mit der Natur sowie im künstlerischen und technischen Gestalten gemacht wurden.

Natur wird im städtischen Lebensraum nicht mehr selbstverständlich erfahren, nur wenige Kinder haben eigene Gärten oder können größere Haustiere halten. Während das Wachstum und die Pflege von Pflanzen noch über Minigewächshäuser auf der Fensterbank oder eine Gartenecke in der Einrichtung erfahren werden können, kann mit Nutztieren nur in Kinderbauernhöfen, Zoos oder auf dem Bauernhof umgegangen werden. Es ist wichtig, hier alle Möglichkeiten zu nutzen, einschließlich privater Halter im Stadtteil.

Aus der Naturerfahrung erwächst das **Naturverständnis**. Die kindlichen Fragen können ergänzt werden durch Vorschläge und Hinweise der Fachkräfte. Da kindliches Begreifen erst im tätigen Nachvollzug ausgebildet und gesichert werden kann, muss das nötige Material zur Verfügung stehen, das ein aktives Verfolgen der aufgeworfenen Fragen erlaubt.

Um den Fragen forschend nachzugehen, sind Geräte und Materialien vorzuhalten, die der Untersuchung und Überprüfung dienen und so etwas wie ein kleines „**Labor**“ darstellen (Lupe, Magnete, Fernglas, Mikroskop, Flaschenzug, Reagenzgläser, Batterien, Kabel und Schalter usw.). Um Vergleiche anzustellen und Größenordnungen zu erfassen, gibt es einfache **Messgeräte** (Meterstäbe, Messbecher, Voltmesser etc.). Auch bietet es sich an, den kindlichen Forscherdrang durch eine Sammlung ausgedienter Apparate zum Auseinandernehmen anzuregen.

Über die Geräte zum Messen wird das **Zahlenverständnis**, das sich zunächst an der eigenen Körpererfahrung orientiert und in der Körperbewegung erlebt wird, auf die Natur und die gegenständliche Umwelt übertragen. Über das Abschätzen und Nachmessen von Mengen und Größen werden Mengengriffe erfasst. Beides ermöglicht, Gesetzmäßigkeiten hinter den Erscheinungen zu entdecken und legt die Grundlagen für mathematisches Verständnis. Das intensive Erleben der Natur und das Spielen in der Natur können zu **ökologischen Einstellungen** und Einsichten weiter geführt werden. Es kann eine Vorstellung für die Erschöpfbarkeit natürlicher Ressourcen geweckt und ein schonender Umgang mit den Naturstoffen geübt werden.

6 Die Arbeit der Fachkräfte

Im Zentrum der Einrichtungen des Elementarbereichs steht die pädagogische Arbeit, auf die alle übrigen Tätigkeiten ausgerichtet sein müssen.

6.1 Die Beziehungen der Fachkräfte zu den Kindern

Kinder haben, wenn sie in die Einrichtungen kommen, schon umfangreiche „Bildungserfahrungen“ gemacht. Es sind die intensiven Lernprozesse der ersten Lebensjahre, die aus gelungenen und verlässlichen Bindungen erwachsen. An diese Erfahrungen sucht das Kind anzuknüpfen, um seine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu erweitern.

Bildung und Erziehung im Elementarbereich bauen auf den **Beziehungen** auf, die zwischen den Fachkräften und den Kindern entstehen. Auf sie ist die besondere Aufmerksamkeit zu richten, sie sind ständig zu reflektieren und auszugestalten. Anders als in früher Kindheit suchen die Kinder nun nicht mehr vorwiegend mit den Erwachsenen, sondern gleichermaßen mit anderen Kindern in Beziehung zu treten.

Die Fachkräfte im Elementarbereich begegnen den Kindern als **professionelle Pädagogen**. Anders als die Eltern haben sie eine größere Zahl von Kindern zu betreuen, verbringen nur einen Teil des Tages mit ihnen und haben mit ihrer Tätigkeit einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen.

Erziehungsarbeit in den Einrichtungen des Elementarbereiches verlangt ein **flexibles und vielseitiges Verhalten**, das von Respekt und gegenseitiger Anerkennung geprägt ist. Die Fachkräfte brauchen gleichermaßen die Bereitschaft, sich emotional auf intensive Beziehungen zu den Kindern einzulassen, wie die Fähigkeit, diese Emotionen im Interesse kindlicher Autonomie zu reflektieren und steuern.

Auch bei der Unterstützung kindlicher Selbstbildung haben sie eine doppelte Rolle einzunehmen: Einerseits befördert nichts die kindliche Neugier so sehr wie das forschende und

experimentierende Mitmachen der Erwachsenen. Andererseits brauchen Kinder das Wissen und die Übersicht der Fachkräfte als lebendige Informationsquelle.

Erziehungsarbeit stellt also hohe Ansprüche an die Flexibilität, die Einsicht und die Intuition der Fachkräfte. Diesen vielfältigen Anforderungen können sie gerecht werden, wenn sie sich die **eigenen Verhaltensweisen ständig bewusst machen**, sie, falls nötig, zu verändern und sich im Team darüber auszutauschen suchen. Im wechselseitigen Austausch kommt es darauf an, offen für andere Sichtweisen und Gesichtspunkte zu sein, um die eigenen Eindrücke und Beobachtungen zu ergänzen. Dafür sind auch Fachberatung und Supervision zu nutzen.

6.2 Kinder verstehen

Die eigene Tätigkeit kann reflektiert und verändert werden, wenn sie begleitet ist von der systematischen **Beobachtung der Kinder**. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, die Aktivitäten der Kinder, ihre Aneignungsweisen und aktuellen Themen, ihre Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen, ihre Fragen und Vorschläge aufzugreifen und die Situation der Gruppe sowie einzelner Kinder in der Gruppe einzuschätzen. Nur wenn die Erwachsenen verstehen, was Kinder in ihren verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten mitteilen, können sie angemessen darauf antworten.

Zu einer qualifizierten Tätigkeit in den Einrichtungen gehört es, Beobachtungen **schriftlich festzuhalten**. Damit können Entwicklungsverläufe der Kinder über längere Zeiträume verfolgt und überblickt werden. Sie liefern die Grundlage für Planungen und Teambesprechungen. Die Beobachtungen anderer Fachkräfte können damit verglichen und die eigenen Wahrnehmungen ergänzt werden. Zugleich dienen sie als Material für Besprechungen mit oder Beratung von Eltern. Sie helfen auch, mit den Kindern selbst über ihre Entwicklung zu sprechen.

Bei der Beobachtung ist zu berücksichtigen, dass Bildungsprozesse in Sprüngen verlaufen und dass die Beziehung der Kinder in der Familie sowie ihre Stellung in der Kindergruppe großen Einfluss auf ihre Entwicklung haben. Im Vordergrund sollen die Erfolge stehen, die das Kind in seiner Entwicklung macht, und nicht seine „Defizite“ gegenüber andern Kindern oder gegenüber den formulierten Erziehungszielen.

Kinder können desto wirksamer gefördert werden, je genauer ihre individuellen Entwicklungen **dokumentiert** werden. Dazu dienen beispielsweise die Auswertung von Aufzeichnungen, das Führen von Entwicklungsbögen, das Sammeln von kindlichen Produktionen. Empfehlenswert ist es, für jedes Kind ein Heft oder Buch zu führen, in das die Fachkräfte wichtige Entwicklungsschritte und Erfolge des Kindes eintragen, in die aber auch die Kinder selbst Eintragungen veranlassen oder Zeichnungen und Gegenstände einfügen können. Damit werden sowohl den Kindern selbst als auch den Erziehungsberechtigten die Entwicklungs-

fortschritte vor Augen geführt. Diese Aufzeichnungen bleiben für die Eltern jederzeit einsehbar und werden ihnen übergeben, wenn die Kinder die Einrichtung verlassen.

6.3 Förderung der kindlichen Individualität

Der Bildungs- und Erziehungsarbeit soll eine Haltung zugrunde liegen, die die kindlichen Äußerungen respektiert und sie als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit akzeptiert. Individuelle Eigenart, Vorerfahrungen und soziale oder ethnische Herkunft jedes einzelnen Kindes sind als Grundlage der Erziehungsarbeit zu berücksichtigen.

Individuelle Förderung bedeutet, sich auf einzelne Kinder und ihre speziellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Phantasien einzulassen. Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien oder aus Migrantenfamilien und Kinder mit individuellen Beeinträchtigungen bedürfen einer besonderen Unterstützung. Insbesondere gilt es, auf die Stellung jedes Kindes innerhalb der Gruppe zu achten, und darauf hin zu wirken, dass Benachteiligungen verhindert werden. Individuelle Förderung schließt aber auch ein, an Kinder, die aufgrund ihrer Begabung oder rascheren Entwicklung über den Durchschnitt gefördert werden können, erhöhte Anforderungen zu stellen.

Es gehört zur Arbeit der Fachkräfte, alle Gelegenheiten, in denen eine individuelle **Zuwendung zu einzelnen Kinder** möglich ist, zu nutzen. Indem sie ihre Beziehung zu den Kindern vertiefen, können sie sie auch motivieren, ihre Kompetenzen zu erweitern. Es sind vor allem die Teilnahme an kindlichen Spielen und die gemeinsame Suche nach Antworten auf Fragen, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder nachhaltig fördern.

Wo individuelle Förderungen nicht ausreichen, weil den Fachkräften Zeit und Voraussetzungen fehlen, besprechen sie sich im Team, um gezielte Fördermaßnahmen in die Wege zu leiten.

6.4 Die soziale und kulturelle Identität stärken

Die Kinder kommen aus unterschiedlichen Elternhäusern in die Einrichtungen. Ihre Selbstwahrnehmung ist geprägt von den sozialen Milieus und der Kultur, in denen ihre Familien verwurzelt sind. In der Arbeit der Einrichtungen kommt es darauf an, diese Unterschiede anzunehmen und das einzelne Kind in seiner Selbstwahrnehmung und seinem Selbstwertgefühl zu stärken. Das bedeutet, dass unterschiedliche **Lebensstile und Einstellungen** akzeptiert werden, ohne sie zu bewerten. Wenn die Fachkräfte allerdings zu der Einsicht kommen, dass familiäre Überzeugungen und Erziehungsstile Kinder zu schädigen oder sie in dauerhafte Konflikte mit anderen Kindern zu bringen drohen, sind sie gehalten, sich mit den Eltern auseinanderzusetzen, um im Interesse des Kindes eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung zu finden.

Respekt und Toleranz sind insbesondere jenen Kindern gegenüber gefordert, die große **Kulturbrüche** zu verarbeiten haben. Für diese Kinder ist es wichtig, dass ihre Herkunftskultur im Sinne interkultureller Erziehung gewürdigt wird, dass sie in den Einrichtungen vertrautes Material wiederfinden, dass sie von der Lebensweise, den Sitten und Traditionen in ihren Herkunftsländern berichten können (und damit zugleich die Weltoffenheit der einheimischen Kinder fördern) und dass Äußerungen in ihrer Herkunftssprache (Lieder, Reime, Tänze, Geschichten) in den Alltag eingeführt und geschätzt werden.

6.5 Förderung der kindlichen Lernbereitschaft

Oberstes Ziel aller Bildungsanstrengungen muss es sein, Neugier, Lernbereitschaft und Lernfreude der Kinder zu wecken und zu erhalten.

Jedes Kind, das in eine Einrichtung kommt, hat längst Erfahrungen gemacht, sie interpretiert, daraus Schlüsse gezogen und die Freude gespürt, wenn seine Handlungen zum gewünschten Erfolg führten. Die Freude, etwas gelernt zu haben, motiviert, mehr zu lernen. Beeinträchtigt ist diese natürliche Lernbereitschaft dort, wo Kinder mit unsicheren Bindungen und in ungesicherten Lebensverhältnissen aufwachsen. Das spontane Interesse für alles Neue, ihre offene Neugier und ihr Versuch, allen Dingen auf den Grund zu gehen, kann durch die Bildungsarbeit der Einrichtung bestärkt und weitergeführt werden.

Im Auseinandernehmen, neu Zusammenfügen, im Umgestalten und Erproben, aber auch im Beobachten von Tätigkeiten und im Befragen von Erwachsenen, entsteht eine Atmosphäre des **Erkundens und Forschens**, die eine lebenslange offene Lernhaltung begründen kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder selbst Entdeckungen machen können und ihre Fragen Anlass zu selbständigem Forschen und Experimentieren geben.

Die Fachkräfte sichern den Lernerfolg, indem sie den Kindern als **Begleiter und Helfer** zur Seite stehen, aber keine raschen Lösungen vorgeben. Sie geben nicht auf jede Frage eine Antwort, sondern helfen den Kindern beim Finden einer Antwort durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien, durch weiterführende Fragen, durch hilfreiche Vorschläge sowie durch die eigene Neugier. Gerade dort, wo sie selbst für Fragen und Probleme noch keine Lösung haben, also selbst eine forschende Haltung einnehmen, können sie den Kindern oft die besseren Lernchancen bieten.

Beobachtung und Überlegung werden den Fachkräften den geeigneten Augenblick erschließen, um **Erklärungen anzubieten und Kenntnisse zu vermitteln**, die dann wiederum Anlass zu neuer Tätigkeit geben und darüber für die Kinder nachvollziehbar werden. Nur wenn Gelerntes zu greifbaren Erfolgen führt, wird eine Lernhaltung erzeugt, die offen bleibt für immer neue Fragen und die Suche nach Lösungen.

Lernen ist in diesem Alter noch stark motiviert von der sozialen **Anerkennung in der Gruppe** der Gleichaltrigen. Deshalb lernen Kinder zunächst am besten miteinander und vonein-

ander, indem sie die Anderen beobachten und nachahmen, ihre Äußerungen aufnehmen und wiederholen. Das wird besonders an ihren Rollenspielen sichtbar, in denen sie Verhaltensweisen, Einstellungen und Kenntnisse voneinander übernehmen. Lernen ist am wirkungsvollsten, wo **gemeinsam gelernt** wird.

Deshalb bieten **gemeinsame Gestaltungen**, seien sie praktischer oder künstlerischer Natur, Kindern gute Lernchancen. Sie proben dabei Formen des Zusammenarbeitens, der gemeinsamen erfolgreichen Anstrengung, die etwas zustande bringt, was Einzelne nicht schaffen. Darüber wird Konzentration, Rücksichtnahme und Kooperation geübt, die wiederum das soziale Verhalten verbessern.

Wenn Kinder sich vornehmen, Tätigkeiten und Aufgaben **alleine zu bewältigen**, beweisen sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit und verdienen Anerkennung. Die Erfahrung, auch alleine zum Erfolg zu kommen, wird insbesondere das Selbstvertrauen der älteren Kindern stärken und ihre Bereitschaft, sich anzustrengen, steigern.

6.6 Räumlichkeiten und Ausstattung

Auch **Räumlichkeiten und Ausstattung** der Einrichtung haben einen prägenden Einfluss auf die Selbstbildung der Kinder. Die kindliche Wahrnehmung differenziert sich in dem Maße aus, in dem sie herausgefordert wird. Die ästhetische Gestaltung der Räume kann vielfältige sinnliche Eindrücke hervorrufen und darüber das Wahrnehmungsvermögen der Kinder schärfen.

Anordnung und Ausstattung der Räume werden Kindern desto mehr Anregungen bieten, je vielfältigere Tätigkeiten sie ermöglichen. Je nach der Konzeption der Einrichtung können Funktionsräume im Sinne des offenen Kindergartens oder Nischen und Ecken innerhalb der Gruppenräume vorgesehen werden. Kinder brauchen **Platz für gemeinsame Aktivitäten**, aber auch **Rückzugsmöglichkeiten** für Kleingruppen und einzelne Kinder. Es ist anzustreben, dass die Räumlichkeiten auch im Innenbereich offene körperliche Bewegungen erlauben, dass Platz für das Bauen, Konstruieren und Experimentieren vorhanden ist, möglichst ein Atelier und Werkstattbereich existieren, in anderen Bereichen Musik gemacht, Bücher und Medien angesehen und Rollen- und Theaterspiele durchgeführt werden können.

Auch das **Außengelände** ist ein wichtiger Erfahrungsraum für die Kinder. Es kann so gestaltet werden, dass es zum Entdecken und Forschen anregt und die **Begegnung mit der Natur** gestattet. Es bietet optimale Anregungen, wenn es Kindern erlaubt, sich ungehindert auf freien Flächen zu bewegen, wenn es sich zugleich zum Verstecken eignet, zum Spielen und Experimentieren mit Naturmaterialien und Wasser herausfordert und einen kontrollierten Umgang mit Feuer gestattet. Durch die Anlage von Pflanzenbeeten und das Halten von Tieren kann ein aktiver und verantwortlicher Umgang mit der Natur gefördert werden.

Anzuraten ist, Anlage und Ausstattung der Räume sowohl im Innen- wie im Außenbereich soweit wie möglich **veränderbar zu halten**, um sie nach den jeweiligen Bedürfnissen von Kindern und der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption umgestalten zu können. An ihrer Gestaltung sind Kinder und Eltern nach ihren Möglichkeiten zu beteiligen.

Wo die räumlichen Gegebenheiten der Einrichtung diese Anregungen nicht bieten, kann durch **Kooperation mit anderen Einrichtungen** und Exkursionen (Besuch von Bewegungsangeboten in Sportvereinen, Ausflüge in die Natur, Waldtage etc.) Abhilfe geschaffen werden.

Zur Gestaltung der Räume gehört auch, die **Materialien** überschaubar und den Kindern zugänglich anzuordnen. In der Auseinandersetzung mit dem Material werden vielfältige Möglichkeiten des Spielens und Gestaltens gefunden.

6.7 Den Alltag gestalten

Auch in der Gestaltung des Tagesablaufs kann den Zielen einer umfassenden Förderung Rechnung getragen werden.

Über eine den Kindern durchschaubare **zeitliche Struktur** wird die Zeitwahrnehmung gefördert, die die notwendige Ergänzung einer differenzierten Sinneswahrnehmung darstellt. Sie wird gleichermaßen durch einen rhythmisch gegliederten Tageslauf unterstützt, durch den Tätigkeiten und Ereignisse vorausgesehen werden können, sowie durch davon abweichende Aktivitäten, die dann nach Möglichkeit mit den Kindern zu besprechen sind, um ihnen Orientierungen zu geben und sie in ihre Zeitperspektive einzufügen. Die Unterbrechung des geregelten Tageslaufes durch Ausflüge, Feste und den Besuch von Außenstehenden in der Einrichtung schafft Situationen, in denen die Kinder neue Erfahrungen machen, und stärkt ihre Neugier und ihr Forscherverhalten.

Wie weit die Einrichtungen feste Gruppen führen und in welchem Ausmaß sich die Gruppen nach Angeboten zusammenfinden, entscheidet die Leitung mit dem Team und begründet es in ihrem Konzept. Tagesablauf und Planung der Aktivitäten werden den Eltern in angemessener Weise bekannt gemacht.

6.8 Methoden der Bildungsarbeit

Der Bildungsauftrag der Einrichtungen des Elementarbereichs kann weder nach einer einheitlichen Methodik erfüllt noch auf wenige Zeiten und Angebote beschränkt werden. Die Fachkräfte unterstützen die kindliche Selbstbildung, indem sie einerseits die spontanen Aktivitäten, Interessen und Fragen der Kinder aufgreifen, andererseits begründete und überlegte Bildungs- und Lernangebote machen.

In den Zeiträumen offenen und un gelenkten Spielens tauchen Handlungen und Fragen auf, die von den Kindern verfolgt werden und den Fachkräften Gelegenheit zu Anregung, Hilfe-stellung und Erklärung geben. Es ist wichtig, dass die Fachkräfte den Blick und die Fähigkeit ausbilden, solche **spontanen Lernanlässe** zu nutzen. Dabei werden Fertigkeiten ohne An-strengungen vermittelt und Zusammenhänge ohne großen Aufwand nachvollzogen. Solche „Wissenssplitter“ lagern sich an bereits Bekanntes und Erprobtes an und erweitern die Hand-lungs- und Wissenshorizonte.

Ergänzend planen und organisieren die Fachkräfte **thematische Angebote**, die über kürze-re oder längere Zeit mit den Kindern behandelt werden. Ihre Themen richten sich nach den im Rahmenplan aufgeführten Bildungsbereichen. Im Sinne einer umfassenden frühkindlichen Bildung kommt es darauf an, dabei alle Bereiche zu berücksichtigen. Das ist besonders dann gewährleistet, wenn sich die MitarbeiterInnen des Teams jeweils nach Vorkenntnissen und Neigungen auf bestimmte Bildungsbereiche spezialisieren und sich über Weiterbildungen dafür qualifizieren.

Um die Chancen der kindlichen Selbstbildung zu wahren, sind die Bildungsangebote so an-zulegen, dass sie **eine aktive Aneignung durch die Kinder** ermöglichen. Sie haben so weit wie möglich an kindlichen Wahrnehmungen anzuknüpfen, Themen und Gegenstände in Tä-tigkeiten nachvollziehbar zu machen, Erklärungen für Beobachtung und Tun anzubieten und diese wiederum über erneute Aktivitäten, spielerische Gestaltungen oder mediale Darstel-lungen anschaulich zu machen. In dieser Verbindung kann das Interesse geweckt und wachgehalten, die Selbstbildung herausgefordert und ein ganzheitliches Verständnis sowie ein dauerhaftes Behalten sichergestellt werden.

Diese Angebote werden deshalb meist in Form von **Projekten** anzulegen sein, die **Fa gen der Kinder aufgreifen** oder Fragen wecken. Die Kinder werden nach Möglichkeit fortlaufend an Planung und Durchführung beteiligt. Die **Durchführung** der Angebote kann flexibel und offen gehandhabt werden, indem neu auftauchende Zusammenhänge und Fragen berück-sichtigt und nach Bedarf neue Wege gegangen werden.

In der **Auswertung** können Ergebnisse mit den Kindern festgehalten werden und andererseits werden die Mitarbeiter einschätzen, wie weit die gesteckten Ziele erreicht wurden und welche neuen Ziele sich daraus ergeben. Durch die **Dokumentation** dieser Angebote wer-den den Kindern die eigenen Lernerfahrungen bewusst gemacht. Zugleich werden die Eltern über die Bildungsarbeit der Einrichtung in Kenntnis gesetzt.

An der Erfahrung der Kinder orientierte Projekte sind sinnvoll zu ergänzen durch **kursartige Angebote**, insbesondere wenn es sich von ihrem Gegenstand her anbietet. Auch hierbei sind die Voraussetzungen kindlichen Lernens – Selbstbildung durch tätiges und sinnliches Lernen– zu beachten.

6.9 Übergänge schaffen

Indem sie lernen, Brüche zu verarbeiten und sich neu zu orientieren, wächst die Selbständigkeit und Selbstsicherheit der Kinder. Aus Übergängen, die sie meistern, gehen sie gestärkt hervor und können sich weiter entwickeln. Solche Übergänge bedeuten auch, dass die Beziehungen sowie die Rolle des Kindes zur Familie und zur Gruppe sich verändern und neu zu bestimmen sind.

Entscheidend für das erfolgreiche Bestehen von Übergängen ist die Stärkung der kindlichen Individualität. Kinder können Änderungen ihrer Lebenslage desto besser verarbeiten, je mehr ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstsicherheit gefestigt ist.

Mit dem **Eintritt in die Einrichtungen des Elementarbereiches** machen viele Kinder den ersten Schritt aus dem häuslichen Milieu in eine gesellschaftliche Institution. Sie sind nun meist zum ersten Mal längere Zeit ohne die vertrauten Bezugspersonen und in einer Umgebung, in der andere Verhaltensweisen und Regeln gelten, als sie die Kinder bislang kannten. Dieser Übergang wird am besten in Absprache mit den Eltern gestaltet, um ihn auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder auszurichten. Die Gestaltung der Eingewöhnungszeit ist Teil der Konzeption der Einrichtung.

Ebenso erfordert der **Übergang in die Grundschule** ein überlegtes Vorgehen. Hier kommt es vor allem darauf an, dass kein prinzipieller Bruch zwischen der Bildungsarbeit im Kindergarten und dem Unterricht der ersten Schuljahre stattfindet. Tageseinrichtungen wie Grundschulen sind gehalten, einen Übergang zu ermöglichen, der die spontane Neugier, die Lernbereitschaft und die Lernfreude nicht beeinträchtigt.

Die Vorbereitung der Kinder auf die Grundschule kann am reibungslosesten gelingen, wenn eine langfristige Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen stattfindet.

Beim Übergang in die Grundschulen kommt es darauf an, die individuellen Unterschiede der eingeschulten Kinder zu berücksichtigen und an die Bildungserfahrungen anzuknüpfen, die die Kinder aus dem Elementarbereich mitbringen. Das setzt voraus, dass sich die Lehrkräfte der Grundschule mit den Fachkräften des Elementarbereiches austauschen. Auch die Eltern sind mit ihren Beobachtungen und Fragen in den Austausch einzubeziehen. Die im Kindergarten geführten Dokumentationen der individuellen Entwicklung jedes Kindes können diesem Austausch zugrunde gelegt werden.

6.10 Zusammenarbeit mit Eltern

Bildung und Erziehung im Elementarbereich stehen in der gemeinsamen Verantwortung von Eltern, Fachkräften und Gemeinwesen. Kinder leben einerseits in ihrer Herkunftsfamilie, andererseits besuchen sie eine öffentliche Kindertageseinrichtung. Es ist anzustreben, dass beide Lebensbereiche aufeinander bezogen werden, indem die Fachkräfte die Kooperation

mit den Eltern der Kinder suchen. Die Fachkräfte stehen mit den Eltern in einer gemeinsamen Erziehungspartnerschaft.

Das **Zusammenwirken mit den Eltern** wird immer wieder von den Fachkräften angeregt und aufgenommen werden müssen. Im Rahmen eines regelmäßigen Informationsaustauschs können Eltern den Fachkräften über die Vorerfahrungen der Kinder berichten, ihre gegenwärtige Lebenssituation verständlich machen, ihre besonderen Interessen und Vorlieben vermitteln. Die Fachkräfte informieren die Eltern über ihre Arbeitsweise und führen mit ihnen regelmäßig Gespräche über die Entwicklungsverläufe der Kinder. Sie weisen insbesondere auf Lernerfolge der Kinder hin und betonen die Bedeutung, die eine grundlegende Bildung für die Kinder hat. Aufgrund ihrer professionellen Erfahrung können sie Eltern bei Auffälligkeiten oder Belastungen der Kinder unterstützen, sie insbesondere auf Entwicklungen hinweisen, die besondere Hilfen für die Kinder angezeigt sein lassen, und ihnen beistehen, diese Hilfen zu erhalten.

Eltern sollen an der Arbeit der Einrichtungen teilnehmen können. Die **Mitarbeit** bietet ihnen nicht nur Einsicht in deren Arbeit, sie stellt für die Kinder eine Verbindung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen her und die Eltern erleben ihre Kinder in der Kindergruppe. Spielaktionen, Unterstützung bei Bildungsangeboten oder Hilfe bei der Betreuung der Kinder, etwa um Ausflüge durchzuführen, ermöglichen darüber hinaus beiden Seiten sich im Umgang mit den Kindern zu erleben und voneinander zu lernen. Gerade die Zusammenarbeit im Alltag der Einrichtungen erleichtert es, Eltern und insbesondere auch Väter einzubeziehen, die für Gespräche über Probleme von Entwicklung und Erziehung der Kinder aufgrund ihrer Einstellung oder Herkunft kaum zu erreichen sind.

Verzeichnis der Autoren und Experten

Autoren

Professor Dr. Johannes Merkel
Universität Bremen

Kirsten Hanschen
Landesverband Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder

Katharina Hanstein-Moldenhauer
Amt für Soziale Dienste Bremen

Jutta Rothe
Amt für Jugend und Familie Bremerhaven

Peter Dick
Amt für Soziale Dienste Bremen

Heinz Knödel
Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

Experten

Heike Bücken
Katholischer Gemeindeverband in Bremen

Ursel Engelhardt
Deutsches Rotes Kreuz Kreisverband Bremen e. V.

Herbert Förster
Beratungsstelle für Tageseinrichtungen der Elternvereine

Claudia Freytag
Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik Bremen-Nord e. V.

Birte Hanners
Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bremerhaven e. V.

Annette Jaspers und Gisela Koeppel
Fachschule für Sozialpädagogik Bremen

Stefan Kunold
Zentrale Elternvertretung Bremen

Beate Vogel
Landesinstitut für Schule

Klaus Westing
Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bremen e. V.

Manfred Wiegel
Amt für Jugend und Familie Bremerhaven

Eva-Maria Zarneckow
Spastikerhilfe Bremen e. V.

