Hessisches Ministerium für Soziales und Integration

HESSEN

Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV)
Erfolgreiche Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen

Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren

Impressum

Herausgeber: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
Dostojewskistr. 4
65187 Wiesbaden
Tel.: 0611/817-0
Fax: 0611/809399
E-Mail: poststelle@hsm.hessen.de
Internet: www.soziales.hessen.de

Autorinnen und Autoren: Anna Spindler, Julia Held, Angela Roth

Weitere: Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis, Dr. Dagmar Berwanger, Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle, Wilfried Griebel, Daniela Kobelt Neuhaus, Heinz Krombholz, Prof. Dr. Renate Zimmer, Prof. Dr. Michael Macsenaere, Dr. Katrin Strüber, Anna-Maija Streda sowie alle Modellstandorte (Praxisbeispiele und Vorlagen)

Fachliche Beratung: Heike Hofmann-Salzer (HMSI), Steuerungsgruppe, Modellstandorte

Redaktion: Heike Hofmann-Salzer, Gudrun Strathe, Dorothee Zuzok

Verantwortlich: Esther Walter (HMSI)

Gestaltung: Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden
www.muhr-partner.com

Fotos: Fotolia

Druck: Druckerei Zeidler GmbH & Co. KG, Fritz-Ullmann-Straße 7, 55252 Mainz-Kastel

Stand: Erstausgabe Dezember 2014

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Inhalt

Vorwort des hessischen Ministers für Soziales und Integration **4**

Teil 1: Der Ausgangspunkt: Bildung von Anfang an – Erfahrungen aus dem Modellprojekt QSV für die Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen **5**

1.1 Einleitung **6**

1.2 Bildung von Anfang an: Die Position des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 - 10 Jahren **8**

1.3 Das Modellprojekt QSV auf Grundlage des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans **9**

Das Modellprojekt Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV) 9

Projektbeteiligte 10

Qualifizierung, Beratung und Unterstützung 14

Öffentlichkeitsarbeit 15

1.4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellprojektes **16**

Hypothesen 16

Design 17

Instrumente 19

Auswertung und Ergebnisse 22

Teil 2: Die Basis: Grundlagen und Schlüsselprozesse für erfolgreiche Bildung im Elementarbereich **27**

2.1 Eltern als Bildungspartner gewinnen **28**

Die Familie als erster und wichtigster Bildungsort 29

Kinderarmut: Familien in schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen 29

Eine Bildungspartnerschaft entwickeln 31

Kurze Momente – Große Wirkung: Tür- und Angelgespräche 33

Elternabende neu gestalten 35

2.2 Kooperation mit Schule **36**

Wieso kooperieren? Antworten aus der Forschung 36

Eine Kooperation entwickeln 38

Die Kooperation strukturell verankern 39

Gemeinsame Projekte und pädagogische Angebote 42

Anschlussfähige Bildungsprozesse organisieren 44

Schwierigkeiten in der Kooperation bewältigen 45

2.3 Beobachten und Dokumentieren **46**

Offene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren 46

Strukturierte Beobachtungsverfahren 47

Screeningverfahren 48

Eine ganzheitliche Einschätzung entwickeln 49

2.4 Die kindlichen Kompetenzen stärken **53**

Wie kann eine sinnvolle „Förderung" im Elementarbereich aussehen? 53

An den Stärken der Kinder ansetzen 55

Eine lernende Gemeinschaft bilden 55

Dialog und kommunikativer Austausch als Methode 57

Dokumentation – Lernprozesse sichtbar machen und Gesprächsanlässe schaffen 57

Spiel als elementare Form des Lernens 58

Lernen in Alltagssituationen 59

Lernen in Projekten 60

Die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding 62

Anregende Raumgestaltung, Materialausstattung und -präsentation 63

2.5 Exkurs: Inklusion und inklusive Pädagogik ... 65
Inklusion ... 65
Vielfalt und Identität ... 69
Kriterien für eine inklusive Praxis ... 71
Handlungsdimensionen der Inklusion ... 74
Zusammenarbeit mit Eltern unter Inklusionsbedingungen ... 77
2.6 Übergänge gemeinsam gestalten ... 78
Der Übergang in die Schule aus transitionstheoretischer Sicht ... 78
Weitere Forschungsergebnisse ... 79
Schulbereitschaft ... 80
Übergänge begleiten ... 81
So unterstützen Sie Kinder bei der Übergangsbewältigung ... 85
Die Eltern einbinden ... 88

Teil 3: Die kindlichen Kompetenzen stärken – Schwerpunkte ganzheitlicher Bildungspraxis ... 91
3.1 Sprach- und Literacykompetenzen stärken ... 92
Bildungsziele des BEP für den Bereich Sprache und Literacy (BEP, S. 68f.) ... 93
Entwicklungspsychologischer Hintergrund ... 93
Mit mehreren Sprachen aufwachsen ... 98
Sprachliche Bildung für 4- bis 6-jährige ... 102
Die Rolle der Fachkraft ... 106
Sprach- und Literacykompetenzen im Alltag der Kindertageseinrichtung stärken ... 109
3.2 Exkurs: Sprechen, Spielen, Springen ... 116
3.3 Bewegung und motorische Kompetenzen stärken ... 123
Bildungsziele: Bewegung und Sport (vgl. BEP, S. 63) ... 123
Entwicklungspsychologischer Hintergrund ... 124
Motorische Entwicklung im Alter von vier bis sechs Jahren ... 125
Grobmotorische Entwicklung ... 126
Feinmotorische Entwicklung (Handgeschicklichkeit) ... 128
Häufig gestellte Fragen zur Bewegungsentwicklung und -bildung von Kindern von vier bis sechs Jahren ... 129
Bewegung in der Kindertageseinrichtung ... 131
Alltagsintegrierte Bewegungsbildung im Sinne der QSV ... 131
Die Rolle der Fachkraft ... 132
Bewegung und Sicherheit ... 134
Bewegung und Raum ... 134
Bewegung und Entspannung ... 135
Bewegung in Kooperation mit Sportverein und Schule ... 136

3.4 Soziale und emotionale Kompetenzen stärken 138
Bildungsziele: Soziale und emotionale Kompetenzen (vgl. BEP, S. 58 - 59) 138
Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern 138
Freundschaften unter Kindern – Die Rolle der Gleichaltrigen 141
Die Rolle der Fachkraft 142
Kinder bei der Regulation von Emotionen unterstützen 143
Konflikte – ein Dauerbrenner oder eine Gelegenheit, zu lernen? 145
3.5 Lebenspraktische und Alltagskompetenzen stärken 147
Bildungsziele: Alltagskompetenzen (vgl. BEP, S. 65) 147
Umsetzung in der Praxis 148
3.6 Lernmethodische Kompetenzen stärken 151
Lernmethodische Kompetenzen im Sinne des BEP stärken 151
Bildungsziele: Lernmethodische Kompetenzen (vgl. BEP, S. 43) 151
Entwicklungspsychologischer Hintergrund 152
Metakognitive Dialoge führen 153

Literatur 157

Teil 4: Anhang 167

Vorwort

Sehr geehrte Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte an Grundschulen, Lehrende und Lernende an Fach- und Hochschulen und
sehr geehrte Eltern,
ich freue mich sehr, dass Sie hiermit diese Handreichung „Qualifizierte Schulvorbereitung – erfolgreiche Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen" in den Händen halten können.

Die Broschüre ist entstanden aus dem Projekt „Qualifizierte Schulvorbereitung", das wir im Rahmen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren mit vielen engagierten Menschen in den letzten Jahren erprobt, umgesetzt und fortentwickelt haben. Diese Erfahrungen sollen nun nachhaltig in die Praxis implementiert werden. Das Projekt hat die 4 – 6 jährigen Kinder in den Kindertageseinrichtungen in den Fokus gestellt und frühzeitig damit begonnen, Kinder möglichst optimal und nach ihren Interessen und Kompetenzen auf die Schule – und damit auf das Leben – vorzubereiten. Es zielt darauf, Kinder besonders in den Bereichen „Sprach- und Literacykompetenzen", „Bewegungs- und motorische Kompetenzen", „Soziale und emotionale Kompetenzen und Alltagskompetenzen" sowie „Lernmethodische Kompetenzen" zu fördern und ihnen auch den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu erleichtern.

Die in den 28 hessischen Modellstandorten gemachten vielfältigen wertvollen Erfahrungen in der pädagogischen Praxis sind so aufbereitet, dass Sie diese gut auch in Ihre Kindertagesstätte übertragen und weiter gemeinsam mit der Grundschule nutzen können. Gleichzeitig finden Sie ein sehr gutes fachliches Kompendium über die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse in den unterschiedlichen Bildungsbereichen, die die vielen praktischen Tipps, konzeptionellen Erfahrungen und Umsetzungsschritte in den pädagogischen Alltag stützen und fachlich untermauern. Angereichert wurde die Broschüre um zwei Exkurse zu den Themen „Sprechen, Spielen, Springen" von Frau Professorin Renate Zimmer und „Inklusion – inklusive pädagogische Konzepte" von Frau Daniela Kobelt Neuhaus. Dafür danke ich sehr herzlich.

Mein Dank gilt allen an diesem Projekt Beteiligten. Sie haben vielerorts, an den unterschiedlichen Stellen als Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Eltern, Fortbildnerinnen und Fortbildner, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder als Teilnehmende an der Steuerungsgruppe Pionierarbeit geleistet und mit viel Engagement zur Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung in Hessen beigetragen. Und erlauben Sie mir zu betonen, dass auch die Teilnehmer am Runden Tisch Kinderbetreuung in Hessen, zu dem ich im Juli 2014 eingeladen hatte, den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan durchweg positiv und als sehr gutes Instrument bewertet haben.

Ich freue mich, wenn diese Handreichung dazu dient, Ihnen weitere Impulse für die enge Zusammenarbeit zwischen Kita, Grundschule und Eltern zu geben und gleichzeitig die besondere Schulvorbereitungsphase, in der Kinder von 4 – 6 Jahren sich befinden, in den Blick zu nehmen. Diese Handreichung hat ihr Ziel erreicht, wenn sie Ihnen dabei hilft, als Kita gemeinsam mit Grundschule und Eltern an einem Strang zu ziehen und die Kinder im Sinne des hessischen Bildungsplans stark zu machen und sie möglichst gut auf den Übergang zur Schule vorzubereiten.

Stefan Grüttner
Hessischer Minister für Soziales und Integration

Teil 1: Der Ausgangspunkt: Bildung von Anfang an – Erfahrungen aus dem Modellprojekt QSV für die Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen

1.1 Einleitung

Diese Handreichung entstand im Rahmen des Modellprojektes Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV). Ausschlaggebend war der Wunsch der Praxis, möglichst konkrete und praxisrelevante Hinweise zur Umsetzung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP[1]) in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen zu bekommen.

Die Handreichung verfolgt das Ziel, die wichtigsten Erfahrungen aus dem Modellprojekt QSV für alle hessischen Kindertageseinrichtungen aufzubereiten und durchgängig mit dem BEP, den theoretischen Hintergründen und der Arbeit in der Praxis zu verknüpfen. Die QSV dient dazu, alle Kinder von vier bis sechs Jahren in der Kindertageseinrichtung aufmerksam in den Blick zu nehmen, sie ganzheitlich zu stärken und den Übergang in die Schule positiv zu begleiten. Dabei spielt die Partnerschaft mit Eltern und Schule eine wichtige Rolle.

Diese Handreichung ist in einem ko-konstruktiven Prozess entstanden. Mit Rückmeldungen, Textbausteinen, Praxisbeispielen und Tipps haben sich eingebracht:

- die 28 Modellstandorte,
- die Steuerungsgruppe QSV,
- das Projektteam QSV im hessischen Ministerium für Soziales und Integration (HMSI),
- die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die QSV-Qualifizierungen durchgeführt haben
- und die Autorinnen und Autoren der einzelnen Kapitel.

So ist durch diesen Prozess eine Handreichung entstanden, die nicht nur für die Praxis geschrieben, sondern auch von der Praxis mitgestaltet wurde. Wir möchten allen Beteiligten für ihr Engagement und ihre Ideen herzlich danken!

Zur primären Zielgruppe für diese Handreichung zählen die Fachkräfte aus dem Elementarbereich. Darüber hinaus sprechen wir auch Lehrkräfte, Eltern und Personen aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung an.

Zu allen Themen finden Sie analog zur Handreichung „Kinder in den ersten Lebensjahren – was können sie, was brauchen sie?" (HSM 2011) wissenschaftliche Hintergründe, praktische Hinweise und Anregungen zur Reflexion. Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Handreichung bildete das Rahmenkonzept zur QSV (HSM 2012).

Die Handreichung besteht aus vier Teilen:

- Teil I behandelt das Modellprojekt QSV als Bestandteil des BEP.
- In Teil II finden Sie die wichtigsten Schlüsselprozesse für Ihre pädagogische Arbeit mit den Themen
  - Beobachten und Dokumentieren
  - Eltern als Bildungspartner gewinnen
  - mit der Schule kooperieren
  - kindliche Kompetenzen im Sinne des BEP stärken
  - Übergänge gemeinsam gestalten

1) Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007; Wird im Text immer als „BEP" zitiert.

- In Teil III stehen die Schwerpunkte der QSV im Mittelpunkt, also die Kompetenzen von Kindern, die für ihre Entwicklung besonders wichtig sind und auch eine zentrale Rolle bei der Bewältigung des Übergangs in die Schule spielen. Dazu gehören
  - Sprach- und Literacykompetenzen
  - Bewegungs- und motorische Kompetenzen
  - Soziale und emotionale Kompetenzen
  - Alltagskompetenzen
  - Lernmethodische Kompetenzen

Die Konzentration auf diese Kompetenzen bedeutet aber nicht, dass die anderen Bildungsbereiche im BEP (Musik und Tanz, Mathematik oder Umwelt) weniger bedeutsam sind: Für die optimale Stärkung der kindlichen Kompetenzen nutzen Fachkräfte idealerweise alle Bildungsbereiche – von Mathematik über Umwelt bis hin zu Bewegung und Sport.

- In Teil IV finden Sie Kopiervorlagen, die Sie in Ihrer Praxis einsetzen können, z.B. als Kopiervorlage oder als Vorlage zur Entwicklung eigener Materialien.

Zudem finden Sie in der Handreichung die farbigen „BEP-Lupen" – ein Reflexionsinstrument für die beschriebenen Schlüsselprozesse und Schwerpunkte. Die BEP-Lupen können Sie zur Selbstreflexion im Team oder Tandem einsetzen und damit herausfinden, „wie viel BEP schon in Ihrer Arbeit steckt".

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis

1.2 Bildung von Anfang an: Die Position des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 - 10 Jahren

Das Konzept für das Projekt QSV und diese Handreichung basiert auf den Grundsätzen und Prinzipien des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP) (HSM/HKM 2007).

Die landesweite Einführung des BEP hat dazu geführt, dass in Hessen immer mehr Kindertageseinrichtungen, Schulen und andere Bildungsorte eng zusammenarbeiten. Sie tragen gemeinsam dazu bei, dass Kinder eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten und mehr Kontinuität in ihren Bildungsverläufen erleben (Berwanger/Reis 2006; Paulsteiner/Kofler/Spindler 2014).

Der BEP legt die Grundlagen für anschlussfähige und kindgerechte Bildungsprozesse auf der Basis einer gemeinsamen Philosophie in allen Bildungsorten. Er befürwortet deshalb eine dreifache Konsistenz: Eine Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns, eine Konsistenz in den Bildungszielen und eine Konsistenz im Bildungsverlauf.

Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns
Durch die historisch unterschiedliche Entwicklung von Schule und Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren haben sich divergente Bildungsphilosophien etabliert, die sich verkürzt als die spielorientierte vs. lernorientierte Philosophie bezeichnen lassen. Um diese Struktur zu überwinden, vertritt der BEP den Standpunkt, dass Fachkräfte des Elementar- und Primarbereiches ihr pädagogisches Verhalten auf der Grundlage gleicher Grundsätze und Prinzipien organisieren (Bild vom Kind, Verständnis von Bildung, Umgang mit Heterogenität usw.).

Konsistenz in den Bildungszielen
Im BEP finden sich fünf Dimensionen kindlicher Entwicklung und Bildung. Sie begründen das pädagogische Handeln und die thematische Festlegung von Bildungsbereichen in Kindergarten und Grundschule: Starke Kinder, kommunikations- und medienkompetente Kinder, kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder, lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder sowie verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder. Es gilt, diese Ziele nicht nur im Elementar-, sondern auch im Primarbereich und in den weiterführenden Schulen zu verfolgen.

Konsistenz im Bildungsverlauf
Konsistenz im Bildungsverlauf bezieht sich auf das Verständnis von Übergängen und der Organisation von Bildungsprozessen.

Übergänge sind Zeitfenster, in denen das Kind bereit und fähig ist, neues Verhalten zu entwickeln. Für die Mehrzahl der Kinder stellen diese Übergänge Phasen beschleunigten Lernens und beschleunigter Entwicklung dar, die sie in der Regel angemessen und gewinnbringend bewältigen. Diese transitiven Phasen lassen sich stärker als bislang für intensivierte Lernprozesse nutzen. Eine große Rolle im Übergang spielt die Reorganisationskompetenz, d.h. jene Kompetenz, die das Kind befähigt, mit Wandel und Veränderungen in seinem Leben und neuen Herausforderungen umzugehen.

Zu den wesentlichen Divergenzen zwischen Elementar- und Primarbereich zählt vor allem die unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen. Dies führt dazu, dass Kinder ihre erzielten Lernfortschritte aus der Elementarstufe in der Grundschule nicht optimal nutzen. Zu Beginn des Grundschulbesuchs stehen sie vor der Situation, eine andere Organisation von Lernprozessen vorzufinden, die oftmals wenig mit jenen im Kindergarten gemeinsam hat. Im Einklang mit internationalen Forschungsergebnissen verfolgt der BEP deshalb das Ziel, Konsistenz in der Organisation der Bildungsprozesse von unten nach oben, vom Kindergarten in die Grundschule, zu erzielen.

Auch wenn sich das Projekt QSV zunächst auf den Bildungsort Kindertageseinrichtungen fokussiert, bewirkt die enge inhaltliche Kooperation zwischen Schule, Eltern und weiteren Bildungsorten eine Konsistenz in den Grundlagen, den Inhalten und der Organisation von Bildungsprozessen in allen Bildungsorten.

1.3 Das Modellprojekt QSV auf Grundlage des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 – 10 Jahren

Das Modellprojekt Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV)

Seit 2007 arbeiten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Hessen auf der Grundlage des BEP als Tandems zusammen. Im Mittelpunkt steht dabei das Kind mit seinen Fähigkeiten, Potenzialen und Bedürfnissen. Bildung gelingt nur, wenn sie als kontinuierlicher Entwicklungsprozess des Individuums verstanden wird. Die Kooperation von Bildungsorten auf der Basis einer gemeinsamen Philosophie, gemeinsamer Inhalte und Ziele zählt daher zu den zentralen Implikationen dieses neuen Verständnisses.

Durch die QSV richtet sich der Blick wie mit einer Lupe auf die 4- bis 6-jährigen Kinder: In Kooperation mit einer Lehrkraft der Grundschule und den Eltern erarbeiteten Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen eine möglichst optimale Unterstützung für die Entwicklung des Kindes – auf der Grundlage des BEP. Die QSV fordert insbesondere von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, gemeinsam mit den Eltern zu kooperieren.

Das Projekt konzentriert sich auf die letzten beiden Kindergartenjahre vor der Einschulung. Wie können Einrichtungen gemeinsam mit Eltern und Schule die Kinder so fördern und unterstützen, dass alle Kinder ihre Potentiale optimal entfalten und den Übergang in die Schule positiv bewältigen können?

Einen Überblick über den zeitlichen Ablauf des Projektes bietet Abbildung 1.

Intensive Kooperation mit Schule, Bildungspartnerschaft mit Familien, Vernetzung und Kooperation mit weiteren Stellen; Unterstützung durch Qualifizierung sowie Beratung

Start der QSV:
(für Kinder im 2. Kindergartenjahr)
- Sept. / Okt.: ganzheitliche Einschätzung der kindl. Kompetenzen
- Okt. / Nov.: Diskussion der Ergebnisse (Kinder, Eltern, Team, Schule) -> Ideen zur gezielten Stärkung der kindl. Kompetenzen
- Ab Nov. ganzheitliche Stärkung der kindl. Kompetenzen

Start der QSV:
(für Kinder im 2. Kindergartenjahr) Analog zum Vorgehen in 2012
- Einschätzung
- Diskussion
- Ganzheitliche Stärkung der kindl. Kompetenzen

Weiterführung der QSV:
(für Kinder, die 2014 in die Schule kommen)
- Ganzheitliche Stärkung der kindl. Kompetenzen
- Gestaltung des Übergangs

Weiterführung der QSV:
(für Kinder, die ab 2015 in die Schule kommen)
- Ganzheitliche Stärkung der kindl. Kompetenzen
- Gestaltung des Übergangs

August 2012 **August 2013** **August 2014**

Abbildung 1: Die Umsetzung der QSV

Projektbeteiligte

Das Modellprojekt QSV wird vom Hessischen Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) in enger Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium (HKM) geleitet, um die enge Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen sicherzustellen.

Die wissenschaftliche Beratung des Modellprojektes oblag Prof. Dr. mult. Fthenakis, der maßgeblich an der Entwicklung und Implementierung des BEP beteiligt ist. Als Basis für die Durchführung der QSV in den verschiedenen Einrichtungen erstellte das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) gemeinsam mit Prof. Dr. mult. Fthenakis ein Rahmenkonzept (HSM 2012), das die Grundlage für die Umsetzung während der Modellphase darstellte. Das IFP entwickelte zudem ein Qualifizierungskonzept und war eng in die Beratung und Begleitung der Modellstandorte eingebunden.

Um Wirkungen der QSV auf die Kinder, die beteiligten Bildungseinrichtungen und die Gestaltung des Übergangs zu erfassen, wurde das Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) in Mainz mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt.

Die Agentur synovativ aus Kassel unterstützte die Umsetzung des Projektes und die Veranstaltungen im Rahmen der QSV.

Steuerungsgruppe

Eine Steuerungsgruppe, die sich aus den Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien, der hessischen Spitzenverbände, Stiftungen und der Wissenschaft zusammensetzte, begleitete das Projekt während des gesamten Verlaufes. Sie hatte den Auftrag, die Projektverantwortlichen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu beraten und zu unterstützen. Die Zusammenarbeit in diesem Gremium verlief sehr konstruktiv, die Anregungen und Ideen der Steuerungsgruppe waren eine wichtige Bereicherung für das Projekt.

Mitglieder der Steuerungsgruppe waren:

- Cornelia Lange (HMSI), Leitung der Steuerungsgruppe
- Heike Hofmann-Salzer (HMSI), Projektleitung
- Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, wissenschaftliche Beratung
- Vertreterinnen und Vertreter der hessischen Spitzenverbände sowie
- Sengül Ay (synovativ), Ursula Christ (HKM), Susanne Dittmar (HKM), Dr. Stefan Herb (HMSI), Prof. Dr. Michael Macsenaere (IKJ), Gabriele Meier-Darimont (HMSI), Christine Schaffer (HMSI), Barbara Scharf (HKM), Wiebke Schindel (HMSI), Anna Spindler (IFP), Anna-Maija Streda (IKJ), Dr. Katrin Strüber (IKJ), Gudrun Strathe (HMSI), Sigrid Strecker (Stiftung Lesen), Dr. Jürgen Wüst (HMSI), Dorothee Zuzok (HMSI)

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Die Qualifizierung der Modellstandorte und die Begleitung vor Ort oblagen sechs Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Barbara Beckmann, Brigitte Heinz, Gunther Kirchner-Peil, Eva-Maria Maier, Anna Spindler, Inge Werning). Das Qualifizierungskonzept entwickelte das IFP und begleitete die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren über den gesamten Projektzeitraum hinweg.

Die Modellstandorte

Für das Projekt bewarben sich insgesamt 60 Modellstandorte, von denen die Verantwortlichen 30 auswählten. Die folgenden 28 Standorte haben das Projekt zu Ende geführt.

Cluster Süd I

Größe des Clusters: 6 Kommunen, 10 Kitas
Begleitende Multiplikatorin: Eva-Maria Maier

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Biblis	■ Kita Pusteblume ■ Kita Sonnenschein ■ Schule in den Weschnitzauen	Bergstraße
Biebesheim	■ Ev. Kindergarten Biebesheim ■ Grundschule Biebesheim	Groß-Gerau
Michelstadt	■ Kita Am Campus ■ Stadtschule Michelstadt	Odenwaldkreis
Modautal	■ Kindergarten Ernsthofen ■ Modauschule	Darmstadt-Dieburg
Wald-Michelbach	■ Heinrich-Schlerf-Kita ■ Kindergarten Siedelsbrunn ■ Adam-Karrillon-Schule	Bergstraße
Zwingenberg	■ Ev. Kita Zwingenberg ■ Kita Rodau ■ Städtische Kita Zwingenberg ■ Melibokusschule	Bergstraße

Cluster Süd II

Größe des Clusters: 3 Kommunen, 9 Kitas
Begleitender Multiplikator: Gunther Kirchner-Peil

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Darmstadt	■ Kita Kurt-Schumacher-Haus ■ Kath. Kita St. Georg ■ Wilhelm-Hauff-Schule	
Dreieich I	■ Kita Erich-Kästner ■ Kita Oisterwijkerstraße ■ Erich-Kästner-Schule	Offenbach
Dreieich II	■ Kita Horst-Schmidt-Ring ■ Kita Schulstraße ■ Schillerschule	Offenbach
Neu-Isenburg	■ Kath. Kita St. Christoph ■ Ev. Kita Gravenbruch ■ Städt. Kita Dreiherrnsteinplatz ■ Ludwig-Uhland-Schule	Offenbach

Cluster Ost

Größe des Clusters: 4 Kommunen, 6 Kitas
Begleitende Multiplikatorin: Barbara Beckmann

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Gersfeld	■ Kath. Kindergarten Don Bosco ■ Ev. Kindergarten Gersfeld ■ Otto-Lilienthal-Schule	Fulda
Grebenhain	■ Kita Grebenhain ■ Oberwaldschule	Vogelsbergkreis
Maintal	■ Kita Ahornweg ■ Fritz-Schubert-Schule	Main-Kinzig-Kreis
Ranstadt	■ Kita Abenteuerland ■ Kita Sonnenhügel ■ Laisbachschule	Wetteraukreis

Cluster Mitte

Größe des Clusters: 4 Kommunen, 10 Kitas
Begleitende Multiplikatorin: Anna Spindler

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Bad Soden am Taunus	■ Kita Sonnenburg ■ Altenhainer Schule	Main-Taunus-Kreis
Friedrichsdorf	■ Kita Unterm Regenbogen ■ Kinderhaus Am Erlenbach ■ Grundschule Köppern	Hochtaunuskreis
Grävenwiesbach	■ Kita Villa Kunterbunt ■ Kita Zwergenland ■ Kita Bärenhöhle ■ Kita Laubach ■ Wiesbachschule	Hochtaunuskreis
Mittenaar	■ Ev. Kindergarten Bicken ■ Ev. Kindergarten Ballersbach ■ Ev. Kindergarten Offenbach ■ Johann-Heinrich-Alsted-Schule	Lahn-Dill-Kreis

Cluster West

Größe des Clusters: 5 Kommunen, 10 Kitas
Begleitende Multiplikatorin: Brigitte Heinz

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Eltville-Rauenthal	■ Kita St. Michael ■ Otfried-Preußler-Schule	Rheingau-Taunus-Kreis
Flörsheim	■ Kita Villa Kunterbunt ■ Kita Sonnengarten ■ Paul-Maar-Schule	Main-Taunus-Kreis
Leun-Biskirchen	■ Kita Zwergenland ■ Kita Rabennest ■ Lahn-Ulm-Schule	Lahn-Dill-Kreis
Löhnberg	■ Kita Habakuk ■ Kita Kleine Strolche ■ Grundschule Auf dem Falkenflug	Limburg-Weilburg
Selters	■ Kita St. Christopherus ■ Kath. Kita St. Josef ■ Kita Haintchen ■ Mittelpunktschule Selters i.T.	Limburg-Weilburg

Cluster Nord

Größe des Clusters: 5 Kommunen, 7 Kitas
Begleitende Multiplikatorin: Inge Werning

Kommune	Name der Einrichtung	Landkreis
Bad Wildungen	■ Kindergarten Odershausen ■ Auenbergschule	Waldeck-Frankenberg
Bad Karlshafen	■ Ev. Kita Arche Noah ■ Sieburgschule	Kassel
Frankenberg (Eder)	■ Kita Röddenau ■ Grundschule Röddenau	Waldeck-Frankenberg
Ludwigsau	■ Kita Ludwigsau ■ Kindergarten Mecklar ■ Fuldatalschule	Hersfeld-Rotenburg
Volkmarsen	■ Kath. Kita St. Marien ■ Kita Villa Kunterbunt ■ Grundschule Villa R	Waldeck-Frankenberg

Der Begriff Schulvorbereitung

Was umfasst eine gute Schulvorbereitung und welche Ziele verfolgt sie? Diese Frage beantworten Kinder, Familien, Fach- und Lehrkräfte oder Wissenschaftler recht unterschiedlich. Dem Modellprojekt QSV lag folgende Definition zugrunde:

„Schulvorbereitung" dient nicht alleine der Vorbereitung auf die Schule, sie ist eine umfassende, ganzheitliche Vorbereitung auf das Leben. Sie beginnt mit der Geburt. Jedes Kind in Hessen soll möglichst früh, optimal und nachhaltig gefördert werden.

Kinder erwerben so all diejenigen Kompetenzen, die sie brauchen, um sich später in der Schule oder im Leben aktiv zu beteiligen, selbstständig und in der Interaktion mit anderen zu lernen, für sich selbst und andere Verantwortung übernehmen zu können und kompetent mit Wandel und Veränderung umzugehen. Das Ziel der Qualifizierten Schulvorbereitung ist, möglichst optimale Startchancen für alle Kinder herzustellen und damit zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beizutragen.

Qualifizierung, Beratung und Unterstützung

Ein wichtiger Projektbaustein war die Qualifizierung der teilnehmenden Standorte und die Idee, voneinander zu lernen und gemeinsam den Umsetzungsprozess zu gestalten.

Die Qualifizierung war deshalb prozessbegleitend angelegt: Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren begleiteten die Standorte der regionalen Cluster über die komplette Projektlaufzeit, führten Cluster-Fortbildungen und Inhouse-Fortbildungen durch, nahmen an flankierenden Veranstaltungen sowie regionalen Fachforen teil und standen bei Beratungsbedarf den Standorten zur Verfügung.

An den Fortbildungen in den regionalen Clustern (fünf Module mit insgesamt sechs Tagen in den Jahren 2012 bis 2014) nahmen je zwei Fachkräfte pro Einrichtung und eine Lehrkraft pro Schule teil. Die Themen Beobachten und Dokumentieren, Bildungspartnerschaft mit Eltern, Stärkung der kindlichen Kompetenzen sowie die Rolle der Fachkräfte, Lehrkräfte und Leitungen standen im Mittelpunkt der Qualifizierung.

Ein elementarer Projektbaustein für die Qualifizierung waren zudem die Inhouse-Fortbildungen: Sie verfolgten das Ziel, das gesamte (Einrichtungs-) Team „mit ins Boot zu holen" und für die Einrichtung spezifische Lösungen in der Umsetzung zu entwickeln. Die beteiligten Einrichtungen beurteilten die Inhouse-Fortbildungen als „sehr hilfreich".

Das IFP evaluierte alle Cluster- und Inhouse-Fortbildungen. Die detaillierten Auswertungen werden in einem Abschlussbericht vorgelegt (Spindler/Held in Vorbereitung). Als besonders positiv bewerteten die teilnehmenden Einrichtungen und Standorte:

- den Austausch in den Clustergruppen
- den positiven Einfluss der Qualifizierung auf die Zusammenarbeit im Tandem
- die Inhouse-Schulungen
- die neuen Ideen für die praktische Arbeit und Inhalte
- das Engagement der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren
- die guten Rahmenbedingungen (Materialien, Tagungsräume, Verpflegung)

Einige Kommentare von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigen, wie wichtig die Qualifizierung für die Modellstandorte war:

„Es hat Spaß gemacht, Neues zu lernen und einen anderen Blick auf die Arbeit mit den Kindern zu bekommen". „Bei uns haben sich durch die

Fortbildungen große Veränderungen in der Kooperation Kita-Schule ergeben." „Wir wollen weitermachen, damit das, was wir uns gemeinsam erarbeitet haben, lebendig bleibt. Wie und ob das unter den normalen Rahmenbedingungen überhaupt möglich ist, wird sich herausstellen."

Zusätzlich flankierten regionale Fachforen, die jährlich stattfanden und unterschiedliche Fachtage die Qualifizierung. Im März 2014 fand zudem ein eineinhalbtägiger Experten-Workshop statt, auf dem die vorliegende Handreichung weiterentwickelt wurde. Insgesamt 122 Fach- und Lehrkräfte aus den Modellstandorten, Eltern und weitere Experten beteiligten sich dabei aktiv.

Öffentlichkeitsarbeit

Das HMSI begleitete das Projekt auch durch viele zielgruppenspezifische Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit, z.B. durch

- Veranstaltungen (Auftakt- und Abschlussveranstaltung, Fachtagungen und Veranstaltungen für bestimmte Zielgruppen, z.B. Träger von Kindertageseinrichtungen oder Lehrkräfte)
- die Veröffentlichung des Rahmenkonzeptes
- die Erstellung des Informationsflyers für Eltern
- Einrichtungsbesuche in allen Standorten durch die Ministerien (i.d.R. durch Vertreter und Vertreterinnen der Fachabteilungen)
- die Erstellung einer Website zum Projekt (www.qsv.hessen.de)
- die Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit der Modellstandorte
- die regelmäßige Versendung von Pressemeldungen und eines Newsletters

Anna-Maija Streda, Dr. Katrin Strüber & Prof. Dr. Michael Macsenaere

1.4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellprojektes

Das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz (IKJ) begleitete das Modellprojekt wissenschaftlich, um Informationen über die Wirkung und Effekte der QSV und ihrer einzelnen Bestandteile zu erhalten. Dafür führte das IKJ eine längsschnittlich angelegte Studie mit einem Kontrollgruppendesign durch.

Das IKJ hat mit dem Auftrag der Evaluation die Aufgabe übernommen, die Wirksamkeit von QSV zu überprüfen. Die Beschreibung und Bewertung der Kompetenzen- und Interessensentwicklung der Kinder stand im Vordergrund der Untersuchungen. Darüber hinaus bewertete das Institut auch Strukturen sowie Prozesse der Arbeit im Übergang an den 28 Experimental- und zehn Kontrollgruppenstandorten. Das Vorgehen entlehnte das IKJ dabei der Wirkungsforschung (bspw. Macsenaere/Esser 2012; Macsenaere u.a. 2013).

Hypothesen

Das IKJ formulierte vier Hypothesen, mit denen die Wirkung von QSV gemessen werden sollte. Die QSV nimmt in den letzten beiden Kita-Jahren die Kinder mit ihren Kompetenzen und Interessen sowie ihrem Unterstützungsbedarf besonders in den Blick und will sie entsprechend fördern (HSM 2012). In Anlehnung daran lautet die erste Hypothese (H1):

H1: Die Entwicklung der Kinder der Experimentalgruppe verläuft im Untersuchungszeitraum signifikant positiver als die Entwicklung der Kinder der Kontrollgruppe.

Es ist empirisch nachgewiesen, dass Kinder im deutschen Bildungssystem Nachteile erfahren, wenn sie

- die Jüngsten eines Jahrgangs sind (Puhani/Weber 2005)
- männlich sind (z.B. Geissler 2005, S. 80-87; Maaz u.a. 2011, S. 92)
- aus Familien mit Migrationshintergrund kommen (Geissler 2005, S. 88ff.)
- aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern stammen (Maaz u.a. 2011, S. 92).

Gleichfalls sollte die QSV Kindern mit Beeinträchtigung oder besonderem Förderbedarf (HSM/HKM 2007, S. 52f.) spezielle Beachtung schenken.

Die Hypothese (H2), die es diesbezüglich zu prüfen gilt, lautet daher:

H2: Die Entwicklung der Kinder aus Risikogruppen verläuft in der Experimentalgruppe im Untersuchungszeitraum signifikant positiver als die Entwicklung der Kinder aus Risikogruppen in der Kontrollgruppe.

Die Evaluation bezog sich auf die Kinder, die 2014 von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wechselten – also auf den ersten „QSV-Jahrgang" (HSM 2012). Die Verlängerung der Evaluation durch das Hessische Kultusministerium ermöglicht es nun, die Kinder beim Übergang in die Schule und in der Grundschule weiter zu begleiten. Die Hypothesen, die es in diesem Falle zu prüfen gilt, sind folgende (H3 und H4):

H3: Die Kinder der Experimentalgruppe bewältigen den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule kompetenter als die Kinder der Kontrollgruppe.

H4: Die Kinder der Experimentalgruppe entwickeln sich in der Zeit nach dem Besuch der Kindertageseinrichtung, also in der Grundschule, positiver als die Kinder der Kontrollgruppe.

Eine systematische Prüfung der Hypothesen drei und vier ist erst im Schuljahr 2014/2015 möglich. Der Modellstandort Friedrichsdorf-Köppern lässt jedoch eine Vorausschau zu: Hier kamen die Kinder mit fünf Jahren in die Eingangsstufe der Grundschule. Eine retrospektive Erhebung zum Übergang, der 2013 stattfand, führte das IKJ im Sommer 2014 durch.

Design

Das Evaluationsdesign ist als prospektive Längsschnittstudie mit zunächst drei Erhebungszeitpunkten konzipiert (Abb. 2): Die Erhebungszeitpunkte sind ein t1 im Sommer 2012, ein t2 im Sommer 2013 und ein t3 im Sommer 2014. Die Kinder, die im Sommer 2014 von der Kindertageseinrichtung in die Schule wechselten, begleitete die Evaluation während sie die Kindertageseinrichtung besuchten.

Das gewählte Untersuchungsdesign ermöglicht es, Aussagen zur Qualität der Umsetzung von QSV in drei Dimensionen zu treffen: Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität (Abb. 2). Neben der Dokumentation der Kompetenzen und Interessen der Kinder (Ergebnisqualität) erhob das IKJ auch die Perspektive ihrer Eltern, ihrer Erzieherinnen und Erzieher sowie ihrer zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Damit können Aussagen z.B. über die Kooperation zwischen den Bildungsorten Kita-Schule-Familie und zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit getroffen werden (Prozess- und Strukturqualität). Die erfassten Perspektiven und Zahlen der an der Analyse und Bewertung teilnehmenden Personen und Institutionen finden sich in Abbildung 1.

Teilnehmende Institutionen	Experimentalgruppe (EG)	Kontrollgruppe (KG)
Kindertageseinrichtungen	52	17
Kinder (und ihre Eltern)[2]	800	215
Frühpädagogische Fachkräfte	300	70
Grundschulen	28	10
Lehrkräfte	60	30

Abbildung 1: Anzahl der teilnehmenden Personen aus Experimental- und Kontrollgruppe

2) Der Rücklauf der Fragebögen für die Eltern beträgt in der Experimentalgruppe rund 80%, in der Kontrollgruppe rund 60%.

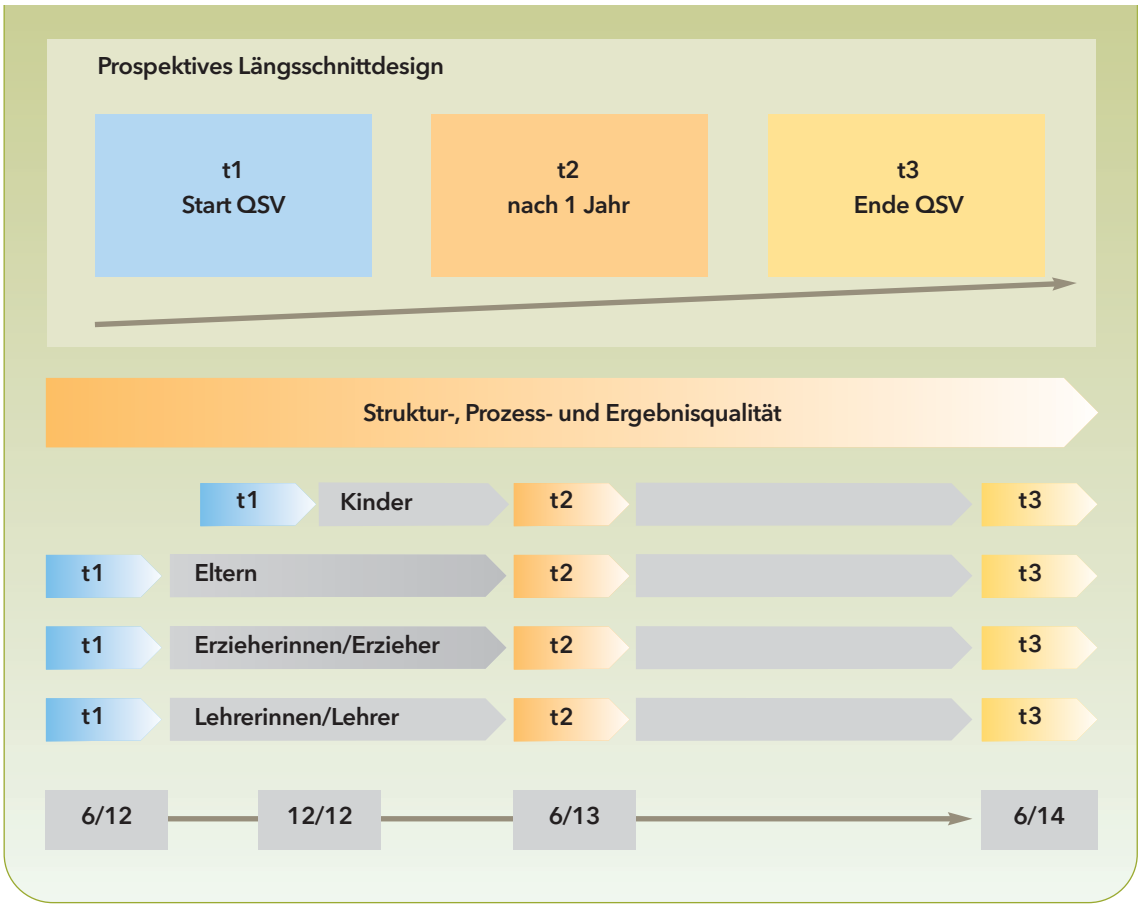


Abbildung 2: Längsschnittdesign mit drei Erhebungszeitpunkten

Die Evaluation berücksichtigte die Entwicklung der Kinder, die Perspektive der Eltern sowie der Fach- und Lehrkräfte. Alle erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragte das IKJ im Sommer der Jahre 2012, 2013 und 2014. Die frühpädagogischen Fachkräfte schätzten die Kompetenzen und Interessen der Kinder ein im Herbst/Winter 2012/13, im Sommer 2013 und ein drittes Mal im Sommer 2014, bevor die Kinder in die Schule kamen.

Instrumente

Die eingesetzten Analyse- und Bewertungsinstrumente, gegliedert nach Zielgruppen, stellt Abbildung 3 dar.

Wer?	Was?	Welches Instrument[3]? Über wen?
Kind	Soziobiografische Daten: ■ Geschlecht ■ Alter ■ sozioökonomische Herkunft (Ausbildungsstatus und Pro-Kopf-Einkommen des Elternhauses) ■ Migrationshintergrund ■ Beeinträchtigung/besonderer Förderbedarf	1. Fragebogen für die Eltern a Eltern 2. Liste der teilnehmenden Kinder an der Evaluation von QSV (als Kontrollgruppe) aKindertageseinrichtungen
	■ motorische Kompetenzen ■ soziale Kompetenzen ■ emotionale Kompetenzen sowie ■ Sprach- und Literacykompetenzen	„KOMPIK" [4]/in der Kontrollgruppe: „Entwicklungsdokumentation der Kinder"[5] eingeschätzt durch Fachkräfte
	Lernmethodische Kompetenzen	Beobachtungs- und Einschätzungsbogen eingeschätzt durch Fachkräfte
	Übergangskompetenzen	Beobachtungs- und Einschätzungsbogen eingeschätzt durch Fachkräfte und Eltern a Fragebogen für die Eltern
	Beziehung-Fachkraft-Kind	Deutsche Version der Student-Teacher-Relationship-Scale („STRS") [6] eingeschätzt durch Fachkräfte
	Sprachstand	„KiSS – Kindersprachscreening"[7] über zertifizierte Fachkräfte in den Kitas

Abbildung 3: Evaluationsinstrumente Modellprojekt QSV

3) Wenn nichts anderes vermerkt, sind die Instrumente von IKJ für die Evaluation von QSV entwickelt worden.

4) Zu KOMPIK siehe auch Kap. II.1. KOMPIK ist kein wissenschaftliches Evaluationsinstrument. Mit Genehmigung der Bertelsmann Stiftung werden die ermittelten quantitativen Ergebnisse aus den QSV-Schwerpunktbereichen (motorische Kompetenzen, soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen sowie Sprache und Literacy) von den Kitas ans IKJ weitergeleitet. Das IKJ nutzt die Ergebnisse, die in erster Linie der pädagogischen Arbeit dienen, für die Evaluation des Modellprojektes QSV. Die Kompetenzen und Interessen der Kinder werden von den Fachkräften auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt. Für die Evaluation geschah das dreimal: im Herbst/Winter 2012, im Sommer 2013 und im Sommer 2014. Herausgeber ist die Bertelsmann Stiftung und das Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010).

5) Der in der Kontrollgruppe eingesetzte Beobachtungs- und Einschätzbogen „Entwicklungsdokumentation der Kinder" erfasst die Kompetenz- und Interessensbereiche, die in der Experimentalgruppe mit KOMPIK und dem Bogen „Lernmethodische Kompetenzen" erfasst werden. Die Beobachtungs- und Einschätzungsaufträge für die Lernmethodischen Kompetenzen sind für die Evaluation der QSV vom IKJ zusammengestellt und methodisch an KOMPIK angelehnt.

6) Beobachtungsbogen „Erzieherin-Kind-Interaktion" – die Items des Bogens erfassen Beziehung auf den Skalen Nähe, Abhängigkeit und Konflikt (Mayr 2003). In QSV werden die Kurzversionen der Skala Abhängigkeit und Konflikt (je fünf Items) und die Langversion der Skala Nähe (16 Items) eingesetzt.

7) Mit dem Screeningverfahren „KiSS" – siehe auch Kapitel II.1 – kann der Sprachstand von 4- bis 4,5-jährigen Kindern in hessischen Kindertagesstätten „kindgerecht" (HSM 2010, S. 2) ermittelt werden. Das Verfahren der Sprachstandserfassung besteht im Original aus drei Bögen: dem Kinderbogen (Sprachstandsbestimmung, durchgeführt von einer zertifizierten Fachkraft in der Kita), dem Kitabogen (weitere Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte) und dem Elternbogen (Beobachtungen der Eltern zur sprachlichen Entwicklung der Kinder). Ergebnis ist ein Profil des Sprachstandes in unauffällig, sprachpädagogisch förderbedürftig oder medizinisch abklärungsbedürftig durch den Kinderarzt/die Kinderärztin. Herausgeber ist das Hessische Sozialministerium (2010). Das IKJ bekommt die Daten aus dem Kinderbogen über das Hessische Kindervorsorgezentrum am Universitätsklinikum der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Leiter Prof. Dr. Matthias Kieslich. Die durch „KiSS" erhobenen Daten werden lediglich als Zusatzinformation genutzt: Wie viele Kinder der Experimentalgruppe werden als sprachlich unauffällig, sprachpädagogisch förderbedürftig oder medizinisch abklärungsbedürftig eingeschätzt? Und wie verläuft deren sprachliche Entwicklung in QSV?

Wer?	Was?	Welches Instrument[3]? Über wen?
Eltern	soziodemografische Daten des Kindes und seiner Familie Beurteilung der Entwicklung des Kindes Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der Unterstützung der Entwicklung des Kindes Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Erzieherinnen und Erziehern Kompetenzen des Kindes und der Eltern im Übergang individuelle und systembezogene Bedingungen des Übergangs	Fragebogen für die Eltern
Kita	■ Strukturen der Umsetzung des Übergangs (Personal, Kindergruppengröße, inhaltliche Schwerpunkte, Zeitkontingente, …) ■ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern im Übergang ■ Zusammenarbeit mit der Schule ■ Zusammenarbeit Kindertageseinrichtungen-Schule-Elternhaus ■ Beobachtung und Dokumentation im Übergang ■ Umsetzung von QSV im Tandem, im Team und im pädagogischen Alltag ■ Verwendung von QSV-Fördermitteln ■ Einbindung von Kindern mit Beeinträchtigung/besonderem Förderbedarf in QSV	Strukturfragebogen für die Kindertageseinrichtung (wird von der Kita-Leitung oder der Person ausgefüllt, die für QSV/den Übergang verantwortlich ist)

Wer?	Was?	Welches Instrument[3]? Über wen?
Fachkräfte	■ Einbindung in QSV ■ Tätigkeiten in der unmittelbaren und mittelbaren Übergangsarbeit ■ Eigene Rolle/Einschätzung eigener Kompetenzen in der Übergangsarbeit ■ Anknüpfungspunkte zwischen BEP und QSV ■ Beobachtung und Dokumentation ■ Zusammenarbeit mit der Schule ■ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern	Fragebogen für die Erzieherinnen und Erzieher
Schule	■ Strukturen der Umsetzung des Übergangs (Personal, Stundenkontingente) ■ Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung/den Kindertageseinrichtungen ■ Zusammenarbeit Kindertageseinrichtung-Schule-Elternhaus ■ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern im Übergang ■ Umsetzung von QSV im Tandem, im Kollegium und im pädagogischen Alltag	Strukturfragebogen für die Schule (wird von der Schul-Leitung oder der Person ausgefüllt, die für QSV/den Übergang verantwortlich ist)
Lehrkräfte	■ Einbindung in QSV ■ Tätigkeiten in der unmittelbaren und mittelbaren Übergangsarbeit ■ Eigene Rolle/Einschätzung eigener Kompetenzen in der Übergangsarbeit ■ Anknüpfungspunkte zwischen BEP und QSV ■ Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung/den Kindertageseinrichtungen	Fragebogen für Lehrkräfte

Auswertung und Ergebnisse

Die Abgabefrist für die Fragebögen der letzten Erhebung war im Juli 2014. In den folgenden Abbildungen wird der Gesamtrücklauf der Fragebögen, die an das IKJ zurück gesendet wurden, dargestellt.

An dieser Stelle ein Dank an alle beteiligten Einrichtungen der Experimental- und Kontrollgruppe, die diese sehr hohen Rücklaufquoten ermöglichten!

Experimentalgruppe	t1		t2		t3	
	n	%	n	%	n	%
Kinder (n = 803)	790	98,4	801	99,8	695	86,5
Elternbögen (n = 803)	640	79,7	647	80,6	557	69,4
Strukturbögen Kita (nE = 52)	52	100,0[1]	52	100,0[1]	52	100,0[1]
Erzieherinnen- und Erzieherbögen (nE = 52)	287	100,0[1]	317	98,1[1]	298	100,0[1]
Strukturbögen Schule (nE = 28)	28	100,0[1]	26	92,9[1]	26	92,9[1]
Lehrerinnen- und Lehrerbögen (nE = 28)	75	96,4[1]	60	92,9[1]	64	90,9[1]

Abbildung 4: Rücklaufanzahl und -prozent an den Modellstandorten.

nE = Anzahl Einrichtungen, n = Anzahl Beobachtungs- und Fragebögen. [1] Die angegebene Prozentzahl bezieht sich auf den Rücklauf aus den Einrichtungen. Bei einer Angabe von 100% wurden aus allen Einrichtungen Fragebögen zurück gesendet.

Kontrollgruppe	t1		t2		t3	
	n	%	n	%	n	%
Kinder (n = 221)	221	100,0	215	97,3	200	90,5
Elternbögen (n = 221)	136	61,5	181	81,9	149	67,4
Strukturbögen Kita (nE = 17)	17	100,0[1]	17	100,0[1]	17	100,0[1]
Erzieherinnen- und Erzieherbögen (nE = 17)	78	100,0[1]	69	100,0[1]	66	100,0[1]
Strukturbögen Schule (nE = 10)	10	100,0[1]	10	100,0[1]	10	100,0[1]
Lehrerinnen- und Lehrerbögen (nE = 10)	30	100,0[1]	28	90,0[1]	23	100,0[1]

Abbildung 5: Rücklaufanzahl und -prozent an den Kontrollgruppenstandorten.

nE = Anzahl Einrichtungen, n = Anzahl Beobachtungs- und Fragebögen.

Die ausgewerteten Fragebögen stellen die Datengrundlage für die Evaluation des Modellprojektes dar. Um Längsschnittaussagen treffen zu können, wurden für die Abschlussauswertung die Daten der Kinder mit einbezogen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorlagen. Demzufolge kamen 652 Kinder aus der Experimentalgruppe und 175 aus der Kontrollgruppe in die Abschlussauswertung.

Um die Entwicklung der Kinder zu erfassen, wurden die frühpädagogischen Fachkräfte gebeten, die Kinder in insgesamt sieben Entwicklungsbereichen zu beobachten und ihre Einschätzung zum Entwicklungsstand der Kinder zu geben. Die Entwicklungsbereiche, die in der Evaluation untersucht wurden, sind *motorische Kompetenzen, soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, motivationale Kompetenzen, Sprache und frühe Literacy, Wohlbefinden und soziale Beziehungen sowie lernmethodische Kompetenzen*.

Die frühpädagogischen Fachkräfte haben die Entwicklung der Kinder auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt.[8] Anhand dieser Einschätzungen konnte das IKJ einen Gesamtwert für die Entwicklung der Kinder bilden. Je höher die Werte sind, desto höher schätzen die Fachkräfte die Kompetenzen der Kinder ein. Um die Größe des Entwicklungsschrittes zu erfassen, wurde von diesen Gesamtwerten der Entwicklung zu t1, t2 und t3 ein Differenzwert gebildet:

Differenzwert= (Gesamtwert t2-Gesamtwert t1) +(Gesamtwert t3-Gesamtwert t2)

Zum Zeitpunkt der Drucklegung liegen die ersten Ergebnisse zu t3 vor, die im Folgenden dargestellt werden.

Prüfung der Hypothese 1

Die Hypothese 1 lautet: „Die Entwicklung der Kinder in der Experimentalgruppe verläuft im Untersuchungszeitraum signifikant positiver als die Entwicklung der Kinder in der Kontrollgruppe."

Folgende Abbildung zeigt anhand der Differenzwerte die Gesamtentwicklung der Kinder von t1 zu t2 und zu t3.

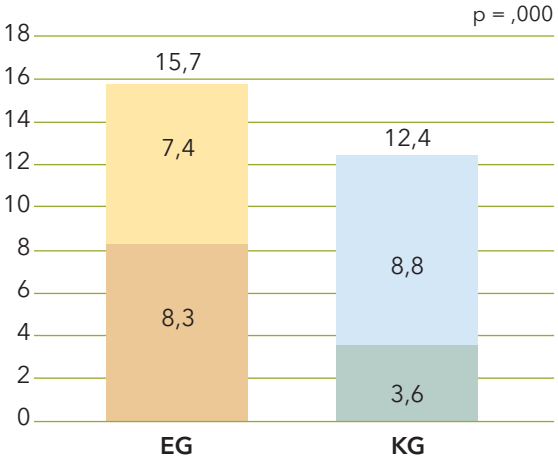


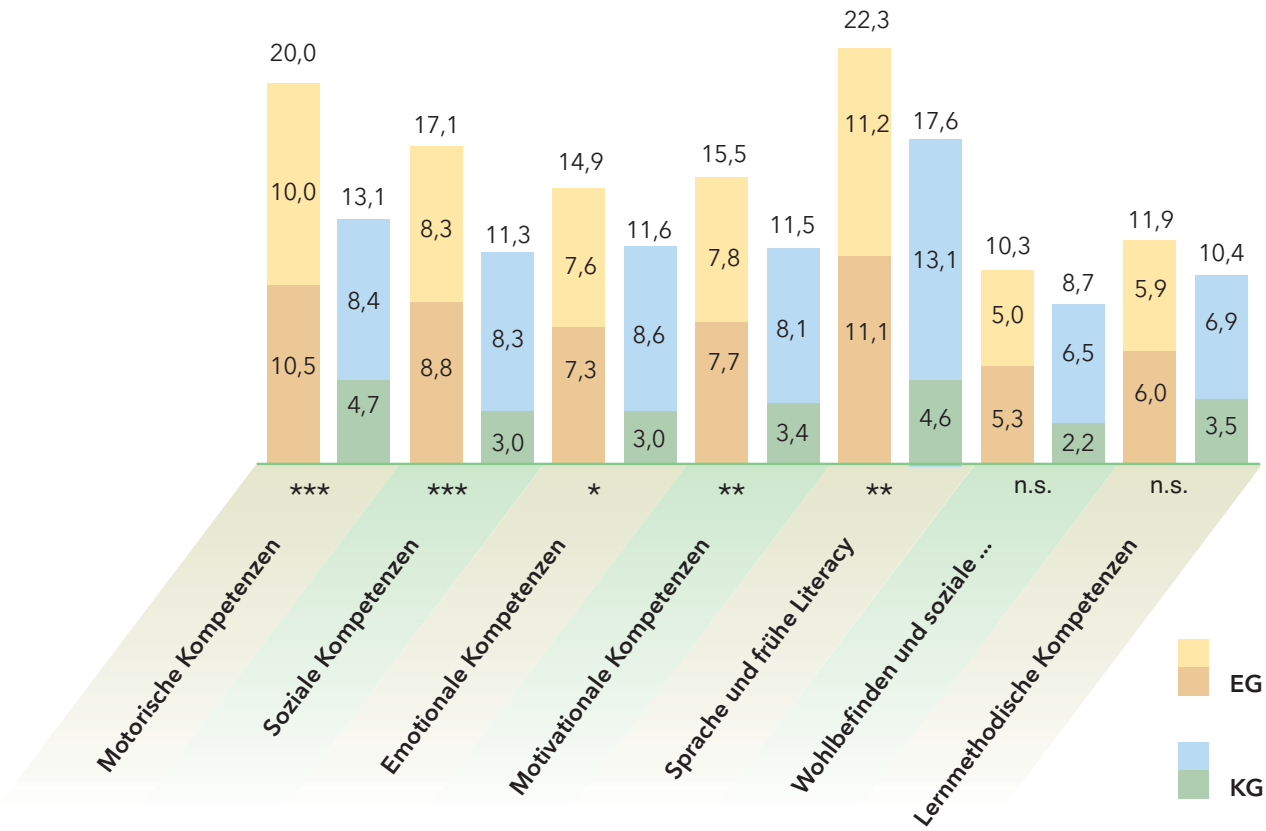
Abbildung 6: Differenzwerte t2-t1 + t3-t2 .
Der Gesamtwert bildet die Entwicklung von t1 zu t3 ab. KG n = 175 und EG n = 652.

8) Für die Auswertung wurden die Einschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte in eine Skala von 0 bis 100 transformiert, um alle Daten der Evaluation auf ein einheitliches Skalenniveau zu bringen. Dies ist beim Lesen der Ergebnisse und Tabellen zu berücksichtigen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen Hypothese 1: In der Gesamtauswertung über die zwei Jahre erreichen die Kinder in der Experimentalgruppe einen Gesamtwert von 15,7 und die Kinder der Kontrollgruppe einen Wert von 12,4. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (p = ,000).

Werden die beiden Jahre differenziert betrachtet, so zeigt sich, dass der beschriebene Unterschied insbesondere auf das erste Jahr (von t1 zu t2) zurückzuführen ist, in dem die Kinder der Experimentalgruppe einen Gesamtwert von 8,3 und die Kinder der Kontrollgruppe einen Wert von 3,6 erreicht haben. Das heißt, dass sich im ersten Jahr die Kompetenzen der Kinder in der Experimentalgruppe in der Gesamtentwicklung im Vergleich zur Kontrollgruppe erheblich stärker entwickelt haben. Im zweiten Jahr (von t2 zu t3) erreichen die Kinder der Experimentalgruppe einen Entwicklungswert von 7,4 und die Kinder in der Kontrollgruppe einen Wert von 8,8. Das heißt, dass die Entwicklung der Kinder aus der Kontrollgruppe im zweiten Jahr geringfügig besser ausgeprägt ist als die Entwicklung der Kinder der Experimentalgruppe

Betrachtet man die Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche, ist das Ergebnis äquivalent zur Gesamtentwicklung:



n.s. = nicht signifikant * signifikant ** sehr signifikant *** hoch signifikant

Abbildung 7: Differenzwerte t2-t1 + t3-t2.
Der Gesamtwert bildet die Entwicklung von t1 zu t3 ab. KG n = 175 und EG n = 652.

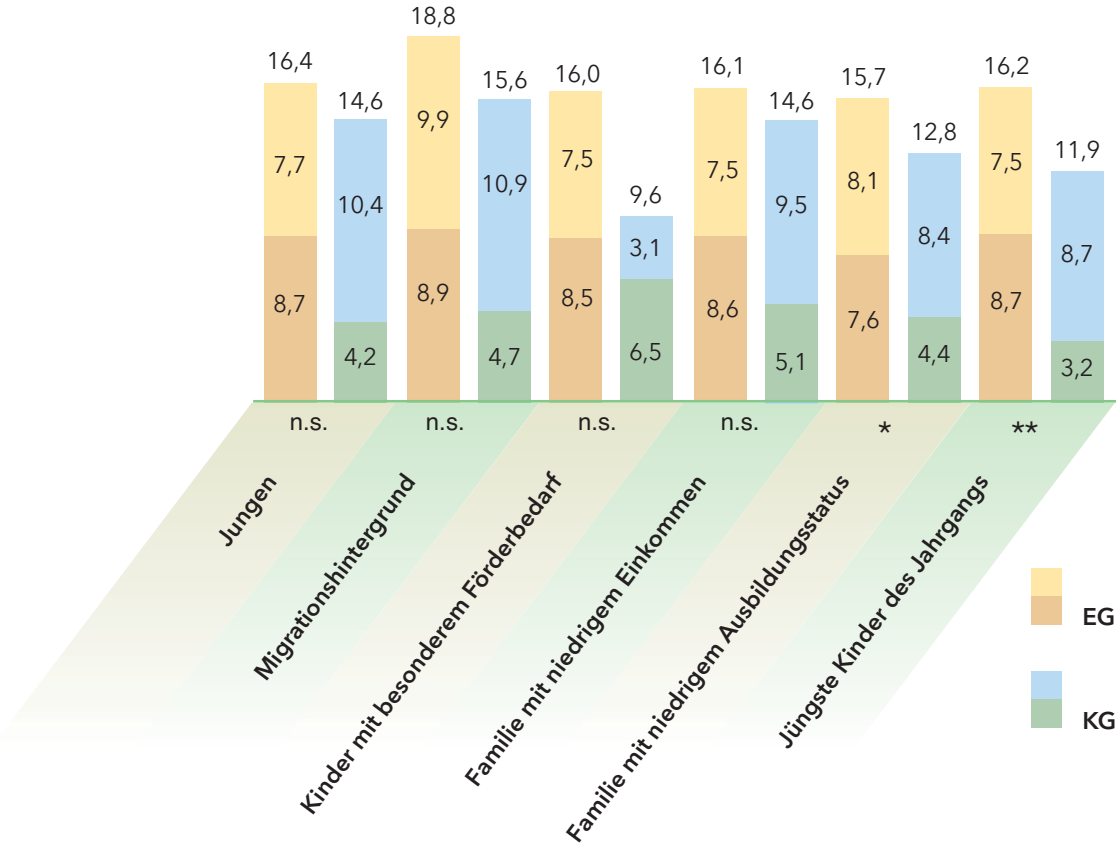
In fünf Kompetenzbereichen entwickelten sich die Kinder in der Experimentalgruppe signifikant positiver im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollgruppe. In den Bereichen der motorischen Kompetenzen und der sozialen Kompetenzen sind die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe am deutlichsten, gefolgt von motivationalen, sprachlichen und emotionalen Kompetenzen. Auch in den Bereichen der lernmethodischen Kompetenzen sowie des Wohlbefindens und der sozialen Beziehungen entwickelten sich die Kinder der Experimentalgruppe besser. Die Unterschiede zur Kontrollgruppe sind in diesen beiden Bereichen allerdings nicht signifikant.

Mit diesem Ergebnis wird die Hypothese 1 bestätigt: Die Gesamtentwicklung der Kinder der Experimentalgruppe verläuft im Untersuchungszeitraum signifikant positiver als die Entwicklung der Kinder der Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis ist auf die deutlich positivere Entwicklung der Kinder in der Experimentalgruppe im ersten QSV-Jahr zurück zu führen.

Prüfung der Hypothese 2

Die Hypothese 2 lautet: „Die Entwicklung der Kinder aus Risikogruppen verläuft in der Experimentalgruppe im Untersuchungszeitraum signifikant positiver als die Entwicklung der Kinder aus Risikogruppen in der Kontrollgruppe."

Die folgende Abbildung zeigt die Gesamtentwicklung der Risikogruppenkinder in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe:



n.s. = nicht signifikant * signifikant ** sehr signifikant *** hoch signifikant

Abbildung 8: Differenzwerte t2-t1 + t3-t2

Der Gesamtwert bildet die Entwicklung von t1 zu t3 ab. KG n = 81 und EG n = 319.

Bei den jüngsten Kindern des Jahrgangs und bei Kindern aus Familien mit niedrigem Ausbildungsstatus verläuft die Entwicklung in der Experimentalgruppe signifikant positiver im Vergleich zu den Risikogruppenkindern in der Kontrollgruppe. Bei Jungen, Kindern mit Migrationshintergrund, bei Kindern mit besonderem Förderbedarf und bei Kindern aus Familien mit niedrigem Einkommen werden mit QSV ebenfalls höhere Werte erreicht - ein statistisch signifikanter Unterschied in der Gesamtentwicklung lässt sich jedoch nicht feststellen. Erwähnenswert ist der inhaltlich bedeutsame Unterschied bei Kindern mit besonderem Förderbedarf (16,0 vs. 9,6), der aufgrund der hier sehr geringen Stichprobengröße das Signifikanzkriterium nicht erreichen konnte.

Mit diesem Ergebnis kann die Hypothese 2 bestätigt werden, bezogen auf die Risikogruppen „Jüngste Kinder des Jahrgangs" und „Kinder aus Familien mit niedrigem Ausbildungsstatus". In den anderen Risikogruppen sind die Unterschiede in der Gesamtentwicklung statistisch nicht signifikant.[9]

Auf der Ebene der einzelnen Kompetenzen kann Hypothese 2 im Bereich der motorischen Kompetenzen bestätigt werden: In allen Risikogruppen (abgesehen von den „Kindern mit besonderem Förderbedarf") entwickeln sich die motorischen Kompetenzen der Kinder in der Experimentalgruppe signifikant positiver als in der Kontrollgruppe.

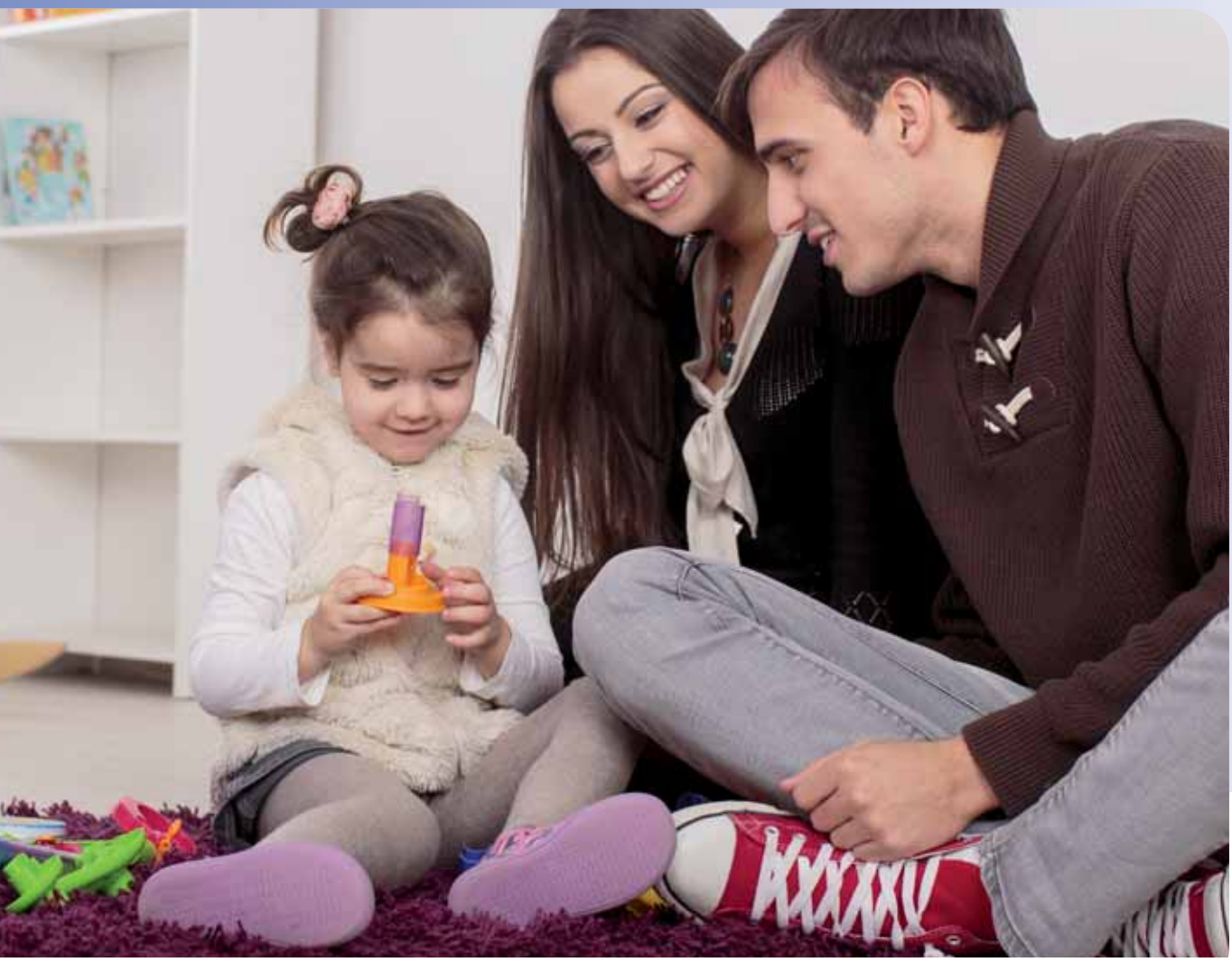
Zusammenfassung der Hypothesenprüfung

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung der Kinder an QSV-Modellstandorten positiver verläuft als die Entwicklung der Kinder in der Kontrollgruppe. Vor allem im ersten QSV-Jahr machen die Kinder in QSV-Modellstandorten einen signifikant größeren Entwicklungssprung als die Kinder in der Kontrollgruppe. Die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen verläuft äquivalent zur Gesamtentwicklung: In fünf von sieben Kompetenzbereichen verläuft die Entwicklung der Kinder in QSV-Standorten signifikant positiver als in der Kontrollgruppe.

Ferner zeigen die Ergebnisse, dass von den Risikogruppenkindern vor allem die jüngsten Kinder des Jahrgangs und Kinder aus Familien mit niedrigem Ausbildungsstatus in deren Gesamtentwicklung von QSV profitieren. Auf der Ebene der einzelnen Kompetenzen wirkt QSV bei den Risikogruppen insbesondere bezüglich der Entwicklung der motorischen Kompetenzen.

Die ersten Berechnungen deuten darauf hin, dass die QSV im fünften Lebensjahr besonders wirksam ist.

9) Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Stichprobengrößen bei den Risikogruppen teils sehr klein waren, wie zum Beispiel bei Kindern mit besonderem Förderbedarf (EG n= 35, KG n= 6). Bei sehr kleinen Stichproben müsste der Unterschied zwischen den Gruppen sehr groß ausfallen, um statistisch signifikant sein zu können. Aus diesem Grund ist in der Risikogruppe „Kinder mit besonderem Förderbedarf" der Entwicklungswertunterschied von 6,4 Punkten nicht signifikant, obwohl ein solcher Wert in der Analyse der Gesamtgruppen eine extrem hohe Signifikanz hätte.



2

Teil 2: Die Basis: Grundlagen und Schlüsselprozesse für erfolgreiche Bildung im Elementarbereich

Anna Spindler

2.1 Eltern als Bildungspartner gewinnen

„Im BEP spielt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Bildungsinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen oder Schulen und der Familie eine große Rolle: „In einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder." … Wie die Erziehung soll auch die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe werden, die von beiden Seiten verantwortet wird." (BEP, S. 108f.)

Die Einbindung der Eltern als Bildungspartner gehört zu den zentralen Elementen des BEP und des Modellprojektes QSV, um anschlussfähige Bildungsprozesse herzustellen. Wenn Kindertageseinrichtungen und Familien sich gegenseitig ergänzen, voneinander lernen und gemeinsame Ziele verfolgen, stärken sie die Entwicklung des Kindes (Sylva u.a. 2004).

Als wichtige Voraussetzungen dafür gelten eine ressourcenorientierte, selbstreflexive und wertschätzende Haltung sowie die gegenseitige Anerkennung von Fachkräften und Eltern als Experten für das Kind.

Erfahrungen aus dem „Sure Start Programm" in England zeigen, dass die Haltung und die Kultur der Zusammenarbeit mit den Eltern (Barlow u.a. 2007) entscheidend ist. Diese wertschätzende Haltung allen Eltern gegenüber führt u.a. dazu, dass das elterliche Engagement für die Kinder unterstützt wird und sich vielfältige Formen der Partnerschaft zwischen Einrichtungen und Eltern entwickeln können (Morrow/Malin 2004).

Wie die Längsschnittstudie „EPPE" aus Großbritannien zeigt (Sylva u.a. 2004), spiegelt sich eine gute Partnerschaft mit den Eltern vor allem in der Entwicklung der Kinder wider. Demnach profitieren die Kinder dann am meisten, wenn die Kindertageseinrichtungen die Familien eng einbinden. Besonders positive Effekte brachten aktive Formen der Elternbeteiligung mit sich (z.B. Unterstützung der häuslichen Bildungsaktivitäten der Kinder durch gute Tipps, Hospitationsmöglichkeiten für Eltern in der Einrichtung / aktive Mitarbeit in der Einrichtung bei Projekten usw.). Sie bewirken weit mehr als die passiveren Formen der Elternbeteiligung, zu denen u.a. der traditionelle Elternbrief oder die Elternabende zählen (Cotton/ Wikelund 2004 zit. in Schwaiger/Neumann 2011).

Wer aktiv und eng zusammenarbeitet, erkennt die Expertise der jeweiligen Partner, also der Einrichtung und der Familie an und entwickelt gegenseitiges Vertrauen. Die Familien auf der einen Seite kennen ihr Kind am besten, sie haben eine enge emotionale Beziehung zum Kind und wissen, wie es in unterschiedlichsten Situationen reagiert (z.B. zu Hause, bei gemeinsamen Unternehmungen, bei Freunden, in Konfliktmomenten). Die Einrichtung bringt dagegen einen zusätzlichen Blick mit ein, denn die Fachkräfte kennen das Kind im Einrichtungsalltag und als Mitglied der Gruppe, also in Situationen, in der sich Kinder häufig auch anders als zu Hause verhalten. Außerdem können Fachkräfte einen „objektiveren" Blick auf die kindliche Entwicklung werfen, den die verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren stützen.

Die Familie als erster und wichtigster Bildungsort

„Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Die Familie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern (…). Kinder erwerben in ihrer Familie Kompetenzen, Einstellungen und Werteorientierungen, die für ihren weiteren Bildungsweg bedeutsam und entscheidend sind. Eltern sind „Experten" für ihre Kinder, deren Wissen über ihr Kind, Ressourcen und (Vor-)erfahrungen für pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen äußerst gewinnbringend sein können. Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen im Leben eines Kindes..." (HSM 2011, S. 81)

Wissenschaftliche Studien bestätigen die Erfahrungen aus der Praxis: So fand die US-Längsschnittstudie des NICHD Netzwerks heraus, dass die Einflüsse der Familie die von institutionellen Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Schulen) wesentlich übersteigen (NICHD 2003). Diese Erkenntnisse bestätigte auch die NUBBEK Studie, die in Deutschland durchgeführt wurde (Becker-Stoll/Agache/Beckh u.a. (in Druck), Mayer/Beckh/Berkic/Becker-Stoll 2013). Auch Begleituntersuchungen der PISA-Studie dokumentieren einen größeren Einfluss der Familien auf die Kinder als Bildungsinstitutionen für sich geltend machen können: Sie zeigten, dass der Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Erfolge der Kinder doppelt so hoch ist wie der Einfluss der schulischen Einrichtung (OECD 2001, S. 356f.).

In der Praxis bedeutet das: Gerade für Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen ist eine Kindertageseinrichtung, die eine hohe pädagogische Qualität bietet und sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, besonders wichtig. Wenn es gelingt, auch mit den Eltern dieser Kinder eine positive Partnerschaft aufzubauen, können Eltern und Kinder sehr profitieren: Beispielsweise indem Eltern ihren Kindern mehr vorlesen oder mehr mit ihnen unternehmen.

Kinderarmut: Familien in schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen

Kinderarmut gilt als eines der drängendsten Probleme unserer Gesellschaft: Sie beeinflusst nicht nur das Wohlbefinden und die Gesundheit der betroffenen Kinder, sondern geht häufig mit niedrigen Bildungschancen einher. Nationale und internationale Vergleichsstudien zeichnen stets das gleiche Bild (OECD 2001).

Die internationale UNICEF-Studie (UNICEF 2012) beziffert den Anteil von Kindern, die in Deutschland in Armut leben, mit neun Prozent und damit international im Mittelfeld.

Konkret belegt die Studie, dass in Deutschland

- fast 5 % der Kinder keine warme Mahlzeit täglich bekommen,
- 4,4 % der Kinder keinen Platz haben, um ihre Hausaufgaben zu erledigen,
- 3,7 % der Kinder höchstens ein Paar Schuhe besitzen.

Praxistipp: Versetzen Sie sich in die Lage von Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status

Für Kinder, die in armen oder armutsgefährdeten Familien aufwachsen, kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine besondere Chance bieten, wenn Sie als Fachkraft sensibel und vorurteilsbewusst auf die Bedürfnisse dieser Kinder eingehen.

- Stellen Sie immer wieder Ihre eigenen Überzeugungen auf den Prüfstand und versetzen Sie sich in die Lebenssituation der Kinder. Versuchen Sie zu vermeiden, die Kinder aufgrund der Umstände zu diskriminieren. Denken Sie daran, dass betroffene Familien beispielsweise die ermäßigten 2,50 € Eintritt für die Theateraufführung häufig nicht aufbringen können. Möglicherweise hängt aus diesen Gründen auch keine Matschhose am Garderobenhaken des Kindes oder es hat keine Gummistiefel.
- Versuchen Sie sich auch die Lage der Eltern dieser Kinder zu vergegenwärtigen, denn auf dieser Basis können Sie eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen. Orientieren Sie sich auch hier an den Stärken und Bedürfnissen der Eltern. Vielleicht sehen Sie einen großen Zusammenhalt in der Familie oder ein hohes Engagement für die Kinder? Vielleicht verfügt die Familie nur über geringe materielle Ressourcen, dafür aber über ein engmaschiges soziales Netzwerk? Vielleicht ist die alleinerziehende Mutter extrem gefordert durch ihre Situation, pflegt aber eine sehr enge Beziehung zu ihren Kindern?

Praxisbeispiel: Das Projekt Anschwung in Weiterstadt

Erfahrungen aus dem Projekt „Anschwung" (http://www.anschwung.de/content/initiative-weiterstadt) aus Weiterstadt zeigen, dass sich Eltern mit multiplen Belastungen auf unterschiedlichen Wegen ansprechen lassen: Elternabende, bei denen die Einrichtung zeitgleich Kinderbetreuung oder ein warmes Abendessen anbietet. Barrieren wie Kosten für Essen/Getränke lassen sich auf Festen durch das Austeilen von Wertmarken an betroffene Eltern entschärfen. Um Familien beispielsweise beim Beantragen von Unterstützungsleistungen zu helfen, können sich die Fachkräfte der jeweiligen Einrichtung schulen lassen.

In Weiterstadt machten die Fachkräfte darüber hinaus die wohl wichtigste Erfahrung mit Familien in schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen: Eine Kommunikation auf Augenhöhe ist für eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft das A und O.

Eine Bildungspartnerschaft entwickeln

Eine Bildungspartnerschaft braucht Zeit, um sich zu entwickeln und Vertrauen auf beiden Seiten zu schaffen. Die Herausforderung ist dabei, möglichst individuell auf die Eltern einzugehen, denn jede Familie bringt andere Werte, Ansprüche und Erfahrungen mit. Versuchen Sie ein Gespür dafür zu entwickeln, wie Sie mit welchen Eltern in Kontakt kommen können, um einen positiven Austausch zu erreichen.

Praxistipp: Eine Bildungspartnerschaft entwickeln

- Begegnen Sie den Eltern offen und mit hoher Wertschätzung: Begrüßen Sie Eltern immer, auch wenn Sie gerade keine Zeit für ein Gespräch haben. Zeigen Sie Interesse und signalisieren Sie, dass Sie gerne mit ihnen sprechen und mehr über ihre Anliegen, Sorgen und ihre Lebenssituation erfahren wollen.
- Stellen Sie viel Transparenz her und informieren Sie die Eltern über pädagogische Aktivitäten und das pädagogische Konzept (Elternabende, Dokumentationen, Elternbriefe).
- Sprechen Sie mit den Eltern regelmäßig über das Kind: Nutzen Sie dafür Instrumente wie Entwicklungsgespräche, Tür- und Angelgespräche, spezifische anlassbezogene Gespräche.
- Beziehen Sie die Eltern bei der Planung und Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten ein (für spezifische Projekte, Portfolioarbeit, Hospitationen von Eltern in der Einrichtung oder bei Ausflügen).
- Machen Sie Angebote für Eltern: Wie lese ich meinem Kind am besten vor? Wie gehe ich mit Konflikten um? Wie kann ich mein Kind am besten auf die Schule vorbereiten?
- Führen Sie Entwicklungsgespräche.

Entwicklungsgespräche zählen zu den zentralen Bestandteilen erfolgreicher pädagogischer Arbeit. In der Regel sollten sie jährlich ein- bis zweimal stattfinden. Mit einem Entwicklungsgespräch verfolgen Sie verschiedene Ziele:

- Ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern herzustellen.
- Sich gemeinsam über die Entwicklung, die Kompetenzen, das Wohlbefinden und die Interessen des Kindes auszutauschen, um so eine umfassende Sicht auf das Kind zu entwickeln.
- Gemeinsam darüber nachzudenken, wie Eltern und Fachkräfte das Kind stärken können.
- Gemeinsam zu planen, wie sowohl die Fachkräfte in der Einrichtung als auch die Eltern das Kind unterstützen wollen.

Durch die ganzheitliche Beobachtung der kindlichen Kompetenzen und Interessen beispielsweise mit dem Beobachtungsbogen KOMPIK können Sie auf detaillierte Informationen über die Entwicklung des Kindes zurückgreifen. Das Elterngespräch dient als Instrument, um die aufgeführten Ziele zu erreichen. Der Blick auf das Kind und die Familie bleibt ressourcenorientiert, die Sichtweise der Familie auf das Kind spielt eine wesentliche Rolle.

Praxistipp: Gesprächsführung mit Eltern

Wie gelingt ein Entwicklungsgespräch?

- Zeigen Sie Respekt, Neugier und Wertschätzung.
- Schildern Sie persönliche, kleine und genaue Beobachtungen des Verhaltens anstelle allgemeiner Beschreibungen. Vermeiden Sie, unveränderliche Charaktereigenschaften aufzuzählen.
- Hören Sie aktiv zu.
- Zeigen Sie den Eltern Wertschätzung und Anerkennung für ihre Arbeit und Mühe. Konzentrieren Sie sich auch auf scheinbar unwichtige Dinge: Sprechen Sie beispielsweise darüber, wenn ein Kind schön gekämmt in der Kita erscheint oder wie feinfühlig sich die Mutter morgens von ihrem Kind verabschiedet.
- Seien sie authentisch.
- Befragen Sie die Eltern nach positiven Erlebnissen mit dem Kind.
- Stärken Sie die Elternkompetenzen, indem Sie den Blick auf positives Elternverhalten lenken.
- Nehmen Sie die Sorgen der Eltern und andere Gefühle ernst und greifen sie auf.

Was lenkt ein Gespräch in die falsche Richtung?

- Konzentrieren Sie sich nicht auf die Probleme und den Unterstützungsbedarf des Kindes.
- Schreiben Sie den Eltern nicht vor, was sie zu tun haben. Stattdessen machen Sie Vorschläge und ermutigen sie, etwas Neues auszuprobieren.
- Denken Sie nicht, dass es nur eine richtige Lösung gibt.
- Beschönigen Sie nicht alles. Sprechen Sie Schwierigkeiten an.
- Untermauern Sie Beobachtungen oder festgefahrene Beurteilungen nie mit „immer, nie, grundsätzlich, überall, sowieso".
- Reagieren Sie auf Kritik der Eltern nicht mit Abwehr und Verteidigung.

Im ? Anhang finden Sie eine Kopiervorlage, die Ihnen hilft, Entwicklungsgespräche vorzubereiten und zu dokumentieren (entnommen aus Spindler 2013).

Praxisbeispiel: Bildungspartnerschaft lebendig gestalten

aus den Tandems Dreieich I und Dreieich II (Kita Horst-Schmidt-Ring, Kita Schulstraße, Kita Erich-Kästner und Kita Oisterwijkerstraße sowie Erich-Kästner-Schule und Schillerschule)

In Dreieich wird Bildungspartnerschaft lebendig und abwechslungsreich gestaltet. Die Zusammenarbeit mit Eltern findet auf verschiedenen Ebenen und institutionsübergreifend statt:

Als erstes organisierten Schule und Kita einen gemeinsamen Elternabend zum Thema Naturwissenschaften. Bei einem kurzen Vortrag über naturwissenschaftliches Lernen ging es z.B. darum, mit den Eltern zu erarbeiten, wie und in welchen Situationen Kinder forschen und entdecken. Zudem reflektierten die Eltern das Thema Naturwissenschaften anhand von Fragenstellung wie:

- In welcher Form habe ich in meiner Kindheit Erfahrungen mit Naturwissenschaften sammeln können?
- Wo finde ich Naturwissenschaft im Alltag?
- Was macht mein Kind neugierig?

Aus den Ergebnissen heraus entstand eine Liste mit Themen, die die Eltern bei ihren Kindern beobachteten und Ideen für gemeinsame Projekte/Aktionen. Die Organisation und Durchführung übernahmen Eltern, Fachkräfte und Lehrkräfte gemeinsam. Kinder, Eltern und Fachkräfte aus Schule und Kita besuchten z.B. einen Flughafen, einen Obst- und Gartenbauverein und einen Bauernhof.

Die Aktivitäten des Tandems Dreieich tragen dazu bei, die Selbstwirksamkeit der Eltern zu stärken. Die Eltern haben sich als Bildungspartner erlebt und untereinander kennengelernt. Für das nächste Jahr hat sich das Tandem vorgenommen, auch die Kinder mit in die Planung und das Finden von Bildungsorten einzubinden. Besonders wichtig war, dass in diesem Prozess auch gemeinsame Grundlagen (z.B. Neugier wecken, Kinderfragen aufgreifen, Umgang mit Fehlern usw.) für die pädagogische Arbeit entwickelt wurden.

Kurze Momente – große Wirkung: Tür- und Angelgespräche

So verschieden Eltern und Familien sind, so unterschiedlich sind ihre Bedürfnisse zur Kooperation mit der Einrichtung. Immer wieder entsteht bei Fachkräften der Eindruck, dass sich manche Eltern kaum für die Einrichtung interessieren oder nie zu bestimmten Anlässen wie Elternabenden oder Entwicklungsgesprächen kommen.

Diese unterschiedlich ausgeprägten Bedürfnisse sollten Sie respektieren: Häufig schrecken bildungsferne Familien oder Eltern aus anderen Kulturkreisen vor formellen Anlässen zurück. Zu den Gründen dafür zählen u.a. Sprachbarrieren, persönliche Erfahrungen oder andere Traditionen.

In diesem Fall helfen Ihnen Tür- und Angelgespräche, formlose Elterncafés oder Feste. Die neuseeländische CASE Studie (Duncan u.a. 2005) zeigt, dass vor allem Tür- und Angelgespräche für Eltern großen Nutzen haben. Gerade für bildungsferne Familien oder Familien mit Migrationshintergrund stellen die Tür- und Angelgespräche die wichtigste – weil oft angstfreie – Möglichkeit dar, mit den Fachkräften ins Gespräch zu kommen.

Tür- und Angelgespräche sind mehr als Small Talk: Sie helfen, eine wichtige Grundlage für die gemeinsame Partnerschaft zu schaffen. In diesen Gesprächen können Sie eine persönliche Beziehung zu den Eltern aufbauen und sich in lockerer Atmosphäre über das Kind austauschen.

Tür- und Angelgespräche decken eine vielfältige Themenpalette ab:

- Gab es heute etwas Besonderes?
- Wie geht es dem Kind momentan in der Einrichtung?
- Mit welchen Spielen beschäftigt sich das Kind derzeit?
- Mit welchen Kindern spielt es gerne?
- Welche Themen interessieren das Kind besonders oder ist etwas aufgefallen?
- Eltern können in diesen Gesprächen von ihrer persönlichen Situation erzählen, Beobachtungen berichten oder Fragen stellen.

Durch Tür- und Angelgespräche lassen sich Unstimmigkeiten aufgreifen, ehe Konflikte entstehen. Die Grenze zwischen Tür- und Angelgesprächen und Elterngesprächen verläuft fließend. Möglicherweise entdecken Sie in einem Tür- und Angelgespräch, wie wichtig Ihnen oder den Eltern ein Thema ist. Dann sollten Sie ein ausführlicheres Elterngespräch im geschützten Rahmen vereinbaren, auf das Sie sich vorbereiten und für das sich beide ausreichend Zeit nehmen.

Damit Sie genügend Zeit für die Tür- und Angelgespräche haben, sollten Sie gemeinsam im Team überlegen, ob die Abhol- und Bring-Situationen dafür gut geeignet sind:

- Wie ist die Einrichtung während der Bring- und Abholzeiten personell besetzt, damit sich die jeweilige Bezugserzieherin des Kindes genug Zeit für die Eltern nehmen kann?
- Dürfen Eltern ihre Kinder mit in den Gruppenraum begleiten oder sind sie angehalten, ihr Kind im Gang zu verabschieden? Wie wirkt eine solche Situation auf Eltern?
- Gibt es eine Rückzugsmöglichkeit zum Sprechen, beispielsweise eine Ecke mit einer Sitzgelegenheit?

Elternabende neu gestalten

Praxisbeispiel: Ein gemeinsamer Elternabend zur Schulanmeldung – 16 Monate vor Schulaufnahme

aus dem Tandem Bad Wildungen (Kita Odershausen und Auenbergschule)

Wie sich die Schulanmeldung als Anlass für kooperative Übergangsaktivitäten gestalten lässt, zeigt dieses Beispiel aus dem Tandem Bad Wildungen: Bereits 16 Monate vor dem eigentlichen Schulbeginn erhalten die zukünftigen Schulkindeltern eine Einladung zum Elternabend mit Schulanmeldung im Schulgebäude. Neben dem persönlichen Anschreiben wird den Eltern ein Schulanmelde- und Elternbogen mit Fragen wie z.B. „Was wünschen Sie Ihrem Kind für die Schulzeit?" zugeschickt.

Im Vorfeld des Elternabends werden auch die Kinder zu ihrer Perspektive auf den Übergang befragt: „Worauf freust du dich in der Schule?" „Was meinst du, was du dort lernst?" Die Äußerungen der Kinder werden auf Kärtchen notiert und mit Zeichnungen der Kinder illustriert.

Während des gemeinsamen Elternabends stellen die beteiligten Fach- und Lehrkräfte die Antworten bzw. Bilder der Kinder und Eltern vor. Die Äußerungen und Meinungen dienen als Rahmen für die Präsentation des Weges bis zur Einschulung. Auch Vorstellungen der Schule und Anforderungen, die auf die Kinder zukommen, können so in Bezug zu den Erwartungen der Eltern und Kinder gesetzt werden. Zudem können Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern auf die Bedürfnisse vor Ort angepasst werden (z.B. Flyer „Fit für die Schule", Hinweise auf entsprechende Literatur …). Im Anschluss besteht die Möglichkeit zur Diskussion zwischen Eltern, Fach- und Lehrkräften.

Durch die inhaltliche Gestaltung des Elternabends werden die Eltern sehr direkt und auch emotional angesprochen, es geht weniger um die Informationsvermittlung, sondern darum, Emotionen und Einstellungen, Wünsche und Ängste zu thematisieren.

Erst dann folgt die offizielle Anmeldung der Kinder im Sekretariat. Die Verbindung von Elternabend und Schulanmeldung gewährleistet, dass alle Eltern teilnehmen und somit einen einheitlichen Informationsstand erhalten.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Bildungspartnerschaft mit Eltern finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler & Dr. Dagmar Berwanger

2.2 Kooperation mit Schule

„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende…Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen."
COMENIUS (1592-1670)

Wenn Kindertageseinrichtungen und Schulen – wie vom BEP gefordert – Kooperationen entwickeln, profitieren alle: Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern und Kinder. In solch einer Gemeinschaft geht es nicht nur darum, sich kennen zu lernen, auszutauschen und zusammen Projekte zu planen. Es geht vielmehr darum,

- voneinander und miteinander zu lernen
- gemeinsam Neues zu wagen
- sich eine gemeinsame Sprache anzueignen
- auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren und zu arbeiten
- die Anschlussfähigkeit von kindlichen Bildungsprozessen zu sichern
- gemeinsam einen Weg zu gehen und dabei die Grundsätze und Prinzipien des BEP (das Bild vom Kind oder das Verständnis von Lernen als „Ko-Konstruktion") in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu etablieren.

Auch die QSV definiert die Gestaltung von anschlussfähigen Bildungsprozessen mit dem Kind im Mittelpunkt als wichtiges Ziel. Eine tragfähige Kooperation von Kindertageseinrichtung(en) und Grundschule trägt zum Gelingen bei, wenn diese nicht erst zeitnah zum Übergang, sondern vielmehr von Anfang an und von allen Beteiligten gelebt wird und über strukturelle und organisatorische Annäherungsversuche hinauswächst.

Seit Einführung des BEP haben sich in Hessen Kindertageseinrichtungen und Schulen zu Tandems, ja vielerorts sogar zu Standorten zusammengeschlossen. Sie befinden sich in einem ständigen, oft auch herausfordernden Prozess der gemeinsamen Bildungsgestaltung – und sie reflektieren ihre Rollen immer wieder kritisch.

Wieso kooperieren? Antworten aus der Forschung

Internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU) zeigen, dass eine Abstimmung der Curricula des Elementar-, Primar- und Sekundarbereiches dringend notwendig ist. Damit fordern sie eine intensivere Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern als bisher. Denn im internationalen Vergleich erweisen sich jene Bildungssysteme als besonders erfolgreich, die folgende Ziele betonen:

- Im Mittelpunkt steht das Kind als aktiver Mitgestalter seiner Bildungsprozesse.
- Die unterschiedlichen Bildungsorte orientieren sich am gleichen Bildungsverständnis.
- Die Familie wird als wichtigster und einflussreichster Bildungsort gestärkt.
- Der Elementarbereiches erfährt eine besondere Wertschätzung.
- Bildungsprozesse des Elementarbereiches setzen sich im Primarbereich kontinuierlich fort.
- Die einzelnen Bildungsorte sind eng miteinander verzahnt.

Wie wichtig eine gute Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich für die Entwicklung der Kinder ist, zeigen folgende wissenschaftliche Studien:

Eine intensive Kooperation führt zu besseren Schulleistungen des Kindes. Diesen positiven Effekt wies die finnische Forscherin Annarille Ahtola (2011) in einer Längsschnittstudie nach. Sie zeigte, dass die Leistungen im Lesen und Schreiben in der ersten Klasse umso besser waren, je intensiver und vielfältiger die Kindertageseinrichtung und die Grundschule kooperierten.

Mittlerweile liegen auch Daten aus einer großen Längsschnittstudie aus Deutschland (BIKS-Studie, z.B. Faust/Kratzmann/Wehner 2013) vor:

Die Ergebnisse dieser Studie besagen, dass in Deutschland schon vielfach Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen etabliert sind, die Übergänge im Bildungssystem erleichtern sollen. Kooperationsmaßnahmen sind meistens gegenseitige Besuche, gemeinsame Elternabende oder allgemeiner Informationsaustausch zwischen den Institutionen. Solche Maßnahmen zeigen allerdings kaum Effekte, wenn sie lediglich als punktuelle Einzelmaßnahmen durchgeführt werden. Effektive Maßnahmen, wie die Kooperation anhand der Curricula (z.B. Bildungspläne/Lehrpläne) und die Kind bezogene, Institutionen übergreifende Zusammenarbeit (z.B. gemeinsame Elterngespräche, Weitergabe von Dokumentationen) werden in Deutschland noch viel zu wenig durchgeführt.

Eine besondere Chance bietet auch die gemeinsame Zusammenarbeit mit den Eltern, denn Eltern können so Vertrauen in beide Institutionen gewinnen und erleben – besonders im Übergang. Befragungen von Eltern ergaben, dass sie sich eine enge Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule wünschen (Stieve 2009).

Das Land Hessen legt die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule explizit in § 22a Absatz 2 Nr. 3 Achtes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) in der Fassung vom 11.09.2012 (BGBl I, S. 2022), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.08.2013 (BGBl I, S. 3464) sowie für die Grundschulen in § 15 der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge (VOBGM) vom 14.06.2005 (siehe Neufassung des Hessischen Schulgesetzes vom 14.06.2005, GVBl II, S. 72-123) fest.

Eine Kooperation entwickeln

Erfahrungen aus der Implementierung des BEP und der QSV zeigen, dass es leichter fällt, eine gemeinsame Kooperation zu etablieren und diese kontinuierlich weiterzuentwickeln, wenn Sie folgende Faktoren berücksichtigen:

- Kooperation braucht gegenseitiges Interesse (Wie wird in der Schule/Kindertageseinrichtung gearbeitet?) und die Gelegenheit, sich gegenseitig kennen zu lernen (z.B. bei gemeinsamen Fortbildungen).
- Kooperation lebt durch persönliche Beziehungen.
- Kooperation entsteht durch Augenhöhe und eine gemeinsame Sprache.
- Kooperation fordert gewachsene Strukturen (Kooperationskalender, Kooperationsverträge usw.).
- Kooperation basiert auf relevanten Inhalten, die beide Partner betreffen und für die alle Parteien Expertise mitbringen.

Im Modellprojekt QSV spielt die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern eine besondere Rolle: Die enge und frühe Verzahnung von Kindertageseinrichtung und Grundschule ermöglicht es, die Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren während der Lernprozesse entsprechend ihrer Bedürfnisse individuell zu begleiten.

Die Kooperation im Tandem zielt also darauf ab, sich gemeinsam weiter zu entwickeln, um jedes einzelne Kind ideal in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen. Welche konkreten Maßnahmen unterstützen diesen Prozess?

Maßnahmen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Tandem

- **Gegenseitige Hospitationen** (während des Unterrichts bzw. während die Kinder anwesend sind), um die pädagogische Arbeit im anderen Bildungsort direkt zu erleben.
- **Intensiver und kontinuierlicher Austausch in Bezug auf die Kinder**, indem beispielsweise Lehrkräfte regelmäßig in der Kindertageseinrichtung anwesend sind und die Kinder früh kennen lernen, mit ihnen interagieren, u.a. bei gemeinsamen Elterngesprächen mit Kindertageseinrichtung und Schule, bei Konferenzen und Teambesprechungen.
- **Beteiligung an der Diskussion über die Ergebnisse aus Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren**, wofür allerdings die Zustimmung der Eltern notwendig ist. Auf diese Weise können die Lehrkräfte wichtige Informationen für die Einschätzung der Beobachtungsergebnisse und die Entwicklung der pädagogischen Strategie beitragen.
- **Zusammenarbeit bei Planung und Gestaltung von gemeinsamen Angeboten oder Projekten** (Projektwochen, Aktivitäten, usw.).
- **Gemeinsame Aktivitäten zur Einbindung der Eltern** (gemeinsame Elternabende usw.).
- **Die gemeinsame Gestaltung des Übergangs** in die Schule.

Die Kooperation strukturell verankern

Seit der Einführung des BEP hat sich immer wieder gezeigt, dass eine erfolgreiche Kooperation nicht von allein entsteht. Anfangs hängt der Erfolg stark von den beteiligten Personen und ihren Beziehungen ab. Damit sich eine Kooperation festigt und auch durch Personalwechsel nicht in Gefahr gerät, ist es sinnvoll, der Kooperation klare und für alle Beteiligten transparente Strukturen zu geben. Anregungen sind z.B.:

- regelmäßige Tandemtreffen durchführen,
- einen gemeinsamen Kooperationskalender gestalten, in dem wichtige Kooperationsanlässe und -termine im Jahr stehen (siehe Anhang),
- eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung zu den Zielen und Inhalten der Kooperation entwickeln (siehe Beispiel).

Praxisbeispiel: Tandemtreffen gestalten „Kleine Schritte – große Wirkung!"

aus dem Tandem Löhnberg (Kita Kleine Strolche, Kita Habakuk und Grundschule Auf dem Falkenflug)

Zur Umsetzung der QSV trifft sich das Tandem Löhnberg regelmäßig zu Kooperationstreffen. Meist geht es um die Planung der gemeinsamen Arbeit (z.B. Erstellung eines Flyers) und Reflexion.

Die Erfahrung zeigte, dass eine gelungene Kooperation vom engen Kontakt und von der persönlichen Ebene der Beteiligten untereinander lebt. Der Austausch über konkrete Inhalte unterstützt dabei die gemeinsame Zielfindung und macht Unterschiede sichtbar.

Für die praktische Umsetzung empfiehlt das Tandem:

- geeigneten zeitlichen Rahmen (z.B. alle vier Wochen für mindestens zwei Stunden)
- Tagesordnung vorab festlegen (Aktuelles ergänzen)
- einen Moderator, eine Moderatorin für die Koordination bestimmen
- ein Protokoll führen
- realistische, erreichbare Ziele formulieren
- eine gemeinsame Sprache finden
- das Gesamtteam bzw. Kollegium informieren
- Fallgespräche und Austausch über Entwicklungsstand einzelner Kinder
- die Perspektive der anderen einholen: „Wie geht ihr damit um? Was macht ihr …?"
- Und: Viel Eigenengagement!

Eine Vorlage für ein Protokoll der Tandembesprechung finden Sie im ? Anhang.

Praxisbeispiel: „Kooperationskalender“

aus den Tandems Gersfeld (Ev. Kindergarten Gersfeld, Kath. Kindergarten Don Bosco und Otto-Lilienthal-Schule), Dreieich II (Kita Horst-Schmidt-Ring, Kita Schulstraße und Schillerschule), Zwingenberg (Ev. Kita Zwingenberg, Kita Rodau, Städtische Kita Zwingenberg, Melibokusschule), Michelstadt (Kindertagesstätte Am Campus und Stadtschule Michelstadt) und Biebesheim (Ev. Kindergarten Biebesheim und Grundschule Biebesheim)

Ein Kooperationskalender erweist sich als hilfreiches Instrument, um Struktur, Transparenz und Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule zu schaffen.

Er erleichtert die Arbeit, da er Zeitfenster, bestimmte Kooperationstätigkeiten, Beteiligte und vieles mehr beinhaltet. Der Kalender ist eine Jahresplanung mit rotem Faden, er vermittelt Struktur und ist unabhängig von einzelnen Personen. Auch dient er den Eltern als „Wegweiser“ durch das letzte Kindergartenjahr. Zudem ist er kein feststehendes Werk, sondern ausbaufähig und jederzeit erweiterbar.

Die Kooperation zwischen Kita und Schule lebt durch einen intensiven und persönlichen Austausch der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte. Diese kann gelingen, wenn sich alle Beteiligten regelmäßig und zu festen Terminen treffen, mit verbindlichen Absprachen zu Struktur und vereinbarter Tagesordnung.

Nahezu alle Modellstandorte setzen Kooperationskalender ein und sind damit sehr zufrieden.
Die Kooperation kann wie folgt gestaltet werden:

Schwerpunkte und Inhalte für alle Tandemtreffen im laufenden Kita/Schuljahr:

- Welche Themen wollen wir besprechen?
- Was sind die Ziele der gemeinsamen Schulvorbereitung?
- Welche Zeitschiene setzen wir an?
- Konnten wir die Ziele erreichen? Warum? Warum nicht?

Bausteine und Arbeitsteilung für gemeinsame Aktivitäten:

- Welche Bedürfnisse und Kompetenzen haben die einzelnen Kinder?
- Wie können wir die Kinder stärken?
- Welche Übergangsangebote sind realisierbar?
- Wer übernimmt welche Aufgabe?

Die gemeinsamen Treffen und das Erarbeiten von Zielen tragen zu einem vertrauensvollen Umgang und Verständnis untereinander bei. Durch den Austausch können unterschiedliche Perspektiven von Schule und Kita benannt und diskutiert sowie verschiedene Ideen und Möglichkeiten berücksichtigt werden. So werden Jahr für Jahr alle Veranstaltungen neu geplant und terminiert. Vergangene Projekte und Veranstaltungen werden reflektiert und entsprechend verändert. Dies wiederum geschieht dann im Rahmen der Tandemtreffen: Der Kooperationskalender ist somit auch das Ergebnis von guter Kooperation.

Eine Vorlage für einen Kooperationskalender finden Sie im ? Anhang.

Praxistipp: Kooperationsvereinbarungen – Chance für die Zusammenarbeit

Egal, ob Sie bereits eng im Tandem kooperieren oder erst seit Kurzem zusammenarbeiten – halten Sie die gemeinsamen Ziele, wichtige gemeinsame Themen oder Projekte, die Sie planen, schriftlich mit einer Kooperationsvereinbarung fest. So geben Sie der Kooperation Transparenz und Klarheit – auch in schwierigen Situationen.

Anhaltspunkte sind:

- gemeinsame Grundpositionen
- gemeinsame Ziele und Kooperationsvorhaben
- Ansprechpartner und Verantwortliche
- Vorgehensweisen bei Schwierigkeiten.

Die Kooperationsvereinbarung sollten alle beteiligten Institutionen gemeinsam entwickeln und unterschreiben, denn nur so gewinnt sie Verbindlichkeit. Es empfiehlt sich zudem, die Kooperationsvereinbarung bei Bedarf an neue Entwicklungen anzupassen.

Eine Vorlage für die Kooperationsvereinbarung finden Sie als Kopiervorlage im ? Anhang.

Gemeinsame Projekte und pädagogische Angebote

Mit gemeinsamen Angeboten oder Projekten füllen Sie die Kooperation mit Leben und nutzen die Chance, den anderen Bildungsort, die Fach- und Lehrkräfte sowie die Kinder kennen zu lernen und anschlussfähige Bildungsprozesse zu gestalten.

Praxisbeispiel: „Das Hundertwasser-Projekt"

aus dem Tandem Leun-Biskirchen (Kita Rabennest, Kita Zwergenland und Lahn-Ulm-Schule)

Ziel des Hundertwasser-Projektes war es, mit den Kindern das Thema Kunst und Künstler zu erarbeiten und dabei die pädagogische Arbeit der beiden Kitas und der Schule besser miteinander zu verzahnen.

Als Rahmen des Projektes diente „Die Geschichte von der traurigen Prinzessin", in der Farben eine wichtige Rolle spielen. Zu Beginn besuchte ein Grafikdesigner an zwei Tagen die Kita-Kinder, um ihnen die Werke, die Techniken und das Leben der Künstler Franz Marc und Friedensreich Hundertwasser näher zu bringen. Nach dieser theoretischen Einführung hatten die Kinder die Gelegenheit, selbst aktiv und kreativ zu werden und verschiedene Maltechniken auszuprobieren. In den Kitas wurden dann lebensgroße Säulen aus Karton, Teppichrollen usw. vorbereitet – denn die traurige Prinzessin lebt in einem reich geschmückten Palast. Später gestalteten die Kita-Kinder die Säulen gemeinsam in der Schule mit Unterstützung der Schulkinder im Malstil von Hundertwasser.

Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte berichten, dass die Kinder großes Interesse an Kunst und Malerei zeigten und viel Spaß an der gemeinsamen Aktion des Projektes hatten. Auch hinterließ das Projekt eine nachhaltige Wirkung bei den Kindern, z.B. gestaltete ein Kind später aus eigener Initiative sein Kinderzimmerfenster nach Hundertwasser. Die Lehrkraft konnte wichtige Einblicke in die Arbeit der Kitas gewinnen und die Kinder gut kennen lernen. Alle Beteiligten sind sich einig, dass solche Projekte in Zukunft regelmäßig stattfinden sollen.

Praxisbeispiel: Die Rolle der Lehrkraft in der QSV

aus dem Tandem Grävenwiesbach (Kita Bärenhöhle, Kita Villa Kunterbunt, Kita Zwergenland, Kita Laubach und Wiesbachschule) und Mittenaar (Ev. Kindergarten Ballersbach, Ev. Kindergarten Bicken, Ev. Kindergarten Offenbach und Johann-Heinrich-Alsted-Schule)

Vieles in der QSV bezieht sich auf die Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen. Wie Lehrkräfte die Kooperation mit der Kita erleben und gestalten können, berichtet eine Lehrerin, die an einem Projekt beteiligt war: „Ich kam regelmäßig für eine Stunde in die Kita und habe zunächst passiv hospitiert: So konnte ich die Atmosphäre einfangen, Strukturen entdecken und die Rituale der Kita kennenlernen. Nach einer Weile kamen die Kinder von selbst auf mich zu. Mit der Zeit integrierte mich die Kita in die Abläufe und ich machte bei verschiedenen Aktivitäten wie Malen, Basteln und Rätselraten mit. Ich begann mit kleinen Gruppen von Kindern in verschiedenen Situationen zu arbeiten: Ich las Bilderbücher vor und kam so mit den Kindern ins Gespräch. Bei diesen Gelegenheiten konnte ich immer wieder spielerisch vorschulische Lernimpulse geben, beispielsweise beim Bauen mathematische Konzepte einfließen lassen: „Wir brauchen ein Hölzchen, das so lang ist, wie die drei kleinen hier. Wer findet eins?“

Die regelmäßige Anwesenheit ermöglichte es der Lehrkraft, sich auch in anderen Bereichen des Kita-Lebens einzubringen: U.a. bei Eltern- und Beratungsgesprächen oder Tür- und Angelgesprächen. Zur Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften gehörten neben Gesprächen mit den Fachkräften (mit und ohne Kinder) regelmäßige Feedbackgespräche und Planungen der Kooperation, wie sich ein gemeinsamer Elternabend gestalten ließe. Die Kita berücksichtigte für ihre Planungen stets den Unterrichtsplan der Lehrer. Das Fazit aus Perspektive der Lehrerin: „Wenn ich als Lehrerin oder Lehrer in den Kindergarten gehe, sollte mir bewusst sein, dass ich auf Neues und Unbekanntes treffe. Vieles weiß ich nicht. Experten sind hier die Fachkräfte. Eine Beziehung soll wachsen, das braucht Zeit, die Bereitschaft beider Seiten und Vertrauen. Wenn ich etwas Neues mache, muss etwas Altes vielleicht weg! Es ist eine Sache der inneren Einstellung – man muss es wollen! Meine Erfahrung: Es lohnt sich!“

Praxisbeispiel: Besuche der Lehrkraft in der Schule

aus dem Tandem Frankenberg (Kita Röddenau und Grundschule Röddenau)

In Frankenberg besuchte die Lehrkraft der Schule einmal wöchentlich den Kindergarten. Dabei besprachen die Fachkräfte und sie gemeinsam die Ergebnisse der ganzheitlichen Einschätzung der Kinder: Zu den Themen zählen u.a. welche Stärken und Interessen, aber auch welchen Unterstützungsbedarf jedes Kind hat. Gemeinsam mit den Kindern wählen sie dann Projekte und Aktivitäten aus, die den Bedürfnissen und Interessen der 4- bis 6-Jährigen entsprachen: Mal war es Bewegung (Parcours in der Halle der Schule), mal Literacy (Erzählen zu einer Bildergeschichte), mal Mathematik (Experimente, Strukturen, Größen, Messen,…) oder mal Musik (Erkunden von Instrumenten, Rhythmus, Malen und Bewegen zur Musik). Im Vordergrund stand dabei das Erlebnis Lernen – nicht das Training der Kompetenzen: Die Kinder erhielten große Freiräume für eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema und probierten verschiedene Lösungswege aus. So lernten sie, dass es auch Wege gibt, die sie nicht ans gewünschte Ziel führen. Wenn beispielsweise in den Gruppenräumen Experimentierecken über einen längeren Zeitraum aufgebaut blieben, lockte das die Kinder, immer wieder neue Lösungswege auszuprobieren und ihr Handeln zu reflektieren.

Um den Kindern ihren eigenen Lernweg zu veranschaulichen, empfiehlt es sich, jedes Projekt zu dokumentieren: Dazu eignen sich Projektbücher, Wandbilder, Collagen, Fotoreihen oder ähnliches. Diese Dokumente tragen dazu bei, die Themen der Projekte im Gespräch mit der Gruppe mehrmals aufzugreifen und so das neue Wissen zu verfestigen.

Anschlussfähige Bildungsprozesse organisieren

Wenn Kinder erleben, dass sie ihre in einem Bildungsort erworbenen Kompetenzen in anderen Bildungsorten erweitern und vertiefen können, spricht man von Anschlussfähigkeit. Von horizontaler Anschlussfähigkeit spricht man, wenn es um Anschlussfähigkeit von der Kindertageseinrichtung in die Familie oder in andere Bildungsorte wie Vereine und Musikschulen geht. Vertikale Anschlussfähigkeit ist das Ziel z.B. beim Übergang in die Schule. Anschlussfähige Bildungsprozesse zu organisieren, ist ein Kernthema für die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule und eines der zentralen Ziele der QSV und des BEP.

Sie können Ihre Arbeit anschlussfähiger gestalten, indem Sie mit einem bestimmten inhaltlichen Thema starten, beispielsweise einem Projekt im letzten Kindergartenjahr, das dann in der Schule fortgeführt wird. Sinnvoll ist es, wenn sowohl Lehrkräfte als auch Fachkräfte beim Tandempartner hospitieren und auch das Projekt gemeinsam gestalten. Viele Tandems machen auch gute Erfahrungen damit, in Absprache mit den Eltern das Portfolio des Kindes in der Schule weiterzuführen.

Wenn Sie durch diesen Einstieg Lust auf mehr Anschlussfähigkeit bekommen haben, können Sie überlegen, wie Sie dieses Vorgehen auf andere Bereiche und auch im Hinblick auf das „wie" gelernt wird, ausdehnen können:

- Wie können Sie die Vorerfahrungen der Kinder in Schrift oder Mathematik in der Schule nutzen?
- Wie können Sie in der Schule damit umgehen, wenn einige Kinder der Klasse bereits flüssig lesen können, während andere kaum Buchstaben kennen?
- Welche Methoden zur Gestaltung von Bildungsprozessen könnten Kindergarten und Grundschule gemeinsam einsetzen?

Über den Erfolg solch eines Prozesses entscheidet u.a.die Offenheit der Tandempartner gegenüber dem anderen. Eine entscheidende Rolle spielt die Bereitschaft, gemeinsam die eigenen Überzeugungen über Lernen im Elementar- und Primarbereich zu reflektieren.

Schwierigkeiten in der Kooperation bewältigen

Unabhängig davon, wie gut sich die Partner verstehen – innerhalb einer Kooperation können immer Schwierigkeiten auftauchen. Die Begleituntersuchung zur Erprobungsphase des BEP hat sich auch mit den Gründen dafür beschäftigt (Berwanger/Reis 2006): Das sind beispielsweise unterschiedliche institutionelle Sicht- und Arbeitsweisen. Auch unzureichende Einblicke in den jeweils anderen Arbeitsbereich stünden einer erfolgreichen Vernetzung und Kooperation von Elementar- und Primarbereich häufig im Weg.

Um diese Fallen zu vermeiden, sollten die Kooperationspartner intensiv miteinander kommunizieren: Die Verständigung über Prinzipien, das Bildungsverständnis und die Gestaltung von Bildungsprozessen sind erfolgreiche Strategien, um der Kooperation einen festen Boden zu geben. Außerdem berichten Tandems davon, dass sie gute Erfahrungen damit machen „mehr nach Stärken als Defiziten zu suchen" oder „das Kind konsequent in den Mittelpunkt zu stellen". Für eine zielführende Zusammenarbeit sei es auch wichtig, „sich über Beobachtung und Dokumentation auszutauschen" und Einigkeit über eine gemeinsame Gestaltung der Bildungspartnerschaft mit den Eltern herzustellen und sie „als Erziehungspartner wertzuschätzen".

Eine gute Kooperation erfordert Engagement! Gemeinsame Fortbildungen oder eine Begleitung während des Prozesses unterstützt die Tandembildung und -weiterentwicklung. Bei Schwierigkeiten empfiehlt es sich, mithilfe externer Moderation oder Supervision/Coaching einen erfolgversprechenden Weg herauszuarbeiten.

Zum Weiterlesen und Vertiefen

Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kammermeyer, G. (2010). Bildungsprozesse vom Kindergarten in die Grundschule anschlussfähig gestalten. In A. Diller, R.H. Leu u.a. (Hrsg.), *Wem gehören die Kinder? DJI-Fachforum Bildung und Erziehung* (S. 153-180). München: DJI.

Speck-Hamdan, A. (2011). *Grundschulpädagogisches Wissen –Impulse für die Elementarpädagogik?. WIFF-Expertise Nr. 21. DJI: München. Online abrufbar unter www.weiterbildungsinitiative.de*

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Kooperation mit Schule finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler

2.3 Beobachten und Dokumentieren

Wenn Sie Interessen, Talente, aber auch den Bedarf an Unterstützung kennen, können Sie jedes einzelne Kind individuell stärken: In Alltagssituationen, der täglichen pädagogischen Arbeit und durch die Kooperation mit Schule und Eltern. Außerdem können Sie Entwicklungsrisiken oder -auffälligkeiten rechtzeitig erkennen, so dass Sie zusätzliche Fördermaßnahmen oder eine Kooperation mit Fachdiensten anregen können.

Beobachtung und Dokumentation sind wichtige Schlüsselprozesse für eine gute pädagogische Arbeit. Sie werden z.B. im BEP im Bereich „fortlaufende Reflexion und Evaluation" beschrieben (BEP, S. 115f.). In den letzten Jahren hat sich beim Thema Beobachtung und Dokumentation enorm viel verändert, es wurden z.B. sehr viele unterschiedliche Beobachtungsverfahren entwickelt, (wissenschaftlich) erprobt und auch von der Praxis eingesetzt.

Ehe Einrichtungen jedoch bestimmte Verfahren einsetzen, sollten sie sich vorab intensiv mit den Grundlagen und Zielen von Beobachtung und den einzelnen Verfahren beschäftigen. Nur so lässt sich das ideale Verfahren für die jeweilige Situation und ihre Anforderungen herausfiltern.

Die gängigen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind in drei Ebenen eingeteilt, die sich klar voneinander unterscheiden. Dennoch haben sie alle ihre Berechtigung in der pädagogischen Praxis (Leu 2006):

- Offene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren
- Strukturierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren
- Screeningverfahren

Für welche Verfahren oder Kombination aus Verfahren Sie sich letztendlich entscheiden – das Ziel sollte stets eine ganzheitliche Einschätzung der kindlichen Kompetenzen und Interessen sein, für die Sie neben den Ergebnissen aus dem jeweiligen Beobachtungsverfahren weitere Perspektiven berücksichtigen (Elternsicht, Sicht des Kindes, Sicht der Schule usw.).

Offene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Zu den offenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zählen beispielsweise Portfolioarbeit (Fthenakis 2009) oder Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u.a. 2007): Sie dienen dazu, eine kindzentrierte und ressourcenorientierte Pädagogik zu entwickeln. Die freie Beobachtung hilft, das Kind und seine Entwicklung ganzheitlich zu verstehen. Offene Beobachtungsverfahren bieten einen Zugang zu Entwicklungsprozessen, Interessen, Denkprozessen und Emotionen des Kindes. Sie dienen auch dazu, die eigene Rolle als Fachkraft zu reflektieren und die Haltung zum Kind im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes zu stärken.

Obwohl das Modellprojekt QSV kein offenes Beobachtungsverfahren verpflichtend vorgeschrieben hat, berichteten fast alle Standorte, dass sie offene Verfahren als essentiellen Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit erlebten. Einige Standorte nutzten das Projekt als Gelegenheit, sich in Inhouse-Schulungen mit offenen Beobachtungsverfahren auseinanderzusetzen.

Grundlage für den Erfolg offener Beobachtungsverfahren ist eine gute Einführung und ein sensibler Umgang, damit sie ihre volle positive Kraft entwickeln können. Als Teil des pädagogischen Alltags können Fachkräfte, Kinder und Eltern diese Art der Beobachtung und Dokumentation als positiv und selbstverständlich erleben.

Strukturierte Beobachtungsverfahren

Strukturierte Beobachtungsverfahren werden eingesetzt, wenn das Verhalten und die Entwicklung von Kindern in bestimmten Entwicklungsbereichen genau eingeschätzt werden sollen. Mit ihrer Hilfe lassen sich Vergleiche zur Altersnorm ziehen und auch Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit gewinnen. Strukturierte Beobachtungsverfahren geben viel Struktur vor, z.B. Kriterien, mit denen Beobachtungsfehler und Verzerrungen minimiert werden sollen.

Um zuverlässige Aussagen zu erhalten, müssen strukturierte Verfahren folgenden Gütekriterien entsprechen:

- Objektivität: Unterschiedliche Beobachter kommen mit dem Verfahren zu gleichen Ergebnissen, wenn sie dieselbe Situation beobachten.
- Reliabilität: Das Ergebnis lässt sich nicht durch besondere Situationen verfälschen.
- Validität: Das Verfahren misst das, was es messen soll, nicht etwas anderes.

Im Modellprojekt QSV verwendeten alle Modellstandorte einen strukturierten Beobachtungsbogen (KOMPIK).

Der Beobachtungsbogen KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Der KOMPIK-Beobachtungsbogen (Mayr u.a. 2011) hilft Erzieherinnen und Erziehern, einen ganzheitlichen und breiten Überblick über Entwicklung, Interessen und Kompetenzen von Kindern im Alter zwischen 3,5 bis 6 Jahren zu erhalten. Das Verfahren ist wissenschaftlich erprobt und erfüllt die oben genannten Gütekriterien. Fachkräfte beobachten ein Kind über einen gewissen Zeitraum genauer und fassen diese Beobachtungen dann in einer Einschätzung zusammen. Einzuschätzen ist, wie häufig ein Kind etwas macht oder wie gut ein Kind etwas kann. Für die Einschätzung sollte man das Kind gut kennen.

KOMPIK ist nach Bildungs- und Entwicklungsbereichen gegliedert, die sich in weitere Teilbereiche aufteilen: Beispielsweise besteht der Bereich „Soziale Kompetenzen" aus den Teilbereichen Kooperation und Selbstbehauptung. Insgesamt erfasst KOMPIK elf Bildungs- und Entwicklungsbereiche, die zum Teil den Schwerpunkten der QSV entsprechen oder Teilbereiche der QSV enthalten:

(1) Motorische Kompetenzen
(2) Soziale Kompetenzen
(3) Emotionale Kompetenzen
(4) Motivationale Kompetenzen
(5) Sprache und frühe Literacy
(6) Mathematische Kompetenzen
(7) Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen
(8) Musikalische Kompetenzen und Interessen
(9) Gestalterische Kompetenzen und Interessen
(10) Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen
(11) Wohlbefinden und soziale Beziehungen

KOMPIK steht als Papier- und EDV-Version zur Verfügung. Die EDV-Version liefert verschiedene Auswertungen automatisch und lässt sich leicht bedienen. Das Programm können Interessenten kostenfrei auf der Homepage der Bertelsmann Stiftung (http://www.keck-atlas.de/kompik) herunterladen.

Die Praxiserfahrungen im Modellprojekt QSV zeigten, dass sich KOMPIK sehr gut für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit eignet. Der Einsatz und die pädagogische Arbeit mit KOMPIK waren Schwerpunkte in den Fortbildungen zur QSV. Die Standorte berichteten, dass es durch KOMPIK sehr gut gelang, jedes Kind zu beobachten und individuelle Stärken, Interessen und auch Entwicklungsbedarfe zu identifizieren. Viele Standorte setzten die PC-Version ein und erleichterten sich dadurch die Arbeit. Häufig berichteten Fachkräfte, dass sie mit KOMPIK besonders gut einen ressourcenorientierten Blick auf das Kind entwickeln konnten.

Screeningverfahren

Screeningverfahren dienen dazu, Kinder, die möglicherweise von einer Entwicklungsstörung bedroht sind, frühzeitig zu erkennen, um spezifische Diagnose- und Fördermaßnahmen einleiten zu können. Deshalb müssen entsprechende Verfahren besondere wissenschaftliche Kriterien erfüllen. Screeningverfahren können auch Hinweise für den pädagogischen Alltag geben, in der Regel wird aber die weitere Diagnose und spezifische Förderung in die Hand von Fachpersonal gelegt. In der QSV wurde ein Sprachscreeningverfahren eingesetzt, KiSS.

KiSS

Das Kindersprachscreening KiSS (Euler u.a. 2007, www.hsm.hessen.de) für 4 bis 4,5-jährige Kinder in Kindertageseinrichtungen in Hessen ist ein systematisches Verfahren, um den Sprachstand der Kinder durch dafür qualifizierte pädagogische Fachkräfte zu überprüfen und zu erfassen. KiSS umfasst drei Elemente, den Screeningbogen, den Elternbogen und den Kitabogen. Alle Ergebnisse der Bögen werden anschließend im Kinderbogen zusammengefasst und ausgewertet. Ziel ist es, die Bildungschancen aller Kinder zu verbessern und Fehleinschätzungen oder unentdeckten Entwicklungsrückständen im Bereich Sprache vorzubeugen.

Das Verfahren zielt darauf ab, den Sprachstand (Sprach- und Kommunikationsverhalten) des Kindes einzuschätzen als

- unauffällig,
- sprachpädagogisch förderbedürftig,
- durch den Kinderarzt medizinisch abklärungsbedürftig.

Bei Kindern mit sprachpädagogischem Förderbedarf lassen sich anhand des Profils individuelle Förderziele feststellen. Bei der Einschätzung als medizinisch abklärungsbedürftig erfolgt eine weitere Prüfung, die eine Sprachexpertin oder ein Sprachexperte des Gesundheitsamtes durchführt. Kommt das Gesundheitsamt zu dem gleichen Schluss, empfiehlt es sich, das Kind in einer kinderärztlichen Praxis vorzustellen.

Die Einschätzungen geben Hinweise auf die bestmögliche Unterstützung der betroffenen Kinder. Allerdings gilt in der QSV: Sprachliche Bildung und gezielte Unterstützung in Kindertageseinrichtungen ist für alle Kinder wichtig – für Kinder, die in KiSS als unauffällig gelten, genauso wie für Kinder, bei denen medizinischer Abklärungsbedarf besteht. KiSS lässt sich auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, anwenden.

Eine ganzheitliche Einschätzung entwickeln

Auch wenn Sie noch so gute und vielfältige Beobachtungsergebnisse haben, ergibt sich noch kein umfassendes Bild über ein Kind: Beziehen Sie andere Personen mit ein, um Ihre Eindrücke zu erweitern. Wer kann Ihnen noch mehr Informationen über das Kind und dessen Entwicklung geben? Binden Sie in Gesprächen oder gemeinsamen Treffen ein

- das Kind selbst,
- seine Eltern,
- die Lehrkraft
- oder weitere Personen.

Beachten Sie, dass Sie Informationen über das Kind nur mit Wissen und Einverständnis der Eltern an die Lehrkraft weitergeben dürfen. Eine Vorlage, mit der Sie die unterschiedlichen Perspektiven festhalten und die ganzheitliche Einschätzung dokumentieren können, finden Sie im Anhang.

Kinderinterviews

Die Perspektive des Kindes in die Beobachtungen einzubeziehen, erscheint manchmal schwer. Praxiserfahrungen zeigen jedoch, dass es funktionieren kann, beispielsweise mit einem Interview, bei dem die Fachkraft die Antworten des Kindes wortwörtlich mitprotokolliert (Fragen übernommen aus dem Bremer Lern- und Entwicklungsportfolio Freie Hansestadt Bremen 2010, S. 25 ff.).

Fragen für Kinder von drei bis sechs Jahren

1. Was magst du gerne?
2. Mit wem spielst du gerne?
3. Mit wem würdest du gerne mal spielen?
4. Was tust du gerne?
5. Was kannst du schon gut?
6. Was möchtest du gern können?
7. Was gefällt dir in der Kita?
8. Was wünschst du dir (mit/ohne Geld)?
9. Was machst du mit deinen Freunden?
10. Worüber streitest du manchmal?
11. Welche Fragen hast du an mich?
12. Was ist dir in deinem Portfolio besonders wichtig?
13. Das bin ich (malen).
14. Wie schreibst du deinen Namen?

Fragen für Kinder beim Übergang zur Schule

1. Worauf freust du dich in der Schule?
2. Was kannst du schon, das in der Schule wichtig ist?
3. Was möchtest du in der Schule lernen?
4. Was möchtest du vor der Einschulung noch in der Kita machen?
5. Gibt es etwas, das du gerne in die Schule mitnehmen möchtest?
6. Auf welche Kinder freust du dich in der Schule?
7. Wie sieht dein Schulweg aus?

Gesprächsbogen für Eltern

aus dem Tandem Ludwigsau (Kita Ludwigsau-Friedlos)

Im Modellstandort Ludwigsau entwickelten und erstellten die Mitarbeiterinnen der Kita Ludwigsau-Friedlos im Rahmen des QSV-Projektes einen Gesprächsbogen für Eltern und Fachkräfte. Das Prinzip des Gesprächsbogens: Eltern beobachten ihr Kind zu Hause und machen sich Notizen dazu. Mit Hilfe dieser Notizen bringen sie eine eigene fundierte Sicht über ihr Kind in das anstehende Entwicklungsgespräch mit ein. Sie erarbeiten sich mit Hilfe des Bogens zielführende Informationen über ihre Kinder, um auf Augenhöhe mit den Erzieherinnen über und für ihr Kind ins Gespräch zu kommen. Der Elterngesprächsbogen bietet außerdem die Möglichkeit, den Gesprächsverlauf zu strukturieren. Der Elterngesprächsbogen ist angelehnt an den Erzieherbeobachtungsbogen, den das Tandem entwickelte, um die KOMPIK-Beobachtungen ganzheitlich zu dokumentieren.

Die Eltern lobten die Idee: Der Bogen gäbe ihnen Sicherheit, da sie den Inhalt des Gespräches durch ihre Beobachtungen mitgestalten können und Einfluss auf den Gesprächsverlauf haben:

- „Wir lernen unser Kind ganz neu kennen."
- „Ich/wir gehen jetzt in Elterngespräche und wissen worum es thematisch geht."
- „Wir sind ganz anders vorbereitet."
- „Unsere Einschätzung und Meinung im Gespräch ist wichtig und wird geschätzt."

Sie finden den Gesprächsbogen für Eltern im ? Anhang.

Praxisbeispiel: Eltern als gleichberechtigte Partner im Entwicklungsgespräch

aus dem Tandem Wald-Michelbach (Heinrich-Schlerf Kita, Kindergarten Siedelsbrunn und Adam-Karrillon-Schule)

Viele Eltern gehen unsicher in Entwicklungsgespräche, da sie nicht wissen wie ihre Kinder aus Sicht der Fach- oder Lehrkräfte beurteilt werden. Doch es geht nicht um Leistungsbeurteilungen! Deshalb haben die Fachkräfte und Lehrkräfte in Wald-Michelbach einen Leitfaden erstellt. Statt Leistungsbeurteilung steht die Beratung der Eltern im Zentrum. Durch einen Fragebogen wird die Sicht der Eltern auf ihr Kind erfasst und um die Perspektive der Fachkräfte ergänzt. Eltern und pädagogische Fachkräfte können so als gleichberechtigte Partner ein ganzheitlicheres Bild vom Kind entwickeln und gemeinsam Ziele für den weiteren Bildungsweg vereinbaren.

Dieses Vorgehen hilft dabei:

- ein entspanntes Elterngespräch zu führen
- den Eltern Wertschätzung zu signalisieren
- beim Thema zu bleiben
- nichts zu vergessen
- Einheitlichkeit in Beratungsgesprächen innerhalb der Einrichtung zu schaffen

Praxistipp: Was tun bei Entwicklungsrisiken oder -auffälligkeiten?

Durch den gezielten Einsatz von Beobachtungsverfahren können Sie – genauso natürlich wie durch freie Beobachtung – Hinweise auf Entwicklungsrisiken oder -auffälligkeiten erhalten, die Sie und die Eltern noch nicht kannten. Wenn Sie derartige Hinweise entdecken, sprechen Sie mit den Eltern des Kindes: Sie können eine gezielte Diagnostik oder auch weitergehende Fördermaßnahmen einleiten.

Unterstützen Sie die Eltern, indem Sie ihnen Ansprechpartner (Kinderärzte, Kinder- und Jugendpsychotherapeuten, Frühförderstellen) nennen oder den Kontakt herstellen. Vernetzen Sie sich mit den Therapeuten oder Frühförderstellen, damit Sie das Kind auch in der Einrichtung gezielt unterstützen. Intensivieren Sie die Kooperation mit der Familie des Kindes, um das Kind und die Familie zu stärken und zu begleiten.

Wie knüpfen Lehrkräfte in der Schule an die Beobachtungen an?

Stimmen die Eltern zu, erhalten Sie als Lehrkraft Informationen über die Einschätzung des Kindes im Kindergarten. Wie lassen sich diese Informationen nutzen? Als großer Vorteil erweist es sich sicherlich, dass Sie schon von Beginn an Ihre Arbeit stärker differenzieren und auf die Stärken und Unterstützungsbedürfnisse der Kinder gezielt eingehen können. Trotzdem kann es sein, dass sich Kinder in der Phase des Übergangs sehr schnell weiterentwickeln und die Informationen aus den Beobachtungsverfahren schon nicht mehr gelten: Denn der Übergang ist eine Phase beschleunigten Lernens – nicht nur für das Kind selbst, sondern auch für seine Familie.

Beide in der QSV eingesetzten Verfahren (KiSS und KOMPIK) sind nicht für Kinder im Schulalter entwickelt worden. Trotzdem können Sie als Lehrkraft sinnvoll an der ganzheitlichen Einschätzung anknüpfen: Ein Portfolio, das ein Kind im Kindergarten begonnen hat, lässt sich in der Schule weiterführen. Der Bogen „Eine ganzheitliche Einschätzung des Kindes" können Sie gemeinsam mit den Eltern und Kindern ausfüllen. Wichtig ist dabei, dass Sie für die ganzheitliche Einschätzung die Perspektiven der Kinder und Eltern einbinden und ressourcenorientiert vorgehen.

Auf dieser Grundlage vollziehen Sie für sich und gemeinsam mit dem Kind und den Eltern Entwicklungsverläufe nach und schaffen so eine wertvolle Basis für Ihre pädagogische Arbeit als Lehrkraft.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Beobachten und Dokumentieren finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler & Eva Reichert-Garschhammer

2.4 Die kindlichen Kompetenzen stärken

Ihre wichtigste Tätigkeit als pädagogische Fachkraft ist es, die Entwicklung der Kinder zu unterstützen, indem Sie sie beobachten, mit ihnen interagieren, kommunizieren, spielen und mit ihnen lernen. Eine große Herausforderung dabei ist es, mit einer Gruppe von Kindern zu arbeiten und trotzdem die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes im Blick zu behalten.

Wenn Sie beobachten und dokumentieren, können Sie einschätzen, welche Interessen und Kompetenzen ein Kind mitbringt oder in welchen Bereichen das Kind Unterstützungsbedarf hat. Darüber hinaus können Sie auch Hinweise für den Weiterentwicklungsbedarf der Gruppe und Einrichtung erhalten (z.B. wenn alle Kinder relativ niedrige grobmotorische Kompetenzen haben, sollten Sie vielleicht mehr Bewegungsangebote einplanen). Die Perspektiven der Eltern, des Kindes sowie der Schule bereichern Ihre Einschätzung und Sie gewinnen ein ganzheitliches Bild.

Damit sich der Aufwand lohnt, ist es wichtig, aus den gewonnenen Erkenntnissen Perspektiven für die Stärkung der kindlichen Kompetenzen zu entwickeln. Sie müssen also individuelle und gruppenbezogene Schlüsse für Ihre pädagogische Arbeit ziehen. Sicherlich ist dieser Prozess einer der innovativsten, spannendsten und gleichzeitig herausforderndsten innerhalb der pädagogischen Arbeit, da hier viel Reflexion und ein sehr individuelles Vorgehen notwendig sind. Patentrezepte gibt es dafür allerdings nicht, vielmehr lassen sich nur Anregungen geben.

Wie kann eine sinnvolle „Förderung" im Elementarbereich aussehen?

Traditionell verbinden viele Eltern den Begriff *Vorschulische Förderung* mit dem Einsatz von *Programmen*, also dem wiederholten Praktizieren bestimmter Fertigkeiten. Dazu zählen beispielsweise feinmotorische Übungen oder das Praktizieren kognitiver Funktionen, oft losgelöst von einem sozialen oder anwendungsbezogenen Kontext. Spezifische Förderprogramme für den Elementarbereich finden zwar Anwendung, es bestehen aber Zweifel an ihrer Wirksamkeit:

Die in Baden-Württemberg durchgeführte Evaluationsstudie „EVAS" zeigt, dass der Einsatz spezifischer Förderprogramme bei Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf keine anderen Effekte auf den Spracherwerb und Sprachgebrauch hat als die unspezifische Förderung in der Kindertageseinrichtung (Hofmann u.a. 2008).

Die Ergebnisse internationaler Studien weisen in eine ähnliche Richtung: Stipek u.a. (1995) fanden in einer ebenfalls längsschnittlich geplanten Studie heraus, dass Kinder aus Kindertageseinrichtungen, die sich beispielsweise stark auf den Bereich Buchstaben schreiben und zählen lernen konzentrierten, später über geringere Kompetenzen in diesen Bereichen verfügten als Kinder aus Kindertageseinrichtungen, die spielerisches Lernen bevorzugten. Diese Effekte spiegelten sich nicht nur in der Motivation und den Emotionen der Kinder wider, sondern überraschenderweise auch im kognitiven Bereich. Die Effekte erwiesen sich als stabil und ließen sich auch noch im ersten Schuljahr der Kinder nachweisen.

Diese Ergebnisse lassen sich auf vielfältige Weise interpretieren. Sie zeigen aber, dass eine optimale Förderung im Elementarbereich ganzheitlich und spielerisch mit hohem Handlungs-, Lebenswelt- und Alltagsbezug erfolgen sollte. Klar wird auch, dass normale Interaktionen im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Familien ideale Gelegenheiten zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen bieten.

Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass eine spezifische Förderung bestimmter Fertigkeiten wie die Logopädie mit verhältnismäßig kleinem Aufwand manchen Kindern großen Gewinn bringt, sofern die Fachkräfte diese Förderung kompetent und der Entwicklung angemessen durchführen.

Diese Grundsätze für die pädagogische Arbeit bieten optimale Voraussetzungen für das Lernen in Ko-Konstruktion.

Ko-Konstruktion – Lernen in Zusammenarbeit

Bei ko-konstruktiven Lernprozessen sind Kinder und Erwachsene aktiv (Fthenakis 2009): Erwachsene gestalten Lernprozesse aktiv, indem sie Impulse setzen, Fragen stellen und die Kinder anregen, „weiter zu denken". Die Kinder agieren aktiv, indem sie ihr Vorwissen, ihre Überlegungen und Interessen einbringen und die Gespräche oder Angebote entscheidend beeinflussen.

Dabei geht es weniger darum, dass Kinder sich neues Wissen aneignen (z.B. verschiedene Bäume an Merkmalen zu erkennen), sondern um tiefere Bedeutungen: Was bedeuten Bäume für unsere Welt? Wie wachsen Bäume und wieso verfärben sich die Blätter im Herbst?

Wenn Sie ko-konstruktiv arbeiten, ist die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern ein Schlüsselprozess: Sie können durch die Gestaltung der Gruppensituation (z.B. Kleingruppenarbeit, in der jedes Kind etwas beiträgt) und der Moderation von Dialogen die Qualität der Lernprozesse beeinflussen. Allerdings nehmen – im Gegensatz zu traditionellen pädagogischen Angeboten – ko-konstruktive Prozesse oft eine andere Wendung als Sie möglicherweise ursprünglich geplant haben. Dies ist jedoch keineswegs von Nachteil, denn genau von solch einer Wendung können die Kinder und auch Sie selbst profitieren.

Im Folgenden finden Sie verschiedene Methoden, die sich im Sinne der BEP-Grundsätze und Prinzipien besonders eignen, um die kindlichen Kompetenzen zu stärken. Prinzipiell lassen sie sich alle bildungsbereichsübergreifend einsetzen, beispielsweise bei musikalischen Angeboten, in kreativen und naturwissenschaftlichen Bereichen.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Ko-Konstruktion finden Sie in den BEP-Lupen.

An den Stärken der Kinder ansetzen

Traditionelle Förderkonzepte orientieren sich häufig an den Defiziten und vernachlässigen die Stärken der Kinder. Das Ziel des ressourcenorientierten Ansatzes ist es jedoch, die Stärken der Kinder zu berücksichtigen und die pädagogische Praxis entsprechend danach auszurichten. Dadurch konzentrieren Sie sich auf die Stärken und Talente der Kinder und geben ihnen Herausforderungen in den Bereichen, in denen sie schon sehr weit sind. So können Kinder Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl als „kompetente Lerner" entwickeln, aber gleichzeitig auch Strategien erwerben, die sie einsetzen können, um in anderen Bereichen weiter zu kommen.

Lia, ein sechsjähriges Mädchen, turnt hervorragend. Sie ist aktiv im Sportverein, kann schon Räder schlagen und langweilt sich meistens beim Turnen im Kindergarten. Im normalen Einrichtungsalltag ist Lia manchmal sehr impulsiv und gerät häufig in Konflikte mit anderen Kindern, die sie teilweise mit körperlicher Aggression löst. Die Erzieherin hat mit Lia gesprochen und sie haben vereinbart, dass Lia beim Turnen im Kindergarten nun andere Aufgaben übernimmt. Jetzt darf sie gemeinsam mit der Erzieherin den anderen Kindern Hilfestellung geben, sie unterstützt die Schwächeren, indem sie bei Wettbewerben in deren Gruppe geht und sie selbst erhält stets besonders schwere Aufgaben. Lias Desinteresse am Turnen verschwand schnell. Die große Verantwortung, die sie beim Turnen übernimmt, wirkt sich positiv auf ihr Verhalten in der Gruppe aus. Sie trägt weniger Konflikte aus und muss für ihre Bedürfnisse ihre Fäuste nicht mehr einsetzen.

Praxistipp

An den Stärken der Kinder anzusetzen, ist zum einen eine Haltungsfrage und zum anderen eine konkrete, individuelle Methode in der Arbeit mit jedem einzelnen Kind. Die meisten Vorteile bietet sie allerdings Kindern, die sehr großen Unterstützungsbedarf in wichtigen Bereichen und damit einhergehend meistens ein geringes Selbstvertrauen und wenig Selbstwirksamkeit haben. Manchmal fällt es Fachkräften schwer, die Stärken der Kinder zu identifizieren, oder sie fürchten, dass Kinder durch zu viel Lob ein unrealistisches Selbstkonzept entwickeln. Je authentischer und informativer Sie jedoch im Dialog mit den Kindern agieren, desto mehr profitieren die Kinder davon.

Eine lernende Gemeinschaft bilden

„In der lernenden Gemeinschaft wird Lernen zu einer sozialen Erfahrung (...) die vor allem ein Gefühl der Zugehörigkeit und des kooperativen Lernens bei den Kindern stärkt. (...) Besonders das Gefühl der Zugehörigkeit kann bei Kindern Stress reduzieren und ihr Wohlbefinden fördern, ihre intrinsische Lernmotivation und ihr prosoziales Verhalten fördern, ihr Identitätsgefühl stärken, ihre Verhaltensregulation verbessern und ihr aktives Engagement und ihre Mitarbeit erhöhen." (BEP, S. 90)

Der Aufbau einer Gruppe, die gemeinsam lernt, ist ein längerer Prozess, bei dem vor allem das kooperative Lernen und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder in den Mittelpunkt rückt. Wichtige Maßnahmen dazu sind u.a. (Reichert-Garschhammer u.a. 2011, S. 161):

- Kleingruppenarbeit ermöglichen
- vermehrt Spiele und Angebote mit Kooperationscharakter einsetzen
- die Basis schaffen, dass sich alle Kinder entsprechend ihren Interessen und ihren Stärken einbringen können
- positive Beziehungen unter den Kindern fördern
- ein Zugehörigkeitsgefühl und Verantwortungsgefühl für die Gesamtgruppe schaffen
- ein positives emotionales Klima leben

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Lernende Gemeinschaften bereichern die pädagogische Arbeit mit allen Kindern in der Einrichtung. Lernende Gemeinschaften können Kleingruppen, Projektgruppen oder auch Gruppen von Kindern bilden, die oft miteinander spielen. Dabei kristallisieren sich – je nach Interesse der Kinder – kleinere und größere, altershomogene oder altersheterogene lernende Gemeinschaften heraus.

Dialog und kommunikativer Austausch als Methode

Der Dialog gilt in einer ko-konstruktiven Bildungspraxis als zentrale Methode.

Kinder lernen dann am effektivsten, wenn sie aktiv beteiligt sind, sich mit anderen austauschen, unterschiedliche Perspektiven kennen lernen und dabei Dinge hinterfragen (Braun/Helmeke/Bock 2009).

In Lernprozessen spielt beispielsweise der *Diskurs* eine Rolle, bei dem Kinder im Gespräch Bedeutungen erforschen (Warum verlieren Bäume im Winter die Blätter?). Die Fachkräfte gehen dabei auf die unterschiedlichen Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse ein und diskutieren sie mit ihnen (Fthenakis 2009, S. 9).

Beim *Philosophieren* mit Kindern geht es um eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit Grundfragen der menschlichen Existenz und des Zusammenlebens – um Fragen, die Kinder selbst aufwerfen. Eine Auseinandersetzung ist ein gemeinsames vertieftes Nachdenken in Gesprächsform. Der *Dialog zur Entscheidungsfindung* unterstützt die Kinder bei ihrer gemeinsamen Meinungsbildung: Dazu gehört es, entscheidungsrelevante Informationen bereit zu stellen, Gesprächsregeln zu entwickeln und darauf zu achten, dass alle zu Wort kommen und ausreden dürfen. Das Aufgreifen von Konflikten und die gemeinsame Suche nach Lösungen gehören dazu. *In metakognitiven Dialogen* (siehe Kap. 7 „Lernmethodische Kompetenz stärken") reflektieren Fachkräfte und Kinder gemeinsam ihre Lernprozesse.

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

In der Praxis beteiligen sich manche Kinder gerne und engagiert an Dialogen. Andere Kinder meiden solche Gespräche, weil sie Angst haben, dass ihre Sprachkompetenzen nicht ausreichen, sie zu schüchtern, zu introvertiert oder zu jung sind. Damit sich alle Kinder beteiligen, sollten Fachkräfte

- aktiv zuhören
- offene Fragen stellen
- Kinderfragen aufgreifen
- geteilte Denkprozesse anregen
- Unterschiede in den Gedanken der Kinder thematisieren und das Peer-Lernen pädagogisch nutzen
- vielfältige Ausdrucksweisen einsetzen
- Kommunikation (mit Mimik, Körpersprache und Stimme) positiv unterstützen

Dokumentation – Lernprozesse sichtbar machen und Gesprächsanlässe schaffen

„Zur Dokumentation zählen z.B. Aufzeichnungen, Notizen und Fotos", die die pädagogische Fachkraft anfertigt, um es den Kindern zu „ermöglichen, ihre eigenen Ideen auszudrücken" und „mit anderen zu teilen, … die Ideen anderer kennenzulernen." (Fthenakis 2009, S. 9)

Für Kinder sind Dokumentationen wesentlicher Bestandteil ihres Lernens: Durch sie erfahren sie Wertschätzung, Unterstützung bei der Reflexion und sie stärken sie in ihrem Kompetenzerleben. Dokumentationen stärken die Bildungspartnerschaft mit Eltern und die Professionalität der Fachkräfte.

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Qualitativ hochwertige Dokumentationen sind als Kommunikations-, Verständigungs- und Reflexionsgrundlage sehr bedeutend. Dabei sind folgende Aspekte wichtig:

- Der Einsatz vielfältiger Dokumentations- und Präsentationsmethoden (dokumentierte Kinderaussagen, Fotos, Filme, Projektordner, Abschlusswerke, sprechende Wände, Portfolio, Ausstellungen)
- Kooperativen und individuellen Lernprozessen Aufmerksamkeit schenken und die Kinder soweit wie möglich an der Dokumentation und Präsentation beteiligen
- Dokumentationen für Abstimmungsgespräche, den Diskurs und meta-kognitiven Dialog mit den Kindern nutzen und einzelnen Kindern Feedback geben (Portfolio-Einträge, Lerngeschichten reflektieren)

Spiel als elementare Form des Lernens

Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren spielen einen großen Teil des Tages. Das kindliche Spiel ist eine extrem wichtige Quelle für die emotionale, soziale, kognitive und physische Entwicklung von Kindern. Kinder lernen beim Spiel und sie lernen am liebsten spielerisch – wie dies auch der BEP darstellt (BEP, S. 54).

Kinder spielen in der Regel selbstständig und benötigen keine Anleitung. Eine anregende Spielumgebung mit sorgfältig ausgewählten und vielfältig einsetzbaren Spielmaterialien wie Materialien, die Anregungen für Rollenspiele bieten sowie Freiräume in zeitlicher und räumlicher Hinsicht reichen ihnen für ihr freies Spiel völlig aus.

Leider nimmt in manchen Kindertageseinrichtungen und Familien die Zeit, in der Kinder spielen, kontinuierlich ab. Statt dem freien Spiel bieten die Einrichtungen oder Eltern Kindern stark strukturierte Bildungsangebote an (Ginsburg 2007).

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Das Spiel als wesentlichen Lernprozess zu begreifen, bedeutet, ihm einen gebührenden Platz im Einrichtungsalltag zu gewähren. So sollten Sie neben Projekten und anderen pädagogischen Angeboten ausreichend Zeit für Freispielphasen einplanen. Sie können durch die sensible Beobachtung des Spiels viele Anregungen für ihre pädagogische Arbeit sammeln, z.B. Spielthemen später aufgreifen oder auch bestimmte Spielszenen nachher mit den Kindern reflektieren. Erwachsene können auch Spielimpulse geben oder auch als aktive Spielpartner teilnehmen.

Besonders bei Kindern, die Schwierigkeiten im sozialen, emotionalen oder sprachlichen Bereich haben, kann der gezielte Einsatz von Spiel sehr viel Positives bewirken. Allerdings spielen diese Kinder oft weniger, z.B. spielen sie kaum Rollenspiele oder kommen gar nicht in die bestehenden Gruppen hinein. Dann können Sie steuernd eingreifen, indem Sie Kinder zu (Rollen-)Spielen ermutigen, Kleingruppen aktiv zusammenstellen, Spielideen beisteuern oder auch bei Konflikten oder schwierigen Spielszenen moderierend zur Seite stehen.

Lernen in Alltagssituationen

Der Alltag in der Kindertageseinrichtung bietet viele Möglichkeiten, Kinder ganzheitlich, individuell und entwicklungsangemessen herauszufordern und zu stärken. Manchmal langweilen die täglich wiederkehrenden Abläufe in der Einrichtung die Kinder, weil sie sich selbst nur wenig beteiligen können. So sitzen sie beispielsweise meist am Tisch und warten bis die Fachkraft das Essen hereinholt und austeilt.

Decken die Kinder aber selbst den Tisch, müssen sie kooperieren und kommunizieren: „Ich teile das Besteck aus und du die Teller". Dabei greifen sie auf verschiedene Kompetenzen zurück und entwickeln sie weiter: Motorische Kompetenzen, insbesondere die feinmotorischen Kompetenzen, fördern sie beispielsweise, wenn sie das Besteck am Tisch anordnen. Der Vorgang regt zugleich auch ihre kognitiven Kompetenzen an, da sie sich konzentrieren und die Besteckmenge abschätzen müssen.

Die Alltagssituationen bieten also vielfältige Lerngelegenheiten, z.B. auch die Zubereitung von Mahlzeiten, das Aufräumen, Vorbereitungen für Feste, die eigene Körperpflege oder selbstständiges Anziehen.

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Alltagssituationen zu nutzen bedeutet den Kindern mehr Verantwortung und Entscheidungsspielraum zu geben. Wenn sich Kinder das Essen selbst auf die Teller schöpfen, verliert die Fachkraft möglicherweise den Überblick, wer wie viel gegessen hat oder ob sich ein Kind schon dreimal Nachschlag geholt hat. Kinder, die partizipieren und mitgestalten können, übernehmen jedoch auch Verantwortung für sich und andere. In vielen Einrichtungen beauftragen die Erzieherinnen und Erzieher die älteren Kinder mit bestimmten Diensten wie Aufräum- oder Tischdeckdienst. Meist wechseln sich die Kinder für diese Aufträge ab.

Sprechen Sie mit den Eltern über die Gründe, warum Sie die Kinder mit derartigen Diensten beauftragen. Erklären Sie, warum Alltagssituationen ihrem Kind die Chance bieten, sich weiter zu entwickeln. Dadurch machen Sie auch klar, dass Sie diese lästigen Pflichten nicht abwälzen. Und Sie zeigen, was das einzelne Kind schon zu leisten vermag. Manche Kinder partizipieren in ihren Familien kaum an der Gestaltung des Alltags, weil ihnen ihre Eltern zu wenig zutrauen. Im Hinblick auf das Wohlbefinden, die Bedürfnisse und Sicherheit aller Kinder müssen Fachkräfte natürlich auch Grenzen ziehen.

Lernen in Projekten

„Ein Projekt in Bildungseinrichtungen ist eine offen geplante Bildungsaktivität einer lernenden Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen. Im Mittelpunkt steht die intensive, bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit einem die Kinder interessierenden Thema und dessen Einbettung in größere Zusammenhänge. Gemeinsam wird das Thema vielseitig und arbeitsteilig untersucht und erforscht; dabei auftretende Frage- und Problemstellungen werden identifiziert und gemeinsam kreative Lösungswege gesucht und entwickelt, was sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Zentrales Kennzeichen von Projekten ist daher ihr Ablauf in mehreren Phasen:

1. *Projektfindung und -klärung (Initiierungs- und Einstiegsphase)*
2. *Projektplanung und -durchführung mit Reflexion der Lernprozesse (Vorbereitungs- und Durchführungsphase)*
3. *Projektabschluss und -reflexion (Präsentations- und Evaluationsphase)*
4. *Evtl. Weiterführung*

Projektarbeit verbindet innovative didaktische Überlegungen mit forschungsbasierten Theorien (z.B. Bildung als sozialer, ko-konstruktiver Prozess) und rückt die Professionalisierung des Personals in den Vordergrund. Sie ist keine Methode, sondern ein ‚didaktischer Ansatz´ (…), der Partizipation und Beobachtung der Kinder in allen Phasen voraussetzt, Eltern und Gemeinwesen einbezieht, eine inklusive Pädagogik der Vielfalt ermöglicht, die Bildungsprozesse im Projekt durch Dokumentation sichtbar und nachvollziehbar macht, sich durch Methodenvielfalt und viele weitere Merkmale und Prinzipien auszeichnet. Sie fordert und stärkt Kinder in all ihren Basiskompetenzen, ist bereichsspezifisch akzentuiert und integriert möglichst alle Bildungsbereiche." (Reichert-Garschhammer u.a. 2013, S. 17; siehe auch Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern 2012)

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Projektarbeit ist ein anspruchsvoller Ansatz, wenn sie im Sinne von Partizipation, Ko-Konstruktion, ganzheitlicher Bildung und inklusiver Pädagogik so gestaltet wird, dass alle Kinder verschiedenen Alters ihren Platz finden und sich einbringen können. Gemeinsame Projekte von Kindergarten- und Schulkindern bieten besonders gute Chancen zur Übergangsbegleitung.

Projekte sollen primär von den Kindern ausgehen – diese Kindorientierung der Projektarbeit bedeutet, Kinder als Impulsgeber in den Mittelpunkt zu stellen. Nicht nach einem Projekt zu suchen, sondern aufmerksam und offen für die Impulse der Kinder zu sein – dies ist einer der wichtigsten Faktoren, damit die Projektfindung gelingt. Wichtig ist, ausreichend Zeit für die Projektfindungsphase einzuplanen und nicht aus jedem beobachteten Interesse sofort ein Projekt zu machen. Ein guter Einstieg in die konkrete Projektarbeit sind Fragen, die klären können, wo die Kinder beim ausgewählten Thema bereits stehen: Was wissen die Kinder schon über das Thema? Welche Theorien haben sie? Bei der gemeinsamen Projektplanung werden mit den Kindern sodann gemeinsame Ziele formuliert: Was interessiert euch am Thema? Welche Fragen habt ihr dazu? Was möchtet ihr jeweils tun? Was wollen wir zusammen tun?

Während der Projektdurchführung, die sich in allen Projektphasen an den Kindern und ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen orientiert und in kleinen Arbeitsgruppen geschieht, wechseln sich Aktivitäts-, Reflexions- und erneute Planungsphasen ab. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, die Kinder zu beobachten und mit ihnen gemeinsam die Bedeutungen der untersuchten Vorgänge und Gegenstände zu erforschen, ihnen offene Fragen zu stellen, die Kinder zum weiteren Nachdenken anzuregen, eigene Ideen einzubringen, mit den Kindern vielfältige Informationsquellen zu sammeln und zu recherchieren, um auf diese Weise flexible Lösungswege gemeinsam im Dialog zu finden. Die Aktivitäten werden mittels Digitalkamera und Aufzeichnungen fortlaufend dokumentiert.

Lernprozess und Projektstand werden täglich bzw. wöchentlich – in meta-kognitiven Dialogen – reflektiert. Dabei Erinnerungen in ähnlichen Situationen wachzurufen und über Wirkungszusammenhänge nachzudenken zählt zu den zentralen Aspekten der Projektarbeit und gelingt dann, wenn die Projektdokumentation regelmäßig erfolgt.

Projekte sind zugleich ein idealer Anknüpfungspunkt, um die Eltern in die aktuelle Bildungsarbeit aktiv mit einzubeziehen, mit verschiedenen Fachstellen und Experten zu kooperieren und mit den Kindern Exkursionen zu unternehmen, um das Thema zu vertiefen und auszubauen.

Die Fragen und Interessen der Kinder führen das Projekt zu immer wieder neuen Ufern, sodass die Einbettung des Themas in größere Zusammenhänge auf ganz natürliche Weise geschieht, ebenso wie die Verknüpfung aller Bildungsbereiche im Rahmen der Projektarbeit.

„Projekte brauchen Zeit – und es sind wieder die Kinder, die über Ende und Abschluss entscheiden. (…) Das Projektende ist immer dann gegeben, wenn das Interesse der Kinder erloschen und nicht mehr aktivierbar ist" (Reichert-Garschhammer u.a. 2013, S. 85; Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern 2012, S.35). Innerhalb der Kooperation mit der Schule können gemeinsame Projekte eine sehr gute Möglichkeit sein, die Kooperation inhaltlich zu vertiefen und zu intensivieren.

Die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding

Der russische Pädagoge Lew Wygotski (1987) liefert mit seinem Konzept „Zone der nächsten Entwicklung" einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen. Der folgende Text stammt aus der bayerischen Handreichung für Kinder in den ersten Lebensjahren (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010, S. 28):

„Er bestärkte die Auffassung, dass die kognitive Entwicklung des Menschen im sozialen Kontext stattfindet. Dabei betonte er, dass Herausforderungen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, die Entwicklung eines Kindes am meisten voranbringen. Dies bedeutet, sich nicht nur am aktuellen Entwicklungsstand, sondern am potentiellen Entwicklungsverlauf des Kindes zu orientieren. Es geht also darum, darauf zu achten, was ein Kind bereits alles alleine kann, weiß und versteht und ihm basierend auf dem bereits vorhandenen Wissen die Möglichkeit zu geben, im Austausch mit anderen in einer lernenden Gemeinschaft Herausforderungen zu bewältigen, die über seinem aktuellen Entwicklungsniveau liegen. „Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir dadurch die morgige Entwicklung." (Wygotski 1987, S. 83)

Die Unterstützung durch Erwachsene geht der Entwicklung des Kindes also immer ein wenig voraus – ohne dabei das Kind in seinen Fähigkeiten zu unter- oder überfordern."

Diese Überlegungen treffen so auch für die Arbeit mit Kindern über drei Jahren zu und gelten als wertvolle Bereicherung des pädagogischen Repertoires.

„Scaffolding bezeichnet eine vorübergehende gezielte Hilfestellung und Lenkung, die dem Alter, dem jeweiligen Entwicklungsstand und dem Erfahrungshorizont des Kindes angemessen ist" (BEP, S. 92). Die Hilfestellung wird immer in der *Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotski 1987) angeboten. Die Interaktion mit einem kompetenten, erfahrenen Partner ermöglicht es den Kindern, Aufgaben und Probleme, die sie noch nicht alleine lösen können, selbstständig und erfolgreich auszuführen. Wendet das Kind das neu Gelernte weitgehend selbstständig an, reduziert man die Unterstützung langsam. Im Scaffolding greift die Fachkraft auf verschiedene Formen der Unterstützung zurück:

- Ermutigung oder Anerkennung
- behutsame Unterstützung
- Modellieren von Verhalten
- gezielte Fragestellungen

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Scaffolding ist eine Methode, die eine Fachkraft in direkter Interaktion mit einem Kind einsetzt. Die Methode benötigt viel Aufmerksamkeit und Zeit, dennoch greifen Fachkräfte häufig und automatisch auf die Methode zurück: Scaffolding eignet sich für Kinder dann besonders, wenn sie an einen Punkt gelangen, an dem weder sie selbst noch andere Kinder Hilfe bieten können. Darüber hinaus bietet sich sein Einsatz in Bereichen an, an denen das Kind großes Interesse zeigt oder die für die Selbstständigkeit des Kindes wichtig sind. Scaffolding eignet sich also ideal, um die Ziele der QSV umzusetzen.

Anregende Raumgestaltung, Materialausstattung und -präsentation

Die „räumlichen Aneignungsmöglichkeiten und materiellen Erlebnisqualitäten haben im Bildungsalltag einen viel stärkeren Einfluss auf die Entwicklungsprozesse von Kindern" als bisher angenommen. „Die Beschaffenheit ihrer Umwelt wirkt unmittelbar auf die Kinder, sie erfahren Räume mit allen Sinnen und nehmen sie als Eindruck, Gefühl und Stimmung in sich auf. Im Idealfall geben Räume Sicherheit und Orientierung, schenken Geborgenheit, laden ein, fördern Eigenaktivität und Gemeinschaft, regen Wahrnehmung an, wirken sich positiv auf Körpererfahrung und ästhetisches Empfinden aus." (Franz/Vollmert 2009, S. 9)

Anregende Bildungsräume orientieren sich an den Perspektiven, Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Kinder brauchen ein inklusives Raumkonzept, das ihnen Wohlbefinden, Sicherheit und Geborgenheit sowie barrierefreie Zugänge bietet. Die Räume müssen vielen Anforderungen entsprechen: Sie sollten Platz für Bewegung und soziale Begegnung bieten, anregend wirken, Rückzug und Ruhe ermöglichen und die kulturelle Vielfalt sowie individuellen Bedürfnis- und Interessenunterschiede und die Entwicklungsdynamik der Kinder berücksichtigen.

Raumgestaltung zählt heute zu den Kernaufgaben pädagogischer Fachkräfte. Bildungsräume für Kinder so zu gestalten, dass sie positiv wirken und bilden, dass sie funktional atmosphärisch angenehm und veränderbar sind, erfordert Professionalität und die aktive Integration der Kinder als Mitgestalter. Immer mehr Kindertageseinrichtungen greifen Funktionsraumkonzepte auf, die sich durch höchst anregende themenbezogene Bildungs- und Erfahrungsräume auszeichnen (Bau-, Rollenspielraum, Musikzimmer, Atelier), die möglichst alle Bereiche der Bildungspläne räumlich-materiell abbilden und bei (teil-)offener Arbeitsweise allen Kindern regelmäßig oder zumindest zeitweise offen stehen.

Hinweise zur Anwendung und Umsetzung:

Optimale räumliche Bedingungen und attraktive, anregende Materialien stimulieren Interessen und Lernprozesse von Kindern direkt und unmittelbar – dies belegen viele Studien (Mayr/Kofler 2011, S. 253ff.).

- Positive Raumatmosphäre: Für Kinder ist die Atmosphäre entscheidend, in der sie lernen. Zimmer, in denen sie sich wohl, akzeptiert und ernstgenommen fühlen und die auf sie sinnes- und lernanregend wirken, zeichnen sich durch eine emotional positive Atmosphäre und eine ästhetisch ansprechende Gestaltung und Ausstattung aus (angenehme Farb- und Lichtgestaltung, liebevoll aufgehängte Fotos und Kinderwerke).
- Veränderbarkeit: Da sich die Raumbedürfnisse und Lerninteressen der Kinder fortlaufend verändern, empfiehlt sich eine räumlich-materielle Grundausstattung, die es ihren Nutzern ermöglicht, sie je nach Bedarf zu verändern und zu gestalten. Ob bei der Raumgestaltung oder der Materialauswahl dafür – die Erzieherinnen und Erzieher sollten die Kinder stets am Umbau beteiligen.
- Hochwertige Materialausstattung: Anstelle vorgefertigter Spielsachen laden vielfältige, anspruchsvolle und verwendungsoffene Materialien aus der realen Lebenswelt die Kinder ein, vielseitig zu forschen, Dingen einen Sinn zu geben, Beziehungen herzustellen und mit anderen zu kooperieren und kommunizieren. „Wenn Kinder z.B. von klein auf vielfältige Begegnungen mit Büchern, Lesen und Schreiben haben, wachsen sie ganz selbstverständlich in eine Buch- und Lesekultur hinein. Eine gute Ausstattung von Kindertageseinrichtungen mit Sprache und Literacy anregenden Materialien wirkt sich positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern aus“, so vor allem „die Ausstattung mit Büchern, mit Schreibmaterialien sowie gute räumliche und materielle Bedingungen für Rollenspiele“ (Mayr/Kofler 2011, S. 253f.).
- Alltagspräsenz und stete Zugänglichkeit des Materials: Damit sich Kinder den angebotenen Materialien überhaupt zuwenden, die sie im Moment interessieren und herausfordern, müssen sie die Materialien sehen und erreichen können. Je klarer die Struktur des Raumes und je geordneter das Material auf Augenhöhe der Kinder, umso größer die Eigeninitiative der Kinder, ihren Lerninteressen und -bedürfnissen ohne Hilfe der Erwachsenen nachzugehen.

„Eine anregende Umwelt allein reicht jedoch nicht aus. Wichtig mit Blick z.B. auf sprachliche Bildung sind vor allem entsprechende pädagogische Aktivitäten der Fachkräfte“ (Mayr/Kofler 2011, S. 256).

Daniela Kobelt Neuhaus

2.5 Exkurs: Inklusion und inklusive Pädagogik

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren nennt als eines seiner übergeordneten Grundsätze und Prinzipien für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen den „Umgang mit individuellen Unterschieden" (BEP S. 45 ff.). In der Tat finden sich in Kindertageseinrichtungen Kinder unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen, vielfältiger Herkunft und Zugehörigkeit und verschiedenen Bedürfnissen zu einer Bildungs- und Lerngemeinschaft zusammen. In den letzten Jahren wurden in den Kindertageseinrichtungen bereits Voraussetzungen geschaffen, damit möglichst alle Kinder nahtlos in die Grundschule überwechseln können. Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention[10] in Deutschland ist vorgesehen, dass künftig auch Kinder mit Behinderung ungeachtet ihrer spezifischen individuellen Voraussetzungen mit allen anderen Kindern gemeinsam in der Grundschule weiterlernen.

Inklusion

Inklusion ist die visionäre Vorstellung einer Gesellschaft, die Heterogenität als Normalität betrachtet. Vom Lateinischen „includere" (= einschließen) abgeleitet verdeutlicht der Begriff, dass alle Menschen ohne Beachtung ihrer besonderen individuellen Ausgangslagen und Voraussetzungen von Anfang an „dazugehören", d.h. an ihrem jeweiligen Lebensumfeld partizipieren und es mitentwickeln.

Mit Inklusion ist mehr gemeint als nur dabei zu sein. Die Begriffe Teilhabe, Teilnahme, Teilgabe und Teil-Sein verdeutlichen je einen Aspekt des Dazugehörens. Teilhabe ist der passive Anteil. Ein Zuschauer im Theater hat an der Aufführung teil. Berührt ihn das Stück emotional, so kann aus der reinen Teilhabe auch (An-)Teilnahme werden. Diese aktiviert Mitwirkung bzw. „Teilgabe", die signalisiert, dass Menschen nicht nur nehmen, sondern auch geben wollen (Jerg 2010), z.B. Applaus. Als letzter Aspekt ist das „Teil sein" zu nennen. Inklusion hat stets eine Richtung. Bei was und in was wollen Menschen einbezogen sein: Als Zuschauer, als Teil der kulturbeflissenen Gesellschaft?

Tipp: Menschen können nur von ihrer individuellen Warte aus beurteilen, ob sie dazugehören und ob die Qualität der Zugehörigkeit ihren Kompetenzen und Bedürfnissen gerecht wird. Die Umsetzung von Inklusion ist auf den selbstbestimmten Beitrag und die Mitwirkung jedes Einzelnen angewiesen, um befriedigende Antworten auf die Bedürfnisse Einzelner und Aller zu entwickeln.

Trotz der wachsenden Anzahl gesetzlicher Vorgaben[11] fehlen in der Praxis immer noch Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine umfassende Wertschätzung von Heterogenität. Gesetzlich geregelt ist, was *nicht* passieren soll: Was aber genau zu tun ist, damit Inklusion stattfindet, wird nicht beschrieben.

10) Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008

11) Beispiele: Diskriminierungsverbot (Artikel 3 des Grundgesetzes oder § 823 Abs. 1 BGB), UN-Behindertenrechtskonvention (seit 2009 ratifiziert); SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung); Gleichbehandlungsgesetz, das die Umsetzung der europäischen Antirassismus- oder Gender-Richtlinie sicherstellen soll und die Behindertengleichstellungsgesetze auf Bundes- und Landesebene. Ferner gibt es zahlreiche Empfehlungen wie den Nationalen Aktionsplan Integration der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Inklusive Pädagogik

Inklusive Pädagogik ist jener pädagogische Ansatz, der bei der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern besonderen Wert auf die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität (= Vielfalt) legt und Methoden und Strategien beschreibt, die Ausgrenzung und Diskriminierung verhindern (Prengel 2010, S. 18ff.). Ziel ist, dass alle Kinder aus einem Sozialraum die gleichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen gewinnbringend für ihre individuelle Entwicklung nutzen können. Eltern sollten davon ausgehen können, dass die Bildungs- und Entwicklungsangebote in den Einrichtungen sich am einzelnen Kind mit seinen familiären, alters- und entwicklungsabhängigen, kulturellen, sozialen, religiösen, geschlechtlichen Ressourcen und Kompetenzen orientieren. Auch Kinder mit Hochbegabung oder Kinder mit Behinderung sollen gleichermaßen partizipieren (Kobelt Neuhaus/Refle 2013).

Diese Absicht wurde im letzten Jahrzehnt durch die Einführung von Bildungsplänen[12] in allen Ländern Deutschlands unterstützt. Bildungspläne betonen – wenn auch in unterschiedlichem Maße – die Prozesshaftigkeit kindlichen Lernens und beschreiben Kinder als aktive Lerner und Forscher, die sich im Dialog mit ihrer Um- und Mitwelt Wissen und Können aneignen (vgl. Kapitel II.4 in dieser Handreichung). Sie weisen auf die Bedeutung feinfühliger Erwachsener hin, die den Spannungsbogen halten, indem sie individuell ermutigen, bestärken, kleinere oder größere Schritte vorschlagen und die Selbstwirksamkeit des kindlichen Handelns unterstützen. Damit sind zumindest theoretisch die im Vorfeld definierten Trennungslinien im Umgang mit Kindern mit geistiger, körperlicher oder seelischer Behinderung, Kindern mit Sprach- oder Verhaltensauffälligkeiten oder Kindern mit oder ohne Migrationsgeschichte weggefallen (vgl. Hinz 2004).

Aber auch Bildungspläne, so ressourcenorientiert sie auch sein mögen, formulieren (positive) Erwartungen an die Kinder bezüglich ihrer Entwicklung und Entfaltung. Es werden Bildungsbereiche, Lern- oder Kompetenzfelder benannt, in denen Kinder Kompetenzen erwerben, erweitern oder optimieren sollten: Sozialkompetenzen, sprachliche, musische und mediale und MINT-Kompetenzen (= Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) etc. Im

12) Stellvertretend für die unterschiedlichen Bezeichnungen wie Bildungsempfehlungen, Bildungsprogramme, Orientierungs- oder Rahmenpläne, Grundsätze oder Bildungsvereinbarungen in den einzelnen Bundesländern wird hier künftig von „Bildungsplan / Bildungsplänen" gesprochen. Empfehlungen wie den Nationalen Aktionsplan Integration der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Gegensatz zum schulischen Rahmen- oder Lehrplan machen Bildungspläne keine Vorgaben darüber, was ein Kind in welchem Besuchsjahr der Kindertageseinrichtung an Wissen und Können erworben haben soll. Trotzdem werden die Erwartungen an die Kinder, gerade zum Übergang in die Schule und zum schulischen Erfolg, mit ergebnisorientierten und interindividuell vergleichenden Konzepten assoziiert.

Fachkräfte haben die Aufgabe, die Aufträge des Erziehungs- und Bildungssystems zu erfüllen, das gleichzeitig kompensatorische Unterstützung und selbstbestimmte Entwicklung der Kinder (Kron 2010) vorschlägt. Der Versuch, Kinder zu leistungshomogenen Schulanfängern zu machen, ist in Anbetracht des immer noch an Leistungszielen orientierten Schulsystems verständlich. Dieses stellt die gemeinsame Erziehung aller Kinder, d.h. die inklusive Pädagogik, vor fast unlösbare Aufgaben (Papke 2010). Denn eigentlich kann die Frage, ob ein Kind zu dem vorgegebenen System passt, unter inklusiven Bedingungen nicht mehr gestellt werden. Inklusive Pädagogik kann nur funktionieren, wenn sich das System flexibilisiert und Rahmenbedingungen setzt, die möglichst allen Kindern – ausgehend von ihren Potentialen – eine Entwicklung in Richtung der mit dem Kind und seinen Eltern und ggf. mit dem Bildungssystem vereinbarten Bildungs- und Erziehungszielen eröffnet. Diese Ziele müssen im Blick haben, dass Kinder mit Behinderung gleichermaßen Migrationserfahrung haben können wie andere Kinder. Auch sie können wie Kinder aus sozial prekären Verhältnissen eine Hochbegabung in Teilleistungen mitbringen und z.B. mit dem absoluten Gehör ausgestattet sein. Soll kein Kind zurückgelassen werden, so ist die reflektierende und reflektierte Begleitung, wie sie in den Kapiteln II.4 und II.6 dieser Handreichung beschrieben wird, in der Einrichtung und darüber hinaus Voraussetzung. Als Orientierungsinstrumente können dabei zum Beispiel der „Index für Inklusion" in der Version für Kindertagesstätten (Booth/Ainscow/Kingston 2004) oder das Handbuch für Inklusion (Wagner 2013) dienen.

Inklusive Haltung

Immer wieder wird gesagt, dass Inklusion im Wesentlichen eine Frage der Haltung sei, der persönlichen Bereitschaft, sich auf Unterschiedlichkeit einzulassen. Haltung hat viel mit Orientierung im moralisch-ethischen Sinne zu tun. Sie stützt sich auf persönliche Erfahrungen, Überzeugungen und erworbene Gesinnungen, die sich in Einstellungen gegenüber bestimmten Sachverhalten manifestieren. Vielfach entsprechen Haltungen gar nicht realen Erfahrungen, basieren auf Vorurteilen und sind schwer zu verändern. Niemand ist von Vorurteilen frei. Manchmal reicht eine einzige Erfahrung oder auch nur die Erzählung Anderer, um Vorurteile zu entwickeln.

Das menschliche Gehirn ist so ausgestattet, dass es von Anfang an neue Wahrnehmungen schon bekannten zuordnet. Je älter und erfahrener Kinder sind, umso mehr Kategorien der Zuordnung stehen ihnen zur Verfügung. Kategorisierungen helfen, Erfahrungen und Sinnesreize zu ordnen. Sie bergen aber auch die Gefahr, dass die Zuordnungen aufgrund einiger weniger auffälliger Merkmale wie rote Haare, fremde Sprache, Brille usw. geschehen und dass dadurch ungerechtfertigte Zuordnungen zu Gruppen und ihren angeblichen Eigenschaften passieren. Glücklicherweise hat sich durch die zunehmende gesellschaftliche Vielfalt, entstanden u.a. durch größere Mobilität, durch Globalisierung und Völkerwanderung, die Auseinandersetzung mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit praktisch aufgedrängt und einen sorgfältigen Umgang mit Zuschreibungen eingefordert. Inzwischen traut man sich kaum noch, stereotypisierende Begriffe in den Mund zu nehmen. Trotzdem kommt es vor, dass die neuen Bezeichnungen wie „Menschen mit dunkler Hautfarbe" oder „Kinder mit besonderen Bedürfnissen" nicht zwingend auch die Verhaltensweisen ihnen gegenüber verändert haben.

Kinder spüren unterschwellige Informationen, die sie in ihrer Umgebung aufschnappen. Ohne Deutung und Erläuterung durch Erwachsene konstruieren Kinder, je nach ihren Vorerfahrungen und ihrem kognitiven Wissensstand, ganz eigensinnige Zusammenhänge über das, was sie wahrgenommen haben. Beobachtungen zeigen, dass Kleinkinder nicht nur sehr früh Unterschiede wahrnehmen, son-

dern dass sie sich mit zunehmender Sprachkompetenz auch von den gesellschaftlichen Bewertungen dieser Unterschiede beeinflusst zeigen (Wagner, o.J.). Sie zeigen aber auch, dass eindrückliche Erfahrungen, Vorbilder und die systematische Verbreitung neuer Argumente die Entwicklung einer nicht-ausgrenzenden Haltung unterstützen. Klarstellungen können Schlussfolgerungen verändern, z.B.: Dunkle Haut ist ebenso normal wie helle Haut – in anderen Ländern haben die meisten Menschen dunkle Haut. Schnell laufen können hängt nicht mit dem Geschlecht zusammen, sondern mit Übung und Training. Es muss nicht immer ein Stuhlkreis sein – man kann auch auf Sitzbällen oder Kissen im Kreis sitzen. Menschen nutzen unterschiedliche Sprachen und Schriften zur Verständigung. Gebärdensprache und Blindenschrift kann man ebenso lernen wie Deutsch, Arabisch oder Spanisch.

Praxistipp

Haltung verbunden mit dem Ziel der Inklusion setzt eine Auseinandersetzung mit persönlichen **Wertvorstellungen** und persönlichen Grenzen voraus und erfordert eine **kontinuierliche Reflektion** gesellschaftlicher, beruflicher oder religiöser Traditionen und Strömungen.

TIPP: Eine inklusive Haltung ist eine **fragende Haltung**. Sie stellt stereotype Aussagen über Kinder und Familien in Frage und vermeidet die kategorialen Zuordnungen wie „die Türken", „die Russen", „die Behinderten", „die Sprachförderkinder" oder „die Männer" und „die Frauen".

TIPP: Eine inklusive Haltung beachtet Vielfalt und **Unterschiedlichkeit auf allen Ebenen** und stellt stets das Gegenüber in den Mittelpunkt der Fragestellung:

Beziehungsebene: Welches Bild vom Kind/von den Eltern habe ich? Sind Menschen bestimmter Herkunft für mich weniger Wert als andere? Messe ich meine Wertschätzung an Leistungen des Kindes oder woran noch? Welche Bedürfnisse nehme ich wahr? Gelingt mir der Perspektivenwechsel und kann ich die Situation aus der Sicht des Kindes oder seiner Familie wahrnehmen?

Didaktische Ebene: Arbeite ich im Sinne der Routine „so machen wir das schon immer" oder sind Neudefinitionen von Gewohnheiten in unterschiedlichen Situationen selbstverständlich? Gelingt es mir, das Kind im Sauerstoffzelt einzubeziehen? Gibt es Kinderbücher in unterschiedlichen Sprachen? Nutze ich auch didaktische Methoden aus anderen Kulturen? Ist Vielfalt in Schrift und Wort in der Einrichtung auch zu sehen?

Professionelle Ebene: Bin ich mir bewusst, welchen Einfluss kulturelle, religiöse oder andere Prägungen auf mein persönliches professionelles Handeln haben? Bin ich bereit, je nach Bedarf von Kindern die Räume der Einrichtung, die Spielangebote zu verändern (siehe auch Kron 2010, Prengel 2010)? Weiß ich, wo ich mich über bestimmte Syndrome oder Beeinträchtigungen von Kindern informieren kann? Kenne ich Expertinnen oder Experten, die mich bei Bedarf unterstützen?

Eine inklusive Haltung wird durch den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung von Louise Derman-Sparks (1989)[13] unterstützt, der auf eine bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeit setzt[14]. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung orientiert sich an vier Zielen, die aufeinander aufbauen und sich wechselseitig durchdringen:

- Identitäten stärken
- Vielfalt wahrnehmen und thematisieren
- Kritisches Denken über Unrecht anregen
- Zum Aktivwerden gegen Unrecht ermutigen

Vielfalt und Identität

In vielen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen wird darauf hingewiesen, dass „kein Unterschied zwischen den Kindern" gemacht würde, sondern „alle gleichermaßen wertgeschätzt" würden. Das ist eine trickreiche Beschreibung. Sie vermeidet den Hinweis auf die tatsächliche Vielfalt der Menschen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse und Kompetenzen und gibt mit dem Begriff „Wertschätzung" einen Indikator, der schwer zu überprüfen ist.

Der Versuch, Unterschiedlichkeit zu negieren oder zu verschleiern, ist nicht gewinnbringend. Das haben inzwischen auch Unternehmen festgestellt, die Diversity Management (Bendl u.a. 2006) einsetzen. Auch wenn in einer Kindertageseinrichtung das Nützlichkeitsdenken nicht im Vordergrund stehen soll, ist ein Blick auf den Ansatz ganz hilfreich. Er hebt Kompetenzunterschiede besonders hervor und versucht, sie für den Unternehmenserfolg und eine produktive Gesamtatmosphäre im Unternehmen nutzbar zu machen, indem soziale Diskriminierung verhindert und Chancengerechtigkeit verbessert werden. Dabei steht nicht eine Minderheit oder eine Besonderheit im Fokus, sondern die Gesamtheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit all ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter soll in dem Bereich gefördert werden, in dem sie/er Ressourcen und Interesse zeigt und dort eingesetzt werden, wo sie/er die meisten Stärken hat.

Übertragen auf die Situation in einer Kindertageseinrichtung geht es darum, Kinder zu ermutigen, sich weiter zu entwickeln, eigene Wege und Interessen zu verfolgen und das Erreichte, das unterschiedliche Wissen, Können und Denken mit Unterstützung der Erwachsenen immer wieder in die Bezugsgruppe der Kinder einzubringen. Kontakt alleine, d.h. das Teilen von Räumen und Spielzeug, reicht für Inklusion nicht aus. Es gibt viele Gruppen von Menschen, die über Jahre hinweg zusammen leben, jedoch nie wirklich miteinander „warm werden" (Fachstelle Kinderwelten, o.J.). Der Trend, sich nur mit ähnlich Interessierten zusammen zu tun, ist nicht nur unter Erwachsenen, sondern auch in jeder Kindergruppe vorhanden. Daher brauchen Kinder die Unterstützung von inklusiv motivierten Erwachsenen, die das Miteinander inszenieren und fördern.

Vielfalt bewusst machen

Das Gestalten von Gemeinschaft geschieht in einer Lernumgebung, in der Platz ist für die Besonderheiten jedes Kindes und wo die Aufmerksamkeit der Kinder nicht nur auf Gemeinsamkeiten, sondern aktiv und gezielt auf Aspekte von Vielfalt gelenkt werden. Das gelingt bei Äußerlichkeiten wie Augen-, Haar- oder Pulloverfarbe, beim Essen, bei Wohnsituationen im Dorf oder im Sozialraum, bei den Formen des Sprechens und der Sprache, bei unterschiedlichen Kompetenzen der Fortbewegung, des Hörens, des Zeichnens usw. Kinder machen vielfältige Erfahrungen mit Unterschieden und sind dankbar dafür, wenn

13) Kapitel 8 in: Louise Derman-Sparks & A.B.C. Task Force: Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. NAEYC: Washington, D.C. 1989, S. 69 - 76 (Übersetzung aus dem Englischen: Petra Wagner). Die Übersetzung wurde im Nov. 2013 zum Teil auf eine gendersensible Sprache überarbeitet.
14) http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html

diese kein Tabu sind. Sie lieben Vergleichen, Differenzieren oder Aufeinander-Beziehen und fühlen sich beim Philosophieren über Unterschiedlichkeit in respektvoller, einfacher und sachlicher Art und Weise ernst genommen und kognitiv und sprachlich herausgefordert.

Besonders wichtig ist die Thematisierung von Vielfalt, wenn sich Kinder gegenüber anderen Kindern oder Menschen abwertend, unhöflich oder beschuldigend verhalten. Einerseits gilt es dann, respektvolle Worte für ihre Beobachtungen und Gefühle zu finden, andererseits ist es wichtig, ihnen verständlich zu machen, dass Menschen sich verletzt fühlen können, wenn man schlecht über sie spricht (Wagner 2013). Vielen Erwachsenen fällt es schwer, bei Vorurteilen und Diskriminierung einzugreifen. „Die kritische Auseinandersetzung mit Einseitigkeiten und Vorurteilen fordert (…) zu einer Klärung des eigenen moralischen 'Navigationssystems' auf" (Wagner, o.J.). Kinder brauchen Erwachsene, die ganz klar für Gerechtigkeit eintreten und deutlich machen, dass jedes Kind wichtig ist, auch wenn die Ungleichheit besteht und die Chance, die in der Vielfalt liegt (Albers 2011, Brokamp 2012, Heimlich 2009, Preuss-Lausitz 1993), nicht auf Anhieb gesehen werden kann.

Inklusive Gemeinschaft als tragende und kreative Basis

Ein Kriterium für inklusive Pädagogik ist die Tragfähigkeit der lernenden Gemeinschaft (vgl. Kapitel II.4). Sie würdigt die Vielfalt der kindlichen Bildungsprozesse und achtet Abkürzungen und Umwege als kreative Suche nach Lösungsmöglichkeiten, wenn Kinder versuchen, „sich ein Bild von sich selbst in der Welt zu machen, sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen (und) sich ein Bild von den Vorgängen und Phänomenen in der Welt zu machen" (Wagner 2008, S. 30). Gemeinschaft ist nicht mit Harmonie gleichzusetzen, sondern sie ist ein Ort, an dem es möglich ist, anders zu sein oder sich anders zu verhalten, ohne abgehängt oder abgedrängt zu werden. Im Schutz der Gemeinschaft sind Streit und Auseinandersetzung nicht so bedrohlich. Das nachstehende Beispiel zeigt, dass da, wo körperliche, geistige, seelische oder sprachliche Barrieren überwunden werden müssen, die Gemeinschaft an Bedeutung gewinnt:

Praxisbeispiel

Mark (6) fühlt sich ausgeschlossen. Wichtige Kinder- und Jungengespräche finden beim gemeinsamen Tun statt, im Sandkasten oder auf dem Bauteppich. An diese Orte kommt Mark nicht, denn er sitzt im Rollstuhl. Zwar kann er seine Arme und Hände bewegen – aber nicht, wenn er auf dem Bauteppich oder im Sandkasten liegt, weil er sie dann zum Stützen benötigt. Am Basteltisch passt sein Rollstuhl darunter. Da arbeitet er gerne, aber da sitzen oft „nur" Mädchen. Die Erzieherin diskutiert das Problem mit Mark und den anderen Kindern. Sie haben viele Ideen: Nicht alle sind tauglich. Ein Sandkasten auf dem Basteltisch ist zu klein, um das Sandvergnügen mit anderen zu teilen. Schließlich bauen Eltern gemeinsam mit den Fachkräften einen „Hochsandkasten", später auch einen „Hochgarten", unter den der Rollstuhl passt. Es sind auf Böcke gelegte Bretter, auf die einzeln tragbare Holzkästen gestellt werden können. Die Holzkästen sind mal mit Sand, mal mit Erde und Pflanzen gefüllt. Mindestens zehn Kinder können so gleichzeitig „im Garten" arbeiten oder mit Sand spielen. Die Kinder stehen oder knien beim Tun, während Mark sitzt. Die Erzieherin markiert, wer in den Pflanzkästen wann was angepflanzt hat. Der Gießplan sieht vor, dass jeweils zwei Kinder eine Woche lang alle Gärten wässern. Mark kennt bald alle Klein-Gärten auswendig und jede Pflanze in jeder Kiste. Die Kinder entdecken, dass Mark mitreden kann, seit er aktiv miterlebt, was passiert. Er weiß genau, wann wer die Tomaten gepflanzt, zugeschnitten oder geerntet hat. Das Ergebnis ermutigt die Kindergruppe, sich künftig zu vergewissern, dass alle an den Aktivitäten beteiligt sein können, die wollen.

Kriterien für eine inklusive Praxis

Eine inklusive Praxis unterscheidet sich überwiegend graduell von einer qualitativ hochwertigen, Kind zentrierten und ressourcenorientierten Pädagogik. Je größer die Unterschiedlichkeit zwischen den Kindern, desto weniger reichen herkömmliche pädagogische Maßnahmen aus, um allen Kindern gerecht zu werden. Es bedarf des Einbezugs von spezialisierten Fachexpertinnen und -experten.

Kinder mit geistigen oder körperlichen Beeinträchtigungen, Sinnesschädigungen oder Verhaltensauffälligkeiten sind inzwischen selbstverständlich in den Kindertageseinrichtungen mit dabei. Nicht überall ist gewährleistet, dass auch die notwendige spezialisierte Begleitung in der Einrichtung stattfindet. Es wäre unklug, sich vorzumachen, dass Kinder unter Kindern sich gegenseitig so beflügeln könnten, dass eine medizinische, therapeutische oder heilpädagogische Begleitung überflüssig würde. Im Gegenteil gilt es mit höchster Aufmerksamkeit zu beobachten, welchen Assistenzbedarf Kinder im Alltag haben und was sie hindert, mit den anderen Kindern gemeinsam zu spielen und zu lernen. Vielfach werden Eltern gebeten, nach der Öffnungszeit der Kindertageseinrichtung noch mit dem Kind zur Ergotherapie oder Physiotherapie zu gehen. Das ist aber genauso wenig sinnvoll wie sich zu Hause das schmutzige Geschirr von einer Haushälterin abspülen zu lassen, aber abends in der Volkshochschule einen Geschirrwaschkurs zu absolvieren. Alle Kinder sollen sich möglichst im alltäglichen Tun neue Bildungsbereiche erschließen können. Eine Kooperation mit externen spezialisierten Fachkräften ist bei Kindern mit Beeinträchtigungen, kranken Kindern oder Kindern mit Sinnesschädigung daher sinnvoll, denn aufgrund der Beobachtungen der Fachkräfte und der Eltern können die Barrieren in der Einrichtung im Interesse des Kindes beseitigt werden. Nötige Hilfsmittel sollten auch in der Einrichtung bekannt sein und genutzt werden.

Selbstwirksamkeit der Kinder achten

Besonders Kinder, die sich wenig wehren und äußern können, laufen immer wieder Gefahr, dass spezialisierte Erwachsene zu wissen glauben, was jetzt erforderlich ist und dies dann (im Therapieraum) mit ihnen üben wollen. Erzieherinnen und Erzieher haben den Auftrag, das kindliche Maß zu halten und Sprachrohr für die Interessen der Kinder zu sein, z.B. dann, wenn Eltern, andere Fachkräfte oder spezialisierte Fachexperten unter dem Motto „manche Kinder muss man zum Glück zwingen" über kindliche Interessen hinweg Entwicklungsschritte fordern, die für das Kind zu diesem Zeitpunkt möglicherweise zweitrangig sind. Feinfühlige Erzieherinnen und Erzieher begleiten Kinder, schützen sie vor Ansprüchen, muten und trauen ihnen aber auch etwas zu und fordern sie, wenn sie beobachten, dass Kinder sich zurückziehen. Bekannt sind Beispiele, in denen ein Kind mit Down-Syndrom für ein anderes Kind mit Down-Syndrom die Eingewöhnung mit übernommen hat (Heinze-Nießner 1986) oder in denen ein Kind, das weder sitzen noch gehen kann, Rückzugs- und Beruhigungsort eines Kindes mit hohem Gewaltpotential geworden ist und dessen Schutzinstinkte geweckt hat.

Kindliches Verhalten hat immer einen Zweck

Von Diskriminierung bedroht sind ganz besonders Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Ursachen für ungewöhnliche Verhaltensweisen sind sehr vielfältig und oft ist nicht herauszufinden, warum ein Kind sich nervös, aggressiv oder gar gewalttätig verhält. Leicht sind Fachkräfte dann versucht, sich auf das auffällige Verhalten zu konzentrieren, anstatt auch die Stärken des Kindes, seine Kompetenzen und Potentiale zu sehen. Oft wird nicht beachtet, dass kindliches Verhalten auch durch die Reaktionen der Erwachsenen und der anderen Kinder beeinflusst sein könnte. Je mehr Personen sich an Beobachtungen beteiligen, je offener die Gruppen und je vielfältiger die Verhaltensmöglichkeiten in den Räumen sind, desto mehr tragen die Einschätzungen zum ressourcenorientierten Gesamtbild eines Kindes bei. Nicht zu empfehlen ist unter inklusivem Blickwinkel der Einsatz von defizitorientierten Beobachtungsbögen. Sie führen leicht zu einer Pathologisierung von Kindern und suggerieren, die „Störung" liege im Kind begründet.

Praxistipp

Inklusive Pädagogik geht von einer systemischen Sichtweise aus und zieht unterschiedliche Einflüsse und Zusammenhänge in Betracht, die Kinder zu ihrem Verhalten veranlassen. Sie geht auch davon aus, dass jedes Verhalten dem momentanen Verständnis des Kindes entspricht. Ein dreijähriges Kind merkt erst wenn es nach draußen gegangen ist, dass es eine Jacke gebraucht hätte und holt sie nachher. Ein älteres Kind kann von der Aussage der Erzieherin über die Temperatur auf dem Thermometer bereits schließen, dass es gar nicht erst ohne Jacke hinausgehen sollte.

Interessen und Bedürfnisse der Kinder stehen im Mittelpunkt

Die Wertschätzung der Interessen der Kinder zeigt sich grundlegend in der Offenheit für ihre Ideen und ihre Verhaltensweisen. Im Beispiel von Mark wird sein spezifisches Interesse an Teilhabe an der Spiel- und Lerngemeinschaft aufgegriffen und mit allen Kindern reflektiert. Dadurch werden Kinder angehalten, die Wahrnehmung und Akzeptanz der Bedürfnisse anderer Kinder ernst zu nehmen und gemeinsam dafür zu sorgen, dass Ausgrenzung aufgehoben wird. Kinder haben ein feines Gespür für Ungerechtigkeiten und sind, wenn sie gefragt werden, gerne bereit, für andere Kinder mit zu denken.

Perspektivenwechsel erleichtern das gegenseitige Verständnis

Je vielfältiger die Verhaltensweisen und Kompetenzen von Kindern sind, desto stärker sind pädagogische Fachkräfte gefordert, sich aktiv um gemeinsame Bildungsprozesse zu bemühen. Durch organisatorische und methodische Maßnahmen gilt es, den individuellen Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten oder besonderen Unterstützungsbedarfen der Kinder gerecht zu werden. Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens oder die Bildung von Kleingruppen unterschiedlicher Zusammenstellung sind typische Methoden, die Inklusion unterstützen (vgl. auch Kapitel II.4 und andere). Und immer wieder sollte Kinder die Frage beschäftigen „Warum verhält sich dieses Kind so? Wie würde ich mich an seiner Stelle fühlen?" Diese Fragen können auch an vorsprachliche Kinder gestellt werden. Die hohe Konzentration auf ein anderes Kind signalisiert ihnen das Interesse an jedem einzelnen Kind, auch an ihnen selber und am grundsätzlichen „Verstehenwollen".

Forschendes Lernen am gleichen Thema unterstützt soziale Interaktion

Eine internationale Projektgruppe aus den fünf europäischen Ländern Portugal, Schweden, Frankreich, Ungarn und Deutschland beschäftigte sich u.a. mit der Frage, was gelungene inklusive Situationen in vorschulischen Einrichtungen ausmacht (vgl. Kron/Papke/Windisch 2010). Dazu wurde eine Vielzahl von Situationen im Alltag der Einrichtungen beobachtet und ausgewertet. Spannend waren vor allem jene Situationen, in denen Kinder durch Zusammenarbeit mit anderen Kindern veranlasst wurden, etwas Neues auszuprobieren. Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die soziale Interaktion. Kinder konstruieren ihr jeweiliges Verständnis von Situationen und ihre Weltsicht in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern, grenzen ihr Wissen und ihre Ansichten voneinander ab oder gleichen sie einander an. Bei Kindern auf sehr unterschiedlichem Entwicklungsniveau oder auch bei Kindern mit sehr unterschiedlichem Erfahrungshintergrund gelingt dies nicht immer ‚automatisch'. In unserem Beispiel benötigen Mark und die anderen Kinder Unterstützung in ihren Interaktionen und gemeinsamen Aktivitäten. Da Marks Form der Kontaktaufnahme von anderen Kindern häufig als Störung ihres Spiels verstanden wurde, hatten die Kinder bereits begonnen, ihn zu meiden. Die Erzieherinnen lösen den Konflikt nicht, sondern haben ihn an die Gruppe aller Kinder zurückgegeben. Sie soll gemeinsam herausfinden, wie Partizipation für alle möglich sein könnte.

Praxistipp

Inklusion nimmt alle Menschen in die Verantwortung. Ein inklusiver Prozess kann immer und überall und von jeder und jedem begonnen werden. Dabei wird aber kein Prozess gleich verlaufen. Hinter jeder Organisation oder Institution, die sich an inklusiven Verpflichtungen und Regeln orientiert, stecken immer die Kultur, die Geschichte, die Vision, die Handlungsvielfalt der in ihr wirkenden Menschen und der sie umgebenden Umwelt.

Mit Veränderung rechnen

Die Interessen, Vorlieben oder Eigenheiten eines Kindes können sich innerhalb kurzer Zeit sehr verändern. Für die inklusive Pädagogik ist die Aufmerksamkeit sowohl für die Veränderlichkeit der Gruppen als auch der einzelnen Kinder von Bedeutung. Heterogen heißt hier prozesshaft, d.h. Aussagen über Kinder sind grundsätzlich nur als vorläufig gültige Arbeitshypothesen zu verstehen.

Es gibt Tendenzen, feste Standards für inklusive Einrichtungen zu entwickeln oder Inklusion messen zu wollen. Dieser Wunsch nach Festlegung von inklusiven Kriterien birgt die Gefahr, Inklusion als Zustand zu beschreiben. Inklusion ist aber eine Leitidee, der man sich prozesshaft annähern kann. Prozesse sind dynamisch und wie kindliche Entwicklung selten gradlinig. Daher ist die Veränderung einzuplanen und ein Referenzrahmen zu setzen für inklusives Denken und Handeln (s.o.: inklusive Haltung).

Handlungsdimensionen der Inklusion

Die Komplexität menschlicher Vielfalt führt dazu, dass inklusives pädagogisches Handeln im Elementarbereich nicht alleine mit erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen begründet werden kann. Inklusive Pädagogik ist eingebettet in den gesellschaftlichen Auftrag der Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Familien in allen Sektoren gesellschaftlichen Lebens. Daher greift ressourcenorientiertes inklusives pädagogisches Handeln auch auf theoretische und praktische Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften, der Psychologie, der Sozialphilosophie und der Neurobiologie zurück. Es stützt sich auf ein umfassendes ganzheitliches Welt- und Menschenbild, orientiert sich an reformpädagogischen Ahnen wie Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952) oder Célestin Freinet (1896-1966) und übernimmt die individuumsbezogenen Blickwinkel der Reggiopädagogik und des sozialen Konstruktivismus (Ko-Konstruktion) nach Wygotski und Bruner.

Professionelles Handeln

Im Zentrum inklusiven Handelns steht die Professionalität der Fachkräfte, die

1. den eigenen Handlungsmittelpunkt überprüfen. Wer oder was ist mein Ziel? Steht noch das individuelle Kind im Mittelpunkt, seine Rolle in der Gemeinschaft oder …?

2. das eigene Vielfaltspektrum überprüfen. Wo sehe ich die Grenzen meines Handlungsraumes? Über welche Schatten kann ich springen? Wo brauche ich Unterstützung und wer kann sie leisten?

3. das eigene Bild vom Lernen überprüfen. Sie nehmen Abstand von Belehrung und unterstützen Kinder in ihren Bildungsprozessen durch kokonstruktive Impulse, Anregung und Begleitung.

4. das Kind als Akteur seiner Entwicklung respektieren. Kinder haben ihren eigenen Entwicklungsplan. Wer nicht will, lernt nicht! (Milani Comparetti 1996)

5. ‚Brückenbauer' und ‚Beziehungsstifter' werden. Fachkräfte ermutigen die Kinder, sich nach wechselnden Kriterien zusammen zu tun.

6. ‚Gate-Manager' (auch mit „Türöffner für Alle" zu übersetzen) sind. Sie setzen sich aktiv dafür ein, dass Kinder, Eltern und Kolleginnen und Kollegen Unterschiedlichkeit wertschätzen.

7. den Kompetenztransfer und Kooperation mit Experten vorantreiben. Sie treffen sich zu Fallbesprechungen und suchen die Unterstützung von Eltern und Kindern bei der Bewertung von Beobachtungen.

8. Unterschiede anerkennen und strukturelle Ungleichheiten beseitigen.

Inklusive Methoden und Praxishandeln

Entsprechend den Heterogenitätsdimensionen kann davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mehreren unterschiedlichen Gruppen angehören (z.B. Alter, Geschlecht, Migration, Behinderung) und eine Reduzierung auf das Merkmal Behinderung mit den Grundsätzen inklusiver Bildung nicht vereinbar ist. Dennoch ist sicher zu stellen, dass die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrgenommen und angemessene Angebote vorgehalten werden. Inklusives Handeln im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe benötigt insbesondere im Bereich der Kinder mit Beeinträchtigung eine besonders hohe Sensibilität von den Erzieherinnen und Erziehern (Heimlich 2013, S. 24ff.).

Adaption von Materialien

An vielen Lern- und Spielsituationen können Kinder mit körperlichen Schädigungen oder Sinnesschädigungen nicht eigenaktiv partizipieren, weil das vorhandene Spiel- oder Lernmaterial nicht zur Handhabung geeignet ist oder weil die Manipulation der Spielsachen, Stifte oder Baugeräte durch die körperliche Begrenzung nicht möglich ist. Dann müssen Dinge erfunden und ausprobiert werden, welche die Mitwirkung der Kinder ermöglichen. Unter dem Aspekt „Bildungsziel: Lernmethodische Kompetenzen" (vgl. BEP, S. 43 und S. 129 in dieser Handreichung) sollen Kinder so selbstständig wie möglich und so wenig fremdbestimmt wie nötig handeln, damit sie die Freude am eigenen Tun nicht durch Misserfolge verlieren. Oft sind es nur minimale Veränderungen in der Umgebung oder beim Alltagsmaterial, die die Selbstständigkeit wieder herstellen. So kann ein Löffel mit besonders dickem Stiel das selbstständige Essen unterstützen oder es hilft eine schräge Unterlage, die den Teller in die richtige Position bringt. Verschiedene Ebenen im Raum ermöglichen verschiedene Blickhöhen und Einblicke und unterschiedliche Bodenbeläge geben auch sehbehinderten Kindern Orientierung. Buchseiten oder

Bilder können auf Tafeln laminiert werden. Vielseitig und phantasievoll verwendbare Materialien werden von allen Kindern bevorzugt. Sie sollten entweder gewaschen oder entsorgt werden können, wenn sie schon zu oft benutzt wurden. Die Übersetzung von Texten, die Entwicklung von Themenbüchern und Portfolios unter Zuhilfenahme von elterlichen Kompetenzen usw. sind weitere Beispiele für flexibles Arbeiten mit unterschiedlich interessierten und bedürftigen Kindern. Nutzen Sie die vielfältigen Erfahrungen und Ideen der Ergotherapeutinnen und -therapeuten und Heilpädagoginnen und -pädagogen zur Beseitigung von behindernden Situationen, aber vermeiden Sie möglichst den Kauf von speziellem Material, das möglicherweise nur für ein einzelnes Kind sinnvoll ist.

Perspektivenwechsel

Versetzen Sie sich buchstäblich in die Lage des Kindes: Wie ist es, wenn ich im Rollstuhl sitze, auf dem Boden liege, sogar bei Alltagshandlungen wie Toilettengang oder Essen auf Hilfe angewiesen bin. Was würde mir helfen? Hier geht es um die Identifizierung von Barrieren zur Teilhabe und zur Entwicklung von Lösungsideen zur Überwindung dieser Barrieren. Das gilt auch für sprachliche Barrieren oder Verhaltensbarrieren. Wie können Symbole und Bilder die Kommunikation erleichtern? Welche räumlichen und baulichen Veränderungen ermöglichen die Selbstbestimmung des Kindes bzw. verringern seine Abhängigkeit?

Ressourcenorientierung

Was können wir verändern, damit ein Kind sich nicht als exotisch erlebt? Welche Verbindungen können sichtbar gemacht werden, welche Kompetenzen herausgehoben werden? Welche Potentiale haben wir übersehen? Gespräche mit Familienangehörigen oder Therapeutinnen und Therapeuten, Informationen über ethnische und soziale Zusammenhänge sowie entwicklungspsychologische Literatur können hier helfen.

Zusammenarbeit mit Eltern unter Inklusionsbedingungen

Viele Eltern sind beim Übergang des Kindes in die Schule verunsichert (vgl. Kapitel II.6.) und befürchten z.B. einen starken Leistungsdruck auf ihre Kinder. Die Erwartungen an Deutschkenntnisse oder Einzelkompetenzen wie Schneiden, Stift halten, selbstständig planen oder mit neuen Situationen und Fehlern konstruktiv umgehen, sind vielen Eltern Anlass zu tiefer Sorge, weil sie befürchten, dass ihr Kind diesen Anforderungen nicht gerecht werden kann. Eltern wissen, dass in der Schule gerade für Kinder mit Behinderung oder Kinder mit geringen Deutschkenntnissen die angemessene Begleitung fehlen wird. Noch sind Schulen nicht flächendeckend auf Inklusion eingestellt oder die zusätzliche Fachkraft ist nur für wenige Stunden in einer Klasse. Viele Grundschulen beginnen erst, mit Fachdiensten und anderen heilpädagogischen Strukturen zu kooperieren. Darüber hinaus haben viele Eltern die Vorstellung, dass die Bildungs- und Entwicklungsfenster von Kindern nur begrenzt offen seien, und sie fürchten, dass es mit einem guten Übergang nicht getan ist.

Fachkräfte sollten sich unbedingt mit den Ängsten der Eltern gegenüber der Schule vertraut machen und dabei wissen, dass sie bei den Eltern sehr unterschiedliche Muster mit allen möglichen Schattierungen antreffen werden. Nachstehend sind nur einige der möglichen Facetten dargestellt, die sich überlagern, überschneiden oder in zeitlicher Reihenfolge auftauchen können:

- Eher delegierende Eltern vertrauen den Fachkräften und übergeben die Zuständigkeit für das Wohlergehen des Kindes möglichst an diese und die Lehrkräfte ab.
- Identifizierende Eltern trauern und zeigen starke Ablösungsprobleme von der Einrichtung. Sie fürchten, dass es nun mit der guten Betreuung vorbei sein wird (Vorurteil).
- Einige sehr engagierte Eltern haben schon Gespräche mit der Lehrkraft geführt, bevor das Kind in die Schule kommt. Sie versuchen, für ihr Kind möglichst alles im Vorfeld zu regeln und interessieren sich weniger für die Kindergruppe als Ganzes.
- Beratungsbedürftige, benachteiligte Eltern machen sich Sorgen, dass die Wertschätzung ihnen gegenüber eine andere sein wird als in der Kindertageseinrichtung, weil ihr Kind „schlecht" sei.
- Manche Eltern versuchen, die Erzieherinnen und Erzieher zu unterstützen und bieten Begleitung an.

Fachkräfte sind gerade am Übergang zur Schule besonders herausgefordert, nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern emotional zu entlasten. Je transparenter sie den Übergang gestalten und je intensiver die aufnehmende Institution in den Übergang eingebunden ist, desto leichter können Eltern ihre Kinder optimistisch begleiten. Dabei gilt es, Zuversicht zu stärken ohne falsche Hoffnungen zu machen und die gesamte Elterngruppe zu unterstützen, sich gemeinsam für alle Kinder stark zu machen.

Fazit

Inklusion am Übergang zur Schule ist abhängig von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Bezug auf Nicht-Ausgrenzung und den dafür zur Verfügung gestellten professionellen, finanziellen und sozialpolitischen Ressourcen. Je heterogener Kinder und ihre Familien sind, desto vielschichtiger werden Bildungs- und Erziehungsprozesse und desto größer ist der Kreis der an der inklusiven Pädagogik am Übergang zur Schule zu beteiligenden Personen. Pädagogische Fachkräfte und Eltern haben gemeinsam mit den Kindern die Schlüsselrollen in der Entwicklung einer chancengerechten Gesellschaft.

Anna Spindler & Julia Held

2.6 Übergänge gemeinsam gestalten

„Kinder sind hoch motiviert, sich auf den neuen Lebensraum Schule einzulassen. Dennoch ist der Schuleintritt ein Übergang in ihrem Leben, der mit Unsicherheit einhergeht. Wenn Kinder auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Zeit in einer Kindertageseinrichtung zurückgreifen können, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen." (BEP, S. 108)

Übergänge gehören zum Leben und können sowohl Krise als auch Chance bedeuten. Im Bildungssystem werden Übergänge häufig als Krisen gesehen. Übergänge sind allerdings auch Zeiten, in denen sich Kinder stark weiter entwickeln und Kompetenzen erwerben, von denen sie in späteren Übergängen (z.B. in eine weiterführende Schule oder später in die Arbeit) profitieren können. Diese Übergangskompetenzen bedeuten für die Entwicklung von Kindern enorm viel, da Übergänge und Diskontinuitäten das Leben prägen. Der BEP schafft mit einem Institutionen übergreifenden Bildungsverständnis die idealen Voraussetzungen, dass Übergänge auch tatsächlich Chancen sein können. Wie sich Übergänge als Chancen für alle Kinder gestalten lassen, war das zentrale Ziel der QSV.

Der Übergang in die Schule aus transitionstheoretischer Sicht

Der Transitionsansatz (Griebel/Niesel 2011) begreift Übergänge nicht als Anpassungsleistung des Kindes alleine, sondern als Leistung des gesamten Umfeldes des Kindes, der Familie, der Kindertageseinrichtung und der Schule.

Ein Übergang entspricht einem Lebensabschnitt mit vielen Veränderungen für ein Kind und seine Familie. Er erfordert unterschiedliche Anpassungsleistungen – Aufgaben, für die sich Kind und Eltern entwickeln müssen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklungsaufgaben oder Herausforderungen, die Kinder und Eltern bewältigen müssen. Sie können daraus ableiten, an welchen Stellen Sie idealerweise für eine erfolgreiche Übergangsbegleitung ansetzen.

Herausforderungen bei der Bewältigung von Übergängen

(Griebel/Niesel 2011, S. 119ff.):

Herausforderungen für die Kinder

- Die eigene Identität verändern („Ich bin jetzt ein Schulkind!")
- Neue Rollenanforderungen als Schulkind meistern
- Starke Emotionen bewältigen (Stolz, Freude, Stress, Angst)
- Sich auf veränderte Anforderungen einstellen (unterrichtsnahe Kompetenzen werden dem Kind wichtiger)
- Sich auf neue Lerninhalte und Veränderungen im Lernen einstellen
- Sich von Kindern und Fachkräften der Kindertageseinrichtung verabschieden
- Veränderung der Beziehungen bewältigen
- Neue Beziehungen aufbauen, beispielsweise zu Lehrkräften und Mitschülern
- Ein neues Umfeld (Räume, Schulweg,….) kennenlernen
- Die Auswirkungen der neuen Situation auf die Familie bewältigen und mitgestalten
- Sich in Belastungssituationen aktiv Hilfe suchen und diese annehmen

Herausforderungen für die Eltern

- Die eigene Identität verändern („Ich bin jetzt Mutter eines Schulkindes!")
- Neue Rollenanforderungen meistern, beispielsweise Hausaufgabenbetreuung
- Starke Emotionen bewältigen (Stolz, Freude, Stress, Angst)
- Verlust von Kontrolle über das Kind bewältigen
- Sich von Eltern und Fachkräften der Kindertageseinrichtung verabschieden
- Vertrauen zur Lehrkraft aufbauen
- Verantwortung und Kontrolle teilen
- Beziehungen zu anderen Schuleltern aufbauen
- Sich auf einen neuen Tages-, Wochen-, und Jahresablauf einstellen
- Eventuell zusätzliche Betreuung für das Kind organisieren (nachmittags, Ferienbetreuung)
- Die erweiterten Anforderungen aus Familie, Schule und Erwerbsleben in Einklang bringen
- Sich in die Elterngruppe der Schulklasse und Elternschaft der Schule einbringen
- Sich als Teil der Gemeinschaft der Schulkind-Eltern fühlen („Wir-Gefühl")

Im Zentrum des Transitionsansatzes steht die Frage, wie sich diese Herausforderungen bewältigen lassen.

Kinder, Mütter und Väter meistern den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben nicht als einzelne Personen: Vielmehr setzen sie sich gemeinsam mit dieser Aufgabe auseinander (Ko-Konstruktion). Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sollen das Kind und die Eltern bei der Bewältigung des Übergangs bestmöglich stärken und begleiten.

„Nur durch Kommunikation und Einbezug des Kindes und aller Personen, die an seiner Bildung und Erziehung beteiligt sind, kann ein Kind dahin gelangen, dass es sich in einer neuen Umgebung wohl fühlt und die Bildungsangebote bestmöglich nutzen kann. Mit anderen Worten: Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist als Prozess zu verstehen, der von allen am Übergang Beteiligten gemeinsam und ko-konstruktiv zu leisten ist." (BEP S. 95)

Das Zusammenspiel der Kinder, Familien, Kindertageseinrichtungen, Schulen und weiterer Personen wie den Freunden des Kindes bestimmt also, ob ein Übergang erfolgreich gelingt. Dabei bringt jeder seine spezifischen Kompetenzen und Ressourcen wie Kooperations- und Konfliktlösefähigkeiten oder Beziehungskompetenzen ein.

Weitere Forschungsergebnisse

Wie und ob Übergangsbegleitung gelingt, untersuchten finnische Forscher in einer längsschnittlich angelegten Studie (Ahtola u.a. 2011). Sie fanden heraus: Je mehr Aktivitäten Kindertageseinrichtungen und Schulen durchführten, desto besser waren anschließend die Schulleistungen der Kinder in der ersten Klasse.

Zwei Maßnahmen fielen dabei besonders ins Gewicht:

- die gemeinsame Auseinandersetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen mit den jeweiligen curricularen Grundlagen (Bildungsplänen und Lehrplänen)
- die Weitergabe von Dokumentationen sowie Portfolios der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Andere Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass wir das Thema differenziert betrachten müssen. Eine Befragung mit Kindern, Eltern, Fach- und Lehrkräften (Beelmann 2006) zeigte, dass zwar 40% der Kinder vom Übergang nur gering belastet werden, allerdings 30% der Kinder starke Verhaltensauffälligkeiten und starke emotionale Reaktionen auf den Übergang zeigen. Diese Kinder charakterisiert, dass es ihnen schwer fällt, neue Beziehungen zu Kindern oder Lehrkräften aufzubauen. Bemerkenswert ist, dass immerhin 15% der Kinder als Übergangsgewinner gelten: Sie können also vorher bestehende Verhaltensauffälligkeiten abbauen und neue Beziehungen aufbauen. Etwa 15% der Kinder gelten als übergangsgestresst und reagieren stark emotional auf den Übergang.

Schulbereitschaft

Die Debatte, ob ein Kind schulbereit ist, greift zu kurz. Der Transitionsansatz versteht die Schulbereitschaft als Kompetenz des gesamten sozialen Systems – sprich der Eltern und Familie, der Kindertageseinrichtung und der Schule sowie weiterer Partner (Griebel/Niesel 2011, S. 124 ff.).

Ein Blick auf unterschiedliche wissenschaftliche Studien demonstriert, dass es einer ganzheitlichen Betrachtungsweise bedarf. Es lässt sich erkennen, dass übergreifende Kompetenzen für erfolgreiche Übergänge und spätere Schulerfolge ausschlaggebend sind. Und eben diese Kompetenzen stellt der BEP in den Mittelpunkt bzw. bilden die Schwerpunkte der QSV:

- Soziale und emotionale Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Selbstregulationsfähigkeiten, die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub
- Problemlösekompetenzen
- Sprachliche Kompetenzen und Literacykompetenzen
- Kognitive und frühe mathematische Kompetenzen
- Lernmethodische / metakognitive Kompetenzen

(dazu Kammermeyer 2010a, 2010b; Hasselhorn u.a. 2012; Roßbach u.a. 2010)

Schulbereitschaft stärken

Um ein Kind bestmöglich auf den Übergang vorzubereiten, sollte es also u.a. lernen, Freundschaften zu schließen, neue Beziehungen aufzubauen und Konflikte sinnvoll zu lösen. Zudem ist es wichtig, dass das Kind Interesse an Zahlen und Buchstaben entwickelt. Darüber hinaus sind die Problemlösekompetenzen des Kindes von hoher Bedeutung, z.B. selbstständig Fragen stellen und diesen auf den Grund gehen.

Praxisbeispiel: „Schulbereitschaft: Eine Frage mit vielen Antworten“

aus dem Tandem Biblis (Kita Sonnenschein, Kita Pusteblume und Schule in den Weschnitzauen)

Schulbereitschaft im Sinne der QSV gilt als Ergebnis zwischen allen, die sich über den anstehenden Übergang austauschen. Das Tandem Biblis hat einen Weg gefunden, diesen Austausch anzuregen: Jedes Jahr stellt das Trio den Vorschulkindern, Erstklässlern, Eltern, Fachkräften und Lehrkräften aufs Neue die Frage: „Was sollte ein Kind können, wenn es in die Schule kommt?“ Die Kinder und Erwachsenen notieren ihre Antworten anonym auf bunten Kärtchen oder malen ihre Gedanken. Am Vorschulabend stellen die Antworten eine wichtige Grundlage für die Diskussion und den Austausch zwischen den Eltern dar.

Die Einrichtungen präsentieren die Ergebnisse und nutzen sie, um

- die pädagogische Arbeit zu reflektieren
- Gespräche in den Teams zu führen
- Kooperationsaktivitäten zu planen und zu überarbeiten
- den Vorschulelternabend und andere Elternangebote neu zu gestalten
- weitere Schritte zu planen

Mit Hilfe dieser einfachen Methode bringen die Institutionen, Eltern und Kinder ko-konstruktiv ihre Ideen und Erwartungen rund um die Schulbereitschaft ein und geben dem in der Fachwelt stark diskutierten Begriff Schulbereitschaft eine individuelle Bedeutung, die für Kinder, Eltern und Fach- und Lehrkräfte gleichermaßen gilt.

Übergänge begleiten

Wenn Sie Kinder und ihre Eltern bei der Bewältigung des Übergangs begleiten, achten Sie auf folgende Punkte:

- Schaffen Sie größtmögliche Transparenz für Kinder und deren Familien: *Was heißt Schule? Was kommt auf mich/uns zu?*
- Unterstützen Sie Kinder und Eltern bei der Bewältigung von Emotionen bezüglich des Schulanfangs: *Welche Erfahrungen habe ich selbst mit Schule gemacht? Wie gehe ich damit um, wenn mein Kind Angst hat?*
- Verstärken Sie positive Emotionen bezüglich der Schule wie *Stolz, Freude, Neugier*
- Stärken Sie die Bewältigungskompetenzen und das Selbstvertrauen von Kindern und Eltern im Hinblick auf den Übergang.

Interview

„Der soziale Bereich steht im Vordergrund"
Wilfried Griebel, Referent am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) mit dem Schwerpunkt Transitionsansatz, befragt von Anna Spindler (S.)

S.: Herr Griebel, gemeinsam mit Ihrer Kollegin Renate Niesel haben Sie sich intensiv mit der Forschung zum Thema Übergang beschäftigt. Was spielt für Kinder die wichtigste Rolle beim Übergang?

G.: Es ist vor allem der soziale Bereich, der in der Perspektive der Kinder im Vordergrund steht. Das finden wir in allen Studien über Kinder im Übergang: Die Kinder wollen wissen, ob sie mit ihren Freunden zusammen in die Schule kommen oder ob sie neue Freunde finden. Und sie wollen wissen, ob die älteren Kinder in der Schule irgendwie eine Bedrohung für sie sind.

S.: Gibt es noch weitere zentrale Fragen?

G.: Ja! Die Kinder wollen wissen, wer ist die Lehrerin oder der Lehrer? Mag mich die Lehrkraft und komme ich mit ihr zurecht? Für Kinder ist auch wichtig, wie sie sich an diese neuen Bezugspersonen anpassen können. Parallel kommt die Erwartung hinzu, dass sie glauben, erst in der Schule mit dem Lernen anzufangen. Interessanterweise kommen die Kinder nicht darauf, dass sie im Kindergarten schon Dinge lernen, die in der Schule wichtig sein könnten.

S.: Und welche Rollen spielen die neue Umgebung, das Schulgebäude und der Schulweg?

G.: Die Kinder gehören, wenn sie den Kindergarten verlassen, zu den Ältesten, zu den Erfahrensten. In der Schule fangen sie wieder als Jüngste an. Dabei wollen sie als Schulkind selbstständiger als bisher sein: Sie wollen beispielsweise den Schulweg allein bewältigen. An diesem Punkt spielen die Aktivitäten von Kindergärten und Schulen eine wichtige Rolle. Es hilft ihnen, die Schule, die sie später besuchen, schon zu kennen. Auch das Erkunden des Schulwegs und Verkehrserziehung geben den Kindern Sicherheit, unter anderem den Schulweg alleine meistern zu können.

S.: Eltern spielen eine zentrale Rolle beim Übergang ihrer Kinder. Was bedeutet für die Eltern selbst der Übergang ihres Kindes?

G.: Die Eltern benötigen viele Informationen über die Erwartungen der Schule an sie als Unterstützer der Kinder. Denn es ist eine ganz neue Aufgabe für sie, mit einem institutionalisierten „Bildungsapparat" konfrontiert zu sein. Dies löst Unsicherheit aus. Hinzu kommt, dass die Eltern selbst angesichts der vielen Veränderungen für die Familie, die der Schulbesuch des Kindes mit sich bringt, eine Entwicklung erleben. Diese Seite einer Einschulung wird wenig thematisiert und es fehlen Angebote, bei denen Mütter oder Väter ihre persönliche Situation als angehende oder frischgebackene Eltern eines Schulkindes ansprechen können.

S.: Was brauchen die Eltern in dieser Phase?

G.: Es ist sehr wichtig, Eltern in dieser Phase Sicherheit zu geben und sie in ihrer neuen Rolle zu bestärken.

S.: Was könnten Kitas und Schulen gemeinsam unternehmen, um Eltern diese persönliche Transition zu erleichtern?

G.: Ein Beispiel aus dem sogenannten Amberger Modell: Hier erhalten die Eltern das Angebot, zu Beginn des letzten Kindergartenjahres dem eigenen Kind einen Brief zu schreiben: Was erwarte ich für das letzte Jahr im Kindergarten für mein Kind? Am Ende des Kindergartenjahres sprechen die Fachkräfte kurz vor dem Wechsel dann noch einmal über die Erwartungen, die Eltern in diesen Briefen formuliert hatten.

S.: Und dann?

G.: Dann erhalten die Eltern erneut das Angebot, einen Brief an ihr Kind zu schreiben: Was erwarte ich für Dich im ersten Schuljahr? Die Briefe geben die Kindertageseinrichtungen dann an die Schule weiter. Damit ist sichergestellt, dass die persönliche Perspektive der Eltern in Bezug auf ihr Kind, aber

auch in Bezug auf sich selbst, angesprochen und reflektiert wird.

Wir empfehlen auch, dass Eltern, die schon Erfahrung mit der Schule haben, ganz gezielt mit angehenden oder frischgebackenen Schulkind-Eltern zusammentreffen. Sie können dann untereinander über ihre Befindlichkeiten, Sorgen und Unsicherheiten sprechen. Das fällt ihnen oft leichter als mit den Fachkräften. Allerdings ersetzen diese Gespräche nicht die äußerst wichtigen Kontakte der Eltern mit den Fach- und Lehrkräften.

S.: Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule ist oft mit einem hohen Zeitaufwand für die beteiligten Personen verbunden. Welche Maßnahmen der Zusammenarbeit und der Kooperation sind effektiv für die Kinder und bringen tatsächlich Erfolge?

G.: Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte berichten öfter folgende Erfahrung: Wir haben viel Zeit in die Kooperation investiert, aber wir merken, dass die Schulen weniger Energie in die pädagogische Arbeit stecken, wenn wir vieles schon vorher wissen.

Entscheidend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit rund um die Übergangsaktivitäten ist es, gemeinsam und transparent gegenüber den Eltern zu agieren. In welchen Bereichen wollen wir etwas erreichen? Dann folgt die Überlegung, mit welchen Aktivitäten wir tatsächlich welche Wirkungen erzielen?

Aus der internationalen Forschung wissen wir, dass bei der Vorbereitung des Schriftspracherwerbs und des Erwerbs von Lesen, Schreiben und Rechnen eine enge inhaltliche Abstimmung der pädagogischen Arbeit von Kindertagesstätten und Schule wichtig ist. Je genauer hier die Parteien die Aktivitäten aufeinander beziehen, desto eher dürfen wir erwarten, dass die Kinder tatsächlich sicher ins Lesen, Schreiben und Rechnen reinkommen.

S.: Welche Maßnahmen beeinflussen den Erfolg einer Kooperation noch?

G.: Soziale Kompetenzen, beispielsweise Konfliktlösekompetenzen: Sie verhindern oder erleichtern es den Kindern, sich in der neuen Umgebung sicher und wohl zu fühlen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Kinder die neuen Bildungsangebote, die die Schule bietet, für sich positiv nutzen können.

Wenn Sie gute Übergangsprogramme entwerfen möchten, müssen sich alle Beteiligten an einen Tisch setzen. Und dann bin ich überzeugt, dass man Übergangsprogramme gezielt und vor Ort entwerfen muss, je nachdem, welche Kinder, Eltern, Kindergärten und Schulen beteiligt sind und welche Bedürfnisse es gibt.

S.: Bei Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften entsteht oft der Eindruck, dass der Kindergarten so eine Art Zulieferbetrieb für die Schule sein soll, in dem die Kinder bestmöglich auf die Schule vorbereitet werden. Teilen Sie diesen Eindruck?

G.: Da ist natürlich was dran. Auch viele Eltern erwarten, dass die Kinder im letzten Kindergartenjahr nochmal an Tempo zulegen sollen und dass die Erzieherinnen und Erzieher die Kinder möglichst gezielt auf die Anforderungen der Schule vorbereiten sollen. Dabei besteht das Risiko, dass ein sogenannter Top-Down-Einfluss der Schule spürbar wird. Die Gleichberechtigung der Bildungseinrichtungen im Sinne von Blick auf das Kind und Bild vom Kind erfordert aber einen Aushandlungsprozess: Was genau ist für welche Altersstufe und für welche institutionellen Bedingungen angemessen? Was wird von Kindern erwartet, wenn sie in die Schule kommen? Ein festgelegter Kompetenzkatalog, im schlimmsten Fall eine Checkliste, geht sicher daneben, weil wir immer mehr merken, dass wir den individuellen Bildungsverlauf des Kindes, seine Lerngeschichte, stärker berücksichtigen müssen.

Auch die Dokumentation dessen, was das Kind in der Kindertagesstätte an Wissen, Erfahrung und Entdeckungen sammelt, ist wichtig, um daran in der Schule anzuknüpfen. Es gibt ein Forschungsergebnis, wonach die Weitergabe von Portfolios Kindern hilft, im akademischen Bereich schneller Fortschritte zu machen.

S.: Auf welche Kinder und Familien sollten Fachkräfte in der Übergangsbegleitung besonders achten?

G.: Lassen Sie es mich so formulieren: Sie müssen von Anfang an darauf achten, dass die Kinder und auch ihre Eltern im Kindergarten gut ankommen. Wenn Kinder kaum Beziehungen zu anderen Kindern und den Fachkräften aufnehmen oder sich zurückziehen, dann sollten Sie aufpassen. Und natürlich auch bei Kindern, die sich in anderer Weise im Kindergarten nicht leicht tun, indem sie zum Beispiel aggressives Verhalten zeigen. Da zeigen sich Probleme, die oft schon vorher angelegt sind und angesichts der neuen Anforderungen noch stärker hervortreten. Auch Eltern, denen es aus verschiedensten Gründen nicht gelingt, sich als Teil der Kindergarten-Gemeinschaft zu sehen, sollten Sie besondere Aufmerksamkeit schenken.

S.: Wie lange dauert es, bis sich die Kinder in der Schule eingewöhnt haben und der Übergang bewältigt ist?

G.: Die Transition dauert unterschiedlich lang, da die Kinder aus völlig verschiedenen Hintergründen und Familienlebensgeschichten kommen. Sie nehmen die Anforderungen völlig unterschiedlich wahr. Manche Eltern erzählen, dass ihre Kinder erst in der zweiten Klasse wirklich in der Schule angekommen seien. Langfristig müssen Sie unterscheiden: Sind das unterschiedlich lange Übergangsreaktionen oder gibt es womöglich auch Reaktionen auf andere Faktoren, die man berücksichtigen muss? Ich denke, dass der Blick auf Kommunikation und Partizipation am schnellsten Aufschlüsse liefert, wie die einzelnen Kinder und Familien mit dem Übergang in die Schule zurechtkommen.

S.: Wenn Sie ein Patentrezept für den Übergang empfehlen könnten, was würden Sie sagen?

G.: Miteinander reden und niemanden außen vor lassen. Den Kindern die Bereitschaft, sich für Neues zu öffnen, zu erhalten und auch selbst daran teilzunehmen, sich auf dieses gemeinsame Entdecken einlassen. All das halte ich für die beste Voraussetzung dafür, dass der Übergang allen gemeinsam gelingt.

S.: In einer Studie haben Sie Eltern im Übergang zur Schule befragt, die aus der Türkei und aus der früheren Sowjetunion zugewandert sind. Gibt es da besondere Erfahrungen?

G.: Die wichtigste Erfahrung ist, dass wir die Situation der Kinder in den Blick nehmen müssen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Mehrsprachigkeit ist etwas relativ Normales und die Bildungseinrichtungen müssen reflektieren, wie sie darauf eingehen und den Kindern den Erwerb von Mehrsprachigkeit ermöglichen können. Das beißt sich etwas mit unserer monolingual orientierten Bildungslandschaft. Es gibt Bedarf, alle Beteiligten zu ermuntern, sich für diese Themen zu öffnen und Erfahrungen zu sammeln. Es ist bereichernd, wenn man nicht nur eine streng normierte Vorstellung von Bildung hat, sondern sieht, wie viele Ressourcen die Beteiligten mitbringen, die aus ganz unterschiedlichen Hintergründen kommen.

S.: Herr Griebel, ich danke Ihnen für das Gespräch.

So unterstützen Sie Kinder bei der Übergangsbewältigung

Der Übergang in die Schule ist für viele Kinder eine positive Erfahrung: Sie freuen sich, ein Schulkind zu werden und tragen selbst viel dazu bei, dass der Übergang eine Chance für sie wird. Beim Übergang spielt auch der Umgang mit negativen Emotionen wie Angst oder Unsicherheit und ein positiver Umgang mit Stress eine große Rolle.

Unterstützen Sie die Kinder bei der aktiven Bewältigung des Übergangs, indem Sie mit den Kindern über das Thema sprechen:

- Was beschäftigt sie, was erwarten sie, was macht ihnen Angst, worauf freuen sie sich? Sammeln Sie gemeinsam mit Kindern, Lehrkräften und vielleicht auch Schulkindern möglichst viel Informationen über die Schule: Wie ist der Tagesablauf? Welche Regeln gibt es? Was sind Hausaufgaben? Wie sieht die Schule aus? Welche Räume gibt es? Planen Sie einen oder mehrere Besuche in der Schule ein (Schnuppertage), damit die Kinder konkrete Vorstellungen von den Räumlichkeiten und der Atmosphäre entwickeln. Binden Sie auch die Schulkinder ein, die beispielsweise eine Fotodokumentation über einen Schultag machen oder eine Schulrallye veranstalten.
- Führen Sie gemeinsame Projekte von Kindertageseinrichtung(en) und Schule durch, bei denen die Kinder eine Vorstellung vom Schulalltag und dem Lernen in der Schule entwickeln (gemeinsame Sportfeste, Vorlese- oder Musikprojekte).
- Ermöglichen Sie Patenschaften von Schulkindern für Kindergartenkinder. Die Kindergartenkinder lernen schon vor Beginn des Schuljahres ein Schulkind kennen, das dann als Ansprechpartner und Unterstützer fungiert und dadurch dem angehenden Schulkind viel Sicherheit und Selbstvertrauen vermittelt.
- Entwickeln Sie Ideen mit den Kindern, wie sie mit bestimmten Herausforderungen (neue Freunde finden usw.) beim Übergang umgehen können.

  Auch wenn Kinder in eine andere Schule gehen, können sie von diesen Möglichkeiten profitieren. Achten Sie darauf, dass auch diese Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre zukünftige Schule im Rahmen eines Schnuppertages zu besuchen.

  Viele Kinder bewältigen beim Schuleintritt nicht nur eine Transition, sondern besuchen erstmals einen Hort oder eine Nachmittagsbetreuung. Versuchen Sie auch den Hort oder die Nachmittagsbetreuung bei der Übergangsgestaltung zu berücksichtigen, denn dieser Transition schenken die Beteiligten häufig zu wenig Aufmerksamkeit.

Praxisbeispiel: „Spielend Schule erfahren“

aus den Tandems Modautal (Kindergarten Ernsthofen Pfiffikus und Modautalschule) und Eltville-Rauenthal (Kita St. Michael und Otfried-Preußler-Schule)

Einmal wöchentlich gehen alle Vorschulkinder und die zuständige Fachkraft der Kitas zu einem Vorschultreffen in die Grundschule. Dafür stellt die Schule einen extra Raum zur Verfügung, der komplett mit Spiel- und Arbeitsmaterialien ausgestattet ist. Hier gestaltet die pädagogische Fachkraft dann „Vorschulstunden“. Die Themen werden mit den Kindern ko-konstruktiv abgesprochen. Die Vorschulkinder können auch in einer Flexi-Klasse hospitieren und somit am ganz normalen Schulalltag teilnehmen.

Die zukünftigen Erstklässler lernen so den Ort Schule, ihre Tagesstrukturen, die Pausensituationen sowie die verschiedenen Räume kennen. Sie können auch Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern sowie älteren Schülerinnen und Schülern aufbauen.

Der Übergang vollzieht sich durch die regelmäßigen Besuche langsam, kontinuierlich und fließend – sowohl für die Kinder als auch für die Eltern. Das baut Ängste und Unsicherheiten ab!

Die regelmäßige Präsenz im Schulgebäude führt auch dazu, dass sich pädagogische Fachkräfte verschiedener Einrichtungen sowie Lehrerinnen und Lehrer der Schule vernetzen: Ein kurzes Gespräch über dies und das bringt einander manchmal näher als eine geplante Sitzung. Zudem können so spontane Projekte realisiert werden: „Ach, komm doch heute mit den Kita-Kindern zu mir in die Sportstunde“.

Dieses Vorgehen runden die beteiligten Tandems durch Besuche der Lehrkräfte und Schulkinder in den Kitas ab, indem sie beispielsweise Vorlesetage organisieren, wie es ähnlich auch in den Tandems Selters, Ranstadt und Ludwigsau geschieht (vgl. auch die Kapitel Sprache und Literacy).

Praxisbeispiel: Schulpaten als Maßnahme in der Übergangsbegleitung

aus dem Tandem Darmstadt (Kath. Kita St. Georg, Kita Kurt-Schumacher-Haus und Wilhelm-Hauff-Schule)

Zweimal im Jahr besuchen die Vorschulkinder aus dem Tandem Darmstadt die Schülerinnen und Schüler einer Vorklasse – die Kinder arbeiten an diesen Tagen gemeinsam. Darüber hinaus lernen die Kita-Kinder den Ablauf des Schulalltages kennen. In den Pausen nimmt je ein älteres Kind, der Pate, ein Vorschulkind an die Hand. Die Paten führen die zukünftigen Erstklässler durch das Schulgebäude und stellen ihnen die Regeln in der Schule vor. Die Schulkinder zeigen dabei, was sie können und übernehmen die Verantwortung für ihre Schützlinge, Lehr- und Fachkräfte lernen die zukünftigen Schulkinder kennen.

Dieses Kooperationsangebot ergänzen die drei Einrichtungen durch regelmäßige Besuche der zukünftigen Lehrkraft in der Kita, bei denen sie sich ins Gruppengeschehen mit einbringt. Sie sieht die Kinder in ihrer gewohnten Umgebung und kann sie beobachten, ohne dass sich die Kinder einer Prüfungssituation ausgesetzt fühlen.

Kinder, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte profitieren von diesen Besuchen: Durch das frühzeitige Kennenlernen schwinden bei den Kindern Ängste, sie bauen Sicherheit und Selbstvertrauen auf.

Praxisbeispiel: Fotobuch „Unsere Grundschule“

aus dem Tandem Friedrichsdorf (Kinderhaus Am Erlenbach und Grundschule Köppern)

Die Vorschulkinder, die in die Schule wechseln, gehen an einem Nachmittag gemeinsam mit einer Lehrkraft und einer Kita-Fachkraft in die Schule und fotografieren diese. So entstehen viele Bilder aus der Perspektive der Kinder: Vom Eingang über das Sekretariat bis zu den Toiletten betrachten die zukünftigen Erstklässler alles und halten es im Bild fest. Zurück in der Kita gestalten die Kinder mit den Fotos ein Buch. Sie entscheiden selbst, welche Bilder sie in das Buch aufnehmen. Auch Bilder anderer Übergangsaktivitäten wie einer gemeinsamen Sportstunde mit den Schülerinnen und Schülern dürfen sie verwenden. Die Kinder formulieren gemeinsam mit der Fachkraft Texte zu den Fotos. Das Fotobuch wird laminiert und mit einer Spirale so gebunden, dass die Kinder jederzeit Teile ergänzen oder austauschen können.

Das fertige Fotobuch liegt für alle Kinder in der Kita offen aus, damit sie es sich immer wieder ansehen können. Dieses Projekt ermöglicht es den Kindern, Schule Schritt für Schritt – und je nach individuellem Tempo – kennenzulernen. Durch das Fotobuch ist die Schule in der Kita präsent: Die Kinder erkennen die Lehrkraft, zukünftige Mitschülerinnen und Mitschüler und die Räume auf den Bildern. Die Motive regen sie zu Diskussionen und Phantasiereisen über die Schule an. Für die Kinder füllt sich der Begriff Schule so mit Worten und Bildern.

Praxisbeispiel: Gemeinsame Klasseneinteilung

aus dem Tandem Volkmarsen (Kita Villa Kunterbunt, Kath. Kita St. Marien und Grundschule Villa R)

Das Tandem Volkmarsen berichtet: „Im letzten Jahr haben wir gemeinsam mit den zukünftigen Klassenlehrkräften, Kita-Leitungen, Therapeuten und den Beratungszentren die Klasseneinteilung erarbeitet. Dabei haben wir versucht, die Wünsche der Kinder im Sinne der Partizipation und die Wünsche der Eltern im Sinne der Bildungspartnerschaft zu berücksichtigen. Und wir haben auf folgende Punkte geachtet:

- Freundschaften der Kinder
- Wohnort/Wohngebiet/Bus-Klassen
- Wünsche der Eltern
- Aufteilung der Kinder mit besonderem Förderbedarf
- Einschätzung der Fachkräfte, Lehrkräfte, (Schul-)Leitung
- gleichmäßige Geschlechtermischung

Offen geblieben ist die Frage, ob und wie wir einen für jedes Kind positiven und förderlichen Lernrahmen mit einer Wohlfühlatmosphäre schaffen können?

Fazit: Es ist uns klar, dass wir nicht allen Wünschen gerecht werden können. Unser Anliegen ist, eine tragfähige Kompromisslösung zu finden, mit der sich alle Beteiligten wohl und ernstgenommen fühlen. Jedes Jahr aufs Neue!“

Die Eltern einbinden

Eine große Rolle bei der Bewältigung des Übergangs spielen die Familien der Kinder: Sie unterstützen das Kind, mit negativen Emotionen und Stress umzugehen oder sich auf neue Anforderungen einzustellen. Den Eltern selbst muss allerdings auch ihr eigener Übergang gelingen, schließlich sind sie zukünftig Schulkind-Eltern.

Die folgenden Maßnahmen helfen Ihnen, die Eltern aktiv in die Übergangsgestaltung mit einzubeziehen:

- Informieren Sie die Eltern über den Übergang und schaffen Sie Möglichkeiten, damit sie sich mit anderen Eltern austauschen können: Elternabende, Elternbriefe und gemeinsame Veranstaltungen. So gewinnen die Eltern Sicherheit und bilden schon vor Beginn der Schule Netzwerke mit anderen Eltern.
- Unterstützen Sie die Eltern dabei, mit ihrem Kind über den Übergang zu sprechen: Ein Übergangsportfolio eignet sich dafür besonders. In dieser Mappe kann das Kind die Aktionen zur Gestaltung des Übergangs (Schnuppertage, gemeinsame Projekte usw.) dokumentieren und sie mit nach Hause nehmen, um mit seinen Eltern darüber zu sprechen. Die Mütter und Väter schreiben diese Unterhaltung mit und geben sie dem Kind in die Einrichtung mit. So entsteht eine individuelle Dokumentation des Übergangs – aus Kinder- und Elternsicht.
- Sie können die Eltern auch anregen, Briefe an ihre Kinder zu schreiben – beispielsweise einen Brief zu Beginn des letzten Kindergartenjahres mit guten Wünschen für das Vorschuljahr. Am Ende des Kita-Jahres schreiben die Eltern dann einen Brief mit den guten Wünschen zum Schulstart. Initiieren Sie dafür am besten einen Elternabend, bei dem die Eltern die Möglichkeit haben, mit anderen Eltern zu reden und sich über Befürchtungen und eigene Übergangserfahrungen auszutauschen.

Achten Sie auf eine enge Einbindung von Familien mit Migrationshintergrund: Familien, die kaum Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem mitbringen, stellt der Übergang des Kindes in die Schule häufig vor Schwierigkeiten. Versuchen Sie in solchen Fällen möglichst viele Informationen zu geben (evtl. sogar in der Muttersprache der Familie) und einen intensiven Erfahrungsaustausch (z.B. mit anderen Schulkind-Eltern) zu ermöglichen.

Praxisbeispiel: Gemeinsam „neue Wege“ gehen

aus dem Tandem Neu-Isenburg (Ev. Kita Gravenbruch, Kath. Kita St. Christoph, Städtische Kita Dreiherrnsteinplatz und Ludwig-Uhland-Schule)

Im Herbst vor der Einschulung können die Eltern der zukünftigen Erstklässler in Neu-Isenburg „was erleben“: Sie werden zu einem zunächst traditionellen Elternabend in die jeweilige Kita eingeladen. Dort stellen die Leitung oder eine für die Übergangsgestaltung verantwortliche pädagogische Fachkraft sowie eine Lehrkraft der Grundschule vor, wie das letzte Kita-Jahr gestaltet werden wird. Im Anschluss daran machen sich die Eltern, Fachkräfte und die Lehrkraft gemeinsam auf den Weg zur Schule. So können die Eltern den Übergang vom Kindergarten in die Schule handelnd erleben: Nach dem gemeinsamen Ankommen im Klassenzimmer einer 1. Klasse stellt die Lehrkraft Raum, Materialien und Tagesablauf vor. Durch den Umgang mit vorhandenen Materialien erhalten die Eltern Einblicke in den Schulalltag und die Arbeitsinhalte. Sie können mit allen Sinnen wahrnehmen, was auf ihre Kinder zukommen wird. Zudem beschreibt die Lehrkraft, wie beim schulischen Lernen an die Kompetenzen der Kinder angeknüpft und welche Kompetenzen erworben werden.

Die Erfahrung aus diesem Tandem zeigt, dass die Eltern den Übergang bewusst durch eigenes Tun erleben. Sie gewinnen Sicherheit und können eigene Ängste abbauen. Zudem fühlen sie sich durch die Kooperation von Schule und Kita gut begleitet: Denn während des gemeinsamen Weges durch die verschiedenen Gebäude besteht viel Gelegenheit zum informellen und spontanen Gespräch – auch für Eltern untereinander.

Eltern fühlen sich häufig unter Druck, wenn es um den Übergang geht: Um sich sicher zu fühlen, dass ihre Kinder mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen, stellen sie plötzlich – in der Regel mit Beginn des letzten Kindergartenjahres – höhere Anforderungen an die Kompetenzentwicklung und Förderung des Kindes. Sie kaufen beispielsweise Vorschularbeitsblätter oder legen großen Wert auf bestimmte vorschulische Aktivitäten im Kindergarten. Darüber hinaus rücken andere – bislang weniger berücksichtigte – Erziehungsstile in den Vordergrund: Sie zielen weniger auf die kindliche Autonomie als „auf traditionelle Werte wie Gehorsam und Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft, von Erwachsenen vorgegebene Ziele zu erreichen.“ (Griebel/Niesel 2011, S. 123).

Versuchen Sie diese Ängste und Befürchtungen der Eltern ernst zu nehmen und mit ihnen gemeinsam einen ressourcenorientierten Blick auf das Kind zu entwickeln.

Praxisbeispiel: „Sechs Augen sehen mehr“ – Übergangsgespräche mit Eltern

aus dem Tandem Ludwigsau (Kita Ludwigsau, Kindergarten Mecklar und Fuldatalschule)

Der Ausbau und die Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kita-Fachkräften, Lehrkräften und Schulleitung steht im Zentrum dieses Beispiels: Etwa sechs Monate vor Schulbeginn treffen sich alle Beteiligten zu einem Sechs-Augen-Gespräch in der Kita.

Ein eigens entwickelter Gesprächsbogen für Entwicklungsgespräche mit Eltern und zusätzliche Bögen für Fach- und Lehrkräfte strukturieren und dokumentieren das Gespräch. Inhaltlich dreht sich die Besprechung vor allem um den Entwicklungsverlauf des Kindes, seine Besonderheiten und Stärken: Alle Anwesenden bringen ihre Sicht des Kindes ein. Zugleich lassen sich Fragen der zukünftigen Lehrkraft klären, für die Eltern wiederum besteht die Möglichkeit, sich individuell über Fragen, Erwartungen und Befürchtungen zum Thema Schuleintritt auszutauschen.

Im ? Anhang finden Sie die entsprechenden Bögen.

Praxisbeispiel: „Schulaufnahme neu gedacht“

aus dem Tandem Maintal (Kita Ahornweg und Fritz-Schubert-Schule)

Bei der Gestaltung des Übergangs setzt das Tandem Maintal im Sinne der QSV auf Kooperation: Ein Jahr lang besucht eine Lehrkraft die Vorschüler wöchentlich eine Stunde. Dabei beobachtet sie gemeinsam mit den Fachkräften der Einrichtung die Kinder und ihre Entwicklung. Im Anschluss reflektieren Fach- und Lehrkräfte gemeinsam die Beobachtungsergebnisse. Dabei berücksichtigen sie alle Bereiche des Bildungsplans und erarbeiten gemeinsam, wie sie das Kind weiter stärken können. Dieses Vorgehen wirkt sich auf die Schulaufnahme aus: Eine formale Einschulungsuntersuchung durch eine Lehrkraft, die das Kind möglicherweise gar nicht kennt, ist dann überflüssig.

„In unserem Tandem erfolgte die Anmeldung der Kinder in der Schule bereits ein Jahr bevor sie schulpflichtig wurden. Dadurch hatten wir noch ausreichend Zeit, um wichtige Kompetenzen der Kinder vor der Einschulung zu stärken. Das Neue am diesjährigen Verfahren war auch, dass die Schulaufnahme der Kinder im Kindergarten stattfand und die vertrauten Kita-Fachkräfte die Beobachtungssituationen gestalteten. Die Kinder agierten in kleiner Gruppe im eigenen Gruppenraum und durchliefen verschiedene spielerische Aufgabensituationen, die die Lehrkräfte beobachteten und aktiv mitgestalteten. So konnten sich die Lehrkräfte ein Bild vom Entwicklungsstand des einzelnen Kindes machen. Anschließend wurden die Eindrücke mit den pädagogischen Fachkräften ausgetauscht und von Kita-Seite ergänzt. Die Fach- und Lehrkräfte notierten die Gesprächsergebnisse, die auch als Grundlage für Elterngespräche dienten.

Uns ist es dabei sehr wichtig, die Kinder und ihre Eltern persönlich kennenzulernen und uns von Anfang an sowohl mit den Kita-Fachkräften als auch mit den Eltern auszutauschen. Das QSV-Projekt hat die Erweiterung des bereits bestehenden intensiven Austausches mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Kita-Bereich ermöglicht. Diese Zusammenarbeit, die wir als Bereicherung unserer Arbeit empfinden, wird selbstverständlich auch in der Zukunft gepflegt werden.“ (Perspektive der Schulleitung)

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Übergänge finden Sie in den BEP-Lupen.

3

Teil 3: Die kindlichen Kompetenzen stärken – Schwerpunkte ganzheitlicher Bildungspraxis

Julia Held & Christa Kieferle

3.1 Sprach- und Literacykompetenzen stärken

„Sprachkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und eine Schlüsselqualifikation für schulischen und späteren beruflichen Erfolg" (BEP 2007, S. 66).

Kinder lernen durch Interaktion mit ihrer Umwelt zu sprechen und Sprache zu verstehen. Dafür benötigen sie Bezugspersonen, die sich ihnen positiv zuwenden. Eltern, Erwachsene, Familienangehörige, pädagogische Fachkräfte und andere Kinder unterstützen die kindliche Sprachentwicklung, indem sie dem Kind vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen.

Kinder eignen sich sprachliche Mittel ganzheitlich und gemeinsam mit kognitiven, sozialkognitiven und emotionalen Fähigkeiten an. Die Einordnung und Bewertung von Gegenständen, Lebewesen und Ereignissen und das Erkennen von Bedürfnissen und Motiven anderer Personen zählen hier beispielsweise dazu (List 2010).

Unabhängig davon, ob Kinder mathematische Grundlagen erarbeiten, naturwissenschaftliche Phänomene erkunden, philosophieren oder ein Lied singen – für alle diese Bildungsbereiche brauchen Kinder Sprache. Wollen pädagogische Fach- oder Lehrkräfte also die Sprachentwicklung der Kinder stärken, sollten sie darauf achten, dass dies nicht losgelöst, sondern immer zusammen mit anderen kindlichen Kompetenzen und im sozialen Kontext erfolgt – beispielsweise im Dialog mit weiteren Kindern der Kindertageseinrichtung.

Die Zeit in der Kindertageseinrichtung wirkt sich positiv auf die Entwicklung der kindlichen Sprach- und Literacykompetenzen aus, sofern die Qualität der sprachlichen Bildungsarbeit entsprechend hoch ist (Dickinson/Tabors 2001). Zahlreiche Studien belegen enge Zusammenhänge zwischen den frühen Sprach- und Literacykompetenzen und dem späteren Schriftspracherwerb. Besonders wichtig ist sprachliche Bildung für Kinder, deren Familien wenig miteinander kommunizieren oder ihnen selten vorlesen. Auch Kinder aus Familien, die kein oder kaum Deutsch sprechen, sind auf professionelle Sprachbildung in der Kindertageseinrichtung angewiesen. Oft können sie nur dort intensive Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln.

Bildungsziele des BEP für den Bereich Sprache und Literacy (BEP, S. 68f.)

Im Zentrum dieses Bereiches stehen:

Das Interesse an Sprache und sprachlichen Botschaften zu entwickeln sowie die Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und sich mit anderen auszutauschen:

- Sprechfreude und Interesse am sprachlichen Dialog erleben
- Den eigenen Wortschatz erweitern
- Probleme zunehmend auch sprachlich lösen
- Geschichten zusammenhängend darstellen und erzählen
- Miteinander sprechen

Literacybezogene Kompetenzen:

- Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur kennen lernen und dafür Interesse entwickeln
- Textverständnis entwickeln
- Schrift und ihre Funktion kennen lernen
- Sprachliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln
- Andere Perspektiven einnehmen können

Sprachbewusstsein, sprachliche Flexibilität und Mehrsprachigkeit:

- Freude und Interesse an Laut- und Wortspielen, Reimen und Gedichten entwickeln
- Ein Gefühl für sprachliche Strukturen (Silben, Laute) entwickeln (phonologisches Bewusstsein)
- Verschiedene Sprachstile und Textsorten kennen lernen (Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln)
- Flexible, situationsangemessene Sprachstile anwenden lernen
- Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung ansehen
- Bei Mehrsprachigkeit neben der Familiensprache auch fundierte Deutschkenntnisse erwerben
- Eine sprachliche (auch mehrsprachliche) Identität ausbilden

Entwicklungspsychologischer Hintergrund

Es gibt unterschiedliche Theorien wie Kinder Sprache erwerben: Alle gehen aber heute davon aus, dass die grundlegenden Voraussetzungen zum Sprechen lernen – wie die Wahrnehmung von Lauten oder Gesten – angeboren sind. Erst durch Handeln und Kommunizieren mit anderen Menschen entwickeln sich diese angeborenen Fähigkeiten. Ein Beispiel: Kinder bilden u.a. die Fähigkeit aus, Muster im gehörten Lautstrom zu finden, um sich Sprache zu erschließen (Tomasello 2006).

Die Sprache selbst entwickeln Kinder jedoch im Austausch mit anderen Menschen und durch das Erkunden ihrer Umwelt, z.B. indem sie mit anderen darüber sprechen wie sie herum pantschen, wie Bäume riechen oder Zitronen schmecken. Für eine erfolgreiche Sprachentwicklung sind Kinder also auf eine abwechslungsreiche Umwelt und ein vielfältiges Sprachangebot angewiesen.

Kinder nutzen von klein auf Alltagsroutinen, immer wiederkehrende Wörter und Sätze, die in verschiedenen Kontexten auftauchen, um die Welt um sich herum zu verstehen und sich aktiv zu beteiligen.

Hören und Sprechen lernen

Die kindliche Sprache – ganz gleich ob beim Erst- oder Zweitspracherwerb – wird aber nicht einfach immer komplexer und fehlerfreier. Vielmehr treten Phasen auf, in denen Kinder Formen, die sie schon einmal richtig gebildet haben, wieder falsch produzieren (Karmiloff-Smith 1992). Diese *Phasen des Vergessens* markieren, dass ein Kind dabei ist, einen sprachlichen Bereich zu überarbeiten: Beispielsweise produzieren manche Kinder, die häufig gebrauchte unregelmäßige Verbformen wie „er ging" bereits korrekt produzieren konnten, ein paar Monate später „er gehte". Diese „Fehler" zeigen, dass dieses Kind eine Regel der Vergangenheitsbildung anwenden kann (*te* anhängen, wie bei *kaufte, machte*) und geben keineswegs Anlass zur Sorge. Der nächste Entwicklungsschritt, bei dem Eltern und Fachkräfte das Kind unterstützen können, steht nun an: Das Kind muss lernen, dass es leider einige Verben gibt, bei denen diese Regel nicht funktioniert.

Kinder verfügen über ein ausgefeiltes System, mit dem sie Sprache erwerben. Aus dem Sprachangebot der Umwelt picken sie sich Stück um Stück die Bereiche heraus, die sie für ihren nächsten Lernschritt benötigen. Unterstützend kann wirken, wenn das gebotene Sprachumfeld genügend Elemente des nächsten Entwicklungsschrittes enthält. U.a. würde ein Kind, dass gerade mit „er gehte" experimentiert, in dieser Phase besonders vom Vorlesen von Märchen profitieren. Denn „die Prinzessin *ging* zum Brunnen und *sah* dort einen Frosch".

Dieses innere Lernsystem führt dazu, dass die meisten Kinder etwa im gleichen Alter bestimmte Entwicklungsschritte durchlaufen (vgl. Tracy 2008, S. 69). Dennoch entwickelt sich nicht jedes Kind in allen sprachlichen Aspekten gleich schnell. Aus diesem Grund sollte man Altersangaben für den Erwerb bestimmter Sprachinhalte nur als Richtschnur ansehen – und nicht als zwingendes Muss. Kinder beginnen im Alter zwischen vier und sechs Jahren, die eigene Perspektive zu verlassen und Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen anderer Menschen zu erkennen und zu berücksichtigen. Äußerungen *wie „ich glaube, sie ist traurig, weil Peter ihr Lieblingsbuch genommen hat"* (List 2010, S. 32), setzen beispielsweise voraus, dass sie den Unterschied zwischen den Verben *wissen*, *glauben* und *meinen* kennen.

Gleichzeitig wächst der kindliche Wortschatz bzw. überarbeiten ihn die Kinder kontinuierlich. Sie vergessen bereits gelernte Wörter durchaus einmal vorübergehend oder verwenden sie zunächst für alle Dinge, die sich irgendwie ähnlich sind. So verwenden sie beispielsweise eine Zeit lang für Hut, Kapuze und Kappe einheitlich den Begriff Mütze.

Vielfältige Aufgaben

Wer ein Wort erwirbt, muss lernen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 9)

- es auszusprechen,
- es grammatikalisch einzusetzen (Nomen oder Verb),
- es morphologisch, d.h. in der inneren Wortstruktur, zu verändern (*ge-lach-t* versus *ge-schwomm-en*),
- was es bedeutet,
- es zu verwenden (neutrale Wörter wie *Haus* versus Wörter wie *Kuh*, die sich neutral oder als Schimpfwort benutzen lassen).

Soll ein Kind ein neues Wort erlernen, genügt es nicht, ihm eine Bildkarte beispielsweise einer Litschi vorzulegen und „Litschi" zu sagen. Das Kind muss dieses Wort vielmehr in verschiedenen Kontexten und Situationen hören, kennenlernen und selbst ausprobieren. Denn zum Konzept Litschi gehört auch, dass sie komisch aussieht, glibberiges Fruchtfleisch hat, süß schmeckt, einen Kern hat und nicht in unserer Klimazone wächst. Am besten gelingt dies alles, wenn das Kind eine Litschi probieren kann.

Wortschatz und Grammatik entwickeln sich weiter

Die meisten Kinder beherrschen im Alter von vier Jahren die grundlegenden Elemente der (Erst-) Sprache. Sie verstehen etwa 2.800 Wörter und verwenden selbst 900 bis 2.000 Wörter aktiv. Sie bilden angemessene Zeitformen, die Wortstellung und Satzstruktur gelingt ihnen meist korrekt. Dadurch können sich Vierjährige verständlich ausdrücken, von eigenen Erfahrungen berichten und kleine Geschichten nacherzählen. In den beiden folgenden Lebensjahren wächst der kindliche Wortschatz dann enorm: Fünf- bis Sechsjährige verstehen ca. 13.000 Wörter. Auch im Bereich grammatikalischer Kompetenzen entwickeln sich die Kinder weiter: Sie verwenden Vergangenheits- und Zukunftsformen, auch wenn ihnen unregelmäßige Verben manchmal noch Schwierigkeiten bereiten. Zudem bilden sie in diesem Alter Nebensätze meist korrekt und verwenden erste unterordnende Konjunktionen wie *obwohl*. Ihre Sprache ist soweit ausgebildet, dass sie zusammenhängend Geschichten erzählen und Funktionen von Dingen beschreiben können (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, S. 32ff.).

Kinder, die im Vorschulalter bereits über ausgeprägte sprachliche Kompetenzen verfügen, haben ihren Spracherwerb noch längst nicht abgeschlossen – im Grunde setzt sich die Sprachentwicklung lebenslang fort. Es gibt auch vor und nach der Einschulung sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Kindern viel zu lernen (vgl. Tracy 2008, S. 97):

Im Bereich der Grammatik:

- Die Bedeutung von komplexen Satzkonstruktionen wie: *„Man kocht Wasser, um Farben darin auflösen zu können."*
- Die Verwendung grammatikalischer Phänomene wie Kasus, Genus, Plural oder unregelmäßige Verbformen
- Das Verstehen von Passivsätzen wie: *„Der Hund wird von der Katze gejagt"*, vor allem dann, wenn diese Konstruktionen sich nicht durch Weltwissen erschließen lassen können
- Das Verstehen von zeitlichen Reihenfolgen und Zeitformen, vor allem, wenn diese nicht in der logischen Abfolge auftreten wie: *„Er kochte ein Ei, nachdem er gefrühstückt hatte."*

Im Bereich der Pragmatik (Verwendung der Sprache):

- Die Höflichkeitsformen wie: Wen redet man mit *„Du"* an und bei wem verwendet man besser *„Sie"*? – *„Könnten Sie mir bitte das Buch geben?"*
- Die Verwendung verschiedener Sprachstile wie die Verwendung von Dialekt
- Die Gesprächsregeln in der Gruppe

Im Bereich des Wortschatzes:

- Fachwörter wie: *„reifen"*, *„Nektar"*
- Doppeldeutige Wörter wie: *„Der Träger des roten Kleides ist verschwunden"*
- Abstrakte Begriffe wie: *„Güte"*
- Artikel und Wörter, die Mengen ausdrücken wie *„alle"*, *„jede"*, *„keine"*

Literacykompetenzen bahnen sich an

Für den englischen Ausdruck *Literacy* existiert keine passende deutsche Übersetzung. Im Sinne des BEP sind damit vor allem „frühe kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur" gemeint (BEP, S. 67). Die frühkindliche Literacy-Entwicklung beginnt lange vor dem eigentlichen Erlernen von Lesen und Schreiben und verläuft parallel zum Spracherwerb.

Die Stärkung von Literacykompetenzen in der Kindertageseinrichtung geht Hand in Hand mit der Stärkung von (Bildungs-)Sprache. Sie trägt zur Ausbildung von Abstraktionsfähigkeit und Begriffsbildung bei. Durch reichhaltige Literacyangebote können pädagogische Fachkräfte vier- bis sechsjährige Kinder altersgerecht an den Gebrauch von Büchern, Texten und Schriftsprache heranführen: Dabei erkennen die Kinder zunächst, dass sich durch Schrift Sprache und Gedanken festhalten lassen. Kinder, die beispielsweise ein Bild mit Kritzeleien versehen und diese dann vorlesen, haben den Symbolcharakter von Schrift erkannt und verstanden, dass sich Schrift sowohl lesen als auch schreiben lässt.

Frühkindliche Literacybildung zielt darauf ab, das kindliche Interesse an Schrift und Schreiben zu wecken. Es geht um ein Bewusstsein für verschiedene Texte und Sprachstile, aber auch um die Freude an Geschichten, Reimen, Wortwitzen und Gedichten.

Zu den Grundlagen früher Literacy-Entwicklung zählen

(vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle 2011, S. 53):

- Die Fähigkeit zum Zuhören und Sprechen stärken
- Die Entwicklung eines sprachlichen Selbstverständnisses des Kindes
- Sich mit Wortschatz und der Satzstruktur der Schrift- und Bildungssprache vertraut machen
- Das Anbahnen von Textkompetenz: Die „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können" (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 5)
- Die Entwicklung von Lesefreude und Liebe zur Literatur
- Sprache von Büchern kennen lernen – mit Geschichten und Sachbüchern
- Die Entwicklung von Sinnverständnis und grundlegendem Wissen über Bücher sowie das Konzept von Schriftkultur
- Die Entwicklung der Fähigkeiten, Geschriebenes herauszufinden
- Die Stärkung der auditiven und visuellen Unterscheidungsfähigkeit
- Die Entwicklung phonologischer Bewusstheit
- Die Entwicklung eines Wissens über die Laut-Buchstaben-Beziehung
- Die Entwicklung von Schreibfreude und sich selbst als Schreiber und Leser wahrnehmen
- Die Erkenntnis, dass Lesen und Schreiben für viele Zwecke wertvoll sind

Verständnis und Gebrauch von Bildungssprache erwerben

Das Konzept der Bildungssprache hängt eng mit Literacyfähigkeiten und Schriftsprache zusammen: Es ist die Form der Sprache, die wir benutzen, wenn es um komplexere Inhalte und Zusammenhänge geht. Die Bildungssprache weist komplexe grammatikalische Strukturen auf, die in der gesprochenen Sprache selten vorkommen: Passivkonstruktionen oder Verkettungen von Nebensätzen. Das bildungssprachliche Vokabular zeichnet sich durch abstrakte und fachspezifische Wörter aus.

Die mündliche Alltagssprache, mit der Kinder vor der Einschulung fast ausschließlich zu tun haben, bezieht sich dagegen meist auf konkret Vorhandenes oder Geschehenes. Kinder verstehen das Gesagte durch den Bezug zur Situation und begleitende Gesten leichter. In der Schule müssen sie zunehmend ein Verständnis für Texte entwickeln, die sich nicht auf konkret Vorhandenes beziehen. Kinder mit ausgeprägtem Verständnis für Bildungssprache profitieren davon in der ersten Klasse: Sie haben einen Vorteil beim Lesen lernen und beim Erwerb mathematischer Kompetenzen (Kotzerke/Röhricht/Weinert 2013, S. 39).

Allein die Stärkung alltagssprachlicher Kompetenzen reicht also nicht: Die Stärkung von bildungssprachlichen Kompetenzen zählt zu den wichtigsten Zielen der pädagogischen Spracharbeit. Besonders wenn mehrsprachige Kinder sich in der Alltagskommunikation bereits flüssig ausdrücken können, besteht leicht die Gefahr, dass man deren bildungssprachliche Kompetenzen zu hoch einschätzt (Fried 2009, S. 37).

Mit mehreren Sprachen aufwachsen

Jedes dritte Kind unter fünf Jahren in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2013). Aber nur 5% dieser Familien sprechen überhaupt kein Deutsch. Die meisten Familien mit Migrationshintergrund sprechen mehr oder weniger Deutsch zu Hause (BMFSFJ 2011). Kinder, die in Familien aufwachsen, die neben der deutschen eine weitere Sprache sprechen, erwerben zwei Erstsprachen. Welche der beiden Sprachen das Kind später besser beherrscht hängt von vielen Faktoren ab – u.a. in welcher Sprache das Kind zukünftig Bücher liest oder welche Sprache sein Freundeskreis spricht.

Bei Kindern, die bereits vor dem vierten Lebensjahr zwei Sprachen parallel erlernen, entwickeln sich beide Sprachen im Wesentlichen so wie bei einsprachigen Kindern. Manchmal verzögert sich nur die Entwicklung des Wortschatzes ein wenig. Wenn Kinder ausreichend mit beiden Sprachen in Kontakt kommen, können sie sowohl die Sprache ihrer Familie als auch Deutsch vollständig erlernen (Chilla u.a. 2010, S. 24).

Die Grenzen zwischen doppeltem Erst- und Zweitspracherwerb sind fließend und die meisten Eigenschaften von Mehrsprachigkeit treffen auf beide Erwerbsformen zu: Je älter die Kinder sind, wenn sie eine weitere Sprache erlernen, umso mehr sprachliche Vorkenntnisse und Weltwissen bringen sie mit. Auf diesen Vorkenntnissen bauen sie die neue Sprache auf: Sie wissen bereits wie man sprachlich handelt und kennen viele Wörter und Konzepte aus der Sprache, die sie bereits besser beherrschen.

Verschiedene Sprachen in einem Köpfchen

Konzepte wie das Wissen, welche Frucht man als *Apfel, manzana, apple* oder *jabuka* bezeichnet, können Kinder manchmal von der einen in die andere Sprache übertragen. Es gibt aber auch Konzepte, die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausfallen: So gilt das arabische Wort für *Hund* als Schimpfwort und eine russische Hexe wohnt in einem Haus, das auf Hühnerfüßen laufen kann. Die Kinder müssen also lernen, in welchem sozialen und kulturellen Kontext sie Wörter bzw. sprachliche Handlungsweisen anwenden können (Rothweiler/Ruberg 2011, S. 9).

Daneben begegnen Kinder den verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen Situationen: Damit geht einher, dass sie bei manchen Themen wie familiären Belangen lieber die Sprache ihrer Familie und bei Themen rund um die Kindertageseinrichtung bevorzugt Deutsch verwenden. So kommt es, dass sich der Wortschatz in manchen Bereichen in der einen Sprache vielfältiger entwickelt als in der anderen. Spricht ein Vater z.B. mit seinem Kind beim Basteln am Fahrrad immer estnisch, kennt das Kind eher die estnischen Wörter für *Kette* oder *Schmieröl* als die deutschen Entsprechungen.

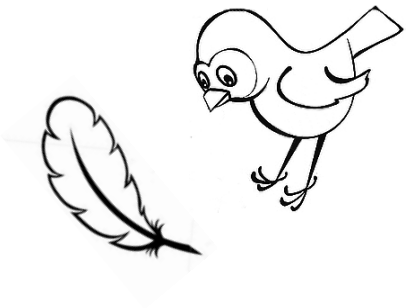
Kinder, die in einer Sprache bereits längere Sätze bilden, versuchen auch in ihrer zweiten Sprache längere Einheiten zu produzieren, beispielsweise bei häufig gebrauchten Redewendungen.

Wie genau sich die Sprachen mehrsprachiger Kinder gegenseitig beeinflussen, hat die Forschung bis heute noch nicht eindeutig geklärt. Wenn ein Kind, das neben Deutsch auch Spanisch spricht, eine Zeit lang im Deutschen Sätze wie *Ich möchte Brezel* produziert, dann liegt das nicht daran, dass es eine Struktur aus dem Spanischen übernimmt. Auf Spanisch müsste es ebenfalls heißen *eine Brezel*. Je nach Entwicklungsstand formuliert das Kind den Satz im Spanischen richtig, hat aber noch nicht gelernt, dass es im Deutschen ebenfalls einen Artikel verwenden müsste.

Neben der Frage, ob mehrsprachig aufwachsende Kinder Sprachstrukturen einer Sprache für die jeweils andere Sprache übernehmen, interessiert auch die Frage, ob Kinder ihre Sprachen mischen. Dazu ein Beispiel aus Rothweiler/Ruberg (2011, S. 15):

(I=Interviewer, K=Kind, Erstsprache Türkisch, Alter 5 Jahre, 22. Kontaktmonat)

K: (zeigt auf zwei Bilder und benennt diese)
Ein Vogel und ein Tüy.
Ein Tüy? (fragt K. und schaut verwundert)
I: Ein Typ?
K: Ja. Tüy heißt das von Deutsch.
I: Hm. Ach so.
K: Tüy demek.
Oh. (hält sich die Hand vor den Mund)
Ich hab was falsch gemacht.
I: Nee. Is richtig.
K: Aber ich hab was falsch gesagt. Tüy.
I: Na das ist Türkisch, ne?
K: Hm. Tüy heiß man das.
I: Was heißt das auf Deutsch? Weißte?
K: (schüttelt den Kopf)
I: Feder.
K: Feder.



Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass dem Kind die verschiedenen Sprachen bewusst sind. Der Wechsel ins Türkische entsteht aus einer kommunikativen Notsituation und erfüllt eine spezielle Funktion: Das Kind kennt das deutsche Wort für *Feder* nicht und leiht sich dafür das türkische Wort *Tüy*. Mehrsprachige Erwachsene verfahren nicht anders, wenn sie nach einem Wort in einer Sprache suchen: Ein türkisches Wort wie im Beispiel zu verwenden, führt möglicherweise weiter als zu schweigen.

Mehrsprachigkeit stärken

Kinder aus zugewanderten Familien haben oft nicht die gleiche Chance auf Bildung und schulischen Erfolg wie gleichaltrige Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte. Ihre häufig schwächeren Leistungen in Bildungsvergleichsstudien wie der PISA-Studie (vgl. z.B. Stanat/Rauch/Segeritz 2010) führen Experten auf ihre häufig vergleichsweise geringen Kenntnisse der deutschen Bildungssprache zurück (Heppt u.a. 2012).

Die Stärkung der deutschen Sprache zählt zu den wichtigsten Aufgaben der Schulvorbereitung in der Kindertageseinrichtung. Trotzdem darf sie nicht mit einer Schwächung der Familiensprache einhergehen: Denn selbst wenn mehrsprachige Kinder über noch geringe Deutschkenntnisse verfügen, kann die andere Sprache altersgemäß ausgebildet sein. Die Entwicklung der Familiensprache hat eine enorme Bedeutung für das Kind – wird ihre Entwicklung durch äußere Einflüsse unterdrückt, kann das zu schweren emotionalen, sozialen und kognitiven Beeinträchtigungen der Kinder führen (Günther/Günther 2004, S. 153). Hinzu kommt, dass sich eine altersgemäß ausgebildete und kontinuierlich wachsende Familiensprache auch positiv auf die Entwicklung des Deutschen auswirkt.

Als pädagogisches Ziel findet sich im BEP die Stärkung der Mehrsprachigkeit: Alle Kinder sollen Interesse an anderen Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung erleben. Diese Bildungsziele gelten auch für Kinder, die nur Deutsch sprechen. Doch nur, wenn die Einrichtungen ein Klima pflegen, in dem Mehrsprachigkeit gewünscht und verschiedene kulturelle Identitäten wertgeschätzt werden, lassen sich diese Ziele tatsächlich realisieren. Man kann einiges tun, um Mehrsprachigkeit zu stärken: In der Einrichtung gemeinsam ein russisches Lied singen, jedes Kind im Morgenkreis eine Begrüßung in seiner Familiensprache sprechen lassen oder arabische, türkische und italienische Kinderbücher anbieten.

Praxisbeispiel: „Offene Familienbibliothek in der Schule“

aus dem Tandem Grebenhain (Kita Grebenhain und Oberwaldschule)

Die Bibliothek der Grundschule Grebenhain war lange Zeit nur für Schüler zugänglich. Das Tandem beschloss, die Bibliothek als Treffpunkt für die Kindergartenkinder und deren Eltern zu öffnen.

Bei einem ersten gemeinsamen Termin stellten Lehrkräfte den Eltern und Kindern die Bibliothek vor: „Wie finde ich mein Buch?“ „Wo sind Bücher in anderen Sprachen?“ Die Öffnungszeiten der Bibliothek wurden erweitert und regelmäßige Lese- und Vorlesezeiten angeboten. Auch den Eltern wird so frühzeitig die Möglichkeit geboten, sich am Schulleben zu beteiligen, indem sie z.B. eine Vorlesestunde gestalten. So bieten sich viele Anlässe für Gespräche und Austausch über Bücher, Kultur und Sprache: Zwischen Eltern, Vorschülern, Schülern, Lehr- und Fachkräften. Dabei ist es wichtig, auf Niedrigschwelligkeit zu achten, damit sich alle Familien willkommen fühlen.

Sinnvoll und praktikabel erscheint auch eine Ausweitung des Angebotes in Richtung Mehrsprachigkeit: Zum einen durch die Anschaffung von Büchern in verschiedenen Sprachen. Zum anderen könnten so z.B. Eltern mit Italienisch- oder Türkischkenntnissen gut eingebunden werden, indem sie in ihren Familiensprachen vorlesen. Das wäre nicht nur für italienisch- oder türkischsprachige Kinder ein tolles Erlebnis. Auch deutschsprachige Kinder finden es spannend, wie sich die Geschichte vom Froschkönig auf Italienisch anhört.

Im weiteren Sinne zählt auch das Erlernen und Kennenlernen von verschiedenen Dialekten als mehrsprachige Bildung. Denn ebenso wie Kinder, die Italienisch als Familiensprache sprechen, müssen Kinder aus Familien, die beispielsweise eine nordhessische Mundart sprechen, lernen, die beiden Sprachen angemessen und differenziert zu gebrauchen.

Häufig gestellte Fragen zur Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder

Ist ein Kind damit überfordert, zwei Sprachen zu lernen?
Nein. Weltweit wächst die Mehrheit der Kinder zwei- oder sogar dreisprachig auf. Mehrsprachigkeit ist eine Chance!

Haben mehrsprachige Kinder häufiger Sprachentwicklungsstörungen?
Nein. Das Risiko liegt nicht höher als bei einsprachigen Kindern. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass sich spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern weniger gravierend auswirken.

Wird ein mehrsprachiges Kind später beide Sprachen gleich gut beherrschen?
Unter Umständen. Dafür benötigt das Kind aber in beiden Sprachen ausreichende und vielfältige Möglichkeiten zum Zuhören und Sprechen. Viele mehrsprachige Kinder lernen nur im Deutschen lesen und schreiben, so dass sich diese Fähigkeiten im Deutschen stärker ausprägen.

Vergisst ein Kind die Familiensprache, wenn es Deutsch lernt?
Nein, außer es hat zu wenig Kontakt mit der Familiensprache. Daher ist es wichtig, dass Eltern weiterhin mit dem Kind in der Familiensprache sprechen und vorlesen.

Ist ein Kind überfordert, wenn es im Grundschulalter auch noch ein anderes Schriftsystem wie z.B. Arabisch erlernt?
Nein. Es kann zwar am Anfang einige Verwechslungen geben, aber prinzipiell ist es empfehlenswert, die Kinder beide Schriftsysteme lernen zu lassen.

Lernt ein Kind besser Deutsch, wenn die Eltern daheim auf die Familiensprache verzichten?
Nein, auf keinen Fall. Dieser Ratschlag ist ein gefährlicher Mythos. Nur wenn Eltern Deutsch auf sehr hohem Niveau sprechen, können die Kinder davon profitieren. Eltern, die Deutsch selbst unsicher sprechen, sollten auf jeden Fall in der nichtdeutschen Familiensprache mit dem Kind kommunizieren. Zum einen wären sie nur mäßige Sprachvorbilder, zum anderen käme so die Entwicklung in der Familiensprache zum Erliegen. Außerdem entstehen völlig unnatürliche Kommunikationssituationen, wenn Eltern nicht in ihrer eigenen Sprache mit dem Kind sprechen. Dies kann sich negativ auf die Eltern-Kind-Bindung und die sozial-emotionale Entwicklung auswirken.

Ist es schädlich, wenn Erwachsene mal die eine, mal die andere Sprache mit dem Kind sprechen?
Nein. Auch wenn es lange Zeit als goldene Regel galt, dass Eltern strikt nur in einer Sprache mit dem Kind sprechen sollten, weiß man heute, dass alle Arten der Sprachverwendung zum Ziel führen können. Wichtig ist nur: Ausreichend mit dem Kind sprechen!

Lernt ein Kind Deutsch, wenn es Deutsches Fernsehen sieht?
Im Prinzip nein. Meist schauen Kinder im Vorschulalter ohnehin zu viel Fernsehen. Zum Sprachenlernen benötigen sie Interaktionspartner, keinen Fernseher. Kermit der Frosch antwortet nicht, wenn das Kind ihn etwas fragt. Auf der anderen Seite: Wenn die Eltern auf einen begrenzten, kindgerechten Medienkonsum achten und beispielsweise das Thema einer Sendung als Gesprächsanlass nutzen, ist weniger dagegen einzuwenden.

Sprachliche Bildung für 4- bis 6-Jährige

Wie wirken verschieden aufgebaute Sprachförderprogramme? Das untersuchten Wissenschaftler in den vergangenen Jahren immer wieder. Im Rahmen dieser Programme erfolgte Sprachförderung meist additiv und kompensatorisch, d.h. zu speziellen Terminen, bei denen die Fachkraft mit den förderbedürftigen Kindern ein Programm zu ausgewählten sprachlichen Aspekten bearbeitete. Es zeigte sich jedoch, dass sich derartige Förderprogramme bei weitem nicht so positiv auf die Sprachkompetenzen auswirkten, wie die Forscher erwartet hatten (vgl. u.a. Schöler/Roos 2010; Wolf/Stanat/Wendt 2011, Kuger/Sechting/Anders 2012).

Kindersprache alltagsintegriert, ganzheitlich und am Kind orientiert stärken

Die Grundidee alltagsintegrierter Sprachbildung lautet, Alltagssituationen als Ausgangspunkt für gezielte sprachliche Handlungen zu nutzen. Explizite Sprachförderstunden, bei denen gezielt ein oder mehrere Kinder ein Programm durchlaufen, sieht das QSV-Konzept nicht vor. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine alltagsintegrierte, ganzheitliche Sprachbildung unstrukturiert oder willkürlich erfolgt. Vielmehr steckt eine bewusste Haltung dahinter: Fast jede Aktivität in der Kindertageseinrichtung ist mit Sprache verbunden.

Das Ziel ist nicht, besonders sprachfördernde Anlässe künstlich zu kreieren, sondern vielmehr das sprachunterstützende Potential alltäglicher Bildungsarbeit auszunutzen: Zum Beispiel indem die pädagogische Fachkraft Kinderfragen zu Naturphänomenen ko-konstruktiv beantwortet oder indem sie Fachbegriffe wie *verdunsten* verwendet. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes ist es, dass sprachliche Bildung in den Tagesablauf integriert wird und Sprachförderung nicht zu einer Unterbrechung sonstiger Aktivitäten führt.

Durch die Integration der Sprachbildung in den Alltag der Einrichtung können pädagogische Fachkräfte gezielt an den sprachlichen Baustellen der Kinder arbeiten: Vielleicht haben einige Kinder in der Einrichtung große Probleme, Präpositionen richtig zu verstehen. Bei der nächsten Turnstunde könnte die Fachkraft ein Spiel einplanen, bei dem die Kinder auf Zuruf mal *über, unter* oder *zwischen* zwei Tischen durchkrabbeln, hüpfen oder tanzen müssen (vgl. Exkurs von Renate Zimmer „Sprechen, Spielen, Springen"). So lernen die Kinder die Präpositionen nicht abstrakt, sondern in Bezug zum eigenen Handeln (hüpfen, krabbeln).

Wer die Sprachentwicklung der Kinder aufmerksam beobachtet und miterlebt schärft das Bewusstsein dafür, welche sprachlichen Handlungen für das einzelne Kind das angemessene Schwierigkeitsniveau aufweisen. Im Sinne von Wygotskis *Zone der nächsten Entwicklung* sind das solche Sprachhandlungen, die das Kind herausfordern, da sie etwas über seinem aktuellen Entwicklungsniveau liegen.

Ein- und mehrsprachige, recht weit entwickelte Kinder sind bereit, bildungssprachliche Strukturen kennenzulernen. Bei 4- bis 6-Jährigen, deren Sprachstand hinter dem Gleichaltriger zurückliegt, gilt es zunächst, einfachere Strukturen zu festigen und anschließend schrittweise auszubauen – u.a. mit ersten bildungssprachlichen Elementen.

Zudem gibt es Kinder, bei denen besondere Gefahr besteht, dass sie den sprachlichen Anschluss verpassen – Kinder, die bis kurz vor der Einschulung kaum Kontakt zur deutschen Sprache hatten, weil in ihren Familien nicht Deutsch gesprochen wird oder sie erst seit kurzem in Deutschland leben. Diese Gruppe benötigt tatkräftige Unterstützung, um zunächst die Grundlagen der deutschen Sprache zu erwerben.

Eine Ebene, deren Einfluss auf die Sprachentwicklung leicht vergessen wird, ist die Interaktion zwischen Gleichaltrigen. Sie bietet ein ideales Übungs- und Lernfeld für sprachliches Handeln, da sie weniger hierarchisch erfolgt als die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen.

Praxisbeispiel: „Vorlesetag“

aus dem Tandem Selters (Kita St. Christopherus Niederselters, Kita St. Josef Eisenbach, Kita Haintchen, Mittelpunktschule Goldener Grund sowie zwei weitere Kitas, die im Tandem ohne QSV beteiligt sind)

Den bundesweiten Vorlesetag im November 2013, an dem sich auch die hessische Landesregierung regelmäßig beteiligt (www.vorlesetag.de), nimmt dieses Tandem als Anlass für eine ganzheitliche Übergangsgestaltung im Sinne der QSV. Schüler der dritten Klassen laden gruppenweise Vorschulkinder zu sich in die Schule ein und übernehmen die Patenschaft für die Erstklässler in spe. Die Patenonkel und -tanten lesen aus ihren Lieblingsbüchern vor. Gemeinsam setzen sich die Kinder mit den Geschichten auseinander. Sie diskutieren die Personen, malen die spannendsten Szenen und versuchen sich daran, die Geschichten so weiterzuschreiben, wie sie sie erzählen würden. So entstehen kleine Bücher mit Texten und Bildern der Kinder.

Neben diesen für die Sprach- und Literacy-Entwicklung wichtigen Erfahrungen geht es um die Stärkung von sozial-emotionalen Kompetenzen: Die Drittklässler übernehmen ein Stück weit Verantwortung für die Jüngeren und diese gehen mit dem Wissen nach Hause, dass sie in der Schule einen Paten haben, der ihnen besonders in der ersten Zeit mit Rat und Tat zur Seite steht.

Zu einem gelungenen Vorlesetag gehört eine anschließende Reflexion mit den Vorschülern und in der Klasse. Wie haben die Kinder den Tag erlebt? Was möchten wir unsere Patenonkel und -tanten beim nächsten Besuch fragen? Was wäre für unsere Patenkinder ein tolles Buch? Auch die gehörten oder vorgelesenen Geschichten und erarbeiteten Bücher bieten vielfältige Anknüpfungspunkte, zum Beispiel indem aus der Geschichte eine Comicreihe oder ein Theaterstück wird.

Praxisbeispiel: „Lesekinder“

aus dem Tandem Ludwigsau (Kita Ludwigsau, Kindergarten Mecklar und Fuldatalschule)

Ähnlich wie im Praxisbeispiel aus Selters lesen im Tandem Ludwigsau Kinder der 3. Klasse den Kindergartenkindern vor. Der Schwerpunkt liegt hier aber auf dem gemeinsamen Leseerlebnis von ehemaligen und werdenden Erstklässlern.

Die Lesekinder stellen ihr Buch im Unterricht vor und überlegen sich für die Kita-Kinder drei Fragen zum Text. Anschließend besuchen sie die Kinder in der Kindertageseinrichtung und lesen ihnen vor. Nach dem Vorlesen stellen sie den Kita-Kindern die Fragen. Sie binden sie so aktiv mit ein und es ergeben sich vielfältige Sprachanlässe.

Auch die Lehrkräfte berichten von positiven Effekten auf das Selbstwertgefühl und die Lesekompetenz der Drittklässler. Die Begeisterung der Kita-Kinder über die Vorlesezeit und die positiven Rückmeldungen motivieren die Schüler sehr.

Die Fachkräfte der Kindertageseinrichtung konnten bei den Kita-Kindern beobachten, wie die Neugierde der Kinder auf die Schule wächst: Sie erleben Schulkind zu sein als absolut positiv und fiebern dem Lesetermin entgegen. O-Ton eines Kita-Kindes (5,6 Jahre) aus dem Tandem Ludwigsau:

„Wenn ich in der Schule bin, werde ich auch Lesekind und lese dann auch im Kindergarten vor.“

„Du (zweijähriges Kind) bist dann bestimmt auch noch im Kindergarten, dann lese ich dir vor.“

„Wie kommst du darauf?“

„Das habe ich ausgerechnet.“

Kriterien guter sprachlicher Bildung

Was ist gute sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen? Das HMSI hat übergreifende **Qualitätsmerkmale** eines Konzeptes für sprachliche Bildung und Förderung in Hessen formuliert (angelehnt an King 2007; Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011; Jampert u.a. 2009):

- Das Konzept hat einen ganzheitlichen Ansatz („Sprache wird als Teil menschlicher Persönlichkeit und Kultur verstanden, und Sprachförderung bezieht daher die ganze Person mit ihren Erfahrungen, kulturellem Hintergrund, Fähigkeiten und Gedanken ein", S. 154).
- Es basiert auf den Grundsätzen und Prinzipien des BEP.
- Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung und durchgängiges Prinzip verstanden.
- Das Konzept knüpft an Erfahrungen und aktuellen Bedürfnissen der Kinder an, sie gestalten das Sprachlernen aktiv mit.
- Sprachliche Bildung und Sprachförderung stützt sich auf die Ergebnisse aktueller wissenschaftlicher Untersuchungen und wird im Sinne einer Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Ergebnisse laufend verbessert.
- Sie findet im Kita-Alltag statt oder knüpft zumindest daran an.
- Sie bezieht viele verschiedene sprachliche Fähigkeiten ein, greift nicht nur eine spezielle Fertigkeit heraus (z.B. nur Wortschatz oder phonologische Bewusstheit) bzw. den Fachkräften ist bewusst, dass andere sprachliche Kompetenzen darüber nicht vernachlässigt werden dürfen.
- Die Beobachtung der Kinder ist grundlegender Bestandteil, um auch eine individuell angepasste sprachliche Förderung zu ermöglichen.
- Eltern und Familien sind mit einbezogen und werden als wichtige, kompetente Partner betrachtet.
- Hintergründe, Ziele und Strukturen des Programmes/Konzeptes sind transparent gemacht und für pädagogische Fachkräfte verständlich aufbereitet. Sie beziehen sich ferner auf sprachwissenschaftliche Grundlagen.
- Das Konzept ist anschlussfähig (kompatibel mit anderen päd. Ansätzen der Kita bzw. mit weiteren Angeboten, z.B. mit Vorlaufkursen).
- Das Material ist praxistauglich und ansprechend (für Kinder und für Fachkräfte).
- Wünschenswert ist: Ein gutes Konzept dient als Grundlage für die Teamentwicklung, Weiterentwicklung und Qualifizierung im Bereich der sprachlichen Bildung (ein gutes Konzept muss gelebt werden – das hängt vom Vermögen und den Ressourcen und Kenntnissen im Team ab); die Nachhaltigkeit ist gesichert.

Für die Beurteilung der Sprachstandserfassung gilt zusätzlich:

- Jedes Verfahren unterliegt der Qualitätssicherung und Supervision.
- Die Dokumentation ist belastbar und eine Auswertung auf Landkreis- und Landesebene ist möglich. Alle beteiligten Berufsgruppen (Erzieher, Lehrer, Ärzte, Sprachheilbeauftragte, Logopäden) kennen das Verfahren, sodass eine Verständigung über die Ergebnisse einvernehmlich ist.
- Die Eltern sind in das Verfahren einbezogen und die Ergebnisse und die Konsequenzen werden verständlich kommuniziert.
- Die Beteiligten werden qualifiziert, dies erhöht die Sensitivität für kindliche Entwicklung.

Die Rolle der Fachkraft

Fachkräfte spielen für die sprachliche Bildung eine wichtige Rolle. Das bestätigen auch empirische Studien immer wieder. Einerseits soll die Fachkraft ein sprach- und literacy-anregendes Umfeld und (bildungssprachliche) Sprachanlässe für gezielte Unterstützung schaffen. Andererseits soll sie die Sprachentwicklung der Kinder durch ihr eigenes Interaktionsverhalten stärken, da sich Kinder an ihrem sprachlichen Vorbild orientieren. Sie imitieren die Fachkraft nicht nur in der Aussprache, dem Satzbau oder der Wortschatzverwendung, sondern auch im angemessenen Gebrauch von Sprache. Nur wenn sich die Fachkraft aufmerksam dem Kind zuwendet, kann sprachliches Lernen in der Interaktion gelingen.

Auch wenn es im Kita-Alltag oft hektisch zugeht – Achtsamkeit und Sich-Zeit-nehmen für die bewusste Kommunikation mit dem einzelnen Kind sind das Fundament sprachlicher Bildungsarbeit. Sie benötigt eine stressfreie, entspannte Atmosphäre, die geprägt ist von Humor und Vielfalt und in der sich auch mehrsprachige Kinder willkommen fühlen.

Bei alltagsintegrierter Sprachförderung ist es ein Ziel, möglichst vielfältige Situationen als Anlass für Gespräche und Diskussionen mit dem Kind zu nutzen. Wesentlich sind darüber hinaus die Qualität und das Niveau der sprachlichen Handlungen. Alltagsroutinen und -gespräche fordern Kinder im Vorschulalter nicht genügend heraus. Für eine Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen benötigen sie anspruchsvollere Sprechanlässe, die bildungssprachliche Aspekte berücksichtigen und abstraktere und kontextunabhängige Zusammenhänge beinhalten.

Das eigene Sprachverhalten

„Ihr müsst in erster Linie auf euer eigenes Sprachverhalten achten. Man denkt, man spricht sehr gut, doch wenn man sich mal aufnimmt [d.h. eine Ton- oder Videoaufnahme macht] und dann genau hinhört, merkt man ‚hoppla' – man spricht doch viel in kurzen Sätzen, Befehlsformen, Ja/Nein-Fragen. Sich selbst darüber bewusst zu werden, wie man mit den Kindern spricht, ist der erste Schritt zur Sprachförderung." (Ratschlag einer erfahrenen Erzieherin aus Tracy 2008, S. 167)

Das eigene Sprachverhalten so zu ändern, dass Kinder davon sprachlich profitieren, bedarf der ständigen Reflexion und Achtsamkeit. In verschiedenen Weiterbildungen zum Thema Sprache werden Videoaufnahmen dafür genutzt, das sprachliche Interaktionsverhalten der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte zu analysieren und zu reflektieren (u.a. Neugebauer/Isler 2013; Leu/Laier/Best 2011). Für eine Weiterbildung mit Hilfe von Videographie sollten ausgebildete Expertinnen oder Experten ins Team geholt oder entsprechende Veranstaltungen besucht werden. Um sein eigenes sprachliches Verhalten kennenzulernen, hilft es weiter, sich selbst in der Kommunikation mit einem Kind aufzunehmen. Dafür brauchen Fachkräfte keine spezielle Ausrüstung: Herkömmliche Diktiergeräte oder modernere Handys bieten Aufnahmemöglichkeiten in ausreichender Qualität. Bei der Analyse des eigenen Sprachverhaltens können die Fachkräfte reflektieren, welche Aspekte von sprachförderlichem Handeln sie selbst verwenden und worauf sie in Zukunft noch mehr achten sollten.

Praxistipp: Sprachstärkendes Sprachhandeln bedeutet

Auf die eigene Sprache achten:

- Möglichst klar sprechen und deutlich artikulieren, ohne in einen unnatürlichen „Oberlehrerton" zu verfallen.
- In einem Tempo sprechen, dem die Kinder folgen können.
- Den Satzbau variieren und zunehmend auch anspruchsvollere Sätze bilden.
- Von Zeit zu Zeit neue, vielleicht auch schwere und abstrakte Wörter einführen, die Kinder noch nicht kennen.

Zum Sprechen anregen:

- Weniger Ja/Nein-Fragen, mehr offene Frageformen und W-Fragen verwenden.
- Äußerungen aufgreifen und ein Gespräch mit dem Kind suchen, Nachfragen stellen.
- Auf Augenhöhe mit dem Kind sprechen, d.h. meistens in die Hocke gehen und sich dem Kind zuwenden.
- Sprachlich modellieren und unterstützen.
- Gestik und Mimik einsetzen.
- Aussagen mit Handlungen begleiten.
- Vom Kind Geäußertes erweitern und/oder umformulieren.
- Korrektives Feedback geben.

Sich am Kind orientieren, es motivieren:

- Nicht nur über Dinge des Alltags sprechen, sondern auch Erlebnisse erzählen, über Gefühle sprechen oder gemeinsam über etwas philosophieren.
- Dem Kind aktiv und aufmerksam zuhören.
- Das Kind aussprechen lassen und ihm nicht ins Wort fallen.
- Dem Kind Zeit geben, fehlende Worte oder eine Umschreibung zu finden.
- Dem Kind zeigen, dass Sie sich für seine Äußerungen interessieren und sie ernstnehmen.
- Das Kind als gleichwertigen Gesprächspartner schätzen.
- Kinderfragen Aufmerksamkeit schenken und im Dialog gemeinsam nach einer Antwort suchen.
- Blickkontakt während des Gesprächs halten.
- Spaß, Witz, Humor zeigen.
- Positive Rückmeldungen geben, loben und das Kind zum Sprechen ermutigen.

Umgang mit „Fehlern" – korrektives Feedback statt direkter Korrekturen

Wenn Kinder über Dinge sprechen achten sie nicht darauf, fehlerfrei zu reden, sie möchten äußern, was sie interessiert. Unmittelbare Verbesserungen der Sprache unterbrechen jedoch den Kommunikationsfluss der Kinder und können ihre Sprechfreude stark bremsen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Eine pädagogische Fachkraft setzt sich zu den Kindern an den Basteltisch. Da sagt die vierjährige Eva: *„Ich habe das Schere gebringt!"*. Die pädagogische Fachkraft korrigiert die Äußerung: *„Ich habe die Schere gebracht!"*. Daraufhin empört sich Eva: *„Nein, ich habe das Schere allein gebringt!"* (in Anlehnung an Lightbown/Spada 2006, S. 13).

Korrekturen dieser Art unterstützen das Kind nicht. Vielmehr interpretiert Eva die Äußerung inhaltlich und empört sich zu Recht, schließlich hat sie die Schere an den Tisch gebracht. Die Korrektur ihrer sprachlichen Fehler nimmt Eva nicht wahr. Hätte die Fachkraft explizit geäußert *„Es heißt die Schere und nicht das Schere"* hätte das ebenso wenig geholfen.

Denn je nach Situation könnte der Satz lauten: *„Ich habe **die** Schere oder ich spiele mit **der** Schere"*. Von derlei expliziten Erklärungen sprachlicher Formen (z.B. *„man sagt nicht das Schere!"*) profitieren Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren nicht.

Informative, implizite Korrekturen dagegen, bei denen Fachkräfte das Kind nicht auf seinen Fehler hinweisen, unterstützen die Kommunikation und den Dialog, ohne die Kinder vom Thema abzubringen. Die Fachkraft merkt sich die Äußerung des Kindes, um die Struktur im Gesprächsverlauf wiederholt korrekt einzuflechten: *„Wo war die Schere denn?"*, *„Warum hast du denn nur eine Schere gebracht?"*. Die Technik des korrektiven Feedbacks ermöglicht es – im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung – dem Kind neue und komplexere Strukturen anzubieten, die den nächsten Lernschritt beinhalten. In Evas Beispiel hätte ein informatives, impliziertes Feedback lauten können: *„Kannst du bitte alle Scheren zurückbringen?"*. Dieser Satz beinhaltet eine Pluralform (Scheren) und eine zusammengesetzte Verbform (zurückbringen).

Die meisten Kinder im Vorschulalter sprechen bereits sehr flüssig und nahezu fehlerfrei. Für sie bietet sich eine andere Strategie an, um sie mit anspruchsvolleren Höraufgaben und bildungssprachlichen Aspekten herauszufordern: Die pädagogische Fachkraft nimmt das Gesprächsthema auf und lässt dazu passende neue Wörter einfließen. Zudem kann sie Nebensätze und längere Satzstrukturen verwenden. Reklamiert ein Kind beispielsweise: *„Der rote Stift ist kaputt"*, antwortet die Fachkraft: *„Ja, die Mine ist abgebrochen"* oder *„Weißt Du noch, wohin wir den Spitzer gelegt haben, der für die dicken Stifte ist?"*.

Handlungsbegleitendes Sprechen und Gestik

Kindern, die über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen, hilft es, wenn pädagogische Fachkräfte sie beim Verstehen unterstützen. Sie können u.a. Gesagtes mit Gesten begleiten. Sehen Kinder gleich zeitig eine Handlung und hören die sprachlich entsprechenden Inhalte, verstehen sie die gehörte Information leichter. Kinder mit einer altersgemäßen Entwicklung brauchen diese Technik für das Verstehen normaler Alltagsbegriffe nicht, allerdings kann sie helfen, neue oder abstrakte Themen zu erschließen: Wenn die Fachkraft mit den Kindern beispielsweise die Funktion einer Digitalkamera ausprobiert und sie zeigt, auf welches Symbol die Kinder drücken müssen, um ein Foto zu löschen.

Sprachanlässe erkennen und nutzen

Kinder lernen Sprache, wenn sie einen Zusammenhang zwischen dem Gehörten und der eigenen Lebenswelt herstellen können. Die alltagsintegrierte Sprachförderung setzt an diesem Punkt an, indem sie versucht, sprachliche Bildung an bedeutsame Themen, Geschehnisse und Aktivitäten der Kinder zu knüpfen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich dafür auf die kindlichen Themen und Interessen einlassen und die Gelegenheit für Gesprächsanlässe erkennen. Dabei fällt es sicherlich nicht immer leicht, dem Kind allein die Themenwahl zu überlassen, da der eine oder andere Bereich Erwachsenen möglicherweise unangebracht erscheint. Sprachanlässe erkennen und nutzen bedeutet nicht, jede Aktivität im Kita-Alltag sprachlich aufzublähen oder Kinder einer sprachlichen Dauerbeschallung auszusetzen

Sprach- und Literacykompetenzen im Alltag der Kindertageseinrichtung stärken

Im Vorschulalter sind die alltagskommunikativen Fähigkeiten der meisten Kinder bereits gut ausgebildet. In diesem Alter benötigen sie komplexere sprachliche Herausforderungen und ein Übungsfeld für Literacyfähigkeiten, an denen sie wachsen können. Mit Hilfe naturwissenschaftlicher Experimente, Theatergruppen oder Projektarbeiten aller Art lassen sich höhere Anforderungen an die Sprachkompetenz der Kinder stellen.

Praxistipp: Literacy-Center

Literacy-Center bieten Kindern die Gelegenheit, in Rollenspielecken vielfältige Erfahrungen mit Sprache und Schrift zu sammeln. Lernen im Literacy-Center erfolgt im Sinne von Projektarbeit ganzheitlich, handlungsorientiert, teamorientiert, zielorientiert und reflektiert (Großer 2011). Geeignet sind komplexere Themenbereiche wie Schule, Büro, Bank, ein vornehmes Restaurant, die mit vielfältigen sprach- und literacybezogenen Materialien ausgestattet werden (z.B. schreiben und gestalten Kinder eine Speisekarte, Rechnungsvordrucke, Spielgeld).

Die Einrichtung eines Literacy-Centers bietet sich auch für das Thema Kinderzeitung an: Insbesondere zur Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs in die Schule kann ein Literacy-Center, das Kinder, Lehrkräfte, Schüler und natürlich auch die Eltern gestalten, eine besondere Chance bieten: So lässt sich der Übergang spielerisch vorbereiten und Ängste abbauen. Und natürlich regt das Center die Kinder zum Schreiben, Sprechen usw. an.

Bei der Vorbereitung und Gestaltung lassen sich die Eltern auf vielfältige Weise einbeziehen: Die Kinder könnten zum Beispiel eine Mutter besuchen, die als Sekretärin arbeitet, und das Arbeitsumfeld in der Realität kennen lernen.

Da Literacy-Center im Vergleich zu normalen Rollenspielbereichen wie der Puppenecke viele erklärungsbedürftige Materialien wie Schreibmaschinen oder Faxgeräte enthalten, sind aktive Fachkräfte gefordert: Je nach Bedarf spielen sie mit, beobachten die Kinder, regen an, unterstützen und fungieren vor allem zu Beginn als Spielleiterin.

Literacy-Center können dauerhaft in der Einrichtung bestehen bleiben. Dabei sollten die Kinder Gelegenheit erhalten, das Literacy-Center ihren Interessen entsprechend zu verändern. So könnte etwa aus dem „feinen" Restaurant nach einiger Zeit ein türkisches Spezialitätenrestaurant entstehen. Literacy-Center sind bei Kindern sehr beliebt und locken selbst Kinder an, die sonst keine oder kaum Rollenspiele spielen oder die wenig Interesse am gemeinsamen Vorlesen oder an Gesprächen zeigen. Besonders für Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien bieten Literacy-Center die Chance, Lebenszusammenhänge kennenzulernen, die sie aus ihrem alltäglichen Umfeld nicht kennen. Liegen beispielsweise Stempel mit arabischen oder kyrillischen Buchstaben aus, fühlen sich auch Kinder mit Migrationshintergrund einbezogen.

Praxisbeispiel: „Ich schreibe meine Geschichte“ – Anschlussfähigkeit praktisch umgesetzt

aus dem Tandem Bad Soden am Taunus (Kita Sonnenburg und Grundschule Altenhain)

Der Modellstandort setzt für die Förderung der Anschlussfähigkeit eine spezielle Methode ein: Die Kinder aus der Kinderkrippe bzw. einer Tagesmutter, die Kindergartenkinder sowie die Schulkinder bilden ein Netzwerk. Sie erfinden (altersgemäß) Geschichten. Alle drei Bildungsorte arbeiten an einem Thema.

Bei einem Treffen von den Krippenkindern und ihren vierjährigen Kindergarten-Paten in der Kindertageseinrichtung wird eine Geschichte entwickelt. Eine Lehrerin zeigt den Kindern im Beisein von Erzieherinnen und Tagesmüttern eine Tafel mit einer Wiese und dem Himmel. Nach und nach entsteht eine Geschichte – die Lehrerin erzählt und die Kinder gestalten das Plakat. Tiere, Gegenstände usw. bringen die Kinder mit Klebeband an den vorgegebenen Stellen an (z.B. ein gelber Hund sitzt auf einer Bank – die Kleinen werden dabei von ihren Paten unterstützt). Im Anschluss fragt die Lehrerin, was weiter geschehen könnte – die Kinder und Erwachsenen kommen in einen Dialog.

Die Vorschulkinder erfinden ihre Geschichten im Rahmen der Schulanfängertreffen in kleinen Gruppen. Eine Lehrerin und Erzieherinnen schreiben diese auf. Bei dem nächsten Treffen malen sie dazu die Bilder.

In der zweiten Klasse der Grundschule schreiben die Kinder ihre Erzählungen in Kleingruppenarbeit bzw. Einzelarbeit auf. Die Lehrkraft unterstützt sie, indem sie mit ihnen beispielsweise dialogisch an der Geschichte arbeitet. Später entstehen die Zeichnungen dazu.

Bei einem Besuch der Krippen- und Schulkinder in der Kindertageseinrichtung findet eine Präsentation der Geschichten als „Bilderbuchkino“ auf der Leinwand statt.

„Das Kind erwirbt Freude am Sprechen und am Dialog. Es lernt, aktiv zuzuhören, seine Gedanken und Gefühle differenziert mitzuteilen.“ (BEP, S. 68)

Unsere Hundegeschichte

Erzählt von Max, Alexiane, Clara H., Ben, Jonathan

Es war einmal ein Hund Namens Schnuffi. Er hat ein braun-rotes Fell, schwarze Ohren und eine Super-Schnüffler-Nase.

Schnuffi arbeitet bei der Polizei als Rettungshund.

Jeden Morgen steht er ganz früh auf, isst sein Hundefrühstück, trinkt Wasser und geht zur Arbeit.

Dort hilft er den Polizisten die Gangster aufzuspüren.

Auch nach dem Erdbeben,

bei einem Brand oder

wenn einer beim Schlittschuhlaufen im Eis einbricht, wird er eingesetzt.

Ein paar Mal hat er sogar schon das Leben gerettet.
Wir sind ganz glücklich, dass es solche Hunde wie Schnuffi gibt!

Schnuffi, der Feuerwehrhund

(Hund bei der Feuerwehr)

Es war einmal ein Rettungshund, der hieß Schnuffi. Er lebte bei der Feuerwehr. Auf einmal schrillten die Alarmglocken

(Auf einem Auto liegt ein Baum und brennt)

Ein Baum war vom Blitz getroffen. Er brannte ganz doll und war auf ein Auto gefallen, das da parkte.

(Feuerwehrauto mit Schnuffi, vorne beim Fahrer)

Die Feuerwehrmänner und -frauen zogen sich schnell an. Dann stiegen sie alle in das Feuerwehrauto und Schnuffi sprang auch hinein. Schnuffi durfte neben dem Fahrer sitzen. Sie fuhren los mit lautem Tatütata.

(Hund der rumschnüffelt)

Dann kamen sie beim Baum an. Die Feuerwehrleute sprangen aus dem Auto und Schnuffi hinterher. Und er schnüffelte nach Menschen. Er wollte gucken, ob noch Menschen in Gefahr waren.

(Feuerwehrleute beim Löschen des Feuers)

Die Feuerwehrleute löschten in der Zwischenzeit den Brand.

Dialogisches Lesen

Zahlreiche internationale Forschungsarbeiten zeigen, dass sich dialogisches Lesen eignet, um sprachliche Kompetenzen von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter zu stärken (Whitehurst u.a. 1988). Beim dialogischen Lesen steht nicht wie bei einer Bilderbuchbetrachtung der Inhalt des Buches im Vordergrund, vielmehr soll der Buchinhalt die Kinder anregen, eigene Erlebnisse zu erzählen und Fragen zu stellen – es entsteht ein Dialog (Whitehurst u.a. 1988).

Für dialogisches Lesen eignen sich – je nach Interesse des Kindes – auch kindgerechte Sachbücher. Die Unterbrechungen für Fragen und Gespräche sind sozusagen der *Lerntrick* und gewünscht. Das Kind übernimmt zwei Rollen – als Zuhörer und als Erzähler.

Eine aktuelle Studie in Hessen zeigt, dass bereits vier- bis fünfjährige Kinder mit Migrationshintergrund von dialogischem Lesen profitieren. Bereits nach acht Sitzungen à 30 Minuten waren bei den Kindern größere Lernfortschritte zu erkennen als bei den Kindern, die in der gleichen Zeit an einem Vorlaufkurs teilnahmen. Besonders die Leistungen in der Sprachproduktion der Kinder verbesserten sich im Vergleich zu den Vorlaufkurs-Kindern stark. Im Sprachverstehen gab es dagegen keinen Unterschied zwischen den Gruppen (Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013).

Das dialogische Lesen eignet sich zur sprachlichen Bildung aller Kinder, da sich die unterschiedlichen Sprachstände und Interessen der Kinder leicht berücksichtigen lassen.

Praxisbeispiel: „Wo wohnen Bücherwürmer und Leseratten?"

aus dem Tandem Ranstadt (Kita Sonnenhügel, Kita Abenteuerland und Laisbachschule)

Auch im Tandem Ranstadt gibt es Lesepaten und -patinnen der dritten Klasse, die den Kita-Kindern vorlesen. Zudem findet über das ganze Kindergartenjahr hinaus einmal wöchentlich ein Kita-eigener Bücherei-Tag statt. Mit selbstgestalteten Bücherausweisen leihen die Vorschüler Bücher aus. Sie lernen so den Ablauf in einer Bücherei kennen: Jedes Buch hat seinen Platz, Bücher muss man an einem festen Tag zurückbringen und in der Badewanne lesen ist keine gute Idee. Zusätzlich finden am Bücherei-Tag Vorlesestunden statt: Eltern, Fach- und Lehrkräfte sowie die Lesepaten und -patinnen aus der dritten Klasse lesen den Kindern vor. Alle Eltern der Kita- und der Schulkinder werden zum Elternabend „Kinderbücher und Apps" in Zusammenarbeit mit der Stiftung Lesen eingeladen (www.stiftunglesen.de/apps/). Die Apps können dazu beitragen, die Eltern auf zeitgemäße Art für das Thema Lesen zu interessieren. Durch den Austausch kann eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelingen.

Das Projekt macht Lust auf Schule und weckt die Neugierde auf das Lesen. Es bietet Anlass für Dialoge und für Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Sprache wird in unterschiedlichen Bereichen (Struktur von Erzählungen, freies Sprechen, Wortschatzerweiterung …) aufgegriffen, integriert und geübt.

Wortschatzsammler

Das Format Wortschatzsammler entstammt der Sprachtherapie (Motsch/Ulrich 2012), dessen Grundidee sich für die sprachliche Bildung altersgemäß entwickelter Kinder in Kindertageseinrichtungen anbietet. Die Kinder sammeln unbekannte Wörter. Zudem erwerben sie spielerisch Fragestrategien, die das Kennenlernen neuer Wörter erleichtern: Können die Kinder einen Gegenstand oder eine Tätigkeit nicht benennen oder kennen sie ihn/sie nicht, müssen sie versuchen, das Wort oder die Bedeutung herauszufinden, indem sie Erwachsene oder andere Kinder fragen. Abschließend darf jedes Kind erzählen, welche neuen Wörter es heute kennengelernt hat.

Die Suche nach unbekannten Namen für Gegenstände, Gefühle usw. unterstützt die Wortschatzentwicklung der Kinder. Ihr fehlendes Wissen empfinden die Kinder nicht negativ, vielmehr wandeln sie es in ein Erfolgserlebnis um, sobald sie das passende Wort finden.

Zumeist sammeln Kinder Wörter, denen sie im Kindergartenalltag begegnen und die sie und ihre Interessen berühren. Während der Suche ergeben sich vielfältige Sprechanlässe: Wortschatz sammeln verfolgt nicht das Ziel, eine Vokabelliste mit unbekannten Wörtern anzulegen oder das Kind für seine Wortschatzlücken zu sensibilisieren. Es geht vor allem darum, eine lernende Gemeinschaft zu bilden und die Sprachlernmotivation der Kinder zu stützen.

Phonologische Bewusstheit stärken

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb von Kindern stellt die phonologische Bewusstheit dar. Viele Kindertageseinrichtungen trainieren sie mit spezifischen Programmen. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken wie beispielsweise auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztendlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter.

Allerdings brauchen vorwiegend Kinder, die zu Hause wenig oder keine vielfältigen Literacy-Anregungen (Vorlesen, Reimspiele usw.) erhalten oder sich kognitiv verzögert entwickeln, eine gezielte Unterstützung: Spielerisch lässt sich mittels Bewegungsspielen, Büchern, Spielmaterialien und Liedern die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Alltag unterstützen.

Die Beschäftigung mit Liedern, Reimen, Fingerspielen, rhythmisch-musikalischen Bewegungsspielen, Singspielen, Hör- und Lauschspielen sollte im pädagogischen Alltag großen Raum einnehmen. Für die Auswahl empfiehlt es sich, thematisch an Projektarbeiten oder an situative Gegebenheiten wie z.B. Regen anzuknüpfen.

Ein Beispiel zeigt, wie leicht Fachkräfte phonologische Bewusstheit (siehe Christiansen 2007, S. 44) spielerisch fördern: In einer Kiste liegen Dinge, die mit einem bestimmten Laut anfangen, beispielsweise dem *W*. Die Kinder verteilen die Dinge auf dem Boden. Dann sprechen sie zunächst das *W* nach und fühlen, wie es an den Lippen kitzelt. Anschließend suchen sie aus den Dingen, die herumliegen, diejenigen heraus, die mit *W* anfangen und versuchen während der Aussprache das Kitzeln auf den Lippen zu erspüren. Beim *F*, das vielleicht vorher an der Reihe war, kitzelt es nicht. Mehrsprachige Kinder können auch Begriffe aus anderen Sprachen verwenden.

Projektarbeit: Ideales Mittel zur Stärkung von Sprach- und Literacykompetenzen

Projekte bieten einen Rahmen, der Kinder auf vielfältige Art fordert, ihre sprachlichen und literacybezogenen Kompetenzen einzusetzen und zu erweitern. Sie offerieren die Möglichkeit für Diskussionen und Dialoge mit und unter den Kindern. Einrichtungen, die Projektarbeit planen, durchführen und dokumentieren, können sie sowohl mit Literacy-Aktivitäten als auch mit Rollen- und Symbolspielen verbinden. Gleichzeitig bieten sie sprachlich schwächeren Kindern die Möglichkeit zur Teilnahme.

Durch Projektarbeit lassen sich verschiedenste sprachliche Ebenen stärken:

- Abläufe beschreiben und erklären
- Ideen formulieren
- Diskutieren und argumentieren
- Anderen zuhören
- Seine Gedanken so formulieren, dass andere sie verstehen
- Sich beim Sprechen abwechseln
- Verschiedene Sprachstile kennenlernen
- Neue Wörter kennenlernen
- Geschriebene Sprache verstehen

Ein Beispiel: Das Vogel-Winterhaus-Projekt
Die Kinder einer Einrichtung machen sich Sorgen, dass die Vögel im Winter im Garten der Kindertageseinrichtung frieren. Sie wollen für sie ein Winterhaus bauen. Im Internet findet die pädagogische Fachkraft eine einfache Bastelanleitung: Ein alter Blumentopf und etwas Filz als Dach reichen aus. Jedes Kind darf sein eigenes Vogelhäuschen bauen und die Fassade nach seinen Vorstellungen bemalen.

Die pädagogische Fachkraft liest den Kindern die Anleitung vor und erläutert dabei schwer Verständliches. So lernen die Kinder die Textform *Anleitung* und neue Wörter wie *einfädeln* oder *Zirkel*. Auch grammatikalische Konstruktionen wie das Passiv, die in der gesprochenen Sprache selten auftreten, kann die Fachkraft durch die Anleitung aufgreifen: *„Das Dach wird an den Boden des Blumentopfes geleimt."*

Die Frage, ob das Haus nicht zu klein für große Vögel wie Schwäne ist, diskutieren die Kinder heiß. Ebenso die Frage, ob überhaupt alle Vögel ein Winterhaus brauchen. Ein Junge erzählt, dass er glaubt, dass alle großen Vögel im Winter in den Urlaub fliegen. Um der Urlaubsfrage auf den Grund zu gehen, bringt die Fachkraft ein Buch über einheimische Vögel mit. Gemeinsam mit den Kindern betrachtet sie die Bilder und liest die Texte vor: Welche Vögel kennen die Kinder? Welche Vögel fliegen nun im Winter weg? Ist es den Vögeln wirklich zu kalt oder sind die Federn warm genug? Ein Junge kennt viele Vogelnamen, aber nur die italienischen. Aber das macht nichts und *falco* klingt ja fast wie *Falke*.

Der Projektplan wird nun überdacht: Die Vögel sollen in ihrem Winterhaus nicht schlafen, vielmehr dient es als Futterstelle. Die Gruppe diskutiert, was Vögel fressen und welches Futter sie in die Winterhäuschen legen sollten.

In Begleitung zum *Vogel-Winterhaus-Projekt* liest die Fachkraft passende Geschichten wie *Rotschwänzchen – was machst du hier im Schnee?* von Anne Möller sowie ein Gedicht vor:

Träumerei
„Ein Specht sitzt auf des Baumes Holz
und ist auf seinen Schnabel stolz;
er macht ein Loch in einen Ast,
so lange bis die Größe passt.
Er hackt und hackt mit saurer Miene
und träumt von einer Bohrmaschine."
von Alfons Pillach

Das Gedicht finden die Kinder so lustig, dass sie auch für andere Vögel Gedichte verfassen wollen. Mit ein wenig Unterstützung durch die Fachkraft gelingt es jedem Kind, einen Zweizeiler zu reimen. Die Fachkraft schreibt die Gedichte auf und die Kinder malen die Buchstaben auf die Häuserwände. Auf der Weihnachtsfeier darf dann jedes Kind sein Gedicht vortragen. Gemeinsam hängen sie die fertigen bunten Häuschen in den Bäumen vor der Einrichtung auf und beobachten vom Fenster aus, ob Vögel zum Fressen kommen. Bald stellen sie fest, dass immer wieder die gleichen Vögel die Futterstelle besuchen – oder sehen die nur gleich aus? Den ganzen Winter über begleitet das Thema *Vögel überwintern* die Kinder.

Praxisbeispiel: „Kinder-Buch-Rollen-Spiel"

aus dem Tandem Grävenwiesbach (Kita Bärenhöhle, Kita Villa Kunterbunt, Kita Zwergenland und Wiesbachschule)

Inspiriert von der aus der Theaterpädagogik stammenden Methode „Jeux Dramatiques" wurde das Kinder-Buch-Rollen-Spiel ins Leben gerufen. Das Theater beginnt damit, dass eine Fach- bzw. Lehrkraft Märchen oder Geschichten vorliest. Es eignen sich vor allem kurze Texte mit individuellen Haupt- und Nebenfiguren und einem klaren Handlungsverlauf. Gemeinsam diskutieren die Kinder und Fach- bzw. Lehrkraft die Geschichten: Warum ist die Fledermaus traurig? Wer findet die Mäuse lustig? Die Kinder entscheiden gemeinsam, welchen Text sie für ihr Rollenspiel nutzen möchten. Die Rollen werden verteilt, Verkleidungen überlegt und beim Plündern von Kleiderschränken und Flohmarktkisten können auch die Eltern und Großeltern der Kinder mit einbezogen werden. Achtung: Erwachsene haben oft sehr genaue Vorstellungen davon, wie z.B. ein Maler auszusehen hat, hier zählt jedoch die Phantasie der Kinder. Ist das Outfit komplett, stellen sich die Schauspieler in ihrer Rolle vor. Nun ist es Zeit für den ersten Akt: Die Kinder spielen die Geschichte nach ihren Vorstellungen. Der Fach- bzw. Lehrkraft kommt dabei eine unterstützende oder moderierende Rolle zu, evtl. auch als Souffleuse, falls mal ein Wort fehlt. Regie führen aber die Kinder. Im zweiten Akt werden die Akteure gewechselt. Die Erfahrung aus dem Tandem Grävenwiesbach zeigt, dass sich die Kinder aufmerksam und konzentriert beteiligen. Sie können bei diesem Rollenspiel ihre Kreativität entfalten, in andere Figuren und Rollen schlüpfen und gemeinsam als Gruppe etwas erarbeiten. Nicht zuletzt birgt dieses Projekt vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung von Sprach- und Literacykompetenzen.

Das Tandem empfiehlt für Kinder-Buch-Rollen-Spiele folgende Bücher:
„Die Brücke" von Heinz Janisch und Helga Bansch
„Der kleine Bär und die sechs weißen Mäuse" von Chris Wormell und Stephanie Menge
„Der kleine Hase im Weihnachtswald" von Rebecca Harry und Linde Zwerg
„7 blinde Mäuse" von Ed Young

Kinderdiktate

Eine andere Möglichkeit, Kinder frühzeitig an Bücher und Geschichten heranzuführen, stellt das *Kinderdiktat* dar: Die Fachkraft schreibt eine Geschichte auf, die das Kind erzählt. Das Notieren der *Vogelgedichte* aus dem oben beschriebenen Projekt wäre ein Beispiel für ein Kinderdiktat.

Aus dem *Wintervogelprojekt* könnte beispielsweise ein Gedichtband mit Fotoporträts der Vögel entstehen, die die Kinder im Laufe des Winters von ihnen gemacht haben. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, können ihre Eltern bitten, passende Stellen in dem Buch in anderen Sprachen aufzuschreiben.

Insgesamt eignet sich das Kinderdiktat dazu, Kinder anzuregen, sich mit verschiedenen Sprachstilen, Textformen und Literacy (Gebrauchsanweisung, Beschreibung, Gedicht, Phantasiegeschichte) auseinanderzusetzen. Sie erleben, dass sich Schrift und Dokumentation dazu eignet, Erlebtes und Wissen aufzubewahren.

Zum Weiterlesen und Vertiefen

Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckenfeld, K., & Laier, M. (2009). *Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita.* Berlin: Verlag das Netz.
Reichert-Garschhammer, E., & Kieferle, Ch., (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg im Breisgau: Herder.
Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke

Prof. Dr. Renate Zimmer

3.2 Exkurs: Sprechen, Spielen, Springen

Hüpfen, tanzen, springen – Bewegung ist für Kinder der Motor der Entwicklung und des Lernens. Über ihren Körper, über die Sinne und das eigene Tun erschließen sie sich ihre Umwelt: Sie sammeln zunehmend Erfahrungen über sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre Lebenswelt.

Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozess. Wie im körperlichen Bereich setzen sich die Kinder hier ebenfalls mit ihrer materialen und sozialen Umwelt auseinander. Inwieweit Bewegung die Sprachbildung unterstützt und der Zugang zur Buch- und Erzählkultur über den Körper gelingt, lesen Sie im folgenden Beitrag.

Expressive und instrumentelle Funktion von Bewegung und Sprache

Kinder stellen durch Sprache und Sprechen Beziehungen zu anderen her. Sie äußern Wünsche und Bedürfnisse, teilen sich mit und erfragen Dinge. Lange bevor Kinder die verbale Sprache nutzen, drücken sie sich bereits mit Gesten, Mimik und Gebärden aus – sie setzen ihre Körper ein, um zu kommunizieren. Kinder verfügen also über verschiedene Möglichkeiten, um sich mitzuteilen. Dazu zählen auch nonverbale Ausdrucksformen der Kommunikation.

Je älter die Kinder, desto mehr nutzen sie die verbale Sprache – dennoch bleiben die anderen Kommunikationsformen bis ins Erwachsenenalter weiter bestehen.

Kinder verwenden Sprache auch, wenn sie eine Absicht realisieren wollen: Sie möchten „mit Worten Dinge geschehen machen" (Bruner 2002, S. 8). Zuvor lassen sie jedoch über ihre Körper Dinge geschehen: Der Ball, dem sie aus dem Laufen heraus einen Fußtritt versetzen, vermittelt ihnen das Gefühl von Selbstwirksamkeit – sie sehen sich selbst als Urheber einer Wirkung.

Sprache ist also einerseits Mittel zum Ausdruck des *individuellen Befindens*, der jeweiligen Wünsche und Bedürfnisse, andererseits aber auch ein wichtiges *Instrument zur Aneignung der Welt*.

Bewegungshandeln als Ausgang für sprachliche Prozesse

Sprache baut auf Handeln auf: Zunächst erkunden Kinder eine Sache körperlich-sinnlich, dann erst begleiten sie den Vorgang sprachlich. Spielen Kinder beispielsweise mit einem Ball, indem sie ihn auf den Boden prellen, sagen sie „Ball springt" – aber nicht bevor, sondern erst *nachdem* sie sich mit ihm beschäftigt haben. Während sie also mit Gegenständen und Objekten spielen bzw. handeln, entdecken sie Sprache als nützliches Medium, als Werkzeug des Handelns. Erst im Laufe der Zeit verinnerlichen sie Handlungen und können diese reflektieren. Sprache ermöglicht eine gedankliche Vorwegnahme – „Ich will Ball spielen" oder rückblickende Reflexion des Tuns – „Ich habe das Tor getroffen"– und damit eine Distanz zur aktuellen Situation.

Kinder gewinnen, bevor sie sich sprachlich mitteilen können, Wissen über die Beschaffenheit von Gegenständen oder die Funktion von Objekten. Aufgrund ihrer Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich Zusammenhänge erschließen, wissen sie beispielsweise, dass ein Ball rund ist, auf dem Boden rollt oder hochspringt, wenn sie ihn fallen lassen. So werden Erfahrungen, die Kinder durch Handeln gewonnen haben, in Verbindung mit Sprache zu *Begriffen*.

Diese Begriffe ermöglichen Kindern die innere Abbildung der Welt (Zimmer 2012 a, 83 f). Zeitliche Begriffe wie *langsam* und *schnell*, räumliche Begriffe wie *hoch* und *tief* erfahren Kinder zum Beispiel in Bewegungshandlungen, die sie in Raum und Zeit variieren. So erweitern sie ihren Wortschatz und erwerben die Voraussetzung für das Verständnis sprachlicher Klassifizierungen.

Eingebunden in sinnvolle, bedeutungsvolle Handlungssituationen, in denen verbale und nichtverbale Handlungsteile ineinandergreifen, lernen Kinder, ihren Körper und ihre Sprache als Werkzeug einzusetzen.

Alltagsorientierte Sprachanlässe

Kinder bewegen sich nicht nur aus Lust heraus: Vielmehr turnen, rennen und klettern sie in der Regel auch, weil sie Interesse an Erkenntnissen haben. Daher planen und steuern sie ihre Bewegung und verbinden sie mit Strategien, um Probleme zu lösen: Führt der eingeschlagene Weg zum Ziel? Welche alternativen Möglichkeiten stehen zur Verfügung? Bewegen sich Kinder, forschen sie und machen sich ein Bild von der Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit der Dinge um sie herum. Gleichzeitig überprüfen sie dabei ihr eigenes Tun. Um Lösungsmöglichkeiten zu finden, können Kinder ihre Handlungen variieren und dabei Bewegung als Mittel einsetzen.

Die pädagogische Fachkraft kann die Bewegungsaktivitäten der Kinder sprachlich kommentieren, damit richtet sie die Aufmerksamkeit des Kindes noch intensiver auf die Sache. Sprache hilft, sich zu vergewissern. Sie macht den erlebten Effekt bewusst – Handlungen können durch sprachliche Verdeutlichung der pädagogischen Fachkraft beim Kind zu Erkenntnissen führen: „Du hast mit dem Ball genau in den Reifen getroffen."

Dieses Beispiel stellt keine zielgerichtete Förderung einzelner sprachlicher Kompetenzen dar: Bewusst herbeigeführte sowie rein situative Angebote für Bewegung bieten Kindern jedoch alltägliche Anlässe zum Sprechen – und die Chance, so ihr Sprachvermögen zu erweitern und zu differenzieren.

Sprechanlässe ergeben sich im Alltag der Kindertageseinrichtung, beim gemeinsamen Spiel, beim Bauen und Konstruieren, beim Aushandeln von Rollen und Regeln sowie im spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme bei Rollen- und Symbolspielen (Zimmer 2013 a).

Natürlich regt auch die soziale Umgebung die Kinder zum Sprechen an: Bewegungsspiele beispielsweise sind in der Regel Aktivitäten, die sich durch die Interaktion der Kinder untereinander auszeichnen. Im Rahmen solcher Spiele sprechen sie Spielregeln ab, verteilen Rollen oder üben angemessenes Sprachverhalten im Spiel, wenn sie die Rolle eines Polizisten oder Fahrkartenkontrolleurs übernehmen. Sprachlernsituationen ergeben für Kinder auf diese Weise einen erkennbaren Sinnzusammenhang.

Ansetzen an den Kompetenzen und Ressourcen der Kinder

Eine Sprachbildung, die körper- und bewegungsorientiert ist, bietet die Chance, an den Kompetenzen der Kinder anzusetzen. Insbesondere Kindern mit geringen Deutschkenntnissen fällt es oft leichter, sich über Gestik und Mimik, Gebärden und ihren Körper zu verständigen. So können sie mit anderen Kindern kommunizieren, fühlen sich anerkannt und wahrgenommen. Die Teilnahme am verbalen Austausch der anderen Kinder trägt zu ihrem Sprachverständnis bei und gibt ihnen die Gelegenheit, sich auch in der verbalen Sprache Schritt für Schritt zu Recht zu finden.

Drei entscheidende Kompetenzen der Sprachentwicklung

Für den Erwerb von Sprache müssen Kinder viele Teilfertigkeiten auf unterschiedlichen Sprachebenen erlernen. Weinert und Grimm (2008) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass jedes Kind drei wesentliche Kompetenzen erwerben muss:

- prosodische Kompetenzen (Betonung, Sprachrhythmus),
- linguistische Kompetenzen (Organisation von Sprachlauten, Erkennen der Wortbedeutung usw.),
- pragmatische Kompetenzen (kommunikativer Gebrauch der Sprache).

Im Folgenden lesen Sie einige Beispiele, wie Sie diese Kompetenzbereiche über Bewegungsaktivitäten unterstützen können (orientiert an Zimmer 2013 a)

Der Ton macht die Musik – prosodische Kompetenzen

Menschen sprechen in einem bestimmten Rhythmus und mit einer besonderen Sprachmelodie, in einer bestimmten (der Situation angepassten) Lautstärke, machen Pausen, betonen Wörter und geben damit ihren Aussagen Sinn. An den Tonhöhen und ihrem Verlauf lässt sich erkennen, ob es sich bei einer Äußerung um eine Aussage, eine Frage, einen Befehl oder eine Bitte handelt.

Kinder müssen zunächst die prosodischen Merkmale der Sprache wahrnehmen, um sie später selbst als Mittel der Kommunikation einsetzen zu können. Die Fähigkeit, Sprache rhythmisch zu gestalten, Wörter zu betonen und Satzmelodien zu variieren, spielt beim Spracherwerb eine wichtige Rolle.

Bewegungsspiele unterstützen die Stärkung der prosodischen Kompetenz, wenn beispielsweise Lauf- und Fangspiele mit ritualisierten Frage-/Antwortsätzen verbunden sind: *„Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?"*. Das rhythmisch gestaltete Frage-Antwort-Ritual baut die Spannung der Spielsituation auf bzw. begleitet sie. Die Redewendungen wiederholen die Kinder auf diese Weise in komplexen Spielsituationen (Reaktionsspiele) und üben sie so immer wieder – das unterstützt den Erwerb von Sprachmustern.

Wie Muskeln das Sprechen beeinflussen – Artikulation und Lautbildung

Um Sätze zu sprechen, Laute verständlich zu bilden und die Stimme variabel zu gestalten, ist der Einsatz vieler Artikulationsorgane wie Zunge und Lippen und die Regulation der Atemtätigkeit erforderlich (vgl. Wendlandt 2006) – ein Prozess voller motorischer Aktivitäten.

Die phonologische Entwicklungsaufgabe besteht darin, Phoneme (Laute) in ihrer Sprachfunktion wahrzunehmen und zu verwenden: Ein *L* muss von einem *R* unterschieden werden können, um den Bedeutungsunterschied zwischen *Laufen und Raufen* zu verstehen.

Die Fähigkeit, die hörbaren Elemente der Sprache zu erkennen und zu unterscheiden, lässt sich in Spielsituationen üben: Es geht dabei um genaues Hören vor allem von An- oder Endlauten (Hand – Wand), aber auch um deutliches und genaues Sprechen – die Artikulation. Diese Fähigkeit setzt eine differenzierte auditive Wahrnehmung voraus.

Spiele, bei denen Kinder Töne, Geräusche oder sprachliche Äußerungen wahrnehmen, erkennen und unterscheiden, tragen dazu bei, dass sie ihr Gehör verfeinern. Dazu zählen auch Übungen, bei denen Kinder lernen, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden, von laut und leise oder von hoch und tief zu differenzieren (Zimmer 2012b, S. 88ff.).

In Verbindung mit Bewegung lässt sich auch phonologische Bewusstheit gut vermitteln, wenn Kinder klatschen, stampfen, klopfen, zählen und Silben betonen. Auch durch Reime und Gedichte mit Fingerspielen, Lautgesten und rhythmischen Bewegungen erwerben Kinder die Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu erkennen und zu nutzen.

Anfassen erlaubt! Be-greifen führt zur Begriffsbildung

Der Aufbau des aktiven und passiven Wortschatzes und der Erwerb von Wortbedeutungen sind äußerst wichtige Aufgaben für das Kind. Bewegungsspielsituationen bieten ideale Gelegenheiten für deren Aufbau. Wörter lassen sich Objekten zuordnen, Kinder können Begriffe im Umgang mit Objekten und Materialien erfahren.

In Bewegungsspielsituationen bildet die Fachkraft Begriffskategorien: Wie kann man sich fortbewegen? Welche Formen des Gehens gibt es? Wie werden Objekte klassifiziert? Auch sinnliche Erfahrungen erweitern den Wortschatz: Was ist rund? Was ist eckig? Was ist hart? Was ist weich? Indem Kinder Dinge und Materialien anfassen, ertasten, greifen und benennen lernen sie die Eigenschaften der Objekte kennen und schreiben ihnen die jeweiligen Begriffe zu.

In Bewegung die Regeln der Sprache finden

Ist, sei, wird? Hinter Grammatik verbirgt sich ein System, dessen Gesetzmäßigkeiten Kinder erkennen müssen. Sie eignen sich grammatikalische Regeln nicht an, indem sie Gehörtes nachsprechen. Erst wenn sie diese Regeln kennen, können sie über Erlebnisse aus der Vergangenheit berichten oder über Ereignisse, die auf sie zukommen.

Kinder erkennen wiederkehrende Muster, von denen sie dann die Regeln selbst unbewusst ableiten, ohne die eigentliche Regel zu erkennen. Sie wissen, dass der Plural von *Seil Seile* lautet, von *Schuh Schuhe*, aber von *Ball Bälle*. In der Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern müssen sie viele grammatikalische Formen hören, bis sie diese entdecken und sie auf andere Situationen übertragen können.

Zwar wird es schwierig sein, in Bewegungssituationen grammatikalische Regeln speziell zu stärken, in komplexen Spielsituationen gibt es aber viele Übungsmöglichkeiten, in denen die Kinder z.B. den Plural bilden („gib mir die Bälle"), die Wortstellung beachten („ich baue ein Haus, ich brauche den Kasten") oder Kausalsätze formulieren („ich brauche den Kasten, weil ich ein Haus bauen will"). Sie hören Passiv- und Aktivstrukturen („du wirst von Nena gefangen", „ich fange dich"), sie schieben das Rollbrett oder werden geschoben.

Bewegung ermöglicht Kindern zudem, mit Zeit und Geschwindigkeit zu experimentieren. Dabei erleben sie auf sensomotorischer Ebene die Bildung und Bedeutung des Komparativs (schnell – schneller laufen, hoch – höher klettern).

In Bewegungsspielen lernen Kinder, sich mit jemandem zu verständigen, die Wünsche anderer zu entziffern, die eigenen Botschaften zu übermitteln und mit anderen Personen zu verhandeln. Sie erfordern darüber hinaus beispielsweise die Absprache von Regeln, das Verteilen von Rollen oder die Festlegung der Spielhandlung. Kinder üben mit Bewegungsspielen also, Fragen zu stellen, Antworten zu geben, zuzuhören und Erklärungen zu formulieren.

Literacy – Begegnungen mit der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur

Auch Vorlese- und Erzählsituationen lassen sich mit bewegungs- und handlungsorientierten Anregungen verknüpfen und tragen so zu einer Integration der Bildungsbereiche Bewegung, Sprache und Literacy bei.

Erzählt eine pädagogische Fachkraft eine Geschichte, entführt sie die Kinder in eine Fantasiewelt und kann ihnen dabei gleichzeitig einen Spielraum voller Bewegungsanlässe anbieten. Eine Geschichte kann den Rahmen für Bewegungs-, Sprach- und Rollenspiele darstellen.

Geschichten motivieren die Kinder besonders zum Mitmachen, wenn die Inhalte aus ihrer Vorstellungs- und Erlebniswelt stammen. Die Geschichte hilft, um in das Bewegungsspiel einzusteigen: Sie regt zu kreativem und fantasievollem Spiel an. Die übernommenen Rollen ermöglichen Kindern, Handlungsalternativen zu erkennen und zu erproben. Das Spiel schafft auf diese Weise den Entwurf eines neuen Selbst (Zimmer 2012c, S. 78ff.).

Bewegung und Geschichten können auch gleichwertig nebeneinander stehen und einen engen inhaltlichen Bezug zueinander haben. Zu einer erzählten Geschichte oder einem Bilderbuch gibt die pädagogische Fachkraft den Kindern anschließend Bewegungsanregungen, die sich aus der Geschichte ergeben. Dadurch erleichtert sie den Kindern das Verständnis für die Handlung und die Identifikation mit Rollen und relevanten Akteuren.

Geschichten, die Kinder bewegen: Von Konrad, dem Känguru, und Rita, der Rennmaus

Kinder bringen einerseits mit ihrem schöpferischen Potential aktiv Bewegung in Geschichten und verarbeiten deren Inhalte mithilfe ihres körperlichen Ausdrucks. Sie lassen sich andererseits innerlich wie äußerlich emotional durch Geschichten bewegen. Zu den Erzählungen, die Kinder emotional bewegen und die sie in Bewegung bringen, gehören Geschichten wie die von Konrad, dem Känguru, und Rita, der Rennmaus (Zimmer 2013 b).

Die Geschichten und das pädagogische Begleitmaterial bilden zusammen ein Konzept, das drei in der frühkindlichen Erziehung wesentliche Bildungsbereiche, nämlich Sprache, Literacy und Bewegung, verbindet. Das Konzept baut auf der Lust der Kinder an Bewegung auf, aber auch an ihrer Freude am Spielen mit der Sprache. Es weckt ihr Interesse, sich mit Büchern und Geschichten auseinanderzusetzen.

Jede Geschichte lädt ein zum Hineinsteigen in die Handlung, zur Identifikation mit der Symbolfigur: Mit Konrad, dem langsamen, bedächtigen Känguru, das eher ängstlich und auch ein bisschen träge und schwerfällig ist, das sich eigentlich nicht gerne bewegen will und mit Rita, der listigen Rennmaus, die immer wieder versucht, ihren Freund Konrad auf Trab zu bringen. Rita ist sehr schnell und mutig, sie kann nicht still stehen, ist quirlig und manchmal auch etwas unvorsichtig. Und weil sie oft nicht früh genug bremsen kann, holt sie sich hin und wieder eine Beule. Konrad und Rita gehen gemeinsam auf Abenteuerreise, überstehen den Bremstest für Rennmäuse und nehmen am Känguru-Weitsprung-Wettbewerb teil.

Die Geschichten von Rita und Konrad sind kurze Erzählungen, deren Handlungen überschaubar und für Kinder nachvollziehbar sind. Sie enthalten sprachliche Impulse und Aufforderungen für Bewegungsspiele und sie bilden den Kontext, um Hören, Sprechen und Bewegen zu verbinden. Sie regen die Vorstellungskraft der Kinder durch ihre Texte und Bilder an.

Die Geschichten geben die Möglichkeit, das Thema aufzugreifen, nachdem die Fachkraft sie vorgelesen hat: Die Kinder können die Geschichten nachspielen, eigene Ideen einbringen und sie vertiefen. Dabei schlüpfen sie in verschiedene Rollen, spielen Szenen nach, setzen Bewegungsimpulse aktiv um, greifen Inhalte auf oder erfinden neue Bewegungsgeschichten. Die Geschichten regen dabei nicht allein die motorische Aktivität an, sie bieten auch Sprachanlässe: Rita ist nicht nur eine Rennmaus, sie kann sich auch in eine Hüpf-, Spring- oder Schleichmaus verwandeln.

Die detailreichen Illustrationen regen die Fantasie der Kinder an, die Geschichten weiter zu entwickeln.

Literacy, Sprache und Bewegung – Querschnittaufgaben der pädagogischen Arbeit

Versteht man Literacy, Sprache und Bewegung nicht nur als einzelne Bildungsbereiche, sondern als Querschnittaufgabe der pädagogischen Arbeit in den Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs, dann wäre es wünschenswert, „neben der bereits etablierten Vorlesekultur in stärkerem Maße auch eine Erzählkultur in Bibliotheken mit Ausstrahlung auf Elternhäuser, Kindergärten und Schulen zu entwickeln, die Erkenntnisse aus dem Bereich Sprache und Bewegung und des ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen einbezieht" (Keller-Loibl 2009, S. 106).

Fazit

Bewegung besitzt also ein entwicklungsförderndes Potential, das sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Die sprachfördernde Wirkung entfaltet sich dabei zum Teil eher indirekt und beruht insbesondere auf den vielfältigen Sprechanlässen, die beim Bilderbuch betrachten, Geschichten hören, Bücher entdecken und den sich daraus ergebenden Spiel- und Bewegungsaktivitäten entstehen. Sie entfaltet sich insbesondere in dem motivierenden, lustbetonten Kontext, in dem Bewegungshandeln sich zwanglos mit sprachlichem Handeln verbinden lässt.

Angela Roth & Heinz Krombholz

3.3 Bewegung und motorische Kompetenzen stärken

„Kinder haben einen natürlichen Drang und eine Freude daran, sich zu bewegen. Bewegung ist für sie wie Sprechen, Singen und Tanzen elementares Ausdrucksmittel. Auch Gestik, Mimik, Malen, Schreiben und Musizieren beruhen auf Bewegung. Das Bedürfnis nach Bewegung zu vernachlässigen heißt, kindliche Entwicklungsprozesse empfindlich zu stören. Die motorische Entwicklung ist für die Gesamtentwicklung des Kindes von unerlässlicher Bedeutung." (BEP, S. 62)

Vier- bis sechsjährige Kinder erweitern ihren Bewegungsraum und verfeinern ihre grob- und feinmotorischen Fähigkeiten: Sie toben herum, rennen, klettern, balancieren, schaukeln, tanzen und fahren häufig schon Rad. Sie ziehen sich meist schon selber an und aus und werden immer geschickter im Umgang mit Werkzeugen und kleinsten Spielzeugen. Ihre Körper gewinnen an Kraft, Ausdauer und Koordination. Die neue Bewegungsfreiheit und ihre erweiterten motorischen Kompetenzen stärken die Kinder in ihrer Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Im Selbstkonzept nehmen ihre motorischen Fähigkeiten einen großen Stellenwert ein: „Ich werde bald sechs Jahre alt und kann schon schwimmen."

Die fundamentale und bereichsübergreifende Bedeutung von Motorik für die Gesamtentwicklung von Kindern spiegelt sich im BEP im Bildungsbereich „Bewegung und Sport" wider.

Bildungsziele: Bewegung und Sport (vgl. BEP, S. 63)

Motorik
- Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln
- Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln
- Motorische und koordinative Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und erproben (Grob- und Feinmotorik, Koordinationsfähigkeiten, Reaktion, Raumorientierung, Rhythmus, Gleichgewicht, Differenzierung)
- Konditionelle Fähigkeiten ausbilden (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit)

Selbstkonzept
- Durch Bewegung ein positives Selbstbild der körperlichen Attraktivität und der sportlichen Leistungsfähigkeit entwickeln
- Das Selbstwertgefühl durch mehr Bewegungssicherheit steigern

Motivation
- Bewegungsfreude und Aktivitätsbereitschaft entwickeln
- Neugier auf neue Bewegungsabläufe und motorische Herausforderungen entwickeln

Soziale Beziehungen
- Teamgeist und Kooperation bei gemeinsamen Bewegungsaufgaben entwickeln
- Freude an der gemeinsamen Bewegung mit anderen erwerben und dabei Regeln verstehen und einhalten
- Rücksichtnahme und Fairness üben

Kognition
- Konzentration auf bestimmte Bewegungsabläufe stärken
- Fantasie und Kreativität durch Ausprobieren neuer Bewegungsideen entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen

Entwicklungspsychologischer Hintergrund

In der frühen Kindheit ist Bewegung nicht nur für die motorische, sondern auch für die kognitive, emotionale und soziale und damit für die gesamte Entwicklung von zentraler Bedeutung.

Kognitive Kompetenzen

Dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Bewegungsaktivitäten und kognitiven Fähigkeiten gibt, zeigt sich in mehreren Studien (vgl. Metastudie von Sibley/Etnier 2003). Besonders in Bezug auf die Bereiche Intelligenz, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Entwicklungsstand, Sprache und Mathematik wirken sich Bewegungsaktivitäten unterstützend aus. Bei Bewegung wird der Neurotransmitter Dopamin ausgeschüttet, der auch bei der Verankerung von Lernerfahrungen eine Rolle spielt (Renz-Polster/Hüther 2013).

Emotionalität und soziale Beziehungen

Kinder und Erwachsene kommunizieren nicht nur über Sprache, sondern auch über und mit ihrem Körper: Durch Körperhaltung, Gestik und Mimik treten sie in Kontakt mit anderen Personen und verständigen sich so nonverbal (Körpersprache). Bewegungsspiele bieten hervorragende Möglichkeiten, um soziale Verhaltensweisen anzuregen und einzuüben. Kinder lernen im Spiel, Regeln aufzustellen und sich an Absprachen zu halten, sich dem (Spiel-)Partner anzupassen, kooperativ und rücksichtsvoll zu sein.

Selbstkonzept und Selbstbild

Aus entwicklungspsychologischer Sicht haben Körpererfahrungen und Bewegung für das Kind vor allem eine wichtige identitätsbildende Funktion. Kinder machen sich ein Bild von sich, indem sie sich mit anderen vergleichen, beispielsweise beim gemeinsamen Spielen oder in Wettkämpfen. Sie gewinnen dadurch eine subjektive Sicht, die sie nach und nach verinnerlichen.

Dieses so genannte Selbstkonzept, das ein Kind von sich bildet, wirkt sich auch auf das Verhalten und das Einschätzen von Situationen aus. Ein Kind, das oft erfahren hat, dass es Herausforderungen bewältigen kann und die eigenen Kompetenzen realistisch beurteilt, wird offen für neue Aufgaben sein – anders als ein Kind, das sich als wenig(er) geschickt erlebt und mit häufigen Misserfolgen konfrontiert ist. Es kann sogar sein, dass es aufgrund seines negativen Selbstkonzepts Bewegungsangebote ausschlägt und sportliche Herausforderungen in Zukunft meidet (Zimmer 2011). Umgekehrt unterstützt ein positives Selbstbild die Entwicklung motorischer Fähigkeiten (Asendorpf/Teubel 2009).

Gesundheit und Wohlbefinden

Bewegung ist *eine der wichtigsten* Gesundheitsressourcen. Bewegungsmangel und ein damit verbundener inaktiver Lebensstil gilt als eine der Hauptursachen für vielfältige körperliche, psychische und soziale Entwicklungs- und Gesundheitsstörungen (Hurrelmann 2003). Körperliche Aktivität im Kindesalter erhöht die Wahrscheinlichkeit eines körperlich aktiven Lebensstils im Erwachsenenalter und senkt die gesundheitlichen Risiken für Folgeerkrankungen des Bewegungsmangels wie Übergewicht und Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems (Mensink 2003).

Kinder, die schon früh erfahren, wie viel Freude und Lust Bewegung macht, deren Eltern und Geschwister aktiv und es gewohnt sind, sich zu bewegen, entwickeln sehr wahrscheinlich eine Bewegungspräferenz, die sie ihr Leben lang vor Bewegungsmangel schützt und gesund hält. Eine hohe Bewegungsaktivität wirkt sich nicht nur positiv auf die motorischen Fähigkeiten und die körperliche Fitness aus, sondern stärkt auch die psychische Gesundheit und steigert das subjektive Gesundheitsempfinden (Deutscher Sportbund 2003, Schmidt 2003).

Über den Zusammenhang von Bewegung und Sprache informiert der Exkurs von Renate Zimmer (siehe Kapitel II.2).

Motorische Entwicklung im Alter von vier bis sechs Jahren

Motorik: Gesamtheit der Funktionen der menschlichen Bewegung und Haltung. Haltung (d.h. Stehen/Liegen ohne Regung) und Bewegungen aller Art werden vom zentralen und peripheren Nervensystem gesteuert und kontrolliert, teils bewusst, teils unbewusst (z.B. Reflexe) (Krombholz 1985, Rosenkötter 2012). Innerhalb der Motorik wird zwischen Grob- und Feinmotorik unterschieden.

Grobmotorik: Betrifft vor allem den Rumpf und die Extremitäten wie Beine und Arme. Grobmotorische Bewegungen sind heftige Kontraktionen großer Muskelgruppen und bewirken normalerweise Bewegungen des Gesamtkörpers. Die meisten sportlichen Aktivitäten (Schwimmen, Turnen) werden zu den grobmotorischen Kompetenzen gerechnet (Krombholz 1985).

Feinmotorik: Umfasst Handgeschicklichkeit und Koordination der Fingerbewegungen. Feinmotorische Bewegungen sind neuro-muskuläre Koordinationen, die möglichst präzise erfolgen und meist Auge-Hand-Koordination erfordern. Dabei werden nur kleine Teile des Körpers bewegt oder es erfolgen nur geringe Kontraktionen größerer Muskelgruppen. Beispiele sind Schreiben, Stricken, Klavierspielen, also insbesondere solche Bewegungsabläufe, die mit Handgeschicklichkeit bezeichnet werden (Krombholz 1985).

Handmotorik: Bewegungsmuster der Hand, d.h. Bewegungen der Finger, Mittelhand und des Handgelenks. Der wichtigste Meilenstein in der Entwicklung der Handmotorik ist die Oppositionsbewegung (Rosenkötter 2012). Als Oppositionsbewegung wird die Fähigkeit des Daumens beschrieben, sich den anderen Fingern gegenüber zu stellen (wichtig, um einen Stift zum Schreiben zu halten).

Psychomotorik: In der Psychomotorik werden Bewegen, Fühlen und Denken als Prozesse verstanden, die untrennbar zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen. Die Psychomotorik nimmt die Gesamtentwicklung in den Blick und fragt, wie die motorische Handlung auf das Kind, sein Selbstbild, seine Motivation zu sich und der Umwelt wirkt (Stiftung Kindergesundheit 2009).

Die Phase der frühen Kindheit, also des dritten bis maximal siebten Lebensjahres, kennzeichnet die Vervollkommnung vielfältiger *Bewegungsformen* und die Aneignung elementarer Bewegungskombinationen. Die Kinder bewegen sich harmonischer und flüssiger und immer öfter verbinden sie ihre Bewegungen zu komplexen Abläufen, was ihnen auch aufgrund der gesteigerten Koordinationsfähigkeit möglich ist.

Generell ist die Individualität der (motorischen) Entwicklung zu beachten: Sie kommt in inter- und intraindividuellen Unterschieden zum Ausdruck, d.h. Kinder unterscheiden sich nicht nur untereinander, sondern es gibt auch in der Bewegungsentwicklung des einzelnen Kindes scheinbare Pausen, Schübe oder Sprünge (Rosenkötter 2012). Besonders augenfällig ist dies in den ersten Lebensjahren, wenn Säuglinge sich das erste Mal drehen, plötzlich zu krabbeln beginnen und die ersten Schritte machen. Aber auch in der frühen Kindheit gibt es wichtige Entwicklungsschritte und motorische *Meilensteine*.

Grobmotorische Entwicklung

Im Alter von vier Jahren beherrschen fast alle Kinder die elementaren motorischen Grundfertigkeiten: Laufen, Springen, Rollen, Schieben, Ziehen, Hängen, Balancieren, Steigen, Klettern, Tragen, Werfen und Fangen. Im Laufe der folgenden Jahre entwickeln sich diese Bewegungsgrundformen weiter und verfeinern sich. Dazu erproben und üben die Kinder die *Bewegungsformen* erst einzeln und kombinieren sie anschließend miteinander wie flüssiges Werfen und Fangen beim Ballspiel.

Werfen und Fangen

Werfen und Fangen stellen für Kinder eine schwierige Herausforderung dar. Kinder im Alter von vier Jahren werfen einen Ball meist nur mit einer Ausholbewegung mit dem Oberarm. Im fünften und sechsten Lebensjahr stellen sie beim Werfen oft schon einen Fuß voran und werfen mit dem gleichseitigen Bein (Krombholz 2002). Die Erwachsenenform des Werfens (gegenseitiger Fuß vorgestellt, weites Ausholen, Rotation des Oberkörpers) lässt sich meist erst später beobachten.

War Fangen bisher nur möglich, wenn der Ball in die waagrecht gestreckten Arme des Kindes geworfen wurde, so strecken die Kinder die Arme jetzt aktiv dem ankommenden Ball entgegen (Zimmer 2011). Mit sechs Jahren können die meisten Kinder einen in Brusthöhe zugeworfenen Ball vor dem Körper mit den Händen sicher fangen (Krombholz 2002). Fangen erfordert eine gute Augen-Hand-Koordination, zudem müssen die Kinder die Flugbahn des Balles antizipieren und einschätzen. Ballspielen in jeglicher Form und jeglichem Alter stellt daher eine einfache, aber wirkungsvolle Koordinationsübung dar, die fast überall möglich ist.

Springen und Steigen

Kinder beginnen erst zu springen, wenn sie eine ausreichende Geschicklichkeit und Sicherheit im Gehen und Rennen erworben haben. Mit zunehmender Kraft der Beinmuskulatur springt das Kind zuerst beidbeinig von erhöhten Standflächen herunter oder über kleine Hindernisse (4. Lebensjahr). Danach sind einbeiniges Überspringen (Hüpfen) und Sprünge über Hindernisse mit Anlauf zu beobachten (5. und 6. Lebensjahr) (Krombholz 2002).

Mit vier Jahren können viele Kinder frei und im Wechselschritt, d.h. ohne die Füße nacheinander auf der gleichen Stufe aufzusetzen, eine Treppe herauf- und bis zum Übergang in die Schule auch in der Erwachsenenform wieder heruntergehen (Rosenkötter 2012).

Gleichgewicht und Balancieren

Die meisten vierjährigen Kinder können etwa drei bis vier Sekunden auf einem Bein stehen und auch über einen genügend breiten Balken balancieren (Krombholz 2002). Im 5. und 6. Lebensjahr – Kinder nutzen in dieser Zeit meist alles, was ihnen in den Weg kommt, um zu balancieren – halten viele ihr Gleichgewicht auch auf wackeligem und unebenem Untergrund und übersteigen beim Balancieren Hindernisse (Zimmer 2011). Hindernisparcours in der Sporthalle oder einfach auch nur das Toben in der Natur mit ihren vielen natürlichen Hindernissen animieren Kinder zum Balancieren und Spüren ihres Körpergleichgewichtes.

Feinmotorische Entwicklung (Handgeschicklichkeit)

Allgemein lässt sich sagen, dass die Entwicklung der kindlichen Handgeschicklichkeit in dieser Altersspanne von groben, unkontrollierten Bewegungen hin zu kontrollierten Bewegungen geht.

Das Greifen ist eine wichtige Funktion, die in vielerlei Hinsicht die Gesamtentwicklung des Kindes beeinflusst. Für Säuglinge ist Greifen ein zentraler Meilenstein. Sie können interessante Gegenstände nun nicht nur mit den Augen verfolgen, sondern auch mit den Händen begreifen.

Im Alter von vier Jahren haben die meisten Kinder die wesentlichen Muster der Handmotorik erworben: Sie greifen Gegenstände auf unterschiedliche Arten, drehen Verschlüsse auf und zu, fädeln dicke Holzperlen auf, halten einen Stift in Schreibposition und schneiden mit der Schere (Rosenkötter 2012, Zimmer 2011). Gerade der Umgang mit der Schere ist eine schwierige Tätigkeit und nur durch die Fähigkeit zur Oppositionsbewegung möglich, also wenn der Daumen den anderen Fingern gegenüber gestellt werden kann.

In der Zeit bis zum Übergang in die Schule werden die Kinder immer geschickter in ihrer Handmotorik: Sie führen komplizierte Fingerspiele aus, formen aus Knete unterschiedliche Figuren, malen Bildvorlagen sauber aus (Rosenkötter 2012). Sie sind jetzt auch in der Lage, kleinere Linien oder Figuren zu zeichnen, indem sie die Bewegung aus dem Unterarm heraus steuern. Diese Fertigkeiten bilden eine wichtige Voraussetzung für die spätere Schreibentwicklung (Nickel/Schmidt-Denter 1995).

Obwohl Kinder immer exakter (aus-)malen und kleinteiliger zeichnen können, genießen sie es, auf großen Papierbögen – vielleicht mit dem ganzen Körper oder zusammen mit anderen Kindern – mit verschiedenen Farben und Materialien großflächig zu experimentieren und ihre (neu erworbene) Handgeschicklichkeit auszuprobieren.

Die Handmotorik ist für Kinder aber vor allem bei der Bewältigung des Alltags bedeutsam. So können sie sich im Alter von vier bis sechs Jahren selbstständig anziehen, eine Schleife am Schuh binden und mit Besteck essen, was sie in ihrer Selbstständigkeit stärkt und auch für Erwachsene bisweilen den Alltag vereinfacht.

Häufig gestellte Fragen zur Bewegungsentwicklung und -bildung von Kindern von vier bis sechs Jahren

Kann man grob- und feinmotorische Kompetenzen trainieren?

Selbstverständlich kann man Kinder durch Training dazu bringen, dass sie bereits sehr früh Höchstleistungen zeigen (z.B. Eiskunstlaufen, Turnen).

Die motorische Entwicklung von Kindern ist jedoch primär ein biologischer Reifungsprozess und weitgehend genetisch vorgegeben, das heißt die motorischen Kompetenzen entwickeln sich automatisch und spielerisch ohne gezieltes Training. Nur die Ausformung der motorischen Kompetenzen ist abhängig von den Gelegenheiten des Kindes, sie zu üben und zu erweitern. So kann es sein, dass beispielsweise ein Kind, das in einem Haus mit vielen Treppen aufwächst und diese häufig nutzt, eher das Treppensteigen erlernt als ein Kind in einer Etagenwohnung.

Neben materiellen und sozialen Gegebenheiten können auch vielfältige Bewegungsangebote und -erfahrungen die motorische Entwicklung positiv beeinflussen.

Für Fach- und Lehrkräfte, die Kinder in der Ausbildung ihrer feinmotorischen Kompetenzen stärken wollen (z.B. im Umgang mit der Schere oder der richtigen Stifthaltung) bedeutet dies, möglichst viele und verschiedenartige Gelegenheiten zum Schneiden und Malen anzubieten. Auch Tätigkeiten wie Essen, im Matsch wühlen oder im Garten werkeln trainieren Kinder in ihrer Handgeschicklichkeit.

Unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihrer motorischen Entwicklung?

Ja, wenn auch weniger als gedacht. Vergleicht man sportliche Leistungen von Jungen und Mädchen, so finden sich sowohl Aufgaben, in denen Jungen (Rennen, Werfen), aber auch Aufgaben, in denen Mädchen bessere Leistungen erzielen (Hüpfen, Balancieren) (Krombholz 2002). Vor allem bei motorischen Leistungen, die Kraft und Ausdauer sowie ein hohes Aktivitätsniveau erfordern, zeigen sich Geschlechtsunterschiede zugunsten der Jungen (Lohaus/Vierhaus/Maass 2010). Die Unterschiede sind allerdings meist gering, lediglich beim Werfen ist der Vorteil der Jungen bereits früh und bis ins Erwachsenenalter hinein deutlich ausgeprägt (Krombholz 2002).

Das unterschiedliche Bewegungsverhalten von Jungen und Mädchen ist aber keineswegs auf biologische Gegebenheiten zurückzuführen, sondern vielmehr als sozial konstruiert zu verstehen (Hunger/Zimmer 2012). Es sind nicht die biologischen Unterschiede (Körperlänge, Gewicht), die Jungen zu besseren Fängern und Werfern machen, weil biologische Unterschiede in diesem Alter relativ gering sind (Krombholz 2002). Den Unterschied machen die Erwachsenen, die Jungen – oft unbewusst – mehr Zeit und Raum fürs Toben und Kämpfen lassen, sie zu Wettkämpfen anregen und öfter Ballspiele vorschlagen, während Mädchen eher auf die Risiken hingewiesen werden („Sei vorsichtig, da kannst du runterfallen!", „Pass auf, der Ball tut weh!") (Hunger/Zimmer 2012).

Für eine geschlechtersensible Pädagogik hilft es, sich bewusst zu machen, dass Jungen und Mädchen sich austoben müssen, viel Bewegung brauchen und an feinmotorischen Herausforderungen wachsen.

Ist Rechts- oder Linkshändigkeit angeboren?

Ja, wahrscheinlich. Unter Händigkeit bzw. Lateralität versteht man das Bevorzugen von einer Hand beim Ausüben von Alltagsbewegungen wie Kämmen, Reißverschluss öffnen, Blumen abpflücken, Ball fangen, Buch aus einem Regal nehmen usw.

Die meisten Kinder bevorzugen bereits sehr früh eine bestimmte Hand. Etwa im zweiten Lebensjahr entdeckt der überwiegende Teil der Kinder, dass bestimmte Tätigkeiten mit einer von beiden Händen besonders gut gelingen, am Anfang des vierten Lebensjahres haben sich die meisten Kinder für eine dominante Hand entschieden und die Händigkeit festgelegt (Rosenkötter 2012).

Falls nicht ohne weiteres ersichtlich ist, welche Hand das Kind bevorzugt und es Zweifel gibt, mit welcher Hand das Kind beispielsweise in der Schule das Schreiben lernen soll, kann ein spezieller Präferenzdominanztest (PDT) durchgeführt werden (Kirchert 1979), der überprüft, ob eine der beiden Hände eine Leistungsüberlegenheit zeigt. Die meisten Forscher gehen davon aus, dass der Anteil der Linkshänder bei ca. 10% liegt – genauso hoch wie der Anteil an Beidhändigen (Rosenkötter 2012).

Mittlerweile gibt es für linkshändige Kinder eine große Bandbreite an speziellen Produkten, die an ihre Bedürfnisse angepasst sind: Scheren für zu Hause und die Kindertageseinrichtung oder Schule, spezielle Stifte (Füllfederhalter, Tintenroller), rutschfeste Unterlagen, Blöcke, Anspitzer, Musikinstrumente etc. Sie sind nicht immer notwendig, aber oftmals erleichtern sie den Alltag von linkshändigen Kindern. In der Kindertageseinrichtung können die Kinder ausprobieren, wie es sich anfühlt mit der falschen Hand zu basteln und zu malen und wie ungewohnt es sich anfühlt, mit einer Linkshänder-Schere zu schneiden.[15]

15) Weiterführende Literatur zum Thema Händigkeit: Fischer 2006, Schilling 2006 und Krombholz 2013a, 2013b

Bewegung in der Kindertageseinrichtung

Bewegung ist für die meisten Kinder selbstverständlich und oft unbewusster Teil ihres Handelns. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder – zu Hause und in der Einrichtung – ihrer natürlichen Freude an Bewegung nachgehen können und möglichst viele Gelegenheiten erhalten, mit Spaß und Lust ihren Körper und ihre Umwelt zu entdecken.

Kindertageseinrichtungen können als familienergänzende Einrichtung auf die Lebensgewohnheiten der Kinder nachhaltig einwirken, Grundeinstellungen zum eigenen Körper prägen und das Bewegungsverhalten entscheidend beeinflussen (Stiftung Kindergesundheit 2009). Bewegung braucht einen festen Platz im Tagesablauf und lässt sich gut mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen, wie folgendes Praxisbeispiel zeigt:

Praxisbeispiel: „Karneval der Tiere"

aus dem Tandem Grävenwiesbach (Kita Laubach)

Theater und Singspiele bieten einen optimalen Rahmen, um kindliche Kompetenzen spielerisch und ganzheitlich zu stärken. So entsteht die Idee, mit den QSV-Kindern ein Stück einzuüben und es an Fasching vor den anderen Kindergartenkindern aufzuführen. In Kooperation mit einer Musikpädagogin plant und setzt das Tandem das Projekt um. Die Kinder entscheiden sich für „Karneval der Tiere", da ihnen die Musik und die Geschichte sehr gut gefallen. Sie gestalten und basteln ihre Masken selbst. Ziele des Projektes sind freies Singen und Spielen in der Gruppe, Zuhören, Verstehen der Geschichte, Gruppenzugehörigkeit, Kreativität und Ausdrucksvermögen sowie die Feinmotorik der Kinder zu stärken.

Es ist gelungen, diese Ziele umzusetzen. Die Konzentrationsfähigkeit wird dabei ebenso gestärkt wie Kreativität und Ausdrucksvermögen (in eine andere Rolle schlüpfen). Ganz nebenbei stärkt die Aktion auch die feinmotorischen, koordinativen und psychomotorischen Fähigkeiten der Kinder.

Alltagsintegrierte Bewegungsbildung im Sinne der QSV

Grundlage des alltagsintegrierten Bewegungskonzeptes ist es, dass vielfältige Bewegungsaktivitäten einen festen Platz im Tagesablauf haben und Kinder im Alltag ganz unterschiedliche Erfahrungen mit sich und ihrem Körper machen können. Dazu gehört das Sich-Bewegen und Ruhen ebenso wie das Spielen mit Gegenständen und das Erkunden mit allen Sinnen.

Bewegung umfasst neben festgelegten und angeleiteten Bewegungsstunden ein offenes Bewegungsangebot (Bewegungslandschaften, Geräte-Parcours) sowie die Möglichkeit zum freien Gestalten von Bewegungsspielen.

Bei den so genannten angeleiteten Bewegungsangeboten ist eine offene Planung wichtig, damit die Kinder das Angebot aktiv mitgestalten können. Jedes Bewegungsangebot wird am Schluss reflektiert: Was ist gut gelaufen? Was hat nicht geklappt? Habe ich alle Kinder in Bewegung gebracht und auch Zeit für Entspannung danach gelassen?

Um regelmäßige und feste Bewegungsphasen für alle Kinder fest zu verankern, ist es sinnvoll, bei der Planung der Woche bewusst Zeit und Raum für Bewegung (dazu gehört auch Entspannung!) einzurechnen und die einzelnen pädagogischen Einheiten auf ihren Bewegungsgehalt hin zu überprüfen.

Reflexionsfragen: Wie *bewegt* ist unsere Kindertageseinrichtung?

- Stehen den Kindern ausreichend Bewegungsräume zur Verfügung? Sind diese frei zugänglich oder gibt es Regeln, wann die Räume genutzt werden?
- Wie ist das Verhältnis von Sitz- und Bewegungszeiten im Tagesverlauf?
- Wie oft bewegen sich die Kinder ganz bewusst?
- Bewegen wir uns als Fachkräfte auch mit?
- Sind geeignete Klein- und auch Großgeräte vorhanden, um motorische Aktivitäten anzuregen (z.B. Schaumstoffelemente, Springseile, Schwungtücher, psychomotorische Geräte)?
- Sind die Räume und Materialien so arrangiert, dass sie die Kinder zur Nutzung der offenen Bewegungsangebote und zum freien Gestalten von Bewegungsspielen herausfordern?

Die Rolle der Fachkraft

Grundlage für ein professionelles pädagogisches Handeln im Bereich Bewegung bildet die Reflexion der eigenen Bewegungsbiographie: Habe ich mich selbst als Kind bewegt? Wenn ja, was mochte ich besonders gerne und wovor hatte ich vielleicht sogar Angst? Wie zufrieden bin ich heute mit meinem Bewegungs- und Sportpensum? Wie würden die Kinder meinen Bewegungsstil beschreiben? Bin ich selbst in der Kindertageseinrichtung oder in den Bewegungsstunden aktiv oder drücke ich mich lieber davor? Hege ich vielleicht sogar Unmut über Kolleginnen und Kollegen, die sich nicht so viel bewegen und warum?

Fachkräfte sind *bewegte* Vorbilder für Kinder, nicht nur in Bezug auf das eigene Bewegen und Entspannen, sondern auch beim Thema Sicherheit (z.B. Tragen eines Fahrradhelms), Gesundheit und Ernährung. Die eigene Sportlichkeit steht übrigens nicht in Zusammenhang mit der Fähigkeit, ein gutes Bewegungsvorbild zu sein. In einer Teamsitzung lässt sich das Bewegungskonzept in der Kindertageseinrichtung gemeinsam reflektieren und es können Gedanken, Ideen und Sorgen rund um das Thema geäußert werden.

Praxisbeispiel: „Körperbewusstheit erfahren mit der Clownin“

aus dem Tandem Bad Karlshafen (Ev. Kindertagesstätte Arche Noah und Sieburgschule)

Die Fachkräfte des Tandems in Bad Karlshafen beobachteten die verschiedenen Kompetenzen der Kinder mit Hilfe von KOMPIK. Dabei wurde deutlich, dass besonders bei den älteren Kita-Kindern das Thema Bewegung und Motorik mehr ins Zentrum der pädagogischen Arbeit rücken soll.

Um alle Kinder – auch Kinder, die wenig Interesse an Bewegung haben – zu mehr Bewegung zu motivieren, entstand die Idee, eine Clownin in die Kita einzuladen. Sie gestaltete verschiedene Module, an denen die Kinder ganz nach ihren individuellen Fähigkeiten ihren Körper erleben und ausprobieren konnten. Es gab u.a. ein Modul, in dem die Kinder ihre Kräfte ausprobieren konnten sowie Tanzeinheiten und verschiedene Spiele. Durch den spielerischen Ansatz der Clownin entstand bei den Kindern kein Leistungsdruck und sie waren mit Begeisterung dabei. Viele der Ideen und Methoden der Clownin konnten sich die Fachkräfte „abschauen“ und so findet das Projekt auch nachhaltig Einzug in den Kita-Alltag.

Neben den personalen Kompetenzen ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte die zentrale Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung kennen (Wissensebene) sowie Bewegungssituationen und -angebote gestalten und auch evaluieren können (Handlungskompetenz). Die BIKS-Studie (2013) zeigt, dass in der fachschulischen Ausbildung der Bildungsbereich Bewegung sehr unterschiedlich – qualitativ wie quantitativ – vermittelt wird und es trotz des Besuchs vieler Weiterbildungen ein Bedürfnis nach mehr Informationen und Praxisanregungen gibt.

Praxistipp: Umgang mit Bewegungsmuffeln

Die meisten Kinder bewegen sich gerne und freiwillig. Es gibt aber auch Kinder, die eher passiv sind und sich nicht oder nur selten an den Bewegungsspielen Gleichaltriger beteiligen (wollen), andere sind erkennbar motorisch ungeschickt, haben vielleicht eine UEMF (= Umschriebene Entwicklungsstörung motorischer Funktionen). Sie lassen öfter Gegenstände fallen, stolpern oder haben Schwierigkeiten mit dem Gleichgewicht und der Koordination.

Wenn Sie durch ihre Beobachtungen den Eindruck haben, dass ein Kind in diese Risikogruppe fallen könnte, sprechen Sie mit den Eltern und empfehlen Sie, einen Facharzt hinzuzuziehen.
Bei motorisch ungeschickten Kindern besteht die Gefahr, dass sich ihre motorischen Fähigkeiten aufgrund mangelnder Bewegungserfahrungen (weiter) verschlechtern. Sie meiden deshalb motorische Herausforderungen, fallen immer mehr zurück, was ihr Selbstbewusstsein und ihr Urteil, was sie sich zutrauen können, schwächt (Krombholz 2006). Zusätzlich besteht die Gefahr, dass Kinder mit schlechten motorischen Leistungen einen geringeren Beliebtheitsgrad besitzen und sozial ausgegrenzt werden (Skinner/Piek 2001).

Bei Kindern, die sich nicht gerne oder vielleicht motorisch etwas ungeschickt verhalten, ist es besonders wichtig, sie immer wieder zur Bewegung anzuregen. Vermeiden Sie dabei, das Kind zu über- oder zu unterfordern. In einem angstfreien Klima beginnen Sie mit einfachen, vom Kind leicht zu bewältigenden Aufgaben, wie dem Hüpfen über kleine Hindernisse. So hat das Kind ein unmittelbares Erfolgserlebnis und es kann (und wird) sich an schwierigere Aufgaben herantrauen, denn Kinder lieben Herausforderungen, vor allem wenn sie sich ihnen selbst stellen. Es „zieht sie wie magisch zu den Herausforderungen, die sie gerade noch schaffen" (Renz-Polster/Hüther 2013, S. 49). Beobachten und dokumentieren Sie eine Zeit lang das Bewegungsverhalten des entsprechenden Kindes. Nur so können Sie abschätzen, ob es bei einer Herausforderung wie z.B. beim Klettern auf einer Sprossenwand Hilfestellung oder Ermutigung braucht oder ob die Aufgabe das Kind überfordern würde.

Bewegung und Sicherheit

Viele Fachkräfte haben Sicherheitsbedenken, wenn Kinder sich bewegen. Eine übervorsichtige Haltung von Fachkräften kann aber dazu führen, dass sie den Bewegungsspielraum von Kindern zu stark einschränken. Fachkräfte tragen die Verantwortung für die Sicherheit der Kinder, aber Kinder brauchen auch Freiraum, um Erfahrungen selbst zu machen und daran zu wachsen.

Die häufigste Unfallursache bei Kindern in dieser Altersspanne ist der Sturz (Elsäßer/Albrecht 2010). Viele Kinderunfälle sind aber vermeidbar. Dafür ist wichtig, dass die Gestaltung der Funktionsräume, Bewegungsbereiche und auch des Außengeländes ein größtmögliches Maß an Sicherheit bietet. Das schafft Vertrauen in die Geräte und Materialien, und die Fachkräfte können den Kindern guten Gewissens mehr Freiheit lassen und ihnen selbstständiges Spielen zutrauen. Das gemeinsame Aushandeln von Regeln (wann darf der Turnraum genutzt werden? wie lange ein beliebtes Fahrzeug/Gerät?) unterstützt die Kinder darin, sich verantwortlich zu fühlen und auf die Sicherheit für sich und andere zu achten. Kinder lernen den verantwortungsvollen Umgang mit Risiken nur, wenn sie mit Gefahren kompetent umgehen und nicht, indem sie diese vermeiden.

Bewegung und Raum

Die räumliche Ausstattung, die Materialien und die Gestaltung der Innen- und Außenräume spielen eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, sich an den Bewegungs- und Spielbedürfnissen der Kinder zu orientieren und ausreichend Möglichkeiten und Freiraum zum Toben, Spielen und Entspannen zu schaffen. Für die Auswahl von Geräten und Materialien gilt neben dem Aspekt Sicherheit immer, dass die Kinder eigenaktiv und kreativ agieren können und die Geräte und Materialien sie in ihrer Neugierde unterstützen.

Nahezu alle Kinder wollen sich tagsüber viel bewegen, möchten sich aber auch einmal während des Tages in der Kindertageseinrichtung zurückziehen und entspannen. Diese Anforderungen bedeuten nicht, den Kindergarten komplett neu einzurichten – manchmal bewirken auch kleinere Veränderungen schon viel (Spindler 2012). So wird beispielsweise der Eingangsbereich oder die Treppe für Bewegungsspiele entdeckt oder ein Trampolin erweitert die Bewegungsmöglichkeiten im Innen- und Außenraum.

Praxistipp: Gestaltungsideen für bewegungsanregende Innenräume

- Innenräume übersichtlich gestalten, aber mit *Ecken zum Verstecken* (Rückzugsorte für die Kinder)
- Verschiedene Fußbodenbeläge (glatt, rau, uneben) zum Spüren des eigenen Körpers und Spuren hinterlassen (gerne barfuß)
- Möglichkeiten zur Stärkung der Grobmotorik: Hänge- und Schaukelvorrichtungen, Rollbretter, Sprossenwand, schiefe Ebenen, Langbänke, Balancierstrecken, Hüpfbälle
- Vielfältige mobile Materialien für die Gestaltung von Bewegungsbaustellen und -landschaften, möglichst abwaschbar und leicht bewegliche, sodass die Kinder sie ohne die Unterstützung von Erwachsenen nutzen können
- Bewegungs- und sinnesanregende Materialien für Kinder sichtbar und gut erreichbar bereithalten wie Bälle, Tücher, Alltags-, Naturmaterialien

Beobachten Sie, ob und wie die Kinder das Raum- und Materialangebot nutzen, um es dann – am besten gemeinsam mit den Kindern – zu verändern und an ihre Bedürfnisse anzupassen. Manchmal suchen sich die Kinder auch Bewegungsräume aus, die Sie als solche gar nicht vorher geplant hatten, zum Beispiel den Flur oder die Treppe im Eingangsbereich. Wenn es keine schwerwiegenden Sicherheitsbedenken gibt, sollten diese Räume den Kindern ebenfalls zur Verfügung stehen.

Im Außengelände können Sie – je nach Platzangebot – unterschiedliche Funktionsbereiche anlegen (Fühl-Pfade, Rennstrecken, klassische Spielplätze, Rückzugsorte). Asphaltierte Oberflächen laden die Kinder zum Fahren ein, auf Schaukeln und Rutschen können sie sich ohne eigenes Zutun bewegen und im Spiel mit den Elementen Wasser, Erde, Sand ihren Körper voll spüren.

Bewegung und Entspannung

Bewegung beeinflusst die Stressbewältigung positiv und unterstützt den Stressabbau. Auch Entspannungsübungen haben eine Reihe von positiven Effekten, dazu zählen unter anderem die Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit, eine positive Wirkung auf die Emotionalität und eine Erhöhung der Aufmerksamkeitsleistung und Konzentrationsfähigkeit (Vaitl/Petermann 2004).

Anspannung und Stress bei Kindern können viele Gründe haben und wirken sich bei jedem Kind auch unterschiedlich aus. So leiden manche Kinder unter Muskelverspannungen und empfinden bestimmte Bewegungen als schmerzhaft, während andere Kinder nervlich angespannt sind und gereizt oder aggressiv reagieren (Stiftung Kindergesundheit 2009). Auch geistige Abwesenheit, Unkonzentriertheit und ständige Unruhe können Hinweise für Anspannung und Stress sein.

Viele Kindertageseinrichtungen machen sehr gute Erfahrungen mit dem Einsatz von Entspannungsübungen, wobei es wichtig ist, dass Kinder möglichst viele verschiedene Verfahren kennenlernen, um herauszufinden, welches ihnen am meisten bringt. Für das Alter von vier bis sechs Jahren eignen sich Phantasiereisen und Imaginationsübungen besonders gut, die nicht nur Entspannung vermitteln, sondern auch die Phantasie und Kreativität anregen. Sehr positiv nehmen Kinder beispielsweise auch progressive Muskelrelaxation oder Yogaübungen an, bei denen eine gezielte Muskelanspannung mit gezielter -entspannung wechselt (Spindler u.a. 2012). Der Wechsel von Anspannung und Entspannung ist ein methodisches Prinzip, das es vielen Kindern ermöglicht, erstmals bewusst wahrzunehmen wie sich Entspannung wirklich anfühlt (Stiftung Kindergesundheit 2009). Entspannungsübungen sollten Fachkräfte immer ohne Zeitdruck und in einer ruhigen Umgebung durchführen.

Bewegung in Kooperation mit Sportverein und Schule

Sportvereine eignen sich ideal als Kooperationspartner, wenn es darum geht, das Repertoire an Bewegungsmöglichkeiten und -räumen auszuweiten. Eine partnerschaftliche Kooperation eröffnet die Möglichkeit, die Sportstätten des Vereins (Turn- oder Gymnastikhallen, Schwimmbecken) und ggf. andere Angebote (Eltern-Kind-Turnen, Schwimmkurse, Kindertanz) zu nutzen. Die Trainer und Trainerinnen bzw. Übungsleiter und Übungsleiterinnen der Sportvereine können der Kindertageseinrichtung darüber hinaus wichtige Impulse und Ratschläge für mehr Bewegung geben und Ansprechpartner bei spezifischen Fragen sein. Eine Einbeziehung der Eltern in die Kooperation empfiehlt sich, um Hemmschwellen abzubauen und so das Angebot – vielleicht auch über die Zeit in der Kindertageseinrichtung hinaus – für Familien attraktiv zu machen.

Das letzte Praxisbeispiel, das im Rahmen der QSV durchgeführt wurde, zeigt, dass die Schule ein optimaler Partner im Bereich Bewegung ist und die Kinder den Übergang in die Schule bzw. die Zeit davor bewegt erleben können:

Praxisbeispiel „Gemeinsamer Sportunterricht“

aus dem Tandem Friedrichsdorf (Kinderhaus Am Erlenbach und Grundschule Köppern)

Alle Kita-Kinder, die im Sommer eingeschult werden, nehmen ab dem zweiten Halbjahr am Sportunterricht der ersten Klasse teil. Zu Beginn der Sportstunde besprechen Lehrkraft, pädagogische Fachkräfte und Kinder gemeinsam, welche Stationen sie aufbauen – u.a. Krabbelkanal oder Wackelbretter. Die Kinder bilden etwa acht bis zehn Kleingruppen mit mehreren Erstklässlern und ein bis zwei Kita-Kindern und bauen je eine Station auf.

Die Kita-Kinder lernen in der Sportstunde ein Element des Schullalltags kennen, bei dem sie sich aktiv einbringen können: Freude an Sport und Bewegung sind Lerninhalte, die auch Kinder einbinden, die sonst am Rande stehen oder noch wenig Deutschkenntnisse haben. Die Kita-Kinder erleben Räume, Rituale und Regeln des Schullebens und knüpfen durch das gemeinsame Handeln Kontakte zu Schulkindern und Lehrkräften. Der Begriff Schule füllt sich so mit Erlebnissen. Die Erstklässler waren an diesem Tag einmal die Großen und konnten zeigen, dass sie die Regeln und Abläufe der Schule schon kennen.

Und nicht zuletzt trägt die gemeinsame Sportstunde dazu bei, dass die Kinder ihre motorischen Kompetenzen erproben können: balancieren, laufen, krabbeln und hüpfen.

Zum Weiterlesen und Vertiefen

Literatur zur motorischen Entwicklung im Kindesalter

Krombholz, H. (2002). *Motorische Entwicklung im Kindesalter – empirische Ergebnisse*. Online abrufbar unter http://www.familienhandbuch.de/kindlicheentwicklung/entwicklungeinzelnerfaehigkeiten/die-motorische-entwicklung-im-kindesalter-empirische-ergebnisse
Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. München: Reinhardt Verlag.
Zimmer, R. (2011). *Vom Greifen zum Begreifen – Entwicklungsförderung durch Bewegung. Kindergarten heute. Wissen kompakt/spezial*. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Die Rolle der Fachkraft

Einen guten Überblick über die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Bildungsbereich Bewegung gibt das folgende Buch: Hubrig, S. (2010). Bewegung in der Kita: Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag Eins.

Anregungen für Bewegungsspiele und -aktivitäten in der Kita

Eine Auswahl an gezielten Bewegungsangeboten für Kinder von vier bis sechs Jahren finden Sie in dem Bewegungsprogramm von Tigerkids der Stiftung Kindergesundheit (2009).

Eine Zusammenstellung von vielen Bewegungsspielen für drinnen und draußen, mit und ohne Geräten sowie zahlreichen Sing- und Tanzspielen ist das „Praxishandbuch Bewegungserziehung in der Kita", das entstanden ist im Rahmen des Projektes „Bewegter Kindergarten" der Kinderturnstiftung Baden-Württemberg (2013). Ebenfalls sehr anschaulich ist der „Gruppen-Bewegungs-Kalender" für Kindertageseinrichtungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (erscheint jedes Jahr) mit kleinen Impulsen und Anregungen für eine „bewegte" Kita.

Anregungen für Entspannungsspiele finden Sie im Bewegungsprogramm von Tigerkids der Stiftung Kindergesundheit (2009), ab S. 51ff.

Sicherheit und Unfallprävention in der Kita

Hinweise zu Sicherheit und Gesundheitsschutz für Kindertageseinrichtungen finden Sie auf

- der Internetplattform der Unfallkasse Hessen (http://www.kitaportal-hessen.de/),
- dem Webauftritt der Bundearbeitsgemeinschaft mehr Sicherheit für Kinder e.V. (http://www.kindersicherheit.de/)
- sowie auf der Homepage der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (http://www.dguv.de/de/Pr%C3%A4vention/Themen-A-Z/Bildungseinrichtungen/Kindertageseinrichtungen/index.jsp).

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Bewegung finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler

3.4 Soziale und emotionale Kompetenzen stärken

„Das Kind lernt, kompetent und verantwortungsvoll mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer Menschen umzugehen. Es entwickelt sich, ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in andere, zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt- und kooperationsfreudig und kann konstruktiv Konflikte bewältigen. Es lernt, belastende Situationen effektiv zu bewältigen. Positiv bewältigte Konflikte machen das Kind stark, aus ihnen gehen viele Lernerfahrungen hervor." (BEP, S. 58)

Soziale und emotionale Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden von Kindern, aber auch dafür, wie sie in Kindertageseinrichtungen oder Schulen zurechtkommen: beispielsweise beim Aufbau neuer Beziehungen und Freundschaften oder bei der Bewältigung von Konflikten oder Auseinandersetzungen. Sie bestimmen mit, wie Kinder mit anderen Kindern kooperieren, wie sie zusammen Dinge erkunden und gemeinsam lernen. Im BEP sind die emotionalen Kompetenzen bei den individuumsbezogenen Kompetenzen (BEP, S. 41 und S. 58ff.) verortet, die sozialen Kompetenzen bei den Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext (BEP, S. 42 und S. 58ff). Zudem widmet der BEP diesem Bereich einen eigenen Schwerpunkt: So können Fach- und Lehrkräfte im Kapitel „Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte" nachvollziehen, wie sie diese Kompetenzen in allen Bildungsorten stärken können.

Bildungsziele: Soziale und emotionale Kompetenzen (vgl. BEP, S. 58 - 59)

- Ein emotionales Verständnis von sich selbst entwickeln
- Gefühle, Stimmungen und Befindlichkeiten anderer Menschen erkennen
- Verständnis für und Rücksichtnahme auf andere entwickeln
- Kontakte und Freundschaften zu anderen Kindern herstellen und erhalten können
- Eigene Interessen, Bedürfnisse und Standpunkte vertreten können

Eine besondere Rolle spielen die sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Zeit von Übergängen: Zum einen nehmen Kinder Abschied von der Kindergartengruppe und von den Fachkräften; sie bewältigen Emotionen. Zum anderen bauen sie neue Beziehungen zur Lehrkraft auf und entwickeln eine neue Identität innerhalb der Gruppe (z.B. Fabian 2002). Sozial und emotional kompetente Kinder können diese mit dem Übergang verbundenen Herausforderungen besser bewältigen und aktiver die Bildung der neuen Kindergruppe mitgestalten.

Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern

Die wichtigsten Grundlagen für die Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich werden im Säuglings- und Kleinkindalter gelegt: Eine zentrale Rolle spielt dabei eine (sichere) Bindung des Kindes an die primären Bezugspersonen. Kleinkinder können in der liebevollen und sensitiven Interaktion mit Eltern oder anderen Bezugspersonen wie Fachkräften zentrale emotionale Erfahrungen sammeln (HSM 2011, S. 16-32). Auch wenn gleichaltrige Kinder später immer wichtiger werden, behalten die erwachsenen Bezugspersonen die gesamte Kindheit über eine zentrale Rolle wenn es darum geht, wie Kinder mit Gefühlen umgehen, mit anderen kooperieren oder in Konflikten agieren.

Soziale und emotionale Kompetenzen werden häufig in einem Atemzug genannt, da sie eng zusammenhängen. Eine Studie wies beispielsweise nach, dass Kinder, die hohe emotionale Kompetenzen aufweisen, unangemessenes Verhalten besser kontrollieren oder auch Belohnungen leichter aufschieben können und insgesamt sozial kompetenter und beliebter sind (Eisenberg 1993). Sie erkennen z.B. ihre eigenen Emotionen besser und regulieren diese und auch die Emotionen der anderen Kinder leichter. Emotional kompetente Kinder stellen sich dank dieser Fähigkeit leichter auf ihr Gegenüber ein.

Eine zunehmende Differenzierung kennzeichnet die emotionale Entwicklung im Kindergartenalter, weil Kinder in den ersten Lebensjahren schon die wichtigsten elementaren Erfahrungen gemacht haben. Sie sind dann beispielsweise immer stärker in der Lage, Emotionen selbst zu regulieren und Konflikte selbstständig zu bewältigen. Trotzdem brauchen Kinder in diesem Alter noch Erwachsene, die sie aktiv, präsent und sensibel bei ihren Entwicklungsprozessen – gerade auch im emotionalen und sozialen Bereich – unterstützen.

In der emotionalen Entwicklung von vier- bis sechsjährigen Kindern sind folgende Dinge besonders charakteristisch (Petermann/Wiedebusch 2008, S. 28):

- Kinder bauen ihr *Emotionsvokabular und Emotionswissen* aus. Aus *„Linus weint"* eines Zweijährigen wird die Aussage eines sechsjährigen Jungen: *„Ich bin traurig, weil Mama im Krankenhaus ist. Abends muss ich immer weinen"*.
  Dabei spielen die kognitive Entwicklung und auch der erweiterte Wortschatz von Kindern eine große Rolle. Kinder mit einem hohen Wortschatz können mehr über Emotionen sprechen und damit auch viel über Gefühle und deren Ursachen herausfinden.
- Kinder erwerben die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme*, d.h. sie können sich in die Gedanken und Gefühlswelt der anderen hinein versetzen: *„Ich habe gesehen, dass Linus weint. Ich glaube, er weint, weil seine Mama im Krankenhaus ist."*
  Wenn Kinder kognitiv in der Lage sind, zwischen ihren eigenen Intentionen, Gefühlen oder Gedanken und denen von anderen Kindern zu unterscheiden, nennt man das Perspektivenübernahme. Dieser wichtige Entwicklungsschritt führt dazu, dass Kinder in ihren Handlungen den Zustand des anderen besser berücksichtigen können, z.B. das Kind trösten oder die Fach- bzw. Lehrkraft herbeiholen. Kindliche Empathie und prosoziales Verhalten hängen eng damit zusammen. In der pädagogischen Arbeit können Sie die Perspektivenübernahme unterstützen, indem

Sie viel über die *innere Welt* der Kinder sprechen, u.a. beim Vorlesen, beim Philosophieren mit Kindern oder im Freispiel.

- Bei der *Regulation von Emotionen* sind Kinder nicht mehr ausschließlich auf die Regulationsstrategien durch die Bezugsperson angewiesen. Sie gehen immer mehr dazu über, auch eigene Regulationsstrategien für Emotionen anzuwenden. Ein eineinhalbjähriges Kind ist noch nicht in der Lage, Trennungsangst selbst zu bewältigen, während ein fünfjähriges Kind vielleicht schon eine Strategie entwickelt hat, wie es sich selbst Mut macht (Vertrautes wie ein Kuscheltier nehmen, sich ablenken usw.). Daher ist es wichtig, Kinder bei der Regulation ihrer Emotionen sensibel und entwicklungsangemessen zu unterstützen. Keinesfalls können und sollen Kinder in diesem Alter ihre Emotionen völlig ohne Unterstützung bewältigen.
- Kinder lernen viel über *soziale Darbietungsregeln für Emotionen* (bei welchen Anlässen und wo darf man weinen/lachen? Welche Reaktionen sind akzeptiert, welche nicht?) und können aufgrund ihrer kognitiven Kompetenzen auch schon *Emotionen vortäuschen*. Für die pädagogische Arbeit bedeutet das, möglichst vorurteilsbewusst sicherzustellen, dass alle Mädchen und Jungen oder Kinder mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund emotionale Erfahrungen machen, sich austesten und erleben können. Sie sollen erfahren, dass sich die Einrichtung emotionales Lernen wünscht und unterstützt. Gerade Kinder aus Familien, die Emotionen vermeiden, profitieren stark von einer entsprechend ausgerichteten, pädagogischen Arbeit.

Zu den wichtigsten sozialen Kompetenzen, die sich im Alter von vier bis sechs Jahren stark entwickeln (Kasten 2008), zählen:

- *Fähigkeit zum Belohnungsaufschub*. Kinder entwickeln die Fähigkeit, unmittelbare Belohnungen zurückzustellen, um später eine bessere Belohnung zu erhalten – beispielsweise gemeinsam mit einem anderen Kind oder mit dem gewünschten Spielzeug zu spielen.
- *Empathie (Einfühlungsvermögen)* und *prosoziales Verhalten*. Kinder helfen anderen Kindern, unterstützen oder trösten sie.
- *Kooperations- und Kompromissbereitschaft*. Kinder stellen zugunsten anderer eigene Interessen zurück und handeln gemeinsame Kompromisse und Vorschläge aus.
- *Differenziertere moral- und wertebezogene Vorstellungen*. Kinder entwickeln z.B. eine Vorstellung davon, dass sie andere nicht beschämen oder absichtlich verletzen sollen.

Freundschaften unter Kindern – die Rolle der Gleichaltrigen

Freundschaften stellen eine besonders wertvolle Ressource für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern dar.

In engen Freundschaften können Kinder ihr Selbstwertgefühl entwickeln und viel lernen: Sie erleben, dass sie jemand mag und gerne mit ihnen Zeit verbringt. Sie haben Spaß miteinander und entwickeln eigene, neue und interessante Spielmöglichkeiten, sie lernen zu nehmen und zu geben. Freundschaften und das Gefühl von Zugehörigkeit helfen Kindern, schwierige Situationen aktiv zu bewältigen und sich soziale Unterstützung einzuholen. In Freundschaften können Kinder Konfliktlösestrategien erproben.

Freundschaften unter Kindern beginnen teilweise schon im Kleinkindalter (Howes 1996). Im Kindergartenalter werden Freundschaften intensiviert, d.h. Freunde interagieren dann wesentlich häufiger miteinander als Nicht-Freunde. Dabei nehmen die positiven Interaktionen wie gemeinsames Spielen, Rollenspiele oder prosoziales Verhalten genauso zu wie negative Interaktionen wie Streit, Aggression, Kämpfe und Zurückweisung. Allerdings gelingt es den Freunden dabei leichter, Konflikte selbstständig zu lösen und wieder zu kooperieren (Rubin 2002). Über die Auswahl von Freunden entscheidet häufig die räumliche Nähe und wie häufig Kinder sich sehen.

Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Freundschaften

Amerikanische Längsschnittstudien zeigten, dass 23-jährige Erwachsene, die als Kinder mit zehn Jahren enge Freundschaften pflegten, bessere Leistungen und weniger auffälliges Verhalten zeigten sowie sozial besser integriert waren. Meist kamen sie auch seltener mit dem Gesetz in Konflikt (Bagwell/Newcom/Bukowski 1998).

Beliebte und unbeliebte Kinder – gibt es das wirklich?
In einer größeren Kindergruppe gibt es immer Unterschiede in der Beliebtheit einzelner Kinder. Forscher unterscheiden insgesamt vier Typen (Rubin/Bukowski/Parker 2006):

- Die beliebten Kinder, die meist sehr sozial kompetent sind, Peer-Interaktionen initiieren und positiv beeinflussen können
- Kinder, die abgelehnt werden, wobei ein Großteil dieser Kinder häufig sehr aggressiv auftritt Ein kleinerer Teil der abgelehnten Kinder ist eher zurückgezogen und verschlossen
- Kinder, die andere nur wenig wahrnehmen
- Kinder, die kontrovers beliebt sind, nämlich bei manchen Kindern sehr beliebt, bei anderen jedoch eher abgelehnt werden

Wie beliebt Kinder sind, hängt von vielen Faktoren ab. Die sozialen Kompetenzen der Kinder sind hierfür allerdings sehr wichtig. Über die Kindheit hinweg ändert sich der Beliebtheitsstatus häufig, beispielsweise werden aus eher unbeachteten manchmal beliebte Kinder und umgekehrt.

Kinder jedoch, die abgelehnt werden, bleiben dies relativ stabil oder die Ablehnung verstärkt sich im Laufe der Zeit sogar noch. Diese Kinder, die häufig nur wenig soziale Strategien mitbringen, erhalten durch ihre Unbeliebtheit also zu wenig Gelegenheit, sozial kompetenter zu werden und werden in der Folge noch unbeliebter.

Es macht Sinn, diese Kinder möglichst früh in den Blick zu nehmen und positive Bewältigungsstrategien für soziale Situationen oder Konflikte zu erproben. Versuchen Sie durch gezielte Gruppenbildung zu ermöglichen, dass die Kinder leichter in Gruppen hineinkommen und unterstützen Sie das Kind im sozialen Bereich besonders intensiv.

Sie können alle Kinder unterstützen, Freundschaften und enge Beziehungen in der Einrichtung aufzubauen. Versuchen Sie

- Rückzugsräume für Kinder zu schaffen,
- viel in Kleingruppen zu arbeiten,
- Kinder in Konfliktsituationen positiv zu unterstützen,
- zu beobachten, welche Kinder häufig zusammen spielen.
- Unterstützen Sie Kinder, die keine engen Beziehungen haben, in Kleingruppen hineinzukommen oder mithilfe von spezifischen pädagogischen Angeboten.

Die Rolle der Fachkraft

Wenn es darum geht, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu stärken, spielen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle, indem sie u.a.

- selbst als sensitiver und sozial/emotional kompetenter Interaktionspartner zur Verfügung stehen, z.B. bei der Reaktion auf Wutausbrüche,
- die Selbstregulationsfähigkeiten und positiven Bewältigungsstrategien des Kindes unterstützen,
- eine positive emotionale Atmosphäre schaffen,
- Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Tagesablauf, Gruppeneinteilungen usw.) schaffen, in denen sich Kinder wohl fühlen und die zu positiven Interaktionen miteinander beitragen,
- positive Interaktionen und Freundschaften zwischen Kindern fördern,
- gemeinsam Regeln aufstellen und bei Grenzverletzungen intervenieren.

Praxistipp: Eine positive emotionale Atmosphäre herstellen

Die emotionale Atmosphäre in der Familie und der Kindertageseinrichtung beeinflusst das Wohlbefinden von Kindern grundlegend: In einer positiven emotionalen Atmosphäre können Kinder erfolgreich lernen, da sie nachhaltig wirkt und die Kinder sich wohlfühlen (Wertfein 2006; Hamre/Pianta 2001).

Wenn Sie die emotionalen und sozialen Kompetenzen von Kindern stärken wollen, sollten Sie an der Entwicklung einer positiven emotionalen Atmosphäre in der Einrichtung arbeiten. Bedenken Sie, dass auch Sie als Fachkraft von einer solchen Atmosphäre profitieren.

In einer angenehmen emotionalen Atmosphäre erleben Kinder viele positive Emotionen, enge und tragfähige Beziehungen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt. Es herrscht ein positiver und warmer Gesprächsstil. Gleichzeitig zeigen Kinder und Fach- oder Lehrkräfte kaum negative Emotionen wie Respektlosigkeiten gegenüber Kindern oder Fachkräften, Drohungen oder Gewalt.

Wenn Sie die emotionale Atmosphäre in der Einrichtung verbessern wollen, nehmen Sie sich Zeit. Ein derartiger, längerfristiger Prozess ist auch immer von der Tagesform der Kinder und Fachkräfte abhängig. Dabei hilft es Ihnen,

- eine gute und emotional warme Beziehung zu allen Kindern aufzubauen,
- jedes Kind wertzuschätzen und sein Selbstwertgefühl zu stärken,
- viele Aktivitäten einzubringen, die positiv emotional belegt sind oder viel Spaß machen,
- einen wertschätzenden Kommunikationsstil in der Einrichtung zu pflegen – mit den Kindern und Eltern sowie im Team,
- positive Konfliktlösungsstrategien zu etablieren,
- viele kooperative Spiele oder Angebote durchzuführen,
- als Fachkraft authentisch zu sein und sich gegenseitig mit kollegialer Beratung und Reflexion zu unterstützen.

Praxisbeispiel: Soziale und emotionale Kompetenzen mit kooperativen Angeboten stärken

aus dem Tandem Flörsheim (Kita Villa Kunterbunt, Kita Sonnengarten, Paul-Maar-Schule)

Eines der Anliegen der QSV war es, Projekte zu entwickeln, die kindliche Kompetenzen ganzheitlich stärken. Ein gelungenes Beispiel dafür ist die Idee aus dem Tandem Flörsheim: Für die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen setzt das Tandem auf Faltgeschichten, die sonst in erster Linie mit den Bildungsbereichen Sprache und Literacy sowie Feinmotorik verbunden werden. Das Angebot findet regelmäßig in Kleingruppen von etwa acht Kindern statt und stellt die lernende Gemeinschaft vor folgende Aufgaben:

Das Tandem erarbeitet eine *„Faltgeschichte"* mit Kleingruppen von jeweils acht Kindern. Die Kinder hören Geschichten an, wählen Papier aus, besprechen gemeinsam die Faltschritte und falten Figuren. Daraus entstehen dann im Laufe der Zeit einzelne Bücher.

Mit Unterstützung der ganzen Kleingruppe gelingt es allen Kindern, ihre Bücher fertig zu stellen. Am Ende der Aktion darf jedes Kind sein Faltbuch präsentieren. Durch das gemeinschaftliche Falten erleben die Kinder kooperatives Lernen in der Gruppe als positiv und hilfreich.

Kinder bei der Regulation von Emotionen unterstützen

Wenn Kinder – aber natürlich auch Erwachsene – starke negative Emotionen erleben, schaffen sie es nicht immer, angemessen mit ihnen umzugehen. Auf große Wut reagieren manche Kinder mit körperlicher Aggression, während andere Kinder es schaffen, sich zunächst zu beruhigen, um dann Hilfe für die Konfliktlösung einzuholen.

Bei der Regulation von Emotionen gibt es große individuelle Unterschiede: Das Temperament der Kinder spielt dabei eine wesentliche Rolle. Hinzu kommt, dass sich Kinder in ihrem individuellen Erleben und in ihrer Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, stark unterscheiden. Ebenso ausschlaggebend für die kindlichen Regulationsfähigkeiten ist der Umgang der engen Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Fach- und Lehrkräfte) mit den kindlichen Emotionsäußerungen.

Emotionale Regulationsfähigkeit – eine wichtige Kompetenz von Kindern und Erwachsenen

In einer Längsschnittstudie fanden amerikanische Forscher heraus, dass die emotionale Regulationsfähigkeit von Kindern im Kindergartenalter das spätere Sozial- und Problemverhalten in Schule und Familie sowie die Beliebtheit der Kinder stark beeinflusst. Kinder, die ihre eigenen Emotionen auf eine positive Weise kontrollieren, können später in sozialen Situationen wie der Schule ein positives und angepasstes Sozialverhalten entwickeln (Eisenberg u.a. 1993).

Praxistipp: Das Emotionstraining – eine Möglichkeit, Kinder bei der Regulation ihrer Gefühle zu unterstützen

Wenn Kinder emotional negativ reagieren, bringt das meistens die gesamte Kindergruppe aus dem Tritt, denn die Reaktionen fallen häufig intensiv aus: Lautes Schreien, Weinen, Schlagen usw. weckt auch bei Erwachsenen unangenehme Gefühle – sie wollen, dass diese Störung zeitnah aufhört und nutzen dafür verschiedene Strategien. Sie bagatellisieren „ach, so schlimm ist das doch gar nicht", sie lenken ab: „Sebastian, soll ich dir einmal eine tolle Geschichte erzählen" oder sie drohen: „Jetzt musst du aufhören zu schreien, sonst darfst du nachher nicht in den Garten!" (Graf 2005).

Wenn Sie dagegen solche Situationen nutzen, um Kindern nahe zu sein und sie bei der Regulation ihrer Gefühle positiv zu unterstützen, finden die Kinder schneller wieder eine emotionale Balance (Graf 2005, Gottman 1997).

Wenn Sie sehen, dass ein Kind traurig, ängstlich oder wütend ist, halten Sie kurz inne und versuchen Sie, dabei Schritt für Schritt vorzugehen:

- Machen Sie sich der Gefühle des Kindes bewusst („Wie geht es dem Kind gerade? Was fühlt es?"). Versuchen Sie gezielt, den Pausenknopf zu drücken und sich zunächst nur auf die Beobachtung zu konzentrieren.
- Sehen Sie die Gefühlsäußerung des Kindes als Gelegenheit, ihm nahe zu sein („Das Kind braucht mich jetzt"). Hier hilft es, mögliche eigene Abwehrreaktionen, z.B. das Kind schnell ablenken zu wollen oder zu maßregeln, bewusst zu kontrollieren.
- Hören Sie dem Kind mitfühlend zu.
- Helfen Sie dem Kind, seine Gefühle zu benennen.
- Setzen Sie ggf. Grenzen und arbeiten Sie mit dem Kind an Strategien, Probleme zu lösen.

Welche Rolle die eigene Erziehung spielt

Alle Erwachsenen haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Erfahrungen mit eigenen Emotionen und denen anderer gemacht. Diese Erfahrungen speichern Menschen als Metaemotion – als Wissen über Emotionen. John Gottman und Lynn Katz (1997) erforschten in mehreren Untersuchungen, wie die metaemotionalen Konzepte der Eltern mit dem jeweiligen Erziehungsverhalten zusammenhängen. Dabei zeigten die Forscher deutlich, dass erwachsene Bezugspersonen, die Emotionen bei sich selbst und anderen akzeptieren und offen mit ihnen umgehen, dies auch in der Beziehung mit Kindern tun. Sie sehen Emotionen der Kinder als Anlass zur Interaktion und Kommunikation. Dies stärkt die kindlichen emotionalen Kompetenzen. Kinder, deren Emotionen akzeptiert werden und die Unterstützung bei der Regulation erfahren, gehen besser mit diesen Gefühlen um.

Erwachsene Bezugspersonen, die dagegen Emotionen eher als störend wahrnehmen oder ihnen kaum Aufmerksamkeit widmen, tendieren dazu, diese Haltung auch bei Gefühlen des Kindes einzunehmen. Sie bagatellisieren vor allem negative Emotionen, wenden Ablenkungsstrategien an oder bestrafen teilweise die Gefühlsausbrüche. Kinder lernen in solchen Interaktionen wenig: Sie übernehmen höchstens das Konzept, dass es keinen Sinn macht, Emotionen zu zeigen. Die wichtige emotionale Kompetenz, nämlich die Fähigkeit, seine Emotionen sinnvoll zu regulieren, entwickeln sie nicht weiter.

Praxisbeispiel: „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“

Ein Vater erlebte in seiner Kindheit und Jugend, dass es häufig als negativ oder als unmännlich galt, wenn er Emotionen zeigte: „Ein Indianer kennt keinen Schmerz.“ „Du bist ja eine Heulsuse.“

Diese Erfahrungen speicherte er als Wissen über Emotionen ab – und dieses metaemotionale Wissen beeinflusst ihn nun selbst stark in der Interaktion mit seinen zwei Kindern. Ängstigt sich sein Sohn, versucht der Vater das Problem und damit die Emotion zu bagatellisieren: „Das ist doch nicht so schlimm, davor brauchst du doch wirklich keine Angst zu haben.“ Seine Tochter dagegen ermuntert er manchmal sogar, über ihre Ängste zu sprechen. Hier wird deutlich, wie die eigenen Konzepte über Emotionen einen starken Einfluss auf die Interaktion mit den Kindern nehmen können.

Übernommen aus der Handreichung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ (HSM 2011, S. 30)

Konflikte – ein Dauerbrenner oder eine Gelegenheit, zu lernen?

Konflikte unter Kindern, aber auch zwischen Kindern und Fachkräften, stellen meistens eine große Herausforderung für alle dar. Häufig stören solche Konflikte die gesamte Gruppe und die pädagogischen Interaktionen. Kinder können viele Konflikte alleine lösen und diese Möglichkeit sollte die Fachkraft ihnen auch geben. So erfahren Kinder Selbstwirksamkeit im Bereich der Konfliktlösung und erweitern ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen. Trotzdem erfordern Konflikte eine hohe Aufmerksamkeit von Seiten der Fachkraft:

- Schaffen es die Kinder, den Konflikt alleine zu lösen?
- Gibt es deutliche verbale Aggressionen oder Handgreiflichkeiten?
- Können die Kinder den Konflikt auf gleicher Augenhöhe aushandeln oder gibt es ein Kind, das deutlich unterlegen ist?

Wenn Kinder die Konflikte unter sich aushandeln, kann die Fachkraft diese erfolgreich bewältigte Situation im Nachhinein aufgreifen und mit ihnen darüber sprechen. Warum ist der Konflikt entstanden

und wie haben die Kinder es geschafft, ihn zu lösen? Dabei sollte sie stets die Perspektiven beider Kinder berücksichtigen und auf die Gefühle der Kinder eingehen.

Eskalieren Konflikte, erfordert das eine schnelle Intervention der Fachkraft. Sobald sich die Kinder beruhigt haben, kann sie den vorangegangenen Konflikt aufgreifen, um eine kooperative Konfliktlösung herbeizuführen. Es bewährt sich auch hier, die Perspektiven beider Kinder einzuholen und keine voreiligen Schlüsse zu ziehen.

Zum Weiterlesen und Vertiefen

Gottman, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. 4. Auflage. München: Heyne.
Graf, J. (2005). *Familienteam – Das Miteinander stärken*. Freiburg: Herder.
Petermann, F. & Wiedenbusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema soziale und emotionale Kompetenzen finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler

3.5 Lebenspraktische und Alltagskompetenzen stärken

Wie wichtig lebenspraktische und Alltagskompetenzen für die Entwicklung von Kindern sind erschließt sich manchmal nicht auf den ersten Blick: Häufig wird den lebenspraktischen Kompetenzen im Vergleich zu Sprache oder den frühen mathematischen Kompetenzen nur eine untergeordnete Rolle zugeschrieben.

Doch gerade im Hinblick auf den Übergang spielen Alltagskompetenzen eine sehr wichtige Rolle und sie lassen sich im Elementarbereich ideal stärken. Der BEP stellt heraus, wie entscheidend dieser Bildungsbereich ist, indem er das Thema Lebenspraxis als Schwerpunkt aufgenommen hat (BEP, S. 64-65). Viele Familien fordern ihre Kinder im Bereich Lebenspraxis wenig heraus, weil sie den Alltag für sie perfekt organisieren.

Was können Kinder lernen, wenn sie ihren Alltag selbst gestalten und organisieren? Alltagspraktische Tätigkeiten stellen oft vielfältige Anforderungen an Kinder, u.a. an die Planungs- und Problemlösekompetenz, an die sozialen, emotionalen und sprachlichen sowie auch besonders an die (fein-)motorischen Kompetenzen.

Mit alltagspraktischen Tätigkeiten können Sie also ein großes Spektrum der für den Übergang wichtigen Basiskompetenzen ganzheitlich stärken. Der Bildungsbereich Lebenspraxis ist untrennbar mit dem Grundsatz der Partizipation verbunden, denn Kinder lernen am meisten im Alltag wenn sie sich aktiv einbringen können.

Übernehmen Kinder Verantwortung für die Gestaltung ihres Alltags, werden sie selbstständiger und entwickeln ein gutes Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie lernen die Fähigkeit, sich aktiv für die eigenen Bedürfnisse einzusetzen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Im Alter von vier bis sechs Jahren können Kinder – bedingt durch ihre kognitive Entwicklung – bereits wichtige Zusammenhänge im Lebensalltag durchschauen und erlangen so wesentlich mehr Selbstwirksamkeit.

Bildungsziele: Alltagskompetenzen (vgl. BEP, S. 65)

- Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz entwickeln
- Den Lebensalltag durchschauen und Mitwirkungsmöglichkeiten entdecken
- Das Selbstbewusstsein zu selbstständigem Tun stärken
- Eigene Bedürfnisse kommunizieren können
- Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit entwickeln

Für die Entwicklung von Alltagskompetenzen sind ein positives Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit zentral. Kinder entwickeln ein positives Selbstwertgefühl, wenn sie in der Interaktion mit ihren wichtigsten Bezugspersonen (Eltern, Fach- und Lehrkräfte) das Gefühl erhalten, gemocht zu werden und liebenswert zu sein (HSM 2011, S. 17-22). Sie brauchen positive Beziehungserfahrungen, um eine positive Haltung zu sich selbst auszubilden. Die *Selbstwirksamkeit* entwickelt sich dagegen in der Auseinandersetzung mit realen Anforderungen (Schuhe binden usw.) und deren erfolgreicher Bewältigung im sozialen Kontext. Ein fünfjähriges Kind beispielsweise will seine Schuhe binden, kann aber noch keine Schleife binden. Die Fachkraft könnte dem Kind die Schuhe zubinden. In diesem

Fall lernt das Kind nichts und integriert in seinem Selbstkonzept: „Ich bin noch zu klein, um meine Schuhe zu binden". Die Fachkraft kann dem Kind aber auch gezielt Unterstützung geben, so dass es lernt, die Schleife selbst zu binden. Dieses Kind integriert in sein Selbstkonzept: „Das war zwar schwer und es hat lange gedauert bis ich die Schleife zugekriegt habe. Zuerst hat mir Frau Schneider noch viel geholfen, aber dann immer weniger. Und ich habe es geschafft und bin jetzt stolz auf mich."

Umsetzung in der Praxis

Der Alltag in einer Kindertageseinrichtung bietet hervorragende Möglichkeiten, Kinder ganzheitlich, individuell und entwicklungsangemessen herauszufordern und zu stärken. Decken Kinder beispielsweise selbst den Tisch, müssen sie mit anderen kooperieren und kommunizieren: „Ich teile das Besteck aus und du die Teller". Dabei setzen sie ihre motorischen Kompetenzen und auch ihre kognitiven Kompetenzen vielfach ein und entwickeln sie weiter. Zudem teilen sie sich die Arbeit selbst ein und erfahren dabei auch eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls, weil sie eine Aufgabe übernommen haben, die für die Gruppe wichtig ist.

Beteiligen Sie Kinder an der Gestaltung von Alltagssituationen, dann geben Sie ihnen auch Verantwortung und Entscheidungsspielraum. Schöpfen sich Kinder das Essen selbst auf die Teller, verlieren Sie selbst möglicherweise den Überblick, wer wie viel gegessen hat oder ob sich ein Kind vielleicht schon mehrmals Nachschlag geholt hat.

Wichtig ist, dass bei Kindern und Eltern nicht der Eindruck entsteht, es ginge es um ein Abwälzen von lästigen Pflichten. Bedenken Sie, dass manche Kinder in der Familie kaum an der Gestaltung des Alltags partizipieren und ihre Eltern ihnen nur wenig zutrauen.

Praxistipp: Beschreibendes Feedback

Für Kinder sind Feedback und Anerkennung, die sie von ihren Bezugspersonen erhalten, enorm wichtig. Traditionelles Lob wie „super", „das habt ihr aber sehr schön gemacht" oder „weiter so" ist für Kinder zwar ermutigend, beinhaltet aber, dass allein der Erwachsene das Kind bewertet. Die Sicht des Kindes selbst spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle.

Eine Technik, mit der Sie positives Verhalten von Kindern verstärken und gleichzeitig das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Kinder fördern können, nennt sich das *beschreibende Loben*. Es beinhaltet drei Schritte:

- Sie beobachten das Verhalten des Kindes.

Emily, vier Jahre alt, sitzt ganz vertieft in der Garderobe und knöpft sich ihre Jacke zu. Sie fängt mit dem untersten Knopf an. Es dauert lange und der Beobachter sieht, dass es ihr noch schwer fällt. Nach einiger Zeit hat sie es aber doch geschafft und die Jacke vollständig zugeknöpft.

- Sie beschreiben das Verhalten des Kindes ganz konkret, ohne es zu bewerten.

Sie könnten nun sagen: „Toll, Emily, jetzt hast du es ganz alleine geschafft." Oder Sie sagen: „Emily, ich hab gerade gesehen wie du deine Jacke zugeknöpft hast. Du hast ganz unten angefangen und einen Knopf nach dem anderen zu gemacht. Du hast dich nicht aus der Ruhe bringen lassen, bis du alle Knöpfe zugeknöpft hast."

- Sie beschreiben Ihre eigene (emotionale) Reaktion.

„Ich habe mich richtig gefreut, wie ich dir dabei zugeschaut habe."
Bei dieser Technik überlassen Sie es dem Kind selbst, sein Verhalten zu bewerten und Konsequenzen für die Zukunft daraus zu ziehen. Wichtig ist, dass Sie nicht auf das Ergebnis fokussieren, sondern einzelne Schritte oder die Anstrengung des Kindes in den Mittelpunkt stellen. Achten Sie darauf, auf Bemerkungen zu verzichten, die das Verhalten relativieren, wie „endlich hast du es geschafft" oder eine Leistung mit der Leistung anderer Kinder zu vergleichen, wie z.B. „genauso wie Lukas".

Praxisbeispiel: Ein Projekt zum Lernen in Alltagssituationen

Der Elternbeirat der Elterninitiative hatte beschlossen, dass die Eltern das Frühstück für ihre Kinder nicht mehr von zu Hause mitbringen, sondern die Brotzeit in der Einrichtung selbst zubereitet wird. Das Frühstück sollte vorwiegend aus Bioprodukten bestehen, abwechslungsreich und gesund sein.

Aus Personalmangel nahm die Fachkraft an einem Montag einmal eine Gruppe von größeren Kindern zum Einkaufen in den nahe gelegenen Biomarkt mit. Der Ausflug entpuppte sich entgegen der Erwartungen der Fachkraft als voller Erfolg. Die Kinder waren kooperativ, halfen bei der Zubereitung des Frühstücks und wollten gerne wieder zum Einkaufen mitkommen.

Die Fachkraft griff dieses Interesse auf, die Kinder durften für die darauffolgende Woche einen Frühstücksplan und eine Einkaufsliste entwickeln. Aus dieser Notlösung heraus hat sich nach und nach das Projekt *Gesunde Ernährung* entwickelt. Die Einrichtung war u.a. auf einem Bio-Bauernhof zu Besuch und gestaltete ein *Kinderfrühstücksbuch* mit Fotos der tollsten Frühstücksideen.

In diesem Projekt lernten die Kinder viel: Alexander erfuhr, dass auch andere Lebensmittel außer Süßigkeiten lecker sein können. Miriam lernte mit der Digitalkamera umzugehen, Linda und Rene durften zum ersten Mal Gemüse schnipseln, Linus lernte bis 30 zu zählen.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema Alltagskompetenzen finden Sie in den BEP-Lupen.

Anna Spindler & Dr. Dagmar Berwanger

3.6 Lernmethodische Kompetenzen stärken

Lernmethodische Kompetenzen bilden eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Dazu zählt u.a. die Fähigkeit, das eigene Lernen zu beobachten und zu regulieren. Wenn es Ihnen gelingt, die lernmethodischen Kompetenzen schon im Kindergarten entwicklungsangemessen zu stärken, profitieren die Kinder enorm. Sie erwerben beispielsweise leichter neues Wissen oder können es übertragen. Kinder gewinnen so zudem die Fähigkeit, ihr Lernverhalten eigenständig zu steuern und anzupassen. Sie können besser mit Fehlern oder Misserfolgen umgehen, weil sie in der Lage sind, darüber nachzudenken, warum ihnen Missgeschicke so passieren konnten. Sie nehmen diesen Prozess als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse. Lernmethodische Kompetenz ist eine der vier Basiskompetenzen des BEP.

Lernmethodische Kompetenzen im Sinne des BEP stärken

Traditionell wird die Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen mit den Bildungsbereichen Naturwissenschaften, Technik oder Mathematik verbunden. In diesen Bereichen bieten sich gute Möglichkeiten zur Reflexion der Lernprozesse (Fthenakis u.a. 2009).

Die Reflexion der Lernprozesse ist aber auch ein durchgängiges Prinzip und soll nicht nur im Hinblick auf kognitive Prozesse erfolgen. Im Bereich Bewegung und Sport können Kinder u.a. darüber reflektieren, wie sie das Fahrradfahren gelernt haben, im Bereich Religiosität und Werteorientierung in den Blick nehmen, welche Fragen sie an Gott hätten und welche Antworten sie sich von ihm wünschten.

Bildungsziele: Lernmethodische Kompetenzen (vgl. BEP, S. 43)

Lernmethodische Kompetenzen umfassen verschiedene Basiskompetenzen des Kindes:

- Fähigkeit, neues Wissen bewusst, selbstgesteuert und reflektiert zu erwerben
- Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden und zu übertragen
- Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu beobachten und zu regulieren

Bildungsziele für die Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen im Alter von vier bis sechs Jahren:

- Lernerfahrungen mit positiven Emotionen verbinden (Stolz, Freude, Selbstbewusstsein)
- ein Selbstbild als aktiv lernendes und problemlösendes Kind entwickeln
- die Fähigkeit, eigene Fragestellungen aufzuwerfen und diese gemeinsam mit anderen zu diskutieren
- die Fähigkeit, mit anderen Kindern zu kooperieren, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen
- Fehler/Fehlschläge akzeptieren lernen und diese auch als Ausgangspunkt für neue Verstehensprozesse nutzen
- über eigene Lernprozesse kommunizieren und reflektieren
- neu erworbenes Wissen übertragen
- das eigene Lernen als beeinflussbar erleben

Entwicklungspsychologischer Hintergrund

Wie auch in anderen Entwicklungsbereichen entwickeln sich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren im kognitiven Bereich sehr stark. Besonders wichtige Entwicklungsschritte von Kindern sind in folgenden Bereichen zu beobachten (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005):

Die allgemeine kognitive Entwicklung

Kinder entwickeln in diesem Alter sehr *differenzierte Vorstellungen über Lebewesen und biologische Prozesse*, wie Wachstum, Krankheit, Vererbung und stellen viele Fragen dazu. Auch *frühe mathematische Grunderfahrungen* wie Zahlenkonzepte, Mengenvorstellungen oder auch das frühe Rechnen entwickeln sich weiter.

Das Vorstellungsvermögen von Kindern erweitert sich in dieser Phase ebenfalls deutlich: Sie erwerben eine tiefere *Vorstellung von zeitlichen Abfolgen und Zusammenhängen*. Gleichzeitig erkennen Kinder immer mehr *Ursache-Wirkungs-Beziehungen*, indem sie nach Gründen für Ereignisse suchen. Sie entwickeln auch das wissenschaftliche Denken (Sodian/Mayer 2013), also Phänomene zu beobachten, über Gründe nachdenken und zu experimentieren. Solche Zusammenhänge zeigen sich vor allem bei kindgerechten Aufgaben – also bei Dingen, die Kinder aus ihrem Alltag kennen oder die sie interessieren.

Charakteristisch für das Vorschulalter ist außerdem die Entwicklung einer *lebhaften* Phantasie: „(Kinder)… leben in einer Welt, in der Phantasie und Realität stärker miteinander verwoben sind als bei Erwachsenen" (Wooley 1997). So glauben Vier- bis Sechsjährige beispielsweise, dass ihre eigenen Wünsche Menschen dazu bringen können, bestimmte Dinge zu tun oder zu glauben. Sie glauben in dieser Phase an Zauberei und Phantasiewesen. Dieses so genannte *magische Denken* bildet eine wichtige Ressource für die Entwicklung von Kreativität, aber auch von anderen kognitiven Entwicklungen.

Mit etwa vier bis fünf Jahren entwickeln Kinder ein explizites Bewusstsein darüber, wie sich Menschen verhalten und warum sie bestimmte Dinge tun – die so genannte *Theory of Mind*. Ganz zentral dabei ist die Vorstellung, dass Wünsche und Überzeugungen von Menschen zu bestimmten Handlungen führen. Vier- bis fünfjährige Kinder erklären sich Verhalten auf Basis einfacher Absichten und Überzeugungen: „Emre will hinausgehen, deswegen steht sie dauernd vor dem Fenster".

Im Alter von sechs bis sieben Jahren sind Kinder in der Lage, kompliziertere Zuschreibungen vorzunehmen: „Marie glaubt, dass Jule glaubt, sie habe den Ball im Gras verloren". Diese Theory of Mind zweiter Ordnung bildet die Grundlage für Ironie und Witz, da die Beteiligten davon ausgehen, dass das Gegenüber weiß, dass hier etwas nicht stimmen kann (Leekam 1991) und unterscheidet sich so vom Lügen. Die Bedeutung der Theory of Mind für die Bildungsbiografie des Kindes zeigt sich beispielsweise in einer Längsschnittstudie von Astington (Astington/Pelletier 2005): Sie demonstrierte deutlich, dass die Fähigkeiten hinsichtlich der Theory of Mind entscheidende Voraussagekraft über den späteren Schulerfolg sowie die sozialen Fähigkeiten der Kinder haben.

Lernmethodische Kompetenz und Metakognition

Kinder, die ihre eigenen kognitiven Prozesse beeinflussen und steuern, lernen zu lernen. Konzepte zum Lernen als *lernmethodische Kompetenz* sind ganz maßgeblich mit Arbeiten der schwedischen Wissenschaftlerin Ingrid Pramling Samuelsson verbunden (z.B. Pramling Samuelsson/Carlson 2007). Nach dem Lernverständnis der Schwedin steht vor allem das Nachdenken über das eigene Denken im Vordergrund. Dieses Nachdenken ist ein *„metakognitiver Prozess"*, d.h. dass die Kinder sich bewusst mit den eigenen Gedanken, Meinungen, Einstellungen und ihrem eigenen Denken und Wissen auseinander setzen. Dies ermöglicht es ihnen, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass man lernt, was man lernt, wie man lernt und ist damit der Schlüssel zu lernmethodischer Kompetenz.

Mit zunehmendem Spracherwerb gelingt es Kindern immer differenzierter, über ihre Vorstellungen, Ideen und Wünsche zu sprechen und sich mit anderen darüber auszutauschen. Dies führt zu einer zunehmenden Vernetztheit von Wissen und Bedeutungen und ermöglicht immer differenzierteres, bereichsübergreifendes Lernen.

Nach Pramling ist Metakognition bei Kindern im Elementarbereich häufig noch intuitiv, stark erlebnisorientiert und erfahrungsgeleitet (Pramling/Carlson 2007). So sagen junge Kinder oftmals nicht explizit, dass sie gelernt haben etwas zu tun oder zu verstehen, sondern sie geben stattdessen ein Beispiel.

Jüngere Kinder unterscheiden beispielsweise noch nicht zwischen *etwas tun* und *etwas lernen*: „Ich habe gelernt, Reißnägel in eine Schüssel mit Wasser zu legen, so dass sie auf dem Wasser oben schwimmen". Später prägt Kinder die Vorstellung, dass sie alleine durchs Älterwerden lernen und somit selbst wenig Einfluss nehmen können: „Wenn ich fünf werde, kann ich auch meine Schuhe binden".

Ältere Kinder gehen dazu über, Lernen mit Wissen gleichzusetzen – sie treffen Aussagen wie: „Ich habe gelernt, dass Luft auch etwas wiegt." Sie glauben, Lernen ist eine Konsequenz der eigenen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Erst im Grundschulalter begreifen Kinder das Lernen als Prozess, etwas zu verstehen.

Metakognitive Dialoge führen

Die wichtigste pädagogische Methode, um kognitive und lernmethodische Fähigkeiten von Kindern zu stärken, bietet die Interaktion mit ihnen. Insbesondere der (metakognitive) *Dialog* spielt hierfür eine wichtige Rolle: Es geht nicht um richtige Ergebnisse, sondern vielmehr um den Prozess des Nachdenkens und Erforschens. Mit metakognitiven Dialogen können Sie Kinder anregen, vertieft nachzudenken, zu forschen und den Dingen auf den Grund zu gehen.

Praxistipp: Methoden zur Stärkung lernmethodischer Kompetenzen

Die folgende „Checkliste" enthält verschiedene Methoden und Techniken, die Sie anwenden können, um Kinder in ihren Lernprozessen voranzubringen. Sicherlich wenden Sie einige davon schon häufig an, dennoch sollten Sie immer wieder das eigene methodische Repertoire hinterfragen und Neues ausprobieren.

Drucken Sie sich diese Liste aus und hängen sie in Ihrem Gruppenraum aus. Versuchen Sie bewusst, jeden Tag mindestens eine Technik aus einer Kategorie anzuwenden. Überlegen Sie, wie Sie diese Elemente häufiger im Alltag einsetzen können.

Beobachten und beschreiben Sie das kindliche Lernen:

- Beobachten Sie genau, was Kinder tun und welche Lernprozesse sie gerade beschreiten.
- Beschreiben Sie genau, was Kinder tun („Ich sehe, dass du gerade einen hohen Turm baust. Dazu hast du nur die rechteckigen Bauklötze genommen.").

Bestärken Sie Kinder in ihren Lernprozessen und geben Sie Impulse:

- Seien Sie selbst geduldig und geben Sie Kindern genug Zeit, um Dinge zu untersuchen, darüber nachzudenken und zu sprechen.
- Signalisieren Sie Wertschätzung für das, was Kinder gerade tun, indem Sie aufmerksam zuhören/zusehen und Ihr Interesse zeigen.
- Geben Sie Kindern Impulse, die sie weiterbringen können („Wie wäre es wenn ihr einmal ausprobiert, wie…?").
- Vermeiden Sie unspezifisches Lob wie „Super, das hast du toll gemacht", wenn Sie eigentlich sagen wollen „Gerade habe ich nicht genug Zeit um mir das genau anzuschauen. Ich komme in zehn Minuten und dann habe ich dafür Zeit."

Erweitern Sie das kindliche Denken mit offenen Fragen und Hinweisen:

- Stellen Sie offene Fragen, die Kinder zum Beobachten anregen („Was passiert gerade? Was fällt dir besonders auf?").
- Ermutigen Sie Kinder, über ihre Tätigkeit/Spiel zu sprechen („Ich sehe dass du den Himmel ganz lila gemalt hast. Das interessiert mich sehr").
- Ermutigen Sie Kinder, ihr Vorwissen einzubringen („Wo hast du so etwas schon einmal gesehen? An was erinnert dich das?").
- Regen Sie Kinder an, ihre Vermutungen zu beschreiben („Was glaubst du, wieso ist das so?").
- Regen Sie Kinder zum Experimentieren und lösen von Problemen an („Was glaubst du, würde dann passieren?").

Demonstrieren Sie selbst effektive Lernstrategien:

- Sprechen Sie laut über Ihre Handlungen und Intentionen („Damit ich mir merken kann, was wir einkaufen, muss ich mir eine Liste schreiben").
- Sprechen Sie laut über Ihre eigenen Gedanken, Beobachtungen, Hypothesen, wenn Sie ein interessantes Phänomen sehen usw.

Praxisbeispiel: Ein metakognitiver Dialog mit Leon

Wenn der fünfjährige Leon also im Kindergarten Drachen malt, mit Flugzeugen spielt und unheimlich viele verschiedene Papierflieger bastelt, ist das ein Hinweis darauf, dass er gerade wichtige Lernprozesse beschreitet. Und diese dann in einem Gespräch mit ihm aufzugreifen – das ist ein metakognitiver Dialog. Ein fiktiver metakognitiver Dialog könnte dann z.B. so aussehen:

Erzieherin: *„Mensch Leon, jetzt hast du ja so verschiedene Papierflieger gebastelt und lässt sie fliegen."*

Leon: *„Ja, die fliegen eigentlich ganz gut."*

Erzieherin: *„Ich habe gesehen, dass manche weiterfliegen als andere. Probierst du das gerade aus?"*

Leon: *„Aber Drachen fliegen noch viel länger."*

Einstieg durch Erzieherin signalisiert: das was du machst, interessiert mich. Die Erzieherin hat gesehen, dass Leon variiert – er lässt die Drachen fliegen und beobachtet, wie weit sie kommen. Sie verbalisiert sein Tun.
Leon ist aber schon einen Schritt weiter. Das ist ein Hinweis, darauf, was Leon beschäftigt – es geht also um „Fliegen". Und er hat schon sein Vorwissen aktiviert – z.B. über Drachen.

Erzieherin: *„Meinst du, dass Drachen und Papierflieger irgendwie ähnlich sind?"*

Leon: *„Weiß ich nicht. Aber Flugzeuge brauchen einen Motor zum Fliegen und Drachen und Papierflieger nicht."*

Erzieherin greift das auf und fragt ihn, wieso er die beiden Dinge zusammen nennt. Er sagt, er weiß es nicht, aber er denkt darüber nach! Und er aktiviert weiteres Vorwissen und zeigt, dass es ihm um Dinge geht, die ohne Motor fliegen können.

Erzieherin: *„Mensch, da hast du ja schon viel über das „Fliegen" nachgedacht. Interessiert dich, warum die Papierflieger fliegen?"*

Leon: *„Eigentlich will ich halt einen basteln, der so lange fliegt wie ein Drachen."*

Leon denkt anscheinend nicht über „warum" nach, er ist bei einer sehr konkreten Problemstellung. Natürlich würde ihm ein allgemeines Warum-Verständnis sehr helfen, sein konkretes Problem zu lösen, aber dieses Verständnis ist noch nicht vorhanden. Aber es kann sich aufbauen, indem er mehrere konkreter Problemstellungen löst.

Erzieherin: *„Meinst du, das könnte klappen?"*

Leon: *„Also die fliegen halt immer so kurz"*

Mit dieser Frage versucht die Erzieherin herauszufinden, was er erwartet – also welche Hypothesen er hat. Leon sagt nicht – wie das vielleicht ein Erwachsener tun würde, nein oder ja, sondern er schildert seine Beobachtungen.

Erzieherin: *„Und was meinst du, warum fliegen sie kürzer als Drachen?"*

Mit dieser Frage bringt die Erzieherin den Dialog in eine ganz entscheidende Richtung.

Leon: *„Weil Drachen sind aus Plastik und die Flieger aus Papier."*

Erzieherin: *„Ja?"*

Leon stellt eine „falsche" Vermutung auf. Eine ganz wichtige Situation!
Mit diesem einfachen „Ja?" regt die Erzieherin Leon an, nochmal drüber nachzudenken, ob seine Hypothese richtig ist. Achtung – mit diesen Interventionen muss man sehr sensibel sein. Es könnte auch sein, dass Leon jetzt weiter in diese Richtung geht – also z.B. sagt, weil Papier leichter zerreißt, oder weil Papier nicht durchsichtig ist….

Leon: *Pause… „Ja oder vielleicht weil die Drachen viel größer sind?"*

Erzieherin: *„Hm, weiß ich auch nicht so genau, Wie könntest du das herausfinden?"*

Leon hat eine neue Vermutung! Er formuliert daraus eine Frage, eine echte Forscherfrage.
Die Erzieherin sagt ihm nicht, ob seine Vermutung richtig oder falsch ist, sie animiert ihn, darüber nachzudenken, wie er es herausfinden könnte. Ganz wichtig ist es, hier den Kindern keine vorschnellen Lösungen anzubieten, sondern ihnen Zeit zu geben, nachzudenken und ihre Forschungsfragen zu konkretisieren.

Leon: *„Hm"… lange Pause…. „Vielleicht könnte ich mal einen Riesenpapierflieger basteln?"*

Erzieherin: *„Das könntest du ja mal ausprobieren, oder?"*

Zum Weiterlesen und Vertiefen

Gisbert, G. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.
Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2007). Spielend lernen. Stärkung lernme-thodischer Kompetenz. In Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Die BEP-Lupe

Reflexionsfragen zum Thema lernmethodische Kompetenzen finden Sie in den BEP-Lupen.

Literatur

Ahtola, A., Silinskas, G., & Poikonen, P.-L. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly 26, S. 295–302.

Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten. München. Ernst Reinhard.

Asendorpf J.B., & Teubel T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. Zeitschrift für Sportpsychologie, 16(1), S. 2-16.

Astington J., & Pelletier J. (2005). Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. In B. Homer & C. Tamis-Lemonda (Hrsg.), he development of social cognition and communication (S. 205-230). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. Child Development, 69, S. 140–153.

Barlow, J., Kirkpatrick, S., Wood, D., Ball, M., & Stewart-Brown, S. (2007). Family and Parenting Support in Sure Start Local Programmes. Research Report NESS/2007/FR/023.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin. Düsseldorf. Mannheim: Cornelsen.

Becker-Stoll, F., Agache, A., Beckh, K., Berkic, J., Döge, P., Keller, H., Leyendecker, B., Mayer, D., Otyakmaz, B., & Quehenberger, J. (in Druck). Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (S. 89-105). Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Hamburg: Dr. Kovac.

Bendl, R.; Hanappi-Egger, E., & Hofmann, R. (Hrsg.): Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. Hampp, München 2006.

Bertelsmann Stiftung, & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010). KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern. Beobachtungs- und Einschätzbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahre. Zu beziehen zum Beispiel über www.keck-atlas.de.

Berwanger, D., & Reis, K. (2006). Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Ergebnisbericht zur Erprobungsphase. Wiesbaden: Muhr.

BMFSFJ (2011). Familien mit Migrationshintergrund. Berlin. Online abrufbar unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (02.12.2013).

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Berlin: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Braun, K., Helmeke, C., & Bock, J. (2009). Bindung und der Einfluss der Eltern-Kind-Interaktion auf die neuronale Entwicklung präfrontaler und limbischer Regionen: Tierexperimentelle Untersuchungen. In K. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie (S. 13-52). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brokamp, B. (2012): Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle. http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/kulturelle-vielfalt/politikpositionendokumente.html (letzter Zugriff 28.07.2014).

Bruner (2002). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.

Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.

Christiansen, C. (2007). Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit. 2. Auflage. Oberursel: Finken.

Cotton, K, & Wikelund, K.R. (2004). Parent Involvement in Education. In H. Cotton (Hrsg.), The Schooling Practices That Matter Most. Northwest Regional Laboratory. Online abrufbar unter www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html (31.12.2009).

Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989): Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen. Materialien zum Anti-Bias-Ansatz. http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html.

Derman-Sparks, L. (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA, Vortrag bei der Fachtagung von KINDERWELTEN „Kleine Kinder – keine Vorurteile?" am 15.3.2001 in Berlin. http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html.

Deutscher Sportbund (2003)(Hrsg.). WIAD-AOK_DSB-Studie II. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Analyse des Wissenschaftlichen Instituts der Ärzte Deutschlands. Frankfurt a.M.: Kunz und Partner.

Dickinson, D.K, & Tabors, P.O. (Hrsg.) (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore: Paul H. Brookes.

Duncan, J., Bowden, C., & Smith, A. (2005). Early childhood centres and family resilience. Prepared for Centre for Social Research and Evaluation. Ministry of Social Development. Online abrufbar unter http://www.msd.govt.nz (15.02.2012).

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. Child Development, 64, S. 1418–1438.

Ellsäßer, G., & Albrecht, M. (2010). Verletzungsgeschehen im Kindes- und Jugendalter. Datenlage und Epidemiologie. Bundesgesundheitsblatt, 53, S. 1104-1112.

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migratinshintergrund. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, S. 229-239.

Euler, H., Holler-Zittlau, I., van Minnen, S., Sick, U., Dux, W., & Neumann, K. (2007). Kindersprachscreening (KiSS). Das hessische Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 4-jähriger Kinder. Online abrufbar unter: http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/euler/ Sprachscreening.pdf (15.2.2012).

Fabian, H. (2002). Children Starting School. London: David Fulton Publishers.

Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (o.J.): Ziel 2 vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen. http://www.situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html. Letzter Zugriff 28. Jul. 2014.

Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2013). Die Anschlussfähigkeit verbessern. Was ist eine qualitativ hochwertige Kooperation? KiTa aktuell spezial, 1, S. 32-34.

Fischer, K. (2006). Händigkeit als Basiskompetenz für den Schriftspracherwerb. Motorik, 9(3), S. 95-101.

Franz, M., & Vollmert, M. (2009). Raumgestaltung in der Kita. In diesen Räumen fühlen sich Kinder wohl. München: Don Bosco.

Freie Hansestadt Bremen (2010). Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Bremen: Eigenverlag. Online abrufbar unter: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (21.7.2014).

Fthenakis, W.E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Kinderzeit, 3, S. 8-13.

Fthenakis, W.E. (2012). Bildung von Anfang an! In Hessisches Sozialministerium (Hrsg.), Qualifizierte *Schulvorbereitung (QSV).* Bildungsprozesse gemeinsam gestalten. Das Rahmenkonzept zum Modellprojekt (S. 2-3). Frechen: UV Druckerei Evora Meier GbR.

Fthenakis, W.E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A., & Wendel, A. (2009). Naturwissenschaften. Band 6: Portfolios in der Elementarpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Können wir durch einen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Bildung mehr erreichen als durch Sprachförderprogramme? In Ch. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen (S. 249-253). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Geissler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 71-100). Weinheim und München: Juventa.

Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. American Academy of Pediatrics, 119(1), S. 182-91.

Gisbert, G. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Gottman, J. (1997). Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. 4. Auflage. München: Heyne.

Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion:* How families communicate emotionally. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Graf, J. (2005). Familienteam – Das Miteinander stärken. Freiburg: Herder.

Griebel, W., & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Großer, A. (2011). Literacy-Center. In E. Reichert-Garschhammer & Ch. Kieferle (Hrsg.), Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S. 132-137). Freiburg: Herder.

Günther, B., & Günther, H. (2004). Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, *72*, S. 625–638.

Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.H., Johnson, M., Keppler, I., Krebs, K., Niklas, F., Randhawa, E., Schmiedeler, S., Segerer, R., & Wagner, H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind". Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. Frühe Bildung, 1, S. 3-10.

Heimlich, U. (2009). Inklusion in der frühen Kindheit: Internationale Perspektiven. Münster; LIT-Verlag.

Heimlich, U. (2013). Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33, München.

Heinze-Nießner, U. (1986): Brauchen wir eine neue Pädagogik? Pädagogische Konzepte für integrative Einrichtungen. In: Janssen, E.; Lüpke, H. von (Hrsg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. (S. 95-112). Paritätisches Bildungswerk e.V.

Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P., & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 349 – 356.

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.). Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV). Bildungsprozesse gemeinsam gestalten. Das Rahmenkonzept zum Modellprojekt. Frechen: UV Druckerei Evora Meier GbR.

Hessisches Sozialministerium (2011). Kinder in den ersten Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Wiesbaden: Eigendruck.

Hessisches Sozialministerium (2010). Kindersprachscreening (KiSS). Sprachstandserfassung für vier- bis viereinhalbjährige Kinder in hessischen Kindertagesstätten. Flyer. Wiesbaden: Dinges & Frick.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: Eigendruck.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. (S. 41-74) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter - Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 291-300.

Howes, C. (1996). The Earliest Friendships. In Bukowski, W., Newcomb, A. & Hartup, W. (Hrg.). The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence (66-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Hunger, I., & Zimmer R. (2012). Jungen dürfen wild sein – Mädchen auch? Einflüsse auf geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten. Kindergarten heute, 8, S. 8-12.

Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckenfeld, K., & Laier, M. (2009). Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita. Berlin: Verlag das Netz.

Jerg, J. (2010). Inklusion von Anfang an. Entgrenzungen als Herausforderung für eine inklusive Gestaltung von Kindertagestätten. In: frühe Kindheit, 2 / 2010, S. 29–33.

Kammermeyer, G. (2010a). Bildungsprozesse vom Kindergarten in die Grundschule anschlussfähig gestalten. In A. Diller, H.R. Leu et al. (Hrsg.), Wem gehören die Kinder? DJI-Fachforum Bildung und Erziehung (S. 153-180). München: DJI.

Kammermeyer, G. (2010b). Schulreife und Schulfähigkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4. Auflage) (S. 718-728). Weinheim: Beltz.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge/Massachusetts, London: MIT Press.

Kasten, H. (2008). Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Keller-Loibl, K. (2009). Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Bad Honnef: Bock und Herchen.

Kinderturnstiftung Baden-Württemberg (2013) (Hrsg). Praxishandbuch Bewegungserziehung in der Kita. Online zu bestellen unter: http://www.kinderturnstiftung-bw.de/bewegter-kindergarten-handbuecher

King, M. (2007): Auswahlkriterien für ein qualitativ gutes Sprachförderprogramm (Unveröffentlichtes Skript).

Kobelt Neuhaus, D. (2011). Im Dialog mit den Eltern 0 – 3Jähriger. Wie Erziehungspartnerschaft gelingen kann. Hrsg. Bodenburg, Inga/Wehrmann Ilse. Cornelsen.

Kobelt Neuhaus, D. & Refle, G. (2013). Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 37. München.

Kotzerke, M, Röhricht, V., & Weinert, S. (2013). Was ist „Bildungssprache", woher kommt sie und wozu brauchen Kinder sie? Kita aktuell spezial, 1, S. 39-42.

Krombholz, H. (2002). *Motorische Entwicklung im Kindesalter – empirische Ergebnisse*. Online abrufbar unter http://www.familienhandbuch.de/kindlicheentwicklung/entwicklungeinzelner fahigkeiten/die-motorische-entwicklung-im-kindesalter-empirische-ergebnisse (2.12.2013).

Krombholz, H. (2006). *Motorische Entwicklungsstörungen.* Online abrufbar unter http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/krombholz-motorik1.html (2.12.2013).

Krombholz, H. (2013a). *Händigkeit, Körperschema und kognitive und motorische Leistungen im Kindesalter – ein Überblick.* Online abrufbar unter http://www.ifp.bayern.de/ impria/md/images/stmas/ifp/haendigkeit_befunde.pdf (2.12.2013).

Krombholz, H. (2013b). *Praktische Hinweise zum Umgang mit Linkshändigkeit.* Online abrufbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/images/stmas/ifp/haendigkeit_empfehlungen.pdf (2.12.2013).

Krombholz, H. (1985). Motorik im Vorschulalter. Ein Überblick. *motorik*, 8, S. 83–96.

Kron, M. (2010). Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion?. Zeitschrift für Inklusion, 2010. Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120. Letzter Zugriff 25 Jul. 2014.

Kron; M., Papke B. & Windisch, M. (2010). Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kuger, S., Sechting, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? Frühe Bildung, 1(4), S. 183-191.

Leekam, S. R. (1991). Jokes and lies: Children's understanding of intentional falsehood. In Whiten, A. (Hrg.) *Natural theories of mind.* Oxford: Basil Blackwell.

Leu, H.R. (2006). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 232-242). Weinheim: Beltz.

Leu, H.R., Fläming, K, Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Leu, H.R., Laier, M., & Best, P. (2011). Das Projekt „Dialoge mit Kindern führen". Wie pädagogische Fachkräfte durch eine offene Dialoghaltung und bewusste Interaktionen die sprachliche Entwicklung von jungen Kindern im Krippenalltag unterstützen und fördern können. In Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.), Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder (S. 196 - 199). Tübingen: Francke.

Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). How languages are learned. 3. Auflage. Oxford/New York: University Press.

List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI.

Lohaus, A., Vierhaus, M., & Maass, A. (2010). Geschlechtstypisierung. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Heidelberg: Springer.

Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Düsseldorf: Druckstudio GmbH Düsseldorf.

Macsenaere, M., & Esser, K. (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? München: Reinhardt.

Macsenaere, M., Esser, K., Knab, E., & Hiller, S. (2013). Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg: Lambertus.

Mandler, J., & Zimmer, R. (2006). Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Motorik, 29, S. 33–40.

Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) – Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern. IFP-Projektbericht 24/2013. München: IFP.

Mayr, T. (2012). Zur Erfassung von Erzieherin-Kind-Beziehungen. Eine explorative Studie zum Einsatz der Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS) in deutschen Kindertageseinrichtungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59, S. 132-145.

Mayr, T., & Kofler, A. (2011). Qualitätseinschätzung und -entwicklung in sprachlicher Bildung. In E. Reichert-Garschhammer & Ch. Kieferle, Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (S. 251-266). Freiburg: Herder.

Mayr, T., Krause, M., & Bauer, C. (2011). Der Beobachtungsbogen KOMPIK – Ein neues Verfahren für Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik, Band 9 (S. 183-211). Freiburg: FEL.

Mayr, T. (2003). Beobachtungsbogen „Kind – Erzieherin – Interaktion" (unveröffentlichter Bogen). München: IFP.

Milani Comparetti, A. (1996): Von der „Medizin der Krankheit" zu einer „Medizin der Gesundheit". In: Janssen, E. & Lüpke, H. von (Hrsg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Paritätisches Bildungswerk e.V.

Morrow, G., & Malin, N. (2004). Parents and professionals working together: Turning the rhetoric into reality. Early Years, 24(2), S. 163?177.

Motsch, H.-J., & Ulrich, T. (2012). „Wortschatzsammler" und „Wortschatzfinder". Effektivität neuer Therapieformen bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. Die Sprachheilarbeit, 57, S. 70-78.

Neugebauer, C., & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situativen Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 485-490.

NICHD Early Child Care Research Network (2003). Families matter - even for kids in child care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 24*, S. 58-62.

Nickel, H., & Schmidt-Denter, U. (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern.* München: Reinhardt.

OECD (Hrsg.) (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.

Papke B. (2010). Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik – Chancen für Inklusion: In: Zeitschrift für Inklusion. Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/122/122. Letzter Zugriff 17 Jul. 2014.

Paulsteiner, R., Kofler, A., & Spindler, A. (2014). *Projektbericht: Implementierung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 – 10 Jahren in Hessen*. München: IFP Berichtsreihe.

Petermann, F., & Wiedenbusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, 39, S. 5-16*.

Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2007). Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenz. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Prengel, A. (2010). Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag beim WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik am 29.06.2010 in München http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prengel.pdf.

Puhani, P., & Weber (Mühlenweg), A. (2005). Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Early Educational Effects of Age of School Entry in Germany. IZA Discussion Paper, No. 1827. Bonn.

Reichert-Garschhammer, E., & AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern (2013). Projektarbeit im Fokus. Fachliche Standards und Praxisbeispiele für Kitas. Berlin: Cornelsen Skriptor.

Reichert-Garschhammer, E., & Kieferle Ch. (Hrsg.) (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Renz-Polster, H., & Hüther, G. (2013). Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim und Basel: Beltz.

Rosenkötter, H. (2012). Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter – Eine neuropädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Roßbach, H.-G. (2010). Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten (S. 75-90). München: DJI.

Roßbach, H.-G., Große, C., Kluczniok, K., & Freund, U. (2010b). Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und Grundschule . In M. Leuchter (Hrsg.), Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern (S. 36-48). Zug: Klett und Balmer Verlag.

Rothweiler, M., & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Rubin, K. H. (2002). The Friendship Factor: Helping Our Children Navigate Their Social World – and Why It Matters for Their Success and Happiness. New York: Skylight Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J.-G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Hrsg.), Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development (S. 571–645). New York: Wiley

Schilling, F. (2006). Diagnostik der Händigkeit und Grafomotorik. Motorik, 29, S. 102-111.

Schmidt , W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W-D. (2003). Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schondorf: Verlag Karl Hoffmann.

Schöler, H., & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik – Band 3. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (S. 35-74). Freiburg: Verlag FEL.

Schwaiger, M., & Neumann, U. (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. Unsere Jugend, 63, S. 450-462.

Schwarz, R. (2014). Frühe Bewegungserziehung. München: Reinhardt Verlag.

Sibley, B.A., & Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. Pediatric Exercise Science, 15, S. 243–256.

Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.

Skinner, R.A., & Piek, J. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. Human Movement Science, 20(1-2), S. 73-94.

Sodian, B., & Mayer, D. (2013). Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter. In M. Stamm. &. D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung (S. 617-631). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck-Hamdan, A. (2011). Grundschulpädagogisches Wissen – Impulse für die Elementarpädagogik? WIFF-Expertise Nr. 21. München: DJI. Online abrufbar unter www.weiterbildungsinitiative.de (2.12.2013).

Spindler, A. & Held, J. (in Vorb.). Bildungsprozesse gemeinsam gestalten – ein Projektbericht zum Modellprojekt Qualifizierte Schulvorbereitung in Hessen. München: IFP Berichtsreihe.

Spindler, A. (2013). *Bildungsprozesse gemeinsam gestalten. Praxisbausteine zum Modellprojekt.* Online abrufbar unter: http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/qsv.html (2.12.2013). Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. (Hrsg.), PISA 2009 (S. 200-230). Münster: Waxmann.

Stieve, C. (2006). Übergang Kita-Grundschule. Eltern wünschen sich Kooperation. In: Kita Aktuell Nr. 11/2006.

Stiftung Kindergesundheit (2009) (Hrsg). TigerKids. Bewegungsprogramm (Heft 5). Informationen online unter: http://www.tigerkids.de/

Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), PISA 2009 (S. 200-230). Münster: Waxmann.

Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz.

Stahl-von Zabern, J., von Zabern, L., Kopic, A., Klein, J. & Beudels, W. (2013). Bewegungsbezogene Qualifikationen frühpädagogischer Fachkräfte. *motorik*, 36, S. 132–137.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012 –. Fachserie 1 Reihe 2.2. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden. Online abrufbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile (02.12.2013).

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*(1), S. 209-233.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report. Online abrufbar unter https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/SSU-SF-2004-01.pdf (15.2.2012).

Tomasello, M. (2006). First steps towards a usage-based theory of language acquisition. In D. Geeraerts (Hrsg.), Cognitive Linguistics (S. 539-458). New York/ Berlin: Mouton de Gruyter.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke.

Ungerer-Röhrich, U., Eisenbarth, I., Popp, V., Quante, S., & Wolf, S. (2011). Mehr Bewegung in die Kita! In U. Ungerer-Röhrich (Hrsg.), praxis kompakt: Bewegungsförderung. Angebote und Projekte. Themenheft von kindergarten heute (S. 4-9). Freiburg: Herder.

Unicef (2012). Reiche Länder – arme Kinder. Unicef-Vergleichsstudie 2012. Online abrufbar unter http://www.unicef.de/presse/2012/vergleichsstudie-kinderarmut/19308 (2.12.2013).

Vaitl, D., & Petermann, F. (2004). *Entspannungsverfahren*. Ein Praxishandbuch. Weinheim: PVU.

Wagner, P. (2008). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Ebd. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. (S. 11-33). Freiburg im Breisgau: Herder.

Wagner, P. (o.J.). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – online-Handbuch. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1989.html.

Wagner, P. (2013). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. In: Petra Wagner (Hrsg.) (2013): Handbuch der Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg. Herder.

Weinert, S., & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 502 – 534). Weinheim: Beltz.

Wendlandt, W. (2006). Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme.

Wertfein, M. (2006). Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion. Dissertation an der LMU München. Online abrufbar unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5997/ (2.12.2013).

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology, 24(4), S. 552-559.

Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. British Journal of Developmental Psychology, 9, S. 257–270.

Wolf, K. M., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht. Berlin, AB Empirische Bildungsforschung der Freien Universität. Online abrufbar unter http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf (03.02.2014).

Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? Child Development, 68, 991-1011.

Wygotski, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Wygotski, L.S. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zimmer, R. (2009). Sprache und Bewegung. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder (S. 71–80). Münster: Waxmann.

Zimmer, R. (2011). Vom Greifen zum Begreifen – Entwicklungsförderung durch Bewegung. kindergarten heute. Wissen kompakt/spezial. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2012a). Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2012b). Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2012c). Handbuch der Psychomotorik. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2013a). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2013b). Konrad Känguru und Rita Rennmaus. Integrierte Förderung von Bewegung, Sprache und Literacy. Oberursel: Finken.

Teil 4: Anhang

In diesem Teil finden Sie praktische Materialien, die während des QSV-Projektes entwickelt und erprobt wurden und mit denen gute Erfahrungen gemacht wurden. Sie können die Vorlagen so wie sie sind einsetzen oder auch als Grundlage für die Gestaltung eigener Dokumente verwenden.

Folgende Kopiervorlagen finden Sie:

1) Bogen „Eine ganzheitliche Einschätzung des Kindes", den sie dazu nutzen können, die Beobachtungsergebnisse ganzheitlich und ressourcenorientiert aufzubereiten, z.B. als Vorlage für ein Elterngespräch

2) Vorlage für eine Kooperationsvereinbarung, die dazu dient, die Ziele und Inhalte der Kooperation Kindertageseinrichtung – Schule gemeinsam festzuhalten

3) Vorlage für einen Kooperationskalender, bei dem bestimmte Kooperationsanlässe und Maßnahmen im Jahresverlauf dargestellt sind

4) Vorlage für ein Protokoll von Tandemtreffen

5) Vorlage: Entwicklungsgespräche vorbereiten und durchführen

6) Elterngesprächsbogen zu KOMPIK (Tandem Ludwigsau)

7) BEP-Lupen

Bogen zur ganzheitlichen Einschätzung des Kindes

Name des Kindes: _____ Geburtsdatum: _____

Zeitraum der Beobachtung: _____ bis: _____

Wer war bisher beteiligt:

- ❑ Fachkraft
- ❑ Einrichtungsteam
- ❑ Eltern
- ❑ das Kind selbst
- ❑ Lehrkraft
- ❑ weitere Partner

Besondere Stärken des Kindes

Besondere Interessen des Kindes

Braucht das Kind gezielte Unterstützung?

Wozu brauchen wir noch mehr Informationen?

Wie können wir das Kind am besten stärken?

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

Kooperationsvereinbarung

Datum: _____ Ort: _____

Anwesende: _____

Entschuldigt: _____

Unsere **gemeinsamen Grundpositionen** zur Bildung und Erziehung sind:

Unsere **gemeinsamen Ziele,** die uns für die Kooperation wichtig sind:

Unsere **gemeinsamen Treffen und Besprechungen**:

Bei Schwierigkeiten in der Kooperation versuchen wir eine gemeinsame Lösung zu finden indem wir ...?

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

Kooperationskalender

Zwischen: _____ und _____
(Name der Institution)

Datum / Zeitraum	Aktivität	Ort	Beteiligte

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

Protokollbogen für die Tandemarbeit

Datum: _____ Ort: _____

Anwesende: _____

_____

_____

Termin für das nächste Arbeitstreffen _____

Wer soll zusätzlich dazukommen? _____

Unsere Themen:

Ziele und Aufgaben:

Konkrete Arbeitsschritte und Verantwortliche

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

Entwicklungsgespräche vorbereiten und durchführen

Name des Kindes: _____

Datum: _____

Benötigtes Material/Unterlagen: _____

_____

1. Vorbereitung

Was könnte die Eltern interessieren? Was möchte ich gerne mitteilen? Was möchte ich über die Familie und das Kind in Erfahrung bringen? Welches Ziel soll das Gespräch haben?

2. Beginn

Begrüßung und Zeit zum Ankommen lassen, Ziele des Entwicklungsgespräches klären, gemeinsam einen Zeitrahmen festlegen

3. Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern erkunden

Welchen Eindruck haben die Eltern von ihrem Kind, worauf sind sie stolz, wo brauchen sie noch mehr Information, was interessiert sie besonders?
Interessiert und erkundend nachfragen, Eltern als Experten und Ratgeber ansprechen, zurückhaltend sein mit den eigenen Sichtweisen.

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

4. Eigene Beobachtungen, Fragen und Hypothesen einbringen

Vor allem berichtend darstellen und erzählen, mit vielen Beispielen arbeiten, Interpretationen als Hypothesen darstellen: „wir vermuten....“/“wir fragen uns, ob...“, stets die Sichtweise der Eltern einholen „was denken Sie dazu?“, „wenn Sie an Ihr Kind denken, können Sie das bestätigen oder ist es zuhause anders?“

5. Gemeinsames Nachdenken darüber, wie das Kind am besten in seiner Entwicklung gestärkt werden kann

Wie können Kita und Eltern das Kind stärken?
Wie kann die Kita die Eltern stärken?
Wie können die Eltern die Kita stärken?

6. Abschluss

Zusammenfassung des Gesprächs und Festhalten der wichtigsten Ergebnisse, Feedback von den Eltern einholen, Absprachen treffen.

© Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2014

Elterngesprächsbogen zu den Kompetenzen Ihres Kindes

Name des Kindes: _____ Datum: _____

Im bald anstehenden Entwicklungsgespräch möchten wir gemeinsam mit Ihnen die Kompetenzen Ihres Kindes näher betrachten, denn diese bilden die Grundlage seiner weiteren Entwicklung. Unser gemeinsames Augenmerk liegt dabei auf den individuellen Stärken und Fähigkeiten Ihres Kindes.

Wir bitten Sie, folgende Bereiche etwas genauer zu beobachten und Ihre Anmerkungen kurz zu notieren.

Motorik

Welche grobmotorischen Kompetenzen können Sie bei Ihrem Kind beobachten, z.B. beim Klettern, Laufen, Springen? Hat es Spaß an seiner Bewegung? Balanciert es z.B. am Bordstein? Fährt es Fahrrad oder Roller?
Welche feinmotorischen Kompetenzen können Sie an Ihrem Kind beobachten? Hat es Freude und Ausdauer beim Umgang mit Schere und Stiften? Malt es Kreise, Dreiecke, fädelt es Perlen, hält es den Stift mit dem Dreipunktgriff? Schneidet es sicher auf der Linie?

Soziale Kompetenzen

Hat Ihr Kind Kontakt zu anderen Kindern? Wer trifft die Verabredungen? Wie agiert Ihr Kind mit anderen Kindern und Erwachsenen? Kann es sich in eine Gruppe integrieren? Kann es seine Interessen vertreten oder evtl. zurückstellen? Kann es sich nach Streit versöhnen, die Interessen anderer wahrnehmen?

© Kindertagesstätte Ludwigsau Friedlos 2014

Emotionale Kompetenzen

Wie geht Ihr Kind mit seinen Gefühlen und denen anderer um? Wie empfinden Sie die Kompetenz Ihres Kindes, seinen Gefühlen sprachlich Ausdruck zu geben? Wie geht es mit seinen Frustrationen um? Kann es beim Spiel verlieren? Kann es sich in die Gefühle anderer hineinversetzen?

Motivation

Wie motiviert geht Ihr Kind auf neue Aufgaben zu? Wendet es sich neuen Dingen zu? Erweitert es seine Kompetenzen durch neue Erfahrungen? Versucht es, kleinere Probleme alleine zu lösen? Übt Ihr Kind seine neu erworbenen Fähigkeiten, z.B. durch Wiederholungen?

© Kindertagesstätte Ludwigsau Friedlos 2014

Sprache und frühe Literacy

Mag Ihr Kind Bilderbücher, lässt es sich gerne vorlesen? Welche sprachlichen Kompetenzen beobachten Sie bei Ihrem Kind? Spricht es in ganzen Sätzen? Wie empfinden Sie seinen Wortschatz und sein Sprachverständnis? Mag es Gedichte und Reime?

Mathematik

Sortiert Ihr Kind gerne Dinge nach Farbe oder Form? Zählt es gerne? Kann es die Begriffe „größer und kleiner, groß und klein" zuordnen? Kann es die geometrischen Formen Kreis, Dreieck, Viereck unterscheiden? Erkennt es das Würfelbild? Setzt es Zahlen und Mengen in Zusammenhang?

Naturwissenschaft

Zeigt Ihr Kind Interesse für seine Umwelt, an Pflanzen und Tieren? Fragt es, warum etwas so ist? Baut und konstruiert es? Bemerkt es den Unterschied in den Jahreszeiten? Stellt es Fragen über Naturereignisse, z.B. über Donner und Blitz?

© Kindertagesstätte Ludwigsau Friedlos 2014

Bildnerisches Gestalten

Wird Ihr Kind selbstständig in kreativen Bereichen tätig? Hat es Freude am Gestalten mit unterschiedlichen Materialien, z.B. mit kostenlosem Material oder Naturmaterialien? Malt und bastelt es gerne? Malt es detailgetreu?

Musik

Singt Ihr Kind gerne? Hat es Freude am Klatschen und Tanzen? Hat es Zugang zu unterschiedlichen Musikinstrumenten? Kann es beim Klatschen den Takt halten? Bewegt es sich gerne zu Musik?

Gesundheit

Übernimmt Ihr Kind Verantwortung für seine körperliche Gesundheit, denkt es z.B. daran, seine Jacke und Schuhe anzuziehen? Wäscht es sich die Hände? Putzt es seine Nase? Kennt es gesunde bzw. ungesunde Lebensmittel?

© Kindertagesstätte Ludwigsau Friedlos 2014

Wohlbefinden und soziale Beziehungen

Empfinden Sie Ihr Kind als unbeschwert und fröhlich? Ist es selbstbewusst und selbstsicher? Ist es interessiert an anderen Kindern? Kümmert es sich um seine Beziehungen? Kann es sich alleine beschäftigen? Versinkt es in seinem Spiel?

Lernmethodische Kompetenz

Wie lernt Ihr Kind – schaut es sich etwas ab, wiederholt es Gelerntes, probiert es Dinge selbstständig aus, ahmt es Dinge und Personen nach? Hört es Erklärungen von Kindern und Erwachsenen zu, denkt darüber nach und wendet diese an? Ist es im Spiel aktiv und geht eigene Wege im Lernen?

© Kindertagesstätte Ludwigsau Friedlos 2014

Notizen

**Hessisches Ministerium
für Soziales und Integration**

Dostojewskistraße 4
65187 Wiesbaden

www.soziales.hessen.de