



# Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV) Bildungsprozesse gemeinsam gestalten

Das Rahmenkonzept zum Modellprojekt



**QSV** QUALIFIZIERTE  
SCHULVORBEREITUNG

## Impressum

**Herausgeber:** Hess. Sozialministerium  
Dostojewskistr. 4  
65187 Wiesbaden  
Tel.: 0611/817-0  
Fax.: 0611/809399  
E-Mail: poststelle@hsm.hessen.de  
Internet: www.hsm.hessen.de

**Projektleitung:** Heike Hofmann-Salzer

**Fachliche Beratung:** Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis

**Steuerungsgruppe QSV:** Ursula Christ, Susanne Dittmar, Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis, Dr. Stefan Herb, Heike Hofmann-Salzer, Kathrin Kappes Kühnemuth, Cornelia Lange, Prof. Dr. Michael Macsenaere, Gabriele Meier-Darimont, Charlotte Mori, Christine Schaffer, Barbara Scharf, Gudrun Strathe, Anna Spindler, Dr. Jürgen Wüst

**Konzeption und Gesamtdredaktion:** Anna Spindler & Eva Reichert-Garschhammer

**Autorinnen und Autoren:** Bildung von Anfang an  
Prof. Dr. Dr. Dr. W.E. Fthenakis

Das Modellprojekt „Qualifizierte Schulvorbereitung“  
Anna Spindler

Schlüsselprozesse bei der Umsetzung  
Anna Spindler, Eva Reichert-Garschhammer,  
Wilfried Griebel & Toni Mayr

Die Stärkung der kindlichen Kompetenzen im Mittelpunkt  
Anna Spindler & Eva Reichert-Garschhammer

Sprach- und Literacykompetenzen stärken  
Christa Kieferle

Bewegung und motorische Kompetenzen stärken  
Anna Spindler

Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken  
Anna Spindler

Lernmethodische Kompetenz stärken  
Anna Spindler

Gemeinsam den Übergang gestalten  
Wilfried Griebel

**Redaktionelle Unterstützung:** Heike-Hofmann-Salzer, Dr. Ernst Spindler, Uli Lux

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

**Fotos:** Archiv Muhr P+K, Phitopia

**Druck:** UV Druckerei Evora Meier GbR, Frechen

**Stand:** Erstausgabe Februar 2012

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

<b>Bildung von Anfang an</b> .....	<b>2</b>
<hr/>	
<b>1. Das Modellprojekt „Qualifizierte Schulvorbereitung“</b> .....	<b>4</b>
<hr/>	
<b>2. Grundlagen und Schlüsselprozesse in der QSV</b> .....	<b>7</b>
Anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten .....	7
Beobachten und Dokumentieren .....	10
Inklusive Pädagogik der Vielfalt und Organisation von Bildungsprozessen .....	13
Der Übergang in die Schule aus transitionstheoretischer Sicht .....	16
<hr/>	
<b>3. Die Stärkung der kindlichen Kompetenzen im Mittelpunkt</b> .....	<b>17</b>
An den Stärken der Kinder ansetzen .....	18
Eine lernende Gemeinschaft bilden .....	18
Dialog und kommunikativer Austausch als Methode .....	19
Dokumentation - Lernprozesse sichtbar machen und Gesprächsanlässe schaffen .....	20
Spiel als elementare Form des Lernens .....	20
Lernen in Alltagssituationen .....	21
Lernen in Projekten .....	21
Die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding (Wygotski) .....	22
<hr/>	
<b>4. Sprach- und Literacykompetenzen stärken</b> .....	<b>24</b>
Entwicklungspsychologischer Hintergrund: Sprach- und Literacyentwicklung .....	25
Umsetzung in die Praxis .....	26
<hr/>	
<b>5. Bewegungs- und motorische Kompetenzen stärken</b> .....	<b>30</b>
Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung .....	31
Umsetzung in die Praxis .....	26
<hr/>	
<b>6. Soziale &amp; emotionale Kompetenzen und Alltagskompetenzen stärken</b> .....	<b>35</b>
Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung .....	36
Umsetzung in die Praxis .....	32
<hr/>	
<b>7. Lernmethodische Kompetenz stärken</b> .....	<b>39</b>
Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung .....	40
Umsetzung in die Praxis .....	41
<hr/>	
<b>8. Gemeinsam den Übergang gestalten</b> .....	<b>42</b>
Die Familien und das soziale System der Kinder mit einbinden .....	43
Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule nutzen .....	43
Auf die Bedürfnisse der Familien und Kinder eingehen .....	44
Weitere Anregungen und Praxisbeispiele .....	44
<hr/>	
<b>Ausblick</b> .....	<b>44</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>45</b>



## Bildung von Anfang an!

Das Ziel der Arbeit in den hessischen Kindertageseinrichtungen, in der Kindertagespflege und auch den Familien ist stets eine möglichst optimale Bildung und Förderung des Kindes. Schon seit langem arbeiten die Einrichtungen im Elementarbereich in dieser Weise, dass Kinder so gestärkt werden, dass sie als kompetente Kinder in die Schule kommen und als starke Kinder selbstständig und selbstbewusst ihr Leben mitgestalten. Die Kompetenzen der hessischen Fachkräfte, ihre tagtägliche pädagogische Arbeit und ihr Einsatz für die Kinder und Familien tragen in hohem Maße dazu bei. Zahlreiche und vielfältige Projekte der Träger und Initiativen des Landes Hessen, die in hessischen Kindertageseinrichtungen und Schulen umgesetzt werden, zielen ebenso darauf ab, dass eine hohe Bildungsqualität erreicht werden kann. Insbesondere die landesweite Einführung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 - 10 Jahren (BEP) hat dazu geführt, dass in Hessen immer mehr Kindertageseinrichtungen, Schulen und andere Bildungsorte eng zusammen arbeiten und gemeinsam dazu beitragen, dass Kinder eine qualitätsvolle Bildung erhalten und mehr Kontinuität in ihren Bildungsverläufen erleben können.

Das unter Federführung des Hessischen Sozialministeriums stehende und mit dem HKM in enger Kooperation entwickelte Modellprojekt QSV, kann auf diese gewachsenen und tragfähigen Kooperationsstrukturen aufbauen und von den Erfahrungen und Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte profitieren. Ziel der QSV ist es, Vorhandenes zu optimieren und während der letzten beiden Kindergartenjahre die kindlichen Kompetenzen, die für den späteren Erfolg und eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes besonders wichtig sind, nochmals gezielt in den Blick zu nehmen und sie gezielt zu stärken. Diese sind insbesondere:

- Sprach- und Literacykompetenzen
- Bewegung und motorische Kompetenzen
- Soziale, emotionale Kompetenzen und Alltagskompetenzen
- Lernmethodische Kompetenz (das Lernen lernen)
- Übergangskompetenzen

Bei der praktischen Umsetzung spielt die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse und die enge Kooperation mit der Schule und den Familien der Kinder eine wichtige Rolle.

Als verbindliche Elemente werden die Einschätzungsinstrumente KISS und KOMPIK vorgegeben sowie die Umsetzung der o.g. Schwerpunkte.

Das Rahmenkonzept basiert auf den Grundsätzen und Prinzipien des **Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren** (Hessisches Kultusministerium/ Hessisches Sozialministerium 2011). Mit der Entwicklung und Implementierung des BEP hat Hessen einen innovativen Weg in der Bildungspolitik beschritten:

Mit dem BEP werden die Grundlagen **für anschlussfähige und kindgerechte Bildungsprozesse auf Grundlage einer gemeinsamen Bildungsphilosophie in allen Bildungsorten gelegt**. Der Hessische Bildungsplan befürwortet deshalb eine dreifache Konsistenz: eine Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns, eine Konsistenz in den Bildungszielen und eine Konsistenz im Bildungsverlauf.

### (a) Konsistenz in den Grundsätzen und Prinzipien pädagogischen Handelns

Die historisch unterschiedliche Entwicklung der Schule und der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren hat zur Etablierung divergenter Bildungsphilosophien geführt, die man verkürzt als die spielorientierte vs. lernorientierte Philosophie bezeichnen könnte. Als einen ersten Schritt zur Überwindung dieser Situation wird im BEP der Standpunkt vertreten, dass Fachkräfte des Elementar- und des Primarbereichs ihr pädagogisches Verhalten auf der Grundlage gleicher Grundsätze und Prinzipien zu organisieren haben (das Bild vom Kind, Verständnis von Bildung, Umgang mit Heterogenität u.w.).

### (b) Konsistenz in den Bildungszielen

Im BEP werden fünf Dimensionen kindlicher Entwicklung und Bildung definiert, die zugleich die Begründung für pädagogisches Handeln und für die thematische Festlegung von Bildungsbereichen im Kindergarten und in der Grundschule liefern: **Starke Kinder, kommunikations- und medienkompetente Kinder, kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder, lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder und verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder.** Es gilt, diese Ziele nicht nur im Elementarbereich, sondern auch im Primarbereich und darüber hinaus in den weiterführenden Schulen zu verfolgen.

### (c) Konsistenz im Bildungsverlauf

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

Für die Mehrzahl der Kinder stellen Übergänge Phasen beschleunigten Lernens und beschleunigter Entwicklung dar, die sie angemessen und mit Gewinn bewältigen können. Es gilt demnach, diese transitiven Phasen stärker als bislang für intensiviertere Lernprozesse zu nutzen. Übergänge sind Zeitfenster, in denen das Kind bereit und fähig ist, neues Verhalten zu entwickeln. Eine große Rolle im Übergang spielt die Reorganisationskompetenz, *d.h. jene Kompetenz, die das Kind befähigt, mit Wandel und Veränderungen in seinem Leben und auch neuen Settings umzugehen.*

Zu den wesentlichen Divergenzen zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich zählt vor allem die

unterschiedliche Organisation von Bildungsprozessen. Dies kann dazu führen, dass die im Elementarbereich erzielten Lernfortschritte in der Grundschule nicht optimal genutzt werden und die Kinder zu Beginn des Grundschulbesuchs vor der Situation stehen, eine andere Organisation von Lernprozessen vorzufinden, die möglicherweise zu wenig mit jenen im Kindergarten gemeinsam hat. Im Einklang mit internationalen Entwicklungen wird deshalb im BEP das Ziel verfolgt, Konsistenz in der Organisation der Bildungsprozesse von unten nach oben, vom Kindergarten in die Grundschule, zu erzielen.

Die QSV orientiert sich an diesen Implikationen des BEP. Auch wenn das Projekt zunächst auf den Bildungsort Kindertageseinrichtungen fokussiert, wird durch die enge inhaltliche Kooperation sowohl mit der Schule als auch den Eltern und weiteren Bildungsorten, eine Konsistenz in den Grundlagen, den Inhalten und der Organisation von Bildungsprozessen in allen Bildungsorten angestrebt. Die im Folgenden genannten Schwerpunkte und Methoden können als exemplarische Möglichkeiten genutzt werden, diese Ziele zu erreichen.

Das Rahmenkonzept wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) auf der Grundlage des BEP erstellt und bildet die Basis für die Umsetzung des Modellprojekts in den Modelleinrichtungen. Es klärt wichtige inhaltliche Eckpunkte und macht konkrete Vorschläge für die Umsetzung in der Praxis. Dabei wird auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgegriffen. So werden die pädagogischen Entscheidungen und das konkrete Vorgehen erleichtert und auf eine solide Basis gestellt. Gleichzeitig bildet das Rahmenkonzept auch die Grundlage für die Qualifizierung der Modellstandorte, in der weitergehende praktische Unterstützung zur Umsetzung gegeben wird.

Im Laufe des Projekts wird dieses Rahmenkonzept zu einer Handreichung mit vielen Hintergrundinformationen, Praxisbeispielen und Reflexionsanregungen weiterentwickelt. Das Rahmenkonzept ist damit nicht als statisch zu sehen, sondern möchte vielmehr einladen, diesen Prozess aktiv mit zu gestalten, die eigenen Erfahrungen bei der Umsetzung einzubringen und die Vorschläge zur Umsetzung ko-konstruktiv weiter zu entwickeln.



## Das Modellprojekt „Qualifizierte Schulvorbereitung“

Was umfasst eine gute „Schulvorbereitung“ und welche Ziele verfolgt sie? Diese Frage würde sehr unterschiedlich beantwortet werden, je nachdem ob man die Kinder selbst, die Familien, Fach- und Lehrkräfte oder Wissenschaftler fragt. Im Modellprojekt QSV wird folgende Definition zugrunde gelegt:

*„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, mög-*

*lichst optimale Startchancen für alle Kinder herzustellen und damit zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beizutragen.*

Die QSV wird an ca. 30 Modellstandorten (Tandems, bestehend aus Kindertageseinrichtungen und Schule) in Hessen durchgeführt. Ein Tandem ist ein Zusammenschluss von Schule und Kindertageseinrichtungen, die ihre pädagogische Arbeit während des Modellprojektes am Bildungs- und Erziehungsplan ausrichten und an gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen. Das Projekt QSV wurde im Oktober 2011 gestartet und wird insgesamt bis Ende 2014 laufen. Für die beteiligten Tandems beginnt das Projekt mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung am 7. Mai 2012. Die Modellphase in den Einrichtungen wird insgesamt über die Kindergartenjahre 2012/ 2013 und 2013/2014 andauern. Für die Kinder, die erst 2013/2014 in die QSV aufgenommen werden, dauert die QSV, bis sie im August 2015 in die Schule kommen.

**Qualifizierung, Beratung und Unterstützung**

Während der gesamten Projektlaufzeit nehmen Fach- und Lehrkräfte an einer auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden, praxis- und prozessorientierten Qualifizierung teil, die insgesamt sechs Tage umfasst. Die Fortbildungen werden im Juni 2012 beginnen und bis zum Frühjahr 2014 fortgeführt. Die Qualifizierung wird von erfahrenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt, die speziell für die Anforderungen der QSV ausgebildet wurden. Pro Kindertageseinrichtung können i.d.R. zwei Fachkräfte an der Qualifizierung teilnehmen, pro beteiligter Schule i.d.R. eine Lehrkraft. Außerdem können alle beteiligten Kindertageseinrichtungen eine eintägige „Inhouse-Fortbildung“ in Anspruch nehmen, um sicherzustellen, dass die QSV auch im ganzen Team Einzug hält.

Darüber hinaus bieten regionale Fachforen die Möglichkeit zum kollegialen Austausch und zur fachlichen Weiterentwicklung. Während der gesamten Projektlaufzeit stehen den Erprobungsstandems sowohl das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) als auch die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren beratend und unterstützend zur Seite.

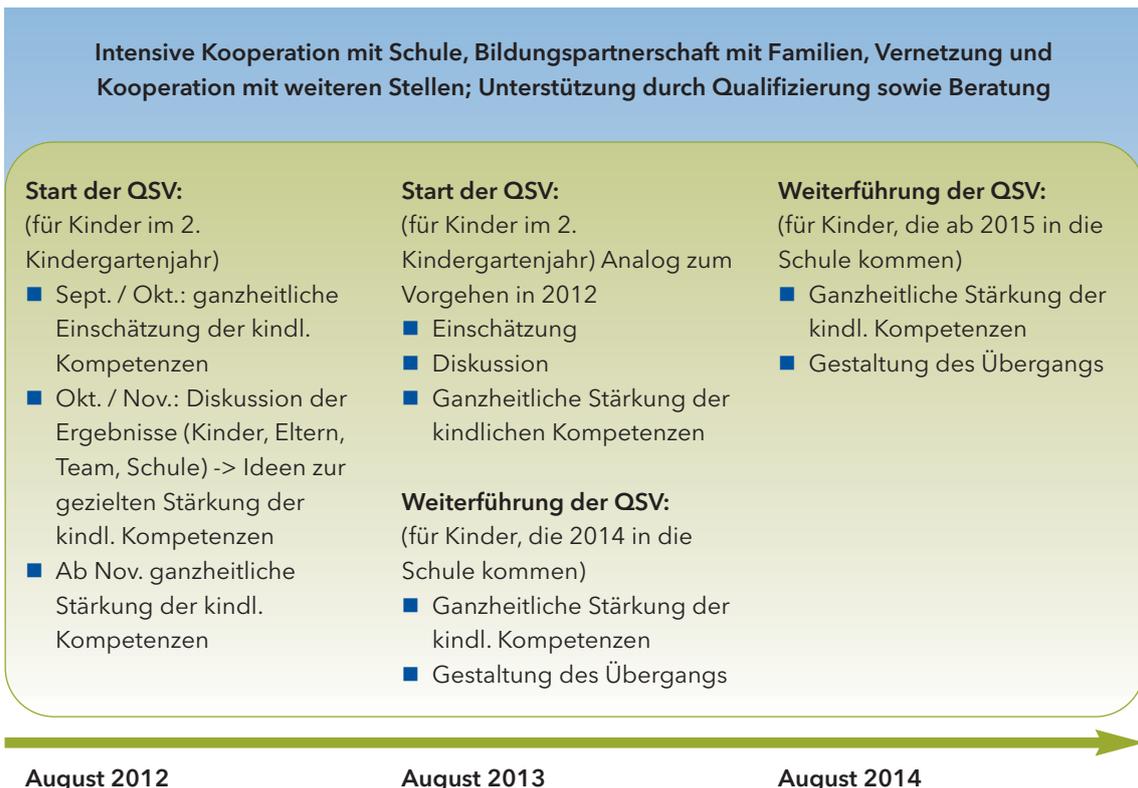
**Wissenschaftliche Begleitung**

Das Modellprojekt wird wissenschaftlich durch das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz (IKJ) begleitet, um Informationen über die Wirkung und Effekte der QSV und ihrer einzelnen Bestandteile zu bekommen. Um diese Fragen beantworten zu können, wird eine längsschnittlich angelegte Studie (mit einem Kontrollgruppendesign) durchgeführt. Dazu ist die Mithilfe der beteiligten Einrichtungen erforderlich: z.B. werden zu mehreren Erhebungszeitpunkten (im Sommer 2012, im Sommer 2013 sowie 2014) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts Fragebögen an den Modellstandorten und die Eltern austeilen, Interviews durchführen und auch Kinder beobachten.

**Umsetzung in den Einrichtungen und Schwerpunkte**

Inhaltlich legt die QSV ihr Augenmerk auf die **letzten beiden Kindergartenjahre** der Kinder, also auf die Altersspanne von 4 bis 6 Jahren. Dabei gehen die Modelleinrichtungen folgendermaßen vor:

Im September und Oktober 2012 führen die Einrichtungen eine **ganzheitliche Beobachtung und Dokumentation der Kompetenzen und Interessen**



**der Kinder im zweiten Kindergartenjahr durch - die Kinder sind also im Durchschnitt 4 1/2 Jahre alt.** Mit dem Beobachtungsbogen KOMPIK werden die kindlichen Kompetenzen und Interessen in einem breiten Spektrum erfasst. Außerdem führen die Einrichtungen eine Sprachstandserfassung mit dem Kindersprachscreening **KISS** durch. Die Stärken von KISS liegen insbesondere darin, Kinder zu identifizieren, bei denen ein medizinischer Abklärungsbedarf oder spezifischer Förderbedarf im sprachlichen Bereich besteht. Die Ergebnisse dienen dazu, gemeinsam im Team und in enger Partnerschaft mit den Eltern sowie der Schule herauszuarbeiten, welche **pädagogische Strategie** eingesetzt werden kann, um die Entwicklung der Kinder in den kommenden beiden Jahren gezielt zu stärken. Diese pädagogischen Strategien können individuell für das Kind aber auch für die gesamte Einrichtung entworfen werden.

In den beiden darauf folgenden Kindergartenjahren (2012/2013 und 2013/2014) ist es das Ziel, die Kompetenzen der Kinder so zu stärken, dass Kinder ihre Stärken ausbauen und auch in Bereichen, in denen sie noch besonderen Unterstützungsbedarf haben, ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Zentral ist dabei eine enge Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und eine kontinuierliche Kooperation mit der Schule. Inhaltliche Schwerpunkte der QSV bilden die Stärkung der **Sprach- und Literacykompetenzen, bewegungs- und motorischen Kompetenzen, sozialen & emotionalen Kompetenzen, Alltagskompetenzen und der lernmethodischen Kompetenz.**

Diese Bildungsprozesse erfolgen ko-konstruktiv, eingebettet in den Einrichtungsalltag und mit ganzheitlichen und kindgerechten Methoden. Das Kind in

den Mittelpunkt zu stellen bedeutet hierbei die Bedürfnisse und Sichtweisen der Kinder ernst zu nehmen und sie also als aktive Mitgestalter der eigenen Bildungsprozesse mit einzubeziehen. Als Basis für die Gestaltung der pädagogischen Angebote und Methoden dienen die Grundsätze und Prinzipien des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans. Spezielle „Trainingsprogramme“, die einzelne „Skills“ oder isolierte Fähigkeiten der Kinder trainieren (wie bspw. Trainings zur Steigerung der Konzentrationsleistung oder phonologischen Bewusstheit der Kinder), sind dabei nicht erforderlich.

Während der gesamten QSV beziehen die Einrichtungen insbesondere die **Eltern** des Kindes, die **Schule** und weitere Partner im Sozialraum (z.B. Fachdienste, Kinderärzte, Erziehungsberatungsstellen) sehr eng mit ein, um jedes Kind möglichst optimal in seinen Kompetenzen stärken zu können. Weitere wichtige Schlüsselprozesse sind eine **regelmäßige Reflexion** im Team, so dass sich in diesem Projekt auch die Einrichtung selbst, gemeinsam mit ihren Partnern, als „lernende Gemeinschaft“ entwickelt.

Eine zentrale Rolle in der QSV nimmt dann, v.a. im letzten Kindergartenjahr der Kinder, die **Gestaltung des Übergangs in die Schule** ein. Von der bereits bestehenden intensiven Kooperation mit der Schule und den Eltern und gemeinsamen Erfahrungen kann die konkrete Übergangsgestaltung sehr profitieren, weil alle wichtigen Voraussetzungen dafür, dass der „Übergang als Chance“ erfahren wird, schon gelebt werden.





## Grundlagen und Schlüsselprozesse in der QSV

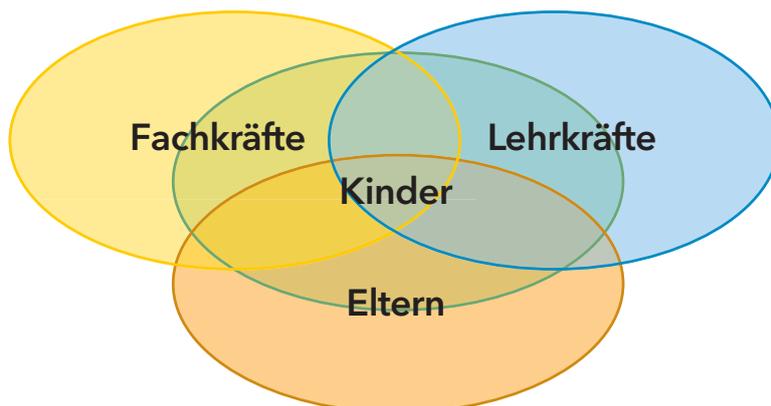
### Anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten

Bildungsprozesse, die isoliert in einem Bildungsort ablaufen, bspw. nur in der Kindertageseinrichtung, können nicht ihre volle Wirkung entfalten. Bildungsprozesse werden dann anschlussfähig, wenn sie in den wichtigsten Bildungsorten – also z.B. der Kindertageseinrichtung und der Familie – mit einem ähnlichen Schwerpunkt und ähnlichen Methoden erfolgen (horizontale Anschlussfähigkeit). Wenn die kindlichen Bildungsprozesse auch über längere

Zeiträume hinweg – bspw. also auch nach dem Übergang in die Schule – Anslüsse finden (vertikale Anschlussfähigkeit), kann das Kind besonders gut von ihnen profitieren.

Diese Anschlussfähigkeit herzustellen, ist ein wichtiges Ziel der QSV und bedeutet, sowohl mit Familien als auch der Schule in eine enge Kooperation und Bildungspartnerschaft einzutreten.

#### Eltern als Bildungspartner aktiv einbeziehen



Der erste und wichtigste Bildungsort für Kinder ist ihre Familie. Diesen Zusammenhang haben nationale und internationale Studien immer wieder bestätigt, so findet bspw. die amerikanische Längsschnittstudie des NICHD Netzwerks, dass die Einflüsse der Familie den der institutionellen Einrichtungen wesentlich übersteigen (vgl. Ergebnisse der NICHD Studie 2003). Und eine gute Bildungspartnerschaft mit den Eltern zahlt sich aus: Die EPPE-Studie, eine längsschnittlich angelegte Studie aus Großbritannien (Sylva u.a. 2004), konnte zeigen, dass Kinder aus Kindertageseinrichtungen, welche die Familien in den Einrichtungsalltag involvieren, am meisten profitieren konnten. Aktive Formen der Elternbeteiligung in Form des „SichBeteiligens“ (wie z.B. Unterstützung der häuslichen Bildungsaktivitäten der Kinder durch gute Tipps, Hospitation und Mitarbeit in der Einrichtung) zeigen deutlich positivere Effekte als die eher passiveren Formen der Elternbeteiligung im Sinne von „Beteiligt werden“ (wie z.B. Elternbriefe, Elternabende) (Cotton/Wikelund 2004 zit. in Schwaiger/Neumann 2011). Einrichtungen, die ihre Bildungspraxis auch für Eltern sichtbar machen, berichten, dass sich der Bildungsdialog zwischen Eltern und Einrichtung intensiviert.

Für die QSV ist die Einbindung der Familien in die Planung und Gestaltung der pädagogischen Prozesse ein zentrales Element. Es geht dabei nicht darum, die Familien der Kinder nur im Sinne einer „Elternarbeit“ zu informieren, sondern darum, sie als Bildungspartner zu gewinnen, ihre Sichtweise und Expertise und ihre Stärken zu nutzen und so eine **gemeinsame Perspektive für die Bildung und Erziehung des Kindes zu entwickeln**. Im Vordergrund stehen dabei (BEP, S. 109-110): die Begleitung von Übergängen, eine aktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, aber auch z.B. Beratung bei Auffälligkeiten (z.B. Vermittlung von Fachdiensten).

Genauso wie die Arbeit mit den Kindern wird auch die Partnerschaft mit Eltern ko-konstruktiv gestaltet. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Expertise der jeweiligen Partner – also die der Einrichtung und die der Familie – anzuerkennen, wertzuschätzen und gegenseitiges Vertrauen zu entwickeln. Die Familien kennen ihr Kind am besten, sie haben eine enge emotionale Beziehung zum Kind und Eindrücke aus den unterschiedlichsten Situationen. Die Einrichtung

bringt dagegen eine ganz andere Perspektive mit ein: Denn die Fachkräfte kennen das Kind aus einer ganz anderen Umgebung, können einen „objektiveren“ Blick auf die kindliche Entwicklung einnehmen, der gestützt wird durch die verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.

Kooperationsangebote, die zu einer positiven Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beitragen, sind:

- Hohe Wertschätzung und Offenheit gegenüber Eltern
- Hohe Transparenz über die pädagogischen Aktivitäten und die QSV (bspw. QSV auf dem Elternabend vorstellen, Projektdokumentationen, Videos aus dem pädagogischen Alltag auf Elternabenden zeigen)
- Regelmäßige und anlassbezogene Gespräche mit den Eltern (z.B. Entwicklungsgespräche 2 mal jährlich, Tür- und Angelgespräche, spezifische anlassbezogene Gespräche)
- Aktive Einbeziehung der Eltern bei der Planung und Gestaltung von pädagogische Aktivitäten (bspw. bei spezifischen Projekten, in die Portfolioarbeit, Hospitationen von Eltern in der Einrichtung oder bei Ausflügen)
- Angebote zur Stärkung der elterlichen Bildungs- und Erziehungskompetenz machen (z.B. Wie gehe ich mit Konflikten um? Welche Ernährungsgrundsätze wenden wir an? U.a.m.)

Bei der Auswahl der Kooperationsangebote spielen die individuelle Situation und die Bedürfnisse der Familien eine große Rolle, d.h. Eltern entscheiden sich freiwillig, wie sie kooperieren wollen. Besonders wichtig sind regelmäßige Gespräche mit den Eltern. Das **Entwicklungsgespräch, wie schon in vielen Einrichtungen üblich**, nimmt eine besondere Funktion in der QSV ein und hat folgende Ziele:

- Ein vertrauensvolles Verhältnis und die Grundlage für die ko-konstruktive Bildungspartnerschaft mit den Eltern herzustellen;
- Informationen über die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Interessen des Kindes auszutauschen und gemeinsam zu reflektieren;
- Eine gemeinsame Perspektive für die Gestaltung von Bildungsprozessen in der Einrichtung aber auch in der Familie zu entwickeln.



**Die täglichen informellen Tür- und Angelgespräche** stellen eine weitere Möglichkeit dar, die Bildungspartnerschaft mit Familien aufzubauen und zu unterstützen. Die neuseeländische CASE Studie (Duncan u.a. 2005) zeigt, dass diese Art der Kommunikation mit Eltern eine besonders große Chance bietet, weil damit auch Eltern erreicht werden können, die vor den formelleren Entwicklungsgesprächen zurückschrecken, also insbesondere bildungsferne Familien oder auch Familien mit Migrationshintergrund.

#### **Gemeinsam mit der Schule anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten**

Kindertageseinrichtungen und Schulen kooperieren in verschiedenen Kontexten und können enorm durch den gegenseitigen Austausch und gemeinsame Diskussionsprozesse profitieren. Seit der Einführung des BEP haben sich hessenweit sehr viele Schulen und Kindertageseinrichtungen in Tandems zusammengeschlossen, die mittlerweile schon über viele gemeinsame Erfahrungen verfügen und gemeinsame Weiterentwicklungsprozesse beschritten haben, z.B. gemeinsam ihr Bildungsverständnis reflektiert oder in inhaltlichen Schwerpunkten daran gearbeitet haben, dass Bildungsprozesse von Kindern anschlussfähig sind.

In der QSV spielt die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen eine besondere Rolle und wird im Hinblick auf die Kinder im Alter von 4-6 Jahren noch intensiviert. Die Schule wird von Anfang an in die Umsetzung der QSV in den Kindertageseinrichtungen eingebunden, indem z.B. eine Lehrkraft an den gemeinsamen Qualifizierungsveranstaltungen teilnimmt und so den gemeinsamen Prozess von Anfang an mitgestaltet. Eine frühe Einbettung der Perspektive der Schule (mit Wissen, Einwilligung und Beteiligung der Eltern) geschieht auch schon zum Zeitpunkt der ersten Einschätzung des Kindes, der oft gleichzei-

tig mit der Schulanmeldung stattfindet und bietet die Chance, beide Systeme schon frühzeitig zu verschränken. Alle beteiligten Tandems unterzeichnen dann eine Kooperationsvereinbarung, in der festgehalten wird, wie die Kooperation vor Ort ausgestaltet ist, welche Ziele sie hat und wie die Einrichtungen und Schulen konkret zusammenarbeiten.

Die Kooperation im Tandem zielt also darauf ab, sich gegenseitig in ko-konstruktiven Diskursen fachlich weiter zu entwickeln und auch gegenseitig zu unterstützen. In den Vordergrund rücken dabei:

- **Intensiver und kontinuierlicher Austausch über die Entwicklung der Kinder schon mit Beginn der QSV:** Unter der Voraussetzung der vorab erteilten Einwilligung der Eltern kann dies z.B. dadurch erfolgen, dass Lehrkräfte regelmäßig in der Kindertageseinrichtung anwesend sind und so die Kinder schon früh kennen lernen.
- **Beteiligung bei der Diskussion der Ergebnisse aus Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren:** So können die Lehrkräfte auch wichtige Informationen aus Sicht der Schule für die Einschätzung der Beobachtungsergebnisse und die Entwicklung der pädagogischen Strategie beitragen.
- **Zusammenarbeit bei Planung und Gestaltung von gemeinsamen Angeboten oder Projekten:** z.B. gemeinsame Projektwochen oder Aktivitäten;
- **Gemeinsame Aktivitäten zur Einbindung der Eltern:** bspw. gemeinsame Elternabende zur QSV;
- Die **gemeinsame Gestaltung des Übergangs** in die Schule.



## Beobachten und Dokumentieren

Eine ganz wesentliche Grundlage für die Stärkung der kindlichen Kompetenzen ist, die Interessen, Stärken aber auch den Unterstützungsbedarf der Kinder gut zu kennen, um darauf in der täglichen pädagogischen Arbeit und auch in der Kooperation mit der Schule und den Eltern eingehen zu können. Dabei geht es zum einen um „lern- und entwicklungsbegleitende Beobachtung“ als Basis für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung (z. B. für die pädagogische Planung oder für Entwicklungsgespräche mit Eltern), zum anderen um die Früherkennung von Entwicklungsrisiken oder -auffälligkeiten als Basis für zusätzliche Fördermaßnahmen oder für die Kooperation mit Fachdiensten. Im Projekt QSV kommen das Früherkennungsverfahren KISS und das lern- und entwicklungsbegleitende Verfahren KOMPIK zum Einsatz. Freie Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren können diese beiden verbindlich vorgegebenen Instrumente ideal ergänzen.

### KISS

Das Kindersprachscreening „KiSS“ (Euler u.a. 2007, [www.hsm.hessen.de](http://www.hsm.hessen.de)) für 4 bis 4½-jährige Kinder in Kindertageseinrichtungen in Hessen ist ein systematisches Verfahren zur Überprüfung und Beobachtung des Sprachstands durch dafür qualifizierte pädagogische Fachkräfte. KiSS dient der Bestimmung der sprachlichen Fähigkeiten und des Kommunikationsverhaltens.

Das Verfahren zielt darauf ab, die Einschätzung des Sprachstandes des Kindes zu kategorisieren, nämlich als

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

Bei Kindern mit sprachpädagogischem Förderbedarf lassen sich anhand des Profils individuelle Förderziele feststellen. Sollte ein Kind medizinisch abklärungsbedürftig sein, wird dieses von einer Sprachexpertin oder einem Sprachexperten des Gesundheitsamtes erneut überprüft und die Vorstellung bei der Kinderärztin oder dem Kinderarzt empfohlen.

Das Ziel der QSV ist nicht, Kinder in bestimmte „Kategorien“ einzuteilen. Die Einschätzungen geben Hinweise, wie Kinder bestmöglich in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützt werden können. 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 vielleicht medizinischer Abklärungsbedarf festgestellt wurde.

### Der Beobachtungsbogen KOMPIK - Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen

KOMPIK (siehe <http://www.keck-atlas.de/kompik.html> oder Mayr u.a. 2011) ist ein neu entwickeltes Einschätzungsverfahren für Kinder von 3,5 Jahren bis 6 Jahren, d.h. ein Kind wird über einen gewissen Zeitraum genauer beobachtet und diese Beobachtungen werden dann in einer Einschätzung zusammengefasst. Einzuschätzen ist entweder, wie häufig ein Kind etwas macht, oder wie gut ein Kind etwas kann. Die Beobachtungen können von einer Fachkraft gemacht werden, man kann die Bereiche aber auch auf verschiedene Fachkräfte aufteilen, so dass jeweils die Kollegin, die einen bestimmten Bereich am besten beobachten kann, den jeweiligen Abschnitt ausfüllt. Für die Einschätzung sollte man ein Kind gut kennen.

KOMPIK ist nach Bildungs- und Entwicklungsbereichen gegliedert, die weiter in „Teilbereiche“ untergliedert sind. Beispielsweise besteht der Bereich „Soziale Kompetenzen“ aus den Teilbereichen „Kooperation“ und „Selbstbehauptung“. Erfasst werden folgende elf Bildungs- und Entwicklungsbereiche, die z.T. den Schwerpunkten der QSV entsprechen oder Teilbereiche der QSV enthalten:

- (1) Motorische Kompetenzen
  - ⇒ Hinweise für „Bewegungs- und motorische Kompetenzen stärken“
- (2) Soziale Kompetenzen
  - ⇒ Hinweise für „Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken“
- (3) Emotionale Kompetenzen
  - ⇒ Hinweise für „Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken“
- (4) Motivationale Kompetenzen
  - ⇒ Hinweise für „Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken“
  - ⇒ Hinweise für „Lernmethodische Kompetenz stärken“
- (5) Sprache und frühe Literacy
  - ⇒ Sprach- und Literacykompetenzen stärken
- (6) Mathematische Kompetenzen
- (7) Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen
- (8) Musikalische Kompetenzen und Interessen
- (9) Gestalterische Kompetenzen und Interessen

- (10) Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen
  - ⇒ Bewegungs- und motorische Kompetenzen stärken
  - ⇒ Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken
- (11) Wohlbefinden und soziale Beziehungen
  - ⇒ Soziale, emotionale und Alltagskompetenzen stärken

Beobachtet werden Kompetenzen und Interessen von Kindern. Im letzten Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ wird erfasst, ob Kinder sich in der Einrichtung wohlfühlen und ob sie gute Beziehungen zu anderen Kindern haben. Das Verfahren vermittelt einen ganzheitlichen, breiten Überblick über verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche, mit der Möglichkeit auch freie Beobachtungen und Notizen festzuhalten. KOMPIK steht in einer Papierversion zur Verfügung, am besten kann man aber mit KOMPIK in der EDV-Version arbeiten. Hier werden verschiedene Auswertungen automatisch vom Programm geliefert. Die PC-Version kann aus dem Internet kostenlos auf den eigenen Computer heruntergeladen werden.

### Offene Beobachtungsverfahren

Als eine ideale Ergänzung zu diesen beiden Verfahren werden die von vielen Einrichtungen sehr häufig eingesetzten offenen Dokumentationsverfahren, z.B. die **Portfolioarbeit** (vgl. Fthenakis u.a. 2009) und die **Bildungs- und Lerngeschichten** (Leu u.a. 2007), die wiederum Bestandteil eines Portfolios sein können, empfohlen. Denn bei diesen freien Verfahren gestalten die Kinder aktiv mit - und der Prozess der Dokumentation bietet gleichzeitig die Chance, Lernprozesse zu reflektieren, Sprach- und Kommunikationskompetenzen und das Selbstkonzept des Kindes zu stärken.

Eine offene Beobachtung und Dokumentation wird in allen Schwerpunkten der QSV empfohlen, insbesondere zum Thema lernmethodische Kompetenzen, da hier nur wenige Informationen aus den strukturierten Beobachtungen verfügbar sind.

### Aus den Beobachtungsergebnissen ein ganzheitliches Bild der Kompetenzen und Interessen des Kindes entwickeln

Bei den o.g. strukturierten Screening- und Beobachtungsverfahren werden die Kompetenzen aus Sicht einer Fachkraft beobachtet und eingeschätzt. Damit aus den Beobachtungsergebnissen und auch offenen Verfahren eine ganzheitlich Perspektive zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen und Interessen entwickelt werden kann, sollen diese Ergebnisse um andere Perspektiven erweitert werden: Nämlich **das Team der Einrichtung, die Lehrkraft, die Eltern, das Kind selbst und deren Beziehungen untereinander und mit der Gemeinde.**

Möglichkeiten zur Einbindung des Teams sind z.B., die Beobachtungsergebnisse von mehreren Kindern auf einer Teambesprechung durchzugehen, oder mehrere Fachkräfte beobachten das Kind anhand verschiedener Verfahren und tauschen sich sodann gemeinsam und mit dem Team darüber aus, was vor allem in (teil-) offen arbeitenden Einrichtung möglich ist. Empfehlenswert ist es auch, die Lehrkraft in diesen Prozess einzubinden, z.B. direkt in der Teamkonferenz oder in einer zusätzlichen Besprechung im kleineren Kreis.

Die Perspektive der Kinder einzuholen, kann am besten im sensiblen Dialog mit der Fachkraft geschehen. Keinesfalls sollte man mit dem Kind differenziert auf die Beobachtungsergebnisse einge-

hen, sondern sich auf die Stärken, Interessen und weiteren Lernbedürfnisse des Kindes konzentrieren: „Was kannst du besonders gut?“, „Was magst du an dir besonders gerne? Was mögen deine Freunde an dir besonders gerne?“ „Was macht dir in der Kita / zuhause am meisten Spaß?“ „Welche Spiele/ Angebote/ usw. magst du nicht so gerne?“ „Was willst du unbedingt bald lernen, können oder wissen?“ „Wo magst du unbedingt weiterkommen?“ „Wo möchtest Du weiterkommen?“ - mit diesen Fragen können Fachkräfte mit den Kindern in Dialog kommen. Die Ergebnisse dieses Dialogs können festhalten werden, z.B. auf einem Selbstportrait des Kindes, bei dem die Antworten des Kindes als Sprechblasen auftauchen. Eine solche Dokumentation der kindlichen Perspektive kann als idealer Einstieg in das Entwicklungsgespräch mit den Eltern genutzt werden.

Die Perspektive der Eltern einzuholen, ist ebenso wichtiger Bestandteil. Als Einstieg in dieses Gespräch empfiehlt sich z.B. die Sicht des Kindes einzubringen oder Fotos des Kindes zu nutzen. Wo sehen Eltern selbst die Stärken, aber auch möglichen Unterstützungsbedarf für das Kind? Welche Fragen haben sie zur Entwicklung ihres Kindes? Erst dann sollten Fachkräfte ihre Perspektive mit einbringen, z.B. über ihre Beobachtungen oder auch den Ergebnissen aus der Einschätzung des Kindes berichten. Es ist immer ratsam, dabei mit den Stärken des Kindes zu beginnen.

Beim Gespräch mit den Eltern ist auch wichtig, klar zu kommunizieren, dass die Ergebnisse aus Beobachtung und Dokumentation erste, allerdings subjektiv eingefärbte Anhaltspunkte geben können, um die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes zu unterstützen. Keinesfalls sollte jedoch der Eindruck entstehen, dass das Kind dadurch in eine „Schublade“ gesteckt wird, sondern dass die Meinungen der Eltern, des Kindes und der anderen Fach- und Lehrkräfte sehr wichtig sind, um ein objektiveres Bild über das Kind zu bekommen und diese Ergebnisse anzureichern und gemeinsam zu interpretieren. Dies alles dient dazu, eine ganzheitliche Perspektive zur Stärkung der Kompetenzen des Kindes zu entwickeln, und damit eine gute Grundlage für die Umsetzung der QSV zu legen.



## Inklusive Pädagogik der Vielfalt und Organisation von Bildungsprozessen



Ein zentrales Ziel der QSV ist es, die Bildungschancen für alle Kinder zu verbessern. Um dies zu erreichen, ist ein positiver Umgang mit der Heterogenität der Kinder erforderlich: Kinder unterscheiden sich hinsichtlich Alter und Geschlecht, Temperament, Stärken, Begabungen und Interessen, Lern- und Entwicklungstempo, spezifischer Lern- und besonderer Unterstützungsbedürfnisse, kulturellem oder sozioökonomischem Hintergrund. Jedes Kind bringt seinen eigenen Hintergrund und seine individuelle Geschichte mit in die Gemeinschaft von Lernenden. Seit längerem schon ist in Kindertageseinrichtungen eine kontinuierliche Zunahme kultureller und sprachlicher Vielfalt zu registrieren, mittlerweile haben rd. 1/3 der Kinder im Alter bis zur Einschulung einen Migrationshintergrund. Für die QSV bedeutet dies: Alle Kinder erhalten die Möglichkeit, in Kooperation mit anderen Kindern, Fachkräften und Eltern Bildungsprozesse so mitzugestalten, dass sie optimal daraus profitieren können – ein Kind mit Behinderung genauso wie ein Kind mit Hochbegabung, ein Kind mit Migrationshintergrund oder ein Kind aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie.

Inklusion zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung. Sie umfasst alle Aspekte von Vielfalt und Heterogenität – also individuelle, institutionelle, soziale und kulturelle – und hat daher nicht allein Kinder mit Behinderung im Blick. Grundlage einer inklusiven Pädagogik ist das Recht aller Kinder auf gemeinsame und jedem Kind angemessene Bildung. Inklusive Pädagogik orientiert sich an den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbiografien der Kinder. Sie betont die Normalität der Verschiedenheit von Menschen und lehnt die Vorstellung der Segregation anhand bestimmter Merkmale ab. Die Akzeptanz von Verschiedenheit sowie der Umgang mit Vielfalt sind gesellschaftliche Verpflichtung und Bereicherung.

Letztendlich bedeutet also die Umsetzung der QSV, dass sich Einrichtungen, gemeinsam mit den Eltern und den Schulen auf den Weg machen in Richtung einer inklusiven Pädagogik, in der Heterogenität als Chance genutzt wird.

Im BEP spielt das Verständnis von Bildung eine zentrale Rolle - **Bildung wird als ko-konstruktiver Prozess** verstanden, in dem sich sowohl Kinder als auch Erwachsene als aktive Gestalter einbringen: Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ist der Schlüssel für hohe Bildungsqualität. Lernformen, die auf den Erkenntnissen des sozialen Konstruktivismus (Ko-Konstruktion) beruhen und das Von- und Miteinanderlernen in den Mittelpunkt stellen, sind Grundlage für nachhaltiges Lernen (Beispiele siehe Kap.3). Ko-Konstruktion lebt von der Heterogenität aller am Bildungsprozess beteiligten Kinder und Erwachsenen, da alle ihre unterschiedlichen Perspektiven einbringen und gemeinsam neue Bedeutungen aushandeln können. Ko-Konstruktion bietet somit einen optimalen Rahmen, in dem sich eine inklusive Pädagogik der Vielfalt entwickeln und ihre Potentiale entfalten kann. Im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion wird oft auch das Recht von Kindern auf Partizipation genannt: Jedes Kind, sei es nun ein Kind mit Hochbegabung oder ein Kind mit Behinderung, hat ein Recht darauf, seine Interessen zu äußern und in entwicklungsangemessener Weise mit diesen auch berücksichtigt zu werden. Dies gilt für den Alltag in der Familie ebenso wie in Kindertageseinrichtungen und Schulen (BMFSFJ 2010). Alle Bildungsorte stehen daher heute in der Verantwortung, der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen, jedes Kind zu beteiligen und sein Interesse an Beteiligung zu wecken und zu erhalten. Die Reichweite von Partizipation ist groß und geht über Kinderkonferenzen weit hinaus. Kindern ein selbstbestimmtes Handeln im Lebensalltag zu ermöglichen, vor allem die Befriedigung der eigenen körperlichen Bedürfnisse (z.B. Essen, Trinken, Rückzug, Ruhen) und das Nachgehen eigener Interessen (z.B. Angebotsauswahl, Raumwechsel), gehört ebenso dazu wie sie an der Planung und Gestaltung der Bildungsräume (z.B. Raumgestaltung, Materialausstattung), den Bildungsprozessen (z.B. Inhalte, Projekte, Ausflüge), dem Zusammenleben (z.B. Regelaufstellung) und der Verpflegung (Speiseplanung) und damit an der gesamten Alltagsgestaltung zu beteiligen.

Der bildungstheoretische Ansatz der Ko-Konstruktion vertritt noch ein weitergehendes Verständnis von Partizipation: Das Recht aller Akteure zur Mitgestaltung von Bildungsprozessen wird deutlich

in den Vordergrund gestellt, und dies geht über das bisherige Verständnis von Partizipation als oft eher einseitige Eröffnung von Chancen bzw. als Einladung zur Mitgestaltung hinaus. Im Rahmen der Umsetzung der QSV und Entwicklung der Handreichung werden hierzu konkrete Beispiele entwickelt.

### Innere Differenzierung und Öffnung als Schlüssel zu einer Inklusiven Pädagogik

Auf die Unterschiede gezielt einzugehen, jedes Kind bei gemeinsamen Lernaktivitäten bestmöglich und individuell zu begleiten und zu stärken - dies ermöglicht das Prinzip der inneren Differenzierung. Innere Differenzierung bedeutet keinesfalls, einfach beliebig verschiedene Angebote nebeneinander anzubieten, aus denen dann die Kinder je nach Interesse auswählen können. Innere Differenzierung ist ein Prozess, der auch eine sehr aktive und reflektierte Steuerung von Seiten der Fachkraft braucht, damit wirklich alle Kinder entwicklungsangemessen profitieren können.

- **Ein differenziertes Bildungsangebot** ermöglicht vielfältige und differenzierte Interaktionen und damit vielfältige Lernprozesse. Differenzierung kann z.B. bedeuten, sowohl altersgemischte als auch altershomogene Bildungsaktivitäten anzubieten, denn jedes dieser Settings bedeutet für Kinder ganz unterschiedliche Lernerfahrungen und -chancen. Besonders gut kann mit Projektarbeit differenziert werden: Obwohl die ganze Gruppe ein übergreifendes Thema hat, können sich Kleingruppen von Kindern mit ganz unterschiedlichen Aspekten auseinandersetzen, die auch im Anforderungsgrad sehr stark variieren können. Um diese innere Differenzierung in der Praxis umsetzen zu können, ist ein Ausbau gruppenübergreifender Angebote hilfreich. Die gemeinsame Erfahrung, dass von der Gruppenöffnung positive Impulse und neue Freiräume für die Kinder und die pädagogische Arbeit ausgehen, macht Mut für mehr gruppenübergreifendes Arbeiten, um dann Tagesablauf, Personaleinsatz und Lernumgebung schrittweise neu zu strukturieren - und so eine stärkere innere Öffnung der Arbeit zu erreichen (Reichert-Garschhammer u.a. 2010, S. 82f.).

Bei der Umsetzung der QSV öffnen sich Einrichtungen auch nach außen, indem sie z.B. eine sehr enge Kooperation mit der Schule, aber auch weiteren Partnern im Gemeinwesen eingehen. Eine weitere Öffnung nach außen (z.B. Kunst- und Kulturschaffende, Bibliotheken, Musikschulen, Sportvereine, Wirtschaft, soziale Einrichtungen, Fachdienste) erschließt noch weitere Bildungsräume und Lebenswelten für Kinder und kann enorm bereichernd für die Entwicklung der kindlichen Interessen und Kompetenzen sein.

- **Kleingruppenarbeit:** In Kleingruppen ist es besonders gut möglich, differenzierte Lernprozesse entsprechend der Kompetenzen und Interessen der Kinder zu organisieren, weil die Fachkraft-Kind-Interaktion hier sehr viel besser als in großen Gruppen hergestellt werden kann.

- **Differenzierte Lernumgebung:** Gute räumliche Bedingungen und attraktive, anregende Materialien stimulieren Interessen und Lernprozesse von Kindern direkt und unmittelbar – dies ist durch viele Studien gut belegt (vgl. Mayr/Kofler 2011, S. 253ff.). Innere Differenzierung ist gekoppelt an ein durchdachtes Raumkonzept, das Kindern ausreichend Gelegenheit und Platz für Kommunikation, Bewegung, vielfältige individuelle Lernprozesse, Rückzug und Geborgenheit zugleich bietet. Die Schaffung von Funktionsräumen mit spezifischen Erfahrungs- und Lernangeboten ist eine Möglichkeit dazu. So können Kinder auch über längere Zeit in kleinen Gruppen intensiv an bestimmten Themen arbeiten. Wenn das Platzangebot stark beschränkt ist, kann bspw. die Einbindung von freien Fluren oder auch des Außenbereichs angedacht werden. „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).



## Der Übergang in die Schule aus transitionstheoretischer Sicht



Viele Theorien der Übergänge befassen sich mit den Strukturen von Gesellschaft und Institutionen, an die sich das Kind im Übergang anpasst. Zur Vermeidung von Belastungen für das Kind beim Übergang in die Schule wird größtmögliche Kontinuität in der Umgebung angestrebt. **Davon hebt sich eine entwicklungspsychologische Tradition ab, die die Bewältigung von Veränderungen in den Vordergrund stellt – der Transitionsansatz.**

### Dem BEP liegt die folgende Definition von Übergängen zugrunde:

„Transitionen sind Lebensereignisse, deren Bewältigung Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens im sozialen Zusammenhang anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden. (Griebel/Niesel 2011). Das Kind wird ein Schulkind, die Eltern werden Eltern eines Schulkindes. Die Familie hat damit eine sehr große Bedeutung für das gesamte Übergangsgeschehen.

Übergänge werden nicht nur vom Kind alleine bewältigt, sondern von vielen weiteren Personen aktiv mitgestaltet und „ko-konstruiert“: In diesem Bewältigungsprozess gestalten mit: die **Kinder, deren Familien, Kindertageseinrichtungen, Schulen und weitere Beteiligten, wie z.B. Freunde des Kindes oder der Eltern**). Somit bestimmt also das Zusammenspiel aller Beteiligten, wie gut ein Übergang gelingen kann. Alle Personen, die am Übergang be-

teiligt sind, gestalten diesen Prozess aktiv mit und bringen ihre spezifischen Kompetenzen und Ressourcen ein (wie z.B. Kooperations- und Konfliktlösefähigkeiten, die Fähigkeit, Stress zu bewältigen, Beziehungskompetenzen oder auch die Kompetenz, positive Regulationsmechanismen für negative Emotionen einzusetzen). Übergänge sind v.a. dadurch geprägt, dass alle Beteiligten neue Beziehungen aufbauen, z.B. zwischen Kind und Lehrkraft, anderen Kinder aber auch zwischen Eltern, Lehrkraft und anderen Eltern. Wenn Übergangsprobleme auftreten, ist es sinnvoll, zunächst diese Beziehungsnetzwerke in den Blick zu nehmen.

Der Übergang spielt eine zentrale Rolle im QSV, weil er bestimmend für das Wohlbefinden und damit das Lernen des Kindes, aber auch für den späteren Schulerfolg ist. Innerhalb der QSV bietet natürlich die enge Kooperation mit Schule und den Eltern die besten Voraussetzungen dafür, dass dieser Übergang wirklich vom allen beteiligten Personen aktiv mitgestaltet werden kann. Konkrete Ideen zur Gestaltung der Übergänge werden im Kapitel 3. „Übergänge gestalten“ vorgestellt.



3

## Die Stärkung der kindlichen Kompetenzen im Mittelpunkt

Nach der differenzierten Beobachtung können Fachkräfte besser einschätzen, welche Stärken, welche Interessen ein Kind hat, aber natürlich auch, in welchen Bereichen ein Kind noch Unterstützungsbedarf hat. Die Beobachtungsergebnisse geben auch wichtige Hinweise auf den Weiterentwicklungsbedarf der ganzen Kindergruppe und Einrichtung.

Die Perspektive der Eltern und des Kindes sowie der Schule bereichern und erweitern die Einschätzung, und Fachkräfte können sich so ein ganzheitliches Bild machen. Damit sich diese Anstrengungen lohnen, gilt es nun eine Perspektive für die **Stärkung der kindlichen Kompetenzen zu entwickeln**.

Sicherlich ist dieser Prozess einer der innovativsten, spannendsten und gleichzeitig herausforderndsten innerhalb der QSV, da hier eine intensive Reflexion der pädagogischen Arbeit und ein sehr individuelles Vorgehen notwendig ist, für das zwar Anregungen gegeben werden können, allerdings keine „Patentrezepte“.

Traditionell verbinden viele Personen die Begriffe „Vorschulische Förderung“ mit dem Einsatz von „Programmen“, also dem wiederholten Praktizieren bestimmter Fertigkeiten wie bspw. feinmotorische Übungen oder kognitiven Funktionen, meist losgelöst von einem sozialen oder anwendungsbezogenen Kontext. Spezifische Förderprogramme werden zwar vielfach auch für den Elementarbereich entwickelt und eingesetzt, dennoch bestehen Zweifel an deren globaler Wirksamkeit:

Eine in Baden-Württemberg durchgeführte Evaluationsstudie „EVAS“ konnte z.B. zeigen, dass der Einsatz spezifischer Förderprogramme bei Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf keine anderen Effekte auf den Spracherwerb und Sprachgebrauch hatte als die „normale“ unspezifische Förderung in der Kindertageseinrichtung (vgl. Hofmann u.a. 2008). Die Ergebnisse internationaler Studien weisen in eine ähnliche Richtung: Stipek u.a. (1995, 1998) fanden in einer ebenfalls längsschnittlich organisierten Studie heraus, dass Kinder aus Kindertageseinrichtungen, die eine stark instruktive und auf den Erwerb von Wissen und



spezifischen Kompetenzen (wie bspw. Buchstaben schreiben, Zählen) ausgelegte Praxis ausübten, später sogar schlechtere Kompetenzen als Kinder aus auf spielerisches Lernen ausgerichteten Kindertageseinrichtungen hatten. Diese Effekte zeigten sich nicht nur im motivationalen und emotionalen Bereich sondern überraschenderweise auch im kognitiven Bereich. Die Effekte erwiesen sich als stabil und konnten auch noch im ersten Schuljahr der Kinder nachgewiesen werden.

Diese Ergebnisse lassen sich auf vielfältige Weise diskutieren und interpretieren. Sicherlich zeigen sie aber, dass eine optimale „Förderung“ im Elementarbereich **ganzheitlich, spielerisch mit einem hohem Handlungs-, Lebenswelt- und Alltagsbezug** erfolgen sollte und dass auch die **ganz „normalen“ Interaktionen im Alltag der Kindertageseinrichtung und Familien eine große Chance sind und ideale Gelegenheiten zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen** bieten. Gleichzeitig ist es aber auch evident, dass eine spezifische Förderung bestimmter Fertigkeiten (wie bspw. in der Logopädie) in manchen Fällen mit verhältnismäßig kleinem Aufwand große Gewinne für das Kind bringen kann, wenn diese Förderung kompetent und entwicklungsangemessen durchgeführt wird.

Im Folgenden werden verschiedene Methoden dargestellt, die zur Umsetzung der QSV empfohlen werden (viele von ihnen werden auch im BEP beschrieben). Beim Einsatz dieser Methoden empfiehlt es sich, diese nicht nur in der individuellen pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung einzusetzen, sondern auch die Eltern einzubeziehen und gemeinsam mit der Schule darüber zu reflektieren, wie diese Organisation von Bildungsprozessen in der Schule weitergeführt werden kann. Denn alleine auf das Kind zu fokussieren, wird dem Ziel der QSV nicht gerecht.

Prinzipiell können all diese Methoden bereichsübergreifend eingesetzt werden, z.B. in allen Schwerpunkten der QSV oder auch für alle Bildungsbereiche des BEP.

#### An den Stärken der Kinder ansetzen

Traditionelle „Förderkonzepte“ orientieren sich häufig stark an den Defiziten und vernachlässigen dabei die Stärken der Kinder. Die Stärken der Kinder

zu berücksichtigen und in die Gestaltung der pädagogischen Praxis ein zu beziehen, ist eine wesentlich effizientere pädagogische Strategie.

Die QSV umzusetzen bedeutet, auch die Stärken und Talente der Kinder in den Blick zu nehmen und ihnen Herausforderungen auch in den Bereichen zu geben, in denen sie schon sehr weit sind. Dadurch 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, ist eine großartige Turnerin. Sie ist aktiv im Sportverein, kann sogar schon ein Rad schlagen und langweilt sich meistens beim Turnen im Kindergarten. Im normalen Einrichtungsalltag ist Lia manchmal sehr impulsiv und hat häufig Konflikte mit anderen Kindern, die sie auch mit körperlicher Aggression löst. Die Erzieherin hat mit Lia gesprochen und sie haben vereinbart, dass Lia beim Turnen im Kindergarten nun andere Aufgaben übernehmen kann, damit sie nicht so gelangweilt ist. Sie darf jetzt gemeinsam mit der Erzieherin den anderen Kindern Hilfestellung geben, unterstützt die „Schwächeren“, in dem sie bei Wettbewerben in deren Gruppe geht und bekommt immer besonders „schwere“ Aufgaben. Lias Desinteresse am Turnen verschwindet recht schnell. Die hohe Verantwortung, die sie beim Turnen übernimmt, wirkt sich auch positiv auf ihr Verhalten in der Gruppe aus. Sie hat weniger Konflikte und es scheint so, als könnte sie ihre Bedürfnisse nun besser als mit den „Fäusten“ artikulieren.*

#### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

An den Stärken der Kinder anzusetzen, ist zum einen eine grundsätzliche Haltung gegenüber allen Kindern und zum anderen eine konkrete, individuelle Methode in der Arbeit mit jedem einzelnen Kind. Die meisten Vorteile bietet sie allerdings bei Kindern, die sehr hohen 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 es bestehen Befürchtungen, dass Kinder durch zu viel „Lob“ ein unrealistisches Selbstkonzept entwickeln könnten. Je authentischer



und informativer es jedoch im Dialog mit den Kindern aufgegriffen wird, desto besser können sie davon profitieren.

### 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)

Eine lernende Gemeinschaft herzustellen ist ein längerer Prozess, bei dem v.a. das kooperative Lernen und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder in den Mittelpunkt rücken. Wichtige Maßnahmen dazu sind u.a. (siehe Reichert-Garschhammer, 2011b, S. 161):

- Kleingruppenarbeit einzusetzen und zu ermöglichen
- vermehrt Spiele und Angebote mit Kooperationscharakter einzusetzen
- dafür zu sorgen, dass sich alle Kinder entsprechend ihren Interessen und ihren Stärken einbringen können
- die Entwicklung von positiven Beziehungen unter den Kindern zu fördern
- ein Zugehörigkeitsgefühl und Verantwortungsgefühl zur Gesamtgruppe zu schaffen
- ein positives emotionales Klima zu leben

### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Lernende Gemeinschaften bereichern die pädagogische Arbeit mit allen Kindern in der Einrichtung. Lernende Gemeinschaften können z.B. Kleingruppen, Projektgruppen oder auch Gruppen von Kindern sein, die oft miteinander spielen. Dabei können sich – je nach Interesse der Kinder – kleinere und größere „lernende Gemeinschaften“ herausbilden. Genauso können lernende Gemeinschaften entstehen, die entweder altersgemischt oder altershomogen zusammengestellt sind – wie bspw. eine Gruppe von Kindern, die bald in die Schule kommen.

### Dialog und kommunikativer Austausch als Methode

Der Art und Weise, wie junge Kinder lernen, werden Bildungsprozesse nur dann gerecht, wenn ein „effektives und engagiertes“, d.h. lustbetontes Lernen stattfindet. Dies ist dann der Fall, wenn Kinder am Lernprozess aktiv beteiligt werden, im Dialog mit anderen lernen und dabei die Möglichkeit erhalten, Dinge zu hinterfragen, zu reflektieren, Hypothesen zu entwickeln, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen (Braun/Helmeke/ Bock 2009). Der Dialog ist also die zentrale Methode in einer ko-konstruktiven Bildungspraxis.

In Lernprozessen spielt z.B. der **Diskurs** eine Rolle, bei dem Kinder im Gespräch Bedeutungen erforschen (z.B. warum verlieren Bäume im Winter die Blätter). Für Fachkräfte ist dabei wichtig, auf die unterschiedlichen Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse zu achten und diese zu diskutieren.“ (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 von den Kindern selbst aufgeworfen werden. Die Form der Auseinandersetzung ist ein gemeinsames vertieftes Nachdenken in Gesprächsform. Der **Dialog zur Entscheidungsfindung** unterstützt die Kinder bei ihrer gemeinsamen Meinungsbildung (z.B. entscheidungsrelevante Informationen bereit stellen, Gesprächsregeln entwickeln, darauf achten, dass alle zu Wort kommen und ausreden dürfen, keiner ausgelacht oder verspottet wird, Konflikte aufgreifen und gemeinsam nach Lösungen suchen). In **metakognitiven Dialogen** (siehe Kap. 7 „Lernmethodische Kompetenz stärken“) werden gemeinsam die Lernprozesse der Kinder reflektiert.

### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

In der Praxis beteiligen sich manche Kinder sehr gerne und engagiert an Dialogen, andere Kinder nur selten (insbesondere jüngere Kinder, Kinder, die Angst haben, dass ihre Sprachkompetenz oder kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichen oder auch Kinder, die schüchtern oder introvertiert sind). Damit sich alle Kinder beteiligen können, können Fachkräfte z.B.:

- offene Fragen stellen und aktiv zuhören
- 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 sie wesentlicher Bestandteil ihres Lernens; sie erfahren Wertschätzung, Unterstützung bei ihren Reflexionen und werden in ihrem Kompetenzerleben gestärkt. Dokumentationen stärken die Bildungspartnerschaft mit Eltern und die Professionalität der Fachkräfte.

#### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Qualitativ hochwertige Dokumentationen entfalten als Kommunikations-, Verständigungs- und Reflexionsgrundlage somit eine immense Bedeutung für alle Beteiligten. Dabei sind folgende Aspekte wichtig:

- Einsatz vielfältiger Dokumentations- und Präsentationsmethoden (z.B. dokumentierte Kinderaussagen, Fotos, Filme, Projektordner, Abschlusswerke, sprechende Wände, Portfolio, Ausstellungen)
- Kooperative und individuelle Lernprozesse zugleich in den Blick nehmen und die Kinder soweit wie möglich an der Dokumentation und Präsentation beteiligen
- Dokumentationen für das Abstimmungsgepräch, den Diskurs und metakognitiven Dialog mit den Kindern nutzen sowie einzelnen Kindern Feedback geben (z.B. Portfolio-Einträge, Lerngeschichten reflektieren).

#### Spiel als elementare Form des Lernens

Für Kinder im Alter von 4-6 Jahren ist das freie Spiel eine ihrer „Haupttätigkeiten“. Das kindliche Spiel ist eine enorm wichtige und wertvolle Ressource für die emotionale, soziale, kognitive aber auch physische Entwicklung von Kindern. Kinder lernen beim Spiel, und sie lernen am liebsten spielerisch - wie dies z.B.



auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan dargestellt wird (BEP, S. 54). Bedauerlicherweise hat in einigen Kindertageseinrichtungen und auch Familien, die Zeit, in der Kinder spielen, abgenommen, zugunsten von stark strukturierten Bildungsangeboten (Ginsburg 2007). Kinder spielen meistens völlig selbstständig und brauchen auch keine Anleitung dazu. Sie brauchen eine anregende Spielumgebung mit sorgfältig ausgewählten und vielfältig einsetzbaren Spielmaterialien (bspw. Materialien, die Anregungen für Rollenspiele bieten) und Freiräume in zeitlicher (also „Freispielzeit“) aber auch räumlicher Hinsicht (also z.B. Rückzugsräume und genügend Platz) dafür. Spiele werden meist sehr ko-konstruktiv von den Kindern entwickelt.

#### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Das Spiel als wichtigen Lernprozess zu begreifen, bedeutet, dem „Freispiel“ auch einen gebührenden Platz im Einrichtungsalltag einzuräumen. So sollte z.B. neben Projekten und anderen pädagogischen Angeboten genug Zeit für Freispielphasen eingeplant werden. Fachkräfte können durch die sensible Beobachtung des Spiels viele Anregungen für ihre pädagogische Arbeit bekommen, sie können die Themen, die die Kinder im Spiel beschäftigen, 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. Hier ist allerdings eine stärkere Steuerung von Seiten der Fachkraft notwendig, weil diese Kinder seltener Rollenspiele spielen oder gar nicht in die bestehenden Gruppen hineinkommen

und manchmal auch von bestimmten Spielszenen überfordert sind. Eine stärkere Steuerung bedeutet hier z.B. Kinder zu (Rollen-)Spielen zu ermutigen, Kleingruppen aktiv zusammenzustellen, Spielideen beizusteuern oder auch bei Konflikten oder schwierigen Spielszenen moderierend zur Seite zu stehen.

### Lernen in Alltagssituationen

Der Alltag in der Kindertageseinrichtung bietet viele Möglichkeiten, Kinder ganzheitlich, individuell und entwicklungsangemessen herauszufordern und zu stärken. Manchmal sind die täglich wiederkehrenden Abläufe in der Einrichtung für die Kinder recht langweilig, weil sie selbst wenig beteiligt sind, wenn z.B. alle Kinder schon am Tisch sitzen und warten bis die Fachkraft das Essen hereingeht und an alle austellt.

Wenn Kinder aber selbst den Tisch decken, müssen sie z.B. kooperieren und kommunizieren „Ich teile das Besteck aus und du die Teller“. Dabei setzen sie ihre motorischen Kompetenzen (besonders die feinmotorischen Kompetenzen z.B. beim Anordnen des Bestecks) und auch kognitive (z.B. Konzentration, Abschätzen von Mengen oder das Zählen) vielfach ein und entwickeln diese weiter. Alltagssituationen bieten also vielfältige Lerngelegenheiten in einer realen Situation. Wichtige Beispiele sind z.B. die Zubereitung von Mahlzeiten und das Essen in Kindertageseinrichtungen, Vorbereiten von Festen oder die eigene Körperpflege und das selbstständige Anziehen.

### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Alltagssituationen zu nutzen bedeutet auch, den Kindern mehr Verantwortung und auch Entscheidungsspielraum zu geben. Wenn bspw. die Kinder sich selbst das Essen auf die Teller schöpfen, verliert die Fachkraft möglicherweise den Überblick, wer wie viel gegessen hat oder ob sich ein Kind vielleicht schon dreimal Nachschlag geholt hat. Doch Kinder, die wirklich partizipieren und mitgestalten können, übernehmen auch Verantwortung für sich und andere. In vielen Einrichtungen übernehmen die älteren Kinder auch die Verantwortung für bestimmte „Dienste“ (z.B. Aufräumdienst, Tischdeckdienst) die regelmäßig wechseln. Wichtig ist, wie das Nutzen von Alltagssituationen an Kinder und v.a. auch Eltern kommuniziert und wie es begleitet wird, damit nicht der Eindruck entsteht, als ginge es

um ein Abwälzen von „lästigen Pflichten“. Dabei ist auch zu bedenken, dass manche Kinder in der Familie kaum an der Gestaltung des Alltags partizipieren und ihnen von ihren Eltern hier nur wenig zugetraut wird.

Im Hinblick auf das Wohlbefinden, die Bedürfnisse und Sicherheit aller Kinder sind Fachkräfte natürlich angehalten, auch manchmal Grenzen zu ziehen.

### Lernen in Projekten

„Projekte (...) sind ein konkretes und offen geplantes Lernunternehmen einer Kleingruppe mit Kindern und Erwachsenen, einer lernenden Gemeinschaft. Im Mittelpunkt steht die intensive, bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit einem Thema und dessen Einbettung in größere Zusammenhänge. Gemeinsam wird das Thema vielseitig und arbeitsteilig untersucht und erforscht und dabei Frage- und Problemstellungen identifiziert und gelöst, 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, wobei es immer wieder Planungsphasen geben kann (Vorbereitungs- und Durchführungsphase)
3. Projektabschluss und -reflexion (Präsentations- und Evaluationsphase)
4. Evtl. Weiterführung

Projektarbeit verbindet innovative didaktische Überlegungen mit forschungsbasierten Theorien. Sie ist somit keine Methode, sondern ein didaktischer Ansatz, der Partizipation der Kinder in allen Phasen voraussetzt, Eltern und Gemeinwesen einbezieht, sich durch Methodenvielfalt und viele weitere Merkmale und Prinzipien auszeichnet. Projektarbeit fordert und stärkt Kinder in all ihren Basiskompetenzen. Sie ist bereichsspezifisch akzentuiert und integriert möglichst viele Bildungsbereiche.“ (Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern, i.E.).

### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Projektarbeit ist ein anspruchsvoller Ansatz, wenn sie im Sinne von Ko-Konstruktion, ganzheitlicher Bildung und inklusiver Pädagogik so gestaltet wird, dass alle Kinder verschiedenen Alters ihren Platz finden und sich in ihren Kompetenzen einbringen können und gestärkt werden. Im Rahmen der QSV können in Kooperation mit den Lehrkräften auch gemeinsame Projekte mit Kindergarten- und Schulkindern geplant und realisiert werden.

„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 möchte 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 anregen, 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 metakognitiven Dialogen – reflek-

tiert. 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 das Ende und den Abschluss entscheiden. Das Projektende ist immer dann gegeben, wenn das Interesse der Kinder erloschen und nicht mehr aktivierbar ist. (...)“ (Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern 2011, S. 141 ff.)

Innerhalb der Kooperation mit der Schule können gemeinsame Projekte eine sehr gute Möglichkeit sein, die Kooperation inhaltlich zu vertiefen und intensivieren.

### Die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding (Wygotski)

Der russische Pädagoge Lew Wygotski (1987) liefert mit seinem Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der kindlichen Kompetenzen. Das folgende Text stammt aus der bayerischen Handreichung für Kinder in den ersten Lebensjahren (Bayerisches Ministerium 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. Bei sehr kleinen Kindern ist es im Sinne von Scaffolding sinnvoll, eine Aufgabe zu strukturieren und in Einzelteile zu zerlegen, damit das Kind sie Schritt für Schritt als aktiver Lerner selbst bewältigen kann. Die Handlung des Kindes kann verbal begleitet werden oder das Nachdenken über etwas durch gezieltes Fragen und Nachfragen aktiviert werden. Begleitendes Feedback darüber, wie nah das Kind am gewünschten Ziel ist, gibt Orientierung und motiviert zum weiteren Experimentieren – ebenso wie Wertschätzung, Lob und Ermutigung.“*

Diese Überlegungen treffen so auch für die Arbeit mit Kindern über drei Jahren zu und bieten eine 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 1978) angeboten. Lew Wygotski betonte, dass Herausforderungen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, die Entwicklung eines Kindes am meisten voranbringen. Voraussetzung dafür ist die genaue Beobachtung der Kinder, ihres Verhaltens und ihrer Denk- und Verstehensprozesse, sowie aktives Zuhören und ein feinfühliges Dialog. So kann der

kindliche Entwicklungsstand ausgemacht werden, um dann beurteilen zu können, wann die Kinder bereit sind sich weiterzuentwickeln. Die Interaktion mit einem kompetenten, erfahrenen Partner ermöglicht es den Kindern, Aufgaben und Probleme, die das Kind noch nicht alleine lösen kann, selbstständig und erfolgreich auszuführen und zu lösen. Wenn das Kind dann schon weitgehend selbstständig das Gelernte anwenden kann, wird die Unterstützung langsam verringert. Im Scaffolding kann die Fachkraft auf verschiedene Formen der Unterstützung zurückgreifen:

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

#### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Scaffolding ist eine Methode, die in der direkten Interaktion mit einem Kind eingesetzt wird. Scaffolding benötigt eine hohe Aufmerksamkeit und auch Zeit von Seiten der Fachkraft, trotzdem setzen Fachkräfte die Methode häufig oder automatisch ein. Für Kinder ist das Scaffolding besonders dann gewinnbringend, wenn sie an einem Punkt sind, an dem weder das Kind selbst noch andere Kinder Hilfe bieten können. Außerdem bietet sich der Einsatz in Bereichen an, an denen das Kind gerade großes Interesse hat oder die wichtig sind für die Selbstständigkeit des Kindes. Scaffolding ist also ideal geeignet, um die Ziele der QSV umzusetzen.



## 4

## Sprach- und Literacykompetenzen stärken

Die erste Vision des BEP „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“ beinhaltet neben dem Thema Sprache und Literacy auch den verantwortungsvollen und kompetenten Umgang mit Medien. Bei deren Stärkung geht es also nie um eine losgelöste Sprachkompetenz allein, sondern immer darum, diese Kompetenzen im sozialen Kontext – also bspw. im Dialog und in der Kommunikation zu stärken.

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

Kein Bildungsbereich kommt ohne Sprache aus, ganz egal, ob Kinder mathematische Grundlagen erarbeiten, naturwissenschaftliche Phänomene erkunden, philosophieren oder ein Lied singen. Immer findet auch sprachliche Bildung statt. Die Zeit in der Kindertageseinrichtung ist sehr wichtig für die Entwicklung der kindlichen Sprach- und Literacy-Kompetenzen: Es zeigen sich klare Zusammenhänge

zwischen der kindlichen Sprach- und Literacy-Entwicklung und Qualität der sprachlichen Bildung in der Kindertageseinrichtung (Dickinson/Tabors 2001). In zahlreichen Studien wurden enge Zusammenhänge zwischen den frühen Sprach- und Literacykompetenzen und dem späteren Schriftspracherwerb nachgewiesen. Besonders wichtig ist sprachliche Bildung in der Tageseinrichtung für Kinder, in deren Familien nur wenige Anregungen in dieser Hinsicht gegeben werden (z.B. Familien, in denen nur wenig miteinander kommuniziert wird oder Kindern kaum vorgelesen wird). Auch für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist die Qualität der sprachlichen Bildung in der Kindertageseinrichtung von sehr hoher Bedeutung, da sie hier die Möglichkeit haben, über einen langfristigen Zeitraum und in einer lernenden Gemeinschaft vielfältige Erfahrungen mit ihrer Zweitsprache zu machen.

Im BEP werden zum Bildungsbereich Sprache und Literacy u.a. folgende Bildungsziele benannt (vgl. BEP, S. 68-69):

<p><b>Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen, Interesse an Sprache und sprachlichen Botschaften</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sprechfreude und Interesse am sprachlichen Dialog zeigen</li> <li>■ Kontinuierliche Erweiterung des eigenen Wortschatzes</li> <li>■ Strategien der Lösung von Aufgaben und Problemen zunehmend sprachlich ausdrücken können</li> <li>■ Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen, einen Vorgang, eine Geschichte zusammenhängend darstellen und erzählen können</li> <li>■ Entwicklung der Fähigkeit zum Dialog</li> </ul> <p><b>Literacybezogene Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entwicklung von Interessen und Kompetenzen rund um Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur</li> <li>■ Textverständnis entwickeln</li> <li>■ Schrift als Medium der Vermittlung von Informationen und der Möglichkeit, Gedanken festzuhalten, kennen lernen</li> <li>■ Sprachliche Abstraktionsfähigkeit entwickeln (Begriffsbildung), Einnehmen fremder Perspektiven in zeitlicher und personeller Hinsicht Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herstellen (z.B. eine Geschichte zusammenhängend erzählen können, eine</li> </ul>	<p>Gebrauchsanweisung formulieren; Freude am Geschichten erzählen) fremder Perspektiven in zeitlicher und personeller Hinsicht</p> <p><b>Sprachbewusstsein, sprachliche Flexibilität und Mehrsprachigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Freude und Interesse an Laut- und Wortspielen, Reimen und Gedichten</li> <li>■ Sprache als Instrument erfahren, metasprachliche Bewusstheit</li> <li>■ Differenziertes phonologisches Bewusstsein entwickeln</li> <li>■ Kenntnis verschiedener Sprachstile und Textsorten erwerben (Alltagsgespräch, Märchen, Sachinformation, Höflichkeitsregeln), regionale Merkmale von Sprache wahrnehmen</li> <li>■ Aneignung und flexible, situationsangemessene Nutzung verschiedener Sprachstile</li> <li>■ Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung ansehen</li> <li>■ Bei Mehrsprachigkeit neben der Familiensprache auch fundierte Deutschkenntnisse erwerben</li> <li>■ Sprachkulturelle Tradition (Sprachwandel, literarische Muster) kennen lernen, entsprechende sprachliche (auch mehrsprachliche) Identität ausbilden</li> </ul>
---	--

**Entwicklungspsychologischer Hintergrund: Sprach- und Literacyentwicklung**

Es gibt ganz unterschiedliche Theorien, die den Spracherwerbsprozess zu erklären versuchen. Alle aber gehen heute davon aus, dass Interaktion und Kommunikation bei der Aneignung einer Sprache eine außerordentlich große Bedeutung haben. Kinder eignen sich Sprache in ganzheitlicher Weise mit andern kognitiven und sozialkognitiven Fähigkeiten an. Sie entwickeln z.B. die Fähigkeit, Muster zu finden, um sich Sprache zu erschließen (Tomasello 2006). 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. „Sprachentwicklung“ bedeutet nicht, dass die Sprachentwicklung eines Kindes ein automatischer Prozess ist. Jedes Kind hat seine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit und entwickelt sich nicht immer in allen sprachlichen Aspekten gleich schnell. Deshalb sind Altersangaben immer nur als eine Art Richtschnur anzusehen und nicht als harte und feste Regeln.

Sprachentwicklung – ganz gleich ob Erst- oder Zweitspracherwerb – ist kein Prozess der linear verläuft, d.h., dass Kinder nicht einfach immer mehr dazulernen und dadurch die Sprache immer komplexer wird, vielmehr scheint die Sprachentwicklung u-förmig zu verlaufen (Karmiloff-Smith 1992), was

immer wieder dazu führt, dass Kinder schon einmal richtig gebildete Formen auf einmal wieder „falsch“ machen. Eine Verbesserung dieser Art von „Fehlern“ wird keinen besonderen Erfolg bringen, wie das folgende Beispiel zeigt: Die pädagogische Fachkraft setzt sich zu den Kindern an den Mittagstisch. Da sagt die 4-jährige Linda: „Ich habe alle Teller auf den Tisch getan!“ Die pädagogische Fachkraft wiederholt die Äußerung korrigierend: „Ich habe alle Teller auf den Tisch getan!“. Daraufhin empört sich Linda: „Nein, ich habe alle Teller ganz allein auf den Tisch getan!“ (nach Lightbown/Spada 2006, S. 13)

Jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund und lernt Deutsch nicht als erste Sprache, sondern als Zweitsprache. Der Zweitspracherwerb ist auch unter günstigen Bedingungen ein mehrjähriger Prozess, der ähnlich verläuft wie der Erstspracherwerb, wobei das Kind schon Vorkenntnisse aus der ersten Sprache mitbringt. Ein Kind fängt nicht zu Beginn des Zweitspracherwerbs wie ein Baby im Erstspracherwerb an, einzelne Wörter zu sagen wie „Mama“, „Papa“, sondern es versucht von Anfang an, längere Einheiten „aufzuschnappen“, z.B. Redewendungen, die man in sozialen Kontakten häufig braucht. Kinder lernen die Sprache, die sie in ihrer Umgebung hören – wenn in ihrer mehrsprachigen Umgebung die Sprachen ständig gemischt werden, werden auch sie häufig die Sprache mischen, wenn in ihrer Umgebung nur wenige sprachliche Strukturen auftauchen, dann werden auch sie nur sehr einfache Sätze verwenden.

Das Konzept von Literacy in der Kindertageseinrichtung ist nicht gleichbedeutend mit Vorbereitung von "Lesen und Schreiben" im engeren Sinne. Diese Interessen und Kompetenzen werden bereits in der frühen Kindheit entwickelt und sie gelten als entscheidend für weitere Entwicklungen im sprachlichen Bereich und damit auch für die Bildungschancen von Kindern (Ulich 2003). Kinder entwickeln ganz unterschiedliche frühe Literacy-Fertigkeiten noch bevor sie mit dem eigentlichen Lesen und Schreiben anfangen:

- Wissen, warum wir lesen und schreiben – die Funktion von Schrift, sich selbst als Leser und Schreiber wahrnehmen, Wissen, dass es der geschriebene Text ist, der gelesen wird und nicht die Bilder

- Wissen über Lesen und Schreiben – das heißt Wissen darüber, wie wir lesen und schreiben z.B. dass man bei uns von oben nach unten und von links nach rechts liest, Buchstabenkenntnis, Kenntnis der Buchstaben-Lautbeziehungen, phonologische Bewusstheit
- Bewusstheit über die Struktur der Sprache, z.B. Laute, Satzbau, Wortbildung
- Aspekte der mündlichen Sprache – z.B. Wortschatz, Erzählkompetenz und Sprachverständnis

Literacy-Entwicklung enthält immer Fertigkeiten auf mehreren Ebenen: Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Z.B. einer Unterhaltung folgen zu können, eigene Geschichten erfinden und erzählen, Reimwörter identifizieren (Rose – Hose), Bilderbücher selbst vorlesen können (z.B. indem Kinder so tun, als würden sie lesen), Buchstaben oder den eigenen Namen wiedererkennen, den eigenen Namen schreiben, usw

### Umsetzung in die Praxis

Was ist gute sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen? Eine Antwort bieten die folgenden Kriterien (u.a. angelehnt an King 2007, zit. nach Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011; Jampert u.a. 2009):

- Sprache wird als Teil der Persönlichkeit und kulturellen Identität des Kindes verstanden
- Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung verstanden und in die tägliche pädagogische Praxis integriert
- Sprachliche Bildung knüpft an den Erfahrungen und aktuellen Bedürfnissen von Kindern an, sie hat einen engen Alltagsbezug und wird als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag verankert
- Kinder gestalten die sprachliche Bildung aktiv mit
- Sprachliche Bildung ist ganzheitlich und vielfältig ausgerichtet, indem viele verschiedene sprachliche Kompetenzen der Kinder mit einbezogen werden
- Bei einem alltagsintegrierten Ansatz ist sprachliche Bildung mit allen anderen Bildungsbereichen stets verknüpft

In der QSV spielen diese Prinzipien eine große Rolle. Es gibt eine ganze Reihe von pädagogischen Angeboten, die Kindern Spaß machen und ihnen



vielfältige Gelegenheiten bieten, zu kommunizieren, die Nützlichkeit von Lesen und Schreiben zu erleben, Geschichten und Gedichten zu lauschen, Geschichten zu diktieren, sich mit Schrift auseinanderzusetzen, an Rollenspielen teilzunehmen und andere Erfahrungen zu machen, die mit Kommunikation zusammenhängen (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011). Dies sind z.B. Rollen- und Theaterspiel, sprachliche Bildung in Alltagssituationen, Gesprächskultur und Philosophieren mit Kindern, und die folgenden näher beschriebenen Methoden:

#### Fachkräfte als Sprachvorbild

Pädagogische Fachkräfte sind Sprachvorbilder für die Kinder und zwar in vielerlei Hinsicht. Sie üben für Kinder nicht nur eine Modellfunktion hinsichtlich Aussprache, Satzbau oder Wortschatzverwendung aus, sondern auch hinsichtlich des angemessenen Gebrauchs von Sprache. Freundliche, dem Kind zugewandte pädagogische Fachkräfte und eine stressfreie, entspannte Atmosphäre, in der Kinder viel Sprache hören und anwenden können ist deshalb sehr wichtig. Eine positive Atmosphäre, die geprägt ist von Humor und Vielfalt und in der sich auch mehrsprachige Kinder willkommen fühlen, bildet ein gutes Fundament für sprachliche Bildungsangebote.

#### Mehrsprachigkeit als Chance nutzen

Kindertageseinrichtungen übernehmen beim Zweitspracherwerb im normalen Einrichtungsalltag eine sehr wichtige Rolle. Zum einen bieten sich **vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung der Zweitsprache Deutsch** bei alltäglichen Dialogen, beim Vorlesen, beim gemeinsamen Experimentieren. Gleichzeitig ist es ein wichtiges Ziel, auch die **Erstsprachen der Kinder zu stärken**, um ihre kulturelle Identität wertzuschätzen und damit auch den Spracherwerb in der Zweitsprache zu unterstützen.



Darüber hinaus bieten die **Vorlaufkurse** des Hessischen Kultusministeriums Unterstützung für alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder im Einzelfall auch Deutsch als Erstsprache, deren Deutschkenntnisse bei der Schulanmeldung noch stark verbesserungsbedürftig sind. Die Vorlaufkurse werden von den Schulen in enger Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen durchgeführt, sind freiwillig und starten zwölf Monate vor der Einschulung (weitere Informationen siehe: [www.hkm.hessen.de](http://www.hkm.hessen.de) Thema Integration).

Das Sprachförderprogramm des Hessischen Sozialministeriums (HSM) ist ein zusätzliches Integrationsangebot, das die gezielte Deutschförderung insbesondere von Kindern aus Zuwandererfamilien zum Inhalt hat und je nach örtlichem Bedarf und Situation konzeptionell ausgestaltet werden kann. Gefördert werden zusätzliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder im Kindergartenalter ohne ausreichende Deutschkenntnisse, aber auch Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher und sonstige für die Sprachvermittlung geeignete Personen. Hierbei sind die Elternarbeit sowie die Kooperation zwischen den relevanten Akteuren vor Ort (z.B. Grundschulen, Kindergärten, familienunterstützende Einrichtungen, Bildungsträger, Migrantenorganisationen) wichtige konzeptionelle Bestandteile.

#### Dialogisches Vorlesen

Eine der wirksamsten Formen der sprachlichen Bildungsbegleitung stellt das dialogische Lesen dar. Der Unterschied zur herkömmlichen Bilderbuchbetrachtung besteht darin, dass bei diesem Kleinstgruppenangebot nicht der Inhalt des Buches im Vordergrund steht, sondern das Buch als Medium genutzt wird, um mit den Kindern in Dialog zu treten, so wird das gemeinsame Lesen zu einem dia-

logisch orientierten Frage- und Antwortprozess. Die Kinder werden durch die Handlung des Buchinhaltes angeregt, eigene Erlebnisse zu erzählen und Fragen zu stellen. Diese Gespräche sind erwünscht, deshalb entstehen auch ganz selbstverständlich Unterbrechungen bei der Betrachtung des Buches. Es ist auch nicht wichtig, dass die Geschichte ganz zu Ende gelesen wird. Der Text spielt beim dialogischen Lesen nicht die tragende Rolle, das Kind ist sowohl Zuhörer als auch Erzähler.

### Kinderdiktate

Eine andere Möglichkeit der frühen Begegnung mit Büchern und Geschichten, stellt das „Kinderdiktat“ dar, bei dem die Fachkraft eine Geschichte, die das Kind erzählt (z.B. eine Nacherzählung einer Geschichte, eine erfundene Erzählung des Kindes oder auch eine Geschichte, die das Kind erlebt hat), aufschreibt. Aus dieser Geschichte kann auch ein kleines Buch entstehen, das das Kind illustriert. Wenn Kinder diese Geschichten mit nach Hause nehmen, können auch Eltern diese Methode kennen lernen. Bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, könnten z.B. die Eltern gebeten werden, die Geschichte auch der Erstsprache des Kindes aufzuschreiben.

Insgesamt eignet sich das Kinderdiktat sehr dazu, Kinder dazu anzuregen, sich mit verschiedenen Sprachstilen und Textformen (z.B. Gebrauchsanweisung, Phantasiegeschichte) auseinanderzusetzen.

### Phonologische Bewusstheit stärken

Die Phonologische Bewusstheit stellt eine wichtige Voraussetzung für den Lese- und Schreiberwerb von Kindern dar und wird auch in vielen Kindertageseinrichtungen mit spezifischen Programmen gefördert. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z.B. **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 (wie z.B. regelmäßiges Vorlesen, Reimspiele) erhalten oder in ihrer kognitiven Entwicklung verzögert sind, eine systematische und gezielte Förderung in diesem Bereich. Ganz spielerisch kann über Bewegungsspiele, Bücher, Spielmaterialien und Lieder die

Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Alltag unterstützt werden. Die Beschäftigung mit Liedern, Reimen, Fingerspielen, rhythmisch-musikalischen Bewegungsspielen, Singspielen, Hör- und Lauschspielen sollte im pädagogischen Alltag viel großen Raum einnehmen.

Beispiel für die spielerische Unterstützung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (siehe Christiansen 2007, S. 44): In einer Kiste liegen Sachen, die mit einem bestimmten Laut anfangen, z.B. **W**. Die Dinge werden auf dem Boden verteilt, die Kinder sollen zunächst das **W** nachsprechen und fühlen, wie es an den Lippen kitzelt. Nun sollen sie aus den Sachen, die am Boden liegen, diejenigen herausuchen, deren Name mit **W** anfangen und versuchen beim Benennen das Kitzeln auf den Lippen zu erspüren. Beim **F**, das vorher dran war, hat es nicht gekitzelt.

### Literacy-Center

Literacy-Center sind themenbezogene Rollenspielecken, die Kindern die Gelegenheit bieten, vielfältige Erfahrungen mit Sprache und Schrift zu machen, aber auch Sprache mit Mathematik zu verbinden, Größe, Menge und Beschaffenheit zu beschreiben oder Vergleiche anzustellen. Das Lernen im Literacy-Center erfolgt im Sinne von Projektarbeit: ganzheitlich, handlungsorientiert, teamorientiert, zielorientiert und reflektiert (Großer 2011).

Geeignet sind komplexere Themenbereiche wie z.B.: Schule, Büro, Bank, ein vornehmes Restaurant, die in der Einrichtung nach und nach aufgebaut werden und mit vielfältigen - insbesondere Sprach- und Literacy bezogenen Materialien ausgestattet werden (z.B. Schreiben und gestalten Kinder eine Speisekarte, Rechnungsvordrucke, Spielgeld). Insbesondere zur Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs in die Schule kann ein Literacy-Center „Schule“, das zusammen mit Kindern, Lehrkräften, Schülern und natürlich auch den Eltern gestaltet wird, eine besondere Chance bieten, diesen Übergang auch spielerisch vorzubereiten, Ängste abzubauen und gleichzeitig Kinder anzuregen, viel zu schreiben, zu sprechen usw.

Bei der Vorbereitung und Gestaltung können in idealer Weise Eltern mit einbezogen werden, z.B. könnten die Kinder eine Mutter, die als Sekretärin

arbeitet, besuchen und das Arbeitsumfeld auch in der Realität kennen lernen. Da diese Literacy-Center im Vergleich zu normalen Rollenspielbereichen wie z.B. der Puppenecke viele auch erklärungsbedürftige Routinen oder Materialien aufweisen (z.B. eine Schreibmaschine, auf der die Kinder Briefe oder Rechnungen schreiben können), erfordert der Einsatz eine sehr aktive Fachkraft: je nach Bedarf spielt sie mit, beobachtet die Kinder, regt an, unterstützt Kinder (z.B. hilft sie Kindern, die schüchtern sind, ins Spiel zu kommen) und fungiert vor allem zu Beginn auch als Spielleiterin. Literacy-Center können dauerhaft in der Einrichtung bleiben. Dabei sollten die Kinder Gelegenheit bekommen, das Literacy-Center entsprechend ihren Interessen zu verändern (so könnte z.B. aus dem „feinen“ Restaurant nach einiger Zeit ein türkisches Spezialitätenrestaurant werden).

Literacy-Center sind für Kinder außerordentlich attraktiv und werden auch von Kindern angenommen, die normalerweise nicht viele Rollenspiele spielen oder die wenig Interesse am gemeinsamen Vorlesen oder Gesprächen haben. Besonders für Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien bieten Literacy-Center eine große Chance, Lebenszusammenhänge kennenzulernen, mit denen sie in ihrem alltäglichen Leben gar nicht konfrontiert werden.

### Projektarbeit als optimaler Rahmen für Sprachen und Literacy

Projekte bieten einen Rahmen, in dem Kinder vielfältig gefordert sind, ihre sprachlichen und literacybezogenen Kompetenzen aktiv einzusetzen. So zählt der Dialog mit den Kindern zu den wichtigsten Merkmalen der Projektarbeit. Projektarbeit ermöglicht Literacy-Aktivitäten aller Art sowie Rollen- und Symbolspiel methodisch einzubinden (Reichert-Garschhammer & AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern 2011, S. 145) und stellt eine hervorragende Gelegenheit dar, z.B. die Erstsprachen von mehrsprachigen Kindern mit einzubeziehen, wie im folgenden Projektbeispiel mit dem Thema „Wohin würde ich gerne reisen?“ dargestellt wird:

### Vorschläge für den Einbezug von Erstsprachen

- Zweisprachige Werbeprospekte erstellen, um Werbung für ein Land zu machen.
- Kinder aus derselben Sprachgruppe diskutieren eine Aufgabe zuerst in ihrer Sprache, bevor sie die Lösung im Deutschen vortragen.
- Die Kinder „schreiben“ und malen erste kleine Einträge in ihren Sprachen für die Dokumentation des Projekts in einer Zeitung.
- Neuen Kindern einen „Tutor“ zur Seite stellen, der möglichst aus der gleichen Sprachgruppe kommt. Dieser kann gleich alt sein oder auch ein älteres Kind, das Unterstützung in der Erstsprache anbietet.
- Mehrsprachige Bücher bereitstellen oder herstellen.
- Sprecher (das können auch Eltern sein) aus Ländern einladen, in die die Kinder gerne reisen würden, die ihre Sprache vorstellen und etwas von ihrem Land erzählen.
- Vergleichende Untersuchungen von Volksmärchen mit den Kindern unternehmen. Z.B. gibt es „Aschenputtel“ in vielen Varianten auch in anderen Ländern.
- Mit allen Kindern in verschiedenen Sprachen Lieder singen, zusammen Gedichte oder häufig gebrauchte Redewendungen lernen.
- Sketche mit kulturell und sprachlich diversen Rollen spielen lassen.
- Zahlen in verschiedenen Sprachen vergleichen.
- Regelmäßig, zu festgelegten Zeiten Rollenspiele machen.
- Literacy-Center mit Schriftzeichen (evtl. Stempel) aus der Erstsprache nutzen
- Mit einem Portfolio arbeiten, um Lernfortschritte in allen Sprachen, die die Kinder sprechen oder sprechen wollen, zu dokumentieren und das selbstständige Lernen zu unterstützen, z.B. „Das europäische Sprachenportfolio“ (Filtzinger u.a. 2011).



5

## Bewegungs- 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)*



Im Alter von 4-6 Jahren erweitern und verfeinern sich der Bewegungsspielraum und auch die feinmotorischen Fähigkeiten von Kindern sehr stark. Sie toben herum, sie rennen, sie überwinden Höhenunterschiede beim Klettern, sie balancieren, schaukeln und tanzen. Sie erlangen deutlich mehr Selbstständigkeit, weil sie z.B. ihre Jacken anziehen können, Schuhe öffnen und schließen oder auch mit Werkzeugen umgehen können. Sie lernen zu balancieren, auf einem Bein zu hüpfen oder einen Ball gezielt zu werfen und fangen. Sie erlangen eine deutlich höhere Ausdauer, Kraft und Konzentrationsfähigkeit und nehmen auch gerne an Spielen mit Wettbewerbscharakter teil. Viele Kinder lernen in diesem Alter Rad zu fahren, so dass sie einen größeren Aktionsradius bekommen und mehr Vertrauen in die eigenen körperlichen Fähigkeiten. Im Selbstkonzept von Kindern nehmen ihre motorischen Kompetenzen einen großen Stellenwert ein: „Ich werde bald sechs Jahre alt und kann schon schwimmen“.

Im BEP werden zum Bildungsbereich Bewegung und Sport u.a. folgende Bildungsziele benannt (vgl. BEP, S. 63):

<p><b>Motorik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln</li> <li>■ Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln</li> <li>■ Motorische und koordinative Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und erproben (Grob- und Feinmotorik, Koordinationsfähigkeiten, Reaktion, Raumorientierung, Rhythmus, Gleichgewicht, Differenzierung)</li> <li>■ Konditionelle Fähigkeiten ausbilden (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit)</li> </ul> <p><b>Selbstkonzept</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Durch Bewegung ein positives Selbstbild der körperlichen Attraktivität und der sportlichen Leistungsfähigkeit entwickeln</li> <li>■ Das Selbstwertgefühl durch mehr Bewegungssicherheit steigern</li> </ul>	<p><b>Motivation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegungsfreude und Aktivitätsbereitschaft entwickeln</li> <li>■ Neugier auf neue Bewegungsabläufe und motorische Herausforderungen entwickeln</li> </ul> <p><b>Soziale Beziehungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Teamgeist und Kooperation bei gemeinsamen Bewegungsaufgaben entwickeln</li> <li>■ Freude an der gemeinsamen Bewegung mit anderen erwerben und dabei Regeln verstehen und einhalten</li> <li>■ Rücksichtnahme und Fairness üben</li> </ul> <p><b>Kognition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konzentration, auf bestimmte Bewegungsabläufe stärken</li> <li>■ Fantasie und Kreativität durch Ausprobieren neuer Bewegungsideen entwickeln</li> <li>■ Den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen (&gt; Gesundheit)</li> </ul>
--	---

**Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung**

Im Alter von 4-6 Jahren ist die Entwicklung der motorischen Kompetenzen gekennzeichnet durch eine zunehmende der koordinativen Fähigkeiten wie z.B. Ausdauer, Kraft, Koordination und auch der Schnelligkeit (vgl. Kasten 2006).

Für Kinder und auch Erwachsene hat Bewegung unterschiedliche Funktionen (z.B. Funke-Wieneke 2004): Zum einen können Kinder durch Bewegung aktiv in Interaktion mit ihrer Umwelt treten und damit ihre Ziele erreichen, z.B. auf einen Baum klettern, um einen Apfel zu pflücken. Bewegung übt aber auch eine wichtige Funktion im sozialen Bereich aus, z.B. können Kinder durch Bewegung anderen Kindern nahe sein, sie an der Hand nehmen usw. Außerdem können sich Kinder durch ihre Bewegungen ausdrücken - also z.B. über ihre Mimik oder ihre Körperhaltung Gefühle ausdrücken.

In den letzten Jahren wurden viele Untersuchungen zu den Auswirkungen von Bewegung auf die Ent-

wicklung von Kindern durchgeführt: Wohl an allererster Stelle stehen die positiven Wirkungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von Kinder. Bewegung stärkt die physiologischen Funktionen, die Haltung, Muskulatur und das Nervensystem (vgl. z.B. BAG, 2003). Renate Zimmer konnte hohe Zusammenhänge zwischen motorischen (insbesondere feinmotorischen) Kompetenzen von Kindern im Alter von 4-5 Jahren und ihren sprachlichen Kompetenzen nachweisen (Mandler/Zimmer 2006). Gerade in letzter Zeit wurden auch viele Untersuchungen zum Zusammenhang von Bewegung und verschiedenen kognitiven Funktionen wie bspw. der Aufmerksamkeit oder dem Arbeitsgedächtnis durchgeführt (Kubesch 2008). Außerdem können Bewegungsspiele auch soziale Kompetenzen von Kindern positiv beeinflussen (bspw. Hannaford, 2004) und auch gut zur Stärkung der emotionalen Kompetenzen beitragen.

Fazit dieser Studien ist: Bewegung ist nicht nur etwas, was Kinder gerne tun, sondern Bewegung trägt enorm viel zu einer positiven und ganzheitli-



chen Entwicklung von Kindern bei. Es zeigt sich, dass viele der o.g. Zusammenhänge genau die Kompetenzen der Kinder stärken, die mit einer guten Übergangsbewältigung und dem Schulerfolg in den ersten Schuljahren assoziiert sind. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten für Kinder und regelmäßige gezielte Angebote im Bewegungsbereich in Kindertageseinrichtungen fördern also eine gesunde, positive und ganzheitliche Entwicklung des Kindes.

Nach den Daten der Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert-Koch-Instituts jedoch hat die motorische Leistungsfähigkeit in den vergangenen Jahrzehnten deutlich abgenommen: 25% der 3- bis 10-Jährigen sind sportlich wenig bis gar nicht aktiv, das sind 1,5 Millionen Kinder (vgl. KIGGS-Studie des RKI, Lambert u.a. 2007).

### Umsetzung in die Praxis

#### Bewegungsfreundliche Raumgestaltung und Materialausstattung

Die meisten Kinder haben einen großen Bewegungsdrang. Dazu brauchen die Kinder auch bewegungsgerechte Räume und eine anregende Lernumgebung. Dies bedeutet nicht, den Kindergarten komplett neu einrichten zu müssen, manchmal bewirken auch kleinere Veränderungen in dieser Hinsicht schon viel.

Steht den Kindern genügend (Frei-)Raum zur Verfügung, in dem sie im Einrichtungsalltag ihr Bewegungsbedürfnis ausleben können? Sind diese Räume zugänglich für die Kinder und können auch selbstständig von ihnen genutzt werden? Neben einem bewegungsattraktiven Außengelände und eigenen Funktionsräumen empfiehlt sich auch die Nutzung freier Flure oder Bereiche im Gruppenraum (z.B. als Ruheinsel, Tobe-Ecke). Manchmal sind in Kindertageseinrichtungen sehr viele Tische vorhanden, die einen Großteil des Raums einnehmen.

Möglicherweise kann ja auf einige Tische verzichtet werden zugunsten einer größeren Freifläche oder „Bewegungsinsel“ im Gruppenraum. Bei räumlichen Veränderungen können Kinder viele Anregungen und Ideen einbringen.

Die Gestaltung der räumlich-materiellen Lernumgebung bietet den Kindern vielfältige Bewegungsanreize. Dazu gehört die klassische Ausstattung von Bewegungsräumen, die vor allem die grobmotorischen Fähigkeiten der Kinder betreffen wie z.B. Rollbretter, Sprossenwand, Langbänke, Balancierstrecken (für schiefe Ebenen). Bewegungsanreize können aber auch im normalen Innenraum gesetzt werden (z.B. Hüpfbälle als Sitzgelegenheiten, flexibles Schaumstoffmobiliar). Im Außengelände können – je nach Platzangebot – ebenfalls unterschiedliche Funktionsbereiche angelegt werden (bspw. Fühlpfade, „Rennstrecken“, klassische Spielplätze, Rückzugsorte). Besonders reizvoll sind für Kinder Bewegungsbaustellen, die sie selbst mit unterschiedlichen Materialien und Mobiliar gestalten und nutzen können.

### Sicherheit und Bewegung?

Viele Fachkräfte haben große Sicherheitsbedenken, wenn Kinder sich bewegen. Was passiert, wenn das Kind beim Klettern von der Sprossenwand fällt? Eine übervorsichtige Haltung von Fachkräften kann aber auch dazu führen, dass der Bewegungsspielraum von Kindern stark eingeschränkt wird. Deshalb ist es wichtig darauf zu achten, dass die Funktionsräume, Bewegungsbereiche und auch das



Außengelände so gestaltet sind, dass sie ein größtmögliches Maß an Sicherheit bieten. Dadurch erlangen auch Fachkräfte Sicherheit und können den Kindern mehr zutrauen. Gemeinsam mit den Kindern können klare Regeln ausgehandelt werden, wie diese Bewegungsräume sicher genutzt werden können, damit auch die Kinder gemeinsam Verantwortung für die Sicherheit übernehmen. Wichtig ist aber auch eine positive Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern, damit Fachkräfte feinfühlig auch das motorische Explorationsverhalten von Kindern unterstützen können (z.B. Ahnert 2010). Es ist wichtig, das Kind und seine Kompetenzen gut zu kennen, um abschätzen zu können, ob es bei einer Herausforderung - wie z.B. dem Klettern auf einen Baum - Hilfestellung oder Ermutigung braucht, oder ob die Aufgabe das Kind überfordern würde.

#### Ein bewegungsfreundlicher Tagesablauf

Neben der Raumgestaltung spielt der Tagesablauf eine große Rolle dabei, ob Kinder genügend Bewegung bekommen. Wichtig ist dabei zum einen, regelmäßige und feste Zeiten für Bewegungsangebote für alle Kinder einzuplanen (z.B. Turnen, tägliche Freispielzeit im Außengelände, regelmäßige Ausflüge oder Exkursionen). Einen besonderen Reiz üben z.B. „Waldtage“ oder „Waldwochen“ auf die Kinder aus, die sehr positive Wirkungen auf motorische, soziale aber auch lebenspraktische Kompetenzen haben. Mit einer inneren Öffnung der Einrichtung können sich Kinder auch dann bewegen, wenn gerade kein spezielles Bewegungsangebot stattfindet oder kein Funktionsraum zur Verfügung steht.

#### Feinmotorische Kompetenzen und Hand-Auge-Koordination

Für Kinder ist das Erlernen der Schriftsprache im ersten Schuljahr ein ganz wichtiger Prozess. Eine wichtige Rolle dafür spielen neben den literacybezogenen Kompetenzen der Kinder ihre feinmotorischen Kompetenzen, die Auge-Hand-Koordination und ihre visuelle Wahrnehmung (Fischer 1996). Schreiben zu lernen hat also auch sehr viel mit Bewegung zu tun.

Für die Stärkung der feinmotorischen Kompetenzen stehen sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung. Angefangen von Experimentiermaterialien (z.B. Pipetten, Schraubgläsern, Messbechern) über klassische Materialien zum Handwerken und Basteln (z.B. Falten, Perlenauffädeln, Weben, Scherenschnitte) bis hin zur klassischen Konstruktionsecke können hier je nach Interessen der Kinder vielfältigste Materialien und Angebote eingesetzt werden. Speziell angefertigte Materialien sind zumeist nicht nötig, können aber zusätzliche Anregungen bieten. Einen besonderen Anreiz kann es darstellen, wenn Kinder ihre eigenen feinmotorischen Spiele selbst erfinden und auch selbst gestalten können (z.B. Tastmemories). Im Alltag finden sich außerdem sehr viele Möglichkeiten zur Stärkung der feinmotorischen Kompetenzen - z.B. das Auf- und Zuschrauben einer Trinkflasche, das Öffnen und Schließen von Jacken oder Schuhen. Besonders gut eignet sich auch künstlerisches Arbeiten, wenn viele unterschiedliche Materialien, Farben, Pinsel in den unterschiedlichsten Stärken eingesetzt werden.

Welche Hand bevorzugt ein Kind? Bei den meisten Kindern bildet sich bis zum vierten oder fünften Lebensjahr eine eindeutige Handpräferenz heraus, so dass sie z.B. fast immer (nicht nur beim Malen, sondern auch beim Wasserhahnaufdrehen, beim Orangen auspressen usw.) diese Hand bevorzugen. Wenn Kinder im letzten Kindergartenjahr noch keine eindeutige Handpräferenz zeigen, kann es sinnvoll sein, dass die Eltern dies abklären lassen (z.B. in einer Beratungsstelle oder bei Ergotherapeuten). In der Einrichtung ist es wichtig, das Kind in dieser Zeit möglichst wenig in eine „Richtung“ zu beeinflussen - z.B. indem Gegenstände (Werkzeuge, Stifte) mittig angeboten werden.





### Entspannung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung bedeutet für Kinder häufig auch Stress, der mit einer Erhöhung des Stresshormons Cortisol einhergeht (Vermeer/Van IJzendoorn 2006). Entspannung und Erholung gehören deshalb genauso zu einem ganzheitlichen Tagesablauf wie aktive Bewegung und sind wichtige Voraussetzungen für das kindliche Wohlbefinden und die Gesundheit. Entspannungsübungen haben eine Reihe von positiven Effekten: z.B. die Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit, eine positive Wirkung auf die Emotionalität aber auch eine Stärkung der Konzentrationsleistung und Konzentrationsfähigkeit (vgl. Vaitl/ Petermann 2004).

Viele Kindertageseinrichtungen haben sehr gute Erfahrungen mit dem Einsatz von Entspannungsübungen gemacht, wobei es wichtig ist, dass Kinder möglichst viele verschiedene Verfahren kennenlernen, um herauszufinden, welches ihnen am meisten bringt. Besonders gut geeignet für das Alter von 4-6 Jahren sind z.B. Phantasie Reisen und Imaginationsübungen, die nicht nur Entspannung vermitteln sondern auch die Phantasie und Kreativität anregen. Besonders positiv werden von Kindern aber auch z.B. die progressive Muskelrelaxation oder Yogaübungen für Kinder angenommen, bei denen eine gezielte Anspannung mit gezielter Entspannung wechselt. Einen guten Überblick über verschiedene Entspannungsverfahren und Entspannungssequenzen zum Vorlesen sind z.B. bei Vaitl/Petermann 2004 zu finden. Natürlich können Fachkräfte auch solche Phantasie Reisen selbst erfinden, was den Vorteil bietet, die Geschichte noch besser auf die Reaktionen der Kinder anpassen zu können.



### Mädchen und Jungen - eine geschlechtersensible Sichtweise

Bei einer Vielzahl motorischer Leistungen, die Kraft und Ausdauer erfordern sowie in der Höhe des Aktivitätsniveaus zeigen sich Geschlechtsunterschiede zugunsten der Jungen (Lohaus/Vierhaus/Maass 2010). Mädchen dagegen sind stärker in feinmotorischen Aufgaben. Der tendenzielle Leistungsvorsprung in mathematischen Fächern bei Jungen lässt sich möglicherweise auf die bessere räumliche Fähigkeit (wie z.B. das Verhältnis von Körper zu Raum, Drehung von Objekten) zurückführen, die insbesondere Mädchen erzielen eher bessere Leistungen z.B. im sprachlichen Bereich oder sind auch meist sozial kompetenter.

Immer wieder weisen unterschiedliche Befunde jedoch darauf hin, dass ein großer Teil dieser Unterschiede auf die unterschiedliche Interaktion mit Jungen und Mädchen zurück zu führen ist. Das heißt auch, dass Jungen dann bessere räumliche Fähigkeiten aufweisen, weil sie mehr und ausdauernder toben dürfen und ein größerer Wert auf ausreichend Bewegung gelegt wird. Für eine geschlechtersensible Pädagogik hilft es, sich bewusst zu machen, dass Jungen und Mädchen (sich aus)toben müssen, ähnlich viel Bewegung (Klettern, Turnen, Schaukeln, Rutschen, Rennen, Hüpfen, Kriechen) brauchen und beide feinmotorische Herausforderungen benötigen. Diese Sichtweise lässt sich auch auf die anderen Kompetenzbereiche, die im Mittelpunkt der QSV stehen übertragen.



6

## Soziale, emotionale Kompetenzen und Alltagskompetenzen 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 Vertrauen in andere zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt und kooperationsfreudig und kann konstruktiv Konflikte bewältigen. Es lernt, belastende Situation effektiv zu bewältigen. Positiv bewältigte Konflikte machen das Kind stark, aus ihnen gehen viele Lernerfahrungen hervor.“ (BEP, S. 58)*

Im Alter von 4 bis 6 Jahren erleben Kinder vielfältige soziale Interaktionen, machen unterschiedliche emotionale Erfahrungen und entwickeln dadurch ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen weiter. Gleichzeitig werden auch wichtige Voraussetzungen für das Wohlbefinden der Kinder, ihre Kooperationsfähigkeit und natürlich auch die aktive Beteiligung an ko-konstruktiven Bildungsprozessen entwickelt.

In der Auseinandersetzung mit Anforderungen des Alltags entwickeln Kinder ihre lebenspraktischen Kompetenzen weiter, sie werden selbstständiger und können ein gutes Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln. Sie entwickeln die Fähigkeit, aktiv für die eigenen Bedürfnisse einzutreten und aber auch Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Im Alter von 4-6 Jahren können Kinder schon – bedingt durch ihre kognitive Entwicklung – wichtige Zusammenhänge im Lebensalltag durchschauen und erlangen so wesentlich mehr Selbstwirksamkeit (z.B. am ersten und letzten Tag in der Woche haben wir Turnen – also kann ich meine Mama auch erinnern, dass sie das Turnzeug einpackt).

Im BEP werden zum Bildungsbereich **Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte** folgenden Bildungsziele benannt (vgl. BEP, S. 58-59):

- 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

#### Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung

Die Fähigkeit von Kindern, die **Emotionen anderer Menschen erkennen zu können** und die **Fähigkeit, ihre eigenen Emotionen sinnvoll zu regulieren**, hat großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder und die Qualität ihrer sozialen Beziehungen (Petermann u.a. 2008). Je besser z.B. ein Kind erkennen kann, ob ein anderes Kind traurig, wütend oder einfach nur uninteressiert ist, desto besser kann das Kind auch in der Interaktion darauf reagieren, dem Kind z.B. Trost spenden, es in Ruhe lassen oder vielleicht aufmuntern – so dass positive Interaktionen entstehen können.

Diese Fähigkeiten entwickeln sich bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren sehr stark weiter. 3-jährige, die mit negativen Emotionen konfrontiert sind, sind noch stark darauf angewiesen, dass die erwachsenen Bezugspersonen sie trösten, sie in den Arm nehmen o.ä. – brauchen also eine interpersonelle Regulationsstrategie (Hodolynski/Oerter 2008). Kindergartenkinder können in vielen Fällen ihre Emotionen schon eigenständig regulieren oder benötigen eher den einfühlsamen Dialog mit der Bezugsperson – und keine direkte Regulation durch die Bezugsperson.

Ähnlich entwickeln sich auch die sozialen Kompetenzen der Kinder weiter. Besonders charakteristisch ist, dass Kinder sich nun sehr deutlich in die Perspektiven anderer Personen hineinversetzen kön-

Zum Bildungsbereich **Lebenspraxis** (vgl. BEP, S. 65) gehören u.a.:

- Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz entwickeln
- Den Lebensalltag durchschauen und Mitwirkungsmöglichkeiten entdecken
- Stärkung des Selbstbewusstseins durch selbstständiges Tun
- Eigene Bedürfnisse kommunizieren können
- Eigenverantwortlich Entscheidungen treffen
- Sorge und Verantwortung für andere und für die Gemeinschaft tragen

nen und deren Absichten, Wissen aber natürlich auch Fühlen berücksichtigen können (vgl. Kasten 2008, S. 157-162). Ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen werden enger und die Kinder spielen vermehrt in kleinen Gruppen.

Für die Entwicklung von **Alltagskompetenzen** ist ein **positives Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit** zentral. Kinder entwickeln ein positives Selbstwertgefühl, wenn sie in der Interaktion mit ihren wichtigsten Bezugspersonen (v.a. den Eltern aber natürlich auch den Fachkräften) das Gefühl vermittelt bekommen, gemocht zu werden, liebenswert zu sein (s.a. HSM 2011 S. 17-22). Kinder brauchen also positive Beziehungserfahrungen, um auch eine positive Haltung zu sich selbst ausbilden zu können.

Die Selbstwirksamkeit entwickelt sich dagegen in der Auseinandersetzung mit realen Anforderungen (z.B. Schuhe binden) und deren erfolgreicher Bewältigung im sozialen Kontext. Ein fünf-jähriges Kind z.B. will seine Schuhe zubinden, kann aber noch keine Schleife binden. Die Fachkraft könnte nun einfach dem Kind die Schuhe zubinden. In diesem Fall lernt das Kind nichts und könnte in seinem Selbstkonzept integrieren „Ich bin noch zu klein fürs Schuhe binden“. Oder sie könnte dem Kind gezielt Unterstützung geben, so dass es langsam lernt, die Schleife selbst zu binden. Dieses Kind könnte in sein Selbstkonzept integrieren: „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 hab es geschafft und bin jetzt sehr stolz auf mich.“

### Umsetzung in die Praxis

Eine positive emotionale Atmosphäre herstellen  
Grundlegend für das Wohlbefinden von Kindern und ihre Möglichkeiten, ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen weiterzuentwickeln, ist die emotionale Atmosphäre, die in der Einrichtung aber natürlich auch zuhause vorherrscht (vgl. auch HSM 2011, S. 28-29). Ein solches positives Klima herzustellen ist ein längerfristiger Prozess und immer abhängig von der „Tagesform“ der Kinder und Fachkräfte, aber hilfreich dabei ist:

- Alle Kinder in ihrer Individualität wertzuschätzen
- Einen wertschätzenden Kommunikationsstil in der Einrichtung zu pflegen (ggü. den Kindern, aber auch im Team und mit den Eltern)
- Positive Konfliktlösungsstrategien zu etablieren
- Wenig kompetitive Spiele oder Angebote durchzuführen
- Viele Aktivitäten einzubringen, die positiv emotional belegt sind oder viel Spaß machen
- Als Fachkraft authentisch zu sein.

### Emotionscoaching

Das Emotionscoaching (vgl. Gottman 1997; Graf 2005; HSM 2011 S. 31) ist eine sehr gute Möglichkeit, die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes im Dialog mit dem Kind zu unterstützen. Wenn Kinder starke negative Emotionen haben, tendieren Erwachsene oft dazu, das Kind abzulenken oder möglichst schnell zu beruhigen. Wenn Erwachsene jedoch die Gefühle ernst nehmen und das Kind sensibel bei der Regulation dieser Emotionen unterstützen, können Kinder schneller wieder eine emotionale Balance finden und erwerben positive und proaktive Regulationsstrategien. Schritte im Emotionstraining sind:

- Sich der Gefühle des Kindes bewusst werden
- Die Gefühlsäußerung des Kindes als Gelegenheit sehen, ihm nahe zu sein
- Mitfühlend zuhören
- Dem Kind helfen, seine Gefühle zu benennen
- Grenzen setzen und mit dem Kind an Strategien arbeiten, das Problem zu lösen

### Freundschaften und Peer-Beziehungen zwischen Kindern fördern

Freundschaften oder auch Beziehungen zu gleichaltrigen „Peers“ sind für das Wohlbefinden von Kindern und ihre sozial-emotionale Entwicklung von hoher Bedeutung, auch wenn in diesem Alter die



Eltern noch die primären Bezugspersonen sind. In engen Freundschaften können Kinder ihr Selbstwertgefühl entwickeln und enorm viel lernen: Sie erleben, dass sie jemand mag und gerne mit ihnen zusammen ist. 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, sich soziale Unterstützung einzuholen und Entspannung zu finden (vgl. auch: Rubin 2002; Rubin u.a. 2006; Coplan/Arbeau 2009). In Freundschaften können Kinder Konfliktlösestrategien erproben und erleben, dass auch ein Konflikt nicht zum Abbruch der Beziehung führt.

In Kindertageseinrichtungen können besonders leicht Freundschaften entstehen und die Fachkräfte können diesen Prozess gut unterstützen, indem sie bei Konflikten moderierend zur Seite stehen, indem Kinder selbst ihre Spielgruppen bilden können und indem das Thema Freundschaft als Projekt o.Ä. aufgegriffen wird. In Freispielphasen können die Fachkräfte ein besonderes Augenmerk darauf legen, welche Kinder häufig zusammen spielen aber auch, ob es Kinder gibt, die keine engen Beziehungen zu andern Kindern aufbauen.

Kinder übernehmen Patenschaften für neue Kinder. Kinder brauchen viel Gelegenheit, sich zuständig zu fühlen. In Kindertageseinrichtungen gibt es viele Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen – für Hausdienste, für einen Raum, für jüngere Kinder (Paten), für Tiere. Je mehr Verantwortungsbereiche Kindern übertragen werden, umso eher sind sie später bereit, sich für andere einzusetzen. Ein bewährtes Beispiel für ältere Kinder ist die Übernahme von Patenschaften für Kinder, die neu in die Einrichtung kommen.

„Indem die Kinder in der Gruppe darüber reden, wie es ihnen in der Anfangsphase selbst ergangen ist, werden sie für die Situation der neuen Kinder sensibilisiert. Auf die Frage, wer bereit ist, eine Patenschaft für ein neues Kind zu übernehmen, melden sich interessierte Kinder. Durch diese Aufgabe lernt das ältere Kind, Mitverantwortung für ein anderes Kind zu übernehmen; es wird in seiner Selbstständigkeit gestärkt und erfährt positive Wertschätzung auch in der Gruppe. Das neue Kind wird auf der Gleichaltrigenebene in die neue Umgebung eingeführt; es hat sofort einen Ansprechpartner und vertrauten Begleiter.“ (BayBEP 2010, S. 412)

### Konflikte konstruktiv lösen

Konflikte unter Kindern, aber auch zwischen Kindern und Fachkräften stellen meistens eine große Herausforderung für die Kinder und Fachkräfte dar, häufig „stören“ solche Konflikte die ganze 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, sie 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 sehr deutliche verbale Aggressionen oder Handgreiflichkeiten?
- Können die Kinder auf gleicher Augenhöhe den Konflikt aushandeln oder gibt es ein Kind, das deutlich unterlegen ist?

Wenn Kinder die Konflikte selbst unter sich aushandeln können, kann die Fachkraft diese erfolgreich bewältigte Situation im Nachhinein aufgreifen und mit den Kinder darüber sprechen. Warum entstand der Konflikt und wie haben es die Kinder geschafft, diesen Konflikt zu lösen? Wichtig ist dabei, immer die Perspektiven von beiden Kindern zu berücksichtigen – und auch auf die Gefühle der Kinder einzugehen.

Wenn Konflikte eskalieren, ist eine schnelle Intervention der Fachkraft erforderlich. Wenn sich beide Kinder beruhigt haben, kann die Fachkraft

versuchen, den vorangegangenen Konflikt erneut aufzugreifen und eine kooperative Konfliktlösung herbeizuführen. Auch hier bewährt es sich, die Perspektiven beider Kinder einzuholen und keine vorschnellen Schlüsse zu ziehen.

### Lernen in Alltagssituationen

*Der Elternbeirat der Elterninitiative hat beschlossen, dass das Frühstück nun nicht mehr von den Eltern mitgegeben wird, sondern in der Einrichtung selbst zubereitet werden soll. Das Frühstück sollte vorwiegend aus Bioprodukten bestehen, abwechslungsreich und gesund sein. Aus Personalmangel nimmt die Erzieherin an einem Montag einmal eine Gruppe von größeren Kindern mit zum Einkaufen in den nahegelegenen Biomarkt. Der Ausflug wird – entgegen der Erwartungen der Erzieherin – ein voller Erfolg. Die Kinder sind sehr kooperativ, helfen bei der Zubereitung des Frühstücks und wollen gerne wieder mitkommen. Die Erzieherin greift dieses Interesse auf, die Kinder dürfen für die darauffolgende Woche einen Frühstückplan und eine Einkaufsliste entwickeln. Aus dieser „Notlösung“ hat sich über die Zeit ein Projekt „Gesunde Ernährung“ entwickelt, die Einrichtung war z.B. auf einem Biobauernhof zu Besuch und gestalteten ein „Kinderfrühstücksbuch“ mit Fotos der tollsten Frühstücksideen.*

*In diesem Projekt lernten die Kinder sehr viel: Alexander lernte z.B. dass man auch etwas anderes als Süßigkeiten lecker finden kann, Miriam lernte mit der Digitalkamera umzugehen, Linda und Rene durften zum ersten Mal Gemüse schnipseln, Linus lernte bis 30 zu zählen ...*

Kinder im Alter von 4-6 Jahren können durchaus schon viel Verantwortung für die Gestaltung ihres Alltags und ihres Lebens übernehmen. Dazu gehört, dass Kinder aktiv Verantwortung für die Gestaltung ihres Tagesablaufs und dessen Organisation tragen: z.B. sich daran erinnern, das Turnzeug mitzunehmen, ihre Brotzeit einzupacken oder auch verantwortlich zu sein, sich selbst entsprechend des Wetters anzuziehen (z.B. Mütze aufsetzen oder Sonnenhut). Kinder brauchen dazu am Anfang noch Unterstützung, Erinnerungen oder auch die Möglichkeit, bei ihren Eltern oder Erwachsenen nachzufragen.



## 7

## Lernmethodische Kompetenz stärken

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan und somit auch bei der Durchführung der QSV nimmt die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz als eine der Basiskompetenzen einen hohen Stellenwert ein. Metakognitive und lernmethodische Kompetenz wird wieder als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen beschrieben. Marzano (1998) bezeichnet Metakognition auch als „Motor des Lernens“. Gerade im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs und die aktive Mitgestaltung der Lernprozesse in der Schule spielt die lernmethodische Kompetenz eine zentrale Rolle.

*Ein Kind, das seine lernmethodische Kompetenz gut einsetzen kann, wird z.B. in der Schule im Mathematikunterricht schneller das Bruchrechnen lernen oder im Englischunterricht leichter Vokabeln lernen, weil es genau weiß, wie es am besten lernt. Dieses Kind wird auch leichter mit schlechten Noten oder Misserfolgen umgehen können, weil es darüber nachdenken kann, wie diese schlechte Note zustande kam und was es beim nächsten Mal anders machen will. Darüber hinaus wird dieses Kind wahrscheinlich auch beim Hausaufgaben machen weniger Schwierigkeiten*

*haben, weil es weniger Anleitung und Kontrolle beim Lernen braucht – und sich diese ganz gezielt einholen wird.*

In Kindertageseinrichtungen bieten sich zahlreiche Chancen, die lernmethodische Kompetenz der Kinder in den Blick zu nehmen, so dass Kinder leichter in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1978) vorankommen können.

Traditionell wird die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz primär mit den Bildungsbereichen Naturwissenschaften, Technik oder Mathematik verbunden, weil sich in diesen Bereich besonders gute Möglichkeiten zur Reflexion der Lernprozesse bieten (vgl. Fthenakis u.a. 2009). In der QSV jedoch wird die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz zum durchgehenden Prinzip, so dass die Reflexion der Lernprozesse nicht nur im Hinblick auf kognitive Prozesse erfolgt. Im Bereich Bewegung und Sport könnten Kinder z.B. darüber reflektieren, wie sie das Fahrradfahren gelernt haben, im Bereich Religiosität und Werteorientierung in den Blick nehmen, welche Fragen sie an Gott hätten und was sie sich wünschten, dass er antworte. Genauso könnte ein Kind, das es

nach längerer Zeit geschafft hat, „Sch“ anstatt „S“ auszusprechen, diesen Prozess reflektieren und Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen zur aktiven Bewältigung von Herausforderungen gewinnen.

Lernmethodische Kompetenz umfasst verschiedene Basiskompetenzen des Kindes (vgl. BEP, S. 43):

- Fähigkeit, neues Wissen bewusst, selbstgesteuert und reflektiert zu erwerben
- Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden und zu übertragen
- Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu beobachten und regulieren.

#### Entwicklungspsychologischer Hintergrund - Meilensteine der Entwicklung

Mit 3 bis 5 Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d.h. sie können sich in die Gedanken und Vorstellungswelt anderer Personen hineinversetzen: Im Spiel übernehmen sie Rollen, sie können abschätzen, was andere Personen wissen oder fühlen und können mit diesem Wissen auch andere Personen „hinteres Licht führen“. Sie beginnen Tricks und Witze zu verstehen und schließlich selber anzuwenden (Sodian 2006). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist eine wichtige soziale und emotionale Kompetenz, wird aber auch als ganz zentral für die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz gesehen. Denn wenn Kinder die Gedanken und Gefühle von anderen „lesen“ lernen, können sie auch lernen, das eigene Denken und Fühlen sozusagen aus einer Metaperspektive zu sehen (vgl. Lockl/Schneider 2006). Nach Ingrid Pramling, einer einflussreichen Elementarpädagogin aus Schweden, ist Metakognition bei Kindern im Elementarbereich häufig noch intuitiv, stark erlebnisorientiert und erfahrungsgeleitet (siehe Pramling 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 bspw. noch nicht zwischen „etwas tun“ und „etwas lernen“ (z.B. „Ich habe gelernt, Reishnägel in eine Schüssel mit Wasser zu legen, so dass sie auf dem Wasser oben schwimmen“). Später haben Kinder die Vorstellung, dass sie allein durchs Älterwerden lernen, dass sie selbst also wenig Einfluss darauf haben „Wenn ich fünf werde, kann ich auch meine Schuhe binden“. Ältere Kinder gehen dann dazu über, dass sie „Lernen“ mit „Wissen“ gleichsetzen – sie sagen zum Beispiel: „Ich habe gelernt, dass Luft auch etwas wiegt.“ Sie gehen dann auch davon aus, dass Lernen eine Konsequenz der eigenen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ist. Erst im Grundschulalter begreifen Kinder das Lernen als eine Art, etwas zu verstehen.

Innerhalb der QSV bedeutet die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz insbesondere:

- Lernerfahrungen mit positiven Emotionen zu verbinden (z.B. Stolz, Freude, Selbstbewusstsein)
- ein Selbstbild als aktiv lernendes und problemlösendes Kind zu entwickeln
- die Fähigkeit, eigene Fragestellungen aufzuwerfen und diese gemeinsam mit anderen zu diskutieren, zu stärken
- die Fähigkeit, mit anderen Kindern zu kooperieren, um gemeinsam weiterzukommen und zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, zu stärken
- Fehler / Fehlschläge zu akzeptieren lernen und diese auch als Ausgangspunkt für neue Verstehensprozesse zu nutzen
- über eigene Lernprozesse zu kommunizieren und zu reflektieren
- neu erworbenes Wissen zu übertragen das eigene Lernen als beeinflussbar erleben



## Umsetzung in die Praxis

### Metakognitive Dialoge führen

Wenn man die Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten von Kindern ansieht, wird klar, dass Lernprozesse für Kinder im Elementarbereich häufig noch wenig greifbar und reflektiert sind. Wenn Kinder aktiv über ihre Lernprozesse sprechen und diese gemeinsam mit anderen Kindern reflektieren können, kann dies die lernmethodische Kompetenz von Kindern sehr deutlich voranbringen. Die ideale Methode dazu ist der „metakognitive Dialog“. Grundsätzlich sind metakognitive Dialoge in allen Bildungsbereichen und bei allen Bildungsaktivitäten gut einsetzbar. Besonders gut für einen Einstieg in diese Methode sind z.B. Naturwissenschaften, Mathematik oder auch Technik geeignet, weil die Kinder dabei besonders deutlich:

- ihr Vorwissen aktivieren,
- genau beobachten,
- Hypothesen aufstellen,
- Hypothesen durch Versuche getestet werden,
- „Fehler“ entstehen und
- Ergebnisse reflektiert werden (vgl. auch Stiftung Haus der kleinen Forscher 2011).

Der erste Schritt, um metakognitive Dialoge zu führen, ist die sensible Beobachtung des kindlichen Handelns, ihrer Äußerungen und Fragen. Die Fachkraft versucht dabei herauszufinden, welche Denk- und Verstehensprozesse ein Kind gerade beschreitet und welche Strategien das Kind dabei einsetzt.

Diese sogenannten „metakognitiven Dialoge“ regen Kinder zum Nachdenken und Reflektieren an. Es geht bei den metakognitiven Dialogen nicht um die „richtigen Ergebnisse“, also nicht um das „Abfragen“ von „Wissen“, sondern darum, den Lern- und Erkenntnisprozess des Kindes im Gespräch zum Thema zu machen. Metakognitive Dialoge sind eine sehr ko-konstruktive Methode, um gemeinsam neue Erkenntnisse zu gewinnen und so den Fakten neue Bedeutung beizumessen.

### Hinweise zur Anwendung und Umsetzung

Metakognitive Dialoge brauchen:

- Eine gute Dokumentation der Lernprozesse als Erinnerungsstütze für die Kinder (z.B. Fotoserien)

- Eine hohe Aufmerksamkeit und Sensibilität der Erwachsenen und Kinder für die vorangegangene Situation
- Gemeinsames Interesse und Wertschätzung der Lernprozesse der Kinder
- Eine entspannte und ruhige Gruppenatmosphäre

Welche Dialogelemente können Fachkräfte dabei einsetzen?

- Wertschätzung gegenüber den Lernprozessen der Kinder zu signalisieren
- das Verhalten und die Aktivitäten der Kinder zu verbalisieren
- Fragen zu den Vermutungen oder dem Vorwissen des Kindes zu stellen
- Herauszuarbeiten, was das Kind / die Kindergruppe oder weitere Personen / Medien zur Erkenntnis beigetragen haben
- Fragen, welche Annahmen sich als falsch erwiesen haben
- Fragen, was die Kinder noch herausfinden wollen

Wenn Kinder interessiert an einem Thema forschen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln, können metakognitive Dialoge nicht nur eine ideale Methode zur Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen sein, sondern Kinder auch in ihren sprachlichen Fähigkeiten sehr weit voranbringen. Gerade bei Kindern, die nur wenig Interesse an Sprache und Kommunikation zeigen, bietet sich diese Methode als Ergänzung zu anderen Methoden sehr an.

Metakognitive Dialoge werden oft als Methode verstanden, um nach einem abgeschlossenen Lernprozess relativ aufwändig und schwierig Lernprozesse zu rekonstruieren. Im Elementarbereich bietet es sich aber vielmehr an, den gesamten Lernprozess zu dokumentieren (z.B. Fotos) und sprachlich zu begleiten und hin und wieder Fragen zu formulieren oder Anreize zu geben, den eigenen Lernprozess zu beschreiben. So können sich Kinder an diese Art des Dialogs „gewöhnen“ und ihre Kompetenzen zum Reflektieren ausbauen, so dass nach einiger Zeit sicherlich auch ausführlichere und längere metakognitive Dialoge im Nachhinein möglich sind.



8

## Gemeinsam den Übergang gestalten

Wie können Übergänge so gestaltet werden, dass die Kinder einen guten Start in der Schule und auch einen bestmöglichen Lernerfolg erzielen? Diese Fragen stellen sich auch hessische Tandems, die bereits eine enge Kultur der Kooperation entwickelt haben und diese jetzt im Rahmen der QSV noch weiter optimieren können bzw. die nun mit dem Modellprojekt QSV mit einer Zusammenarbeit neu beginnen. Welche Erfolgsfaktoren und Ziele in der Übergangsgestaltung können die Tandems dabei als Grundlage für ihre Planung nehmen? Die Ziele bei der Übergangsgestaltung im Sinne des Transitionsansatzes sind:

- die Kompetenzen des Kindes im Hinblick auf den Übergang stärken,
- die Familien und das soziale System der Kinder mit einbinden,
- die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule nutzen,
- individuell vorgehen.

Der Übergang von Kindern ist ein Prozess, der von vielen Personen aktiv ko-konstruiert wird. Eine ganz

zentrale Rolle spielen dabei die sich verändernden Beziehungen zwischen Kindern, Familien, Fach- und Lehrkräften (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000).

Die einzelnen Maßnahmen und auch Ziele der Kooperation im Übergang sollten schriftlich festgehalten werden z.B. in einem Kooperationskalender, der der Kooperationsvereinbarung beigefügt werden kann, um mehr Verbindlichkeit zu erhalten. Wichtig ist, regelmäßig gemeinsam (mit Kindertageseinrichtung, Schule und auch natürlich Eltern oder Kindern) zu reflektieren, ob die Ziele durch die bestehenden Kooperationsmaßnahmen gut erreicht werden oder welcher Bereich noch weiterentwickelt werden sollte (Evaluation).

Alle Kompetenzen, die Schwerpunkte der QSV sind, sind Kompetenzen, von denen Kinder im Übergang profitieren. Wichtig ist insbesondere die Kompetenz von Kindern, Beziehungen zu gestalten und bestehende Beziehungen zu verändern. So können z.B. Kinder ihre Kooperations- und Konfliktlösekompetenzen gut einsetzen, wenn sie sich auf die neue Gruppenstruktur in der Klasse einstellen (vgl. Fabian 2002).



### Die Familien und das soziale System der Kinder mit einbinden

Die Familien nehmen eine zentrale Rolle bei der Übergangsgestaltung des Kindes ein. Innerhalb der QSV entsteht eine enge und vertrauensvolle Bildungspartnerschaft mit Eltern, die auch bei der Gestaltung des Übergangs besonders wichtig ist.

Maßnahmen zur aktiven Einbeziehung von Eltern in die Gestaltung des Übergangs sind z.B.:

- **Elternabende, Elternbriefe und gemeinsame Veranstaltungen** für Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schule (bei gemeinsamen Elternabenden oder Festen z.B. bekommen Eltern nicht nur die wichtigen Informationen zum Übergang sondern auch Kontakte zu anderen Schulkind-Eltern)
- **Übergangsportfolio:** In einem systemorientierten Modell, das im Rahmen des Bund-Länder-Projektes TransKiGS entstand, haben Lingenauer & v. Niebelschütz (2010) ein „Übergangsbuch“ entwickelt. Die Idee besteht darin, dass die einzelnen Aktionen der Vorbereitung des Kindergartenkindes auf die Schule vom Kind jeweils im Kindergarten gezeichnet werden, das Kind diese Zeichnung zu Hause den Eltern zeigt und mit ihnen diskutiert. Die Eltern halten das Gespräch schriftlich fest und geben es dann dem Kind wieder in die Einrichtung mit. So entsteht eine Dokumentation der Schulvorbereitung, in die die Perspektive des Kindes und der Eltern eingebunden sind. Diese kann Bestandteil eines angelegten Portfolios werden. Im Rahmen des Projekts „Naturwissenschaften“ wurde ein spezifisches Übergangsportfolio entwickelt auf der Grundlage des Entwicklungsportfolios, das während der Kindergartenzeit angelegt wird (vgl. Fthenakis, Daut u.a. 2009).

- **Briefe der Eltern an die Kinder:** Diese Idee kommt aus dem Amberger Modell (Netta/Weigl 2006). Das Amberger Modell mit unterschiedlichen Bausteinen für die Zusammenarbeit ist aus der Erprobung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans in der Kooperation von Kita und Grundschule entstanden und hat als „Hand in Hand“ weite Verbreitung erfahren. Innovativ ist die Anregung für die Eltern, beim Elternabend zu Beginn des letzten Kindergartenjahres und damit des Jahres der Übergangsbegleitung, individuell ihrem Kind einen Brief zu schreiben mit guten Wünschen für das Vorschuljahr. Beim zweiten Elternabend am Ende des Kindergartenjahres werden sie eingeladen, ihrem Kind einen Brief mit guten Wünschen zum Schulstart zu schreiben. Eltern bringen ihre eigene Befindlichkeit zum Ausdruck, können sich darüber austauschen und darüber reflektieren. Das eröffnet die Möglichkeit, darüber zu sprechen, dass Eltern nicht nur den Übergang ihres Kindes zum Schulkind begleiten, sondern selbst den Übergang zu Eltern eines Schulkindes erfahren.
- **Patenschaften:** Mittlerweile in vielen Tandems erprobt, haben sich Patenschaften von Schulkindern für Kindergartenkinder positiv bewährt. Die Kindergartenkinder lernen schon vor Beginn des Schuljahrs ein anderes Schulkind kennen, das dann als Ansprechpartner und Unterstützer fungiert und dadurch dem neuen Schulkind viel Sicherheit und Selbstvertrauen vermitteln kann.

### Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule nutzen

In der QSV entsteht eine früh installierte, enge und langfristige Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen, die bei der Gestaltung des Übergangs besonders gut zum Tragen kommt.

Ahtola u.a. (2011) haben in einer längsschnittlich angelegten Studie in Finnland festgestellt, dass eine intensive Kooperation deutliche positive Effekte hat: Die Leistungen der Kinder im ersten Schuljahr im Lesen, Schreiben und Rechnen waren umso besser, **je mehr Formen der Zusammenarbeit tatsächlich praktiziert** wurden. Bereits bestehende Kooperationsformen (wie z.B. Schnuppertage, gemeinsame Projekte von Kindergarten und Schule, gemeinsame Elternabende) sollten deshalb beibehalten und ausgebaut werden.

Außerdem erwiesen sich in der Studie zwei Maßnahmen als besonders erfolgversprechend für die Kinder: zum einen, wenn von der Kindertageseinrichtung an die Schule **Dokumentationen** über die Kinder weitergegeben wurden. Dieser Prozess wird mit der QSV intensiviert, da diese enge und vertrauensvolle Form der Kooperation (z.B. in der gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse aus Beobachtung und Dokumentation, die vorherige Einwilligung der Eltern vorausgesetzt) schon zwei Jahre vor dem Übergang des Kindes erfolgt. Außerdem zeigte sich in der finnischen Studie besonders deutlich, dass eine **gemeinsame Auseinandersetzung anhand der bestehenden Curricula** besonders positiv auf den Schulerfolg der Kinder wirkt. Diese gemeinsame Auseinandersetzung geschieht z.B. in den gemeinsamen Fortbildungen zum BEP und wird in der QSV noch vertieft.

#### Auf die Bedürfnisse der Familien und Kinder eingehen

Kinder, die den Übergang bewältigen, sind sehr verschieden. Es sind nämlich nicht nur Kinder, es sind Jungen und Mädchen, unterschiedlich alte Kinder, Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen oder kulturellem Hintergrund, Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Kinder aus Familien mit unterschiedlichen sozio-ökonomischem Hintergrund, hochbegabte Kinder usw.. Außerdem gehen zumeist nicht alle Kinder auch als Schulkinder auf die betreffende Tandemschule, weil Familien umziehen, das Kind auf eine Ganztagschule geht oder in einem anderen Schulbezirk wohnt.

All diese Kinder und ihre Familien haben ganz unterschiedliche Bedarfe an Unterstützung bei der Übergangsgestaltung, und nicht alle Kinder und Familien brauchen alles. Wichtig ist deshalb besonders genau

hinzusehen und individuelle Lösungen anzubieten. Gibt es z.B. Sprachbarrieren auf Seiten der Familie, können Freunde der Familie als Dolmetscher eingebunden werden, die möglicherweise auch selbst ein Schulkind haben. Beim Übergang von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sollte nicht nur das soziale System eingebunden werden, sondern am besten das gesamte Hilfesystem. Ein weiterer Fall, der ein individuelles Vorgehen erfordert, ist, wenn Kinder in andere Schulen kommen, als die Tandemschule. Hier ist im Gespräch mit den Eltern zu vereinbaren, wie der Übergang des Kindes in die Schule am besten unterstützt werden kann.

#### Weitere Anregungen und Praxisbeispiele

Die Bertelsmann Stiftung hat im Jahr 2005 bundesweit den KiTa-Preis zum Thema „Von der KiTa in die Schule“ ausgeschrieben. Ein Film portraitiert die Gewinner des Preises und zeigt auf, wobei es bei der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ankommt (Bertelsmann Stiftung 2007). Aufbauend auf dem Transitionsansatz werden Tipps für die gemeinsame Entwicklung von Handlungszielen für alle Akteure, also unter Einbezug der Eltern und Kinder, bei der Ko-Konstruktion des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gegeben (Bertelsmann Stiftung 2007, S. 12f.). Dabei ist der Hort als Kooperationspartner immer mitzudenken! Und die Botschaft ist, dass die Beteiligten an der Übergangsgestaltung sich nicht als Einzelkämpfer zu sehen brauchen.

#### Ausblick

Die Vorgaben, Empfehlungen und Praxisbeispiele dieses Rahmenkonzepts bieten viele Anknüpfungspunkte zur Praxis der Kindertagesstätten in Hessen. Damit könnte die Umsetzung dieses Modellprojekts sehr erleichtert werden. Denn genauso, wie der Übergang als Chance genutzt werden kann, können auch Veränderungen allen Projektbeteiligten Chancen bieten, sich weiterzuentwickeln, mit zu gestalten und auch Neues zu schaffen. In diesem Sinne lädt das Modellprojekt Fach- und Lehrkräfte, Träger von Kindertageseinrichtungen und Schulen und natürlich auch die Eltern und Kinder dazu ein, die QSV aktiv mit zu gestalten und ihre Kompetenzen und Erfahrungen in die Umsetzung mit einzubringen.

## Literatur

- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26, 295 - 302.
- Bayerisches Ministerium 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.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2007). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 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: Brisch, K. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 13-52). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (2003). *Kindergarten in Bewegung. Grundlagen für Gesundheit und Bewegungssicherheit*. Sinzig. Eigendruck. URL: [http://www.ukrlp.de/download/bilder/praevention/bildungseinrichtung/kindertagesstaetten/Kindergarden\\_in\\_Bewegung.pdf](http://www.ukrlp.de/download/bilder/praevention/bildungseinrichtung/kindertagesstaetten/Kindergarden_in_Bewegung.pdf) [12.2.2012]
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Christiansen, C. (2007). *Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit*. 2. Aufl. Oberursel: Finken.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In Rubin, K.H., Bukowski, W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 143-161). New York: Guilford.
- Cotton, K & Wiklund, K.R. (2000). Parent Involvement in Education. In H. Cotton (Ed.), *The Schooling Practices That Matter Most*. Northwest Regional Laboratory. URL: [www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html](http://www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html). [31.12.2009]
- Dickinson, D.K./Tabors, P.O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D.K., Freiberg, J.B. & Barnes, E.M. (2011). Why are so few interventions really effective?: A call for fine-grained research methodology. In: Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. (Hg.). *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 3. New York, London: The Guilford Press.
- 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. URL: <http://www.msd.govt.nz> (am 15.2.2012).
- Euler, H., Holler-Zittlau, I., van Minnen, S., Sick, U., Dux, W., Neumann, K. (2007). *Kindersprach-screening (KiSS). Das hessische Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 4 jähriger Kinder*. URL: <http://www.uni-kas-sel.de/fb4/psychologie/personal/euler/Sprachscreening.pdf> [15.2.2012]
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School. A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. London: David Fulton Publishers.
- Faust, G. (2008). *Übergänge gestalten - Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In Thole, W., Roßbach, H., Fölling-Albers, M. (Hrsg.). *Bildung und Kindheit* (S. 225 - 240). Opladen: Barbara Budrich.
- Filtzinger, O., Montanari, E., Cantanese, G.C. (2011): *Europäisches Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption*. Hohengehren: Schneider.
- Fthenakis, W.E. (2009). *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. *Kinderzeit*, 3, 8-13.
- Fthenakis, W. E., Wendell, A., Eitel, A., Daut, M. & Schmitt, A. (2009). *Natur-Wissen schaffen - Band 3: frühe naturwissenschaftliche Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis W. E., Daut, M., Eitel A., Schmitt, A. & Wendel, A. (2009). *Naturwissen schaffen. Band 6: Portfolios in der Elementarpädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent child bonds. In: *American Academy of Pediatrics*. 119 (1).
- 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.
- 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: Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C. (Hg.). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder. S. 132-137.
- Hannaford, C. (2004). *Bewegung, das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: VAK.
- Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). URL: [http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen%20et%20al\\_Die%20Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf](http://home.arcor.de/hansen.ruediger/pdf/Hansen%20et%20al_Die%20Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf) [9.2.2011]
- 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 & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Eigendruck.
- Hessisches Kultusministerium (2002). *Deutsch-Frühförderung in Vorkursen. Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden: Eigendruck.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). *Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion und Handlungsregulation*. In Oerter, R. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). *Sprachförderung im Vorschulalter - Evaluation dreier Sprachförderkonzepte*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.

- Jampert, K., Zehnauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckenfeld, K. & Laier, M. (2009). Kinder-Sprache stärken Sprachliche Förderung in der Kita. Berlin: Verlag das Netz.
- 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.
- Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Kubesch, S. (2008). Training exekutiver Funktionen. *Die Grundschulzeitschrift*, 50-53.
- Lampert, T., Mensink G.B.M., Romahn, N. & Woll, A. (2007):. Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits-surveys (KiGGS) 634. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung*. Band 50, Heft 5/6, S. 634-642. URL: <http://edoc.rki.de/oa/articles/resecOPHagsg/PDF/29Z1rP6o7dbw.pdf> [22.02.2011]
- Leu, H., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Lingenauber, S. & v. Niebelschütz, J. (2010). *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006): *How languages are learned*. (3. Edition). Oxford/New York: University Press.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1, 15-31.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Geschlechtstypisierung. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Heidelberg: Springer Mandler, J. & Zimmer, R. (2006). Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. *Motorik*, 29, 33-40
- Marzano, R.J. (1998). *A Theorybased Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora, Colorado, Midcontinent Regional Educational Laboratory. URL: [http://mcrel.org/pdf/instruction/5982rr\\_instructionmeta\\_analysis.pdf](http://mcrel.org/pdf/instruction/5982rr_instructionmeta_analysis.pdf)
- Mayr, T. & Kofler, A. (2011). Qualitätseinschätzung und -entwicklung in sprachlicher Bildung. In: Reichert-Garschhammer, E. und Kieferle, C. *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: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Leu, H.-R. (Hrsg.) *Forschung in der Frühpädagogik*, Band 9. Freiburg: FEL.
- Netta, B. & Weigl, M. (2006). *Hand in Hand. Das Amberger Modell - ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen*. Oberursel: Finken.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Families matter - even for kids in child care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 58-62.
- Petermann, F. & Wiedenbusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2007). Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenz. In Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Reichert-Garschhammer, E. (2011a). Kompetenzstärkung - sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In: Reichert-Garschhammer E. & Kieferle, C. (Hrsg.) *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S.83-87). Freiburg: Herder.
- Reichert-Garschhammer, E. (2011b). Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens. In: E. Reichert-Garschhammer E. & Kieferle, C. (Hrsg.) *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. (S. 158-175). Freiburg: Herder.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Reichert-Garschhammer, E. & AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern (i.E.). *Bildungspläne gelingend umsetzen - Schlüssel Projektarbeit. Ein Positionspapier*.
- Reichert-Garschhammer, E. & AG Projektarbeit des Netzwerks Konsultationseinrichtungen in Bayern (2011). *Projektarbeit und aktive Medienarbeit*. In: Reichert-Garschhammer E. & Kieferle, C. (Hrsg.) *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 137-147). Freiburg: Herder.
- Reichert-Garschhammer, E., Netta, B. & Prokop, E. (2010). *Wir sind auf dem Weg. Die Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung in Kitas in Amberg und München*. In: Hoffmann H. u.a., nifbe (Hrsg.), *Starke Kitas - starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt* (S. 75-90). Freiburg: Herder.
- 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 KH, Bukowski W., Parker JG. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (ed.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*, S. 571-645. New York: Wiley
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. *Unsere Jugend*, 63. Jg., S. 450-462
- Sodian, B. & Thoermer, C. (2006). Theory of Mind. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie: Band 2. Kognitive Entwicklung* (S. 495 - 608). Göttingen: Hogrefe.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2011). *Der Forschungskreis*. URL: [http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Forschen/Paedagogik/Forschungskreis\\_2011.pdf](http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Paedagogik/Forschungskreis_2011.pdf) (15.2.2012)
- 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), 209-233.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report*. <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: Geeraerts, D. (Hrsg.). *Cognitive Linguistics*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter. S. 539-458.
- Ulich, M. (2003). Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute*, 3, 6-18.
- Vaitl, D & Petermann, F. (2004). *Entspannungsverfahren*. Ein Praxishandbuch. Weinheim. PVU.
- Vermeer, H.J. & Van IJzendoorn, M.H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and metaanalysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 390-401.
- Wygotski, L.S. (1978). *Mind in Society*, S.85, Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.





HESSEN



**Hessisches Sozialministerium**

Internet: [www.hsm.hessen.de](http://www.hsm.hessen.de)