

ORIENTIERUNGSRAHMEN FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG IN DER SCHWEIZ

Nationales Referenzdokument
für Qualität in der frühen
Kindheit

Diskussions- und
Reflexionsgrundlage
für Praxis, Ausbildung,
Wissenschaft, Politik
und die interessierte
Öffentlichkeit

3., erweiterte Auflage,
Juli 2016



Commission suisse pour l'UNESCO
Schweizerische UNESCO-Kommission
Commissione svizzera per l'UNESCO
Cummissiun svizra per l'UNESCO

netzwerk :: kinderbetreuung



**Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen
UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz**

**Autorinnen
Corina Wustmann Seiler und Heidi Simoni**

**WIR DANKEN FÜR DIE FÖRDERUNG
UND UNTERSTÜTZUNG:**

**AVINA Stiftung
Ernst Göhner Stiftung
Jacobs Foundation
Hamasil Stiftung
Migros-Kulturprozent
Paul Schiller Stiftung
Stiftung Mercator Schweiz**

LIEBE LESERINNEN UND LIEBE LESER

Die frühe Kindheit hat einen hohen Stellenwert für die gesamte Biografie eines Menschen.

Dies wird weltweit durch zahlreiche wissenschaftliche Studien belegt. In vielen Ländern wurden darum in den letzten Jahren die Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ausgebaut. Sie sind längst zu einem wichtigen Fundament für die spätere formale Bildung geworden. Auch die Vereinten Nationen haben in den Zielen zur nachhaltigen Entwicklung (SDG) 2030 festgelegt, dass alle Kinder Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung haben sollen. Die UNESCO koordiniert die Bildungsziele im Aktionsrahmen Bildung 2030.

In der Schweiz ist dem Potenzial der frühen Kindheit öffentlich lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Dies hat die Schweizerische UNESCO-Kommission und das Netzwerk Kinderbetreuung veranlasst, sich dem Thema anzunehmen und einen Prozess in Gang zu setzen. Daraus ist der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung entstanden. 2012 erstmals erschienen, hat er sich rasch als Referenzdokument erwiesen, das eine bisher bestehende grosse Lücke schliesst.

Der Orientierungsrahmen bietet in drei Landessprachen eine fundierte pädagogische Grundlage für die Begleitung der Entwicklung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren.

In der hier vorliegenden dritten und überarbeiteten Auflage ist der zentrale Teil – die Kapitel «Fundament», «Leitsätze» und «Pädagogisches Handeln» – unverändert belassen worden. Dieser fachliche Kern entspricht immer noch den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, widerspiegelt die Haltung der Trägerschaft und hat sich in der Praxis bewährt.

Daneben haben wir das Dokument etwas erweitert. Kurze vertiefende Texte aus den drei Sprachregionen geben Hinweise zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Landesteilen. Ebenso ergänzen wir die Liste der weiterführenden Literatur mit Publikationen in französischer und italienischer Sprache. Schliesslich verweisen wir auf Publikationen, die auf der Basis des Orientierungsrahmens entstanden

sind, wie die Fokuspublikationen zu unterschiedlichen Fachthemen oder der Appell für die frühe Kindheit in der Schweiz, mit dem der gesellschaftliche und politische Prozess weitergeführt werden soll. Die Liste mit Publikationen, Materialien, tagesaktuellen Informationen und Hintergründen wird auf der Website des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz laufend weitergeführt (www.netzwerk-kinderbetreuung.ch).

Mit dem Orientierungsrahmen konnte die wichtige Diskussion um die Bedeutung der frühen Kindheit in der Schweiz angestossen werden.

Die Diskussion ist in der Fachwelt breit aufgenommen worden; sie hat aber auch in der gesellschaftlichen und politischen Debatte Spuren hinterlassen. Als Träger-schaft dieses Referenzdokumentes ist es uns deshalb ein Anliegen, diese Entwicklung auf verschiedenen Ebenen weiter aktiv zu begleiten und zu prägen. Mit der Veröffentlichung der dritten Auflage legen wir einen Grundstein dafür. Weitere Schritte werden folgen, z. B. im Zusammenhang mit dem seit November 2015 verfügbaren Appell für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.

Mit der dritten Auflage bringen wir nicht nur das Dokument auf den aktuellsten Stand, sie ist gleichzeitig auch ein Zeichen dafür, dass wir weiter aktiv sein werden in Zusammenarbeit mit weiteren Initiativen sowie Partnern in Praxis, Wissenschaft, Politik und Ausbildung. Und gemeinsam mit Ihnen.

Bern, den 1. Juli 2016

Schweizerische UNESCO-Kommission
Heinz Altorfer

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
Thomas Jaun

**KINDER ENTDECKEN
DIE WELT.**

**Angespornt
von ihrer Neugier.
Aufmerksam
begleitet von uns.**

Der Orientierungsrahmen ist seit 2012 die Grundlage für breit geführte Debatten in den massgeblichen Fachkreisen sowie für eine ganze Reihe von Publikationen, die in den letzten Jahren entstanden sind. Diese sind unter anderem durch unsere Partnerprojekte in der Erprobungsphase erstellt worden, aber auch von interessierten Dritten, die eigenständige Aktivitäten realisieren. Gleichzeitig haben auch wir ergänzend zum Grundlagendokument «Orientierungsrahmen» weitere Publikationen und Informationsangebote erstellt. Nutzen Sie diese in Ihrer täglichen Arbeit für und mit kleinen Kindern!

www.orientierungsrahmen.ch – alles rund um den Orientierungsrahmen: Publikationen, Materialien, Informationen

www.netzwerk-kinderbetreuung.ch – tagesaktuelle News und Hintergründe zur Kinderbetreuung und frühen Kindheit

WARUM EIN ORIENTIERUNGSRAHMEN?

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung von Anfang an. Für dessen Einlösung fehlt es uns jedoch oft noch an Trittsicherheit. Problematisch sind fixe Vorstellungen wie Kinder sind ..., Kinder sollen ..., Kinder müssen ... Dabei ist die Bereitschaft bedeutsam, sich auf jedes einzelne Kind einzulassen und für alle Kinder unserer Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen.

In Fachkreisen ist der Stellenwert der frühen Kindheit für die Bildungsbiographie eines Menschen anerkannt. Die Trias «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» kann – bei entsprechend guter Qualität – die Chancengleichheit verbessern. Sie kann Kinder mit unterschiedlichen individuellen und sozialen Voraussetzungen darin unterstützen, ihren Weg in die Gesellschaft zu finden und ihr persönliches Potenzial zu entfalten.

In der Regel bietet die Familie einem Kind die Basis für seine Entwicklung und die Erweiterung seiner Lebenswelten. Familienergänzende Angebote sind heute jedoch aus unterschiedlichen Gründen wertvoll. Sie können jedem Kind ein anregendes Lernumfeld bieten. Vielen Kindern eröffnen sie die Möglichkeit, bereits in den ersten Lebensjahren regelmässig mit anderen Kindern zusammen zu sein. Für Eltern sind familienergänzende Angebote unerlässlich, um Familien- und Erwerbsarbeit auf verantwortungsvolle Weise vereinbaren zu können. Wenn sie ihr Kind in Obhut anderer Erwachsener geben, sollten sie sich auf eine gute Qualität der Angebote verlassen können.

Die im Jahr 2009 von der Schweizerischen UNESCO-Kommission präsentierte «Grundlagenstudie zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz» attestierte der Schweiz im Frühbereich einen Aufholbedarf. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung existierte damals keine übergreifende Orientierungshilfe. Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz leistet einen Beitrag, diese Lücke zu füllen und die Diskussion über pädagogische Grundlagen und Konzepte in der Deutschschweiz, im Tessin und in der Romandie voranzubringen.

Der Orientierungsrahmen stützt sich neben wissenschaftlichen Fachpublikationen und der Expertise des Marie Meierhofer Instituts für das Kind explizit auf folgende zwei Quellen:

- > Auf das Grundlagenpapier des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz von 2010 zu den wissenschaftlichen Ausgangslagen und Trends von internationalen Bildungsplänen im Frühbereich.
- > Auf eine im Sommer 2011 vom Marie Meierhofer Institut für das Kind als Grundlage für die Erarbeitung des Orientierungsrahmens durchgeführte Delphi-Befragung von Expertinnen und Experten in der Schweiz.

Der Orientierungsrahmen unterstützt die Diskussion in der Schweiz über die erforderliche Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese Qualität ist für alle Erwachsenen, die kleine Kinder unmittelbar begleiten, relevant. Der Orientierungsrahmen bietet einen Verständigungsrahmen im Alltag. Er erleichtert den Austausch und die Diskussion über relevante Fragen zwischen Wissenschaft, Ausbildung, Praxis, Verwaltung und Politik und hilft, eine gemeinsame Sprache und Ausrichtung im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln. Der Orientierungsrahmen versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.

Corina Wustmann Seiler und
Heidi Simoni, Autorinnen

INHALTSVERZEICHNIS

EIN BLICK IN DIE DREI SPRACHREGIONEN

LEBENDIGE DISKUSSIONEN UM BEGRIFFE UND KONZEPTE IN DER ROMANDIE	14
VIELFÄLTIGE AKTIVITÄTEN UND VERNETZUNG IN DER DEUTSCHSCHWEIZ	15
DANK REGIONALER ZUSAMMENARBEIT IM TESSIN ZU NEUEN FORSCHUNGSANSÄTZEN	16

AUSRICHTUNG DES ORIENTIERUNGSRAHMENS

AUFBAU DES ORIENTIERUNGSRAHMENS	20
ZENTRALE BEGRIFFE DES ORIENTIERUNGSRAHMENS	20
BEZUGSGRUPPE UND ADRESSATEN DES ORIENTIERUNGSRAHMENS	21

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

BILDUNG – BETREUUNG – ERZIEHUNG	24
GRUNDVERSTÄNDNIS FRÜHKINDLICHER BILDUNG	26
LERNEN UND ENTWICKLUNG	28
BEZIEHUNGEN UND GEMEINSCHAFTLICHES LERNEN	30
INDIVIDUELLE UND SOZIALE VIELFALT	32

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

BASIS DER LEITPRINZIPIEN	36
LEITPRINZIP 1	37
Physisches und psychisches Wohlbefinden: Ein Kind, das sich wohl fühlt, kann neugierig und aktiv sein.	
LEITPRINZIP 2	39
Kommunikation: Ein vielfältiges Bild von sich und der Welt erwerben Kinder durch den Austausch mit anderen.	
LEITPRINZIP 3	42
Zugehörigkeit und Partizipation: Jedes Kind möchte sich willkommen fühlen und sich ab Geburt beteiligen.	
LEITPRINZIP 4	44
Stärkung und Ermächtigung: Die Reaktionen, die ein Kind auf seine Person und auf sein Verhalten erfährt, beeinflussen sein Bild von sich selbst.	
LEITPRINZIP 5	46
Inklusion und Akzeptanz von Verschiedenheit: Jedes Kind braucht einen Platz in der Gesellschaft.	
LEITPRINZIP 6	48
Ganzheitlichkeit und Angemessenheit: Kleine Kinder lernen mit allen Sinnen, geleitet von ihren Interessen und bisherigen Erfahrungen.	

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

BEOBSACHTEN, REFLEKTIEREN UND DOKUMENTIEREN	52
BILDUNGSPROZESSE ANREGEN UND LERNUMGEBUNGEN GESTALTEN	54
BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN PFLEGEN	57
ÜBERGÄNGE BEGLEITEN UND GESTALTEN	60
PLANEN UND EVALUIEREN	63

ES GEHT WEITER

PHASE DER ANWENDUNG UND ERPROBUNG 2012–2015	68
DER TAGESAKTUELLE BLICK: WEBSITE, JOURNAL, NEWSLETTER	68
DER THEMATISCHE BLICK: DIE FOKUSPUBLIKATIONEN	69
DER GESELLSCHAFTSPOLITISCHE BLICK: UNSER APPELL	70

ANHANG

WICHTIGE GRUNDLAGEN	72
WEITERFÜHRENDE LITERATUR DEUTSCHSPRACHIG	72
WEITERFÜHRENDE LITERATUR FRANZÖSISCHSPRACHIG	74
WEITERFÜHRENDE LITERATUR ITALIENISCHSPRACHIG	76

IMPRESSUM

78



EIN BLICK IN DIE DREI SPRACHREGIONEN

LEBENDIGE DISKUSSIONEN UM BEGRIFFE UND KONZEPTE IN DER ROMANDIE

DER ERFOLG DES ORIENTIERUNGS- RAHMENS

Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz stösst seit seiner Lancierung im Jahr 2012 auf grosses Interesse. Das Dokument gilt als Referenzwerk auf nationaler Ebene und trägt zu einer verbesserten Anerkennung des Bereichs der frühen Kindheit in der Schweiz bei. Der vorliegende Text wirft einen Blick auf bestimmte in der Romandie geführte Diskussionen.

«BILDUNG» UND «FORMATION» – BEDEUTUNG UND SINNVERSCHIEBUNG

Der Begriff «Bildung» ist ein zentrales Element des Orientierungsrahmens. Die französische Entsprechung «formation» bezieht sich vor allem auf die Ausbildung («formation professionnelle») und ist implizit mit der Ausbildung der in der frühen Kindheit tätigen Fachkräfte konnotiert. Zudem kann das französische Verb «former» (ausbilden) auch mit formen, modellieren oder beibringen gleichgesetzt werden. Der Ausdruck «former les enfants» (die Kinder ausbilden) bezeichnet eine asymmetrische Beziehung, bei der die erwachsenen Personen den heranwachsenden Kindern eine Form geben. Diese verschiedenen Bedeutungen stehen in starkem Kontrast zum deutschen Begriff «Bildung» im Bereich der frühen Kindheit, der als «der Beitrag des Kindes zu seiner Entwicklung» verstanden wird.

Diese Übersetzungsproblematik und die daraus entstandene Sinnverschiebung haben dazu geführt, dass die Diskussionen über die Aspekte der Erziehung und Bildung, die der Orientierungsrahmen anstossen möchte, in der Romandie nicht genügend geführt werden konnten. Dies zeigt nicht zuletzt, wie wichtig es ist, eine gemeinsame Sprache im Bereich der frühen Kindheit in der Schweiz zu schaffen. Als «Diskussionsgrundlage» fördert der Orientierungsrahmen solche Prozesse.

DIE PERSPEKTIVE DES KINDES

Im Orientierungsrahmen wird der folgende Grundsatz aufgeführt:

Kinder entdecken die Welt. Angespornt von ihrer Neugier. Aufmerksam begleitet von uns.

Die Verwendung der französischen Begriffe «mus» und «naturelle» im Satz «Mus par leur curiosité naturelle» (Angespornt von ihrer Neugier) erweckt den Eindruck, dass der Entwicklungsprozess des Kindes von dessen Natur abhängig ist. Diese Begriffe tragen somit dazu bei, dass die Thematik aus einer Perspektive betrachtet wird, die auf den Kenntnissen im Bereich der Entwicklungspsychologie beruht. Die Ansätze aus der Soziologie der Kindheit scheinen so nur ungenügend miteinbezogen. Diese besagen, dass die Erwachsenen die Kinder «entmenschlichen», wenn sie die Kinder «hauptsächlich aufgrund deren Alters und Entwicklungsstadiums wahrnehmen, als ob das Handeln der Kinder unausweichlich von biologischen Kräften bestimmt würde» (Mayall, 2007, S. 85). Der Orientierungsrahmen bietet eine Gelegenheit, diesbezüglich über implizite Grundlagen im Bereich der frühen Kindheit zu debattieren.

ERZIEHUNGSZIELE UND PRAXIS

Die französische Version des Orientierungsrahmens beschreibt Erziehungsziele und deren «application» (Anwendung) in der Praxis. Zu kurz kommt der Aspekt, dass die Arbeit in der Praxis an die Umgebung, an Unvorhergesehenes und an die Einzigartigkeit jedes Kindes angepasst werden muss, denn für «eine effiziente Praxis ist eine Wissensproduktion, die auf den individuellen praktischen Erfahrungen der Fachkräfte basiert, unerlässlich» (Jobert, 1999, S. 4). Der Appell ermöglicht nun, sich mit der tatsächlichen Praxis und den Voraussetzungen für eine qualitativ hochstehende Arbeit im Bereich der frühen Kindheit zu befassen.

All diese Elemente zeigen, dass der Orientierungsrahmen Debatten anregt und somit eines seiner Ziele erfüllt! Die Neuauflage ermöglicht eine Vertiefung der bisherigen Reflexion.

Marianne Zogmal, Präsidentin Plateforme Romande pour l'accueil de l'Enfance

VIELFÄLTIGE AKTIVITÄTEN UND VERNETZUNG IN DER DEUTSCHSCHWEIZ

Der Orientierungsrahmen ist zu einem Standardwerk in der Deutschschweiz geworden und ein wichtiges Element in der dynamischen Entwicklung der Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Deutschschweiz.

VERNETZUNG – MIT HILFE EINES GEMEINSAMEN REFERENZDOKUMENTES

Mit dem Orientierungsrahmen ist es gelungen, gleich mehrere Ebenen in einen stärkeren Bezug zueinander zu bringen. Er wird von Bundesämtern, von Kantonen wie auch von Gemeinden in ihrer konzeptionellen und fachlichen Arbeit miteinbezogen; sowohl in der Kita als auch in der Spielgruppe oder in der Tagesfamilie wird er als Referenzwerk genutzt. Und er wird auch von anderen Angeboten in der frühen Kindheit wie der Mütter-Väter-Beratung, der Psychomotorik, von den Früherzieherinnen oder in der Elternarbeit aktiv angewendet. Die Vernetzung zwischen den föderalen Ebenen, der unterschiedlichen Betreuungsformen und der gesamten Breite an Angeboten in der frühen Kindheit wird von vielen eingefordert – wir konnten in der breiten Anwendung in der Deutschschweiz die letzten Jahre erleben, wie ein Referenzdokument dazu einen Beitrag leisten kann. Dabei ist es keinesfalls selbstverständlich, dass in der Ostschweiz dasselbe Dokument auf dem Tisch liegt wie in der Zentralschweiz.

DYNAMIK – MIT HILFE EINER INHALTLICHEN DISKUSSIONSGRUNDLAGE

Die Deutschschweiz hat in den letzten Jahren im Bereich der frühen Kindheit eine hohe Dynamik gezeigt. Mit der Ausbildung auf tertiärer Stufe wurde eine neue Möglichkeit für das Fachpersonal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung geschaffen, die in den anderen Sprachregionen längst Standard ist. Die Forschung an den Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen wurde intensiviert, mehrere staatliche Stellen in Kantonen und Gemeinden haben Konzepte zur frühen Kindheit erarbeitet. Die Anerkennung der Wichtigkeit der frühkindlichen

Bildung, Betreuung und Erziehung hat spürbar zugenommen; und der Orientierungsrahmen hat dabei vielen als Reflexions- und Diskussionsbasis gedient und dazu beigetragen, dass die Bedürfnisse und Rechte des Kindes immer wieder in den Fokus kamen. An zahlreichen Orten in der gesamten Deutschschweiz wurde der Orientierungsrahmen vorgestellt, diskutiert und Materialien mit einem aktiven Bezug hergestellt.

PROZESSE – MIT HILFE EINER ANREGENDEN, OFFENEN REFLEXIONS BASIS

Es ist gelungen, mit dem Orientierungsrahmen als Basis tiefgreifende Debatten zu führen, ja fast schon gemeinsam zu philosophieren. Es ging nicht einfach darum, Themen zu diskutieren, sondern Haltungen und Werte zu reflektieren. Die Debatten waren entsprechend intensiv und gleichzeitig sehr anregend und befriedigend. Ganz oft wurde ausdrücklich geschätzt, Zeit und Raum für diese Reflexionen zu haben. Prozesse wurden so in Bewegung gesetzt, die hoffentlich noch lange dauern und wirken werden, in einzelnen Personen und innerhalb von Institutionen.

Miriam Wetter, ehemalige Geschäftsführerin
Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz

DANK REGIONALER ZUSAMMENARBEIT IM TESSIN ZU NEUEN FORSCHUNGSANSÄTZEN

Der Orientierungsrahmen wurde im Tessin erstmals am 1. März 2013 von der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem Departement für Gesundheit und Soziales und dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Tessin präsentiert. In der Folge stand das Dokument im Zentrum zahlreicher Treffen, Kolloquien und Versuche. Diese ermöglichten den Aufbau eines Kontakt- und Diskussionsnetzwerks, das Initiativen und Projekte lancierte, an denen sämtliche Akteure aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligt waren. Um die Bedeutung dieser einmaligen Lebensphase aufzuzeigen, ist der Wert eines Dokuments wie dem Orientierungsrahmen, der sich mit Fragen rund um die Qualität der Bildung und des Umfelds auseinandersetzt, offensichtlich.

DER PÄDAGOGISCHE ANSATZ ÜBERZEUGT

Der Orientierungsrahmen wurde sehr positiv aufgenommen, was darauf zurückzuführen ist, dass er ein Instrument ist, das auf den jüngsten Forschungserkenntnissen aufbaut und einen pädagogischen Ansatz präsentiert, der viel Reflexionsspielraum lässt. Da der Fokus im Orientierungsrahmen insbesondere auf den Diskurs und die Qualität gelegt wird, kann der Inhalt des Dokuments leicht an laufende Veränderungen in der Gesellschaft und im Umfeld angepasst werden.

Im Gegensatz zur ersten Ausgabe ist der Orientierungsrahmen im aktuellen Stadium ein breit abgestütztes Referenzwerk. Dieses hat das Durchführen von Studien und vertieften Analysen, die veröffentlicht werden und die Form und die inhaltlichen Aspekte des Orientierungsrahmens übernehmen, gefördert und fördert diese nach wie vor.

Der hohe Stellenwert, der das Departement für Familien- und Jugendfragen des Kantons Tessin den Themen rund um die Qualität im Sinne des Orientierungsrahmens einräumt, hat entscheidend zur Entstehung eines runden Tisches beigetragen. An diesem nehmen sämtliche Ämter teil, die im Tessin für die

frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zuständig sind. Das daraus hervorgegangene Projekt Ticino Prima infanzia (TiPi – Frühkindliche Betreuung Tessin) ist das erfreuliche Ergebnis des gegenseitigen Erfahrungsaustauschs und der Suche nach einer gemeinsamen Vision, die über die Grenzen des Tessins hinausgeht. Das Projekt bringt Forschung und Weiterbildung unter einen Hut und soll die Grundsätze ausführen, die bei der schwierigen Übergangsphase von der Familie zu den Betreuungsstrukturen und später zur Schule angewandt werden sollen.

WICHTIGER AUSTAUSCH ZWISCHEN DEN REGIONEN

Das Projekt ist in italienischen Grenzregionen auf Interesse gestossen und hat zudem gezeigt, wie wichtig der Austausch mit der Deutschschweiz und der Romandie ist. In der dritten, vorliegenden Ausgabe des Orientierungsrahmens wurden die verschiedenen Kapitel mit einer Bibliografie ergänzt, was ein grosses Anliegen des Tessins und anderer Regionen war. Abgesehen davon wurden die Form und der Inhalt der dritten Ausgabe im Vergleich zur ersten Ausgabe beibehalten.

Noch ist die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung nicht vollständig anerkannt. Einerseits zeigt sich, wie schwierig es ist, eine stabile Verbindung mit der Schule zu etablieren, andererseits beruht die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz nach wie vor auf Einzelinitiativen und wird nur ungenügend von den öffentlichen Ämtern unterstützt und gefördert.

Die jüngste Ausgabe des Orientierungsrahmens dürfte auch all jene überzeugen, die noch daran zweifeln, dass sich eine pädagogische, kulturelle und wirtschaftliche Investition in eine solch entscheidende Lebensphase lohnt und ermöglicht, den künftigen Generationen bessere Entwicklungschancen zu bieten.

Dieter Schürch, Mitglied der Schweizerischen
UNESCO-Kommission

AUSRICHTUNG DES ORIENTIERUNGSRAHMENS

AUFBAU DES ORIENTIERUNGSRAHMENS

Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung besteht aus drei inhaltlichen Teilen. Jeder Teil basiert auf einer einheitlichen Grundstruktur. Zu jedem der jeweils fünf bis sechs thematischen Kapitel wird als Erstes eine Kernaussage formuliert. Im Folgenden wird der relevante Erkenntnishintergrund beleuchtet. Schliesslich werden daraus Folgerungen für die Praxis (Teil 1 und 2) gezogen und formuliert.

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

Teil 1 beschäftigt sich mit der grundsätzlichen Frage, auf welchem Bildungsverständnis der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aufbaut. Dargelegt wird zum einen das dem Orientierungsrahmen zugrundeliegende Verständnis vom lernenden und sich bildenden Kind. Zum anderen werden das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen sowie deren Beiträge zu frühen Bildungsprozessen von Kindern beschrieben. Die Folgerungen richten sich an alle Erwachsene, die sich mit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigen.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

In Teil 2 werden wegweisende Erkenntnisse zur frühen Kindheit im Hinblick auf eine bildungsorientierte Arbeit mit Kindern zwischen 0 und 4 Jahren erörtert. Die Ausrichtung am Kindeswohl bildet dabei den übergeordneten Schwerpunkt. Die meisten Folgerungen am Schluss der Kapitel richten sich an alle Erwachsenen, die für kleine Kinder Verantwortung tragen. Ihre Adressaten sind Eltern, Tageseltern und Erziehende in Kindertageseinrichtungen und Spielgruppen.

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

Teil 3 widmet sich der konkreten pädagogischen Praxis. Er richtet sich deutlicher als die anderen beiden Teile an Erziehende in Kindertageseinrichtungen. Die Kapitel sprechen aber auch die Eltern sowie die Erziehenden in Spielgruppen und Tagesfamilien, Ausbildungsstätten und Fachverantwortliche in der Verwaltung an. Kindertageseinrichtungen stellen im Hinblick auf die horizon-

tale und vertikale Anschlussfähigkeit der verschiedenen Lernorte von Kindern eine wichtige Brücke dar. Die Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit der Erziehenden sowie die Dialogbereitschaft der Kindertageseinrichtungen mit Erwachsenen und Einrichtungen ausserhalb der eigenen Institution können als bedeutsamen Aspekt frühpädagogischer Professionalität angesehen werden. Ausdrücklich thematisiert wird die Kooperation zwischen den Erziehenden in ausserfamiliären Kontexten und den Familien der ihnen anvertrauten Kinder. Für die Gestaltung von Übergängen von der Familie in die Kindertageseinrichtung, Spielgruppe oder Tagesfamilie bzw. von der Familie und/oder Kindertageseinrichtung, Spielgruppe, Tagesfamilie in den Kindergarten bzw. die Schuleingangsstufe werden Grundlagen und Arbeitsweisen pädagogischen Handelns beschrieben. Sie sind trotz entwicklungsabhängiger Veränderungen seitens der Kinder im Kern sowohl für die familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsangebote als auch den Kindergarten bzw. die Schuleingangsstufe gleichermaßen relevant.

ZENTRALE BEGRIFFE DES ORIENTIERUNGSRAHMENS

Der Begriff frühkindliche «Bildung» bezieht sich auf die individuellen Bildungsprozesse des Kindes. Er umfasst die Aneignungstätigkeit des Kindes, sich ein Bild von der Welt zu konstruieren. **Bildung** wird in diesem Sinne als der Beitrag des Kindes zu seiner Entwicklung verstanden. «Erziehung» und «Betreuung» sind die Beiträge der Erwachsenen zur Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern. **Erziehung** bezeichnet die Gestaltung einer anregungsreichen Bildungsumwelt, in der die Erwachsenen Kindern vielseitige Lerngelegenheiten bereitstellen. **Betreuung** meint die soziale Unterstützung, die Versorgung und Pflege der Kinder, die emotionale Zuwendung, den Schutz vor Gefahren sowie den Aufbau von wichtigen persönlichen Beziehungen. Alle drei Aspekte werden als gleichwertig und miteinander verzahnt verstanden.

BEZUGSGRUPPE UND ADRESSATEN DES ORIENTIERUNGSRAHMENS

Die Bezugsgruppe des Orientierungsrahmens sind alle Kinder von 0 bis 4 Jahren bzw. alle Kinder ab Geburt bis zum Eintritt in den Kindergarten bzw. die Schuleingangsstufe. In einer Delphi-Befragung votierten die befragten Expertinnen und Experten knapp für eine inhaltliche Konzentration auf den Frühbereich. Dies spricht zum einen dafür, dass die Expertinnen und Experten es als wichtig erachten, der frühkindlichen Bildung einen eigenständigen Platz im Bildungssystem einzuräumen. Zum anderen verweist das knappe Ergebnis auf die Notwendigkeit, Bildungsverläufe als kontinuierlich und alters- bzw. institutionsübergreifend zu verstehen. Der Orientierungsrahmen formuliert ein Bildungsverständnis, das dem Lernen kleiner Kinder entspricht, aber gleichzeitig anschlussfähig ist. Einige bedeutsame Aussagen zum frühkindlichen Lernen sowie zu Fördermöglichkeiten kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse gelten für lebenslanges Lernen. Ferner gehören Kernelemente des pädagogischen Handelns sowohl zum Handwerkszeug des Frühbereichs als auch des Kindergartens bzw. der Schuleingangsstufe und der schulergänzenden Kinderbetreuung.

Adressaten des Orientierungsrahmens sind alle Erwachsenen, die Kinder in diesem Alter direkt begleiten, sowie Personen, welche Entscheidungen treffen, die für die Kinder und Erwachsenen relevant sind. Die Hauptadressatengruppe besteht aus den Eltern sowie den Erziehenden in familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten wie Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien.

Den Eltern kommt bezüglich der Bildungsbiographie ihres Kindes die Schlüsselrolle zu. Ihre Verantwortung, ihre Entscheidungsbefugnisse, ihre überdauernde Beziehung zum Kind sowie ihr Erwartungshorizont stecken den Entwicklungshorizont des Kindes ab.

Die Mitarbeitenden und die Trägerschaften von Kindertageseinrichtungen haben bei der Umsetzung einer Bildungsorientierung im Frühbereich eine zentrale Rolle. Ihre Expertise kommt weiteren institutionellen familienergänzenden Angeboten zugute. Tagesfamilien stellen für viele Kinder ebenfalls einen bedeutsamen

Lernort dar. Lehrpersonen von Kindergärten und Schuleingangsstufen sowie Mitarbeitende von Horten und anderen schulergänzenden Tagesstrukturen können darüber hinaus zur Adressatengruppe hinzugezählt werden. Ihnen obliegt es, jedes Kind darin zu unterstützen, seine begonnene Bildungsbiographie weiterzuführen.

Der Orientierungsrahmen leistet einen Beitrag zur Verständigung und Abstimmung zwischen denjenigen Erwachsenen, die sich unmittelbar um kleine Kinder kümmern, sowie solchen, welche die Rahmenbedingungen und Strukturen abstecken bzw. darüber entscheiden. Zu den Adressaten gehören ausdrücklich auch Trägerschaften von Bildungs- und Betreuungsangeboten, Fachverbände, Dachorganisationen, Politik, Bewilligungs- und Aufsichtsbehörden sowie Verwaltungsstellen und Gremien, welche sich mit der Planung und Koordination in diesem Bereich beschäftigen.

Ferner sind Ausbildungsstätten von im Frühbereich tätigen Fachpersonen explizit als Adressaten zu nennen. Sie bilden eines der zentralen Bindeglieder zwischen Konzeption und Umsetzung von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Der Orientierungsrahmen bietet Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien sowie deren Trägerschaften Anknüpfungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität auf allen Ebenen.

Der Orientierungsrahmen strebt die horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit an. Es wäre sehr sinnvoll, wenn sich die Erziehenden von Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit den Eltern, Tagesfamilien, Spielgruppen und Lehrpersonen im Kindergarten bzw. in der Schuleingangsstufe Schnittstellen und Übergängen widmen würden. Wünschenswert wäre zudem, dass sich Schulleitungen, Trägerschaften von Einrichtungen, Dachorganisationen oder Gemeinden der genannten Thematik annähmen. Auf der horizontalen Ebene lädt der Orientierungsrahmen alle, die Verantwortung für Kleinkinder tragen, dazu ein, ihren Austausch im Interesse der Kinder zu intensivieren. Auf der vertikalen Ebene soll der Orientierungsrahmen die Gestaltung von Übergängen von einer Lebens- und Bildungsphase in die andere unterstützen, d.h. der Vernetzung von Früh- und Schulbereich dienen.

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

Teil 1 beschäftigt sich mit der grundsätzlichen Frage, auf welchem Bildungsverständnis der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aufbaut. Dargelegt wird zum einen das dem Orientierungsrahmen zugrundeliegende Verständnis vom lernenden und sich bildenden Kind. Zum anderen werden das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen sowie deren Beiträge zu frühen Bildungsprozessen von Kindern beschrieben. Die Folgerungen richten sich an alle Erwachsenen, die sich mit frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigen.



BILDUNG – BETREUUNG – ERZIEHUNG

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung bildet eine Einheit und ist eng miteinander verzahnt.

Bildung, Betreuung und Erziehung wurden lange Zeit als eindimensionale Konzepte betrachtet. Die einzelnen Bestandteile wurden je verschiedenen Institutionen und Akteuren künstlich zugeschrieben und hierarchisiert: Bildung galt als Aufgabe des Kindergartens und der Schule, Betreuung als Aufgabe von familien- und schulergänzenden Angeboten und Erziehung als Aufgabe der Familie. Diese Dreiteilung entspricht jedoch weder den tatsächlichen Entwicklungsverläufen und Potenzialen von Kindern noch den realen Leistungen und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Akteure. In der frühen Kindheit bedarf es vielmehr eines integralen Zusammenspiels von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten. Insbesondere unter dem Aspekt von Chancengleichheit ist es notwendig, Kindern in allen Lebensbereichen und Lebensorten von Anfang an bildungs- und entwicklungsfördernde Erfahrungswelten bereitzustellen.

Durch die neueren Erkenntnisse der Säuglings- und Hirnforschung ist der Bildungsauftrag für die frühe Kindheit in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund getreten. Dabei geht es in der Fachdiskussion um zwei verschiedene Blickwinkel: zum einen um die individuellen Bildungsprozesse des Kindes und zum anderen um Bildungssteuerung. Hierbei steht im Vordergrund, inwieweit die frühe Kindheit stärker im Bildungssystem berücksichtigt und eingebettet sowie eine frühe Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern auf allen Ebenen gewährleistet werden kann. Die Forschung zeigt, dass die Frage, ob wir frühkindliche Bildung grundsätzlich befürworten oder nicht, wenig sinnvoll ist. Kleine Kinder bilden sich sowieso von Anfang an. Ihre individuellen Bildungsprozesse können nicht von Erwachsenen geleitet, unterbunden oder gesteuert werden. Frühkindliche Bildungsprozesse umfassen die Aneignungstätigkeit des Kindes, sich ein Bild von der Welt zu machen. Sie sind Konstruktions- und Lernprozesse im Inneren des Kindes, auf deren Basis es neues Wissen und neue Kompetenzen erwirbt. Frühkindliche Bildungsprozesse sind der Beitrag des

Kindes zu seiner Entwicklung. Die Frage ist deshalb eher, ob und wie Erwachsene Kinder auf ihrem persönlichen Bildungsweg von Geburt an begleiten wollen und unterstützen können. Damit sind die beiden Begriffe «Erziehung» und «Betreuung» angesprochen.

Die Erziehung und Betreuung sind die Beiträge der Erwachsenen zur Entwicklung und Bildung von Kindern. Erziehung bezieht sich dabei auf die Gestaltung einer anregenden Bildungsumwelt durch Räume, Materialien, Interaktionen und Alltagsstrukturen, die Kindern vielfältige Erfahrungen ermöglichen. Betreuung umfasst die soziale Unterstützung, die physische Versorgung, Pflege und Ernährung der Kinder, die emotionale Zuwendung, den Schutz vor Gefahren sowie den Aufbau von wichtigen persönlichen Beziehungen. Es geht um die Sicherung und Befriedigung der existentiellen Grundbedürfnisse von Kindern. Betreuung bietet den verlässlichen Rahmen, in welchem Prozesse der Bildung und Erziehung qualitativ ausgestaltet werden können.

FOLGERUNGEN

Die Anerkennung und Unterstützung früher Bildungs- und Entwicklungsprozesse gehören zur Verhältnisprävention. Diese bezieht sich darauf, förderliche Lebensverhältnisse bereitzustellen, in denen sich ein Mensch physisch und psychisch gesund entwickeln kann. Sie zielt nicht auf das Verhalten des Einzelnen, sondern auf die Verhältnisse und Umgebungsbedingungen ab, in denen der Mensch lebt. Im Vordergrund steht eine gesundheits- und entwicklungsförderliche Gestaltung des natürlichen und sozialen Umfeldes. Mit Blick auf Bildung in der frühen Kindheit geht es deshalb in erster Linie darum, Voraussetzungen zu schaffen, die für alle Kinder in dieser Hinsicht förderlich sind. Verhältnisprävention umfasst hierbei neben institutionellen familienergänzenden Angeboten wie Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien auch beratende und begleitende Angebote für Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Gestaltung des privaten und öffentlichen Raumes. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in außerfamilialen Lernorten wie Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien verstehen sich als Ergänzung zur Familie. Die Angebote entsprechen den

vielfältigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen von Familien (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) und können einen wichtigen Beitrag zur Realisierung von Chancengleichheit leisten.

Im Zentrum frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung stehen die Schaffung und Bereitstellung einer anregungsreichen, wertschätzenden und beschützenden Lernumwelt, in der bedeutungsvolle Bezugspersonen einen bewussten, erzieherischen Umgang mit dem Kind pflegen. Dies geschieht sowohl zuhause in der Familie als auch in familienergänzenden Angeboten von Spielgruppen, Tagesfamilien und Kindertageseinrichtungen sowie weiteren ausserfamilialen Lernorten von Kindern. Kinder brauchen aufeinander abge-

stimmte, verlässliche und anschlussfähige Angebote, die sie von Geburt an auf ihren Bildungs- und Entwicklungswegen begleiten und unterstützen.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung kommt allen Kindern zugute. Alle Kinder benötigen anregende und verlässliche Lernumwelten, um sich in ihrer Persönlichkeit umfassend entfalten zu können. Kinder mit «besonderen» Bedürfnissen und Voraussetzungen benötigen ein verstärktes Augenmerk der Erwachsenen und erst recht die Chance für vielfältige Bildungs- und Entwicklungsanregungen. Qualitativ wertvolle Angebote der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung können für sie ergänzend zur Familie wichtige ausgleichende Erfahrungen bereitstellen.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung unterstützt die soziale, emotionale, kognitive, körperliche und psychische Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Bildungsprozesse beinhalten die eigene Leistung des Kindes zu seiner Entwicklung. Betreuung und Erziehung sind die Beiträge der Erwachsenen, Kinder in ihren individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen. Alle drei Beiträge müssen stets integral gedacht werden.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung richtet sich an alle Kinder.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung beschreibt eine fachlich fundierte Aufgabe von Erwachsenen.

GRUNDVERSTÄNDNIS FRÜHKINDLICHER BILDUNG

Bildung beginnt ab Geburt. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind ganzheitlich und vollziehen sich im unmittelbaren, natürlichen Lebensumfeld des Kindes.

Kinder verfügen von Anfang an über eine Grundausstattung an Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten und lernen aus eigenem Antrieb, mit Neugier und Interesse. Sie sind von Geburt an auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angelegt. Sie sind weltoffen und «bildungshungrig». Kinder versuchen vom ersten Tag an, mit all ihrer Energie und mit allen Sinnen, die Zusammenhänge der Welt um sie herum zu «be-greifen». Sie wollen ihre Umwelt aktiv erkunden, von sich aus lernen und neue Kompetenzen erwerben. Lange Zeit wurden Säuglinge als passive und gänzlich hilflose Wesen wahrgenommen. Die neuere Säuglings- und Hirnforschung zeigt hingegen, dass Säuglinge bereits von Anfang an über erstaunliche rezeptive (aufnehmende), kognitive und soziale Fähigkeiten verfügen, die sie im weiteren Entwicklungsverlauf ausdifferenzieren und erweitern. Das «Bild vom Kind» hat sich entsprechend gewandelt. Wir sprechen heute vom «kompetenten» Säugling und Kleinkind. Kinder sind bereits von Geburt an aktive Gestalter und Entdecker. Die frühe Kindheit ist das Fundament der Bildungsbiographie und muss im Bildungssystem entsprechend berücksichtigt werden.

Bereits der Säugling verarbeitet – wie Erwachsene auch – Sinneswahrnehmungen, Informationen und Erfahrungen aktiv und auf seine Weise. Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiver Konstruktionsprozess des Individuums. Er umfasst beim Kind die Tätigkeit, sich die Welt anzueignen, sich ein Bild von ihr, von sich selbst und von den anderen zu machen: Was passiert um mich herum? Wo bin ich? Was kann ich hier machen? Wer bin ich? Wer sind die anderen? Zu wem gehöre ich?

Die Erwachsenen können diese individuellen Konstruktions- und Aneignungsprozesse, die inneren Lernprozesse des Kindes nicht direkt beeinflussen. Frühkindliche Bildungsprozesse können nicht erzwungen

werden. Wie sich ein Kind sein Bild von der Welt macht, welche Bedeutungen es seinen eigenen Erfahrungen zuschreibt, wie es die äusseren Impulse und Informationen im Inneren verarbeitet und ordnet, kann nicht von aussen beeinflusst werden. Bildungsprozesse vollziehen sich im Individuum selbst. Kinder können nicht von aussen «gebildet» und mit Wissen «gefüttert» werden. Sie sind aktive Gestalter ihrer eigenen Bildungsprozesse. Dabei sind sie jedoch auf die Unterstützung und die Reaktionen von verlässlichen und aufmerksamen Erwachsenen angewiesen.

Die Erwachsenen können die Aneignungstätigkeit des Kindes kompetent begleiten. Über die Gestaltung der Lernumwelt des Kindes sowie über die Gestaltung von Interaktionen mit anderen ist es möglich, die individuellen Bildungsprozesse des Kindes zu unterstützen. Die Erwachsenen können dem Kind Anregungen bieten. Zum Beispiel indem sie die Interessen und Aktivitäten des Kindes genau beobachten, sich auf seine Fragen und Deutungsversuche einlassen und einen anregungsreichen Lebensraum zum selbsttätigen Erkunden der Welt bereitstellen.

Frühkindliche Bildung lässt sich nicht mit Belehrung, Instruktion und Wissensvermittlung nach Plan fördern. Solche Methoden und Lehrformen werden den kindlichen Bedürfnissen nach Eigenaktivität sowie dem stark von der inneren Motivation abhängigen frühen Lernen nicht gerecht. Kleine Kinder sind Forscher und Entdecker. Sie wollen selbst experimentieren, eigene Erklärungsansätze und Hypothesen entwickeln und sich darüber mit ihrer Nahumwelt austauschen. Ihr Lernen geschieht über Handlungen und Erfahrungen, z. B. durch Bewegung, durch Nachahmen, durch Ausprobieren, durch Beobachten, durch Fragen, durch Ertasten, durch Wiederholen.

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind immer an konkrete, alltägliche Situationen des Kindes gebunden. Sie sind eingebettet in die Alltagserfahrung und unmittelbare Lebenswelt des Kindes. Kindliche Lernerfahrungen brauchen einen Bezug zur Lebenswirklichkeit des Kindes, zu dem, was es direkt im Alltag erlebt und beschäftigt. Kinder interessieren sich für das, was in der gegenwärtigen Nahumwelt passiert und für sie wichtig ist. Die nachhaltigsten Lernerfahrungen

von Kindern passieren zumeist dort, wo das gewöhnliche Leben pulsiert und wo sie von den Erwachsenen oftmals nicht vermutet werden: z. B. im Spiel mit anderen Kindern, beim Bauen von Höhlen und Hütten, bei kleinen Ritualen und beim Feiern, bei gemeinsamen Mahlzeiten, bei Spaziergängen in der freien Natur, beim Einkaufen und gemeinsamen Kochen, beim Buddeln im Sand und beim Klettern auf dem Spielplatz.

FOLGERUNGEN

Damit Kinder wichtige Lernerfahrungen sammeln und ihre Handlungsfähigkeit und Kompetenzen weiterentwickeln können, brauchen sie aufmerksame Erwachsene. Aufmerksame Erwachsene nehmen ihre Fragen und Interessen wahr und stellen ihnen vielfältige Anregungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bereit. Sie reagieren auf ihre Signale und geben ihnen den ausreichenden Spielraum, selbst aktiv zu werden, sich vielfältig zu bewegen und ihre Umwelt zu erkunden. Jedes einzelne Kind ist darauf angewiesen, vielseitige Erfahrungen mit sich und der Welt zu machen, seine Eigenaktivität zu stärken und Gelegenheiten für neue Herausforderungen zu erleben.

Erwachsene sind Bildungs- und Entwicklungsbegleiter, keine Trainer oder Instruktoren. Für eine kompetente Begleitung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern braucht es die Bereitschaft und die Fähigkeit der Erwachsenen, die Welt aus der Pers-

pektive des individuellen Kindes zu betrachten. Was sind seine Interessen und Fragen? Was ist sein Anliegen? Was lernt es gerade? Die Antworten auf diese Fragen ermöglichen es, dem Kind passgerechte Anregungen bereitzustellen: Was könnten neue Herausforderungen, nächste Schritte für das Kind sein? Was braucht es, damit es diese realisieren kann?

Frühe Bildungs- und Entwicklungsbegleitung verlangt seitens der Erwachsenen eine hohe Aufmerksamkeit und Präsenz. Sie verlangt keine Anleitung, was den Kindern wann zu lehren ist oder was die Kinder wann zu lernen haben. Sie orientiert sich vielmehr an den alltäglichen und spezifischen Interessen und Lernprozessen jedes einzelnen Kindes. Da es sich bei frühkindlichen Bildungsprozessen um subjektive Aneignungsprozesse handelt, sind sie stets individuell und von Kind zu Kind verschieden. Trotz vergleichbaren Entwicklungsaufgaben setzt sich jedes Kind auf seine Weise mit sich und der Welt auseinander. Das Ergebnis frühkindlicher Bildungsprozesse kann deshalb nicht unter dem Aspekt von Leistungsvergleich und Normen betrachtet werden.

Erwachsene können frühkindliche Bildungsprozesse unterstützen. Als Grundlage dafür ist es wichtig, dass sie sich kontinuierlich mit ihrem «Bild vom Kind» auseinandersetzen und ihre eigene Haltung als Bildungs- und Entwicklungsbegleiter sowie ihr Verständnis von frühkindlicher Bildung kritisch reflektieren.

Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen.

Frühkindliche Bildung heisst: selbst tätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren. Kinder müssen nicht «gebildet» werden. Sie bilden sich selbst.

Bildung in der frühen Kindheit beruht auf Erfahrungslernen im Lebensalltag des Kindes.

Frühkindliche Bildungsprozesse sind individuell.

Frühkindliche Bildungsförderung zielt darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der sie vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können.

LERNEN UND ENTWICKLUNG

In keiner anderen Lebensphase sind Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit.

Die frühe Kindheit ist eine sehr lernintensive Zeit, in der die Basis für lebenslanges Lernen sowie den Erwerb von wichtigen Lebenskompetenzen liegt. In den ersten Lebensjahren werden die entscheidenden Verknüpfungen und Netzwerke im Gehirn angelegt. Nachfolgende, spätere Erfahrungen werden sukzessive darin integriert. Es gehört zu jedem Entwicklungsverlauf, dass Kompetenzen, Möglichkeiten und Interessen aufgebaut und teils später wieder abgebaut werden bzw. in den Hintergrund treten. Kleine Kinder lernen vieles und verlernen manches wieder. In keiner anderen Lebensphase ist die Plastizität des Gehirns grösser als in der frühen Kindheit. Das Gehirn sucht sich von Anfang an seine Anregungen, es sucht nach Abwechslung, weil es diese für seine Entfaltung braucht. Fehlende Anregungen und Impulse in der frühen Kindheit lassen sich später nur sehr beschränkt kompensieren. Entwicklungsrückstände sind nur teilweise aufholbar und Fehlentwicklungen kaum zu reparieren.

Vom ersten Tag an treten Kinder auf der Basis vielfältiger und komplexer Wahrnehmungsvorgänge in Austausch mit ihrer Umwelt und mit sich selbst. Über Blickkontakte und Sehen, über Hören und Lauschen, über Riechen und Schmecken, über Fühlen und Tasten sammeln sie erste konkrete Erfahrungen mit ihrer materiellen und sozialen Nahumwelt. Sie verarbeiten die vielfältigen Sinneswahrnehmungen und weisen ihnen Sinn und Bedeutung zu. So setzen sie sich aktiv und kreativ mit der Welt und sich auseinander. Sie beschäftigen sich zum Beispiel mit physikalischen Gesetzmässigkeiten, wie etwa der Schwerkraft, mit Bewegungsabläufen und Gesichtsausdrücken. Auf diese Weise konstruieren sie ihre eigenen Denk- und Erklärungsmuster. Im Gehirn entwickeln sich daraus bedeutende Netzwerkverbindungen. Diese neuronalen und mentalen Landkarten werden durch neue Erfahrungen und neue Informationen immer weiter ausdifferenziert, verändert oder verworfen. Frühkindliches Lernen geschieht durch die Verknüpfung von bereits bestehenden

Erfahrungen mit neuen Informationen, von bereits Bekanntem mit Neuem. Kinder entwickeln in dieser Phase wichtige kognitive und lernmethodische Kompetenzen. Sie bilden Kategorien und versuchen, die vielfältigen Informationen und Erfahrungen der Welt zu ordnen. Sie entfalten Konzentrationsfertigkeiten, wenn sie etwas Neues erkunden. Sie versuchen Probleme zu lösen und probieren verschiedene Lernstrategien aus. Sie entwickeln Ehrgeiz, Motivation und logisches Denken.

Kinder zeigen Begeisterung, wenn sie lernen. Sie müssen sich aber auch für etwas begeistern, um zu lernen. Nur Lernen, das Freude macht, bleibt bei kleinen Kindern nachhaltig hängen. Frühkindliche Lernvorgänge werden von Gefühlen begleitet: Kinder nehmen beeindruckende Anstrengungen auf sich, weil ihre Neugier sie motiviert. Bei Erfolg ist ihr Lernen von echten Glücksgefühlen (Flow-Erleben) begleitet. Kleine Kinder messen dabei Erfolge an ihrer Freude am Tun und an dessen Wirkung. Wenn ein Kind etwas Neues entdeckt und mit vollem Engagement und Eifer ausprobiert hat, erlebt es sich selbst als aktiv und wirksam. Bereits ein Säugling ist zufrieden mit sich und seinem Tun. Ein Kleinkind kann schon Stolz empfinden. Nach erfolgreicher Anstrengung streben sie immer wieder nach neuen Herausforderungen und Entdeckungen, nach erneuten Glücksgefühlen. Der natürliche Lerntrieb der Kinder stärkt somit ihre Persönlichkeit. Kinder, die erfolgreich und lustbetont lernen, erleben sich selbst als starke und selbstsichere Lernende. Sie gehen freudig und aufgeschlossen neuen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entgegen. Die beschriebene Art von Lernen beschränkt sich dabei keineswegs auf kognitive Inhalte. Kinder erwerben auf dieselbe Weise auch sozioemotionale Kompetenzen und bauen ein belastbares, positives Selbstbild auf.

Lernen heisst für Kinder vor allem Spielen. Spielen ist die Hauptbeschäftigung des Kindes. Lernen und Spielen sind keine Gegensätze, sondern weitgehend eins. Spielen kann als elementare und ausgesprochen vielfältige Form des Lernens bezeichnet werden. Im Spiel drücken sich Emotionen, Neugier, Kreativität, Wissensdurst, Einsatzbereitschaft und Beharrlichkeit des Kindes aus. In Spielhandlungen erarbeitet sich das Kind sein Bild von der Welt und von sich selbst.

Gemeinsam mit anderen Kindern und mit den Erwachsenen konstruiert es im Spiel Wissen und Sinn und setzt sich so aktiv mit seiner Lebensumwelt auseinander. Es stellt seine erlebte Wirklichkeit nach, es drückt Vorstellungen und Träume aus, es schlüpft in verschiedene Rollen und Perspektiven, es nimmt eigene Handlungsmöglichkeiten und -grenzen wahr und erweitert sie. Im Spiel vernetzt das Kind seine Innenwelt mit der dinglichen und sozialen äusseren Welt. Durch Spielen entwickelt sich das Kind emotional, sozial, motorisch und kognitiv. Wenn ein Kleinkind zum Beispiel mit Ausdauer und voller Geduld den Klötzchenturm immer wieder aufzubauen versucht, probiert es seine Feinmotorik, Konzentration und Koordination aus. Es übt und wiederholt. Es erlebt Ursache und Wirkung seines Handelns. Es entdeckt Gesetzmässigkeiten und Mengenverhältnisse in seiner Umgebung.

In Spielhandlungen können Kinder ihr ganzes schöpferisches Potenzial ausleben. Sie bewältigen und rekonstruieren dabei ihre Entwicklungsaufgaben und ihre Lebenswirklichkeit. Sie lernen über sich selbst und andere. Sie werden sich selbst vertrauter. Im kindlichen Spiel zählen die Handlung, der Prozess und die Wirkung, nicht das Endprodukt. Spielaktivitäten und Lernen von Kindern folgen der inneren Motivation des Kindes. Mit vollem emotionalen und körperlichen Einsatz sind Kinder an ihrem Spiel beteiligt. Vor allem im Freispiel erleben Kinder vielfältige Erfahrungs- und Lernfelder, weil es ihrer Art des Lernens am besten entspricht.

FOLGERUNGEN

Die Kenntnisse der aktuellen Lernaktivitäten und Entwicklungsschritte des einzelnen Kindes sowie ausreichendes Grundlagenwissen zu frühkindlicher Bildung und Entwicklung sind Voraussetzungen für eine entwicklungsangemessene und fachlich fundierte pädagogische Praxis. Wenn die Erwachsenen eine Brücke bauen zwischen dem, was das Kind weiss, und dem, was zu wissen es fähig ist, können sie ihm neue Herausforderungen für sein Lernen und für seine Entwicklung anbieten.

Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie die vielfältigen Erfahrungsfacetten des Spielens ausschöpfen können. Kinder müssen Themen und Lernräumen begegnen, die sie mit neuen, interessanten Inhalten herausfordern und die sie mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können.

Kinder brauchen frei verfügbare Zeit und frei verfügbaren Raum, um ihren Spiel- und Lerntrieb intensiv ausleben zu können. Dazu gehören vielseitige und frei zugängliche Materialien zum Entdecken und Erforschen (z.B. Spielgegenstände, Naturmaterialien, Medien) sowie eine anregende soziale Umwelt (v. a. andere Kinder). Intensive Spielphasen sind notwendige Bestandteile des kindlichen Lebensalltags. Wenn die Erwachsenen vielfältige Spielräume bereitstellen, ermöglichen sie den Kindern reichhaltige Lernerfahrungen, z.B. durch Entdeckungs- und Wahrnehmungsspiele, Konstruktions- und Bauspiele, Bewegungs- und Musikspiele, Finger- und Handpuppenspiele, Rollen- und Emotionsspiele.

Die Erwachsenen achten und wertschätzen den natürlichen Lerntrieb der Kinder. Sie ermuntern die Kinder dazu, ausgehend von ihrer Neugier Interessen zu entwickeln und ihren eigenen, kreativen Spielideen nachzugehen. Sie begleiten die Kinder kontinuierlich in ihren Spiel- und Lernaktivitäten, indem sie als Ansprechperson zur Verfügung stehen. Sie regen die Kinder dazu an, selbst entscheiden zu können, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten.

Spielen ist die Basis der Bildungsbiographie des Kindes. Kinder lernen im Spiel und spielen beim Lernen.

Kinder lernen dann erfolgreich, wenn sie vielfältige Sinneswahrnehmungen aufnehmen und verarbeiten können. Frühkindliches Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess. Er folgt der inneren Motivation des Kindes.

Lernen bedeutet nicht bloss das Aufnehmen von Wissen. Lernen ist ein konstruktiver Prozess, in dem Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse verarbeitet werden. Nur das Lernen, das Kindern Freude macht, bleibt nachhaltig.

Frühkindliches Lernen ist dynamisch. Bestimmte Inhalte und Strategien treten in den Hintergrund, neue kommen hinzu.

Die Erwachsenen müssen die natürliche Lernfreude der Kinder anerkennen und bestärken. Sie können Kindern einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit sich und der Welt bieten.

BEZIEHUNGEN UND GEMEINSCHAFTLICHES LERNEN

Die Qualität von Beziehungen ist die Grundlage für die Qualität frühkindlicher Bildungsprozesse.

Vertrautheit, Bezogenheit sowie eine positive und anregende Qualität der Interaktionen bilden die Grundlage für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit. Nur in einer Umgebung, in der sich Kinder sicher und vertraut fühlen, können sie aktiv forschend explorieren und ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen. Sie brauchen eine sichere Basis, zu der sie während oder nach ihren Erkundungsgängen immer wieder zurückkehren können. Von Geburt an sind Kinder auf die Impulse und Reaktionen ihrer Bezugspersonen angewiesen. Ermutigen sie es zu seinen Erkundungen, spenden sie Trost, Wärme und Geborgenheit, fühlen sich Kinder in ihren Lernaktivitäten und auf ihren Bildungswegen wohl.

Frühkindliche Bildungsprozesse vollziehen sich im wechselseitigen Austausch des Kindes mit seiner sozialen Umwelt, im Dialog mit anderen. Nur in der sozialen Interaktion, im Miteinander können sich Kinder ein mehrdimensionales und ganzheitliches Bild von der Welt machen. Kinder «ko-konstruieren» («gemeinsam» konstruieren) mit den Erwachsenen und anderen Kindern Wissen und Bedeutung. Sie sind Teil einer sozialen Gemeinschaft und lernen miteinander. Ko-Konstruktion meint die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen: gemeinsam Fragen beantworten und erforschen, gemeinsam Dingen und Geschehnissen einen Sinn geben, gemeinsam Bedeutungen erschliessen, gemeinsam etwas Neues lernen. Warum ist der Himmel blau und der Schnee weiss? Woher weht der Wind? Warum schwimmen Schiffe auf dem Wasser? Auf diese und viele andere Fragen suchen und finden Kinder gemeinsam mit anderen Antworten. Müssen sie diese Antworten alleine ergründen, endet die Suche schnell in einer Sackgasse. Erhalten sie fertige Antworten, können sie damit wenig anfangen. Damit sich Ant-

worten im Geist des Kindes setzen können, müssen sie diese mitentwickeln und an bereits bekanntes Wissen anknüpfen können.

Der Prozess der Ko-Konstruktion findet sowohl verbal als auch nonverbal statt. Bei kleinen Kindern geschieht dies als sogenannter handelnder Dialog: über sensorische, motorische und präverbale Dialoge, über Verse, Reime, Lieder, über Bilder und Fotos. Wenn die Erwachsenen ihre Mimik und Gestik, ihre Bewegungen und Regungen sprachlich begleiten, sind dies ebenfalls Formen von Ko-Konstruktion.

In der Gemeinschaft mit anderen lernen Kinder, gemeinsam Probleme zu lösen, Verantwortung für das eigene Tun und für andere zu übernehmen sowie miteinander zu diskutieren und auszuhandeln. Sie erwerben dabei nicht nur Wissen über neue Dinge und Geschehnisse, sondern auch bedeutende soziale Kompetenzen. Durch die Ko-Konstruktion erfahren sie, dass die Welt auf viele verschiedene Arten erklärt werden kann, Bedeutungen miteinander ausgehandelt sowie eigene Ideen und Vorstellungen erweitert werden können. Sie lernen zu kooperieren und andere Perspektiven einzunehmen.

Aktives Interesse und offene Fragen unterstützen Kinder darin, sich ihrer Gedankengänge und Ideen bewusst zu werden und sie frei zu äussern. Sie fordern Kinder heraus, weiter zu erkunden und ihren Interessen weiter nachzugehen. Aufmerksamkeit und positive Rückmeldungen bestärken Kinder in ihrem Vertrauen und in ihren Fähigkeiten. Wenn Erwachsene die Motive und die Anstrengungen der Kinder anerkennen, ihren Stolz und ihre Freude teilen, unterstützen sie die Kinder beim Aufbau von Selbstachtung und beim Erleben von Selbstwirksamkeit.

Über die Teilhabe an einer Gemeinschaft lernen Kinder sich selbst und gesellschaftliche Zusammenhänge kennen: Wer bin ich und was unterscheidet mich von den anderen? Sie erleben in einer Kindergemeinschaft Zugehörigkeit und machen erste Erfahrungen mit Partizipation und Demokratie. Sie können sich mit anderen verständigen, eine Meinung bilden und von anderen lernen. Sie können ihre sprachlichen Fähigkeiten erproben und erweitern.

FOLGERUNGEN

Die Erwachsenen ermöglichen Kindern die Erfahrung, sich als Teil einer Gemeinschaft zu erleben. Sie gewährleisten und unterstützen den Austausch mit anderen Kindern.

Kinder müssen beim Gegenüber ein echtes Interesse an ihren Tätigkeiten, Gedankengängen und Empfindungen spüren. Die Erwachsenen versuchen die Kinder in ihren Fragen, Themen und Anliegen zu verstehen. Sie gehen ernsthaft auf die Äusserungen der Kinder ein und versuchen, mit ihnen gemeinsam Fragen zu beantworten, Geschehnisse zu erforschen und Lösungswege zu erarbeiten. Sie denken sich gemeinsam mit Kindern Geschichten aus. Sie erklären sich gegenseitig Überlegungen und Vorstellungen. Sie philosophieren und staunen gemeinsam über unlösbare Phänomene. Sie teilen sensorische und nonverbale Erfahrungen. Sie reflektieren gemeinsam Aktivitäten. Sie sind begeisterungsfähig für das, was die Kinder zeigen und erzählen. Die Erwachsenen stellen Kindern offene Fragen und sind ihnen ein Modell dafür, wie Lernen gelingen kann.

Eine Pädagogik der Ko-Konstruktion beruht auf Dialog und Zusammenarbeit. Auch Erwachsene sind – trotz ihrem Erfahrungs- und Wissensvorsprung gegenüber den Kindern – aktive und lebenslang Lernende. Sie müssen offen und bereit dafür sein, sich als solche zu begreifen und sich auf die Lernprozesse mit Kindern einzulassen. Erwachsene haben nicht die Rolle der «belehrenden Experten». Sie sind zusammen mit den Kindern Teil einer Lerngemeinschaft.

Frühkindliche Bildungsprozesse basieren auf den sozialen Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und anderen Kindern. Kinder stehen in wechselseitigem Austausch mit ihrer Nahumwelt und ko-konstruieren gemeinsam mit anderen Akteuren Wissen. Bildungsprozesse vollziehen sich wechselseitig.

Frühkindliche Bildungsprozesse sind «Beziehungsprozesse». Kinder bauen zu ihrer sozialen und materiellen Nahumwelt Beziehungen auf.

Kinder und Erwachsene begeben sich in einen gemeinsamen Lernprozess. Sie sind beide Teil einer Lerngemeinschaft.

Ko-Konstruktion ist ein pädagogisches Prinzip. Es findet verbal oder nonverbal statt.

Offene Fragen und bestärkende Rückmeldungen seitens der Erwachsenen unterstützen Kinder darin, aktiv zu explorieren und ihre Gedankengänge frei zu äussern.

INDIVIDUELLE UND SOZIALE VIELFALT

Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Herkunft, Kultur, Religion sowie individuelle Begabungen und Entwicklungsvoraussetzungen bereichern die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern.

Die Lebenswelten und Lebensbedingungen, in denen Kinder heute aufwachsen, sind höchst komplex und verschieden. Dazu gehören beispielsweise soziokulturelle Unterschiede, andere Familiensprachen, Weltanschauungen und Religionen oder besonders belastende Erlebnisse in der Familie. Die Anerkennung von Vielfalt bedeutet, die eigene Identität sowie die eigenen Erfahrungen als Grundlage für einen gemeinsamen Austausch nutzen zu können. Integrative und inklusive Bildung zielt darauf ab, Vielfalt wertzuschätzen und alle Kinder – Jungen und Mädchen, Kleine und Grosse, Kinder mit Migrationshintergrund, anderen Sprachen und Kulturen, Kinder mit Beeinträchtigungen, erhöhtem

Entwicklungsbedarf und besonderen Begabungen – als Lerngemeinschaft zu betrachten. Alle Kinder sind in dieser Gemeinschaft gleichwertig und bringen wertvolle Impulse ein. Inklusion bezeichnet die Gestaltung eines Umfeldes, in dem Vielfalt als Ressource positiv bewertet wird. Stärken der anderen sind andere Stärken.

Im Miteinander lernen Kinder, Vielfalt als Normalität und Chance zu begreifen. Sie werden neugierig auf die eigene Kultur und Herkunft sowie weltoffen für andere Kulturen und Kontexte. Sie erwerben interkulturelle Kompetenzen und erfreuen sich am gemeinsamen Miteinander. Sie lernen miteinander und voneinander. Sie lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen.

In Lerngemeinschaften reflektieren Kinder unterschiedliche Begabungen und Lernvoraussetzungen. Sie nehmen Bewältigungskompetenzen und Herausforderungen bei sich und bei anderen wahr. Sie lernen vorurteilsbewusst miteinander umzugehen und setzen sich

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

mit Werthaltungen auseinander. Sie werden in ihrer eigenen Identität gefestigt und fühlen sich in ihrer Kultur und Gemeinschaft zugehörig.

Vielfalt bedeutet aber auch, Heterogenität und Unterschiedlichkeit anzuerkennen. Jedes Kind ist in seiner Entwicklung und in seiner Persönlichkeit einzigartig und anders. Jedes Kind hat sein eigenes Lern- und Entwicklungstempo, seine eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Kinder benötigen deshalb ebenso eine individuelle Begleitung und differenzierte, auf sie abgestimmte Angebote.

FOLGERUNGEN

Kinder müssen die Gelegenheiten haben, in einer Lerngemeinschaft mit anderen Vielfalt und Heterogenität kennenzulernen. In der frühen Kindheit kann einer Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Herkunft und Beeinträchtigungen wirksam vorgebeugt werden.

Zugehörigkeit, Empathie und Beteiligung können frühzeitig gestärkt werden.

Familienergänzende Angebote wie Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen oder Tagesfamilien können für Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten und Kinder mit besonderen Bedürfnissen wichtige bereichernde und ausgleichende Erfahrungswelten bereitstellen.

Die Erwachsenen haben die Aufgabe, entwicklungsangemessen und individuell auf jedes einzelne Kind einzugehen. Unvoreingenommenheit und aktive Wertschätzung aller Kinder sind unabdingbare Voraussetzungen dafür.

Verschiedenartigkeit und Vielfalt sind Bereicherungen für das eigene Leben – dies trifft auch für die Erwachsenen zu. Auch sie respektieren und achten die Heterogenität untereinander.

Kinder wachsen in vielfältigen Lebenswelten und Lebensbedingungen auf. Alle Kinder sind gleichwertig und müssen in ihren Stärken und Schwächen wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Individuelle und soziale Vielfalt beinhalten einen Reichtum an Erfahrungsmöglichkeiten. In einer bunten Gemeinschaft mit anderen lernen Kinder Respekt voreinander und vor dem Anderssein.

Jedes Kind verfügt über individuelle Potenziale, Fähigkeiten und Bedürfnisse. Es braucht individuelle Begleitung.

Inklusive Bildung ist für alle Kinder und Erwachsenen relevant.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

In Teil 2 werden wegweisende Erkenntnisse zur frühen Kindheit im Hinblick auf eine bildungsorientierte Arbeit mit Kindern zwischen 0 und 4 Jahren erörtert. Die Ausrichtung am Kindeswohl bildet dabei den übergeordneten Schwerpunkt. Die meisten Folgerungen am Schluss der Kapitel richten sich an alle Erwachsenen, die für kleine Kinder Verantwortung tragen. Ihre Adressaten sind Eltern, Tageseltern und Erziehende in Kindertageseinrichtungen und Spielgruppen.



BASIS DER LEITPRINZIPIEN

Ein am Kindeswohl ausgerichtetes Handeln berücksichtigt die Bedürfnisse und Rechte eines jeden Kindes.

Als **GRUNDBEDÜRFNISSE** von Kindern gelten ihre Bedürfnisse nach

- > beständigen, liebevollen Beziehungen,
- > körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit,
- > einer anregenden Umwelt,
- > individuellen und entwicklungsgerechten Erfahrungen,
- > Strukturen und Orientierung,
- > Hilfe beim Verstehen der Innen- und Aussenwelt,
- > stabilen und unterstützenden Gemeinschaften sowie
- > einer sicheren Zukunft für die Menschheit.

Kinder lernen erst nach und nach, Bedürfnisse aufzuschieben und eine Vorstellung von Zukunft aufzubauen. Deshalb hat sich die Gestaltung des alltäglichen Lebens nach dem kindlichen, nicht nach dem Zeitbegriff der Erwachsenen zu richten.

Eine wichtige Grundlage für bildungsorientiertes Denken und Handeln ist die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1989. Sie verpflichtet die Staaten, sich aktiv für das Wohl jedes Kindes einzusetzen. Die Schweiz hat sie 1997 ratifiziert und sich damit verpflichtet, die Interessen von Kindern – ihre Rechte und ihre Bedürfnisse – vorrangig zu respektieren.

Das **GEBÄUDE DER KINDERRECHTE** steht inhaltlich auf drei Säulen: den Rechten auf **SCHUTZ**, den Rechten auf **FÖRDERUNG** und den Rechten auf **PARTIZIPATION**. Das Dach bildet die Orientierung am Kindeswohl. Das Fundament ist die Verpflichtung der Staaten, die Kinderrechte bekanntzumachen und sich für deren Verwirklichung einzusetzen.

Als allgemeine Prinzipien der Konvention gelten die Rechte, die in den Artikeln 2, 3, 6 und 12 formuliert sind.

- > Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot: Kein Kind darf aufgrund seiner Herkunft, seines Geschlechts oder anderer Merkmale diskriminiert werden.
- > Artikel 3 hält fest, dass das Wohl des Kindes bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Massnahmen von öffentlichen und privaten Einrichtungen vorrangig zu berücksichtigen ist.
- > Artikel 6 sichert jedem Kind ein grundlegendes Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung zu.
- > Artikel 12 beinhaltet das Recht jedes Kindes, zu allen Angelegenheiten, die es betreffen, gehört zu werden. Seine Meinung soll entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.

Besonders wichtig für die Themen Bildung, Betreuung und Erziehung sind ferner folgende Artikel der UN-Konvention über die Rechte des Kindes:

- > Artikel 18 hält fest, dass in erster Linie beide Eltern für die Erziehung des Kindes verantwortlich sind. Der Staat ist verpflichtet, die Eltern bei der Erfüllung dieser Aufgabe zu unterstützen. Er soll u. a. Kindern berufstätiger Eltern die Nutzung von familienergänzenden Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit einer guten Qualität ermöglichen.
- > In Artikel 28 ist das Recht jedes Kindes auf Bildung festgehalten.
- > Artikel 29 formuliert als Bildungsziele die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und seiner Begabungen, die Vorbereitung des Kindes auf ein aktives Erwachsenenleben, die Entwicklung der Achtung der grundlegenden Menschenrechte sowie kultureller und nationaler Werte des eigenen Landes und anderer Länder.
- > Artikel 31 hält das Recht des Kindes auf Freizeit und Spiel sowie auf die volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben fest.

Die Kinderrechte rücken die Beteiligung des Kindes als Subjekt gegenüber einer Behandlung des Kindes als Objekt in den Vordergrund. Erkenntnisse aus Pädagogik und Psychologie verweisen darauf, dass die Möglichkeit, selber etwas bewirken und mitgestalten zu

können (Selbstwirksamkeit), ab Geburt und über sich verändernde Entwicklungsaufgaben hinweg eine Schlüsselerfahrung für die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes darstellt.

LEITPRINZIP 1

Physisches und psychisches Wohlbefinden: Ein Kind, das sich wohl fühlt, kann neugierig und aktiv sein.

Physisches und psychisches Wohlbefinden sowie die gesamte Entwicklung des Kindes sind in den ersten Lebensjahren durch eine ausgeprägte bio-psycho-soziale Dynamik verbunden. Physiologische Not entsteht aufgrund von Hunger/Durst, Kälte/Hitze und mangelnder Pflege. Psychische Not entsteht durch das Gefühl, ausgeliefert zu sein, durch Verlust oder Trennung sowie durch zu wenig geteilte, positive Emotionalität mit Bezugspersonen. Aus der Bewältigung oder Nichtbewältigung physiologischer und psychischer Not entstehen zwei unterschiedliche Konsequenzen: Durch die Nichtbewältigung von Stress entsteht Angst und das Erleben von Ohnmacht. Die neurobiologische Folge davon ist die Ausschüttung von Signalstoffen, welche die Zurückbildung bereits gebahnter neuronaler Verschaltungen im Gehirn bewirkt. Durch die Bewältigung von Stress entsteht Freude und das Erleben von Kompetenz. Die neurobiologische Folge davon ist die Ausschüttung von Signalstoffen, die synaptische Verschaltungen im Gehirn stimulieren. Dies trägt massgeblich zur Verbesserung von Lern- und Gedächtnisleistungen des Kindes bei.

Die Regulierung des Befindens erfolgt zuerst weitgehend «interpsychisch», also im Austausch zwischen Kind und Erwachsenen. Nach und nach kann diese Aufgabe zunehmend «intrapsychisch», also autonom vom Kind selber bewältigt werden. Bereits der Säugling ist allerdings basal zur Selbststeuerung seines Befindens und seines Verhaltens fähig. Er versucht sich selbst zu beruhigen, indem er beispielsweise seine Hand zum Mund führt. Er äussert sich deutlich, wenn er Hunger und Durst hat. In den ersten Lebensjahren lernt das Kind immer besser,

- > selber vom wachen, aktiven in einen entspannten Zustand sowie in den Schlaf zu finden und umkehrt,
- > Unwohlsein in einem bestimmten Mass und für eine gewisse Zeit auszuhalten,
- > angenehme, unangenehme und widersprüchliche Gefühle zu regulieren und zu verstehen,
- > die Befriedigung eines Bedürfnisses eine Weile aufzuschieben,
- > beim Lernen und Entdecken trotz Schwierigkeiten standzuhalten, Pläne zu schmieden und selber umzusetzen.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

Das Verhalten von kleinen Kindern wird hauptsächlich durch drei motivationale Quellen gespeist: ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz, ihrem Bedürfnis nach Anregung und ihrem Bedürfnis nach Autonomie, dem Bedürfnis, «es selber zu tun». Letzteres ist eng mit der Entwicklung des ICH-Bewusstseins in den ersten beiden Lebensjahren verbunden. Ist das Kind unsicher oder aufgebracht, zeigt es sogenanntes Bindungsverhalten. Es sucht auf eine ihm typische Art Schutz, Trost und Unterstützung bei einer ihm vertrauten Person. Ist das Anregungsbedürfnis aktiviert, erkundet das Kind seine Umwelt. Beides steht in einem korrespondierenden Verhältnis: Erhält das Kind zu viel Unterstützung und/oder zu wenig Anregung, ist es unterfordert und gelangweilt. Erhält es zu wenig Unterstützung und/oder zu viel Anregung und Reize, ist es überfordert und gestresst. Wo die Balance zwischen Schutzsuche und Erkundungslust liegt, hängt vom Temperament des Kindes, von seiner aktuellen Entwicklungsphase sowie von besonderen Erfahrungen und Veränderungen im Leben des Kindes ab. Ein Kind fühlt sich wohl, wenn es in einem zu ihm passenden Mass herausgefordert ist, Neues zu entdecken und seine Kompetenzen zu erweitern.

FOLGERUNGEN

Ein kleines Kind muss in der Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie von einer **3-V-BEZUGSPERSON** betreut werden. Dies bedingt, dass

- > Kinder und die verantwortlichen, erwachsenen Personen miteinander **Vertraut** werden können,
- > ausreichend Zeit für jedes Kind **Verfügbar** ist,
- > Kinder ihre Bezugspersonen als **Verlässlich** erleben.

Erwachsene sollten wissen, dass

- > das Wohlbefinden eines kleinen Kindes und die Bewältigung von Stress weitgehend von der Unterstützung durch Erwachsene abhängig ist, aber bereits ein Säugling Wichtiges dazu beitragen und seine Bedürfnisse ausdrücken kann.
- > immer eine Person anwesend sein muss, die das Kind tröstet und ihm helfen kann, mit Stress umzugehen.

- > die Begleitung eines Kindes erfordert, sein Befinden und seine Bedürfnisse feinfühlig wahrzunehmen sowie prompt und individuell passend darauf zu antworten.
- > Kinder Anregungen im vertrauten Alltag suchen.
- > Kinder Rückzugsorte brauchen, wo sie sich allein beschäftigen, sich erholen und Erlebtes verarbeiten können.
- > überforderte und verunsicherte Kinder sich nicht in eine Beschäftigung vertiefen und sich nicht auf Neues einlassen können.
- > Überforderung die Entwicklung und das Lernen des Kindes tiefgreifend und nachhaltig beeinträchtigt.
- > Kinder eine überschaubare und stabile Gruppenkonstellation brauchen, um gut lernen zu können.
- > Kinder bezüglich ihrer Betreuung und Gemeinschaften, an denen es teilnimmt, Konstanz und Überschaubarkeit brauchen.
- > psychisches und körperliches Erleben beim Kind sehr stark miteinander verbunden sind.
- > körperliche, kognitive, emotionale Entwicklungsprozesse sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Damit Kinder sich bilden und gut entwickeln können, müssen sie sich physisch und psychisch wohl fühlen.

Ein Kind fühlt sich wohl, wenn es gesund ist, sich sicher fühlt und sich mit einer anregenden Umgebung auseinandersetzen kann.

Ein Kind fühlt sich wohl, wenn es die zu seinen Bedürfnissen und zu seinen Kompetenzen passende Unterstützung erhält. Vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen können diese am besten bieten.

Vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen nehmen die Schutzbedürfnisse des Kindes, seine Entdeckungslust und seine Autonomiebestrebungen wahr. Sie reagieren feinfühlig und passend darauf.

Vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen helfen dem Kind, seine Erfahrungen einzuordnen, Antworten auf seine Fragen zu finden und seine Kompetenzen zu erweitern.

LEITPRINZIP 2

Kommunikation: Ein vielfältiges Bild von sich und der Welt erwerben Kinder durch den Austausch mit anderen.

Jedes Kind ist von Anfang an ein soziales Wesen. Die Kommunikation mit anderen Menschen spielt vom ersten Atemzug an eine bedeutsame Rolle. Das Neugeborene interessiert sich ganz besonders für menschliche Gesichter und menschliche Stimmen. Es lässt sich ab Geburt von den Gefühlen anderer anstecken. Es erkennt sehr früh, ob stimmlicher und mimischer Ausdruck eines Gegenübers übereinstimmen, und reagiert irritiert auf entsprechende Unstimmigkeiten. Durch den nonverbalen, vorverbalen und verbalen Austausch mit anderen erwirbt ein Kind ein ICH-Bewusstsein. Es lernt in den ersten Lebensjahren Schritt für Schritt, zwischen sich und anderen zu unterscheiden, sich in andere einzufühlen und hineinzudenken. Diese Ent-

wicklungsschritte sind die Grundlagen für Einfühlungsvermögen, empathisches Verhalten, Rücksichtnahme und Durchsetzungsvermögen. Auch die Fähigkeit, Konflikte auszutragen, wurzelt im nonverbalen Dialog der ersten anderthalb Jahre. Ein Kind entwickelt dann Konfliktfähigkeit, wenn es die eigenen Anliegen vertreten kann, ohne dem anderen Schaden zuzufügen, wenn es gelernt hat, sich durchzusetzen, nachzugeben und Kompromisse auszuhandeln.

Wenn Erwachsene mit Kindern sprechen und auch ihren inneren – meist unbemerkt und selbstverständlich ablaufenden – Monolog in Worte fassen, lernen Kinder an ihrem Beispiel, ihre Aufmerksamkeit zu lenken, sich zu konzentrieren, eins nach dem anderen zu tun, zu planen sowie ihre Gefühle und Gedanken zu verstehen und zu ordnen.

Die Entwicklung des Selbst und die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit sind miteinander verwoben. Das Auftauchen des Selbst in den ersten beiden Lebensmonaten korrespondiert mit dem Beginn persönlicher Beziehungen. Im Austausch mit den nächsten Bezugs-

personen entsteht ein Kernselbstbewusstsein, das mit dem Aufbau erster unverwechselbarer Kernbeziehungen einhergeht. Wenn ein Kind gegenüber unvertrauten Menschen «fremdelt» und erstmals mit seinem Finger auf Dinge und Personen zeigt, lässt dies darauf schließen, dass es sich seiner Selbst und der Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen bewusst zu werden beginnt. Ein subjektives, persönliches Selbstbewusstsein und wechselseitige Beziehungen sind die Folge davon. Schliesslich beginnt das Kind sich selber und andere mit Worten zu benennen: zuerst mit den Namen, dann mit ich/du und noch etwas später mit mir/dir, mein/dein.

Ein Kind sucht kommunikativ das Einvernehmen mit anderen und die Abgrenzung von ihnen. Es lernt dabei von gelungener und misslungener Abstimmung. Verneinende Gesten (den Blick abwenden, Kopf schütteln, Widerstand leisten) sind wichtige Vorläufer der verbalen Sprache. Erst wenn kein (wortloses) Einvernehmen besteht und die Körpersprache nicht ausreicht, um den eigenen Willen auszudrücken, macht es Sinn, sich mit Worten zu verständigen. Deshalb ist «NEIN» auch häufig das erste gesprochene Wort.

Die Ausdrucksformen von kleinen Kindern sind vielfältig. Sie lieben nonverbale, vorverbale und verbale interaktive Spiele. Sie drücken ihre Bedürfnisse, ihre Gefühle und Gedanken, ihre Ideen und Pläne, ihre Fragen und Antworten mit Lauten und Worten sowie mit ihren Händen und mit ihrem ganzen Körper in «hundert Sprachen» aus. Das Ausdrücken und Aufnehmen von Botschaften beschränkt sich beim kleinen Kind keineswegs auf die verbale Sprache und deren Vorläufer. Säuglinge sind empfänglich für Musik und Lieder. Sie haben diesbezüglich auch bereits Vorlieben. Bevor Kinder sprechen können, singen und summen sie Melodien. Kleinkinder drücken sich durch Malen sowie durch andere kreative Mittel aus. Sie interessieren sich für künstlerische und technische Darstellungen.

FOLGERUNGEN

Die Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie ermöglichen Kindern, die Kommunikation mit anderen als lustvoll und nützlich zu erleben. Dies ist die Basis, um sprechen und später schreiben und lesen zu lernen. Erwachsene können Kindern früh vielfältige Formen vermitteln, um sich auszudrücken und verständlich zu machen. Wenn Erwachsene die Handlungen des Kindes sprachlich moderieren, lernt es ebenfalls, sich zu konzentrieren, dranzubleiben und zu planen.

Erwachsene sollten über wichtige Merkmale und Meilensteine des Spracherwerbs informiert sein und wissen, was Kindern hilft, zusätzlich zur Erstsprache eine davon abweichende Umgebungssprache zu erwerben. Sie sollten Anzeichen von Schwierigkeiten beim Spracherwerb erkennen können.

Erwachsene, die Verantwortung für Kinder tragen, sollten auch die Kommunikation untereinander pflegen.

Erwachsene sollten wissen, dass

- > ein grundsätzliches Interesse aneinander sowie die Bereitschaft, sich mitzuteilen und zuzuhören, zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Kommunikation sind.
- > ein sorgsamer und vielseitiger Umgang mit Sprache eines ihrer wichtigsten pädagogischen Werkzeuge ist.
- > sie das Befinden von Kindern und ihren Bedarf an Unterstützung am besten im Austausch mit ihnen erfassen können.
- > es dem Kind nur im Dialog gelingt, seine primär vorhandene Fähigkeit zur Aufmerksamkeit zu zentrieren und weiterzuentwickeln.
- > eine lebendige Kommunikation der Schlüssel für eine gelingende Entwicklung, für gemeinsame Ko-Konstruktionen sowie für eine erfolgreiche Bildungsbio-graphie des Kindes ist.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

- > ein Kind beim Formulieren und Erörtern von Fragen ebenso wie beim Suchen und Entwickeln von Antworten sein Wissen über sich und die Welt erweitert.
- > das häufige und differenzierte Sprechen mit Kindern diesen beim Erwerb der Erstsprache und, falls sie davon abweicht, beim Lernen der Umgebungssprache hilft.
- > die Erzählsprache über Fingerreime, Lieder und Geschichten eine wichtige Brücke zur geschriebenen Sprache baut.
- > Erfahrungen mit Bilderbüchern und Bildern das Verhältnis des Kindes zu Medien und seinen Umgang mit ihnen prägen.
- > sie den Kindern helfen, das eigene Verhalten zu steuern sowie Gefühle zu verstehen und damit umzugehen, wenn sie mit ihnen über angenehme und unangenehme Gefühle sprechen.
- > eine Bezugsperson, die in Worte fasst, was sie wahrnimmt, beobachtet und denkt, dem Kind hilft, dies auch wahrzunehmen und zu erkennen.

Ein Kind drückt sich ab Geburt aus und hinterlässt so seine Spuren. Es bedient sich dafür nach und nach «Hunderter Sprachen».

Mit allen Sinnen und Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, nimmt ein Kind Signale seiner Umgebung wahr und antwortet darauf.

Ein Kind sucht, erprobt und erwirbt Möglichkeiten, sich mit anderen zu verständigen, Erfahrungen mit ihnen zu teilen, sich abzustimmen und abzugrenzen.

Die Kommunikation mit anderen Menschen ist für die Entwicklung des ICH-Bewusstseins, für den Erwerb von sozioemotionalen Kompetenzen sowie für den Erwerb von Wissen zentral.

Der Wunsch, sich auszudrücken und zu verständigen, ist für den Spracherwerb sowie für den Erwerb literaler Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) bedeutsam.

LEITPRINZIP 3

Zugehörigkeit und Partizipation: Jedes Kind möchte sich willkommen fühlen und sich ab Geburt beteiligen.

Die soziale Welt des Kindes wird früh durch einzelne persönliche Beziehungen und durch die Zugehörigkeit zu Kleingruppen belebt. Das kleine Kind hat dabei stets selber einen aktiven Part inne und leistet ab Geburt einen unübersehbaren Beitrag zur Gemeinschaft. Kinder können überdies deutlich früher, als bislang aufgrund ihrer kognitiven Möglichkeiten angenommen, das Befinden und die Absichten anderer Menschen erfassen und darauf reagieren. Bereits ein Säugling verhält sich in verschiedenen sozialen Konstellationen unterschiedlich. Mit der passenden Unterstützung seiner Bezugspersonen kann das Kleinkind das Zusammensein zu zweit und sogar zu dritt (z. B. mit Mutter und Vater) mitgestalten und geniessen. Säuglinge interessieren sich früh auch für andere Kinder. Ein wenige Monate altes Kleinkind verhält sich stimmlich und motorisch unterschiedlich, wenn es sich an ein einzelnes Kind oder an mehrere Kinder richtet. Jedes Kind trägt auch Wesentliches zum persönlichen Umgangsstil bei, wie er sich zwischen ihm und den ihm nahen Menschen miteinander entwickelt.

In den ersten Jahren muss ein Kind enge Bindungen an andere Menschen eingehen und sich für eine gelingende Autonomieentwicklung wieder teilweise von ihnen lösen können. Dieser Prozess kann sein Zugehörigkeitsgefühl in Frage stellen. Es muss sich von seinen nahen Bezugspersonen entfernen können und wieder zu ihnen zurückkehren dürfen. Hilfreich ist es, wenn mehrere nahe Personen innerhalb und ausserhalb der Familie das Kind auf diesem komplizierten Weg zu sich selbst und in die Gesellschaft begleiten können.

Kontakte zwischen Kindern sind tendenziell symmetrischer als zwischen Kindern und Erwachsenen. Sie bieten gerade deshalb für die individuelle und für

die soziale Entwicklung spezifische Herausforderungen und bereichernde Erfahrungen. Kinder, die sich vertraut sind und mögen, teilen viele gelungene und misslungene Interaktionen. Wenn sie sich ausreichend sicher und unterstützt fühlen, erproben sie unermüdlich soziales Verhalten. Sie erfahren dadurch viel Wichtiges über sich und andere. Sie können ihre sozialen Kompetenzen erweitern. Damit das Zusammensein mit anderen Kindern nicht überfordernd und beängstigend, sondern interessant und bereichernd ist, sind zwei Dinge wichtig: Zum einen darf die soziale Situation für das Kind nicht zu kompliziert und unüberschaubar sein. Zum anderen muss mindestens eine vertraute und verlässliche, erwachsene Person verfügbar sein. Sie sollte jedes anwesende Kind so gut kennen, dass sie abschätzen kann, wann die Kinder selber miteinander zurechtkommen und wann sie aktive Unterstützung benötigen. Sind die beiden genannten Voraussetzungen nicht gegeben, fällt es Kindern schwer, sich auf ein vertieftes Spiel für sich alleine oder mit anderen Kindern einzulassen. Abhängig von ihrem Temperament und ihren Vorerfahrungen sind Kinder diesbezüglich in unterschiedlichem Ausmass verletzlich.

Kinder können und möchten zum Gelingen von Interaktionen beitragen. Die Erwachsenen müssen die dafür nötigen Voraussetzungen schaffen. Erstens, indem sie Kindern überhaupt das entspannte, regelmässige Zusammensein mit sich und mit anderen ermöglichen. Zweitens, indem sie jeder einzelnen Situation den nötigen Rahmen geben und sie strukturieren helfen. Sie unterstützen Kinder beim Aufrechterhalten ihrer Aufmerksamkeit und ermöglichen ihnen Erholung und Rückzug, wenn sie diese brauchen. Ob und wie Kinderwelten entstehen können, obliegt ebenfalls der Verantwortung der Erwachsenen. Damit Kinder überhaupt regelmässig mit bestimmten anderen Kindern zusammen sein und mit ihnen vertraut werden können, müssen ihre Bezugspersonen dies als wichtig erachten und ermöglichen.

Kinder leisten ab Geburt einen Beitrag zur sozialen Gemeinschaft und suchen soziale Resonanz. Damit sie sich einbringen können, muss dies erwünscht sein und ermöglicht werden. Kinder müssen sich orientieren können, damit sie von einer Gemeinschaft profitieren und daran teilhaben können. Wenn ein Kind eine Situa-

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

tion als unberechenbar und überfordernd erlebt, kann es sich nicht entsprechend seinen vorhandenen Kompetenzen verhalten.

FOLGERUNGEN

Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien eröffnen Kindern ergänzend zu ihrer Familie die Chance, regelmässig mit anderen Kindern zusammen zu sein, mit ihnen vertraut zu werden und sich zugehörig zu fühlen. Wichtig ist, dass die Erwachsenen reflektieren, wie sie die Selbstständigkeit der Kinder bei alltäglichen Situationen und damit ihre Möglichkeit der Mitgestaltung achten und unterstützen können.

Partizipation ist ein Prozess, der von den Erwachsenen eine Grundhaltung erfordert, welche die Beiträge und den Einfluss von Kindern als wertvoll akzeptiert und schätzt. Die Ermöglichung von Partizipation beinhaltet,

- > die Äusserungen jedes Kindes zuzulassen, zu hören und zu beantworten.
- > jedes Kind verständlich anzusprechen, zu informieren und einzubeziehen.
- > jedes Kind bei der Planung und Umsetzung von Aktivitäten und Veränderungen mitwirken und mitbestimmen zu lassen.
- > Eigeninitiativen der Kinder zuzulassen und zu fördern.

Erwachsene sollten wissen, dass

- > Kinder überall mindestens eine vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugsperson brauchen, um sich zugehörig zu fühlen.
- > bereits kleine Kinder einen Beitrag zu einer Gemeinschaft leisten.
- > Kinder nützlich sein und sich (auch) als wertvoll für die Gemeinschaft erleben möchten.
- > Kinder v. a. im Zusammensein mit anderen Kindern ihre sozialen Kompetenzen erweitern, dafür jedoch auf die Begleitung durch eine Bezugsperson angewiesen sind.
- > jedes Kind durch die Trennung von vertrauten Kindern und Erwachsenen belastet wird und es ihren Verlust verarbeiten sowie den Wechsel in eine neue Gemeinschaft bewältigen muss.
- > ihnen die Aufgabe zukommt, Kinder auf anstehende kleine und grosse Veränderungen vorzubereiten und sie bei jedem Wechsel von einer Gemeinschaft zur nächsten zu begleiten.
- > Kinder mit den Menschen und den Abläufen vertraut sein müssen, damit sie sich einbringen können.

Jedes Kind trägt ab Geburt zu einer Gemeinschaft bei.

Partizipieren bedeutet teilhaben, sich äussern, gehört werden, mitwirken, mitentscheiden.

Um partizipieren zu können, muss ein Kind sich angesprochen fühlen, Bescheid wissen und sich auf seine Art einbringen dürfen.

Ein Kind, das sich zugehörig fühlt und partizipieren kann, erweitert seine sozialen Kompetenzen und lernt, Verantwortung zu übernehmen.

Zugehörigkeit und Partizipation eröffnen vielfältige Lernerfahrungen. Sie sind Grundsteine einer demokratischen Gemeinschaft.

LEITPRINZIP 4

Stärkung und Ermächtigung: Die Reaktionen, die ein Kind auf seine Person und auf sein Verhalten erfährt, beeinflussen sein Bild von sich selbst.

Personale Identität entwickelt sich in den ersten Lebensjahren aus unmittelbaren körperlichen, sinnlichen und emotionalen Erfahrungen sowie aus der Entdeckung eigener Wirksamkeit. Ab Geburt ist das Zusammenspiel von eigenem Handeln, der Wahrnehmung der Aussenwelt und des eigenen Befindens sowie der mentalen Verarbeitung von Erfahrungen höchst bedeutsam für die Entwicklung von Kindern. Bereits Säuglinge realisieren, dass ihre Handlungen eine Wirkung haben. Sie freuen sich darüber und experimentieren damit: Sie wiederholen Handlungen, variieren sie oder probieren sie in neuen Situationen aus. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres verstehen Kinder auch, dass sie Verursacher sein können. Sie beginnen Stolz oder im Gegenteil Schuld für ihr Tun zu empfinden.

Das «Selbstkonzept» umfasst die Vorstellungen über die eigene Person und das selbstbezogene Wissen. Zum Selbstkonzept gehören u. a. die Vorstellungen von sich als Mädchen oder Junge sowie die Vorstellungen über weitere Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die mit der eigenen Person verbunden sind. Auch die Vorstellung von sich als Kind, das mehr oder weniger gut etwas Neues lernen und Schwierigkeiten bewältigen kann, gehören zum Selbstkonzept. Das «Selbstwertgefühl» bezeichnet die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit, die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit sich selbst. Es geht hier darum, welchen Wert ein Kind sich selber zuweist.

Die Entwicklung von Selbstkonzepten und Selbstwert wird wesentlich von sozialen Erfahrungen beeinflusst. Sie beeinflussen ihrerseits die Motivation und das Verhalten des Kindes und damit auch, wie ein Kind von anderen wahrgenommen wird. Der Ent-

wicklungsprozess des Selbstkonzepts lässt sich für die ersten Lebensjahre anhand folgender Komponenten beschreiben:

- > Selbsterkennung: sich im Spiegel, auf Fotos oder in Filmen selber erkennen und sich in verschiedenen Situationen und über die Zeit als Person erleben können;
- > Selbstrepräsentation: Vorstellungen über die eigene Person sowie «Mich» und «Mir» entstehen;
- > Selbstbeschreibung: sich mittels Attributen (gross/klein, mutig/ängstlich, beweglich/ungelenk) sprachlich beschreiben, sich gleichzeitig verstärkt als handelnde Person wahrnehmen;
- > Selbstbehauptung: ICH/MIR/MEIN benutzen als Zeichen des Strebens nach Eigenständigkeit;
- > Selbstbewertung: «sekundäre Emotionen» erleben können (z. B. Stolz, Scham, Eifersucht, Schuldgefühle, Neid, Dankbarkeit);
- > soziale Vergleichsprozesse: wahrnehmen, worin man sich von anderen Kindern der Bezugsgruppe unterscheidet.

Mit dem Fortschreiten der kognitiven Entwicklung nährt sich die personale Identität in zunehmendem Masse von der Fähigkeit, über sich und andere zu reflektieren. Dem Bild von der eigenen Person, das sich im Dialog mit anderen Menschen entwickelt, kommt aber bereits vor dem Spracherwerb für die Entwicklung des Selbstkonzepts eine zentrale Bedeutung zu. Kinder orientieren sich bezüglich ihrer Wahrnehmungen und Wertungen ausgesprochen stark am Ausdruck und am Verhalten von bedeutungsvollen Erwachsenen. Wertende Botschaften von Bezugspersonen wirken entsprechend stark auf das sich entwickelnde Kind. Es nimmt nuanciert wahr, was diese beachten oder ignorieren, billigen oder missbilligen. Bewertungen durch andere erfährt das Kind über sprachliche Kommentare und über interaktive Verhaltensweisen. Aus ihnen kann das Kind entnehmen, was es bewirken kann und wie andere auf es reagieren.

Die grosse Bedeutung, die der Bewertung des eigenen Tuns durch Bezugspersonen zukommt, manifestiert sich auch im rückversichernden Blickverhalten, das Kinder ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres zeigen, wenn eine Situation sie verunsichert. Aufgrund ihrer Reaktionen erfährt das Kind, was andere ihm zutrauen und zumuten. Diese Botschaften tragen ebenfalls zum Aufbau seines Selbstkonzepts bei. Sie signalisieren ihm, was es bereits kann und wie fähig es ist zu lernen. Erhält ein Kind die benötigten Rückmeldungen nicht oder erlebt es diese als beliebig und abwertend, behindert dies den Aufbau eines positiven und zugleich realistischen Selbstkonzepts. Respektvolle Botschaften und Ermutigungen sind für die personale Entwicklung sehr wichtig.

Ist ein Kind Belastungen ausgesetzt, die seine gesunde Entwicklung gefährden, kommt den positiven Rückmeldungen und Ermutigungen zusätzlich ein grosser Stellenwert zu. Untersuchungen zur Resilienz zeigen eindrücklich, dass der Aufbau von Widerstandskraft in einem dynamischen Prozess zwischen Person und Umwelt stattfindet. Die Erfahrungen: ich kann etwas bewegen, ich kann etwas lernen, sind unter widrigen Lebensumständen besonders nötig und wertvoll. Auch die Anteilnahme an allem, was das Kind bewegt, wirkt stärkend. Sie hilft ihm, Bewältigungskompetenzen aufzubauen, seine Erfahrungen einzuordnen und zu verarbeiten, selbstwirksam zu sein. All dies trägt dazu bei, sich nicht ohnmächtig und den Umständen ausgeliefert zu fühlen sowie einen roten Faden der Sinnhaftigkeit in der eigenen Biographie zu finden.

FOLGERUNGEN

Erwachsene können Kinder darin unterstützen,

- > sich wahrzunehmen,
- > sich zu erkennen und wiederzuerkennen,
- > ein positives inneres Bild von sich aufzubauen,
- > sich zu beschreiben,
- > sich als kompetent lernendes Kind zu erfahren.

Erwachsene sollten wissen, dass

- > sie einem Kind mit nonverbalen und verbalen Botschaften mitteilen, wie sie seine Person und sein Verhalten bewerten.
- > abwertende und ungerechte Reaktionen den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts verhindern und das Selbstvertrauen schwächen.
- > unpersönliches und undifferenziertes Lob dem Kind die Freude an seinen Erfolgen nimmt.
- > aufrichtige Anteilnahme und Ermunterung Kindern helfen, sich über ihr Tun und ihre Entdeckungen zu freuen, Neues zu wagen und zu üben.

Erwachsene sollten wissen, wie

- > sie Kinder über verbale und nonverbale Kommunikation stärken können.
- > sie Kindern helfen können, die verschiedenen Facetten ihrer Person zu entdecken und sich trotz Veränderungen als ein und derselbe Mensch zu erleben.
- > sie Kindern, die belastenden Lebensumständen ausgesetzt sind, stärkende Erfahrungen in der Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie ermöglichen können.

Selbstkonzepte und das Selbstwertgefühl werden in den ersten Lebensjahren erworben.

Die Vorstellungen über die eigene Person und deren Bewertung entwickeln sich im Austausch mit der Umwelt.

Bezugspersonen können die Vorstellung des Kindes von sich selbst als lernfähiges Kind stärken, wenn sie seine Ideen und Aktivitäten respektvoll kommentieren und es dazu ermuntern, neugierig zu sein, Neues zu erproben und ausdauernd zu üben.

Die Kraft zur Bewältigung von schwierigen Lebensumständen erwirbt ein Kind in einem dynamischen Anpassungsprozess zwischen seiner Person und seiner Nahumwelt.

LEITPRINZIP 5

Inklusion und Akzeptanz von Verschiedenheit: Jedes Kind braucht einen Platz in der Gesellschaft.

Teil einer Gemeinschaft zu werden – sich zu integrieren – ist für alle Kinder sowohl in ihrer Familie als auch in ausserfamilialen Kontexten eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Sie sind hierbei darauf angewiesen, dass die jeweilige Gemeinschaft sie einbeziehen will, also ihre Inklusion als selbstverständlich erachtet und unterstützt. Gelingende Sozialisation ist als lebendiger und interaktiver Prozess zu begreifen. Durch die Auseinandersetzung mit seiner physischen Umwelt und durch seine Beziehung zu bedeutsamen Menschen kann sich das Kind nach und nach als eigenverantwortliche Persönlichkeit erleben.

In den ersten Lebensmonaten besteht die soziale Welt hauptsächlich aus den Eltern, den Geschwistern und aus wenigen Bezugspersonen, welche die Eltern vertreten. Bereits Kleinkinder unter einem Jahr genießen das Zusammensein mit anderen Kindern. Wenn

die Gelegenheit dazu besteht, ist der kindliche Alltag ab dem zweiten Lebensjahr vom gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen geprägt. In der Peer-Gruppe erfahren Kinder Gleichheit und Unterschiede und können soziale Kompetenzen entwickeln. Dies hilft dem Kind, sich als einzigartig und gleichzeitig als Teil einer grösseren Gemeinschaft zu erleben. Kinder realisieren, dass sie mit anderen Kindern Gemeinsamkeiten teilen und sich durch andere Merkmale von ihnen unterscheiden. Sie stellen auch fest, dass andere Kinder ein Zuhause und Eltern haben, die gleich und doch ganz anders sind als die ihren. Kinder beginnen sich für ihre Herkunft und ihre Lebensgeschichte zu interessieren.

Sofern sie sich durch die Anwesenheit vertrauter Menschen ausreichend sicher fühlen, begegnen kleine Kinder anderen Menschen neugierig und unbefangen. Sie wollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausloten und Besonderheiten erforschen. Nach und nach versuchen sie, mit Kategorien und Begriffen Ordnung in ihrer sozialen Welt, die sie immer facettenreicher erleben, zu schaffen. Die Beschäftigung mit eigenen Merkmalen beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht. Dabei geht es um körperliche Unterschiede sowie Aussehen, Vorlieben und Verhalten männlicher und weiblicher Kinder und Erwachsener

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

sowie um die Frage nach deren Beeinflussbarkeit bzw. Beständigkeit. In dieser Phase kann die Zuordnung kleiner Kinder streng ausfallen. Sie behaupten zu wissen, wie ein Mädchen, ein Junge, ein Mann, eine Frau, eine Mutter, ein Vater sind, und haben eine klare Vorstellung davon, wie man Geburtstag oder andere Feste feiert. Kinder sind gerade dann besonders darauf angewiesen, dass die Erwachsenen ihre Bemühungen um Orientierung anerkennen und ihnen gleichzeitig ermöglichen, weiterhin die Vielfalt von kleinen und großen, männlichen und weiblichen Menschen sowie von sozialen Gruppen zu erleben.

FOLGERUNGEN

Der Ausgangspunkt für Integration (Teil werden) und Inklusion (einbezogen werden) ist, jedes Kind willkommen zu heißen und zu respektieren.

Die Erwachsenen müssen sich mit den Besonderheiten von Entwicklungsphasen sowie mit den Eigenheiten jedes individuellen Kindes auseinandersetzen. Die Verwirklichung von Chancengleichheit zu unterstützen, bedeutet auch Ungleiches ungleich zu behandeln. Jedes Kind möchte sich zugehörig fühlen und braucht gleichzeitig eine individuelle Begleitung auf seinem Weg in die Gesellschaft. Eltern und Erziehende müssen sich mit den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen, aber ebenso mit den Unterschieden der Kinder innerhalb der Mädchen und Jungen auseinandersetzen.

Wenn Kinder «besonders besondere» Merkmale und Bedürfnisse haben, benötigen sie erst recht eine auf sie abgestimmte Begleitung. Grundsätzlich gilt jedoch für

sie genau wie für jedes andere Kind: Der Weg in die Gemeinschaft führt über einen lebendigen Austausch mit anderen Menschen.

Kinder können überall – in der Familie, in der Kindertageseinrichtung, in der Spielgruppe, in der Tagesfamilie – lernen, mit sozialen Vergleichen umzugehen, Solidarität zu leben sowie den Unterschied zwischen rücksichtsloser Konkurrenz und anspornendem Wettbewerb zu verstehen.

Wenn in einer Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie Kinder und Erwachsene mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten und Merkmalen willkommen sind und sich einbringen können, vermittelt dies den Kindern einen zentralen Wert unserer demokratischen Gesellschaft. Umgekehrt signalisiert der Ausschluss bestimmter Kinder und Erwachsener eine Haltung, welche das solidarische Zusammenleben bedroht.

Erwachsene sollten wissen, wie

- > in der Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie erlebbar werden kann, was weibliche, männliche, junge und ältere Menschen zur Gemeinschaft beitragen.
- > sie gemeinsame, verbindende und unterscheidende Merkmale in Worte fassen und mit den Kindern Antworten auf diesbezügliche Fragen suchen können.
- > sie die Vielfalt von Kindern und Familien durch Lieder, Geschichten, Rituale, Spiele, Gerichte, (Ver-)Kleidung sinnlich erfahrbar machen können.

Kinder profitieren für ihre individuelle und soziale Entwicklung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Gemeinschaften. Sie interessieren sich für beides.

Jedes Kind möchte sich überall, wo es sich aufhält, willkommen fühlen und einbezogen werden.

Jedes Kind braucht wohlwollende Anerkennung, um seinen Weg in eine Gemeinschaft und seinen Platz darin zu finden. Dies gilt ausdrücklich auch für ein Kind mit besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen.

Die Verschiedenheit und Individualität von Kindern und Familien sowie die Vielfalt ihrer Herkunft sind für eine Gemeinschaft bereichernd.

LEITPRINZIP 6

Ganzheitlichkeit und Angemessenheit: Kleine Kinder lernen mit allen Sinnen, geleitet von ihren Interessen und bisherigen Erfahrungen.

Ein Kind kann von Anregungen und Erfahrungen profitieren, wenn sie zu seinem Entwicklungsstand passen und es sie verarbeiten kann. Diese Aussage basiert auf Erkenntnissen, die sich zum einen auf die Lernbereitschaft und Lernprozesse des kleinen Kindes sowie zum anderen auf Merkmale der Lernsituation beziehen.

Entwicklungsangemessenheit bedeutet in der frühen Kindheit,

- > die Unterstützung des Kindes auf seinen Entwicklungsstand abzustimmen,
- > Anregungen für die nächsten Entwicklungsschritte des Kindes bereitzustellen,
- > Informationen an die Fragen des Kindes anzupassen und selber Fragen zu stellen,
- > das Kind zu ermuntern, die nächsten Schritte zu wagen.

Ein kleines Kind lernt nicht fragmentiert, sondern ganzheitlich. Dies bedeutet zweierlei: Erstens ist es beim Lernen mit allen Sinnen bei der Sache. Zweitens kann es von einer Beschäftigung in verschiedenen Hinsichten profitieren. Es vergrößert beispielsweise durch das Experimentieren mit Wasser nicht isoliert sein Wissen über physikalische Eigenschaften des Wassers, sondern schärft gleichzeitig seine Sinneswahrnehmungen und übt seine motorische Geschicklichkeit. Wenn es mit anderen Kindern zusammen mit Wasser hantiert, erweitert es zusätzlich seine sozialen Kompetenzen. Reden die anwesenden Personen über ihr Tun und die Fragen, die sich daraus ergeben, erweitert dies zudem ihre sprachlichen Fähigkeiten und die Reflexionsfähigkeit.

Kinder können in den ersten Lebensjahren nicht durch die gezielte Aufnahme von neuem Wissen lernen. Vielmehr lernen sie handelnd, durch eigenes Tun, durch die Kooperation und das Sprechen mit anderen Menschen. Sie lernen nicht isoliert über ihren Intellekt, sondern gleichzeitig mit ihrem Körper, ihren Emotionen und mit ihren Sinnen. Ebenso gilt, dass körperliche Aktivitäten sowie intellektuelles, emotionales und soziales Engagement jeweils Entwicklungen in allen genannten Bereichen anregen.

Ein kleines Kind kann lernen, wenn es innerlich motiviert ist und durch eine gegebene Situation dazu angeregt wird. In den ersten Lebensjahren trifft dies typischerweise zu, wenn das Kind ausgeruht ist, sich wohl fühlt und sein Interesse geweckt ist. Ein kleines Kind ist alltäglich und hauptsächlich aus innerem Antrieb bereit, sein Wissen und seine Kompetenzen zu erweitern.

Jede Erfahrung hinterlässt im sich rasant entwickelnden und deshalb höchst empfänglichen Geist des Kindes Spuren. Zum Bildungsprozess trägt sie jedoch nur bei, wenn das Kind sie anknüpfend an seinen Entwicklungsstand verarbeiten kann. Damit eine Situation zu einer Lernsituation wird, muss sie das Kind herausfordern, aber nicht überfordern.

Der Erwartungshorizont der Erwachsenen bestimmt den Entwicklungshorizont des Kindes mit. Ihre konkreten Zielvorstellungen müssen realistisch und dem Entwicklungsstand des Kindes eine Schrittlänge voraus sein. Das Beobachten von aktuell erlernbaren Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Erwachsenen regt das Kind zum Lernen an.

FOLGERUNGEN

Um Kinder entwicklungsangemessen und zu ihrem Wohl fördern zu können, müssen die Erwachsenen ihre Haltung gegenüber jedem spezifischen Kind sowie die Beweggründe und Ziele ihres Handelns kontinuierlich reflektieren.

Erwachsene sollten wissen,

- > wie Kinder in den ersten Lebensjahren lernen.
- > wie sie im Alltag alters- und persönlichkeitsbedingte Unterschiede zwischen den Kindern adäquat berücksichtigen können.
- > was ganzheitliches Lernen bedeutet.
- > dass einseitig instruierendes Verhalten, Trainings und Lektionen nicht dem Lernen kleiner Kinder entsprechen.
- > unter welchen Voraussetzungen Kinder von Anregungen und Unterstützungsangeboten im Moment und längerfristig profitieren können.
- > wie sie an den Interessen und Fragen des Kindes anknüpfen können.
- > wie sie dem Kind ermöglichen können, durch Ausprobieren, gemeinsames Tun und im Gespräch zu lernen.
- > dass ein Kind besonders dazu angeregt wird, etwas Neues zu lernen, wenn es das Nächstmögliche bei Kindern oder bei Erwachsenen, die ihm etwas bedeuten, beobachten kann.

Erwachsene sollten sich ausserdem mit ihrer eigenen Bildungsbiographie auseinandersetzen. Wichtig ist dabei, sich Freude und Enttäuschung, Stolz und Scham, Erfolge und Misserfolge sowie diesbezügliche Erlebnisse mit Erwachsenen und mit anderen Kindern zu vergegenwärtigen. Auf dieser Basis fällt es leichter, die Erwartungen an das Kind zu reflektieren und die eigenen Erfahrungen zu nutzen, ohne diese den anvertrauten Kindern überzustülpen.

Ein Kind lernt nicht fragmentiert, sondern mit allen Sinnen.

Ein Kind lernt handelnd, beobachtend und im Austausch mit anderen. Es erweitert dabei seine emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Kompetenzen sowie seine Ausdrucksfähigkeit.

Ein Kind braucht Anregungen, die zu seinem Entwicklungsstand und zu seinen Erfahrungen passen.

Jede Erfahrung hinterlässt Spuren, aber nicht jede bildet das Kind.

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

Teil 3 widmet sich der konkreten pädagogischen Praxis. Er richtet sich deutlicher als die anderen beiden Teile an Erziehende in Kindertageseinrichtungen. Die Kapitel sprechen aber auch die Eltern sowie die Erziehenden in Spielgruppen und Tagesfamilien an. Kindertageseinrichtungen stellen im Hinblick auf die horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit der verschiedenen Lernorte von Kindern eine wichtige Brücke dar. Die Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit der Erziehenden sowie die Dialogbereitschaft der Kindertageseinrichtungen mit Erwachsenen und Einrichtungen ausserhalb der eigenen Institution können als bedeutsame Aspekte frühpädagogischer Professionalität angesehen werden.



**BEOBSACHTEN, REFLEKTIEREN
UND DOKUMENTIEREN**

Das regelmässige und systematische Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern gehört zu den Kernaufgaben von Erziehenden.

Das Beobachten und Reflektieren der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse umfasst die Fähigkeit, das Verhalten von Kindern genau wahrzunehmen und daraus Schlüsse für die Bildungs- und Entwicklungsförderung der Kinder zu ziehen. Eine gute Bildungsbegleitung von Kindern verlangt, dass Erwachsene die Interessen, Lernwege und Intentionen der Kinder verstehen. Nur dann können sie ihr pädagogisches Handeln auf die aktuellen Bildungs- und Lernprozesse der Kinder abstimmen.

Das Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren hat zum Ziel:

- > die Bildungsbedürfnisse und Entwicklungsprozesse der Kinder wahrzunehmen, zu erkennen und zu verstehen,
- > Interessen, Ressourcen und Stärken von Kindern zu beschreiben und festzuhalten,
- > mit Kindern in einen Austausch über ihr Lernen zu treten,
- > mit anderen Erwachsenen die individuellen Bildungs- und Entwicklungswege der Kinder zu reflektieren,
- > Anhaltspunkte für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung der Kinder zu erhalten sowie weitere pädagogische Anregungen und Massnahmen zu initiieren.

Im Vordergrund der Beobachtung, Reflexion und Dokumentation stehen die Achtung des beobachteten Kindes, die Anerkennung seiner Persönlichkeit sowie die Wertschätzung seiner Art der Weltaneignung. Es geht um «Wahrnehmen – Beobachten – Beachten».

Alle Beobachtungen, Reflexionen und Dokumentationen orientieren sich am Prinzip der Teilhabe: Das Kind ist nicht Objekt, sondern Subjekt. Sie zielen auf die Stärkung der Fähigkeiten und Potenziale des Kindes. Der Blick wird darauf gelenkt, was das Kind schon alles kann, weiss und versteht, welchen Interessen es nachgeht, mit welchen Fragen und Themen es sich beschäftigt, wie es mit anderen Kindern in einer Lerngemeinschaft agiert, welche nächsten Schritte für das Kind wichtig sind, um in seinem Lernen und in seiner Entwicklung voranzukommen.

Das Beobachten findet in regelmässigen Abständen und kontinuierlich im Alltag statt (mindestens vierteljährlich festgehaltene Beobachtungen jedes Kindes). Einmalige, punktuelle Beobachtungen geben keinen Bildungs- und Entwicklungsverlauf von Kindern wieder. Bei den Beobachtungen handelt es sich um Situationsbeobachtungen. Sie werden schriftlich fixiert und im Nachgang systematisch ausgewertet. In Zeitabständen werden die Beobachtungen zwischen den Erziehenden gemeinsam in Teamgesprächen oder Gruppentreffen besprochen und reflektiert. Der Austausch über die Beobachtungen dient dazu, verschiedene Sichtweisen und Perspektiven zusammenzutragen und Bezüge zu den bisherigen Entwicklungs- und Lernprozessen des Kindes herzustellen. Welche Kompetenzen des Kindes können beobachtet werden? Welche Fortschritte hat es gemacht? Welche Lernstrategien verfolgt es? Welche Fragen und Wünsche signalisiert das Kind? Wie können wir das Kind in seinem Lernen weiter herausfordern? Welche neuen Impulse benötigt es? Wie nehmen wir das Kind wahr, wie reagieren wir auf sein Verhalten? Stärken wir das Kind in seinem Erkundungsdrang, in seiner Selbsttätigkeit?

Auf der Basis ihrer Beobachtungen reflektieren die Erziehenden ihre eigene Sichtweise und Haltung, ihr Bild vom Kind. Sie setzen sich mit ihrem eigenen Handeln kritisch auseinander und eignen sich neues Handlungswissen an. Die Ergebnisse des gemeinsamen Austausches zwischen den Erziehenden werden schriftlich festgehalten. Alle Beobachtungen und Auswertungen werden systematisch und geordnet abgelegt (z. B. in Aktenordnern, Hängeregistern, Karteikästen oder Gruppentagebüchern).

Anhand von verschiedenen Dokumentationsformen, z. B. Wanddokumentationen, individuellen Portfolios (Bildungs- und Entwicklungsbücher), Lerngeschichten oder Fotomappen, werden die Beobachtungen nach aussen transparent. Am Prozess des Dokumentierens sind die Kinder aktiv beteiligt. Sie gestalten die Dokumentationen mit, indem sie sich beispielsweise zu ihrer Lerngeschichte äussern oder Fotos mit auswählen und ihre Aktivitäten darauf kommentieren. Bedeutsame Ereignisse und Werke werden so aus der Sicht der Kinder festgehalten. Individuelle Portfolios und Lerngeschichten gehören dem jeweiligen Kind. Die Erwachsenen können sie nur in Absprache mit dem Kind nutzen. Individuelle Portfolios enthalten Informationen über die Lernprozesse des Kindes (Informationen für das Kind bzw. sogenannte Lernportfolios); alle weiteren Dokumente des Kindes werden in gesonderten Mappen zuhause der Erziehenden aufbewahrt.

Die Dokumentationen dienen als Türöffner zum gemeinsamen Austausch. Sie unterstützen eine dialogische Gesprächskultur zwischen allen Akteuren – den Kindern und den Erwachsenen. Sie sind ein Medium für gemeinsame Ko-Konstruktionen. Die Kinder reflektieren anhand der verschiedenen Dokumentationen und des stattfindenden Austausches sich selbst sowie ihr eigenes Lernen. Sie erklären ihre Handlungen und Anliegen. Sie geben Auskunft über sich, über ihre Gedanken und Gefühle. Sie erkennen, wie sie etwas gelernt und erreicht haben. Die Dokumentationen geben Kindern Aufschluss über eigene Lernstrategien. Kinder erwerben auf diese Weise bedeutende lernmethodische Kompetenzen. Selbst kleine Kinder können sich in den Fotodokumentationen wiedererkennen und damit wichtige Schritte in ihrer Identitätsentwicklung vollziehen.

Kinder reagieren mit Stolz und Freude auf ihre dokumentierten Lernaktivitäten. Sie wollen sie anderen zeigen und sich darüber unterhalten. Sie erleben die Augenblicke des Beobachtetwerdens und gemeinsamen Dokumentierens als Form der Aufmerksamkeit, als Interesse an ihrem Tun. Die individuellen Dokumentationen sind auch in späteren Jahren für die Kinder wertvolle Erinnerungshilfen für gelingende Lernprozesse. Sie sind Teil ihrer Bildungsbiographie.

Die Dokumentationen bauen auch zwischen den Erwachsenen Brücken. Sie fördern den Austausch zwischen den verschiedenen Lernorten Familie, Spielgruppe, Kindertageseinrichtung und Tagesfamilie. Was erlebt das Kind, wie lernt es, wie entwickelt es sich aktuell? Die Dokumentationen schaffen die Basis für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit. Sie machen die pädagogische Qualität und Professionalität frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsförderung nach aussen sichtbar. Sie helfen den Erwachsenen, das Kind – unter Berücksichtigung seines persönlichen Entwicklungstempos und seiner individuellen Stärken – in seinem Bildungsprozess zu unterstützen. Von dieser Art der Bildungsbegleitung profitieren alle Kinder – auch diejenigen, die besondere Begabungen zeigen oder spezifische heilpädagogische, therapeutische Unterstützung benötigen.

Es sind mittlerweile verschiedene erprobte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur frühkindlichen Bildung verfügbar. Ansätze wie die Methode der «Bildungs- und Lerngeschichten» oder das «infans Konzept der Frühpädagogik» nehmen explizit die individuellen Interessen und Lernwege von Kindern in den Blick. Sie werden regelmässig im pädagogischen Alltag umgesetzt und dienen dazu, aus den Beobachtungserkenntnissen Schlüsse für die weitere pädagogische Arbeit zu gewinnen. Sie haben zum Ziel, den Austausch mit dem Kind, mit den Familien sowie zwischen den Erziehenden zu stärken und die pädagogische Arbeit nach aussen transparent zu machen.

Das genaue Beobachten sowie das wertschätzende Reflektieren und Dokumentieren der Bildungs- und Entwicklungswege von Kindern sind das pädagogische Handwerkszeug in der frühen Kindheit. Die Umsetzung bedarf einer pädagogischen Grundhaltung, in der sich die Erwachsenen auf die kindliche Weltsicht einlassen und eine individuelle Bildungsförderung umsetzen.

Beobachtungen, Reflexionen und Dokumentationen finden regelmässig und kontinuierlich im Alltag statt. Sie sind prozessorientiert angelegt und machen die Bildungs- und Entwicklungsverläufe von Kindern für alle Beteiligten – die Kinder, die Eltern, die Erziehenden – transparent.

Regelmässige und systematische Beobachtungen und Dokumentation helfen, das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen. Sie schaffen eine Brücke für den Austausch mit dem Kind, mit seiner Familie und weiteren Erziehenden.

Wertschätzende Dokumentationen unterstützen Kinder in ihrer Identitätsentwicklung als kompetente Lernende. Sie werden Teil der Bildungsbiographie des Kindes.

BILDUNGSPROZESSE ANREGEN UND LERNUMGEBUNGEN GESTALTEN

Die Erwachsenen moderieren die Bildungsprozesse der Kinder. Sie sind für die Gestaltung einer anregungsreichen Lernumgebung verantwortlich, in der die individuellen Interessen der Kinder berücksichtigt werden.

Die Begleitung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse kleiner Kinder umfasst

- > die Gestaltung von verlässlichen und anregenden Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind,
- > die Bereitstellung einer anregungsreichen Lernumgebung, in der Kinder neue Erfahrungen mit Menschen (anderen Kindern und Erwachsenen) und Dingen sammeln können,
- > die Ermöglichung vielfältiger Ausdrucksformen.

Die Kernaufgabe der Erwachsenen besteht darin, eine gesunde Balance zwischen Anregung und Eigeninitiative des Kindes, zwischen Hilfestellung und Zurückhaltung in ihrem pädagogischen Handeln zu gewährleisten.

Der Erwachsenen-Kind-Interaktion kommt eine besondere Bedeutung bei der Bildungs- und Entwicklungsförderung in der frühen Kindheit zu. Anhand verschiedener Forschungsstudien konnte aufgezeigt werden, dass offen gestellte Fragen der Erwachsenen die Bildungsprozesse der Kinder stimulieren; geschlossene Fragen dagegen hemmen und blockieren. Fragen «mit offenem Ende» regen die Kinder zum Nachdenken und Problemlösen sowie zum gemeinsamen Dialog über ihre Anliegen, Ideen und Theorien an. Offene Fragen zielen auf das Erzählen und Beschreiben ab. Die Kinder können frei von ihren Gedanken und Erfahrungen berichten, z. B.: «Ich hab gesehen, dass du grad sehr viel mit Flugzeugen und Schiffen machst. Weissst du noch, was du da gemacht hast? Erzähl mir mal etwas darüber. Was hast du dir dabei alles überlegt? Wie bist du

auf die Idee gekommen? Kannst du mir zeigen, wie du das gemacht hast?» Offene Fragen basieren auf den sogenannten W-Fragen (Was?, Wie?, Wo?). Geschlossene Fragen gehen dagegen mit einer bestimmten Antwortwartung bei den Erwachsenen einher. Sie haben bereits eine vorgefertigte, konkrete Antwort im Kopf und warten darauf, dass das Kind sie äussert oder bestätigt. Kinder können auf diese Fragen zumeist nur mit Ja oder Nein antworten oder sich an eine enge Auswahl von Antworten halten. Für gemeinsame Ko-Konstruktionen zwischen Erwachsenen und Kindern braucht es anregende Fragen und Dialoge, welche die Neugierde, das Staunen und die Interessensentwicklung von Kindern anregen («Was macht denn das Eichhörnchen dort?»), sie dazu ermuntern, sich auf etwas zu konzentrieren und etwas auszuprobieren («Wie kannst du wohl den Sand am besten transportieren?»), oder sie dazu herausfordern, eigene Hypothesen und Erklärungsversuche zu formulieren («Was müssen wir denn tun, damit...?»).

Im Gespräch versichern sich die Erwachsenen beim Kind, ob sie tatsächlich verstanden haben, worum es ihm geht. Sie fragen interessiert nach, sie greifen die Ideen des Kindes auf, sie regen es zum weiteren Nachdenken an. Die Erwachsenen beziehen die Vorschläge des Kindes gleichrangig mit ein. Sie gehen gemeinsam mit dem Kind mehreren Lösungsmöglichkeiten nach, aber denken die Lösung nicht «fertig». Die Lernaktivitäten der Kinder werden von den Erwachsenen ausgeweitet, aber nicht dominiert. Die Erwachsenen greifen nicht vorschnell in die Lösungssuche und -erprobung der Kinder ein. Kinder brauchen Zeit und Gelegenheit, ihre eigenen Lösungen zu suchen und selbst die Initiative zu ergreifen. Wenn ihnen vorschnell abgenommen wird, was sie selbst tun könnten, können sie keine Selbstwirksamkeit und Erfolgsfreude erleben. Wenn die Erwachsenen hingegen den Kindern Zeit lassen, in Ruhe ihre Sichtweise zu formulieren und eigene Lösungswege zu erkunden, spüren sie Wertschätzung und Achtung. Sie erleben sich selbst als handlungsfähig und kompetent.

Die Erwachsenen unterstützen die Lernprozesse des Kindes durch die Bereitstellung eines «Gerüsts» in Form von Denkanstössen und Hilfestellungen. Bei der Lösung eines Problems oder Konflikts soll sich das

Kind an dem Gerüst orientieren können, um neue Anreize zu erhalten und in der Lösungssuche motiviert zu sein. Ziel ist es aber, sich als Erwachsener immer mehr zurückzuziehen und die Verantwortung für das Handeln dem Kind zu übergeben, bis es die Aufgabe eigenständig lösen kann. Es geht darum, dem Kind an seine Fähigkeiten angepasste Hilfestellungen und Anregungen zu geben, so dass es sich mit neuen Dingen auseinandersetzen kann, motiviert bleibt und in seiner Entwicklung voranschreitet.

Eine «Brücke bauen» bedeutet, Kinder in diejenigen Bereiche hineinzuführen, in denen sie bislang kaum aktiv gewesen sind, weil sie sich hier zum Beispiel unsicher fühlen. Es gilt dabei, von jenen Bereichen auszugehen, in denen sich das Kind gerne und erfolgreich betätigt. Ziel ist es, dass das Kind sein bisheriges Aktivitätsspektrum erweitern und neue Fähigkeiten und Kompetenzen an sich entdecken kann. Die Erwachsenen gehen hierbei kindorientiert vor. Sie stellen die Stärken und Potenziale des Kindes in den Mittelpunkt und erweitern von diesen ausgehend neue, unsichere Erfahrungshorizonte.

Die Erwachsenen hören aktiv und einfühlsam zu. Sie antworten prompt auf die Botschaften und Signale des Kindes. Aktives Zuhören bedeutet, offen zu sein für das, was das Kind erzählt, sowie das Kind so anzunehmen, wie es ist. Damit schaffen die Erwachsenen den Rahmen, in dem sich Kinder angstfrei äussern können. Die Erwachsenen nehmen das auf, was das Kind gesagt hat. So kann das Kind erstens korrigieren, wenn es etwas anderes gemeint hat, und zweitens sein Gesagtes ergänzen und weiterführen. In Gesprächssituationen mit dem Kind verlangt dies auf Seiten der Erwachsenen eine zum Kind gerichtete Körperhaltung, eine echte Präsenz, eine aktive Beteiligung, ein «Sich-Einlassen» auf das Kind.

Im Prozess der Bildungsbegleitung des Kindes durch die Erwachsenen steht nicht das Produkt, das Lernergebnis des Kindes, sondern der individuelle Bildungsweg im Vordergrund. Die Erwachsenen regen an, dass das Kind in seiner Zone der «nächsten Entwicklung» tätig sein kann. Auf der Basis ihrer regelmässigen und systematischen Beobachtungen passen sie die Bildungsangebote individuell auf das Kind an und überprüfen

stetig, ob die Passung gelingt und das Kind mit dem Angeboten etwas anfangen kann. Auf dieser Grundlage werden Aktivitäten und Angebote sowohl für einzelne Kinder als auch für Kleingruppen oder für die Gesamtgruppe im pädagogischen Alltag umgesetzt. Somit werden auch Ko-Konstruktionsprozesse zwischen den Kindern ermöglicht und Gemeinschaftserfahrungen gestärkt. Die Auswahl der Aktivitäten orientiert sich dabei jeweils an den individuellen Bedürfnissen der Kinder (z. B. an den Interessen einzelner Kinder oder an den Entwicklungsvoraussetzungen verschiedener Altersgruppen).

Manchmal interessieren sich Kinder für etwas Besonderes, z. B. für die Vielfalt von Brückenformen, für das Leben von Käfern, für Kinder in der Mongolei (wo seine Eltern herkommen), für das Spielen mit einem Kind, das einer anderen Gruppe zugeteilt ist. In diesen Situationen sind die Erwachsenen gefordert, sich selber das entsprechende Wissen anzueignen bzw. nach Möglichkeiten zu suchen, damit das Kind seine Interessen ausleben und mit den anderen Kindern teilen kann.

Die Erwachsenen regen die Kinder im Dialog zum Spracherwerb und zur sprachlichen Weiterentwicklung an. Sie agieren als sprachliches Vorbild (verbal und nonverbal) und stellen sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen entfalten beispielsweise spielerische, wechselseitige Dialoge. Die Erwachsenen beteiligen sich an den Sprachspielen der Kinder, z. B. indem sie die Laute des Säuglings wiederholen, Wortreime bilden oder weitere Wörter und Laute hinzufügen. Die Erwachsenen verbalisieren ihre Handlungen. Sie unterstützen die Verständigung zwischen den Kindern und nutzen Mehrsprachigkeit als Ressource. Sie sorgen für eine partizipative Gesprächskultur, in der alle Kinder sich ausdrücken und verständigen können.

Anregungsreiche Lernräume werden häufig als der »dritte Erziehende« bezeichnet. Gemeint ist damit, dass sie – wie die Erwachsenen – Kindern Geborgenheit sowie Herausforderung und Stimulation bieten. Anregungsreiche Räume ermöglichen Kindern

- > Selbsttätigkeit und Eigenaktivität,
- > Interaktion und Kommunikation,
- > Geborgenheit und Wohlfühl,
- > Struktur und Orientierung,
- > Gemeinschaftserfahrung,
- > Rückzugsmöglichkeit,
- > Körper- und Bewegungserfahrungen,
- > Platz zum Toben,
- > Orte der Entspannung,
- > Orte für kreatives Gestalten sowie
- > mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen.

Die Gestaltung der Innen- und Aussenräume sowie die vorhandenen Materialien laden zu vielseitigem Spiel, zum Experimentieren, zum Beobachten, zum künstlerischen und kreativen Ausdruck ein (z. B. anhand von Rollenspielaccessoires, Naturmaterialien, Werkzeugen, Malutensilien, Spiegeln, Bewegungsbaustellen oder Klangkörpern). Sie ermöglichen das Hantieren mit Wasser, Sand und Knete, physikalische Versuche mit Tüchern, Bällen und Kisten, das Bauen und Konstruieren von Häusern, Brücken, Strassen, das Malen, Basteln, Singen und Tanzen, das Betrachten von Büchern und Bildern, das Hören und Machen von Musik, das Erzählen und Spielen von Geschichten, das Erkunden des (horizontalen und vertikalen) Raumes (Klettern, Kriechen, Balancieren), das Üben fein- und grobmotorischer Geschicklichkeit, das Beobachten von Tieren und Pflanzen.

Räume dürfen Kinder nicht mit Reizen überfluten. Sie brauchen eine gesunde Balance zwischen notwendiger Anregung und Erholung, zwischen Mangel und Übersättigung. Lernräume müssen für Kinder übersichtlich und kindgerecht gestaltet sein. Sie ermöglichen entwicklungsangemessene Aktivitäten (z. B. Löten für die Grossen, Kriechlandschaft für die Kleinen). Die Kinder können bei der Planung und Ausgestaltung der Räume sowie bei der Anschaffung von neuem Material beteiligt werden. Das Material wird anhand ihrer aktuellen Themen und Interessen sowie unter dem Aspekt der Entwicklungsangemessenheit und Ganzheitlichkeit gemeinsam mit den Kindern ausgewählt. Alle Kinder benötigen einen freien Zugang zu den Materialien in Regalen und Schubladen, damit sie sich ihr Spielmaterial selbstständig nach Interesse suchen können.

Die Erwachsenen schaffen anregungsreiche Erfahrungsräume für Kinder zum selbsttätigen Entdecken, Gestalten und Erkunden. Sie stellen vielfältige Materialien, Medien und Aktivitäten zur Verfügung.

Die Erwachsenen regen die Kinder an, Fragen zu stellen sowie Antworten auf ihre Fragen zu finden. Sie verwenden offene Fragen und hören den Kindern aktiv zu.

Die Erwachsenen geben Kindern Zeit und Raum, um eigenaktiv, konzentriert und selbstorganisiert lernen zu können.

Die Erwachsenen bestärken die Kinder darin, eigene Lösungswege zu erarbeiten und zu erproben. Sie achten darauf, ihre individuellen Lernprozesse nicht zu unterbrechen bzw. vorschnell in ihre Problemlöse- und Konfliktsituationen einzugreifen.

Die Erwachsenen ermöglichen und unterstützen positive soziale Kontakte mit anderen Kindern. Sie regen Kinder dazu an, ihre Interessen, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken und mitzuteilen, gemeinsam mit anderen Kindern zu «ko-konstruieren» sowie wertvolle Gemeinschaftserfahrungen zu sammeln.

Die Erwachsenen begleiten die Bildungsprozesse der Kinder sprachlich.

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFTEN PFLEGEN

Familien und weitere Erziehende pflegen einen partnerschaftlichen und wertschätzenden Umgang miteinander.

Die Familie ist der Ort, an dem Kinder grundlegende Bildungs- und Lernerfahrungen machen. Die Eltern sind die ersten wichtigen Bezugspersonen im Leben des Kindes. Sie sind die «Experten» für ihr Kind und werden als solche von den Erziehenden in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien ernst genommen.

«Bildungs- und Erziehungspartnerschaft» beschreibt eine Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Familien und weiteren Erziehenden zum Wohle des Kindes. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit hat die gemeinsame Verantwortung von Eltern (Müttern und Vätern) und Erziehenden für die Bildungs- und Entwicklungsförderung des Kindes zum Ziel. Im Mittelpunkt steht,

gemeinsam Wege zu finden, um in allen Lernumgebungen dem Kind bestmögliche Bildungs- und Entwicklungsbedingungen bereitzustellen.

Eltern und Erziehende tauschen sich aus über

- > ihre Beobachtungen,
- > die Entwicklung, das Erleben und Verhalten des Kindes,
- > ihre Bildungs- und Erziehungsvorstellungen,
- > die aktuelle Situation in der Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie,
- > nächste Schritte und neue Herausforderungen für das Kind,
- > weitere pädagogische Angebote und Massnahmen zur Förderung des Kindes.

Beide Seiten erleben das Kind in je unterschiedlichen Lernumgebungen. Deshalb informieren sie sich gegenseitig über bedeutsame Hintergründe und Erlebnisse des Kindes im je anderen Kontext. Sie stimmen sich in ihrem weiteren Vorgehen zur Bildungs- und Entwicklungsbegleitung des Kindes miteinander ab. Sie regen sich dazu an, Bildungsinhalte aus dem jeweils anderen Lernort aufzugreifen und weiter zu vertiefen. Die Impulse dazu gehen in erster Linie von den Erziehenden aus. Sie schaffen eine einladende, gastfreundliche Atmosphäre, in der sich die Eltern von Anfang an willkommen fühlen und sich mit ihren Anliegen, Fragen und Themen öffnen können.

Wenn Eltern dazu ermuntert werden, ihre Erfahrungen in der Bildungs- und Entwicklungsbegleitung des Kindes den Erziehenden in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien mitzuteilen und einzubringen, erleben sie sich als kompetente Eltern. Ihre Äusserungen werden von den Erziehenden wertschätzend aufgenommen und mit ihren Erfahrungen zu dem Kind geteilt bzw. ergänzt. Beide Partner können voneinander profitieren. Sie bringen beide je eigene Kompetenzen und Ressourcen ein. Das Verhältnis ist beidseitig von Dialogbereitschaft, Kooperation und wechselseitiger Anerkennung geprägt. Eltern und Erziehende begegnen sich auf Augenhöhe. Sie sprechen offen, klar und vertrauensvoll miteinander. Durch den Austausch können Eltern und Erziehende ihr pädagogisches Handeln und ihre Haltung – zum Kind wie zum Gegenüber – reflektieren.

Der Austausch über die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes ist wertschätzend. Die Erziehenden informieren die Eltern auf der Basis ihrer Beobachtungen, Reflexionen und Dokumentationen über Fortschritte, Stärken und Potenziale des Kindes. Sie machen die Eltern auf neue Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes in der Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie aufmerksam. Sie informieren die Eltern, wenn es eine neue Fotodokumentation, Lerngeschichte oder ein neues Werk von ihrem Kind gibt. Gerade kleine Kinder können den Eltern noch nicht selbst sprachlich von ihren Erlebnissen ausserhalb der Familie berichten. Eltern reagieren mit grosser Freude auf die wertvollen Hinweise und Informationen der Erziehenden. Sie erkennen, dass ihr Kind sich in seinem

Tempo entwickelt und auf seine persönliche Art lernt. Sie sind stolz, Eltern eines kompetenten und aktiv lernenden Kindes zu sein. Sie fühlen sich gleichzeitig in ihrer eigenen Rolle als Eltern gestärkt. Sie zeigen Anerkennung und Dankbarkeit für das Engagement und professionelle Handeln der Erziehenden. Ihre positiven Reaktionen wirken auf die Erziehenden zurück: Es gelingt ihnen, allen Kindern und Eltern gelassener und offener zu begegnen. So entsteht ein positiver Kreislauf gemeinsamer «stärkender Dialoge».

Kinder und Eltern in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien kommen aus heterogenen Familienkontexten und -situationen. Die Erziehenden zeigen Offenheit und Verständnis für die vielfältigen Formen, Kulturen und Hintergründe der Familien. Sie nehmen die Vielfalt der Elternschaft als Bereicherung und Herausforderung wahr. Sie behandeln alle Eltern als gleichwertige Partner.

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen der Familie und den Erziehenden erzeugt für die Kinder Transparenz in der Erwachsenenwelt. Sie vermittelt ihnen das Gefühl, in einer vorhersehbaren, verstehbaren und verlässlichen sozialen Umwelt zu leben. Sie gewährleistet eine Verbindung und Kontinuität zwischen den verschiedenen Lernorten Familie, Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie. Kinder lernen an diesem partnerschaftlichen Modell die Grundzüge kooperativen, partizipativen und demokratischen Handelns. Wenn die Kinder spüren, dass ihren Eltern mit Wertschätzung und Respekt begegnet wird, fühlen sie sich in ihrem eigenen Selbstbild gestärkt.

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erziehenden beginnt mit der Kontaktaufnahme der Eltern und mit dem ersten Tag des Kindes in der Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie. Sie ist eingebettet in die pädagogische Alltagsgestaltung und findet kontinuierlich statt, z. B. anhand von regelmässigen, möglichst täglichen Tür- und-Angel-Gesprächen zwischen Eltern und Erziehenden, regelmässig verabredeten Entwicklungsgesprächen, regelmässigen Elterninformationsveranstaltungen oder Wandtafeln für Eltern mit wichtigen Informationen und Hinweisen (z. B. über Tages- und Wochenpläne oder bedeutsame Literaturhinweise). Die Bildungs- und Erzie-

hungspartnerschaft richtet sich an alle Eltern und Erziehenden. Sie wird nicht erst relevant, wenn Anzeichen für Entwicklungsrisiken beim Kind hervortreten.

Die Verantwortung für den Anstoss und die Aufrechterhaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft liegt bei den Erziehenden. Sie ermuntern die Eltern zum gemeinsamen Dialog und stehen ihnen für regelmässige Gespräche zur Verfügung. Sie interessieren sich für die Erfahrungen und Berichte der Eltern. Sie laden die Eltern dazu ein, sich am Alltagsgeschehen in der Kindertageseinrichtung, Spielgruppe und Tagesfamilie mit zu beteiligen (z. B. durch Elternbesuche und Hospitationen, gemeinsame Aktivitäten, Exkursionen und Ausflüge).

Familienergänzende Angebote in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien schaffen für Eltern darüber hinaus einen Begegnungsort mit anderen Familien. Sie unterstützen den Austausch und die Vernetzung mit anderen Erwachsenen und Familien im Quartier, mit gleichaltrigen Kindern oder mit ähnlichen Familien- und Lebenssituationen. Auf diese Weise können weitere Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Erwachsenen angeregt werden.

«Bildungs- und Erziehungspartnerschaft» umfasst die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Erziehenden für die Bildungs- und Entwicklungsförderung des Kindes.

Eltern und Erziehende in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen und Tagesfamilien tauschen sich regelmässig über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes aus. Sie informieren sich gegenseitig und planen gemeinsam neue Herausforderungen für das Kind.

Der gemeinsame Dialog über die individuellen Bildungs- und Entwicklungswege des Kindes ist wertschätzend. Die Erziehenden machen die Eltern auf Stärken, Fortschritte und Potenziale ihres Kindes aufmerksam.

Die Erziehenden respektieren vielfältige Familienverhältnisse und -situationen. Sie nehmen die Eltern als kompetente Eltern wahr und unterstützen sie in ihrer Elternfunktion. Erziehende und Eltern erkennen unterschiedliche Perspektiven an.

Die Impulse zu einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehen von den Erziehenden aus.

**ÜBERGÄNGE BEGLEITEN
UND GESTALTEN**

Übergänge stellen für Kinder herausfordernde Entwicklungsaufgaben dar. Sie bedürfen einer sorgfältigen Vorbereitung sowie einer aufmerksamen Begleitung durch die Erwachsenen.

Kinder erleben in ihrer Bildungskarriere zahlreiche Übergänge. Sie treten nach den ersten Erfahrungen zuhause in der Familie in eine Kindertageseinrichtung, Spielgruppe oder Tagesfamilie ein; sie wechseln anschliessend in den Kindergarten bzw. die Schuleingangsstufe sowie nachfolgend in die Schule. Übergänge bergen sowohl Entwicklungspotenziale und Chancen für Wachstum als auch Herausforderungen, Stress und Risiken. In kurzer Zeit muss das Kind wichtige Anpassungsleistungen bewältigen. Im günstigen Fall stimulieren Übergänge die Entwicklung des Kindes, im ungünstigen Fall führen sie zu Überforderungen und Fehlanpassungen. Übergänge werden als Wandlungsprozesse verstanden, in denen die Lebenszusammenhänge des Kindes entscheidende Umstrukturierungen erfahren. Sie gelten als besonders lernintensive Zeiten. In unterschiedlichen Bereichen vollziehen sich für das Kind Veränderungen. Übergänge lösen Motivationen und Emotionen aus: Vorfreude, Neugier, Ängste, Trennungsschmerz, Unsicherheiten. Besondere Erwartungshaltungen bauen sich auf und können den Übergangsprozess massgeblich beeinflussen.

Übergänge in der frühen Kindheit betreffen

- > den Übergang von der Familie in einen ersten ausserfamilialen Lernort des Kindes (Kindertageseinrichtung, Spielgruppe oder Tagesfamilie),
- > den Eintritt in den Kindergarten bzw. den Wechsel von der Kindertageseinrichtung, Spielgruppe oder Tagesfamilie in den Kindergarten bzw. die Schuleingangsstufe,
- > den Wechsel zwischen verschiedenen familienergänzenden Angeboten (z. B. von der Tagesfamilie in die Kindertageseinrichtung oder Spielgruppe),

- > den Wechsel innerhalb einer Kindertageseinrichtung (Gruppenwechsel) oder
- > den Wechsel von Gruppenzusammensetzungen und Bezugspersonen innerhalb eines familienergänzenden Angebots (Weggang und Neuzugang von anderen Kindern und Erwachsenen).

Für Kinder beinhalten diese Übergänge strukturelle Veränderungen durch Ortswechsel und neue Tagesstrukturen, individuelle Veränderungen durch Rollen- und Identitätserweiterungen, Veränderungen auf Beziehungsebene durch Trennungen von bekannten Menschen sowie neue Kontakte zu Erwachsenen und Kindern. Das Kind wird neu ein «Kita- oder Kindsgi-Kind». Bisherige Beziehungen verändern sich. Neue Personen, Gesichter und Beziehungsnetze treten hinzu. Die Kinder müssen sich auf die neue Umgebung einstellen und die verschiedenen Lernumwelten alltäglich und mental integrieren.

Aber nicht nur das Kind, sondern auch die Erwachsenen erleben durch die Übergänge Veränderungen. Auch sie werden mit neuen Rollenanforderungen, Aufgaben, Erwartungen und Emotionen konfrontiert. Wenn Eltern beispielsweise neu Eltern eines «Kita- oder Kindsgi-Kindes» werden, müssen und dürfen sie damit ein kleines Stück ihrer Verantwortung für das Kind mit anderen Erwachsenen teilen. Das Kind macht Erfahrungen, an denen die Eltern nicht unmittelbar teilhaben. Die Eltern müssen tragfähige Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu den Erziehenden in den ausserfamilialen Lebensorten des Kindes aufbauen. Ferner müssen auch die Eltern ihre Tagesstrukturen neu organisieren. Mitunter befinden sie sich gerade selbst in einer Übergangsphase zurück in die Erwerbstätigkeit. Übergänge erfordern deshalb von Kindern und Eltern Anpassungsleistungen und Flexibilität.

Die Erziehenden sind gefordert, sich schnell auf das neue Kind und seine Eltern einzulassen sowie zu beiden Beteiligten eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Die Erziehenden haben entscheidenden Einfluss darauf, wie das Kind und seine Eltern den Übergangsprozess wahrnehmen und bewältigen. Sie gestalten und moderieren den Übergangsprozess aktiv mit. Werden alle Beteiligten auf den Übergang gut vorberei-

tet, können Überforderungssituationen und -reaktionen vermieden werden. Wenn Übergänge für Kinder überschaubar und kontrollierbar gestaltet werden sowie nicht zu viele Veränderungen für sie mit sich bringen, können sie von ihnen gut bewältigt werden. Kinder brauchen dabei die Erfahrung, dass sich durch die neue Situation die Beziehung zu ihren Eltern im Kern nicht verändert. Sie brauchen das Zuhause als sichere Basis, zu der sie immer wieder zurückkehren und sich erholen können.

Auf Seiten des Kindes haben sich u. a.

- > ein positives Selbstwertgefühl,
- > eine positive Einstellung zum neuen Lernort,
- > soziale Kompetenzen im Sinne von Kooperationsfähigkeit und Kontaktinitiative,
- > Selbstkontrolle sowie
- > ein guter Gesundheitszustand

als förderliche Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung bewährt.

Auf der Beziehungsebene werden

- > verlässliche Bindungserfahrungen des Kindes zu den primären Bezugspersonen (den Eltern),
- > eine positive Grundeinstellung der Eltern zum neuen Lernort des Kindes,
- > die sorgfältige Information und Vorbereitung des Kindes über Situationen, Personen, Zeitpläne und Erwartungen sowie
- > eine positive, tragfähige Beziehung des Kindes zur neuen ausserfamiliären Bezugsperson

als wichtige Bedingungsfaktoren für das Gelingen von Übergängen benannt.

Eine gute Übergangsbegleitung verlangt, dass die Erwachsenen die bisherigen Erfahrungen und Entwick-

lungsschritte des Kindes aufgreifen und berücksichtigen. Für die pädagogische Begleitung bedeutet das, dass jeweils die individuelle Situation von Kindern und Familien in den Blick genommen wird, um mögliche Belastungen des Kindes frühzeitig zu erkennen und Entlastungsmöglichkeiten zu aktivieren. Die Erziehenden beobachten das Kind im Übergangsprozess kontinuierlich und intensiv. Sie reflektieren und dokumentieren das Verhalten und die Entwicklungsschritte des Kindes. Sie unterstützen das Kind beim Erhalt sowie bei der Weiterentwicklung seiner Lernfreude und Selbstständigkeit. Sie begleiten das Kind und seine Eltern sensibel im Ablösungsprozess.

Eine gute Übergangsbegleitung bezieht alle beteiligten Erwachsenen – die Eltern sowie die «früheren» und die «neuen» Erziehenden in familienergänzenden Angeboten – von Anfang an aktiv ein. Alle Beteiligten werden über notwendige Hintergründe und Verläufe bereits im Vorfeld und während des Übergangs informiert sowie bei allen Entscheidungen hinzugezogen. Gemeinsam verständigen sie sich darüber, wer welchen Beitrag zu einer gelingenden Übergangsbewältigung des Kindes leisten kann. Die Kooperation betrifft die Eltern und Erziehenden, aber gleichzeitig auch die Erziehenden untereinander.

Beim Übergang in den Kindergarten wirken Eltern, Erziehende in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen, Tagesfamilien und Kindergartenlehrpersonen zusammen. Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung wird heute nicht mehr nur als individuelle Bewältigungskompetenz des Kindes, sondern als Kompetenz des sozialen Übergangssystems, als Fähigkeit und Bereitschaft aller beteiligten Akteure zu Kommunikation, Partizipation und Ko-Konstruktion verstanden. Dies betrifft sowohl Neueintritte des Kindes in familienergänzende Angebote als auch alltägliche Übergangserfahrungen innerhalb von familienergänzenden Angeboten. Elternveranstaltungen zur Information und zum Kennenlernen des neuen Lernortes des Kindes, intensive Aufnahmegespräche zwischen Eltern und Erziehenden, langsam aufbauende und durch die Eltern begleitete Eingewöhnungsphasen sowie die Gewährleistung einer festen Bezugsperson für das Kind am neuen Ort stellen bedeutende Massnahmen für eine förderliche Übergangsbegleitung dar.

Eine gute Übergangsbewältigung stärkt die Bildungsbiographie des Kindes. Kinder erwerben im Übergangsprozess wichtige Kompetenzen im Umgang mit Veränderungen und Herausforderungen (z. B. aktive Bewältigungsstrategien im Umgang mit Abschied und Neuem) sowie bedeutende sozioemotionale Kompetenzen (z. B. Emotions- und Selbstregulationsfähigkeiten, Eigenständigkeit). Gelungene Übergänge sind zugleich Modell für zukünftige Übergangsbewältigungen. Je besser der erste Übergang des Kindes gelingt, umso leichter können nachfolgende bewältigt werden. Trotzdem geht jeder Übergang mit besonderen Herausforderungen einher und wird entsprechend unterschiedlich erlebt. Eine erfolgreiche Bewältigung gibt dem Kind jedoch Selbstvertrauen und Zuversicht. Sie unterstützt die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Zusätzliche Risikobelastungen im Lebensumfeld des Kindes oder mehrere, gleichzeitig zu bewältigende Übergänge (z. B. Eintritt in die Kindertageseinrichtung und gleichzeitiger Umzug der Familie oder gleichzeitige Trennung der Eltern) stellen besonders hohe Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit eines Kindes. Sie müssen mit höchster Aufmerksamkeit von den Erwachsenen begleitet und unterstützt werden. Zahlreiche Bewältigungssituationen können das Kind überfordern und sich ungünstig auf seine weitere Entwicklung auswirken.

Übergänge sind für Kinder mit intensiven Lernprozessen verbunden. Kinder lernen in Übergängen, sich zu lösen und zu verabschieden sowie sich auf neue Entwicklungsräume und Menschen einzulassen. Sie erweitern ihr soziales Beziehungsnetz und erwerben bedeutende Kompetenzen.

Im Zentrum des Übergangsprozesses steht das Kind. Sein Verhalten und seine Äußerungen werden von den Erwachsenen genau beobachtet und feinfühlig reflektiert.

Alle am Übergang anwesenden Akteure – das Kind, die Eltern und die Erziehenden – sind am Prozess beteiligt. Die Erwachsenen tauschen sich miteinander aus und kooperieren zum Wohle des Kindes. Übergangsbegleitung bedeutet gemeinsame Ko-Konstruktion.

Die Erwachsenen sind sich bewusst, dass sich in Übergängen auch die Kinderwelt verändert. Sie unterstützen die Kinder, sich voneinander zu trennen, Beziehungen aufrechtzuhalten und neue Kontakte zu knüpfen.

Gelungene Übergänge sind für Kinder Modell für nachfolgende Übergänge. Sie geben Zuversicht und Selbstvertrauen.

PLANEN UND EVALUIEREN

Das Bildungs- und Betreuungsangebot wird von den Erziehenden stetig hinsichtlich seiner pädagogischen Qualität evaluiert und weiterentwickelt.

Die systematische Beobachtung, Reflexion und Dokumentation haben zum Ziel, pädagogische Aktivitäten und Anregungen auf die individuellen Interessen, Anliegen und Bedürfnisse der Kinder abzustimmen. Die «klassische Angebotspädagogik für alle Kinder» tritt zugunsten einer kindorientierten und individualisierten Pädagogik zurück. Vorgeschriebene Aktivitäten für alle Kinder (z. B. Jahreszeitenbasteln für alle Kinder) werden den Lernstrategien und Lernvoraussetzungen kleiner Kinder nicht gerecht. Ihre individuellen Lernprozesse müssen jeweils an ihren aktuellen Fragen und Themen anknüpfen. Bei der pädagogischen Planung ist deshalb zum einen die Flexibilität und Reflexionsfähigkeit der Erziehenden, zum anderen eine Vielfalt in der Auswahl von Aktivitäten und Anregungen gefragt.

Bei einer zeitgemässen pädagogischen Planung werden die Kinder in den Prozess direkt einbezogen. Gemeinsam mit ihnen werden nächste Schritte oder zukünftige Aktivitäten besprochen und festgelegt. Kinder wissen selbst oft ganz genau, was ihr nächster «Meilenstein» ist, was sie als Nächstes erkunden wollen.

Eine kollegiale Teamarbeit und Reflexion sind die Basis für eine qualitativ hochwertige Bildungs- und Entwicklungsbegleitung kleiner Kinder in familienergänzenden Angeboten. Die Erziehenden tauschen sich regelmässig in Teamsitzungen über pädagogisch-inhaltliche sowie über organisatorische Fragen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in ihrer Einrichtung aus. Sie reflektieren gemeinsam ihre Erziehungs- und Handlungsziele, ihr Bildungsverständnis, ihr pädagogisches Angebot in der Einrichtung. Sie erarbeiten eine gemeinsame Grundhaltung und Kommunikationskultur im Team. Sie entwickeln Zielvereinbarungen und Schwerpunkte zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit und halten diese schriftlich fest. Sie verständigen sich miteinander über neue und aktuelle Themen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus Wissenschaft und Praxis.

Sie bringen gegenseitig neue Impulse in die pädagogische Arbeit ein (z. B. aus Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen oder Fachliteratur). Die Teams von familienergänzenden Angeboten verstehen sich selbst als «lernende Organisation».

Kindertageseinrichtungen verfügen über ein gemeinsam entwickeltes, aktuelles pädagogisches Konzept. Spielgruppen- und Tagesfamilienvereine oder deren Dachorganisationen erarbeiten ein entsprechendes zur Art des Angebots passendes Konzept unter Einbezug ihrer Mitglieder. Dieses enthält Ausführungen zur frühen Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern, zur Bildungsphilosophie, zu den Rahmenbedingungen und Strukturen der Einrichtung bzw. des Angebots (z. B. zur Erreichung einer ausreichenden Konstanz in der Betreuung der Kinder und bezüglich der Kindergruppen) sowie zur Sicherung der pädagogischen Qualität. Das Konzept ist für alle Erwachsenen – die Erziehenden und die Eltern – transparent. Die Erziehenden bzw. die Mitglieder entsprechender Organisationen reflektieren ihr pädagogisches Konzept regelmässig und aktualisieren es bei Bedarf.

Die Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität sind kontinuierliche Aufgaben von familienergänzenden Angeboten. Dabei geht es in erster Linie um die Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns aller beteiligten Erziehenden. Pädagogische Qualität wird in den folgenden drei Dimensionen gefasst:

- > **STRUKTURQUALITÄT:** Darunter fallen personale Merkmale der Erziehenden wie z. B. das Ausbildungsniveau und die beruflichen Erfahrungen, soziale Merkmale in der Einrichtung wie z. B. Gruppengrösse, Betreuungsschlüssel und Gruppenzusammensetzung sowie räumlich-materielle Merkmale wie die Anzahl zur Verfügung stehender Räume und deren Ausstattung.
- > **PROZESSQUALITÄT:** Sie bezieht sich auf die pädagogischen Prozesse, auf den Umgang mit dem Kind, auf entwicklungsangemessene, bildungsförderliche Anregungen und Interaktionen. Hierbei werden die Interaktionen der Kinder mit den Erwachsenen, mit anderen Kindern sowie mit ihrer räumlich-materiellen Umwelt betrachtet. Auch gehören das

Agieren und Reagieren der Erziehenden auf situative Bedingungen sowie der Umgang mit den Familien zu zentralen Merkmalen der Prozessqualität.

- > **ORIENTIERUNGSQUALITÄT:** Sie charakterisiert pädagogisch bedeutsame Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen der Erziehenden. Darunter fallen Erziehungsvorstellungen, Auffassungen vom sich entwickelnden Kind sowie Vorstellungen über die Aufgaben von familienergänzenden Angeboten. Die pädagogischen Orientierungen stellen wie die Strukturmerkmale Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln der Erziehenden dar.

Methoden zur Überprüfung der pädagogischen Qualität von familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten sind vielfältig und können Selbst- und Fremdevaluationen beinhalten. Bei der Selbstevaluation nimmt das Team der Einrichtung selbst Einschätzungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Grundsätze und Umsetzungen vor. Bei der Durchführung von Fremdevaluation werden fachlich kompetente, unabhängige externe Evaluierende herangezogen. Sie erfassen die pädagogische Qualität der Einrichtung und initiieren gemeinsam mit dem Team weiterführende Qualitätsentwicklungsprozesse. Aufbauend auf der Feststellung der Ist-Situation werden gemeinsam neue Organisations- und Handlungsziele festgelegt und er-

neut überprüft. Beide Methoden der Selbst- und Fremdevaluation haben ihre Vor- und Nachteile. Bestenfalls werden sie miteinander kombiniert und ergänzt.

Bei der Planung und Evaluation – beim sogenannten Qualitätsmanagement – kommt der Leitung der Einrichtung bzw. des Bildungs- und Betreuungsangebots ein besonderer Stellenwert zu. Sie nimmt die Anliegen und fachlichen Bedürfnisse ihrer Mitarbeitenden ernst. Sie vertritt die Haltung und Werte der Institution gegen innen und aussen. Sie initiiert gemeinsame Reflexions- und Veränderungsprozesse im Team sowie in der Einrichtung (z.B. Initiierung von regelmässigen Gruppen- und Teamsitzungen). Sie sorgt für ausreichende und regelmässige Fort- und Weiterbildungen, die es den Mitarbeitenden und der Organisation ermöglichen, sich weiterzuentwickeln. Sie übernimmt die Verantwortung dafür, dass Erziehende in Ausbildung im Alltag adäquat begleitet werden. Sie begleitet ihrerseits das Team bei der Einführung und Umsetzung von neuen Methoden, Strukturen und Veränderungen in der Einrichtung. Sie gibt den einzelnen Mitarbeitenden und Teams Rückmeldungen zu ihrer pädagogischen Arbeit. Sie ermöglicht ihnen fachliche Supervision und Beratung für die anspruchsvolle und verantwortungsvolle Tätigkeit. Sie reflektiert ihren Leitungs- und Führungsstil. Sie vernetzt die Einrichtung mit anderen Erziehenden, Trägern, Ausbildungsinstitutionen und Fachdiensten.

Pädagogische Planungen beruhen auf den systematischen Beobachtungen und Reflexionen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder durch die Erziehenden. Sie berücksichtigen die individuellen Interessen und Lernbedürfnisse von Kindern.

Die Erziehenden tauschen sich in regelmässigen Teamsitzungen über pädagogische und organisatorische Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in ihrer Einrichtung aus. Dabei überwiegt der Anteil pädagogisch-inhaltlicher Themen.

Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen- und Tagesfamilienorganisationen verfügen über ein ausgearbeitetes, aktuelles pädagogisches Konzept. Dieses enthält Aussagen zur Bildungs- und Entwicklungsbegleitung der Kinder sowie zur Sicherstellung der pädagogischen Qualität in der Einrichtung.

Die Teams von familienergänzenden Angeboten verstehen sich als «lernende Organisation».

Die pädagogische Qualität von familienergänzenden Angeboten wird über Formen der Selbst- und Fremdevaluation überprüft.

ES GEHT WEITER

PHASE DER ANWENDUNG UND ERPROBUNG 2012–2015

Im Jahr 2012 erschien der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Damit hat die Schweiz zum ersten Mal ein nationales Referenzwerk für die pädagogische Arbeit und das Zusammenleben mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Der Orientierungsrahmen wurde gemeinsam herausgegeben von der Schweizerischen UNESCO-Kommission und dem Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. Er stiess von Anfang an auf grosses Interesse. Seither kommt er an unzähligen Orten im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsalltag zum Einsatz.

In den Jahren seit der Lancierung wurde der Orientierungsrahmen:

- > über zehntausend Mal verkauft und von der Website heruntergeladen – auf Deutsch, Französisch und Italienisch,
- > von 24 Partnerprojekten aus Verwaltung, Praxis, Aus- und Weiterbildung sowie Politik während drei Jahren in allen Sprachregionen der Schweiz erprobt,
- > in nationalen Dialogveranstaltungen und Vernetzungsanlässen breit diskutiert
- > und von vielen weiteren Fachpersonen und Institutionen vielfältig angewendet.

Wir werden laufend relevante Informationen aufbereiten und als Einblick in die Anwendung des Orientierungsrahmens zur Verfügung stellen.

- > www.orientierungsrahmen.ch

DER TAGESAKTUELLE BLICK: WEBSITE, JOURNAL, NEWSLETTER

Die Schweiz entdeckt die Relevanz der Kinderbetreuung und der frühen Kindheit. Immer mehr Akteure engagieren sich. Das Netzwerk erfasst mit einem tagesaktuellen Monitoring der Medien und Akteure die Entwicklungen, bereitet die Informationen auf und ordnet sie ein. Das Netzwerk unterhält mit diesem webbasierten Journal die zentrale Informationsplattform im Bereich der frühen Kindheit und Kinderbetreuung und bietet auf seiner Website und den dazugehörigen Kommunikationskanälen tagesaktuelle Nachrichten, aber auch Hintergründe, Ergänzungen und Verweise zu anderen wichtigen Themen.

Als Mitglied des Netzwerks Kinderbetreuung erhalten Sie zudem regelmässig sorgfältig zusammengestellte Newsletter, damit die wichtigsten News und Hintergründe ganz automatisch zu Ihnen in die Mailbox flattern. Werden auch Sie Mitglied, unterstützen Sie unsere Arbeit und kommen Sie in den Genuss unseres Mitglieder-Newsletters.

Folgen Sie uns auf den Social Media-Kanälen



www.facebook.com/netzwerk.kinderbetreuung



twitter.com/netzwerk_kibe

- > www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/journal

DER THEMATISCHE BLICK: DIE FOKUSPUBLIKATIONEN

Die Fokuspublikationen zum Orientierungsrahmen sind eine Publikationsreihe, die laufend erweitert wird. Eine Fokuspublikation vertieft ein Thema aus Sicht der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Sie basiert dabei auf Erkenntnissen und Anliegen von sogenannten Dialoganlässen. Organisiert werden diese Dialoganlässe zusammen mit jeweils einem Gastgeber, der zu den führenden Institutionen im beleuchteten Bereich gehört.

PROZESS UND ZIELSETZUNGEN

Jeder Dialoganlass widmet sich einem thematischen Schwerpunkt. Die eingeladenen Vertreterinnen und Vertreter aus Praxis, Ausbildung, Verwaltung und Wissenschaft diskutieren gemeinsam, welchen Beitrag der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz zu dieser Thematik leisten kann.

Die Fokuspublikationen verstehen sich als weitere Handreichung für Interessierte sowohl aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als auch aus dem Fachbereich des jeweils beleuchteten Themas. Die Fokuspublikationen leisten einen Beitrag zur Vernetzung der beiden Fachbereiche und können als Grundlage für weiterführende Arbeiten genutzt werden. Sie verstehen sich nicht als umfassende Abhandlung zu einem Thema, sondern liefern wichtige Aspekte, Erfahrungen und Handlungsideen für die praktische Arbeit mit dem Orientierungsrahmen und seinen Anliegen.

Bisher in der Reihe erschienen

- > Fokuspublikation Gesundheit (DE, FR)
- > Fokuspublikation Integration (DE, FR, IT)
- > Fokuspublikation Sozialer Raum (DE)
- > Fokuspublikation Umweltbildung (DE, FR)

Weiter geplant

- > Fokuspublikation Elternzusammenarbeit im Kontext der Armutsbekämpfung
- > Fokuspublikation Romandie
- > Fokuspublikation Ästhetische Bildung und kulturelle Teilhabe
- > www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/innovation/orientierungsrahmen/fokuspublikationen/

DER GESELLSCHAFTSPOLITISCHE BLICK: UNSER APPELL

Das Bewusstsein um die grosse Bedeutung der ersten Lebensjahre eines jeden Kindes nimmt stetig zu. Doch diese Entwicklung hin zu mehr Wertschätzung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist noch lange nicht abgeschlossen: Es gilt zahlreiche Lücken zu schliessen – in den Köpfen, in den Gesetzen, in den Strukturen und in den Budgets.

Die Auswertung der Erfahrungen der Partnerprojekte sowie der Resultate der geführten Dialoge machen klar: Für eine wirkungsvolle und qualitativ gute Arbeit mit kleinen Kindern, wie sie der Orientierungsrahmen beschreibt, sind die richtigen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Strukturen massgebend. Das Netzwerk Kinderbetreuung und die Schweizerische UNESCO-Kommission fordern deshalb in ihrem im November 2015 als Abschluss der Erprobungsphase publizierten Appell mehr Anerkennung, attraktivere Arbeitsbedingungen, tiefere Kosten für die Eltern und eine Politik der frühen Kindheit über alle föderalen Ebenen hinweg.

Der Appell für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist ein Begleiter für alle, die sich engagieren wollen: Er liefert kurze Fakten und Hintergrundwissen, definiert den Handlungsbedarf und zeigt exemplarisch auf, wo heute einzelne Elemente bereits erfolgreich umgesetzt werden.

Basierend auf den Erfahrungen mit dem Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung richten die Schweizerische UNESCO-Kommission und das Netzwerk Kinderbetreuung mit dem Appell den Blick auf die Rahmenbedingungen und formulieren vier Forderungen an Politik, Verwaltung und Wirtschaft:

- 1. QUALITÄT:** Wert und Potenzial von qualitativ guten Angeboten in der frühen Kindheit werden erkannt.
- 2. ANERKENNUNG:** Fachkräfte in der frühen Kindheit erhalten Anerkennung und haben faire Arbeitsbedingungen.
- 3. FINANZIELLE ENTLASTUNG:** Staat und Wirtschaft engagieren sich finanziell stärker und verbindlich für die frühe Kindheit und verringern den Kostenanteil der Eltern.
- 4. POLITIK DER FRÜHEN KINDHEIT:** Die Zuständigkeiten und Kompetenzen zwischen Gemeinden, Kantonen und dem Bund sind klar und ergeben eine wirkungsvolle «Politik der frühen Kindheit».

Den Appell können Sie als pdf auf Deutsch, Französisch und Italienisch herunterladen oder unter folgendem Link bestellen:

> www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/appell



ANHANG

WICHTIGE GRUNDLAGEN

Bolz, M., Wetter, M. & Wustmann, C. (2010). Grundlagenpapier «Bildungspläne für die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung». Hrsg. vom Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. Zofingen (URL: www.netzwerk-kinderbetreuung.ch).

Stamm, M. et al. (2009). Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg: Universität Fribourg.

Wustmann Seiler, C., Eggenberger, N. & Simoni, H. (2011). Delphi-Befragung «Frühkindliche Bildung in der Schweiz – Entwicklung eines Orientierungsplans»: Zusammenfassungen der Delphi-Erhebungswellen und Konsensberechnungen. Internes, unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Wustmann, C. & Simoni, H. (2010). Frühkindliche Bildung und Resilienz. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen (S. 119–136). Zürich: Rüegger.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: www.admin.ch/ch/d/sr/c0_107.html (9.2.2012).

WEITERFÜHRENDE LITERATUR DEUTSCHSPRACHIG

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.) (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2000). Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München: Hugendubel.

Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S. A. (Hrsg.) (2001). Diversität: Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Hedervari, E., Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (5., unveränd. Aufl.). Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u. a.: Beltz.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002). Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege (4., erw. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.

Leu, H. R. & von Behr, A. (Hrsg.) (2010). Forschung und Praxis der Frühpädagogik: Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Marie Meierhofer Institut für das Kind (Hrsg.) (2008). Entwicklung, Bildung und Erziehung. undKinder, Heft 81. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: www.mmi.ch/shop).

Marie Meierhofer Institut für das Kind (Hrsg.) (2009). Säuglinge – kompetent und bedürftig. undKinder, Heft 83. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: www.mmi.ch/shop).

Schäfer, G., Staeger, R. & Meiners, K. (Hrsg.) (2010). Kinderwelten – Bildungswelten: Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen.

Stamm, M. (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Stuttgart: UTB.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen? Zürich: Rüegger.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg i. Br.: Herder.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Stuttgart: Beltz.

Dornes, M. (1993). Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer.

Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) (2009). Verantwortung für Kinder unter drei Jahren: Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. URL: www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html (09.02.2012).

Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. (1991). Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Original erschienen 1973: Beyond the Best Interests of the Child).

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin: verlag das netz.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnauer, A., Best, P. & Laier, M. (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). Emotionale Kompetenz bei Kindern (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schmitz, G. (2007). Was ich will, das kann ich auch: Selbstwirksamkeit – Schlüssel für gute Entwicklung. Freiburg i. Br.: Herder.

Wustmann, C. (2011). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (3., unveränd. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Instrumente, Praxisbeispiele. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Hrsg. von der Baden-Württemberg Stiftung. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (Hrsg.) (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (2., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Henneberg, R., Klein, H., Klein, L. & Vogt, H. (Hrsg.) (2004). Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Kazemi-Weisari, E. (2004). Kinder verstehen lernen: Wie Beobachtung zu Achtung führt. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Klein, L. (2010). Mit Eltern sprechen: Zusammenarbeit im Dialog – Beispiele aus Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

König, A. (2010). Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Leu, H. R., Flämig, 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.

Marie Meierhofer Institut für das Kind (Hrsg.) (2011). Kommunikation Teil 1 – Triade Kind-Eltern-Fachperson. undKinder, Heft 87. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (www.mmi.ch/shop).

Roth, X. (2010). Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

Textor, M. (Hrsg.) (2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Br.: Herder.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Hanisch, A. (2007). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. (Hrsg.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Viernickel, S., Hanisch, A. (2007). Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6 (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. (Hrsg.) (2009). Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. & Völkel, P. (Hrsg.) (2009). Früheste Beobachtung und Dokumentation: Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Viernickel, S. & Völkel, P. (Hrsg.) (2010). Qualität für die Kleinsten – Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

von der Beek, A. (2006). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Wagner, Y. (2009). Der Weg zum Kita-Portfolio: Dokumentation im Team entwickeln. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

FRANZÖSISCHSPRACHIG

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant; Savoir faire, Savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.

Falk, J. (2006). Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant. Paris: Association Pikler Lóczy de France.

Mackenzie Oth, L. (2002). La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève: Conférence latine des déléguées à l'égalité.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

Appel, G. & David, M. (1973). Lóczy ou le maternage insolite. Paris: Editions du Scarabée.

Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. Paris: L'Harmattan.

Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (2007). Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles: P. Lang.

Caffari, R. & Koch, F. (2003). Pour un accueil de qualité. Guide à l'usage des institutions de la petite enfance. Genève: Délégation à la petite enfance de la ville de Genève.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation. Toulouse: Erès.

Desponds Theurillat, V., Guinchard Hayward, F. & Rákóczy, A. (Eds.) (2012). Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant. Lausanne: PEP.

Mozère, L. (1992). Le printemps des crèches. Paris: L'Harmattan.

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

Ben Soussan, P. (Ed.) (2011). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 15–29). Toulouse: Erès.

Bosse-Platière, S. (2006). *Accueillir les parents des jeunes enfants. Un soutien à la parentalité* (2^{ème} éd.). Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (1995). *Accueillir le jeune enfant: Quelle professionnalisation ?* Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives: Usagers et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.

Caffari-Viallon, R. (1988, 1991). *Pour que les enfants jouent*, N° 1. Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Paris: Syros.

Ducret, J.-J. (Ed.) (2005). *Scolariser la petite enfance?* (Vol. 1 & 2). Genève: Service de la recherche en éducation.

Fablet, D. (Ed.) (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.

Florin, A. (2007). *Modes d'accueil de la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale?* Ramonville Saint-Agne: Erès.

Fontaine, A.-M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance; développer l'observation-projet*. Savingy-sur-Orge: Ed. Erès/Pro Pages Editions.

Fracheboud, M. (1998). *Jouer en garderie: quelques aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction* (N° 24.). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle: compétences visibles et invisibles* (N° 47). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Giampino, S. (2000). *Les mères qui travaillent sont-elles coupables?* Paris: Albin Michel.

Jacquet-Travaglini, P., Caffari R. & Dupont A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Genève: Editions des Deux Continents.

Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir des tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Liège: O.N.E. Office de la naissance et de l'enfance.

Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy- les Moulineaux: ESF.

Meunier, Y. & Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants. Une identité professionnelle en évolution?* Paris: L'Harmattan.

Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N° 33). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G. & Spack, A. (Eds.) (2014). *Accueil de la petite enfance: comprendre pour agir* (1001BB). Ramonville Sainte-Agne: Erès.

Meyer, G., Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies* (N° 48). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G., Spack A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N° 33). Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

Rayna, C., Rubio, M.-N. & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.

Rayna, S. & Bouve, C. (Eds.) (2013). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Erès.

Renevey Fry, C. (Ed.) (2001). Pâtamodlé; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995). Petite enfance en Suisse Romande. Lausanne: Réalités sociales.

Saada, E. & Ducret J.-J. (2009). Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance. Genève: SRED.

Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France (pp. 93–106). Paris : Revue Travailler; Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail.

Schärer, M. & Zottos, E. (2014). A petits pas ...; Histoire des crèches à Genève 1874–1990. Lausanne: Editions EESP.

Sirota, R. (Ed.) (2006). Eléments pour une sociologie de l'enfance. Rennes: PUR.

Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989). Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance (N° 28). Genève: Cahiers du Service de la recherche sociologique.

Vandenbroeck, M. (2005). Eduquer nos enfants à la diversité. Ramonville Sainte-Agne: Erès.

Verba, D. (1993, 2001). Le métier d'éducateur de jeunes enfants. Paris: Syros.

Zogmal, M. (2008). «T'es un enfant à caprices». Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant (Cahier N° 119, Sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR ITALIENISCHSPRACHIG

TEIL 1 – DAS FUNDAMENT

Bronfenbrenner, U. (1979). Ecologia dello sviluppo umano, trad. it. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (1997). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.

Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2006). Psicologia dello sviluppo. Bologna: Il Mulino.

Catarsi, E. & Fortunati, A. (2004). Educare al nido. Roma: Carocci.

Mason, L. (2006). Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Bologna: Il Mulino.

Schürch, D. (2011). Costruire la ricchezza delle nazioni riscoprendo la prima infanzia (pp. 10–13; N° 302). Bellinzona: Scuola ticinese.

Schürch, D. (2012). Meglio prima ... «Psychoscope». Berne: Imparare 1-2-/2012.

Vicari, S. & Caselli, M.-C. (Eds.) (2010). Neuropsicologia dello sviluppo. Bologna: Il Mulino.

Vygotskij, L. (2008). Pensiero e linguaggio. Roma-Bari: Ricerche psicologiche, Laterza.

TEIL 2 – SECHS LEITPRINZIPIEN

Matteini, M., Fabbri, C. & Mauro, D. (2002). Adulti in relazione nei contesti educativi. Bergamo: Junior.

Milani, P. (Ed.) (2008). Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola. Lecce: Pensa Multimedia.

Moletto, A. & Zucchi, R. (2013). La metodologia pedagogica dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

ANHANG

Goldschmied, E., Elfer, P. & Sellech, D. (2010). Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità. Bergamo: Junior.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S. & Pileri, A. (2016). Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia. Bergamo: Junior.

TEIL 3 – PÄDAGOGISCHES HANDELN

Caffari, R. & Koch, F. (2014). Per un'accoglienza di qualità. Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani. Bellinzona : GLIMI.

Terlizzi, T. (2010). Didattica del nido d'infanzia. Bergamo: Junior.

Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). Fare ricerca situata in psicologia sociale. Bologna: Il Mulino.

Zucchi, R. & Goussot, A. (2015). La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione. Milano: Mondadori Education.

Zucchi, R. & Moletto, A. (2013). La metodologia pedagogia dei genitori: valorizzare il sapere dell'esperienza. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

IMPRESSUM

HERAUSGEBER	Schweizerische UNESCO-Kommission c/o Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten, EDA 3003 Bern www.fruehkindliche-bildung.ch www.unesco.ch Geschäftsstelle Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz c/o polsan Effingerstrasse 2 3011 Bern www.netzwerk-kinderbetreuung.ch
AUTORENSCHAFT KERnteil	Corina Wustmann Seiler und Heidi Simoni Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI Pfingstweidstrasse 16 8005 Zürich www.mmi.ch
REDAKTION KERnteil	Thomas Jaun, Patricia Schwerzmann und Miriam Wetter, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
KONZEPT UND GESTALTUNG	Weissgrund AG, Zürich, www.weissgrund.ch
SCHUTZGEBÜHR	CHF 15.–
ERSCHEINUNGSDATUM	1. Auflage Mai 2012, 2. Auflage November 2012, 3., erweiterte Auflage Juli 2016
DRUCK	Schellenberg Druck AG, Pfäffikon ZH
PAPIER	Umschlag: FSC Recycled 100 % Innenseiten: FSC MIX
WEITERE INFORMATIONEN UND BEZUGSQUELLEN	www.orientierungsrahmen.ch www.cadredorientation.ch www.quadrodorientamento.ch
ZITIERWEISE	Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016): Orientie- rungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netz- werks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.

Der Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz stellt das erste und bisher einzige nationale Referenzdokument und Grundlagenwerk für die Diskussion der Qualität in der frühen Kindheit dar. Im Jahr 2012 erstmals veröffentlicht, wird er seither breit angewandt und in allen Sprachregionen vielfältig eingesetzt. Das Dokument liegt in dritter Auflage in Deutsch, Französisch und Italienisch vor und wurde bisher über 10 000 Mal heruntergeladen und verkauft.

Die Schweizerische UNESCO-Kommission und das Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz sind gemeinsam Herausgeber des Dokumentes.

Die Schweizerische UNESCO-Kommission hat sich zum Ziel gesetzt, frühkindliche Bildung in der Schweiz nachhaltig in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft zu verankern und ein interdisziplinäres Netzwerk mit Partnern aus Forschung, Praxis, Politik und Gemeinwesen aufzubauen.

Im Verein Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz sind Verbände aus der familien- und schulergänzenden Betreuung und dem Bildungsbereich sowie Städte, Kantone, Wissenschaft und private Unternehmen vertreten, um Qualitätsfragen in der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung in den Fokus zu rücken.