

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit einer didaktischen Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren auseinander. Ausgehend von einem Bild der Kinder als aktive Konstrukteure ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse werden auf Grundlage einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik Kernelemente für die didaktische Gestaltung durch die Fachkraft entworfen. Diese wurden in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, Neurobiologie, Säuglingsforschung und Pädagogik entwickelt. Als Schwerpunkt soll aufgezeigt werden, durch welche spezifischen pädagogischen „Handlungskompetenzen“ Bildungsprozesse angeregt und unterstützt werden können.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Didaktische Gestaltung als Kernelement
 - 2.1. *Der Didaktikbegriff*
 - 2.2. *Systemisch konstruktivistische Didaktik als eine Didaktik der frühen Kindheit*
3. Das didaktische Konzept
 - 3.1. *Bildung in Bildungsdimensionen*
 - 3.2. *Die didaktischen Prämissen*
4. Die pädagogischen Schlüssel
5. Fazit
6. Fragen und weiterführende Informationen
 - 6.1. *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 6.2. *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 6.3. *Glossar*

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Pia Herberg ist Kindheitspädagogin B.A. und studiert seit dem Jahr 2011 an der Alice Salomon Hochschule in Berlin im Master Studiengang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“.

1. Einleitung

Im Jahr 2007 hat die deutsche Bundesregierung den „bedarfsgerechten Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige“ beschlossen. Bis zum Jahr 2013 soll für 35 Prozent der unter dreijährigen Kinder ein Kindergartenplatz geschaffen werden. Dies entspricht einem Angebot von etwa 750.000 Plätzen (vgl. Bmfsfj 2008). Zeitgleich erhält jedes Kind mit der Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung (vgl. Becker-Stoll et al. 2010, 8). Durch den Erlass von Bildungsprogrammen für Kindergärten wurde der Versuch gestartet, verbindliche Bildungsstandards für den frühpädagogischen Bereich festzusetzen. Parallel hierzu entstanden verschiedene Beiträge zur Theorie, Empirie und der Professionalisierung pädagogischer Qualität (vgl. Liegle 2008, 91). Die dort verorteten Bildungs- und Erziehungsziele unterscheiden dabei kaum zwischen Krippe und Kindergarten; die Bildungs- und Erziehungsziele gelten quasi für Null- bis Sechsjährige (vgl. Becker-Textor 2009). So gibt es innerhalb der Frühpädagogik bislang keine systematische, theoretisch fundierte und empirisch geprüfte Didaktik (vgl. Liegle 2008, 102). Daher kann angemerkt werden, dass stärker die quantitativen als die qualitativen Aspekte im Vordergrund stehen, obwohl die ersten Lebensjahre die Basis der weiteren Entwicklung bilden (vgl. Becker-Stoll et al. 2010, 8). Becker-Stoll resümiert: *„Während zahlreiche Belege für die enormen Lernpotenziale von Kindern unter drei Jahren vorliegen, fehlen bislang überzeugende Handlungskonzepte zur Bildung dieser Altersgruppe.“* (Becker-Stoll et al. 2010, 8)

Die Entwicklung eines didaktischen Konzepts¹ für die professionelle Begleitung von Kleinkindern steht im Schluß mit der Überlegung, was Bildung in den ersten drei Lebensjahren ist und wie sie unterstützt werden kann. Anschließend hieran stellt sich die Frage, auf welche Elemente des pädagogischen Handelns es ankommt, wenn Anspruch erhoben wird, kindliche Bildungsprozesse begleiten und unterstützen zu wollen und welches didaktische Konzept hierfür rekuriert werden kann? Im Folgenden soll auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Neurobiologie, Säuglingsforschung und Pädagogik der Entwurf eines didaktischen Konzepts für die professionelle Begleitung frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse vorgestellt werden. Zunächst wird der Didaktikbegriff geklärt. Des Weiteren wird die Bedeutung einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik für die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse dargestellt. Im dritten Kapitel werden die konzeptionellen Bestandteile des didaktischen Modells vorgestellt. Das vierte Kapitel widmet sich den acht pädagogischen Schlüsseln. Diese sind das „Handwerkszeug“, mit dem Bildungsprozesse angestoßen und begleitet werden können. Das letzte Kapitel beinhaltet ein kurzes Fazit zum didaktischen Konzept.

¹ Der Entwurf des Konzeptes resultiert aus und auf den grundlegenden Ideen von Susanne Viernickel (Viernickel & Stenger 2010).

2. Didaktik und frühkindliche Bildung

2.1 Der Didaktikbegriff

Comenius „Didaktica magna“

Als einer der bedeutendsten Wegbereiter der modernen Didaktik gilt der Pädagoge Comenius. Sein 1657² erschienenes Werk „Didaktica magna“, „die große Unterrichtslehre“, beschreibt er als die „universelle Kunst, allen, alles zu lehren“ (vgl. Schaller 2004, 12, 57). Die Kunst des Lehrens ist die Didaktik. „Lehren heißt bewirken, daß das, was einer weiß, auch ein anderer [lerne und] wisse.“ (Schaller 2004, 57) Dabei ging Comenius davon aus, dass jeder Mensch von Natur³ aus die Neigung besäße, gebildet zu werden (vgl. ebd., 59). Zur Ausgestaltung bedürfte es aber der Bildung und Erziehung. In diesem Sinne reformierte Comenius das Schulsystem indem er neue Methoden des Unterrichts entwarf, welche einen schnellen und effektiven Erwerb von Wissen versprachen (vgl. ebd. 52).

Anspruch der Didaktik

Im Laufe der (geschichtlichen) Entwicklung der Didaktik wurden verschiedene didaktische Modelle und Methoden entwickelt, die jeweils unterschiedliche Ansätze verfolgten. Dabei lassen sich im Wesentlichen zwei Sichtweisen auf Didaktik unterscheiden. So wird Didaktik einerseits als eine forschende Betrachtung der Wirkungszusammenhänge von Lehren und Lernen verstanden; auf der anderen Seite schwingt auch immer das Moment der Interventionsmöglichkeit auf diese beiden Bereiche mit (vgl. Arnold 2007, 34). Meueler (Meueler 2001) plädiert dafür, Didaktik im Sinne einer Aneignungswissenschaft zu verstehen und die Vermittlungssillusion der vorherrschenden Didaktikansätze zu revidieren (vgl. Arnold 2007, 34).

Aufgabe der Didaktik

Heursen begreift Didaktik als die wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens. Demzufolge besteht die Aufgabe der Didaktik darin, sich mit den Strukturmomenten und den Institutionalisierungsproblemen organisierten Lehrens und Lernens auseinander zu setzen, und diese zu hinterfragen (vgl. Heursen 2004, 307). In diesem Sinne kann auch Liegle verstanden werden, indem er konstatiert: „Didaktik reflektiert die Auswahl des ‚Stoffs‘ und gibt in Gestalt von Curricula/Bildungsprogrammen Orientierung für die Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen in den für relevant erachteten Feldern/Bereichen der Bildung.“ (Liegle 2008, 97) So ist es Aufgabe einer pädagogischen Didaktik, eine Auswahl dessen, was wir den Kindern als Erfahrungsstoff zu ihrer eigenen „Welt-Konstruktion“ anbieten zu hinterfragen (vgl. ebd.).

2 In diesem Jahr wurde das Werk erstmals gedruckt.

3 Dies meint nicht eine innere Natur des Menschen. Im Sinne seiner Epoche kann „Natur“ nur als die Ordnung der Sachwelt (welche dem Menschen Halt im Denken, Tun und Reden bietet) verstanden werden.

2.2 Systemisch-konstruktivistische Didaktik als eine Didaktik der frühen Kindheit

An welchem Bildungsverständnis lässt sich eine frühkindliche Didaktik entwerfen? Ausgehend von dieser Frage muss zunächst geklärt werden, wie sich Bildung in der frühen Kindheit vollzieht und welche Rolle PädagogInnen hierbei spielen. Im Anschluss wird eine systemisch-konstruktivistische Didaktik vorgestellt, welche den Anforderungen frühkindlicher Bildung gerecht werden kann.

Bildung in der frühen Kindheit

In den letzten zwanzig Jahren hat im Besonderen die Säuglings- und Kleinkindforschung dazu beigetragen, dass die frühkindliche Bildungszeit in den Fokus genommen wird (vgl. Leu in Bethke & Schreiner 2009, 74). Durch zahlreiche Forschungsergebnisse konnte das Bild eines aktiven, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten selbst entwickelnden Kindes gezeichnet werden (vgl. Schäfer 2011, 31). Erkenntnisse der Kleinkindforschung zeigen, dass sich bereits Säuglinge zum Verstehen ihrer Umwelt aktiv mit dieser auseinandersetzen. Schon sehr früh verfügen sie über ein großes Spektrum an Fähigkeiten und Kompetenzen mit welchen sie ihre Entwicklung aktiv mitgestalten (vgl. Leu 2009, 74). Nach Schäfer setzt eine solche Betrachtungsweise voraus, „[...] das Kind von Anfang an als ein auswählendes und damit seine Welt- und Selbsterfahrung [be]deutendes und gestaltendes Individuum zu betrachten – auch wenn diese [Be-]Deutungen nicht im Sinne eines begründeten Denkprozesses verstanden werden können.“ (Schäfer 2011, 31) Kleinkinder bilden sich durch die selbsttätige und eigenständige Interaktion mit ihrer Umwelt (vgl. Textor 2006, 29). Dies bedeutet letztlich, dass Kinder nicht gebildet werden können sondern sich selbst bilden müssen. Bildung ist Sache des Subjekts und daher nichts anderes als Selbstbildung (vgl. ebd., 30).

Die besondere Rolle der PädagogInnen

Gerade im Bereich der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nimmt die Fürsorge und Unterstützung durch Erwachsene einen hohen Stellenwert ein. Trotz aller Eigenaktivität sind Säuglinge und Kleinkinder auf direkte und indirekte Unterstützung angewiesen. Daher erfordert die Arbeit mit ihnen ein fundiertes Wissen darüber, wie Kinder bei Bildungsprozessen unterstützt werden können. Eine besondere Bedeutung spielt die Qualität der Interaktionserfahrungen. „Zuwendung in verlässlichen Beziehungen und für das Kind berechenbares Verhalten der Interaktionspartner sind entscheidende Qualitätsmerkmale im Kontakt mit Kleinkindern.“ (Leu 2009, 76) Eine wesentliche Tatsache für die Rolle der Fachkraft ist es, dass der Erwerb von Wissen in sozialen Zusammenhängen stattfindet, in denen soziale Bedeutungen gemeinsam ko-konstruiert⁴ und dekodiert werden (vgl. Leu 2009, 77). Kindliches Lernen besteht nicht

⁴ Siehe Kapitel 3.2 „PädagogInnen als Ko-Konstrukteur“.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Relevanz einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik

aus der einfachen Übernahme angebotener Informationen. Es vollzieht sich in Form von Bedeutungszuschreibungen, welche auf Grundlage von verfügbaren Wissens-elementen und Deutungsmustern basieren und letztendlich zu komplexen Umstrukturierungen führen. Dabei bedarf es einer sensiblen Begleitung durch den Erwachsenen, der darauf achtet nach den Anliegen und Bedeutungen der kindlichen Handlungen zu fragen, um zu verstehen welche eigenen Kompetenzen Kinder zur Strukturierung ihrer Umgebung nutzen (vgl. ebd., 78).

Ausgangspunkt einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es, nicht nach dem Herstellen von Wissen zu fragen sondern nach dem Aspekt der Ermöglichung. Getragen wird diese Sichtweise auch durch aktuelle neurobiologische Forschungserkenntnisse wonach, vereinfacht ausgedrückt, Menschen nur das wahrnehmen, was sie wahrnehmen können (vgl. Arnold 2007, 30, 39). So zeichnen vorliegende Arbeiten der Hirnforschung „[...] *das Bild einer selbstreferenziellen [=auf sich selbst zurückbezogene] Geschlossenheit unserer Wahrnehmung [...]*“ (Arnold, 2007, 54f.). „Dies bedeutet, dass Lernen einer inneren Logik folgt und demzufolge in stärkerem Maße von Emotions-, Deutungs- und Handlungsmustern bestimmt wird als von den Anregungen und Informationen, die an das Individuum herangetragen werden.“ (Arnold, 2007, 39) Daher kann es in erster Linie nur um die Ermöglichung von Bildungsoptionen und nicht um die Erwirkung von Bildung gehen.

Systemisch konstruktivistische Didaktik:

- *ist nicht interventionistisch.*
- *Fördert die Reflexivität pädagogischen Handelns.*
- *Stellt die Frage nach der Ermöglichung von Wissen in den Vordergrund.*
- *Möchte Lehr-Lern-Prozesse strategisch begleiten.*
- *Berücksichtigt die existenzielle Bedeutung von Emotionen für die Herausbildung spezifischer Verhaltensmuster.*

3. Das didaktische Konzept

Vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik werden im Folgenden die einzelnen Bestandteile des Konzepts genannt und graphisch dargestellt.

Die drei Bildungs-Dimensionen

Susanne Viernickel hat in ihrem Bildungskonzept für den Krippenbereich drei Dimensionen herausgearbeitet, in welchen sich die Bildungsprozesse der ersten Lebensjahre vollziehen (vgl. Viernickel 2010, 177). Zu nennen ist die *soziale* Dimension, die *Handlungsdimension* und die *identitätsorientierte* Dimension

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

(vgl. Viernickel 2008, 196ff.). Die drei Dimensionen werden im Kapitel 3.1 präzisiert.

Didaktische Prämissen

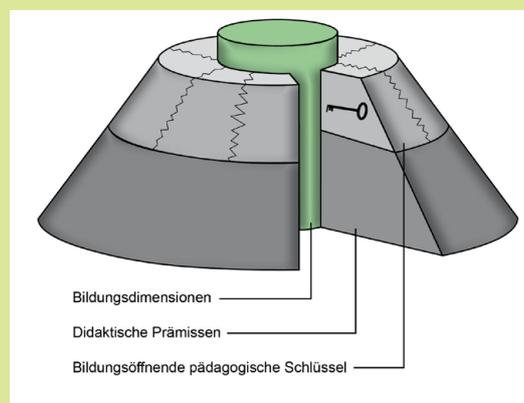
Die didaktischen Prämissen bilden die Basis des pädagogischen Handelns und sind eine grundlegende Voraussetzung für die Arbeit im Krippenbereich. Dabei durchdringen sie alle darauf aufbauenden Elemente. Zudem beinhalten sie die wesentlichen Punkte, die als Voraussetzung für Bildungsprozesse innerhalb der drei Bildungsdimensionen fungieren.

Pädagogische Schlüssel

Die pädagogischen Schlüssel bilden ein Werkzeug im Sinne einer professionellen „Begleitung“. Ihre Anwendung durch Fachkräfte bietet die Möglichkeit, die *Dimension von Bildung* zu erschließen. Sie sind der „Stoff“ durch welchen die kindlichen Bildungsprozesse angeregt und unterstützt werden sollen.

Modellentwurf

Das didaktische Modell:



Quelle: Herberg 2010.

3.1 Bildung in Bildungsdimensionen⁵

Soziale Dimension

Die soziale Bildungsdimension versteht Bildung als Beziehungsbildung. Demnach kommt dem Bindungsaufbau und –ausbau die Aufgabe zu, die Entfaltung kindlicher Bildungsprozesse zu unterstützen. Mit anderen Worten: *„Kinder brauchen Beziehungen, um sich bilden zu können; der Aufbau solcher Beziehungen ist für sich genommen bereits eine Bildungsaufgabe.“* (Viernickel 2008, 196) Die Identifizierung einer sozialen Dimension von Bildung resultiert aus der Zusammentragung der wesentlichen Erkenntnisse der Säuglingsforschung, insbe-

⁵ Nach dem Konzept von Susanne Viernickel (Viernickel 2008, 2010).

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

sondere der Bindungsforschung⁶. Übereinkunft finden die verschiedenen Forschungsergebnisse darin, dass Kinder sich in jedem Falle binden⁷. Entscheidend ist jedoch die Qualität der Bindungserfahrungen: Sicher gebundene Kinder empfinden sich als „kluge“ und kompetente Kinder, welche es wert sind, Hilfe zu erhalten. Dies können sie ihren Bezugspersonen deutlich vermitteln (vgl. Grossmann 2008, 29).

Handlungsdimension

Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich Kinder auf Grundlage ihrer eigenen Wahrnehmungsvorgänge eigenständig bilden. Diese Annahme basiert auf Erkenntnissen der Säuglingsforschung, wonach Kinder bereits über zahlreiche Anlagen verfügen, welche ihnen die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum Ziel der eigenständigen Entwicklung, ermöglichen. Gerd Schäfer fasst den Begriff der Wahrnehmung, unter Berufung auf umfangreiche Forschungsliteratur, folgendermaßen zusammen: *„Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind.“* (Schäfer 2011, 78) Besonders in den ersten Lebensjahren ist diese „Wahrnehmungserkenntnis“ eng an eigenständiges Handeln und motorisches Wahrnehmen gekoppelt. Zudem birgt auch der Kontakt mit anderen Menschen zahlreiche Erfahrungsmöglichkeiten.

Identitätsorientierte Dimension

Die letzte der drei Bildungsdimensionen versteht Bildung als Persönlichkeitsbildung⁸. Sie bezeichnet das Wissen, das wir über uns selbst haben, sowie *„[...] die Art und Weise, in der wir über uns selber denken und urteilen.“* (Viernickel 2008, 204) Hierzu zählt auch das Wissen, was einen von anderen Menschen unterscheidet, welche beständigen Merkmale einen auszeichnen und was daseinsrelevant ist. So entfaltet jeder Mensch ein eigenes Selbstwertgefühl, als eine Vorstellung darüber, wie er ist oder sein sollte. Aus diesem „Wissen“ baut der Mensch seine Identität, welche er ein Leben lang weiterentwickelt. Die Wurzeln liegen dabei in den Erfahrungen der frühen Kindheit⁹ (vgl. ebd., 204).

3.2 Die didaktischen Prämissen

PädagogInnen als Beziehungspartner

Dem Aufbau einer Beziehungspartnerschaft wird eine hohe Bedeutung beigemessen, denn sie ist eine Grundvoraussetzung für Bildung. Erst wenn das Kind sich dieser Beziehung sicher ist, kann es aufbrechen und sich neuen Aufgaben und Erfahrungsräumen stellen – und von ihnen profitieren (vgl. Viernickel 2008,

6 Siehe hierzu Ainsworth (2009), Papoušek & Papoušek (2003), Ahnert (2008).

7 Und dies unabhängig vom Verhalten der Mutter (günstig oder ungünstig).

8 Viernickel weist darauf hin, dass die Begriffe Identität, Selbst, Selbstkonzept und Persönlichkeit meist gleichbedeutend verwendet werden.

9 Siehe hierzu Stern (2007): Die Lebenserfahrung des Säuglings.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

199). Innerhalb von pädagogischen Beziehungen sollte ein Kind soziale Kompetenz entwickelt können, sich selbstwirksam erleben und wahrnehmen. Eine liebevolle und wertschätzende Begleitung bietet dem Kind Informationen über konstruktive Lösungen für Probleme an. Indem sich solche von Wertschätzung getragene Interaktionssequenzen im kindlichen Gedächtnis abbilden, können sie als Modell der eigenen inneren Handlungsbegleitung des Kindes fungieren (vgl. Jungmann & Reichenbach 2009, 43).

PädagogInnen als Ko-Konstrukteur

Die Entwicklung von Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz, ist zurückzuführen auf W. Fthenakis (Fthenakis 2007). Ko-Konstruktion entspringt dem philosophischen Ansatz des Konstruktivismus, der besagt, dass man die Welt interpretieren muss um sie zu verstehen. Ko-Konstruktion will das Lernen durch Zusammenarbeit von PädagogInnen und Kindern gemeinsam konstruieren. Erwachsene als Ko-Konstrukteure von Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu verstehen, setzt voraus, dass diese in der Lage sind ihre eigene Weltsicht zu hinterfragen. Sie sollten den Kindern (im gemeinsamen Kontakt) behilflich sein, ihr eigenes Weltbild zu erschaffen (vgl. Liegle 2008, 98f.). Im Rahmen des Konzeptes bezieht sich die ko-konstruktive Ausgestaltung der Fachkraft vor allem auf die Bereiche der Raum- und Materialgestaltung unter Berücksichtigung der Aspekte kultureller Bildung¹⁰.

PädagogInnen als Inhaber reflexiver Kompetenzen

Die Angewiesenheit des Kindes auf die Unterstützung eines Erwachsenen muss mit einer hohen Sensibilität und Reflexivität einhergehen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Handlungspraxis, sondern auch auf die Reflexion des Selbst. Indem die Bildungsprozesse der Kinder von PädagogInnen begleitet werden, verändern und bilden sie sich selbst. Folglich sind Professionalisierungsprozesse immer biografische Prozessen, welche mit einem lebenslangen Lern- und Bildungsprozess einhergehen (vgl. Viernickel et al. 2011, 71). „Die handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte stellen die Basis pädagogischen Handelns dar und bestimmen in entscheidendem Maße über die Qualität institutioneller Betreuung, Erziehung und Bildung.“ (Viernickel et al. 2011, 71) Professionelles pädagogisches Handeln muss daher mit einer forschenden und selbstreflexiven Haltung einhergehen (vgl. ebd.). „Die Einsozialisierung in einen forschenden und selbst-reflexiven Habitus stellt damit einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar [...]“ (Viernickel et al. 2011, 71).

¹⁰ PädagogInnen sollten sich darüber bewusst sein, dass sie durch die Auswahl und Gestaltung von Handlungen, Materialien und Aktivitäten auch eine kulturelle Umgebung schaffen, aus der die Kinder ihren Weltbezug konstruieren.

4. Die pädagogischen Schlüssel

Im folgenden Abschnitt werden die acht pädagogischen Schlüssel des Konzepts vorgestellt. Neben der Darstellung ihrer theoretisch-wissenschaftlichen Fundierung werden weiter Hinweise für die Praxis gegeben.

Der Schlüssel
„Beobachtung als
pädagogische
Grundhaltung“

„Wir brauchen das [...] Beobachten, damit wir sehen, was wir noch nicht kennen.“ (Schäfer 2011, 167)

Im Rahmen des Konzepts wird die Beobachtung als eine pädagogische Grundhaltung verstanden. Dabei zählt Beobachtung zu den wichtigsten Werkzeugen bei der Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen. PädagogInnen können nicht ohne weiteres erkennen, was und wie Kinder denken. Somit wissen sie nicht, welcher Theorien und Vorstellungen sich Kinder bedienen, um sich ihre Wirklichkeit zu vergegenwärtigen. Um etwas über die individuellen Bildungsprozesse, ihre Ausgangspunkte und Verarbeitungswege zu erfahren, bedarf es der Beobachtung (vgl. Schäfer 2011, 167). In diesem Sinne werden für diesen Schlüssel offene Beobachtungsformen bevorzugt. Gerd Schäfer spricht in einem solchen Zusammenhang von „Beobachtungen mit ungerichteter Aufmerksamkeit“ (vgl. ebd., 166f.). Dies impliziert eine pädagogische Grundhaltung, in welcher durch Beobachtung die Individualität des Kindes erfasst werden soll, indem versucht wird, einen Zugang zur Intention kindlichen Handelns zu finden. Auf diese Weise kann Beobachtung dazu beitragen, Aufschluss zur Unterstützung von individuellen Bildungsprozessen zu geben. Des Weiteren kann sie auch Anhaltspunkte liefern, welche äußeren Bedingungen ein Kind schon nutzt oder welcher es noch bedarf, um sich bilden zu können (vg. Leu 2008, 172). Darüber hinaus können regelmäßige Beobachtungen quasi als Beziehungsgestalter fungieren. *„Durch die aktive Beobachtung entwickelt oder verstärkt sich gegenseitiges Interesse, das als eine optimale Voraussetzung für Lernen angesehen wird.“ (Viernickel & Stenger 2010, 182)* So kann Beobachtung dazu beitragen Bildungsumgebungen, -beziehungen und -voraussetzungen auf die Bildungsbedürfnisse des jeweiligen Kindes bestmöglich abzustimmen.

Hinweise für die Praxis

Beobachtung als pädagogische Grundhaltung bedeutet:

- *Verschiedene Blickwinkel und Perspektiven einzunehmen.*
- *Den Blick auf das Kind zu öffnen und offen zu halten.*
- *Auf einen Vergleich kindlicher Kompetenzen zu verzichten.*
- *Auf das zu achten, was Aufmerksamkeit erregt und uns überrascht.*
- *Nach den Anliegen und Interessen der Kinder zu fragen.*
- *Zu fragen, welche Fähigkeiten und Verstehensmuster genutzt werden.*
- *Zu wissen, dass es nicht um Wahrheitsfindungen geht, sondern um eine Annäherung an die Wirklichkeit des Kindes.*

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Daum 2010, Leu 2008, Schäfer 2011

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Der Schlüssel „Dreieck
Kind-Gegenstand-Bezug“

„Die gemeinsame Bezugnahme auf etwas Drittes – ein Objekt oder ein Ereignis – gilt als ein wichtiger Meilenstein der sozial-kognitiven Entwicklung im frühen Kindesalter.“ (Viernickel & Stenger 2010, 186)

Um mit anderen Menschen in einen Dialog über „etwas Drittes“ zu treten, verfügen Kinder über verschiedene, entwicklungsabhängige Methoden. So folgen bereits Säuglinge der Blickrichtung der Mutter, fixieren das Ziel und wenden den Blick der Mutter entgegen. Dabei überprüfen sie, ob sie „richtig“ hingesehen haben (vgl. Stern 2007, 186). Auch wenn die Mutter ihrerseits etwas zeigt, blicken Säuglinge immer wieder zwischen „Ziel“ und mütterlichem Gesichtsausdruck hin und her, um sich zu versichern, dass ihre Aufmerksamkeitsrichtung mit der der Mutter übereinstimmt (vgl. ebd.). Dieses Grundprinzip des Dreiecks Kind-Gegenstand-Bezug bleibt im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung erhalten, auch wenn sich die kommunikativen Fähigkeiten und Ausdrucksmittel erweitern. So treten zunehmend Gesten des Zeigens, Gebens und Aufmerksammachens an die Tagesordnung (vgl. Weinert & Grimm 2008, 529). Nicht nur theoretisch, auch empirisch konnte nachgewiesen werden, dass es Zusammenhänge zwischen dem Spracherwerb und der Verwendung von Gesten gibt. Interessant ist auch ein Forschungsergebnis, das den Zusammenhang von Aufmerksamkeitszentrierung und der Verwendung von Gesten untersuchte: *„[...] je häufiger Mütter gemeinsam mit ihren kleinen Kindern Episoden geteilter Aufmerksamkeit herstellen und je häufiger die Kinder Sprachlaute imitierten, desto größer ist ihr produktiver Wortschatz im Alter von 21 Monaten.“* (vgl. ebd.) Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen des Dreieckbezugs ist die soziale Rückversicherung: Die Beachtung des emotionalen Gesichtsausdrucks der Bezugsperson dient Kindern dazu *„[...] Ereignisse zu verstehen, die für sie mehrdeutig sind oder ihre eigenen Fähigkeiten der Bewertung übersteigen.“* (Viernickel & Stenger 2010, 187) So kann das Kind einerseits vor Gefahren „gewarnt“ und andererseits bei zu großer Besorgnis seitens der Bezugsperson in seinen Explorationsbestrebungen eingeschränkt und entmutigt werden.

Hinweise für die Praxis

Das Dreieck Kind-Gegenstand-Bezug beinhaltet:

- *Achtsam auf die Interaktionsbestrebungen zu reagieren, um die verschiedenen Formen der kindlichen Gesten auf Resonanz stoßen zu lassen.*
- *Dem Kind eine Ahnung von etwas „Drittem“, einem Ereignis oder Objekt in seiner Umwelt, zu ermöglichen.*
- *Wert auf regelmäßige Episoden geteilter Aufmerksamkeit zu legen.*
- *Sich seiner Reaktionen in unterschiedlichen Situationen bewusst zu sein, um beispielsweise zu wissen, in welchen Situationen man „unvorsichtig“ oder „übereif“ ist.*
- *Anwesend und erreichbar zu sein, um Kindern in „unsicheren“ Situationen durch Blickkontakt Rückversicherung bieten zu können.*

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Schäfer 2011, Viernickel & Stenger 2010

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Der Schlüssel
„Anpassung der
sprachlichen
Interaktion“

„Das Kind muss spüren, dass Sprache etwas Wertvolles ist, dass es durch Sprache Dinge, die ihm wichtig sind, mitteilen kann.“ (Alemzadeh 2008, 81)

Sprache ist Ausdrucksmittel eigener Anliegen und Steuerungsmittel der Interaktion mit Anderen. Durch den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen „[...] wächst das Kind in die menschliche Kultur hinein und bildet eine gesellschaftliche und persönliche Identität aus.“ (Weinert & Grimm 2008, 502) Wie es Kindern gelingt innerhalb weniger Jahre das so enorm komplexe System der Sprache zu erlernen, ist bis zum heutigen Tage nicht geklärt. Einverständnis der Wissenschaft besteht darin, dass der Spracherwerb in Form eines impliziten, unbewussten Lernprozesses erfolgt und dass bestimmte soziale „Elemente“ (welche im Besonderen in der Eltern-Kind-Kommunikation zu finden sind) den kindlichen Spracherwerb unterstützen (vgl., ebd.). Zu nennen sind der „Dialog“, die „Amensprache“ und die „stützende, lehrende Sprache“. Ihnen gemein ist, dass sie sich an den spezifischen Präferenzen und Fähigkeiten des Kindes orientieren und auf diese Weise den kindlichen Spracherwerb unterstützen (z.B. werden bei der stützenden Sprache Informationen so reduziert, dass das Kind diese optimal verarbeiten kann). Der Dialog beginnt mit der Geburt des Kindes. Durch ihn wird eine gemeinsame Erfahrungswelt geschaffen. Sie resultiert aus der Interpretation der kindlichen Aktionen und veranlasst den Säugling Konzepte und Regeln zu finden um eigene Vorstellungen über seine Umwelt zu entwickeln (vgl. ebd., 531). Dadurch wird dem Säugling schrittweise zu einer eigenen Verhaltensorganisation verholphen¹¹.

Hinweise für die Praxis

Bei der Anpassung der sprachlichen Interaktion sollten PädagogInnen:

- Dem Kind zuhören um Interesse an seiner Person zu bekunden.
- Das Sprachangebot an der Entwicklung des Kindes orientieren.
- Anregende Fragen stellen und auch eigene Äußerungen einfließen lassen.
- Sich bei der Formulierung von Fragen, an den Fragestellungen des Kindes orientieren.
- Die Themen, Interessen und Geschichten der Kinder erfühlen, um daran anknüpfen zu können.
- Wissen, dass Geschichten den individuellen Zugang des Kindes zu seinem Erleben spiegeln und das Recht haben ohne Bewertung gehört zu werden.
- Sprachförderliche, didaktische Angebote in den Alltag integrieren (z.B. dialogische Spiele, Verse, Fingerspiele und Rituale).

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Alemzadeh 2008, Viernickel & Stenger 2010

¹¹ Ausgehend von dieser Sichtweise kann angenommen werden, dass alle weiteren Elemente einer Eltern-Kind-Kommunikation auf einem Dialog basieren.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Der Schlüssel
„Mentalisierung und
Fürsorgeverhalten“

„Der erste Schritt, ein Selbst stempfinden zu entwickeln, besteht darin, ein Selbst zu spüren.“ (Alemzadeh 2010, 115)

Unter dem Begriff „Containment“ wird die mütterliche Fähigkeit verstanden, „[...] die Affekte des Säuglings – insbesondere die negativen – nicht nur zu verstehen und zu beantworten, sondern in ihrer Antwort gleichzeitig so zu verändern, dass sie für den Säugling erträglicher werden.“ (Dornes 2008, 55) Im Kontakt mit dem Kind versucht die Mutter zu signalisieren, dass sie seine Affekte (z.B. Schreien) verstanden hat, indem sie diese aufnimmt und verändert widerspiegelt. Eine feinfühlig Interaktion mit dem Säugling bedeutet, dass die Bezugsperson durch eine Mischung mimischer und vokaler Äußerungen versucht, die Gefühle des Säuglings nach ihrem Empfinden zu repräsentieren, um ihn zu beruhigen (vgl. Fonagy et al. 2002, 15). Dieser Vorgang der Einfühlung in Andere und die Wahrnehmung ihrer und eigener emotionaler Zustände, wird auch als Mentalisierungsfähigkeit bezeichnet (vgl. Viernickel & Stenger 2010, 185). Eine gelingende Affektregulierung ermöglicht dem Kind die Wahrnehmung seines Selbst in Abgrenzung zu den „Anderen“, indem es feststellt, dass seine Gefühle erkannt werden, sich jedoch von denen der Bezugsperson unterscheiden. Fonagy bezeichnet dies als „Markiertheit“ (Fonagy et al. 2002, 16). Erschrickt ein Baby etwa vor einem sehr lauten Geräusch und weint, kann seine Mutter es beruhigen, indem sie auf sein Angstempfinden eingeht und gleichzeitig vermittelt, dass es vor dem Geräusch keine Angst haben muss (vgl. Alemzadeh 2008, 32).

Hinweise für die Praxis

Die Entwicklung des Selbstempfindens eines Kindes bestmöglich zu begleiten erfordert:

- Regelmäßige dialogische face-to-face-Interaktionen.
- Die Bedürfnisse und Signale des Kindes zu achten.
- Emotionale Sicherheit zu geben.
- Das Kind merken zu lassen, dass seine Signale „verstanden“ werden.
- Vielfältige Situationen zu schaffen, in denen es sein „Selbst“ als aktiv empfindet und wahrnimmt.
- Kooperative Betreuungssettings, die sich dem Rhythmus des Kindes anpassen und auf dessen Initiative warten bzw. diese aufgreifen.¹²

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Alemzadeh 2008, Pikler & Tardos 2006, Viernickel & Stenger 2010, Vincze 1997

Der Schlüssel „Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen und Ausdrucksformen entwickeln“

„Wir müssen [...] dem Wahrnehmen mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit schenken wie dem Nach-Denken.“ (Schäfer 2011, 83)

Renate Zimmer versteht unter Wahrnehmung „[...] den Prozess der Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen [äußere und innere Wahrnehmung] und der Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung dieser Reize im Gehirn.“

¹² Dies ist besonders in Pflegesituationen zu beachten.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

(Zimmer 2005, 32) Im ersten Lebensjahr erfolgt Wahrnehmen über sensomotorische Erfahrungen. Auch die Bedeutung von emotionalen Beziehungen darf für die Ausbildung der kindlichen Wahrnehmung nicht unterschätzt werden. Wenn sich ein Kind emotional sicher und geborgen fühlt, wirkt sich dies entwicklungs-fördernd auf seine Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen aus (vgl. Zimmer 2009, 33). Etwa ab dem Beginn des zweiten Lebensjahres können Kinder symbolisch denken. Durch diese Fähigkeit ist das Kind nun in der Lage eigene Symbole bilden und verstehen zu können. Das Verstehen und Bilden von Symbolen steht in einem engen Verhältnis mit kultureller Bildung (vgl. Stenger & Franzen 2010, 221). Daher sollten Kinder das Recht haben, „[...] vielfältige Formen des Weltzugangs und der Welterfahrung kennen zu lernen“ (Stenger 2009, 1). Die Fähigkeit des symbolischen Denkens zeigt sich besonders im Als-ob-Spiel (vgl. Stenger & Franzen 2010, 221). Somit kommt auch dem Spiel eine wichtige Rolle bei der Differenzierung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen des Kindes zu.

Hinweise für die Praxis

Wahrnehmungserfahrungen und Ausdrucksformen können begleitet und gefördert werden indem:

- Die Lebensumwelt altersentsprechend abgestimmt wird und individuelle Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigt werden.
- Auf spezifische Bewegungsanreize geachtet wird.
- Materialien frei zugänglich sind und von jungen Kindern selbstständig genutzt werden können.
- Materialien nicht auf bestimmte „Nutzungsideen“ festgelegt, sondern vielfältig verwendbar sind und unterschiedliche Sinneserfahrungen ermöglichen.
- Die Materialien Aufforderungscharakter besitzen und zum Forschen anregen.
- Bei der Auswahl von Materialien das Schemata-Konzept¹³ Berücksichtigung findet.
- Dem kindlichen Bedürfnis mit Wasser und Sand zu experimentieren nachgekommen wird.
- Kindliche Handlungen nicht vorschnell gedeutet werden, sondern immer wieder neu nach ihrem Sinn gefragt wird.

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Schneider & Wüstenberg 2010, Viernickel & Stenger 2010

Der Schlüssel
„Autonomie und
Persönlichkeitsbildung
unterstützen“

„Die Autonomie des Kindes wird wirklich durch die Achtung, die wir dem Kind im gemeinsamen Handeln entgegenbringen.“ (Jetter 2000, 25)

Die Entfaltung von Autonomie muss als ein Grundrecht jedes Menschen von der Gesellschaft getragen werden, denn sie ist sogleich die Basis der Selbstbestimmung (vgl. Kühl 2000, 2). Autonomie, zählt neben Bindung und Kompetenz, mit

¹³ Schemata sind kognitive Muster, welche das Kind zum Aufbau seines Wissens einsetzt. Kennzeichnend für Schemata sind die häufigen Wiederholungen einer bestimmten Handlung (z.B. Legen von Linien, Umfüllen und Transportieren).

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

zu den psychischen Grundbedürfnissen. Erikson geht davon aus, dass bereits ein Säugling von Anfang an Autonomie zeigen kann. Zum Beispiel durch die Art, wie er zornig seine Hand befreien will, wenn man diese festhält (vgl. Erikson 1973, 60). Dabei folgt das Kind seiner eigenen inneren Logik. *„Die innere Logik dieser Strukturen bestimmt die individuelle Interpretation bzw. die Re-Konstruktion der Zusammenhänge der äußeren Interventionen.“* (Kühl 2000, 15f.) Die Interpretation durch das Individuum kann von außen nicht gelenkt oder vorbestimmt werden (vgl. ebd., 15f.). Daraus ist abzuleiten, dass direkte und auch besonders gezielte Einflussnahme auf die Ausgestaltung der kindlichen Wirklichkeit nicht möglich ist; allenfalls eine indirekte (vgl. ebd.). Jetter bezieht den Standpunkt, dass Autonomie keine absolute Eigenschaft des Kindes ist, sondern eine „Beobachter-Variable“, denn kindliches Handeln kann erst als autonom bezeichnet werden wenn es vom Beobachter als autonom erkannt wird (vgl. ebd., 23). Daher plädiert er dafür, Kinder ganzheitlich zu betrachten um die Autonomie des Kindes immer wieder durch das Wie und Was neu erzeugen zu können. Die Autonomie des Kindes als „Erziehungsziel“ darf nicht reduziert oder gar verwechselt werden mit Selbstständigkeit. Autonomie ist selbstbestimmtes Handeln in sozialer Abstimmung mit der Umwelt (vgl. Baronjan 2000, 38).

Hinweise für die Praxis

Die Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung kann begleitet werden, wenn:

- *Das Tun des Kindes als wertvoll geachtet und gefördert wird.*¹⁴
- *Dialogische Fähigkeiten feinfühlig eingesetzt werden, um Autonomiebestrebungen zu „erfassen“.*
- *Den Plänen kindlichen Handelns und Erkennens Bedeutung zugesprochen wird und sein Handeln als Beitrag zur Mitgestaltung der Situation geachtet wird.*
- *Gemeinsames „Tun“ als Kooperation verstanden wird.*
- *Situationen so vor- und mitzugestalten sind, dass Kindern Freiräume für autonome Aktivitäten zugestanden werden.*
- *Kinder ihren Impulsen folgen können.*

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Jetter 2000, Kühl 2000, Viernickel & Stenger 2010

Der Schlüssel „Peer-Kontakte anbahnen und unterstützen“

„Was Kinder untereinander erleben, ist nicht zu vergleichen mit dem, was Erwachsene ihnen bietet können.“ (Wüstenberg & Schneider 2010, 74)

Die Beziehung von Kindern zu erwachsenen Interaktionspartnern geht immer mit einem Machtgefälle einher, was am natürlichen Kompetenzvorsprung des Erwachsenen liegt. Die Interaktion zwischen Peers hingegen, basiert auf einem symmetrisch reziproken Austausch, ihre Zusammenarbeit gründet sich auf Ko-Konstruktion oder Kooperation und nicht auf einseitigem Zwang (vgl. Viernickel 2000, 2). In der gemeinsamen Interaktion erfahren Kinder, *„[...] dass der*

¹⁴ Diese Einstellung wird besonders in der Arbeit von Emmi Pikler (Pikler & Tardos 1997) sichtbar.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Kontakt mit anderen Menschen nicht nur zu verschiedenen Gelegenheiten unterschiedliche Formen haben kann, sondern auch bei ein und derselben Gelegenheit wechseln kann – und dass sie als Beteiligte an der Form des Kontaktes aktiven Anteil haben“. (Viernickel 2009a, 4f.) Bereits im Alter von acht bis zehn Monaten nutzen Kinder die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern (vgl. Jungmann & Reichenbach 2009, 102). Solche Kontakte sind zwar nicht als gemeinsame Interaktionen zu verstehen, zeigen aber, dass Kinder offensichtlich unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber anderen entwickeln können, indem sie zum Beispiel auf antizipierte Handlungen anderer Kinder zielgerichtet reagieren (vgl. ebd.). Später drücken Kinder ihr allgemeines Interesse an dem Tun und den Gegenständen Anderer durch das Mittel der Nachahmung oder Nachahmungsspiele aus. *„Im Prozess der Selbstkenntnis und des Erkennens des ‚Anderen‘ spielen diese Nachahmungen und Imitationsspiele, eine grundlegende Rolle. Dabei entdecken die Kinder den Tausch und den Zusammenhang zwischen der eigenen Tätigkeit und der des anderen.“* (Schneider & Wüstenberg 2009, 126) Folglich ist das Spiel das fortwährende Medium über welches Kinder miteinander in Kontakt treten. Im gemeinsamen Spiel erlernen Kinder soziale Handlungskompetenz (vgl. Viernickel & Stenger 2010, 195). Zudem wirkt sich Spielen nicht nur günstig auf die physische Gesundheit des Kindes aus; sondern scheint in einem engen Zusammenhang mit der Hirnentwicklung zu stehen (vgl. Weiß 2008, 86).

Hinweise für die Praxis

Peerinteraktionen unterstützen zu wollen impliziert:

- *Bereiche für Babys zu schaffen, welche geschützte Kontakt- und Beobachtungsmöglichkeiten bieten und ein „Lernen am Modell“ animieren.*
- *Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen, um „eigene“ Bereiche beim gemeinsamen Spiel zu ermöglichen.*
- *Besitzkonflikte einzugrenzen, indem für das (Symbol)Spiel ausreichend Materialien zur Verfügung gestellt werden.¹⁵*
- *Materialien bereitzustellen, die dazu einladen oder voraussetzen gemeinsam genutzt zu werden.*
- *Materialien zu wählen, die Kinder zu kooperativem Handeln animieren.¹⁶*
- *Den Kindern gegebenenfalls zu helfen, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen.*
- *Vermittelnd bereit zu stehen wenn Konflikte eskalieren oder einzelne Kinder überfordert sind.*
- *Schutz und Trost zu bieten.*

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Schneider & Wüstenberg 2008, Viernickel & Stenger 2010, Völkel & Viernickel 2009

¹⁵ Damit Auseinandersetzungen nicht überhand nehmen, sollte die Fachkraft Materialien wählen, welche von mehreren Kindern genutzt werden können, z.B. Kartons, Röhren, Tonnen und Schläuche.

¹⁶ Beispielsweise könnte die Fachkraft Materialien auswählen, die mit einem präsenten Thema der Kinder verbunden sind.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

Der Schlüssel „Dokumentationen in den Alltag integrieren“

„Das Gefühl, zu sein, die Darstellung des Ich, die Selbstdarstellung sind Gefühle von absoluter Notwendigkeit für den Prozeß des Selbstständigwerdens, der Unterscheidung von anderen Individuen und Dingen des Umfeldes.“ (Malaguzzi 2002, 47)

Dokumentationsinstrumente, welche in kooperative Prozesse eingebunden sind, eignen sich hervorragend zur Anregung kindlicher Bildungsprozesse. Als Beispiele hierfür stehen die (fotografischen) Dokumentationen in Reggio Emilia, die Bildungs- und Lerngeschichten, Fotolerngeschichten und Portfolios. Ihnen gemein ist, dass sie eine Grundlage für die Reflexion der individuellen und gruppenbezogenen Bildungsprozesse bieten. Gerade junge Kinder können großen Gewinn aus diesen Dokumentationsformen ziehen. Bei der Auseinandersetzung mit den Erzeugnissen ihres Tuns, bekommen sie die Möglichkeit zu rekapitulieren was entstanden ist und wie der Entstehungsprozess war (vgl. Viernickel & Stenger 2010, 196f). Auf diesem Weg können sie sich ihrer Erfahrungen, sowie die Perspektiven und Erfahrungen anderer Kinder vergegenwärtigen (vgl. ebd., 198). Somit wird eine Gelegenheit geboten, „[...] immer wieder auf ein Thema zurückzukommen, Erfahrungen und Handlungen zu wiederholen und zu variieren und vor allem: ein gemeinsames Thema zu haben, das alle Kinder der Gruppe beschäftigt.“ (Viernickel & Stenger 2010, 198) Indem Sprache als Medium des Austausches eingesetzt wird, kann das Kind die Bereiche des bewussten und unbewussten Erlebens mit anderen teilen und sein eigenes Leben narrativ konstruieren. Dies kann für das Kind mit einer kognitiven und emotionalen Repräsentation seines Selbst einhergehen (vgl. Stern 2007, 231). Auch für PädagogInnen wirkt sich die Etablierung einer Dokumentationskultur bereichernd aus, indem wichtige Erkenntnisse für die Unterstützung der Lernprozesse der Kindergruppe, sowie Anhaltspunkte zur Optimierung der pädagogischen Qualität gewonnen werden können. Ebenfalls verdeutlichen sich in den Dokumentationen die verschiedenen Rollen, Kompetenzen, Interessen und Temperamente der Kinder (vgl. Viernickel & Stenger 2010, 197).

Hinweise für die Praxis

Dokumentation in den Alltag zu integrieren bedeutet:

- Kleinere Kinder bei ihrer Auseinandersetzung mit den Dokumenten ihrer Bildungsprozesse zu unterstützen.
- Die Dokumentationen den Kindern frei zugänglich zu machen.
- Auch die Entstehungsprozesse zu beschreiben und zu dokumentieren.
- Um die Wichtigkeit zu wissen, sich „wiederzusehen“.
- Individuelle Lernprozesse transparent zu machen um sie zu unterstützen.
- Kindern eine Vorstellung davon zu vermitteln „[...] jemand zu sein, der gut lernen kann und viele Stärken hat.“ (Leu & Fläming 2007, 67)

Unter Einbeziehung folgender Quellen: Viernickel & Stenger 2010

5. Fazit

Gerade in den ersten drei Lebensjahren bilden sich Kinder fast ausschließlich durch ihre eigenen Erfahrungen. Diese Erfahrungsprozesse sind nicht isoliert von sozialen Kontexten zu sehen (vgl. Beek et al. 2006, 63). „Vielmehr bestehen sie aus der individuellen Wahrnehmung und Ausdeutung dessen, was das soziale und kulturelle Umfeld an konkreten Beziehungs- und Sacherfahrungen über zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse präsentiert.“ (Beek u.a. 2006, 63f.) Je jünger Kinder sind, desto mehr benötigen sie eine soziale Umgebung, welche Bildungsprozesse nicht nur anregt, sondern auch vermittelt. Denn Bildungsprozesse hängen besonders von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab (vgl. Ahnert 2010, 38). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es im Rahmen des Konzepts nicht darum gehen konnte, Wege und Möglichkeiten zu finden, Kinder mit Wissen zu füllen. Es ist zu überlegen, wie PädagogInnen durch Erziehung (als professionell wahrgenommene „Vermittlungstätigkeit“) Bildungsprozesse (im Sinne eines Aneignungs-Prozess) unterstützen können (vgl. Liegle 2008, 102). Die didaktischen Prämissen wollen den Boden für eine gelingende Bildungspartnerschaft bereiten, auf dessen Grundlage die pädagogischen Schlüssel zum Einsatz kommen können. Die pädagogischen Schlüssel umfassen das Wissen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen zu frühkindlichen Bildungsvoraussetzungen, -abläufen und -bedingungen. Dieses Wissen ist notwendig, um die kindlichen Bildungsprozesse adäquat begleiten zu können. Demgemäß kann das vorgestellte Konzept als eine Didaktik des Pädagogen verstanden werden. So ist es in erster Linie die Fachkraft, welche sich „bilden“ muss, um sich den spezifischen Anforderungen und Persönlichkeiten der Kinder anzunähern. Ziel der Entwicklung des didaktischen Konzeptes ist es daher, die Bildungsinitiativen des Kindes wahrzunehmen, die pädagogischen Möglichkeiten und unser pädagogisches Handeln auf das einzustellen, was das Kind benötigt. So gesehen leistet das Konzept einen Beitrag zur Professionalisierung erzieherischen Handelns, im Sinne einer Sensibilisierung und Qualifizierung pädagogischen Personals (vgl. Liegle 2008, 103). Die Aufgabe eines didaktischen Ansatzes besteht auch darin, Prinzipien pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns zu entwickeln und zu begründen (vgl. Liegle 2008, 103).

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Überlegen Sie sich, wie sich die Hinweise für die Praxis (pädagogische Schlüssel) in der pädagogischen Arbeit umsetzen lassen. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie? Was müsste verändert werden?



AUFGABE 2:

Beobachten Sie in Ihrer Praxiseinrichtung ein Kind. Versuchen Sie die derzeitigen Entwicklungsthemen, sowie seine Denk- und Handlungsmuster zu erfassen. Ziehen sie die folgenden Überlegungen mit ein: Was sind die Themen des Kindes? Gibt es etwas, was Sie überrascht, was sie so noch nicht wahrgenommen haben? Können Sie vielleicht ganz spezifische, „eigen-sinnige“ Verhaltens-, Verstehensmuster des Kindes erkennen? Überlegen Sie anschließend, wie die individuellen Bildungsprozesse unterstützt werden können.

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

- Ahnert, L. (2008): *Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung*. In L. Ahnert, (Hrsg.) (2008), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2010): *Frühe Bildung auf dem Prüfstand*. In Becker-Stoll, F.; Berkic, J. & Kalicki, B., *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 30-42). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ainsworth, M. D. S. (2009): *Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys (1974); Skala Zusammenspiel versus Beeinträchtigung (1971); Skala Annahme versus Zurückweisung des Kindes (19719)* In Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414-440). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alemzadeh, M. (2008): *Frühkindliches Selbstempfinden. Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und seine Bedeutung für die Frühpädagogik*. Marburg: Tectum Verlag.
- Alemzadeh, M. (2010): *Frühkindliches Selbstempfinden. Eine Einführung in Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und daraus resultierende Konsequenzen für die Frühpädagogik*. In Weegemann, W. & Kammerlander, C., *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 113-123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, R. (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Baronjan, C. (2000): *Autonomie und Solidarität – zwei Aspekte der Frühförderung in Tageseinrichtungen*. In Kühl, J. (Hrsg.), *Die Autonomie des jungen Kindes in der Frühförderung. Dokumentation des 10. Symposiums Frühförderung der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung* (S. 37-43). Würzburg: Edition Bentheim.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

- Beek, A. von der; Schäfer, G. E. & Steudel, A. (2006): *Bildung im Elementarbereich. Wirklichkeit und Phantasie*. Berlin: das netz.
- Becker-Stoll, F.; Berkic, J. & Kalicki, B. (Hrsg.) (2010): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor .
- Becker-Textor, I. (2009): *Die Kleinen kommen. Braucht die Kindergrippe eine eigene Pädagogik?* Zugriff am 02.03.2012. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1986.html>.
- Weiß, B. (2008): *Vom Sinn des Sinnlosen*. In *Geokompakt. Kindheit. Die wichtigsten Jahre im Leben*, 17, 80 – 87.
- Bmfsfj (Hrsg.) (2008): *Bildung, Betreuung und Erziehung, für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung. Kurzgutachten und Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bmfsfj*, Berlin. Zugriff am 03.03.2012. Verfügbar unter http://www.beruf-und-familie.de/system/cms/data/dl_data/cac5a73fab99dd2a8c9903eaf161f424/BMFSFJ_Bildung_Betreuung_Erziehung.pdf.
- Daum, J. (2010): *Beobachten, Dokumentieren und Fördern*. In Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 209-217). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dornes, M. (2008): *Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie*. In Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 42-62). München: Ernst Reinhardt.
- Erikson, E. H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fongay, P.; Gergely, G.; Jurist, E. L. & Target, M. (2004): *Affektregulierung, Menatlisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Fthenakis, W. E. (2007): *Auf den Anfang kommt es an. Die Qualität von Bildungsprogrammen, die Dilemmata deutscher Bildungspolitik und Perspektiven der Entwicklung*. *Betrifft Kinder*, 08-09, 6 – 17.
- Grossmann, K. E. (2008): *Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung*. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 21-41). München: Ernst Reinhardt .
- Herberg, P. (2010): *Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Alice Salomon Hochschule Berlin: Bachelorarbeit.
- Heursen, G. (2004): *Didaktik, allgemeine*. In Lenzen, D. (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Aggression bis Interdisziplinarität* (S. 307-317). Reinbek: Rowohlt, 7. Auflage.
- Jetter, K. (2000): *Die Autonomie des Kindes in der frühkindlichen Kooperation*. In Kühl, J. (Hrsg.), *Die Autonomie des jungen Kindes in der Frühförderung. Dokumentation des 10. Symposiums Frühförderung der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung* (S. 20-36). Würzburg: Edition Bentheim.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2009): *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann Media.
- Kühl, J. (2000): *Steht die Autonomie des jungen Kindes im Widerspruch zu Diagnostik und Therapie oder trägt sie zu deren Bereicherung bei?* In Kühl, J. (Hrsg.), *Die Autonomie des jungen Kindes in der Frühförderung. Dokumentation des 10. Symposiums Frühförderung der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung* (S. 3-19). Würzburg: Edition Bentheim.
- Leu, H. R. & Fläming, K. (2007): *„Bildungs- und Lerngeschichten“ – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts*. In Neuß, N. (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele* (S. 55-72). Berlin: Cornelsen Scriptor .

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

- Leu, H. R. (2009): *Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens.* In Bethke, C. & Schreiner, S. A. (Hrsg.), *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen* (S. 74-82). Berlin: das Netz.
- Liegle, L. (2008): *Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik.* In Thole, W.; Rossbach, H.-G.; Fölling-Albers, M. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85-113). Leverkusen: Budrich.
- Malaguzzi, L. (2002): *Die Wichtigkeit sich wiederzusehen.* In: *Reggio Children. Hundert Sprachen hat das Kind. Ausstellungskatalog* (S. 46-53). Neuwied: Luchterhand.
- Meueler, E. (2001): *Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität.* Baltmansweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Papoušek, M. & Papoušek, H. (2003): *Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung.* In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 927-963). Bern: Hans Huber, 3. Auflage.
- Pikler, E. & Tardos, A. (1997): *Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern.* Freiburg: Herder, 7. Auflage.
- Schaller, K. (2004): *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt.* Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2011): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, K. & Wüstenberg, W. (2009): *Nuckelflaschen, Bananenkisten und Seidenpapier – Vorbereitung der Fachkräfte auf die Jüngsten.* In Bethke, C. & Schreiner, S. A. (Hrsg.), *Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen* (S. 74-82). Berlin: das Netz.
- Schneider, K. & Wüstenberg, W. (2010): *Die Welt der Dinge: Anregende Materialien für Säuglinge, Krabbel- und Kleinkinder.* In Weegemann, W. & Kammerlander, C. (Hrsg.): *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 251-265). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwenk, B. (2004): *Bildung.* In Lenzen, D., *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Aggression bis Interdisziplinarität* (S. 208-221). Reinbek: Rowohlt, 7. Auflage.
- Stenger, U. (2009): *Kulturelle Bildung in der Krippe.* In Wehrmann, I. (Hrsg.), *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb* (S. 1-10). Berlin: das netz.
- Stenger, U. & Franzen, A. (2010): *Ausdrucksformen von Krippenkindern.* In Weegemann, W. & Kammerlander, C. (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 220-233). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stern, D. (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Auflage.
- Textor, M. (2006): *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung.* Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Viernickel, S. (2008): *Bildungsprozesse in der Krippe.* In Balluseck, H. von (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 195-2190). Leverkusen: Budrich.
- Viernickel, S. (2009a): *Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern.* In Wehrmann, I. (Hrsg.), *Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb* (S. 1-6). Berlin: das netz.

Didaktische Gestaltung als Kernelement der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Pia Herberg

- Viernickel, S.; Völkel, P. ; Kroll, D. & Boos-Hammes, I. (2009b): *Mit Riesenschritten in die Autonomie. Kleinkinder auf dem Weg in die Selbstständigkeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.*
- Viernickel, S. (2010): *Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren? In Becker-Stoll, F.; Berkic, J. & Kalicki; B., Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren (S. 177-190). Berlin: Cornelsen Scriptor.*
- Viernickel, S. & Stegner, U. (2010): *Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kinder. In Kasüschke, D. (Hrsg), Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 175-198). Cronach: Carl Link.*
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Harms, H.; Richter, S. & Schwarz, S. (2011): *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg: FEL.*
- Vincze, M. (1997): *Die Bedeutung von Kooperation während der Pflege. In Pikler, E. & Tardos/ A., Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern (S. 44-58). Freiburg: Herder, 7. Auflage.*
- Völkel, P. & Viernickel, S. (2009): *Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.*
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008): *Sprachentwicklung. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 502-534). Weinheim: Beltz, 6. Auflage.*
- Wüstenberg, W. & Schneider, K. (2010): *Soziale Kompetenz von Kleinkindern in der Gruppe. In Hammes-Di Bernardo, E. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft (S. 69-85). Berlin: das netz.*
- Zimmer, R. (2005): *Handbuch der Sinneswahrnehmungen. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, 16. Auflage.*
- Zimmer, R.(2009): *Kinder unter 3 – von Anfang an selbstbewusst und kompetent. Ein Leitfaden für Eltern mit vielen Bewegungsspielen. Freiburg: Herder.*
- Aly, M. (2011): *Mein Baby entdeckt sich und die Welt. Kindliche Entwicklung achtsam begleiten nach Emmi Pikler. München: Kösel-Verlag.*
- Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter drei (2012): Das kindliche Spiel. Freiburg: Herder.*
- Largo, R. H. (2010): *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München: Piper, 3. Auflage.*
- Papoušek, M. & Gontard, A. von (Hrsg.) (2003): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung.*

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

5.3 Glossar

Bildung Bernhard Schwenk schreibt, dass im pädagogischen Bildungsbegriff die Erinnerung daran erhalten bleibt, „[...] dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst.“ (Schwenk 2004, 220f.) Somit geht der Bildungsbegriff von der Autonomie des Kindes aus. Im Gegensatz hierzu geht der Lernbegriff eher vom Instruktionsgedanken aus, also von Lernzielen, die erreicht werden müssen. Aus diesem Zwiespalt können Folgen für die pädagogische Umsetzung abgeleitet werden: So favorisiert der Bildungsansatz didaktische Formen, welche Kinder nicht belehren, sondern vorrangig forschendes Lernen ermöglichen (vgl. Schäfer 2007, 57f.).

Selbstständigkeit Der Begriff der Selbstständigkeit wird oft eingebracht, jedoch unterschiedlich verstanden. Sich selbst anziehen zu können, kann Selbstständigkeit sein, es kommt aber darauf an, in wie weit das Kind sich selbst dazu entschieden hat. Ziehen sich Kinder auf Zwang hin alleine an („weil sie das jetzt können müssten“) ist das keine Selbstständigkeit. *„Erziehung zur Selbstständigkeit heißt, dem Kind zu ermöglichen, selbst einen [guten] Standpunkt zu finden – seinen Stand[punkt] zu entwickeln.“* (Viernickel et al. 2009b, 61) *„Dies bedeutet, den [Entwicklungs-] Rhythmus eines jeden Kindes zu respektieren.“* (vgl. ebd., 147)

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Herberg, Pia: Didaktische Gestaltung als Kernelement in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.) Zugriff am TT.MM.JJJJ.