

Es darf selbst getestet werden

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



ErzieherInnen und LehrerInnen dürfen Selbsttests auf Corona durchführen:

LehrerInnen und ErzieherInnen sollen sich künftig nach einer entsprechenden Schulung selbst auf das Coronavirus testen dürfen. Bundesgesundheitsminister Jens Spahn erklärt dazu: „Antigen-Schnelltests können helfen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher und damit auch Kinder besser zu schützen. Kitas und Schulen bzw. ihre Träger können von heute an eigenständig Schnelltests beziehen und nutzen. Lehrerinnen und Lehrern werden, wie in Hessen erfolgreich erprobt, sich regelmäßig selbst testen dürfen. Und die Schulträger können bei Bedarf mit geschultem Personal Tests vor Ort durchführen. Das ist eine weitere alltagstaugliche Option, um Kindern auch in Pandemiezeiten den Kita- oder Schulbesuch zu ermöglichen.“

Lehrerverband unterstützt das Vorgehen

Heinz-Peter Meidinger, Präsident des deutschen Lehrerverbandes, begrüßt die Initiative Spahns. Gegenüber der

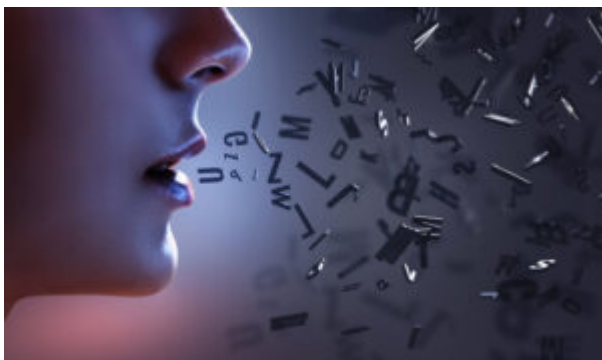
Deutschen Presseagentur sagte Meidinger, dass er das Vorgehen des Ministers unterstütze. „Allerdings mit zwei Einschränkungen: nur für Selbsttests, kein Einsatz von Lehrkräften bei Schnelltestungen von Schülern und zweitens bei Beachtung des Freiwilligkeitsprinzips.“ Noch vor kurzem hatte er [dringend Maßnahmen](#) gefordert.

Schnelltests in Apotheken erhältlich

Nun dürfen Apotheken die Schnelltests an Gemeinschaftseinrichtungen im Sinne des §22 Infektionsschutzgesetz abgeben. Das sind Einrichtungen, in denen überwiegend minderjährige Personen betreut werden. Dazu gehören Kindertageseinrichtungen, Horte, Heime, Ferienlager, die Kindertagespflege, Schulen und sonstige Ausbildungseinrichtungen.

Wie Sprache gelingt

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Sprache als lebendiges und integriertes Alltagserlebnis für

Kinder und Erwachsene:

Viele kennen Prof. Armin Krenz als Begründer des [„situationsorientierten Ansatzes“](#). Im folgenden Artikel, der in dem Buch [Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik](#) in unserem Schwesterverlag [Burckhardthaus](#) erschienen ist, schreibt er über die Sprachentwicklung bei Kindern.

Sprache kann Selbstbildungswelten im Menschen öffnen oder verschließen. Sie wirkt unbemerkt und ständig entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich auf Kinder. Im Sinne eines entwicklungsförderlichen Prozesses stellt das Kind durch Erlebnisse in den ersten Lebensjahren... einen Bezug zwischen sich und der Welt her, vergewissert sich seiner individuellen Identität und ordnet sich seinem Umfeld zu. Auf der anderen Seite muss festgehalten werden, dass beispielsweise „bei einer Sprachentwicklungsstörung auch Störungen auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene bestehen. Eine Störung auf dieser Ebene äußert sich in der verminderten Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Erlebnisse in einer nachvollziehbaren Art und Weise sprachlich zu äußern.“ (Bunse/Hoffschildt, 2008, S. 119). Doch allzu sehr wird derzeit in der deutschen (Elementar-)Pädagogik die Sprache als ein funktionalisiertes Methodenkompendium betrachtet – dies belegen die ungezählten „Sprachtrainings- bzw. Sprachförderprogramme“....

Die Sprache ist weitaus mehr als eine bloße Bündelung von gesprochenen und zumeist zusammenhängenden Worten. Sie ist ein lebendiger, lebensnotwendiger, der menschlichen Existenz alltäglicher und Sinn gebender Kommunikationsdialog, der Tag für Tag erlebt, gepflegt und genutzt werden kann und soll

Sprache ist Erlebnis – und kann Menschen in Erstaunen versetzen.
--

Sprache ist Genuss – und lässt immer wieder manche kleinen und großen Zuhörer/innen mit offenem Mund besonders spannenden Erzählungen folgen.
Sprache verbindet – und lässt im ersten Augenblick unüberbrückbar erscheinende Grenzen zusammenbrechen.
Sprache erfreut – und bringt Sonne in die Herzen trauriger Menschen.
Sprache beglückt – und eröffnet in einem Gespräch gedankliche Perspektiven, die bis dahin kaum zugelassen werden konnten.
Sprache berührt – und lässt die Menschen in nachsinnende Gedankenwelten kommen, sodass die Gegenwart teilweise in völlige Vergessenheit gerät.
Sprache ist wie die Feder eines Vogels – leicht, beschwingt und wundervoll zu betrachten. Sprache ist wie ein heller Sonnenstrahl – wegweisend, zielgebend und richtungsorientierend.

Gleichzeitig kann Sprache aber auch wie ein Schwert sein: scharf wie eine frisch geschliffene Klinge, zerstörend und vernichtend. Sie kann sich wie ein Feuer in die Herzen mancher Menschen brennen und eine nachhaltige Wirkung auf den Gesprächspartner haben. Sprache kann aber auch ermüden, abschrecken, Ängste provozieren und krank machen. **Sprache kann damit Selbstbildungswelten im Menschen öffnen oder verschließen** und wirkt (unbemerkt) permanent **entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich** auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene ...

Sprache als alltagsbedeutsamer Kommunikationswert

Grundvoraussetzungen und zugleich Lernbedingungen für einen entwicklungsförderlichen Sprachauf- und Sprachausbau ergeben sich primär aus folgenden Aspekten:

- einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen,
- dem Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung und einer aktiv

- beteiligten Motorik,
- einer sich momentan vollziehenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes,
 - dem aktuellen Erleben von Sprach- und Sprechfreude,
 - einer engagierten Selbsttätigkeit und Selbstaktivität,
 - einer lebendigen und zuverlässig erlebten Interaktion,
 - einer im Alltag sorgsam gestalteten Dialogpflege,
 - einer vielfältigen Sprachnutzung in Alltagssituationen und Alltagsbezügen, die für das Kind bedeutsam und interessant sind,
 - einem anregungsreichen Umfeld, das zwar reizvoll, nicht aber reizüberflutend auf das Kind wirkt sowie
 - einer Sprachnutzung und einem Spracherleben, das sich an der aktuellen Lebenswelt des Kindes orientiert.

Wie Sprache im Sinne eines alltagsbedeutsamen Kommunikationswertes auf Kinder und dabei besonders auf deren Sprach-/Sprechentwicklung wirkt, zeigen vor allem die vielfältigen Untersuchungsergebnisse von Prof. Dr. Gisela Szagun, die zu den renommiertesten Spracherwerbsforscherinnen Deutschlands gehört (Szagun, G., 2006) und entsprechend formulierte Konsequenzen (2007) konstatiert. Darüber hinaus finden sich viele sprachunterstützende Hinweise in den Arbeiten von Dr. Martine F. Delfos, die seit Jahren über das Thema „Gesprächsführung mit Kindern“ forscht. Weitere Praxishinweise für hilfreiche Grundvoraussetzungen und Lernbedingungen für einen erfolgreichen Sprachauf- und -ausbau liefern Rita Steininger (2004), Bernd Reimann (2009) und Sabine Bunse/Christiane Hoffschildt (2009), Marlies Koenen (2009) und Karin Jampert et al. (2006).

Nur wenn Sprachsituationen in lebendigen Handlungszusammenhängen einbezogen und darüber hinaus gleichzeitig mit gegenwartsorientierten Lebenswirklichkeiten der Kinder verbunden sind, in denen sie selbst Sprechfreude erleben und eigene Deutungen vornehmen können, wird Sprache von Kindern als ein Zielmedium und ein spannendes

Ausdrucksmittel angenommen und gerne genutzt. Doch die pädagogische Praxis sieht zumeist diametral anders aus – und das nicht erst seit 2009!

Zwar mag es auf den ersten Blick so wirken, als hätten es Kinder der heutigen Generation besser bzw. leichter, weil sie mehr Spielmittel, größere Bildungschancen, bessere Förderungsmöglichkeiten oder vielschichtigere Kommunikationswege nutzen können. Ein genaueres Betrachten macht aber deutlich, dass es vor allem um eines geht: *Kinder müssen eine ständige Zunahme an Erfahrungsverlusten hinnehmen* (vgl.: Ellneby, Y., 2001; Konrad, F.-M. + Schultheis, K., 2008; Rittelmeyer, Chr., 2007; DJI, 2009; Alt, Chr., 2008; Hurrelmann, K. et al., 2007)

Sprachaufbau geschieht im Sinne eines beziehungsorientierten „concomitant learning“

Entwicklungspädagogisch muss diese Tatsache sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte immer wieder aufs Neue aufrütteln, weil bekannt ist, dass Kinder in den ersten Lebensjahren vor allem aus den vielfältigsten Situationen eines Alltagshandelns lernen (= **concomitant learning**) (vgl.: Holt, J., 2003; Markowa, D., 2005; Jackel, B., 2008; Astington, J. W., 2000). So **entwickeln sich** alle kognitiven Prozesse aus einem begeisterten Tun, dem selbst beteiligten Aktiv-Sein, der selbst motivierten Tätigkeit und motorisch herausfordernden Aktivität. Nicht umsonst heißt es in einem alten Spruch: „Aus Erfahrung wird man klug.“ Wenn Kinder in zunehmendem Maße den Erfahrungsverlusten ausgesetzt sind, es aber gleichzeitig ihrer Bestimmung entspricht, sich als mitgestaltende und gleichzeitig lernende Mitakteure in dieser Welt zu begreifen, gibt es nur vorbestimmte Auswege: Entweder resignieren Kinder, ziehen sich zurück und klagen darüber, dass ihnen „so langweilig ist“, oder sie suchen vielfältige Chancen, die Welt dennoch zu entdecken, etwa durch Regel- und Grenzüberschreitungen, Bewegungsüberschüsse oder Aktionismen, indem sie auf sich aufmerksam machen (müssen) nach dem Motto:

„Seht doch, hier bin ich.“ Einerseits ist es die Angst davor, übersehen zu werden, die Kinder dazu veranlasst, sich zurückzuziehen oder „auf die Pauke zu hauen“, weil sie ihrem Umfeld klar machen wollen, dass die Planungen bzw. Angebote an ihren originären Bedürfnissen vorbeigehen und andererseits verlieren die Kinder durch diese alltagsfernen Angebote immer stärker ihre Neugierde, ihr Umfeld auf eigene Faust mit Zeit und Ruhe zu erkunden. Langeweile ist das Resultat aus dem anerzogenen Verhaltensmuster, außengesteuerte Erwartungen zu erfüllen, so dass die Bereitschaft, Akteur der eigenen Entwicklung zu werden, nach wiederholten Aufstandsversuchen systematisch nachlässt. Damit gewinnt die Überzeugung Oberhand, dass eigene Vorhaben nicht so bedeutsam zu sein scheinen sondern stattdessen eine Abwartehaltung, um sich als Reakteur in Szene zu setzen, erwünscht zu sein scheint.

Viele elementarpädagogische Fachkräfte und berufspolitische Mandatsträger können die aufgezeigten Gefahren einer völligen Verplanung von Kindheiten nachvollziehen und reagieren entsprechend bedauernd. Doch was ist von dem Versuch, Kindheit als ein eigenständiges Zeitfenster zu begreifen und entsprechend mit Kindern zu erleben, geblieben? Die Praxis zeigt: wenig. Es wird f ü r Kinder gedacht und f ü r sie geplant, f ü r Kinder arrangiert und f ü r Kinder gehandelt anstatt zu begreifen, dass eine „Pädagogik vom Kinde aus“ eine Pädagogik m i t dem Kind ist. Viele elementarpädagogische Fachkräfte haben sich schon vor Jahren darüber aufgeregt, dass Eltern ihren Kindern in immer jüngerem Alter immer mehr Kindheitszeiten vorenthalten haben, indem sie die Tendenz unterstützt haben, Kinder in Arrangements unterzubringen. Mit dem Babyschwimmen, den Krabbelgruppen und frühkindlichen Förderprogrammen fing es an, zog sich über die ungezählten Kurse und Trainings für Kinder weiter (Montag: Ballett/Judo; Dienstag: Flöten-/Klavierunterricht; Mittwoch: Turnen/Fußball; Donnerstag: Reiten/Handball; Freitag: Tennis/frühes Leselernen; Samstag: Sportturniere; Sonntag: frei!?) und setzt(e) sich dann über die Kindergartenzeit fort. Viele

Kinder hatten und haben ein Tagesprogramm, das dem eines Managers ähnlich ist.

D.h.: die entfernt gesehene Zukunft wird in die Gegenwart hineingeholt, so dass die Zukunft zur Gegenwart gemacht wird! Diese alltagsweltliche Vorstellung von Erziehung hat eine außergewöhnlich lange Tradition – sie ist von der Antike über die Zeit der Aufklärung, der Moderne, des Faschismus und des Kommunismus bis zur heutigen Zeit bekannt und findet sich erneut und hier besonders stark ausgeprägt in der aktuellen Pädagogik der „bildungsgeprägten Lernpädagogik“. Erlaubt sei ein Rückblick. Der polnische Arzt und Pädagoge Dr. Janusz Korczak gab dazu schon vor über 90 Jahren eine klare Stellungnahme ab, indem er sagte: „Wer die Kindheit überspringen will und dabei in die fern liegende Zukunft zielt – wird sein Ziel verfehlen.“ (1978, S. 20) Statt suchender Fragen, die wir uns aus den Beobachtungen der Kinder ableiten und immer wieder aufs Neue stellen, danach was Kinder am heutigen Tage brauchen, um in weitere Selbstbildungsanstrengungen kommen zu können, trachtet – so Korczak – „die ganz moderne Pädagogik ... danach, bequeme Kinder heranzubilden, sie strebt konsequent und Schritt für Schritt danach, alles einzuschläfern, zu unterdrücken und auszumerzen, was Willen und Freiheit des Kindes ausmacht, seine Seelenstärke, die Kraft seines Verlangens und seiner Absichten. Artig, gehorsam, gut, bequem, aber ohne Gedanken daran, dass es innerlich unfrei und lebensuntüchtig sein wird.“ (1987, S. 12) Was Kinder brauchen sind „Abenteuer für eine echte Kindheit“ (Lee, J., 2005) Wenn Antoine de Saint-Exupery einmal sagte: *„Wenn du mit anderen ein Schiff bauen willst, so beginne nicht, mit ihnen Holz zu sammeln, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem großen, weiten Meer“*, dann sei die Frage erlaubt, was vielerorts in der Pädagogik tatsächlich passiert. Viele Arbeitsimpulse in der Elementarpädagogik besitzen in zunehmendem Maße den Charakter einer „Kinderbelehrung“ mit der Folge, dass die gesamte Kindergartenpädagogik zu einer „vorgezogenen Schulpädagogik“

mutiert und Kinder zusätzlich irritiert, weil uns neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass Kinder in Zusammenhängen fühlen, denken und handeln (wollen), im Sinne einer **nachhaltigen Bildung in Handlungsvernetzungen** begreifen müssen und nur das als lernbedeutsam aufnehmen werden, was sie selbst als lernherausfordernd klassifizieren.

Sprachaufbau und -entwicklung ist in Sinnzusammenhänge integriert

Eine so genannte „ganzheitliche“ sprachunterstützende Pädagogik (im Sinne einer *nachhaltigen Bildung* bzw. *Bildung aus erster Hand*) ist dann gewährleistet, wenn **möglichst alle Entwicklungsbereiche** in einer Spiel-, Erlebnis-, Erfahrungs- und Alltagsaktivität des Kindes **gleichzeitig** angesprochen und beteiligt sind. Entwicklungspsychologisch ist eine Trennung oder ein Herauslösen einzelner Entwicklungsbereiche nicht nur unmöglich, sondern kann auch keine *nachhaltigen Bildungsprozesse* im Kind bewirken. So sucht man bis heute vergeblich nach Studien, die das Gegenteil beweisen würden.

Kinder sind stets mit all' ihren Entwicklungsfeldern – gleichzeitig und untrennbar – beteiligt, wenn es ihnen darum geht, die Welt zu erkunden, eigene Stärken zu erleben, neue Entwicklungsmöglichkeiten auszutesten und für sie bedeutsame Lebenserfahrungen zu machen. Die kindeigenen Entwicklungsfelder offenbaren sich in ihrem Denken, ihrer Fantasie, ihrer Kreativität, ihrer Sprache und ihrem Sprechen, ihrer Motorik, ihrer Soziabilität, ihrer Intelligenz, ihrer Motivation und vor allem ihren Gefühle.

Doch statt diese entwicklungspsychologisch bedeutsame Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, steckt die Elementarpädagogik und stecken viele Eltern die Kinder in immer mehr **pädagogisierte Arrangements**, durch die sie ihre eigenen Lernimpulse immer weiter verdrängen und darauf warten, dass es vielleicht noch etwas Spannenderes gibt als ihre erlebte Realität. Der Weg vom Säugling über das Kind zum Jugendlichen und Erwachsenen wird

immer kürzer und damit weniger nachvollziehbar für die Kinder selbst und ihr eigenes Leben. Nicht selten entstehen sogenannte **Entwicklungsbrüche vielfältigster Art – ausgedrückt als Verhaltensirritationen**, auf die die Erwachsenenwelt mit immer neuen, heilsversprechenden *therapeutisierten Pädagogikprogrammen* reagiert. Dort, wo ein Leben zunehmend in Bedingungen geschieht – und das macht den Alltag auch in manchen Kindertagesstätten aus – wird und ist die aktive Selbstbestimmung vieler Kinder radikal reduziert. **Der Alltag ist aus „Fertigbausteinen“ zusammengesetzt**, die den Kindern wenig Raum lassen, *Forscher, Entdecker, Wissenschaftler mit eigenen Neigungen sein zu können*. Janusz Korczak, der bekannte polnische Arztpädagoge, hat einmal gesagt:

„Wir belasten Kinder mit neuen Pflichten des Menschen von morgen, ohne ihnen die Rechte des Menschen von heute zuzugestehen. [] Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre.“ **Verteidigt die Kinder, Gütersloh 1987, S.47**

Kinder brauchen andere Erlebnisse als funktionalisierte Sprachübungen

Damit Kinder nicht noch mehr „Ohnmachtserlebnisse, Auslieferungserlebnisse, Trennungserlebnisse, Beziehungsnöte und Bedrohungsängste“ erfahren müssen, ist es vielleicht hilfreich, sich an das Wort eines unbekannten Apachenkriegers zu erinnern: „Großer Geist, bewahre mich davor, über einen Menschen zu urteilen, ehe ich nicht eine Meile in seinen Mokassins gegangen bin.“ Kinder laden uns jeden Tag dazu ein.

Was Kinder dringender denn je brauchen ist ein Lebens- und Lernumfeld, das vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

Sie brauchen ungeteilte Zeiten, in denen sie mit Ausdauer und

nach eigenen Zeitempfindungen Dinge in Ruhe zu Ende führen können, und sie brauchen vor allem Erwachsene, die ihre Ausdrucksformen wirklich verstehen, die Symbole ihres Handelns und Erzählens begreifen, und sie brauchen den Kindergarten als einen Ort, an dem sie ein aktives Mitspracherecht haben: von der Gestaltung des Tagesablaufes bis hin zur Kinderkonferenz.

Kinder brauchen offene Ohren, die hören, was Kinder zur Zeit beschäftigt, und sie suchen vielfältige Möglichkeiten, das wirkliche Leben – und keine künstlich gestaltete und strukturierte Welt – kennenzulernen.

Kinder brauchen eine Umgebung, in der sie sich in ihrer Individualität entwickeln können, bevor eine so genannte Sozialentwicklung auf sie einströmt, und sie brauchen Menschen, die ihnen einen Raum zugestehen, in dem sie mit Versuch und Irrtum das Weltgeschehen um sie herum begreifen können.

Sie brauchen Erwachsene (und ein entsprechendes Umfeld), mit denen der Prozesshaftigkeit eine höhere Beachtung geschenkt wird als dem Herstellen von irgendwelchen „ästhetischen Produkten“ und sie brauchen diese Erwachsenen als Bündnispartner zur Umsetzung ihrer ureigenen Interessen.

Sie brauchen und suchen einen Ort, an dem ihr magisch-mythisches Denken – also ihre subjektiv bildhafte Vorstellung von der Welt und deren wirksamen Zusammenhängen – ausreichend Platz findet, erlebt und ausgedrückt wird.

Sie brauchen Mitspieler und keine Dirigenten, die wirklich auf der Ebene von Kindern – im wahrsten Sinne des Wortes – sind, und sie brauchen Erwachsene, die mit ihnen sprechen anstatt auf sie einzureden oder über sie zu sprechen.

Sie brauchen Menschen, die ihre Stärken sehen und nicht gegen ihre vermeintlichen Schwächen kämpfen, und sie suchen Erwachsene, die statt eines Pessimismus einen hohen Optimismus ausstrahlen, die ihre Stärken sehen und nicht ihre

„Schwächen“ minimieren wollen.

Sie suchen Mitmenschen, die sich auf Erfahrungen einlassen und keine Dogmen (Lehrsätze) verbreiten, und sie brauchen Erwachsene, die statt „moralisierender Ratschläge für andere Werte“ selbst ihr eigenes Leben auf der Grundlage einer verinnerlichten Wertemoral gestalten.

Sie wünschen sich Menschen, die loslassen können, statt sich auf bestimmte Rollen und Vorhaben/Ziele zu fixieren, und sie suchen Erwachsene, die sie, statt erziehen zu wollen, ganzheitlich begleiten.

Kinder brauchen Menschen, die Selbsterfahrung auf sich nehmen, statt eigene Gedanken, Gefühle und Muster zu projizieren, und sie suchen Erwachsene, die mit ihnen auf die Suche nach Wahrheiten gehen, statt im Sinne von Recht oder Unrecht zu debattieren und eigene Standpunkte auf Kinder zu übertragen.

Wenn diese (und sicherlich viele weitere) Merkmale für den Kindergarten zutreffen sollen, **bedarf es immer wieder einer selbstkritischen Reflexion** einrichtungsspezifischer Normen und eingefahrener Verhaltensmuster – im Interesse von Kindern und Erwachsenen sowie einer tatsächlich bildungsorientierten Frühpädagogik.

So bedarf es in der Elementarpädagogik keiner zusätzlichen Intensivräume für besondere Arbeiten, sondern Räume, in denen es überall „intensiv“ zugeht.

Die Kindergartenzeit ist auch keine Zeitspanne eines vorgezogenen Schulübens, sondern ein Leben und Lernen mit Kindern in sinnzusammenhängenden, ganzheitlichen Vorhaben, die sich auf das aktuelle Leben der Kinder mit ihren Themenschwerpunkten beziehen.

Die Elementarpädagogik ist kein Ort, an dem Kinder gesagt bekommen, was sie machen können/sollen/müssen, sondern an dem **die Themen der Kinder verstanden und aufgegriffen**

werden (vgl.: Wiebe, E., 2010, S. 118-134).

Der Kindergarten hat für eine Atmosphäre zu sorgen, in der sich Kinder angenommen und wertschätzend behandelt fühlen. Dabei ist die Umgebung von Kindern als ein Ort zu erfassen, an dem sie sich selber fordern und eigenmotiviert fördern können.

Der Kindergarten hat sich Kindern als **ein Ort** zu zeigen, **an dem das Leben pulsiert**, in dem bestehende Alltagsrealitäten ihres erlebbaren Umfeldes erfahren werden können und der jede aufgesetzte Künstlichkeit von inszenierten, erwachsenengesteuerten und herbeigeführten „teilisolierten Förderprogrammen“ aufgibt (vgl.: Lill, G., 2007, S. 18 ff.; Krenz, A.: 2010, S. 121 ff.).

Er hat Kindern die entwicklungsförderliche Möglichkeit zu bieten, unverarbeitete Erfahrungen aufzuarbeiten, um sich von alltäglichem Erwartungsdruck und biographisch ausgelösten Belastungen zu befreien (vgl.: Krenz, A., 2008, S. 201 ff.).

Der Kindergarten muss ein Ort sein, an dem der Phantasie reichum von Kindern jede Arbeitsschablone überflüssig macht und die Person der Erzieherin bzw. des Erziehers ein von den Kindern geliebter Teil der Gruppe ist.

Der Kindergarten gestaltet dabei seine Arbeit aus einem Selbstverständnis heraus, in dem zunehmend eingesetzte Therapieprogramme durch das gemeinsame, ganzheitliche Leben immer mehr überflüssig werden.

Alltagstaugliches Sprachgeschehen als lernprovozierender Lebensraum

Damit wird der Kindergarten zu einem Ort, an dem mit Kindern zusammen gekocht und gelacht wird, Freude regiert und Regeln gemeinsam ausgehandelt werden, **Kinder noch Kinder sein können** und nicht als „unfertige Erwachsene“ betrachtet werden, geachtete Rückzugsecken bestehen und Kinder selbstverständlich jeden Tag ihr Spielzeug mitbringen können, Jungen ebenso wie

Mädchen zu ihren besonderen Rechten kommen und Gewalt von einer natürlichen Aggression unterschieden wird. Ein Ort, an dem es ebenso Ablehnung, Abgrenzung und Auseinandersetzungen gibt wie unter den Erwachsenen und dabei natürliche Wege gesucht und miteinander gegangen werden, um solche Grenzen zu überwinden; an dem jedes Kind das verbrieftete Recht auf Meinungsäußerung – ein in der UN-Charta „Rechte des Kindes“ festgeschriebenes Recht (Artikel 12/13) – besitzt und vor allem das Kind in Erwachsenen ein Modell für das Gesagte erlebt. Viele elementarpädagogische Fachkräfte behaupten mit fester Überzeugung, dass sie sich genau durch diese Merkmale auszeichnen. Doch trifft dabei ein Wunsch- bzw. Ideal-Ich nicht selten auf ein widersprüchliches Realbild. (Hinweis für die Praxis: Es lohnt sich durchaus, diesen Anspruch gezielt in einer Selbstbeobachtung zu überprüfen. Vgl. Krenz, A., 2009, S. 22)

Dort, wo der Kindergarten zu einem **alltagstauglichen, bildungsorientierten und lernprovozierenden Lebensraum** geworden ist, fühlen sich Kinder angenommen und verstanden. Dies schafft die notwendige Sicherheit für Kinder, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, alte Muster zu verändern und mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren.

Der Kindergarten ist in Gefahr, sich allzu schnell auf wieder neue Programme und Richtungen einzulassen – ein Beweis für eine oftmals zu beobachtende **Orientierungslosigkeit der gegenwärtigen Elementarpädagogik**. Wenn Kinder diesen „lernprovozierenden Bullerbü-Effekt“ (vgl.: Lindgren, A., 2006) – d.h. Sinn gebende, in der Lebensrealität erfahrbare Zusammenhänge zwischen dem real-aktuellen Kinderleben und ihrem real existenten Umfeld – nicht mehr im Kindergarten erleben können, dann müssen sie auch hier resignieren und entwickeln bzw. verfestigen auffällige Verhaltensweisen, die sich folgenotwendig weiter in die Schulzeit verlagern oder die Kinder suchen ihre Erfahrungen „auf der Straße“. Das ist – auf

die Gegenwart bezogen – dramatisch und wäre im Hinblick auf die Zukunft fatal. Kinder brauchen nötiger denn je einen beziehungsorientierten und lernintensiven **Alltags-Lebensraum** – der Kindergarten kann ihn bieten und Kindern nutzbar machen.

Sprachentwicklung braucht sprach- und sprechfreundliche Rahmenbedingungen/Begleiterscheinungen

Wenn Erzieherinnen und Erzieher Wert darauf legen, dass sich Sprache entwickeln, auf- und ausbauen soll, sind zunächst die **Faktoren zu identifizieren und zu verändern**, die die Sprach- und Sprechentwicklung eines Kindes massiv hemmen:

- unübersichtliche Beziehungsverhältnisse durch zu große Gruppen oder pädagogische „Ansätze“, die sogenannte „feste Gruppen“ ablehnen;
- wenig oder sehr eingeschränkte Bewegungsangebote, die zumeist darauf ausgerichtet sind, den Kindern „gezielte“ Bewegungsmöglichkeiten anzubieten;
- ein wahrnehmungsstörender Lärmpegel, der es Kindern nahezu unmöglich macht, aufeinander zu hören, miteinander in Ruhe zu reden, gemeinsam die Sprache zu erleben; (Hinweis: in einer „pulsierenden Pädagogik“, wo Kinder mit für sie interessanten Themen beschäftigt sind, geht es zwar lebendig und handlungsaktiv, nicht aber automatisch auch „lärmend“ zu.);
- ein gereiztes Sprach-/Sprechklima – ausgelöst durch zunehmend „genervte“ Erwachsene, die voller lernzielorientierter Fördervorgaben oftmals nur noch „Lernergebnisse bei Kindern“ feststellen und dokumentieren wollen;
- Sprachkorrekturen, die die Sprechfreude der Kinder hemmen;
- Hektik, Unruhe, Chaos, Streit, Zeitfresser, Sprachunterbrechungen, die eine sprachunfreundliche Atmosphäre ausbreiten;
- ein Zeit unterbrochenes Zuhören, weil Erwachsene mit allzu vielen Nebentätigkeiten beschäftigt sind und immer

weniger Ruhe besitzen, sich ganz und gar auf Gesprächserlebnisse mit Kindern einzulassen;

- ein „Nachäffen“ von Sprach-/Sprechfehlern, das vielleicht als „Ansporn“ gedacht, aber immer als „Verletzung“ erlebt werden wird;
- ein monologisierendes Einreden auf Kinder, das nicht selten als sprachabschreckend von Kindern empfunden wird;
- wenn Kindern Sprach-/Sprechäußerungen abgenommen werden;
- wenn Kindern viel zu früh Antworten auf ihre Fragen gegeben werden, anstatt mit ihnen nach Antworten zu suchen und
- wenn eine „kognitive“ Sprache eingesetzt wird, statt einer emotional positiv besetzten – beziehungsorientierten – Sprache. Eine solche beziehungsorientierte Sprache kann nur dort geschehen, wo elementarpädagogische Fachkräfte Kinder nicht nur >verstehen< sondern ihr Verhalten/ihre Sprachaussagen fühlend fühlen.

Der/die Erzieher/in als sprachunterstützender Ausgangspunkt für Sprachentwicklung

Es besteht heute überhaupt kein Zweifel daran, was die Sprache nachhaltig fördert (vgl.: Mannhard, A. + Braun, W. C., 2008; Weinert, S., 2007 + 2008; Weinert, S. + Grimm, H., 2008; Mietzel, G., 2002; Tracy, R., 2007). Entsprechende Hinweise finden sich daher auch in nahezu allen länderspezifischen Orientierungs- und Bildungs(rahmen)richtlinien für Kindertageseinrichtungen! Eine **„integrierte Sprachförderung“** (Best, P. + Zehnbauser, A., 2009/Michalak, M., 2008) geschieht vor allem durch die Merkmale, die Sprachäußerungen außergewöhnlich stark aktivieren, provozieren, lebendig werden lassen: alltäglich miteinander sprechen; miteinander singen; miteinander dichten und reimen; Dialoge lebendig pflegen und gemeinsam auf die Suche nach Antworten gehen; miteinander philosophieren; Kinderaktivitäten sprachlich begleiten;

gemeinsames Genießen einer lebendigen Bewegungskultur; Geschichten vorlesen und nacherzählen; Märchen vorlesen und nachspielen; Geschichten erfinden und aufschreiben; miteinander spielen; sorgsam aufeinander hören; Hörspiele erfinden und aufzeichnen; Kindergartenzeitungen erstellen und drucken; Kinderkonferenzen gemeinsam gestalten.

Entsprechend der bekannten Aussage von Pestalozzi, dass „Erziehung Liebe und Vorbild ist – sonst Nichts!“, muss es in einer sprachförderlichen Erziehungs- und Bildungsatmosphäre vor allem um die **eigene Sprach- und Sprechkultur** der elementarpädagogischen Mitarbeiter/innen und die der Elementarpädagogik zugeordneten Fachkräfte gehen.

Sprache ist für Kinder ein alltägliches, lebendiges, entwicklungsförderliches Kommunikationserlebnis mit Kindern und Sprachbildung von Kindern versteht sich in erster Linie als eine Herausforderung an die hohe Sprachkompetenz von bindungsorientierten Erwachsenen!

Die verschiedenen Merkmale des eigenen Sprechverhaltens, die eine sprachförderliche oder sprachhinderliche Auswirkung auf Kinder haben, äußern sich in der **Stimmfarbe, der Stimmkraft, im Sprechtempo, der Aussprache, dem Satzbau, den möglicherweise genutzten Sprachmarotten und dem Sprechausdruck**. (vgl.: Mannhard, A. + Braun, W.C., 2008)

Wir alle haben sicherlich ein Bild von unserer gelebten Alltagssprache. Wir glauben, eher einfühlsam, annehmbar, freundlich, aufgeschlossen, einladend, und insgesamt kommunikationsförderlich zu sprechen.

Gleichzeitig ist es so, dass unser Wunschbild häufig einem Idealbild entspricht und mit der Wirklichkeit – dem Realbild – nicht unbedingt übereinstimmen muss.

Aus diesem Grunde sei ein Sprach-/Sprechreflexionsbogen vorgestellt, der wie ein Spiegel zur Hand genommen werden kann, um einerseits selbst eine Sprach- bzw. Sprechanalyse

vorzunehmen oder andererseits – was noch effektiver ist – eine Kollegin/einen Kollegen zu bitten, bei der Spracherfassung sowie einer kritischen Bestandsaufnahme behilflich zu sein.

So kann der folgende *Reflexionsbogen* gezielt dabei helfen, sein eigenes Sprach- und Sprechverhalten zu erfassen und ggf. Maßnahmen zu ergreifen, um notwendige Veränderungen vorzunehmen:

Aussprache	Satzbau	Sprach-marotte	Sprechbeginn/-ausdruck	Sprechtempo	Stimmkraft	Stimmfarbe
deutlich	einfach strukturiert	häufige Wiederholungen	ängstlich	langsam	leise	weich
undeutlich	mittellang	„Ich würde sagen“	ungeduldig	mittel	(zu) laut	hart
näselnd	lang	„irgendwie“	fragend	schnell	dynamisch	melodisch
nuschelig	eintönig (nur: Subjekt, Prädikat, Ergänzung)	viele „Äh“	originell	hastig, rasend	gepresst	voluminös
akzentuiert	verschachtelt	viele „und“	bestimmend	abgehackt	entspannt	flach
stockend	kompliziert	viele „ich“	schüchtern	ohne Pausen	schrill	hell
näselnd	vollständig	viele Fremdwörter	rücksichtsvoll (nicht mit der „Türe ins Haus fallen“)	mit Pausen	schneidend	dunkel
lispelnd	abgebrochen	viele Anglizismen	rücksichtslos	mit zu langen Pausen	gleichbleibend	kippend (wechselnd zwischen hoch + tief)
überdeutlich	abstrakt	„Ich sag‘ mal ...“	lebhaft	„ohne Luft zu holen“	wechselnd	betonend
sorgfältig	konkret	viele „ne“ am Satzende	sicher	einschläfernd	gewaltig	voll
rhythmisch	grammatisch korrekt	„eigentlich“	spannend	gehetzt	zurückhaltend	leer
fließend	grammatisch falsch	„Man sollte ...“	fesselnd			
		„Ja aber ...“	interessant			

„Gute Sprachförderung“ ist alltäglich hörbar. Test- und Sprachförderverfahren mögen Erwachsene beruhigen – Kinder werden durch sie nicht selten massiv beunruhigt. Die *Methodengläubigkeit* und *didaktisierte Vielfalt* in der Elementarpädagogik setzt den *eigenen Entwicklungszeitraum Kindheiten* mit seinen besonderen Erfordernissen zunehmend aufs Spiel. Insofern ist aus entwicklungspsychologischer, sprachwissenschaftlicher und entwicklungspädagogischer Sicht ein **Perspektivwechsel dringender denn je notwendig!**

Literatur

Alt, Christian (Hrsg.) (2008): Kinderleben – Industrielle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5. Wiesbaden: Schriftenreihe des Deutschen Jugendinstituts

Astington, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München: Ernst Reinhardt

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

Best, Petra + Zehnbauer, Anne (2009): Kinder-Sprache stärken. Anregungen für eine integrierte Sprachförderung. In: TPS, Heft 4, S. 46–50

Blank-Mathieu, Margarete (2010): Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen. In: Krenz, Armin: Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort. München: Olzog. Teil 4, Beitrag Nr. 40, S. 1–40

Bunse, Sabine + Hoffschildt, Christiane (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München: Olzog

Delfos, Martine F. (2004): „Sag‘ mir mal ...“ – Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre). Weinheim, Basel: Beltz

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2009): Das Wissen über Kinder – eine Bilanz empirischer Studien. DJI Bulletin, Nr. 85, Heft 1/2009

Ellneby, Ylva (2001): Kinder unter Stress. Was wir dagegen tun können. München: Beust

Fink, Michael (2005): Gute Sprachförderung sieht man nicht. Sprachtest im Vergleich. In: klein & groß, Heft 07–08/2005, S. 23–25

Fischer-Olm, Anna (2006): „... und dann hat die Erzieherin zu mir gesagt“. Wie Eltern die Sprachentwicklung ihres Kindes unterstützen können. Dortmund: Borgmann Media Taschenbuch

Fink, Michael (2005): Gute Sprachförderung sieht man nicht. Sprachtest im Vergleich. in: klein&groß, Heft Nr. 07-08, S. 22–25

Friedrich, Hedi (2003): Beziehungen zu Kindern gestalten. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz

Gardner, Howard (1993): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): Sprache fördern – Bildung ganzheitlich entfalten. Frankfurt a. M.

Günster, Ursula (2007): Kinder auf ihrem Weg begleiten. Lahr: Kaufmann

Held, Susanne (2006): Vorlesen oder die Kunst, Bücher in Kinderherzen zu schmuggeln. Stuttgart: Klett-Cotta

Holt, John (2003): Wie kleine Kinder schlau werden. Selbständiges Lernen im Alltag. Weinheim: Beltz

Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: World Vision Deutschland e.V.

Jackel, Birgit (2008): Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten: VAK

Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne + Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin: verlag das netz

Koenen, Marlies (2009): Sprache anfasssen. Ein Werkstattbuch. Weimar/Berlin: verlag das netz

Konrad, Franz-Michael + Schultheis, Klaudia (2008): Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Korczak, Janusz (1978): Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Gütersloh (3. Aufl. 1987): Gütersloher Verlagshaus G. Mohn

Korczak, Janusz: (1987): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen (9. Aufl.): Verlag Vandenhoeck + Ruprecht

Krause, Christina + Lorenz, Rüdiger-Felix (2009): Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung: Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht

Krenz, Armin (2010): Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. 7. Aufl. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor

Krenz, Armin (2008): Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Krenz, Armin (2007): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor

Krenz, Armin (2007): Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Mannheim: Cornelsen

Krenz, Armin (2008): Kinder brauchen Seelenproviant. München: Kösel-Verlag

Krenz, Armin (2009): Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich. München: Olzog

Kurzwernhart, Petra Johanna (2009):
Sprachstandserhebungsverfahren im Überblick unter

Berücksichtigung von linguistischen Grundlagen, Mehrsprachigkeitsdiagnostik, Basisqualifikationen, Gütekriterien und Verfahrensarten. Diplomarbeit an der Universität Wien

Lee, Jeffrey (2005): Abenteuer für eine echte Kindheit. Die Anleitung. München: Piper

Lentes, Simone (2004): Ganzheitliche Sprachförderung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Lindgren, Astrid (2006): Das verschwundene Land. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Lill, Gerlinde (2007): Bildungsblüten oder Verplanung und Verregelung von Kinderzeit. In: Betrifft KINDER, Heft 08-09, S. 18–20

Mannhard, Anja + Braun, Wolfgang G. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen. München: Ernst Reinhardt

Markova, Dawna (2005): Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer. Kirchzarten: VAK

Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 141 ff.

Michalak, Magdalena (2008): Sprachförderung im Alltag. In: klein&groß, Heft 5/2008, S. 34–37

Rauschenbach, Petra (2010): Lern- und Frühförderprogramme im reichhaltigen Angebot der Elementarpädagogik und Konsequenzen für eine professionell gestaltete Elementarpädagogik. In: Krenz, Armin (Hrsg.) (2010): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort. 57. Ausgabe, Juli 2010, Teil 4, Beitrag Nr. 49. München: Olzog

Reimann, Bernd (2009): Im Dialog von Anfang an. Die

Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor

Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. In: Sozial extra, Nr. 1/2005, S. 6–11

Schäfer, Gerd E. (1999): Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Band 1: Lepenies, A. et al. (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspotentiale. Opladen: Budrich, S. 152–290

Schweiger, Martina (2005): Ein neuer Blick auf die Bildungsprozesse von Kindern. DJI Bulletin, Nr. 71, Sommer 2005, S. 2

Steininger, Rita (2004): Wie Kinder richtig sprechen lernen. Sprachförderung – ein Wegweiser für Eltern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind – ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz

Szagun, Gisela (2007): Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim, Basel: Beltz

Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Textor, Martin R.: (2008): Wider die Verschulung des Kindergartens. Selbstbildung und ko-konstruktives Lernen zulassen. In: klein&groß, Heft 05/2008, S. 38–43

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke

Weinert, Sabine (2007): Spracherwerb. (Seite 221–231). In: Hasselhorn, Marcus + Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe

Weinert, Sabine + Lockl, Kathrin (2008): Sprachförderung. In: Petermann, Franz + Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Angewandte Entwicklungspsychologie, Band 7, S. 92–134

Weinert, Sabine + Grimm, Hannelore (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf + Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 502–534)

Wiebe, Edeltraud (2010): Kinder haben ein Recht darauf, verstanden zu werden. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

nifbe mit neuem Fokus und vielen Infos

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Institut schafft Schwerpunkt für Demokratiebildung und Partizipation:

Einen neuen Fokus setzt das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) im Bereich der Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben“. In drei kostenlosen Formaten können Fachkräfte und KiTa-Leitungen sich für den kompetenten Umgang mit Vielfalt in ihren zahlreichen Dimensionen weiter qualifizieren und ganz praxisnah Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa voranbringen. Daneben werden auf Landesebene und in den Regionen flankierende Maßnahmen sowie auf dem nifbe-Portal ein stetig aktualisierter Themenschwerpunkt zu Vielfalt und Demokratiebildung angeboten. Dazu und zu anderen Themen informiert nifbe im folgenden Beitrag:

Der schwierige Gesundheits- und Arbeitsschutz gibt Anlass zu Sorge

Die Corona-Pandemie hält unsere Gesellschaft und das KiTa-System weiter in Atem. Die Fachkräfte in den Kitas müssen in ihrer Arbeit mit den Kindern einen täglichen Balanceakt zwischen Hygieneverordnungen, den Vorstellungen und Sorgen der Eltern sowie eigenen pädagogischen Ansprüchen und ihrem eigenen Gesundheitsschutz vollziehen. Und auch wenn das Infektionsrisiko für Kinder und die Ansteckungsgefahr durch sie nach der aktuellen Studienlage eher gering bis sehr gering ist, gibt der schwierige Gesundheits- und Arbeitsschutz für Fachkräfte doch Anlass zur Sorge (s. auch hier (http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1795-corona-brandbriefe-fuer-besseren-gesundheitsschutz-in-kitas?acm=16806_191)).

Das System KiTa ist auf Kante genäht

Grundsätzlich zeigt die Corona-Krise noch einmal wie unter einem Brennglas, dass das System KiTa auf Kante genäht ist und viele Fachkräfte an ihrer Belastungsgrenze oder schon darüber hinaus sind. Vielerorts kann der Betrieb nach Aussagen der Praxis nur aufrechterhalten werden, indem ständig gegen Gesetze oder Verordnungen verstoßen wird. In dieser Situation droht die Bildung auf der Strecke zu bleiben. Hier ist dringender Handlungsbedarf, damit in KiTas wieder Zukunft gestaltet und zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden kann.

Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben!“

So befindet sich unsere Demokratie nicht erst seit Corona in einer Bewährungsprobe und sieht sich zunehmenden Angriffen von Populisten und Extremisten ausgesetzt. Aus diesem Grund wird das nifbe im Rahmen seiner landesweiten Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben!“ (http://www.nifbe.de/das-institut/qualifizierungsinitiativen?acm=16806_191) ab dem nächsten Jahr einen besonderen Fokus auf die Demokratiebildung und Partizipation legen. Die KiTa kann als Mikrokosmos der Gesellschaft eine ideale Keimzelle für Demokratie sein und die Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien und toleranten Gesellschaft vorbereiten. Dafür müssen Kinder von Anfang an Demokratie leben und erleben können.

Grundlagenpapier für Demokratiebildung und Partizipation

Mit einem Grundlagenpapier zu diesem Thema und kostenlosen „Demokratie-Werkstätten“ möchte das nifbe niedersächsische KiTas daher bei der nachhaltigen Umsetzung von Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa-Praxis

unterstützen. Daneben werden im Rahmen der Qualifizierungsinitiative auch weiterhin kostenlose Inhouse-Maßnahmen sowie Leitungsscoachings rund um das Thema Vielfalt angeboten.

Qualifizierungsangebote 2021

Unsere Themen: Infos zur nifbe-Qualifizierungs-Initiative ab 2021

Zu den Qualifizierungsangeboten (http://www.nifbe.de/das-institut/qualifizierungsinitiativen?acm=16806_191)

Zum Grundlagenpapier „Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa“ (http://www.nifbe.de/infoservice/online-bibliothek?acm=16806_191) Cartoons von Renate Alf zum Thema Demokratie und Partizipation (http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1808-cartoons-zur-demokratie-und-partizipation-in-der-kita?acm=16806_191) „Erbsen esse ich nicht“ – Digitale Auftakttagung (http://www.nifbe.de/das-institut/veranstaltungen?view=item&id=875:erbsen-esse-ich-nicht&catid=0&acm=16806_191) des nifbe zum Schwerpunkt Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa am 18.02.2021

[rz_nifbe_postkarte_demokratiebildung_200929-1Herunterladen](#)

Infos und Angebote zu KiTas in Corona-Zeiten

Seit September bietet das nifbe eine kostenlose und bisher auf große Resonanz gestoßene Vortragsreihe „KiTa in Corona-Zeiten“ an. Damit möchte das nifbe die KiTas bei ihrer pädagogischen Arbeit unter Corona-Bedingungen unterstützen. Die Reihe läuft noch bis Anfang März 2021.

Zur nifbe-Veranstaltungsreihe „KiTa in Corona-Zeiten“ (http://www.nifbe.de/das-institut/veranstaltungen/veranstaltung_sreihen?view=item&id=46:kita-in-corona-zeiten&catid=0&acm=16806_191)

Zahlreiche Informationen zum Arbeits- und Gesundheitsschutz und zur Pädagogik unter Corona-Bedingungen sowie Austauschmöglichkeit finden Sie in unserem nifbe-Forum (http://www.nifbe.de/forume?acm=16806_191)

Eine Übersicht zu aktuellen Studienergebnissen im Kontext KiTa und Corona finden Sie hier auf dem nifbe-Portal (http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1804-studienuebersicht-zu-kita-in-corona-zeiten?acm=16806_191)

Tipp: Aufschlussreiche Zahlen und Fakten zur aktuellen Corona-Lage in den KiTas und der Tagespflege liefern die Monatsberichte der von RKI und DJI durchgeführten Corona-KiTa-Studie (http://www.nifbe.de/index.php?subid=16806&option=com_acymailing&ctrl=url&urlid=534&mailid=191).

Wöchentlich aktualisierte Zahlen zu Infektionsfällen in den KiTas sowie zum Einsatz des Personals finden Sie auf dem Dashboard (http://www.nifbe.de/index.php?subid=16806&option=com_acymailing&ctrl=url&urlid=535&mailid=191) der Projektwebsite.

Folgende Studien sind gestartet und bitten noch um Teilnahme von Fachkräften:

Studie: Soziale Arbeit unter Corona-Bedingungen (http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1797-studie-soziale-arbeit-unter-corona-bedingungen?acm=16806_191) (Hochschule Fulda und ver.di)

Studie: Corona und sprachliche Entwicklung (<http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1794-corona-und-spr>

[achliche-entwicklung?acm=16806_191](http://www.nifbe.de/component/coursedatabase?view=item&id=874:potenziale-von-zentren-fuer-familien&acm=16806_191))(Hochschule Emde/Leer und HAWK Hildesheim)

Veranstaltungs-Tipp „Potenziale von Zentren für Familien“

In einem kostenlosen Vortrag am 03.12. um 10:00 Uhr nimmt Prof. Dr. Katharina Spieß vom DIW Berlin die „Potenziale von Zentren für Familien“ aus familien- und bildungsökonomischer Perspektive in den Blick. Sie möchte hier auch konkrete Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in diese Richtung geben.

Zu den weiteren Infos und zur Online-Buchung (http://www.nifbe.de/component/coursedatabase?view=item&id=874:potenziale-von-zentren-fuer-familien&acm=16806_191)

Veranstaltungs-Rückblick

Ende September führte das nifbe unter dem Titel „Zwischen Akademisierung und Schnellbesohlung“ angesichts des akuten Fachkräftemangels eine digitale Tagung zur Fachkräftegewinnung und -bindung durch. Einen Bericht und eine Dokumentation sowie eine Aufzeichnung des Hauptvortrags von Prof. Dr. Anke König finden sie auf dem nifbe-Portal (http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1771-strategien-der-fachkraeftegewinnung-und-bindung?acm=16806_191)

Quelle: Newsletter nifbe

Selbstbild ErzieherInnen:

Kompetent und stark im Fördern von Selbstvertrauen

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



OECD lässt in Deutschland über 3000 pädagogische Fachkräfte befragen:

Die gute Nachricht: Fast alle Fachkräfte in der Kita sind mit ihrem Beruf und ihrer aktuellen Tätigkeit zufrieden. Gesellschaftlich anerkannt fühlt sich aber nur jede Dritte. Das sind zwei Ergebnisse der OECD-Studie TALIS Starting Strong. Die groß angelegte Erhebung führt die Organisation in neun Ländern durch. An der Befragung haben hierzulande weit über 3.000 Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) teilgenommen. Dabei unterteilt die Studie in Fachkräfte im Bereich Krippenkinder (U3) und Kindergartenkinder (Ü3).

Zu wenig Geld und Anerkennung

Rund 94 Prozent der Befragten sind demnach mit ihrer Arbeit zufrieden. Nur 36 Prozent fühlen sich dagegen gesellschaftlich anerkannt. Zudem ist wenig überraschend ein geringer Prozentsatz mit seinem Gehalt zufrieden. Im Ü3-Bereich sind es 26 Prozent, im U3-Bereich mit 29 Prozent etwas mehr.

Wenn es schon mit dem Geld und der Anerkennung nicht so

richtig klappt, sind doch die meisten mit der Leitung ihrer Einrichtung zufrieden. Nur 32 Prozent der Befragten im Ü3-Bereich und 26 Prozent im U3-Bereich wünschen sich mehr Unterstützung.

Stress bei der Arbeit entsteht aus dem Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und den dafür vorhandenen Ressourcen.

Fehlen von Personal ist größter Belastungsfaktor

Als größte Belastungsfaktoren zählen hierzulande „Zusätzliche Pflichten aufgrund der Abwesenheit von pädagogischen Fachkräften“, „zu viele Kinder in der Gruppe“ und „mangelnde Ressourcen“. Dazu zählen etwa die finanzielle Unterstützung, materielle Ressourcen und Personal. Aus dem Mangel an letzterem kommt es auch zu Spannungen. So stellen für etwa 33 Prozent der MitarbeiterInnen im Ü3-Bereich und 27 Prozent im U3-Bereich zusätzliche Aufgaben aufgrund von Personalausfällen eine „sehr starke“ Belastung bei der Arbeit dar.

Personalmangel Gefahr für die Qualität des Angebots

In beiden Bildungsbereichen gibt jede fünfte Einrichtungsleitung an, dass der Personalmangel angesichts der Zahl der angemeldeten Kinder die Fähigkeit ihrer Einrichtungen, den Kindern ein qualitativ hochwertiges Umfeld zu bieten, stark beeinträchtigt.

Super Ausbildung und wenig Weiterbildung

Dabei sind die deutschen Fachkräfte prima geschult. Die Ausbildung gehört zu den besten in den Ländern, die an der Befragung teilnehmen. In Deutschland haben 97 Prozent des Personals im Kindergartenbereich und 96 Prozent des Personals im Krippenbereich ein Ausbildungsprogramm absolviert, in dem

sie speziell für die Arbeit mit Kindern qualifiziert wurden. Zudem beinhaltete die Ausbildung bei rund 80 Prozent ein Praxismodul.

Anders sieht es im Bereich der Fort- und Weiterbildungen aus: Im Vergleich zu den anderen Ländern werden in Deutschland im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte meist nur wenige Themenbereiche abgedeckt. Die Folge daraus ist, dass nur ein relativ kleiner Anteil des Personals die eigene Ausbildung in Bereichen wie der Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichem Hintergrund (rund 35 Prozent) oder der Pädagogik (rund 25 Prozent) vertieft.

Bedenklich stimmt zudem die Situation bei den Leitungskräften. Nur 35 Prozent der LeiterInnen im Kindergarten- und 43 Prozent der Leitungen im Krippenbereich geben an, dass sie eine Schulung dafür erhielten, pädagogische Leitungsaufgaben wahrzunehmen. Das ist das niedrigste Niveau unter den teilnehmenden Ländern.

Stark bei der sozial-emotionalen Entwicklung

Am stärksten fühlen sich die Fachkräfte bezüglich ihrer Fähigkeiten, Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern. Bezüglich der Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen Hintergründen oder im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien zur Förderung des Lernens fühlen sie sich dagegen schwächer. Während etwa 95 Prozent der pädagogischen Fachkräfte in beiden Bildungsbereichen angeben, dass sie Kinder dabei helfen können, Selbstvertrauen aufzubauen, berichten weniger als 10 Prozent dasselbe für den Einsatz digitaler Medien. Damit befinden sie sich in bester Gesellschaft mit ihren KollegInnen in den anderen Ländern.

Gute Kommunikation und Teilnahme

Am meisten lernen die Fachkräfte wohl von ihren Kolleginnen. In beiden Bildungsbereichen beteiligt sich das meiste pädagogische Personal wöchentlich oder sogar täglich an gemeinsamen Aktivitäten über verschiedene (Alters-)Gruppen hinweg. Leider geben nur 40 Prozent ihren KollegInnen auch so häufig Feedback über ihre berufliche Praxis.

Sehr positiv ist das Bild bezüglich der Beteiligungsmöglichkeiten. 80 Prozent des pädagogischen Personals in Deutschland ist der Meinung, dass ihre Einrichtung ihnen die Möglichkeit bietet, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

Gesundheitliche Probleme

Im Vergleich zu anderen Ländern ist der Anteil am pädagogischen Personal, das erwägt, die eigene Arbeitsstelle wegen gesundheitlicher Probleme aufzugeben in Deutschland hoch. Das könnte auch auf ein erhöhtes Burnout-Risiko hindeuten. 25 Prozent der Befragten im Kindergartenbereich und 22 Prozent im Bereich Krippe erwägt den Ausstieg.

Empfehlungen für die Politik

Aufgrund dieser Erkenntnisse empfiehlt die OECD für Deutschland folgendes:

- Schaffen von Bedingungen zur Förderung informellen, kollaborativen Lernens unter pädagogischen Fachkräften und Ausrichtung des Fort- und Weiterbildungsangebots hin zu Teamfortbildungen.
- Verbesserung der Ausrichtung von Fort- und Weiterbildung auf verschiedene Karrierestufen unter Berücksichtigung der Bedarfe der Fachkräfte und der Qualität der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten.
- Status und Anerkennung erhöhen, indem sichergestellt

wird, dass die Gehälter der Fachkräfte mit ihren Verantwortlichkeiten im Einklang stehen und indem Wege für den beruflichen Aufstieg innerhalb des FBBE-Sektors besser definiert werden.

- Unterstützung von Fort- und Weiterbildung für Leitungen, indem in neue Modelle von Leitungsfortbildung investiert wird und kontinuierliche berufliche Fort- und Weiterbildung erleichtert wird.

Die vollständige Studie auf englisch finden Sie hier:

https://www.oecd-ilibrary.org/education/building-a-high-quality-early-childhood-education-and-care-workforce_b90bba3d-en

Eine Ländernotiz für Deutschland finden Sie unter:

<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-Starting-Strong-2018-Vol2-Germany-de.pdf>

Weiterbildung zur „Fachkraft AD(H)S-Experte“

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Seminar ab Januar in Elmshorn:

Die ADHS-Expertin und Lerntherapeutin Jeannine Hohmann bietet ab Januar 2021 ein Weiterbildungsseminar zur „Fachkraft AD(H)S-Experte“ am „Institut Lernen“, Kaltenhof 5 in Elmshorn an. An insgesamt neun Seminartagen lernen die TeilnehmerInnen im Rahmen von Gruppenarbeiten und ergänzenden Vorträgen alle neuen Erkenntnisse zur Zusammenarbeit mit den Betroffenen. Das Seminar ist zudem als eine Schnittstelle zwischen den pädagogischen Fachkräften, ihren dazugehörigen Trägern und den Eltern der betroffenen Kinder gedacht. Ausgearbeitet wurden die Inhalte über einen Zeitraum von zwei Jahren. Das intensive Seminar ist in der Branche einmalig und wurde aufgrund der steigenden Nachfrage entwickelt.

Mit dem Expertenteam zum Experten

„Es traut sich keiner so wirklich an das Thema ran, da es sehr vielschichtig ist. Ich selbst wollte eine komplexe Schulung zum Thema besuchen, fand aber keine Möglichkeit. Das ändere ich nun zusammen mit meinen weiteren Referenten und Referentinnen am Institut-Lernen“, so Hohmann. Für sie und ihr Team stellt die ADHS-Problematik ein Tabuthema dar, welches in den vergangenen Jahren durch die fortschreitende Inklusion an Schulen und Kindergärten intensiver in den Vordergrund rückte. Häufig fehle es hier jedoch an Expertise und entsprechender Wissensvermittlung vor Ort. Zwei Jahre lang arbeitete Hohmann die vier Module ihres Seminars aus, die sich auf das Krankheitsbild, die Diagnostik, die Therapie und die Praxismethoden beziehen. Wer anschließend die Professionalisierung absolviert, ist schlussendlich eine zertifizierte „Fachkraft AD(H)S-Experte“.

Weitere Infos und das Kontaktformular zur Anmeldung gibt es auf www.jeannine-hohmann.de

Über Jeannine Hohmann:

Nach ihrer Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin arbeitete Jeannine Hohmann in einem sozialen Brennpunkt im Saarland. Es folgten weitere pädagogische Projekte,

Fortbildungen und Coachings sowie die Arbeit als Kita-Leiterin, als Dyslexie- und Dyskalkulietherapeutin (BVL), ADHS/ADS-Trainerin und die Ausbildung zur Montessori-Diplom Pädagogin. Seit 2010 arbeitet Hohmann in ihrer eigenen, durch den Bundesverband für Legasthenie (BVL) zertifizierten, Praxis in Elmshorn. Im Jahr 2018 gründete sie mit dem „INSTITUT LERNEN“ die Möglichkeit zur rundum Betreuung für Eltern und allen pädagogischen Fachkräften. Die zweifache Mutter und ihr Team aus weiteren, spezialisierten Referentinnen und Referenten diagnostizieren, therapieren, beraten und vermitteln ihr Wissen in der Praxis für die Praxis und fokussieren sich besonders auf Menschen mit der Diagnose ADS/ADHS.

Kitas in Zeiten von Corona

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Broschüre mit Praxistipps zum Download:

Corona stellt Krippen und Kindergärten vor große Herausforderungen. Wie können Hygiene- und Schutzmaßnahmen in den Kita-Alltag integriert werden? Was muss passieren, wenn ein Kind erste Krankheitszeichen aufweist? Wie gelingt trotz Corona die weitere Zusammenarbeit mit der Familie?

Um Orientierung bei der Gestaltung des Regelbetriebs unter Pandemiebedingungen zu geben, stellt das Bundesfamilienministerium gemeinsam mit dem Bundesgesundheitsministerium eine interaktive Broschüre mit Praxistipps und Hintergrundwissen mit dem Titel [„Kitas in Zeiten von Corona“](#) bereit.

Hier finden Sie die [Druckversion](#). Der Schutzstandard ([hier zum Download](#)) bietet Informationen für den Arbeitsschutz in Kitas in Zeiten von Corona, zum Beispiel zur Gefährdungsbeurteilung. Diese sollte aufgrund der Corona-Pandemie in Kitas überprüft und gegebenenfalls aktualisiert werden.

St. Martin mit Marcus und Luise – Eine Geschichte zum Vorlesen und Backen

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Wenn schon der Martinsumzug in diesem Jahr ausfallen muss, können wir uns mit Laternen, Geschichten und schönen Liedern auch ein tolles Martinsfest machen. Die Geschichte von St. Martin gehört dazu ... und auch die Geschichte von Marcus und Luise. Prima passen auch die Martinshörnchen. Das Rezept für 30 Hörnchen gibt es im Anhang unserer Geschichte. Geschrieben hat die Geschichte Thomas Reuter.

Nichts los im November. Kaum noch Sonne, noch kein Schnee. Na, wenigstens gab's das Martinsfest am 11. November. Marcus und Luise freuten sich schon riesig auf den Laternenumzug im Dunkeln, den reitenden Sankt Martin und natürlich auf die Martinshörnchen.

Das Martinsfest erinnerte daran, dass Sankt Martin vor vielen, vielen Jahren an einem kalten Wintertag seinen Mantel mit einem frierenden Bettler geteilt hatte.

Die Martinshörnchen sahen aus wie Hufeisen von Martins Ross, schmeckten aber viel besser. Bevor man ein Hörnchen anknabberte, musste man es zerbrechen und eine Hälfte verschenken. Halb so wild, denn meistens bekam man ja auch von jemandem eine Hälfte geschenkt.

Hmm – Martinshörnchen! Und was das Beste war: Die Hörnchen wurden zu Hause bei Marcus und Luise gebacken. Genau drei Tage vor dem Martinsfest. Und weil das ,ne Menge Arbeit machte, kamen Freunde von Mama und Papa zum Helfen. In diesem Jahr sollten es über einhundert Martinshörnchen werden!

Also – zuerst wurden alle Backzutaten gemischt, dann musste daraus ein großer Teigklumpen geknetet werden. Das machte Grit, Mamas Freundin. Grit war nämlich Body-BUILDERin und ging fast jeden Tag zum Krafttraining ins Fitness-Center. Heute allerdings nicht, denn heute durfte sie ja Teig kneten.

Die anderen saßen drumherum, tranken Kaffee und bestaunten Grits Muskeln. Eins, zwei, drei war der Teig fertig. Nun wurde er ausgerollt. Da durften die Männer ran. Die Frauen schnitten Teig-Dreiecke heraus, klecksten Heidelbeermarmelade darauf, rollten die Hörnchen ein und legten sie aufs Backblech. Und dann ab damit in die Backröhre. Vom ersten fertigen Blech durften Marcus und Luise je ein Hörnchen naschen. Köstlich! Und Kater Max strich durch die Küche und futterte alle Teigstückchen auf, die zu Boden fielen. Später wurden die Hörnchen noch mit Zuckerguss bepinselt. Das alles dauerte bis spät in den Abend – und Grit fragte immer wieder, ob nicht noch ein bisschen Teig zum Kneten da sei.

Endlich – morgen war Martinsfest.

Der Wäschekorb voller Hörnchen stand im Schlafzimmer, denn da war es schön kühl. Es duftete in der ganzen Wohnung. Aber die Hörnchen waren nachgezählt. Doch morgen ... Morgen kam Sankt Martin auf dem Pferd geritten und verteilte die Hörnchen. Sankt Martin war in Wirklichkeit auch Grit. Die hatte nicht nur Muskeln, sondern konnte auch toll reiten. Außerdem war sie die Einzige, die den Korb mit den Hörnchen vor den Kindern schützen konnte. Also – noch einmal schlafen!

Mama saß gerade gemütlich im Wohnzimmer und las, als sie plötzlich Marcus schreien hörte: „Raus da! Du spinnst wohl!! Mama!!!“ ‚Aha‘, dachte Mama, ‚Luise wollte sicher naschen.‘

Sie sauste ins Schlafzimmer. Marcus hockte an der einen Seite des Korbes, Luise an der anderen, mitten im Korb hockte Kater Max. Marcus zerrte an dessen Vorderpfoten, Luise am Schwanz, Max fauchte.

„Was macht ihr denn da?“, wunderte sich Mama. „Zum Martinsfest sollen die Hörnchen geteilt werden, nicht die Katze. „Luise war furchtbar aufgeregt.“ Weißt du, was der Max gemacht hat? Er hat in die Hörnchen gepinkelt!“

Ach du liebe Zeit! – Mama jagte Kater Max unters Bett und besah sich die Bescherung. Max hatte mitten in die Hörnchen ein Loch gescharrt und hineingepullert. Die Hörnchen waren nass und klebrig, der Zuckerguss war aufgeweicht, es roch gar nicht mehr feierlich.

„Wer hat Max ins Schlafzimmer gelassen?“, fragte Mama ganz langsam.

„Papa war’s!“, antwortete Luise ganz schnell und Marcus nickte heftig. Papa war arbeiten. Aber es wäre nicht das erste Mal, dass er nicht auf Max aufgepasst hätte!

„Was machen wir denn jetzt?“, Mama war völlig ratlos.

„Die trocknen doch“, tröstete Marcus sie. „Das merkt schon keiner.“

„liih!“, rief Luise. „Ich esse kein Hörnchen, wo Max draufgepinkelt hat. Außerdem erzähl ich’s allen!“

Marcus wollte schon ärgerlich werden, aber Mama beruhigte ihn. „Die Hörnchen sind hin. Wegen diesem blöden Kater!“ „Und weil Papa nicht aufgepasst hat“, nahm Luise Max in Schutz.

Dann saßen die drei in der Küche und überlegten. Wenn es morgen zum Martinsfest keine Hörnchen gäbe, wären die Kinder furchtbar enttäuscht. Und dann müssten sie auch zugeben, was passiert war. Außerdem hätte Grit nichts zu beschützen. „Wir müssen nochmal backen“, meinte Marcus. „Ich helf dir.“ „Ich auch“, sagte Luise.

Mama schaute auf die Uhr. Es war abends um acht. Die Geschäfte hatten gerade schon geschlossen. Aber glücklicherweise war Papa gestern einkaufen gewesen. Der hamsterte immer. „Damit

sich's lohnt", sagte er, wenn er angeschleppt kam.

Mama seufzte. Dann begann sie, Mehl, Milch, Backpulver, Zucker, Eier und Marmelade zusammenzusuchen. „Könnte gerade so reichen“, meinte sie. „Bloß die Heidelbeermarmelade muss ich mit Pflaumenmus strecken.“

Halb acht waren die Zutaten gemischt. Jetzt ging's ans Kneten. Grit war um diese Zeit im Fitness-Center, also musste Mama selbst ran. Sie kämpfte mit dem Teig. Luise guckte ihr mitleidig zu und Marcus feuerte sie an: „Da kriegst du Muskeln wie Grit!“

Um acht lag der fertige Teigklumpen auf dem Tisch. Mama rollte ihn aus. Marcus formte die Hörnchen. Luise klebte die Marmelade darauf. Halb elf reihten sich einhundertzwanzig Hörnchen auf dem Tisch aneinander – nur gebacken und bestrichen werden mussten sie noch.

Marcus und Luise waren hundemüde. Sie wollten ganz freiwillig ins Bett. „Wo ist eigentlich Max?“, fragte Luise. Wo wohl? Marcus öffnete sacht die Tür zum Schlafzimmer. Max lag zusammengerollt mitten in den Hörnchen und schlief.

Marcus und Luise schliefen auch sofort ein und träumten von Martinshörnchen-Bergen. Und von Grit, die diese Berge bewachte. Mama stand in der Küche und backte und backte. Ihre Arme waren schwer, ihr Rücken schmerzte und sie konnte kaum noch stehen.

Kurz vor elf kam Papa von der Arbeit nach Hause. „Hmm“, schnupperte er schon an der Tür. „Du hast gebacken, Schatz?“ Er betrat die Küche und blieb staunend stehen: „Du kannst wohl gar nicht genug kriegen vom Hörnchenbacken?“ „Sehr lustig!“, fauchte Mama. „Du und dein Kater! Du kannst gleich mit im Hörnchenkorb schlafen! Aber pinkel nicht auch noch hinein!!“

„Was ist denn passiert?“, Papa begriff gar nichts. Und nun erzählte ihm Mama die ganze Kater-Geschichte. Am Schluss

mussten sie beide drüber lachen – und Papa gab zu, dass Kater Max mit ihm ins Schlafzimmer gehuscht war. Dort verkroch er sich unterm Bett – und Papa hatte keine Lust gehabt, ihn zu fangen...

„Na toll!“, sagte Mama. „Dafür musst du mir jetzt helfen.“

Und schon drückte sie ihm den Topf mit dem Zuckerguss in die Hand: „Viel Spaß!“

Einsichtig setzte sich Papa an den Küchentisch, betrachtete seufzend die Reihen Martinshörnchen und begann, eins nach dem anderen mit Zuckerguss zu bepinseln...

Martinshörnchen (für ca. 30 Hörnchen)

Zutaten: 500 g Mehl, 250 g Zucker, 2 Eier, 150 g Margarine, 1 Päckchen Vanillinzucker, 1/2 Päckchen Backpulver, 1 kleine Prise Salz

Zubereitung:

Aus allen Zutaten einen festen Teig kneten und möglichst eine Stunde ruhen lassen. Anschließend den Teig ca. 0,5 cm dick ausrollen, Teigdreiecke ausschneiden, aus diesen dann Hörnchen formen (dabei nach innen aufrollen) und in Hufeisenform biegen. Auf Backpapier goldgelb backen.

Tipp:

Es erleichtert die Arbeit, wenn man aus dem gerollten Teig zunächst mit Hilfe einer runden Form einen Kreis aussticht und diesen achtelt. Die Hörnchen werden auf diese Weise auch gleich groß und schön.

Diesen Artikel haben wir folgendem Buch entnommen:

DAS KIRCHENJAHR MIT KINDERN FEIERN

EIN VORLESEBUCH MIT LUSTIGEN
GESCHICHTEN, BACKREZEPTEN
UND SPIELEN

THOMAS REUTER



Das Kirchenjahr mit Kindern feiern

Ein Vorlesebuch mit lustigen Geschichten , Backrezepten und Spielen.

Reuter, Thomas

Burckhardthaus-Laetare

ISBN: 9783944548906

96 Seiten, 14,95 €

[Mehr dazu auf www.oberstebrink.de](http://www.oberstebrink.de)

IW: Mehr als 340.000 Krippenplätze fehlen

geschrieben von Redakteur | Dezember 3, 2020



Der Ausbau neuer Betreuungsangebote für Kleinkinder geht in Deutschland offenbar zu langsam voran. Zwar wurden seit 2015 mehr als 135.000 zusätzliche Plätze in Kitas und bei Tageseltern geschaffen, allerdings wollen auch viel mehr Eltern als früher ihr Kind betreuen lassen. So fehlen 2020 in Deutschland mehr als 340.000 Plätze für Kinder unter drei Jahren, wie Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zeigen.

Viele Kommunen können dem in Deutschland geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nicht nachkommen. Obwohl die Zahl der unter Dreijährigen, die in einer öffentlich geförderten Kita oder bei Tageseltern betreut werden, seit 2015 von 693.000 auf 829.000 gestiegen ist, fehlen dieses Jahr 342.000 Plätze – rund 60 Prozent mehr als noch vor fünf Jahren. Das zeigt eine neue IW-Studie.

Immer mehr Eltern geben ihr Kind die Kita

Ein Grund für den steigenden Bedarf ist, dass immer mehr Eltern ihr Kleinkind institutionell betreuen lassen wollen. 2019 meldeten 81 Prozent der Eltern für ihre Zweijährigen und

64 Prozent der Eltern für ihre Einjährigen einen Betreuungsbedarf an – deutlich mehr als noch vor fünf Jahren. „Lange galt insbesondere in Westdeutschland ein Alter von drei Jahren als geeigneter Betreuungsbeginn. Das hat sich vollkommen geändert“, sagt IW-Familienexperte Wido Geis-Thöne. In den vergangenen Jahren stiegen außerdem die Geburtenzahlen, allerdings ist dieser Trend gestoppt.

Große regionale Unterschiede

Nicht in allen Bundesländern fehlen Kitaplätze im gleichen Ausmaß. Relativ zur Gesamtzahl der unter Dreijährigen ist die Betreuungslücke, also die Differenz aus den erforderlichen und tatsächlich bereitgestellten Betreuungsplätzen, im Saarland, in Bremen und in Nordrhein-Westfalen am größten. Knapp 20 Prozent aller Kinder unter drei Jahren hatten dort keinen Betreuungsplatz, obwohl sich die Eltern einen wünschen. Allein in Nordrhein-Westfalen fehlen somit knapp 100.000 Plätze. In NRW kommt hinzu, dass Eltern bei Engpässen in den Kitas oft an Tageseltern verwiesen werden, bei denen die Qualifikationsanforderungen deutlich geringer sind als beim Kita-Personal.

Gut stehen Bayern, Baden-Württemberg und Ostdeutschland mit Ausnahme Berlins dar. Allerdings wollen in Bayern und Baden-Württemberg nicht so viele Eltern ihr Kind in eine Kita geben wie in anderen Bundesländern. „Nähert sich der Betreuungsbedarf wie zu erwarten den anderen Bundesländern an, werden auch in Bayern und Baden-Württemberg sehr viel mehr Kitaplätze benötigt“, sagt Studienautor Geis-Thöne.

Im Osten ist die Betreuungslücke zwar kleiner als im Westen, allerdings haben die Kindertagesstätten zu wenig Personal, um die Kinder gut zu betreuen. So kamen im Osten im Schnitt auf eine Betreuungsperson knapp sechs Kinder – in Westdeutschland sind es vier. Dementsprechend gäbe es auch im Osten trotz des guten Kita-Angebots Handlungsbedarf, so Geis-Thöne.

[IW-Kurzbericht 96/2020 als PDF zum Download](#)

Quelle: Pressemitteilung Institut der Deutschen Wirtschaft