SACHSEN-ANHALT
Ministerium für
Arbeit, Soziales, Gesundheit
und Gleichstellung

#moderndenken

Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt

Bildung: elementar — Bildung von Anfang an

Fortschreibung 2025



WAMIKI

Impressum

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Turmschanzenstraße 25
39114 Magdeburg

Telefon: 0391/567-4608
Fax: 0391/567-4622

www.ms.sachsen-anhalt.de
E-Mail: ms-presse@ms.sachsen-anhalt.de

Erarbeitung vom Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)
an der Hochschule Magdeburg-Stendal
Projektleitung: Prof. Dr. Jörn Borke
Projektteam: Smilla Lecon, Laura Müller, Carola Quednow

Unter Mitarbeit von (n. alphab. Rfg.): Sandra Frisch; Gesellschaft für elementare Bildung mbH (GEB) mit Franziska Jaschinsky und Kristin Voltz; Nancy Göritz-Niedermeier; Hochschule Magdeburg-Stendal mit Prof. Dr. Annette Schmitt, Prof. Dr. Lisa Schröder und Anja Stolakis; KinderStärken e.V. mit Martin Blasche, Maria Burkhardt, Ulrike Gehringer, Dörte Metelmann, Denise Mikoleit und Benjamin Ollendorf; Kompetenzzentrum Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt mit Dr. Wiebke Bretschneider, Wiebke Göbel und Prof. Dr. Matthias Morfeld; Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe (KgKJH) mit Jonathan Franke und Judith Linde-Kleiner; Jörg Kratzsch; Landesnetzwerk Migrantenorganisationen Sachsen-Anhalt (LAMSA) e.V. mit Maria Rogahn-Beckmann, Magdalena Gatz und Kjersti Nichols; Prof. Dr. Serafina Morrin; Christoph Schönefeldt; Kornelius Wegener; Werkstatt Kita Qualität mit Angela Bartz, Sabine Ehrenberg, Dr. Anna Ifland und Antje Meißner-Trautwein.

Die Überarbeitung und Fortschreibung des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ wurde im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt durch das Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal umgesetzt. Die Erarbeitung wurde durch zahlreiche Experten und Expertinnen der frühen Bildung in Sachsen-Anhalt begleitet.

Lektorat: Dr. Andrea Geffers

Gesamtherstellung: wamiki – Was mit Kindern GmbH
Gestaltung: Erik Neumann — studio luxabor
Bildnachweise: Titelbild, S. 16, 17, 27, 37, 48, 58, 59, 82, 97, 129, 149, 154, 162, 187, 195, 244, 264, 270 – Sebastian Treytnar;
S. 32 – Kita Menschenskinder; S. 72 – Jan von Holleben (wamiki-Ausstellung: Spielplatz Sprache); S. 109 – Vitaly Gariev/unsplash;
S. 139 – Timur Shakerzianov/unsplash; S. 175 – Jason Goodman/unsplash; S. 191, 235 – Getty image/unsplash; S.203 – photocase;
S. 214, 226, 253, 282 – wamiki-Archiv (Bordercrossings: Berlin, Göppingen, Chemnitz);
S. 251 – Markus Spiske/unsplash; S. 278 – Filip Urban/unsplash
Infografiken: Erik Neumann — studio luxabor

Druck und Bindung: Umweltdruck Berlin
Printed in Germany
Weitere Informationen finden Sie unter www.wamiki.de.

ISBN 978-3-96791-027-8
1. Auflage: Stand Juli 2025
© 2025 wamiki, Berlin

Bildung: elementar — Bildung von Anfang an

Fortschreibung 2025

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte pädagogische Fachkräfte,

ich freue mich, Ihnen die Fortschreibung des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar — Bildung von Anfang an“ präsentieren zu dürfen. Seit der ersten Veröffentlichung im Jahr 2004 hat sich das Bildungsprogramm als unverzichtbare Grundlage für die frühkindliche Bildung etabliert. Die Weiterentwicklungen von 2013 und nun 2025 spiegeln nicht nur den gesellschaftlichen Wandel, sondern auch die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse wider. Mit der aktuellen Fortschreibung möchten wir Ihnen, den pädagogischen Fachkräften, ein modernes und praxisnahes Werkzeug an die Hand geben.

Umgesetzt wird das Programm durch Sie als engagierte Pädagoginnen und Pädagogen – Sie sind der Schlüssel für gleiche Chancen und setzen das gemeinsame Ziel, Kindern mehr Teilhabe zu ermöglichen, jeden Tag in der Kita um. Sie sind es, die den Weg für erfolgreiche Bildungsbiografien ebnen. Ihnen gilt mein ausdrücklicher Dank!

Bildung beginnt nicht erst mit dem Schuleintritt, sondern ist von Geburt an elementar. Bildung befähigt unsere Kinder, sich zu sozialen Persönlichkeiten zu entwickeln, ihre Potentiale zu entfalten, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und Herausforderungen selbstbewusst zu meistern. Das Bildungsprogramm trägt dem Rechnung, indem es klare Leitgedanken, praxisnahe Leitlinien und innovative Ansätze vereint. Themen wie Kinderrechte, Sprachbildung, Demokratiebildung, Umweltbildung, Vielfalt, digitale Medien und Inklusion zeigen, wie Kitas auf neue Anforderungen reagieren und diese in ihren pädagogischen Alltag integrieren können.

Besonders wichtig war uns bei der Fortschreibung, alle relevanten Akteurinnen und Akteure einzubinden. Der intensive Austausch mit Ihnen als pädagogischen Fachkräften sowie Elternvertretungen, Trägern, Jugendämtern und weiteren Expertinnen und Experten war ein großer Gewinn für die Entwicklung eines Programms, das nicht nur den fachlichen Standards entspricht, sondern auch die Bedarfe und Perspektiven der Praxis aufgreift. Diese wertvolle Zusammenarbeit ist ein Ausdruck unserer gemeinsamen Verantwortung für die Bildung unserer Kinder.

Ich danke allen, die an der Erstellung dieses Bildungsprogramms mitgewirkt haben. Es ist ein Gemeinschaftswerk, das die Vielfalt der pädagogischen Arbeit und das Engagement in Krippen, Kindergärten, Horten, Kindertagesstätten und Kindertagespflege widerspiegelt. An dieser bewährten Struktur unserer frühkindlichen Bildungslandschaft werden wir festhalten. Das Bildungsprogramm wird die Qualität der Kindertagesbetreuung in Sachsen-Anhalt für Kinder von der Geburt an bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres weiter verbessern, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für alle Beteiligten erleichtern sowie die sozialpädagogische Arbeit in den Horten im Hinblick auf die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Schulen stärken.

Ich freue mich, dass dieses Programm als Grundlage und Inspiration für die wertvolle Arbeit in unseren Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege dient. Gemeinsam können wir die Bildungswelt unserer Kinder noch lebenswerter gestalten.

Mit herzlichem Dank und besten Wünschen



Petra Grimm-Benne
Ministerin für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ... 4

Inhaltsverzeichnis ... 6

Einführung ... 10
Wie ist das Bildungsprogramm aufgebaut? ... 11
Welche Kapitel sind neu? ... 13
Was hat sich genau geändert? ... 13

1 Leitgedanken: Pädagogische Grundprinzipien in den Kindertageseinrichtungen ... 18
1.1 Kinderrechte ... 19
1.2 Verständnis von Bildungsprozessen ... 24
1.3 Bindung und Vertrauen ... 28
1.4 Spiel und Bildung ... 30
1.5 Teilhabe ... 34
1.5.1 Partizipation und Selbstbestimmung ... 34
1.5.2 Demokratiebildung ... 39
1.6 Pädagogik der Vielfalt und Inklusion ... 41
1.6.1 Körperliche und geistige Fähigkeiten ... 42
1.6.2 Soziale Lagen ... 46
1.6.3 Kulturelle Vielfalt ... 49
1.6.4 Geschlechtergerechtigkeit ... 52
1.7 Gestaltung von Bildungsräumen ... 55

2 Kindertageseinrichtungen als Bildungsraum ... 60
2.1 Kinderschutz ... 61
2.2 Kinder als Individuen ... 67
2.2.1 Kinder bis zum dritten Lebensjahr ... 68
2.2.2 Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ... 73
2.2.3 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren ... 76
2.3 Kinder zusammen mit anderen Kindern ... 81
2.3.1 Gemeinsame Tätigkeiten ... 83
2.3.2 Geschwister ... 84
2.3.3 Kinder zusammen in der Kindertageseinrichtung ... 85
2.4 Eltern und Familien ... 86
2.4.1 Grundlagen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ... 86
2.4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis ... 87

2.5 Pädagogische Fachkraft ... 94
2.5.1 Pädagogische Professionalität ... 94
2.5.2 Beobachtung und Dokumentation ... 99
2.5.3 Pädagogisches Handeln gestalten ... 100
2.6 Pädagogisches Team ... 104
2.6.1 Teamkultur ... 104
2.6.2 Pädagogische Arbeit ... 107
2.6.3 Teamberatung ... 108
2.6.4 Zusammenarbeit ... 110
2.7 Leitung der Kindertageseinrichtung ... 111
2.7.1 Betriebsführung und Verwaltung ... 111
2.7.2 Gestaltung und Steuerung der pädagogischen Aufgaben ... 113
2.7.3 Personalmanagement ... 114
2.7.4 Selbstmanagement ... 115
2.7.5 Zusammenarbeit gestalten ... 115
2.7.6 Kindertageseinrichtung (weiter)entwickeln ... 116
2.8 Träger der Kindertageseinrichtung ... 118
2.8.1 Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder ... 118
2.8.2 Verantwortung im Innenverhältnis ... 118
2.8.3 Verantwortlichkeit in der Zusammenarbeit mit Familien ... 121
2.8.4 Verantwortlichkeit im Außenverhältnis ... 122
2.8.5 Trägerqualität ... 123
2.9 Kindertagespflege ... 125
2.9.1 Kindertagespflege und ihre strukturellen Besonderheiten ... 125
2.9.2 Qualität sichern und professionell handeln ... 126
2.9.3 Kindertagespflegepersonen in analoger Leitungs- und Trägerverantwortung ... 130
2.10 Kooperation und Netzwerke ... 132
2.10.1 Formen der Zusammenarbeit ... 132
2.10.2 Aspekte einer erfolgreichen Zusammenarbeit ... 133
2.10.3 Mögliche Netzwerkakteure und -akteurinnen auswählen ... 134
2.10.4 Wann Kooperationen und Netzwerke unerlässlich sind ... 138

3 Gestaltung von Übergängen ... 140
3.1 Eingewöhnung ... 141
3.2 Übergänge im Tagesverlauf ... 148
3.3 Gruppen- und Einrichtungswechsel ... 152
3.4 Übergang in die Schule und den Hort ... 156

4 Leitlinien: Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ... 164
4.1 Leitlinie 1: Partizipation ... 166
4.2 Leitlinie 2: Vielfalt und Inklusion ... 168
4.3 Leitlinie 3: Beobachtung und Dokumentation ... 169
4.4 Leitlinie 4: Eltern und Familien ... 170
4.5 Leitlinie 5: Eingewöhnung ... 171
4.6 Leitlinie 6: Übergänge ... 172
4.7 Leitlinie 7: Gruppe und Raum ... 173
4.8 Leitlinie 8: Qualitätsmanagement ... 174

5 Bildungsbereiche ... 176
5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention ... 179
5.1.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 181
5.1.2 Pädagogisches Handeln ... 184
5.1.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 194
5.1.4 Reflexionsfragen ... 196
5.2 Grundthemen des Lebens ... 197
5.2.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 197
5.2.2 Pädagogisches Handeln ... 202
5.2.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 208
5.2.4 Reflexionsfragen ... 209
5.3 Sprache und Kommunikation ... 210
5.3.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 211
5.3.2 Pädagogisches Handeln ... 216
5.3.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 230
5.3.4 Reflexionsfragen ... 231
5.4 Ästhetische Bildung ... 232
5.4.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 233
5.4.2 Pädagogisches Handeln ... 237
5.4.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 245
5.4.4 Reflexionsfragen ... 247
5.5 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) ... 248
5.5.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 249
5.5.2 Pädagogisches Handeln ... 254
5.5.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 259
5.5.4 Reflexionsfragen ... 263
5.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung ... 265
5.6.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 266
5.6.2 Pädagogisches Handeln ... 271
5.6.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 277
5.6.4 Reflexionsfragen ... 279
5.7 Medien und digitale Bildung ... 280
5.7.1 Interesse und Handeln der Kinder ... 280
5.7.2 Pädagogisches Handeln ... 285
5.7.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ... 290
5.7.4 Reflexionsfragen ... 291

Einführung

Mit „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ wurde 2004 in Sachsen-Anhalt erstmals das von der Projektgruppe „bildung: *elementar*“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg erarbeitete Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen veröffentlicht. Schon im Titel wird deutlich, dass Bildung zum einen etwas Zentrales (Elementares) ist, zum Beispiel um sich erfolgreich in Gesellschaften bewegen und den Herausforderungen des Lebens gut begegnen zu können. Zum anderen betont der Titel, dass Bildung bereits vor dem Schuleintritt im Elementarbereich, also im frühkindlichen Alter, beginnt und von Geburt an von Bedeutung ist. Im Jahr 2013 wurde vom Institut „bildung:elementar e.V. Halle“ eine neue Version des Bildungsprogramms erarbeitet, das umfangreich weiterentwickelt wurde. Im Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG) ist festgelegt, dass das für Kinder- und Jugendhilfe zuständige Ministerium die Inhalte des Bildungsprogramms per Verordnung festlegt (§ 24 Abs. 2 KiFöG). Zudem stellt das Bildungsprogramm eine verbindliche Grundlage zur Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags durch die Träger dar (§ 5 Abs. 3 KiFöG).

Seit der letzten Überarbeitung sind nun mehr als zehn Jahre vergangen. In dieser Zeit wurden neue Erkenntnisse zur frühen Bildung gewonnen und neue Themen rückten in das Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen beziehungsweise bekamen verstärkte Bedeutung (z.B. digitale Medien und Nachhaltigkeit). Um diesen Erneuerungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen gerecht zu werden und die Grundlagen für die Bildung in Kindertageseinrichtungen am aktuellen sozialpädagogischen und gesellschaftspolitischen Stand orientieren zu können, wurde 2023 vom *Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung* eine Fortschreibung des Bildungsprogramms ausgeschrieben. Den Zuschlag erhielt das *Forschungs- und Entwicklungszentrum Magdeburg GmbH* (FEZ), welches dem *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal die Projektleitung übertrug. Die hier vorgelegte Fortschreibung wurde vom KFB unter Mitwirkung vieler weiterer Experten und Expertinnen erstellt.

Bei der Fortschreibung wurde darauf geachtet, die Wiedererkennbarkeit im Hinblick auf die bis dato gültige Version zu gewährleisten, damit die Anschlussfähigkeit an die bisherige pädagogische Arbeit und Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm gegeben ist. Es wurden neue Inhalte aufgenommen und Texte aktualisiert. Dem Schreiben ging ein umfangreicher Prozess voraus, bei dem unterschiedliche Akteure und Akteurinnen der frühen Bildung in Sachsen-Anhalt einbezogen und um Rückmeldungen und Einschätzungen zum Bildungsprogramm gebeten wurden (z.B. pädagogische Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen, Vertreter und Vertreterinnen von Trägern, Fachberater und Fachberaterinnen, Beauftragte der Jugendämter, Elternvertretungen, angehende Fachkräfte in Ausbildung und Studium).

Während des Schreibens an dieser neuen Version des Bildungsprogramms gab es einen regelmäßigen Austausch in Form eines Begleitkreises, dem ebenfalls Personen aus unterschiedlichen Bereichen der frühen Bildung angehörten. Hierbei wurde der aktuelle Stand der Fortschreibung dargestellt und diskutiert.

Wie ist das Bildungsprogramm aufgebaut?

Das Bildungsprogramm ist in unterschiedliche Kapitel mit jeweiligen Unterkapiteln und Abschnitten gegliedert. Diese Gliederung soll der Übersichtlichkeit dienen und es ermöglichen, gezielt Inhalte zu finden. Jede Unterteilung kann aber nur der Versuch einer Ordnung sein.

So kann zum Beispiel der Bereich Sprache und Kommunikation als etwas betrachtet werden, das den Alltag einer pädagogischen Einrichtung permanent und bei allen Aktivitäten durchdringt und somit eine Querschnittsaufgabe ist. Dennoch ist er hier als ein eigener Bildungsbereich dargestellt. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Lernen von Sprache nur in gewissen Sprachfördersituationen stattfindet. Demokratiebildung wiederum wird bei den Leitgedanken dargestellt, auch wenn das Thema Demokratiebildung als eigener Bildungsbereich hätte eingeordnet werden können. Dies sind nur zwei Beispiele, die verdeutlichen sollen, dass jede Form der Einteilung zwangsläufig an Grenzen stößt und vereinfacht.

Wie in der Version von 2013 werden im ersten Kapitel die *Leitgedanken* vorangestellt. Diese sind als pädagogische Grundprinzipien in der Kindertageseinrichtung zu verstehen. Grundlegender Gedanke ist, dass pädagogische Fachkräfte den Meinungen, Ansichten und Perspektiven der Kinder offen begegnen und diese in der Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen berücksichtigen. Durch den Fokus auf die Kinderperspektiven bringen sie in Erfahrung, welche intensiven und wichtigen Erfahrungen die Kinder in der Einrichtung machen, von welchen bedeutsamen Erlebnissen sie berichten, was sie gut finden, was sie ärgert oder stört, welche Ideen für Veränderungen sie haben, was sie loben oder worüber sie sich beschweren. Über allem steht dabei ein durch die Kinderrechte bestimmtes Bild vom Kind, von dem alle Leitgedanken ausgehen. Damit im Zusammenhang stehen das Verständnis von Bildung und die Bedeutung von Bindungen. Zudem wird auf die Bedeutung von Spiel und Bildung eingegangen. Zentral ist zudem die angemessene Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Kindern. Dabei werden verschiedene Vielfaltsaspekte beschrieben. Für Bildungsgerechtigkeit und inklusives Arbeiten ist es notwendig, Kinder in ihren individuellen Unterschieden wahrzunehmen und zu verstehen sowie an diese Unterschiede im pädagogischen Alltag anzuschließen. Auch die Gestaltung der Bildungsräume wird hier als Querschnittsthema dargestellt.

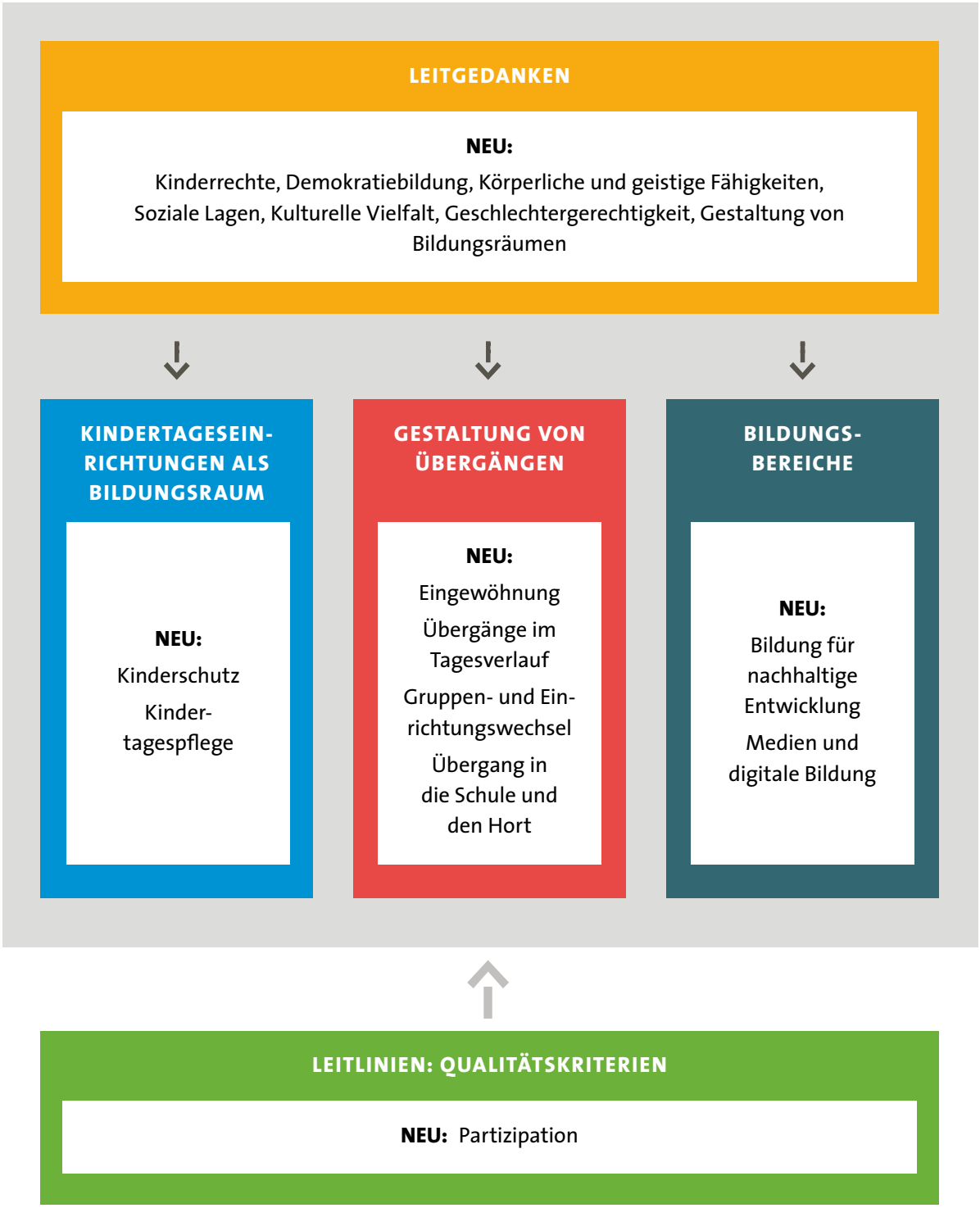
Das zweite Kapitel *Kindertageseinrichtungen als Bildungsraum* befasst sich damit, was es braucht, damit Kindertageseinrichtungen gute Bildungsräume für Kinder sein können. Ausgehend vom Handeln der Kinder, ihren Bedürfnissen und Interessen wird die Vision einer guten Kindertageseinrichtung entwickelt, in der sich die Strukturen sowie das Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung und in der Zusammenarbeit mit Trägern und Kooperationsbeteiligten konsequent an den Rechten der Kinder ausrichtet. Der Aufbau des Kapitels orientiert sich dabei stark an der bisherigen Version des Bildungsprogramms.

Die *Gestaltung von Übergängen* ist das Thema des dritten Kapitels. In diesem wird die spezifische Bedeutung von unterschiedlichen Übergangssituationen, die Kinder erleben, dargestellt. Ebenso wird erläutert, wie diese Übergänge kindgerecht gestaltet werden können.

Im vierten Kapitel werden die *Leitlinien* ausgeführt. Diese stellen, wie in der bisherigen Version, die Mindestanforderungen für eine qualitativ hochwertige Arbeit in Kindertageseinrichtungen dar. Sie können, mit ergänzenden Materialen, für das Qualitätsmanagement in den Einrichtungen verwendet werden, um so den eigenen Stand konkret zu erarbeiten und Handlungsbedarfe ausmachen zu können.

Im fünften Kapitel stehen die *Bildungsbereiche* im Zentrum. Dabei werden unterschiedliche Bildungsthemen und -felder ausgeführt. Neben einer Darstellung, die deutlich macht, was die einzelnen Bereiche umfassen, liegt der Schwerpunkt darauf, wie hier die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern im pädagogischen Alltag konkret unterstützt werden können.

Welche Kapitel sind neu?



Was hat sich genau geändert?

Der inhaltliche Aufbau orientiert sich, wie erwähnt, an der bisherigen Version des Bildungsprogramms.

LEITGEDANKEN

—→ Neu an den Leitgedanken ist, dass die Themen *Kinderrechte* und *Teilhabe* von Kindern in eigenen Unterkapiteln mehr Raum erhalten. Dabei geht es um die *Kinderrechte* allgemein sowie um eine weitestmögliche *Partizipation*, also eine Beteiligung der Kinder an den Abläufen und Prozessen der Einrichtungen. In diesem Zusammenhang wird ebenso die *Demokratiebildung* als eigener Abschnitt eingeführt, da Einrichtungen der frühen Bildung auch Orte sind, in denen die Grundprinzipien von demokratischem Denken und Handeln kindgerecht erfasst und gelebt werden müssen.

—→ Zudem wurden die Leitgedanken zu *Vielfalt und Inklusion* erweitert. Unterschiedliche Aspekte von Vielfalt werden nun näher dargestellt und hinsichtlich eines inklusiven Umgangs beleuchtet.

—→ Die *Gestaltung von Bildungsräumen* wurde als neues Unterkapitel bei den Leitgedanken ergänzt, um deren Bedeutung für die frühpädagogische Arbeit zu unterstreichen.

—→ Um die gestiegene Bedeutung des Aspektes der Nachhaltigkeit im Bildungsprogramm wiederzugeben, wurde der bisherige Leitgedanke *Nachhaltigkeit* zu einem eigenen Bildungsbereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und somit umfangreicher berücksichtigt.

KINDERTAGESEINRICHTUNGEN ALS BILDUNGSRAUM

—→ Im Kapitel *Kindertageseinrichtungen als Bildungsraum* hat sich bezüglich des Aufbaus wenig geändert. Die einzelnen Unterkapitel wurden bei Bedarf ergänzt und aktualisiert.

—→ Zusätzlich hinzugekommen ist ein Unterkapitel zum *Kinderschutz*, in dem die rechtlichen Grundlagen sowie entsprechende Handlungsstrategien bei Kindeswohlgefährdungen dargelegt werden, sowohl für Gefährdungen außerhalb von Einrichtungen als auch für den Kinderschutz innerhalb der Einrichtungen (institutioneller Kinderschutz).

—→ Die im § 5 KiFöG für Kindertageseinrichtungen genannten Aufgaben – und damit auch das Bildungsprogramm als verbindliche Grundlage für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags – gelten entsprechend und unter Berücksichtigung der spezifischen Erziehungssituation gleichfalls für die Kindertagespflegestellen. Um deren besondere Bedingungen und Konstellationen zu berücksichtigen, wurde ein eigenes Unterkapitel zur *Kindertagespflege* ergänzt.

GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN

—→ Neu hinzugekommen ist ein Kapitel zur *Gestaltung von Übergängen*. In diesem werden unterschiedliche Übergänge dargestellt: die Eingewöhnung in eine Einrichtung, die Übergänge im Tagesverlauf, bei Gruppen- und Einrichtungswechseln sowie beim Wechsel von einer Kindertageseinrichtung in die Schule und den Hort.

LEITLINIEN

—→ Die *Leitlinien* wurden beibehalten. Sie wurden aktualisiert und ergänzt um die Leitlinie *Partizipation*.

BILDUNGSBEREICHE

—→ Die *Bildungsbereiche* wurden um die Bereiche *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie *Medien und digitale Bildung* ergänzt. Mehrere Bildungsbereiche wurden zusammengefasst, daraus sind die Bildungsbereiche *Ästhetische Bildung* und *Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT)* entstanden. Beide waren in der bisherigen Version des Bildungsprogramms auf je drei Bildungsbereiche aufgeteilt.

—→ Die Ausführungen in den Bildungsbereichen beziehen sich auf alle Arten von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen, für die dieses Bildungsprogramm eine verordnete Arbeitsgrundlage darstellt. Darüber hinaus werden ergänzend am Ende der einzelnen Bildungsbereiche noch altersspezifische Informationen bezogen auf Kinder bis zum 3. Lebensjahr und Kinder im Schulalter in zusätzlichen Kästen dargestellt.

Allgemein wurden die Fragen zur *Überprüfung* beibehalten und ausgeweitet. Sie finden sich in der Fortschreibung jedoch als *Reflexionsfragen* nicht nur am Ende der jeweiligen *Bildungsbereiche* wieder, sondern wurden auch für die *Leitgedanken* und die *Gestaltung von Übergängen* formuliert. Die Unterkapitel zu *Kindertageseinrichtungen als Bildungsraum* enden jeweils mit einer Auflistung der *Inhalte in Kürze*.

Im Bildungsprogramm wird zumeist die Bezeichnung pädagogische Fachkraft verwendet. Diese bezieht sich auf alle Fachkräfte gemäß § 21 KiFöG. Fachkräfte in der Kindertagespflege sind ebenfalls mitgemeint. Die Besonderheiten von Kindertagespflegepersonen werden zudem in einem eigenen Unterkapitel beschrieben.

Mit dem Begriff Kindertageseinrichtung sind alle Bildungseinrichtungen von Kindern bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres gemeint (Krippe, Kindergarten, Hort oder Kindertagesstätte). Die Aussagen zu den Kindertageseinrichtungen gelten entsprechend und unter Berücksichtigung der spezifischen Erziehungssituation gleichfalls für die Kindertagespflegestellen.

Es werden im Bildungsprogramm entweder geschlechtsneutrale Bezeichnungen gewählt oder Doppelnennungen mit der männlichen und weiblichen Form. Gemeint ist damit aber stets auch die gesamte Geschlechtervielfalt.

Dieses Bildungsprogramm soll aufgrund aktueller Erkenntnisse eine praxisnahe Grundlage schaffen, um eine ganzheitliche und umfassende Bildung in hoher Qualität für alle Kinder in Kindertageseinrichtungen gewährleisten zu können. Dabei stehen die Kinderrechte im Mittelpunkt. Um dies umsetzen zu können, braucht es zudem eine entsprechende Rahmung durch das Team, die Leitung und den Träger. Darüber hinaus sind eine professionelle Haltung und das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte wichtig.





1

Leitgedanken: Pädagogische Grundprinzipien in den Kindertages-einrichtungen

Die hier vorgestellten Leitgedanken stellen die Basis des Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt dar.

In jedem der Leitgedanken werden zunächst allgemeine Aussagen über menschliches Handeln und Beziehungen unter den Handelnden getroffen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese grundlegenden Aussagen für Kinder in unserer Gesellschaft haben. In einem weiteren Schritt wird überlegt, wie die pädagogischen Fachkräfte und die Kindertageseinrichtung insgesamt nach diesen Leitgedanken den Bildungs- und Entwicklungsprozessen sowie den Handlungsbedürfnissen der Kinder gerecht werden können.

Jeder Leitgedanke enthält Fragen zur Reflexion der pädagogischen Haltung. Diese Fragen bieten Orientierung, um eigenes Handeln, eigene Haltungen, Räume, Materialangebote, Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten auf Basis der Leitgedanken zu hinterfragen. Sie ermöglichen eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

1.1 Kinderrechte

Kindertageseinrichtungen arbeiten nach dem Kinderrechtsansatz, der sich an der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ausrichtet. Ein zentraler Aspekt des Kinderrechtsansatzes ist, dass nicht nur die Bedürfnisse der Kinder Beachtung finden, sondern auch ihre Rechte in gleichem Maße berücksichtigt werden. Kinderrechte sind Menschenrechte für Kinder. Alle Menschen sind gleich und haben deshalb dieselben Grundrechte. Keine Person oder Gruppe darf bevorzugt oder benachteiligt werden.

Kinder sind in vielen Belangen auf erwachsene Menschen angewiesen, um rechtliche Ansprüche einlösen zu können. Dadurch sind Erwachsene in einer machtvolleren gesellschaftlichen Position, das heißt, das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen ist asymmetrisch. Die besonderen Bedürfnisse und die besondere Stellung von Kindern erfordern einen besonderen (rechtlichen) Schutz mit spezifischen Förder-, Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Aus diesem Grund wurde im Jahr 1989 die UN-KRK von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Die Konvention verschafft den Bedürfnissen und der speziellen Lage von Kindern Geltung. Seit 2010 gilt die UN-KRK in Deutschland uneingeschränkt für jedes in Deutschland lebende Kind. Zudem gehört Deutschland zu den Erstunterzeichnern des Zusatzprotokolls zur UN-KRK, welches die Einführung eines Individualbeschwerdeverfahrens beinhaltet. Die UN-KRK hat den Rang eines Bundesgesetzes. In Deutschland sind daher alle privaten Einrichtungen sowie staatlichen Akteure und Institutionen rechtlich verpflichtet, die UN-KRK mit den darin verankerten Kinderrechten zu beachten.

Um die Kinderrechte umzusetzen, kennen alle pädagogischen Fachkräfte die UN-KRK und respektieren diese Rechte der Kinder.

Bei der Umsetzung ist zudem die Kinder- und Menschenrechtsbildung von Bedeutung. Wissen und Verständnis über die Prinzipien der Menschenrechte sollen allen Menschen vermittelt werden. Der Artikel 42 der UN-KRK verpflichtet, über Kinderrechte zu informieren. Dies betrifft Eltern, Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, sowie Erwachsene allgemein und auch Kinder jeder Altersstufe. Die pädagogische Fachkraft informiert jedes Kind somit über seine Rechte, bespricht diese entsprechend dem Alter des Kindes und macht sie gegenüber den Familien

deutlich. Bei der Gestaltung des gesamten Alltags werden die Kinder- und Menschenrechte umgesetzt. Es heißt also, Kinderrechte werden im Alltag gelebt und die Lernumgebung wird inklusiv, partizipativ und vorurteilsbewusst gestaltet. Die pädagogische Fachkraft bestärkt die Kinder darin, dass sie ihre Rechte einfordern und diese im Alltag leben. Kindertageseinrichtungen bearbeiten viele kinderrechtsrelevante Themen, wie Partizipation, Abbau von Diskriminierung, interkulturelle Vielfalt und Inklusion. Um die in der UN-KRK verankerten Kinderrechte auch mit Blick auf das Kindeswohl bestmöglich umzusetzen, ist es wichtig, die bestehende Praxis auf kinder- und menschenrechtliche Themen hin zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention

Als allgemeine Prinzipien gelten die Artikel 2, 3, 6, und 12. Der Artikel 2 betont das Diskriminierungsverbot: Kein Kind darf aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Vermögen oder sonstigem Status diskriminiert werden. Der Artikel 3 definiert den Vorrang des Kindeswohls (Original der UN-KRK: „best interests of the child“) als Grundlage für jegliches pädagogische Handeln. Der Vorrang des Kindeswohls stellt sicher, dass alle Handlungen und Entscheidungen in der Kindertageseinrichtung darauf abzielen, die bestmögliche Entwicklung und Sicherheit der Kinder zu fördern. Zudem ist bei Entscheidungen vorrangig zu berücksichtigen, dass sie im Interesse der Kinder getroffen werden. Dem Kinderschutz ist in den Kindertageseinrichtungen somit ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit beizumessen. Die pädagogische Fachkraft verfügt hierfür über ausreichendes Wissen und reflektiert ihr Verhalten und das ihres Teams regelmäßig (siehe *2.1 Kinderschutz*). Im Artikel 6 wird das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung definiert.

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen bietet zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Kinder- und Menschenrechten. Ein bewusster Umgang mit Kinderrechten kann Kindertageseinrichtungen maßgeblich bereichern. Um die Interessen berücksichtigen zu können, müssen Kinder gehört werden. Der UN-Kinderrechtsausschuss betont deshalb die enge Verbindung des Artikels 3 mit dem Recht auf Gehör in Artikel 12. Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, muss ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich eine Meinung zu bilden und diese vorzubringen. Der Meinung muss je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder Gewicht in Entscheidungen gegeben werden. Artikel 12 bildet somit eine Grundlage für das Recht auf Mitbestimmung bzw. Partizipation (siehe *1.5 Teilhabe*).

Weitere Kinderrechte im Überblick, welche vor allem in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden:

KINDERRECHT	BEDEUTUNG
Recht auf Gesundheitsvorsorge (Art. 24)	Jedes Kind hat das Recht auf ein erreichbares Höchstmaß an Gesundheit, medizinische Behandlung, ausreichende Ernährung, sauberes Trinkwasser, Schutz vor den Gefahren der Umweltverschmutzung und vor schädlichen Bräuchen, sowie das Recht auf Gesundheitsaufklärung. (Handlungshinweise siehe *5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention*)
Recht auf elterliche Fürsorge (Art. 5, 9, 10, 18)	Jedes Kind hat das Recht auf seine Eltern und Familie sowie das Recht, bei seinen Eltern zu leben und von beiden Elternteilen erzogen zu werden, es sei denn, dies würde das Kindeswohl gefährden. Die Eltern sind verantwortlich für das Kindeswohl. Die Staaten haben sie dabei aber zu unterstützen, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Kinderbetreuung. (Handlungshinweise siehe *2.1 Kinderschutz*, *2.4 Eltern und Familien*)
Recht auf Bildung (Art. 28, 29)	Jedes Kind hat das Recht auf Bildung, bei der seine Persönlichkeit, Begabungen und Fähigkeiten voll zur Entfaltung kommen. (Handlungshinweise siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen* sowie *5 Bildungsbereiche*)
Recht auf Förderung bei Behinderung (Art. 23)	Jedes Kind hat das Recht auf besondere Betreuung und Förderung, falls es eine Behinderung hat. (Handlungshinweise siehe *1.6 Pädagogik der Vielfalt und Inklusion*)
Recht auf Spiel und Freizeit (Art. 31)	Jedes Kind hat das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel, altersgemäße, aktive Erholung und freie Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben (auch in Bezug auf Medienkompetenz und Medienbildung). (Handlungshinweise siehe *1.4 Spiel und Bildung*)

KINDERRECHT	BEDEUTUNG
Recht auf gewaltfreie Erziehung und Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung (Art. 19, 32 und 34).	Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch in allen Formen und jeglicher Form der Ausbeutung. (Handlungshinweise siehe *2.1 Kinderschutz*, *5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention*)
Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit und Zugang zu Medien (Art. 13, 17)	Jedes Kind hat das Recht sich zu informieren und seine Meinung frei zu äußern. Jedem Kind ist ein gleichberechtigter und kindgerechter Zugang zu Medieninformationen zu gewährleisten. Die Mitgliedsstaaten im weiteren Sinne, die Kindertageseinrichtung und Familien im engeren Sinne, tragen Verantwortung, geeignete Schutzmaßnahmen in diesem Zusammenhang zu treffen. (Handlungshinweise siehe *5.7 Medien und digitale Bildung*)
Rechte auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 14)	Jedes Kind hat das Recht, seine Gedanken und Ansichten frei zu äußern und seine Religion nach Belieben zu leben. Eingriffe seitens des Landes sind nur dann erforderlich, wenn die religiösen Entscheidungen des Kindes andere Menschen beeinträchtigen oder ihnen schaden. Eltern sind dafür verantwortlich, ihr Kind bei der Ausübung dieser Rechte zu unterstützen und seine Meinungen und Entscheidungen zu respektieren. Dies gilt auch für Kindertageseinrichtungen. (Handlungshinweise siehe *5.2 Grundthemen des Lebens*)
Recht auf Privatsphäre (Art. 16)	Jedes Kind hat das Recht, seine persönlichen Angelegenheiten und Informationen privat zu halten. Dies umfasst beispielsweise den Schutz seiner persönlichen Daten, den Raum für persönliche Entfaltung und die Achtung seiner familiären und sozialen Beziehungen. (Handlungshinweise siehe *5.2 Grundthemen des Lebens*, *5.7 Medien und digitale Bildung*)

Die in der Tabelle aufgeführten Kinderrechte bilden nur einen Teil aller Kinderrechte ab und sind alle gleichwertig zu betrachten. Sie dienen als Hilfestellung für Reflexions- und aktive Handlungsprozesse in der pädagogischen Arbeit. Die pädagogische Fachkraft ist hierbei in einem ständigen Aushandlungsprozess. Ihre Aufgabe besteht darin, die individuellen Bedürfnisse der Kinder genau zu beobachten und entsprechend ihrer Bedarfe zu entscheiden.

Beim Thema Schlafen kommen zum Beispiel mehrere Kinderrechte zum Tragen: Jedes Kind hat das Recht, über seinen Körper zu bestimmen. So sind dem Kind Momente der Entspannung, Ruhe und, falls erforderlich, Schlaf zu ermöglichen. Aber ebenso ist das Recht zu gewährleisten, wach zu bleiben, wenn das Kind nicht müde ist. Das Schlafverhalten von Kindern ist sehr individuell. In einer Gruppe von Kindern in einer Kindertageseinrichtung können daher unterschiedliche Ruhe- und Entspannungsbedürfnisse beobachtet werden.[1]

Reflexionsfragen

Welche Kinderrechte sind der pädagogischen Fachkraft bereits bekannt?
Und welche brauchen noch eine tiefere Auseinandersetzung?

Wie reflektiert die pädagogische Fachkraft für sich selbst und im Team die Aspekte „Macht“ und „Wertschätzung“ in Bezug auf die Kinderrechte?

Wie informiert die pädagogische Fachkraft die Kinder in der Kindertageseinrichtung altersgemäß über ihre Rechte?

Wie werden Kinderrechte in Alltagssituationen umgesetzt und sichtbar gemacht?

Wie werden Kinderrechte in der Konzeption der Kindertageseinrichtung sichtbar gemacht und an welcher Stelle werden sie explizit genannt?

1 Vgl. Landesjugendamt Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022). Handlungsempfehlung zur Gestaltung bedürfnisorientierter Entspannungs-, Ruhe- und Schlafphasen für Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen gemäß Kinderförderungsgesetz LSA in Verbindung mit § 43 und 45 SGB VIII.

1.2 Verständnis von Bildungsprozessen

Kinder werden nicht gebildet, sie bilden sich selbst. Kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind individuell. Bildung ist das Recht der Kinder: Sie haben einen Anspruch darauf, ihre individuelle Persönlichkeit, Begabungen und Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen. Ein Bildungsverständnis, das das Individuum in den Fokus der Bildungsförderung rückt, macht Selbstbestimmung und Partizipation im Rahmen eines anregenden und angstfreien Umfeldes zu unverzichtbaren Grundprinzipien in der pädagogischen Arbeit und zu entscheidenden Qualitätsmerkmalen.

Jedes Kind hat von Beginn an das Bedürfnis, die Umwelt selbstständig und mit allen Sinnen zu erkunden. Es probiert, tastet und schmeckt voller Neugier die Umgebung und erweitert dabei Kompetenzen und Wissen. Hierbei lernt das Kind ständig hinzu und bekommt ein immer umfassenderes und präziseres Bild von der Welt und ihren Zusammenhängen. Für das Kind und dessen Bildung ist es daher bedeutsam, dass die pädagogische Fachkraft ihm eigenständige Erfahrungen ermöglicht. Zentral ist aber ebenfalls, dass die pädagogische Fachkraft auch durch ihre Interaktionen mit Kindern die Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes Kindes bestmöglich unterstützt. Genau dieses Zusammenspiel von kindlicher Selbstständigkeit und pädagogischer Beteiligung kann als Ko-Konstruktion bezeichnet werden. Hierbei ist es besonders förderlich, wenn die pädagogische Fachkraft die Interessen, Erfahrungen und Initiativen eines jeden Kindes aufnimmt und durch eigene Beiträge vertieft und erweitert.

Ko-konstruktive Prozesse finden sich ebenfalls in Beziehungen zwischen Kindern. In diesen Beziehungen müssen Rollen und Regeln noch ausgehandelt werden, ohne einander das Verhalten vorzuschreiben. Wenn Kinder also möchten, dass ein Spiel funktioniert und Freundschaften bestehen bleiben, dann ko-konstruieren sie gemeinsam Lösungen. So tauschen sie sich über Rollen und Bedeutungen im Rollenspiel aus, verständigen sich über die Nutzung von Spielzeug und ko-konstruieren fiktive Spiel- und Fantasiewelten. Auf diesem Wege erschaffen sie gemeinsam neues Wissen und Verständnis von der Welt und bilden sich somit weiter.

Diese wichtigen Bildungs- und Entwicklungsprozesse können durch die pädagogische Fachkraft unterstützt werden. Erforderlich ist dann, dass die erwachsene Fachkraft ihre eigenen Ansichten reflektiert und die Perspektive der Kinder als wertvolle Bereicherung annimmt. Dazu gehört auch, sich von vertrauten Überzeugungen zu lösen und geltende Regeln neu zu überdenken. Vor allem ist es zentral, dass Fachkräfte „Macht“ abgeben, und Kinder partizipativ einbeziehen und ernstnehmen (siehe *1.5.1 Partizipation und Selbstbestimmung*). Durch Ko-Konstruktion kann Bildung kindgerecht und unter Einbezug der Kinder stattfinden. Folgende drei Methoden verdeutlichen die konkrete Umsetzung von ko-konstruktiven Bildungs- und Entwicklungsprozessen durch die pädagogischen Fachkräfte:

- Geleitete Teilnahme und Bereitstellen eines „Gerüstes“ (Scaffolding)
- Vertieftes gemeinsames Nachdenken (Sustained Shared Thinking [SST])
- Ko-Konstruktion im Spiel

Geleitete Teilnahme und Bereitstellen eines „Gerüstes“ (Scaffolding)

Die Teilnahme an Aktivitäten mit älteren Kindern und Erwachsenen bestimmt einen Großteil der Lernerfahrungen von Kindern. Durch das Mitwirken machen Kinder die Erfahrung, dass vorher unlösbar erscheinende Aufgaben in der Zusammenarbeit mit erfahreneren Mitwirkenden plötzlich bewältigbar sind. Wenn das Kind dann noch seine eigenen Ideen und Fähigkeiten einbringen kann, entsteht in der Ko-Konstruktion etwas Neues.

Dieser Bildungsprozess kann als „geleitete Teilnahme“ bezeichnet werden. Die alltägliche Bildung in der Kindertageseinrichtung bietet zahlreiche Gelegenheiten dafür. Am besten ist es, wenn die pädagogische Fachkraft Kindern ein „Gerüst“ baut, das sie unterstützt, sich einzubringen. Bei diesem Bereitstellen eines „Gerüstes“ geht es in erster Linie darum, den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe so anzupassen, dass das Kind erfolgreich seine Fähigkeiten einbringen kann. Hierfür können Aufgaben vereinfacht werden, indem die pädagogische Fachkraft Teilhandlungen übernimmt, einzelne Handlungen unterstützt oder konkrete Hinweise gibt. Auch die Strukturierung einer Aufgabe hilft den Kindern beim selbstständigen Lösen einer Teilaufgabe. Gemeint ist, dass die pädagogische Fachkraft entweder das Ziel der Aufgabe strukturiert, die Aufgabe in kleinere Schritte unterteilt oder die Interaktion der Kinder untereinander moderiert. Das genaue Beobachten der Kinder und das Einschätzen ihrer Fähigkeiten ist hierbei von besonderer Bedeutung, um sie nur so weit zu unterstützen, wie sie es für das Lösen der Aufgabe benötigen. Sobald die pädagogische Fachkraft wahrnimmt, dass keine Unterstützung mehr erforderlich ist, baut sie das „Gerüst“ wieder ab.

Vertieftes gemeinsames Nachdenken (Sustained Shared Thinking)

Wenn sich die pädagogische Fachkraft und ein Kind oder eine Gruppe von Kindern zusammen für ein Thema interessieren und sich darüber austauschen, entstehen intensive gemeinsame Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Alle Beteiligten teilen ihre Ideen und helfen sich gegenseitig, Neues zu entdecken und zu verstehen.

Der Alltag der Kindertageseinrichtung bietet viele Gelegenheiten zum gemeinsamen vertieften Nachdenken. Geeignet sind vor allem die Themen, die sowohl für die Kinder als auch für die pädagogische Fachkraft spannend und herausfordernd sind. Die Fachkraft teilt beim gemeinsamen Nachdenken ihre Sichtweise, aber nicht als „einzig wahre“ Lösung, sondern als begründete Idee. Dadurch zeigt sie den Kindern, wie man vertieft nachdenken kann, und ermutigt sie, eigene Vermutungen zu entwickeln und zu begründen.

Ko-Konstruktion im Spiel

Auch das ungestörte freie Spiel unter Kindern ist ein wichtiger Ort für Ko-Konstruktion, bei dem neue Ideen, Freundschaften und Spielregeln entstehen (siehe *1.4 Spiel und Bildung*). Hierfür schafft die pädagogische Fachkraft die Voraussetzungen durch längere Phasen ohne Unterbrechung des Spiels, freie Wahl der Gruppenzusammensetzung und der Themen sowie die Schaffung von Möglichkeiten für die Kinder, Regeln untereinander zu verhandeln.

Kindertageseinrichtungen sind folglich dann gute Orte für Bildung, wenn jedes Kind jederzeit Gelegenheiten vorfindet, Erkenntnisse zu gewinnen und sich Wissen anzueignen, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, mit anderen Beziehungen aufzubauen und zu gestalten und seine Persönlichkeit zu stärken. Es baut also grundlegende Kompetenzen auf, wird sich derer zunehmend bewusst und nutzt sie als Schlüssel zur Weiterentwicklung seiner Potenziale und Ressourcen.

Reflexionsfragen

Wie ermöglicht die pädagogische Fachkraft, dass jedes Kind bei seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen eigenständige Erfahrungen machen kann?

Wie werden die Interessen, Erfahrungen und Initiativen der Kinder von der pädagogischen Fachkraft aufgenommen und durch eigene Beiträge vertieft?

Woran lässt sich im Alltag der Kindertageseinrichtung erkennen, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern ko-konstruktiv begleitet werden?



1.3 Bindung und Vertrauen

Menschen bauen von Geburt an Beziehungen zu anderen Menschen auf. Ohne Beziehungen können Menschen nicht leben und sich nicht entwickeln. Bindung ist eine besondere Beziehung zwischen Menschen, die sich durch Dauer und Stabilität auszeichnet. Eine sichere Bindung entsteht, wenn die Beteiligten sich über einen längeren Zeitraum füreinander interessieren, sich gegenseitig wertschätzen, vertrauen und liebevolle Zuneigung zueinander empfinden.

Alle Kinder streben danach, gesehen, gehört und verstanden zu werden, Nähe und Wärme zu spüren, getröstet zu werden und Freude zu teilen. Sie brauchen Sicherheit, Schutz, Aufmerksamkeit und Zuwendung. Kinder sind deshalb existenziell von Vertrauen, Verlässlichkeit und Verfügbarkeit abhängig, die sie in sicheren Bindungen zu anderen Menschen finden.

Sogenannte primäre Bindungsbeziehungen entwickeln sich zwischen dem Kind und seinen Eltern bzw. den Personen, bei denen es aufwächst. Aber auch in Kindertageseinrichtungen geht das Kind mit pädagogischen Fachkräften Bindungen ein. Diese haben nicht die Intensität und lebenslange Bedeutung wie die Bindungen zu den primären Bezugspersonen des Kindes. Die pädagogische Fachkraft entwickelt sich dabei zur sekundären Bindungsperson. Sie spielt als solche eine wichtige Rolle für das Leben und Wohlbefinden des Kindes in diesem Lebensabschnitt. Der pädagogischen Fachkraft werden die kindlichen Signale und deren Bedeutungen mehr und mehr vertraut. Im achtsamen Kontakt lernt sie, feinfühlig auf die Äußerungen des Kindes zu reagieren. Sie versteht sein individuelles Verhalten und seine Bedürfnisse immer besser und bietet ihm die emotionale Sicherheit und den Raum, den es braucht. So kann es sich mit Neugierde der Welt zuwenden. Durch diese Nähe und die sich daraus entwickelnden Bindungen erlangt das Kind zunehmend Sicherheit in einer für es anfangs neuen Umgebung. Hierbei ist es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft (vor allem am Anfang der Betreuung) möglichst verlässlich anwesend und ansprechbar ist. Diese Sicherheit ist eine zentrale Grundlage für Bildungs- und Entwicklungsprozesse, da Kinder nicht offen für ihre Umgebung und neue Erfahrungen sind, wenn sie gestresst oder gar verängstigt sind. Die vertrauten Fachkräfte, zu denen ein Kind Beziehungen aufgebaut hat, werden zunehmend gleichfalls zu Sicherheitsquellen. Das Kind kann bei ihnen, wenn es verunsichert oder gestresst ist, wieder Sicherheit gewinnen. Ein Kind wählt dabei selbst, zu welchen Fachkräften es besondere Nähe sucht und welche es beim Wunsch nach Trost oder bei der Beteiligung an Aktivitäten möglicherweise bevorzugt. Das Kind erwirbt so auch ein grundlegendes Vertrauen in die es umgebenden Menschen.

Auch braucht es das Vertrauen der pädagogischen Fachkraft gegenüber dem Handeln der Kinder. Kinder handeln oft unvorhersehbar, halten sich nicht immer an Regeln oder kennen diese vielleicht noch gar nicht. Kinder tun oft etwas, das für Erwachsene unverständlich ist. Zudem trägt die pädagogische Fachkraft die Verantwortung für die Kinder und das Geschehen in der Einrichtung. Kindern zu vertrauen heißt auch und vor allem, sie zu ermutigen, etwas zu tun, selbst wenn Erwachsene dies (noch) nicht verstehen. Vertrauen basiert auf Respekt, Distanz und Takt gegenüber Kindern. Kindern zu vertrauen bedeutet dementsprechend ebenfalls, davon überzeugt zu sein, dass Kinder ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse selbst gestalten können und dass sie, wenn sie Unterstützung benötigen, diese einfordern werden.

Im Rahmen einer solchen gefestigten und von gegenseitigem Vertrauen gekennzeichneten Beziehung kann sich ein Kind für Bildungs- und Entwicklungsprozesse öffnen und diesen neugierig und mit Interesse begegnen. Neugier entsteht dabei aus dem Bedürfnis heraus, etwas

erlernen zu wollen. Interesse beschreibt das allgemeine Bedürfnis nach mehr Wissen oder Fähigkeiten und die Freude daran, sich diese anzueignen. Die Erfahrungen, mutige Schritte der Erkundung selbst gemacht und mit der Unterstützung anderer Hürden und Herausforderungen überwunden zu haben, stärken das Kind ein Leben lang. Auf diese Weise entwickelt es Selbstbewusstsein und Widerstandsfähigkeit (Resilienz) für schwierige Lebenssituationen.

Erwachsene Bindungspersonen sind folglich zuverlässige Begleitungen jedes neugierigen Kindes auf dessen Entdeckungsreisen. Sie bieten einerseits den sicheren Hafen zum „Auftanken“ und andererseits Vertrauen, Ermutigung und Assistenz bei Unternehmungen.

Ein Kind braucht auch andere Kinder. In der Kindertageseinrichtung bauen sie zueinander stabile Beziehungen auf, die wesentliche Ressourcen für ihre gemeinsamen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind. So entstehen erste Freundschaftsbeziehungen, in denen die Kinder beispielsweise Rituale entwickeln oder soziale Fähigkeiten erlernen und erproben können (z.B. gemeinsame Ideen entwickeln, Streiten und Versöhnen). Solche Bindungsbeziehungen untereinander stärken Kinder auch als Person und somit in ihrer Identität. Die pädagogische Fachkraft unterstützt Kinder dabei, miteinander Beziehungen einzugehen. Sie nimmt diese wahr, wertschätzt sie und bietet Kindern Raum, diese Beziehungen zu gestalten und Bindungen aufzubauen.

Die Kindertageseinrichtung ist dann ein guter Ort für Kinder und ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse, wenn Raum für vielfältige und stabile Bindungen unter Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen ermöglicht wird.

Reflexionsfragen

Wie gestaltet die pädagogische Fachkraft den Bindungsaufbau mit Kindern, die neu in die Einrichtung kommen?

Was kann dabei helfen, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und zu vertiefen?

Welche Bedingungen werden in der Kindertageseinrichtung geschaffen, die einen Bindungsaufbau ermöglichen und unterstützen?

1.4 Spiel und Bildung

Spielen ist die wichtigste Tätigkeit der Kinder. Kinder spielen, um sich zu entwickeln, und sie wachsen durch freies und kreatives Spiel. Es ist ein offener Prozess, in dem Kinder Beziehungen zu Spielzeugen, Spielpartnern und Spielpartnerinnen, Spielthemen und zu sich selbst aufbauen. Das Spiel braucht somit seine eigene Zeit, es bestimmt Anfang und Ende und es nimmt seinen eigenen Raum ein. Spiel(en) in Bezug zu Bildung meint, dass Kinder in jedem Entwicklungsstadium ihre eigene subjektive Welt nutzen, um neue Erfahrungen mit der äußeren Welt zu verknüpfen. Sie schaffen sich eine gemeinsame Welt. Die Fähigkeit eines Kindes zu spielen entwickelt sich natürlicherweise und wird durch die soziale und kulturelle Umgebung unterstützt. Es ist die Form des Handelns, bei der Kinder sich in höchstem Maße selbst bilden.

Lerninhalte können sich am besten im Gehirn verankern, wenn sie mit positiven Gefühlen (z.B. Freude) verbunden werden. Neugierig wenden Kinder sich ihrer Umwelt zu und sammeln neue Erfahrungen, die ihr Spiel ständig bereichern. Durch das Spiel lernen sie, mit der Realität umzugehen. Sie erforschen, wie weit ihre Fantasiewelt mit der Wirklichkeit vereinbar ist. Dabei erleben sie die Welt im Spiel, ohne sich sofort den realen Anforderungen stellen zu müssen. Für gemeinsames Spielen entwickeln Kinder Regeln. Diese sichern das Besondere des Spiels und seinen Fortgang, sind jedoch nicht vergleichbar mit denen, die zielgerichtetes Lernen betreffen (z.B. durch Festlegen des Materials und der Zeit). Die wichtigste Regel ist, dass alle wissen, dass sie spielen und nur so tun als ob. Spiel funktioniert nur, wenn sich die Spielenden an diese Regel halten. Alle anderen Regeln sind jederzeit veränderbar. Im Gegensatz dazu halten sich Menschen bei zielgerichteten Tätigkeiten an Regeln, um ein Ziel zu erreichen.

Pädagogische Fachkräfte geben Raum und Zeit

Spiele von Kindern sind den Erwachsenen oft unverständlich. Sie erscheinen ihnen zum Teil belanglos, langweilig, unlogisch oder unangemessen. Erwachsene respektieren die Spiele der Kinder trotzdem und schützen sie, wenn nötig. In der Kindertageseinrichtung sorgen pädagogische Fachkräfte dafür, dass Räume und Zeiten für das Spiel gegeben sind und gestalten gemeinsam mit den Kindern eine anregende Umgebung, die zum ausgelassenen, lustvollen Spielen einlädt.

Kinder können zu jeder Zeit überall und mit allem ins Spielen kommen. Sie bilden oft einen unsichtbaren Raum um sich herum, versinken in ihr Spiel und gehen ihrem eigenen Rhythmus nach, der nicht gestört oder zerrissen werden sollte. Hierbei geht es darum, dass Kinder lernen, selbstbestimmt etwas zu Ende zu bringen. Sie entwickeln Anstrengungsbereitschaft, die sie für ihr ganzes Leben benötigen. Eine Unterbrechung des Spiels, wie zum Beispiel „Aufräumen. Wir gehen raus“, nimmt einem Kind die Chance auf Entwicklung. Eine feinfühlige pädagogische Fachkraft erklärt dem Kind, dass sie beobachtet, dass es noch ins Spiel vertieft ist und es gern sein Spiel zu Ende bringen kann. Sie gibt jedoch, je nach Alter, noch eine kurze Erklärung warum das Spiel zeitnah zu Ende gebracht werden muss, findet mit dem Kind einen Kompromiss und lässt es weiterspielen. Dabei macht das Kind Selbstwirksamkeitserfahrungen und erlebt, dass sein Tun gesehen und auf sein Bedürfnis reagiert wird.

Kommen Kinder in die Kindertageseinrichtung, bringen sie unterschiedliche Erfahrungen mit Spiel sowie mit sozialen Konstellationen mit. Kinder geraten in ihrem Spiel manchmal an Grenzen, die sie allein nicht bewältigen können. So kommt es oftmals auch zu Reibungen und Streit. Kinder lernen dabei, Spielregeln auszuhandeln, sich daran zu halten und so wesentliche soziale

Kompetenzen zu entwickeln. Falls es die Situation erfordert, unterstützen die pädagogischen Fachkräfte die Kinder beim Aushandeln und Vereinbaren von Regeln. Sie helfen auch dabei, in Konfliktsituationen diese Regeln wieder abzurufen und sie als Richtlinien zur Konfliktlösung zu nutzen. Manchmal fehlt Kindern Material oder eine Idee, um ihre Spielfantasie umzusetzen. Beobachten pädagogische Fachkräfte Kinder genau und verfolgen das Spielgeschehen aufmerksam, wissen sie, ob, wann und wie sie sensibel das Spiel durch Impulse unterstützen können, ohne es zu dominieren. Manchmal braucht es nur ein Stichwort und die Kinder können selbstständig weiterspielen. Als weitere Möglichkeit kann die pädagogische Fachkraft beim Parallelspiel mit dem gleichen Spielmaterial in der Nähe eines Kindes spielen und dieses sprachlich begleiten. Dadurch eröffnen sich für das Kind neue Spielanregungen. Die Spielbegleitung kann zurückgenommen werden, sobald die Kinder eigene Ideen und Spielverläufe entwickeln und damit wieder selbstständig untereinander ko-konstruieren.

Die pädagogische Fachkraft kann auch ihre Teilnahme am Spiel anbieten, sie begibt sich dann auf Augenhöhe mit dem Kind oder den Kindern und ordnet sich deren Themen und Regeln unter. Zumeist bekommt sie von den Kindern lediglich die Rolle eines Statisten oder einer Statistin zugeteilt. Keineswegs bestimmt sie das Spiel oder leitet es gar an. Nur wenn Kinder in Gefahr geraten – physisch oder emotional – greift die pädagogische Fachkraft in das Spiel ein.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen den Erwerb der Risikokompetenz

Der Erwerb von Risikokompetenz im freien Spiel in der Kindertageseinrichtung ist ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Im freien Spiel setzen sich Kinder bewusst oder unbewusst mit Risiken auseinander, indem sie beispielsweise klettern, balancieren oder neue Situationen erkunden. Durch solche Erfahrungen lernen sie, Gefahren und ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen sowie Entscheidungen zu fällen, die ihre Sicherheit betreffen. Riskantes Spiel (Risky Play) bezieht sich auf Aktivitäten, bei denen Kinder in der Lage sind, ein gewisses Maß an Gefahr zu erleben, jedoch unter sicheren Rahmenbedingungen. Es birgt zwar ein gewisses Verletzungsrisiko, beeinträchtigt jedoch nicht die Sicherheit der Kinder, sondern trägt sogar aktiv dazu bei, sie zu stärken. Viele Unfälle passieren, weil Kinder ihre motorischen Fähigkeiten noch nicht ausreichend entwickelt haben oder Spielzeug und Geräte unsachgemäß verwenden. Durch riskantes Spiel wird beidem entgegengewirkt: Kinder lernen, Gefahren besser einzuschätzen und mit ihnen umzugehen, während sie gleichzeitig ihre motorischen Fähigkeiten schrittweise verbessern.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen diesen Lernprozess, indem sie Kindern den Raum geben, Risiken selbstständig zu erkunden, ohne sie zu überbehüten. Sie sorgen für eine sichere Umgebung, in der Risiken vorhanden, aber kontrollierbar sind, und stehen bei Bedarf beratend zur Seite. So entwickeln Kinder allmählich ein Gefühl für Grenzen, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit Herausforderungen, was langfristig ihre Risikokompetenz stärkt.

Es gilt hierbei zu berücksichtigen, welche Bildungs- und Entwicklungschancen das Kind durch das riskante Spiel hat, aber auch, welche Risiken und Gefahren bestehen, und wie diese jeweils eingestuft werden können (gering, mittel, hoch). Ebenso achtet die pädagogische Fachkraft darauf, welche Maßnahmen erforderlich sind, um Gefahren vorzubeugen. Ein ausgewogenes Maß an Risiko im Spiel fördert eine ganzheitliche Entwicklung und bereitet Kinder darauf vor, im späteren Leben mit Unsicherheiten und Herausforderungen souverän umgehen zu können.



Spiel im Unterschied zu gezielten Tätigkeiten

Nicht alle Handlungen von Kindern sind lediglich spielerischer Natur. Vielmehr engagieren sie sich auch in produktiven Tätigkeiten, bei denen sie bewusst auf ein Ziel hinarbeiten und einen bestimmten Zweck verfolgen. So üben sie beispielsweise, auf eine Leiter zu klettern, lernen, Worte zu bilden, probieren, eine Schleife zu binden, schreiben Zahlen, forschen und experimentieren oder bauen ein Vogelhaus. All diese Tätigkeiten führen Kinder mit großer Sorgfalt, Ernsthaftigkeit und Zielstrebigkeit aus.

Die pädagogische Fachkraft respektiert und wertschätzt sie. Sie nimmt diese Formen des Lernens der Kinder als Bildungstätigkeiten wahr und garantiert ihnen Raum und Zeit. Zielgerichtete Tätigkeiten von Kindern brauchen jedoch eine andere Form der Begleitung und Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft als das freie Spiel. Bei gezielten Tätigkeiten stoßen Kinder manchmal an Grenzen ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten und suchen nach Hilfe und Unterstützung. Die pädagogische Fachkraft geht dann gemeinsam mit ihnen auf die Suche nach Lösungen (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*). Dabei stellt sie den Kindern ihr Wissen und ihre Fertigkeiten zur Verfügung und macht sie, wenn nötig, auf Gefahren aufmerksam.

Oftmals vermischen sich im kindlichen Tun Elemente von Spiel und gezielten Tätigkeiten, denn die Grenzen sind häufig fließend. Die professionelle Handlung besteht dann für die pädagogische Fachkraft darin, dass sie durch Beobachtung und Dokumentation der Kindertätigkeiten sowie durch fachliche Reflexion in Erfahrung bringt, welche Entwicklungschancen sich aus den Situationen ergeben.

Die spielerische Aktivität ist Triebkraft für die Entwicklung in sämtlichen Bildungsbereichen, besonders in den frühen Lebensjahren eines Kindes. Es ist wichtig, zu betonen, dass Spiele stets über die Grenzen einzelner Bildungsbereiche hinaus positive Auswirkungen haben, auch wenn sie bestimmten Kategorien zugeordnet werden können.

Reflexionsfragen

Wie wird im Alltag ausreichend Zeit zum freien und kreativen Spielen eingeräumt?

Welche Möglichkeiten und Kompromisse findet die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, das freie Spiel nicht immer unterbrechen zu müssen?

Welche Möglichkeiten bieten Räume und Materialien zum fantasievollen Spiel?

Wie bezieht die pädagogische Fachkraft Beobachtungen aus Spielsituationen in ihre Dokumentation ein?

Wie ermöglicht, begleitet und reflektiert die pädagogische Fachkraft riskantes Spiel?

1.5 Teilhabe

Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, die Teilhabe aller Kinder an Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu fördern. Die Gestaltung des Alltags ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindern und der pädagogischen Fachkraft. Kinder bringen ihre Meinungen und Interessen ein, gestalten Entscheidungen mit und sehen sich als wertvolle Mitglieder der Gemeinschaft. Die Gesellschaft aktiv mitzugestalten, setzt voraus, eine eigene Position zu vertreten, aber auch Entscheidungen im Interesse und zum Wohle der Gemeinschaft zu treffen.

Die Rechte der Kinder auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihre Teilhabe an der Gesellschaft sind gesetzlich verankert, unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), welche die Achtung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Art. 12 festschreibt (siehe *1.1 Kinderrechte*).

In der Kindertageseinrichtung trägt – neben dem Träger und der Leitung – insbesondere die pädagogische Fachkraft Verantwortung dafür, dass die Rechte, Selbstbestimmung und Teilhabe der Kinder sichergestellt werden. Können Kinder im Alltag den für sie geschaffenen Lebensraum aktiv und entsprechend ihren Bedürfnissen mitgestalten, entwickeln sie Wissen und Kompetenzen für ihr Handeln in einer demokratischen Gesellschaft.

1.5.1 Partizipation und Selbstbestimmung

Partizipation in der Kindertageseinrichtung bezeichnet die aktive und altersgemäße Beteiligung und Mitwirkung von Kindern an Entscheidungsprozessen, die sie betreffen. Partizipation ist ein Recht von Kindern. Dieses beinhaltet das Einbringen von Meinungen, Ideen und Wünschen sowie die Möglichkeit, Einfluss auf das Ergebnis zu nehmen und Verantwortung zu übernehmen. Kinder wünschen sich die Kindertageseinrichtung unter anderem als einen Ort, an dem sie sich gut auskennen, mitgestalten, mitbestimmen, sich beschweren können und an dem ihre Bedürfnisse und Meinungen akzeptiert werden. Sie wollen als Experten und Expertinnen anerkannt werden und die Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit machen. Kinder wollen Einfluss auf das Zusammenleben in ihrer Kindertageseinrichtung nehmen.

Partizipation fördert demokratische Strukturen, Selbstbestimmung und gemeinschaftliches Handeln und wird von der pädagogischen Fachkraft begleitet. Kinder lernen auch, dass ihre Entscheidungsfreiheit durch objektive Bedingungen begrenzt sein kann. Wichtig ist, dass Kinder erleben, dass ihre Beiträge wertgeschätzt und ernstgenommen werden und dass sie verstehen lernen, wie und warum bestimmte Entscheidungen getroffen werden. Kinder werden behutsam über Rechte und Pflichten informiert und ihrem Entwicklungsstand entsprechend ermutigt, sich zu beteiligen. Sie werden somit unterstützt, Handlungssicherheit im Leben zu erlangen. Diese Sicherheit, die eigene Lebenssituation kompetent gestalten zu können, hilft ihnen, in schwierigen oder krisenhaften Situationen nicht aufzugeben und aktiv nach Lösungen zu suchen. Aus diesem Grund ist Mitbestimmung als zentraler Bestandteil des pädagogischen Alltags unerlässlich.

Selbstbestimmung bedeutet, eigenständig zu denken, zu entscheiden und zu handeln. Die pädagogische Fachkraft schafft in der Kindertageseinrichtung Bedingungen für das Gelingen selbstbestimmter Bildungs- und Entwicklungsbestrebungen von Kindern. Sie begleitet und unterstützt Kinder zum Beispiel dabei, ihre eigenen Äußerungen und das Tun der anderen zu deuten, zu verstehen und emotional zu bewältigen. Zudem bekommen Kinder Zeit, um sich in

ihrem eigenen Rhythmus ihren Bildungs- und Entwicklungsthemen zu widmen (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*).

Kinder richten ihr Handeln einerseits an anderen aus und wollen Teil einer Gemeinschaft sein, andererseits streben sie nach Autonomie und Selbstbestimmung. Selbstbestimmung kann sich auf Entscheidungen beziehen, die innerhalb einer Gruppe von Kindern getroffen werden. Hier moderiert die pädagogische Fachkraft den Prozess. Selbstbestimmung bezogen auf das Kind meint, dass dieses auf Grundlage seines Bedürfnisses entscheidet und handelt, zum Beispiel, welche Komponenten des Mittagessens es sich auftut, ob es überhaupt etwas davon nimmt oder nur probiert und den Rest auf dem Teller lässt. Hier überlässt die pädagogische Fachkraft dem Kind die vollständige Entscheidungsfreiheit.

Partizipation und Selbstbestimmung in der Kindertageseinrichtung leben

Den Alltag in der Kindertageseinrichtung für Kinder partizipativ zu gestalten, ist zuallererst verbunden mit der Haltung der pädagogischen Fachkraft. Sie begegnet den Kindern neugierig und respektvoll und ist offen für ihre Sichtweisen, Gefühle und Äußerungen.

Partizipation beginnt bei alltäglichen Situationen: bei der Gestaltung von Übergabesituationen (Begrüßung und Verabschiedung), bei der Artikulation von Interessen, Bedürfnissen und Gefühlen, bei der Auswahl der Spielpartner und Spielpartnerinnen, der Spielinhalte, -materialien und -räume, bei der Gestaltung des Tagesablaufes und der Tätigkeiten, beim Aushandeln und Einhalten von Regeln, bei der Gestaltung von Mahlzeiten, der Entscheidung über Erholungs- und Ruhephasen, bei der Übernahme von Routinen und Pflichten (z.B. Tischdienst) und vielem mehr.

In der Kindertageseinrichtung ergeben sich neben alltäglichen Gegebenheiten immer wieder Situationen, in denen die pädagogische Fachkraft die Kinder in die Planung von umfangreicheren Aktivitäten einbezieht. Impulse hierfür entnimmt die pädagogische Fachkraft den aktuellen Themen der Kinder. Dies kann zum Beispiel die Gestaltung von Projekten, Angeboten und Lerninhalten umfassen, die Um- oder Neugestaltung von Räumen, die Nutzung von Werkstätten oder Funktionsbereichen sowie die Beteiligung an der Planung von Festen, Feiern und Ausflügen.

Ebenso gibt es parlamentarische Formen der Beteiligung, welche gewöhnlich regelmäßig stattfinden und eine bestimmte Struktur aufweisen, wie zum Beispiel Morgen- und Gesprächskreise, Kinderkonferenzen, Kinderrat, Kinderparlament oder andere demokratische Formen (siehe *1.5.2 Demokratiebildung*).

Um Beteiligung für Kinder zu ermöglichen, werden Situationen, in denen Entscheidungen getroffen werden, identifiziert und dann partizipativ gestaltet. Das bedeutet, dass sich die Entscheidungsfindung an den realen Möglichkeiten ihrer Lebenssituation in der Kindertageseinrichtung und an ihren individuellen Fähigkeiten orientiert. Wenn Kinder Entscheidungen treffen können, sind diese auch verbindlich. Diese Prozesse werden permanent ausgehandelt und von der pädagogischen Fachkraft sowie gemeinsam im Team reflektiert. Partizipation und Selbstbestimmung erfordern eine gemeinsame Übernahme von Verantwortung, ohne dass die pädagogische Fachkraft dominiert oder Machtverhältnisse ausnutzt. Um Selbstbestimmung in der Kindertageseinrichtung zu realisieren, sind Kinder darauf angewiesen, dass pädagogische Fachkräfte ihren Machtüberhang wahrnehmen, anerkennen und reflektieren. In dem Maße,

in welchem die pädagogische Fachkraft ihre Macht zurücknimmt, erweitert sie den Raum, in welchem Kinder Verantwortung für sich selbst und andere tragen können. Begrenzungen und Einschränkungen von Selbstbestimmung und Partizipation werden deshalb immer wieder im Sinne der Rechte der Kinder überprüft und begründet. Deshalb ist es wichtig, Partizipation konzeptionell zu verankern und sie nicht der Beliebigkeit im Alltag auszusetzen.

Die methodischen Möglichkeiten zur Gestaltung der Partizipation sind vielfältig. Bei Kleinstkindern sind Beobachtungen und das Wahr- und Ernstnehmen von Gefühlsäußerungen zentral. Mit zunehmenden Sprachkompetenzen kommen weitere Beteiligungsformen dazu. Kinder können ihre Meinungen sagen, malen, mit Hilfe unterstützender Piktogramme zeigen, verschriftlichen oder über Mimik und Gestik zum Ausdruck bringen. Die pädagogische Fachkraft beachtet hierbei folgendes Vorgehen:

1. *Die Kinder werden zunächst informiert, das heißt, sie bekommen alle Informationen sorgfältig aufbereitet, die sie benötigen, um eine Entscheidung zu treffen.*

2. *Die Kinder werden gehört, das heißt, alle Ideen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder werden aufgenommen.*

3. *Die Kinder bestimmen mit, das heißt, alle vorgebrachten Argumente und Standpunkte der Kinder werden diskutiert. Es findet ein gleichwertiger Austausch statt, um gemeinsam zu einer tragfähigen Entscheidung zu gelangen.*

4. *Die Kinder bestimmen eigenständig, sowohl für die Gruppe als auch für sich selbst.*

Partizipation findet jedoch nicht nur in ausgelagerten Räumen statt, in denen Kinder explizit durch Methoden dazu angeregt werden, ihre Meinung zu etwas zu äußern. Anlässe der Mitbestimmung gibt es in jedem spontanen Moment der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern nicht nur dann Partizipation, wenn sie gezielt nach etwas fragt, sondern auch, indem sie sich auf spontane Aushandlungen einlässt. Partizipation muss gelebt und nicht „verkünstelt“ werden.

Beschwerden als Recht der Kinder und eine Form der Mitbestimmung

Kinder haben das Recht, sich in der Kindertageseinrichtung über alles zu beschweren, was sie bewegt oder bedrückt (z.B. über Angebote, Material, Ausstattung, Essen, Regeln und Abläufe, pädagogische Fachkräfte oder andere Kinder). Kinder zeigen auf unterschiedliche Weise bereits in alltäglichen Situationen, dass ihnen Dinge oder Handlungen von Personen nicht gefallen (z.B. durch Weinen, Weglaufen, Rückzug, Zerstörung von Gegenständen). Es ist zentral, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung erleben, dass es erwünscht ist, wenn sie Beschwerden äußern und dass diesen in der Folge Beachtung geschenkt wird. Das Recht, sich zu beschweren, hängt nicht von der Plausibilität einer Beschwerde ab und auch nicht davon, ob es realistisch ist, dass der Beschwerde stattgegeben werden kann.

Interne und externe Beschwerdestrukturen und Beschwerdeverfahren sind nach SGB VIII Pflicht in Kindertageseinrichtungen. Externe Beschwerden stehen sowohl Familien als auch Kindern



parallel zur internen Beschwerde frei (§ 45 SGB VIII, § 9a SGB VIII). Die betroffene Person kann die Beschwerde über die Betreuung, den Schutz oder das Wohl eines Kindes bei einer außerhalb der Einrichtung stehenden Instanz einreichen. Solche externen Stellen können Behörden, Ombudspersonen, unabhängige Beschwerdestellen oder Fachberatungen sein, die nicht direkt mit der jeweiligen Einrichtung verbunden sind, in der die Beschwerde auftritt.

Beschwerdeverfahren tragen dazu bei, Machtmissbrauch von pädagogischen Fachkräften entgegenzuwirken. Die pädagogische Fachkraft lebt eine konstruktive Fehlerkultur vor, indem sie aufzeigt, dass sie ebenso Fehler macht und befürwortet, dass Kinder diese Fehler benennen dürfen. Die pädagogische Fachkraft unterstützt Kinder in diesem Prozess, indem sie zum Beispiel auch Meinungsverschiedenheiten thematisiert und regelmäßig Feedback über ihr Verhalten von den Kindern einholt.

Beschwerden im pädagogischen Verständnis sind sachlich und positiv. Sie dienen als Anregung, Impuls und geben Rückmeldung über ein Verhalten, eine Situation oder andere Belange.
Sie sind somit als Chance für die Weiterentwicklung zu sehen und schützen präventiv vor (weiteren) Grenzverletzungen und Übergriffen.

Reflexionsfragen

Welche Gedanken entstehen bei der Vorstellung, die Kinder stärker in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und ihnen damit Mitverantwortung am pädagogischen Alltag zu übertragen?

Wie und wo werden in der Kindertageseinrichtung Entscheidungen für einzelne Gruppen beziehungsweise für die gesamte Einrichtung getroffen?

In welchen Situationen im Alltag können Kinder mitbestimmen und selbstbestimmen? Wie können diese Räume erweitert werden?

Was tut die pädagogische Fachkraft, wenn Kinder sich beschweren oder Widerstand leisten?

Welche Schritte sind notwendig, damit Beschwerden von Kindern und Familien in der oder über die Kindertageseinrichtung gesehen und nicht übergangen werden?

1.5.2 Demokratiebildung

Die Kinder von heute gestalten die Gesellschaft der Zukunft. Demokratie basiert auf Menschenrechten und unsere Gesellschaft zeichnet sich durch Freiheit, friedvolles Miteinander, Gerechtigkeit und Möglichkeiten zur Teilhabe aus. Daher ist Demokratiebildung ein Leitmotiv der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie sind als erste außerfamiliäre Bildungseinrichtung der Ort, an dem Kinder als eigenständige und gemeinschaftliche Persönlichkeiten gefördert und auf ein Leben in Vielfalt, Toleranz und Selbstbestimmung vorbereitet werden. Somit haben Kindertageseinrichtungen eine wichtige Funktion für unsere demokratische Gesellschaft und gestalten diese täglich aktiv mit.

Frühkindliche Demokratiebildung ist als ein Prozess zu verstehen, in dem Kinder durch verschiedene Erfahrungen im Alltag der Kindertageseinrichtung Demokratie verinnerlichen. In den ersten Lebensjahren formt sich die Identität eines Kindes, basierend auf den Werten und Normen der Gesellschaft, die kennengelernt und angeeignet werden. Damit tragen Kindertageseinrichtungen die Verantwortung, nach den demokratischen Prinzipien zu handeln.

Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen soll grundsätzlich eine positive Entwicklung der Gesellschaft fördern. Kinder erleben in alltäglichen Situationen, was Demokratie bedeutet, und entwickeln ein Verständnis dafür. Ihre Perspektiven und Bedürfnisse werden ernstgenommen, indem die pädagogische Fachkraft sie darin bestärkt, selbstbestimmt, solidarisch und kompetent die Gesellschaft mitzugestalten. Um zu lernen, welchen Einfluss sie auf Entscheidungen haben können, kennen Kinder ihre Rechte und nehmen sie auch selbstständig in Anspruch. Daher ist Partizipation eine Grundlage der Demokratiebildung (siehe *1.1 Kinderrechte*).

Kinder lernen, die eigenen Interessen zu verstehen und zu vertreten sowie sich mit ihrer Stimme einzubringen. Sie lernen, sich in andere hineinzuversetzen, soziale Situationen zu beurteilen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Sie erkennen Konflikte, lernen, diese demokratisch zu verhandeln und einvernehmliche Lösungen oder Kompromisse zu finden, zum Beispiel durch (Mehrheits-)Abstimmungen. Kinder erfahren verschiedene Handlungsmöglichkeiten und lernen, deren Folgen abzuschätzen. Dazu gehört auch, dass die pädagogische Fachkraft mit den Kindern darüber spricht, wo der Beteiligung Grenzen gesetzt sind und warum, beispielsweise, wenn mit dem eigenen Handeln die Rechte eines anderen Menschen verletzt werden. Die Kinder werden stets altersangemessen beteiligt und manchmal muss die pädagogische Fachkraft Entscheidungen zum Wohl der Kinder treffen, auch wenn dies ihren Wünschen widerspricht.

Drei Ebenen der Demokratiepädagogik[2]

1. **Demokratische Strukturen**

Formen der Beteiligung sind in der Kindertageseinrichtung strukturell verankert. Dazu können Kinderkonferenzen mit Kinderrat, Beschwerdeverfahren oder Sprechstunden mit der Leitung gehören. Diese ermöglichen es den Kindern, ihre Meinungen und Anliegen auszudrücken. In Formaten dieser Art können Kinder über ihre Erlebnisse und Konflikte sprechen sowie

2 Vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2021). Demokratiebildung in der Kita. DJI Impulse, (125).

gemeinsame Regeln für den Umgang miteinander diskutieren und festlegen. Anschließend bespricht die pädagogische Fachkraft mit den Kindern, wie die Entscheidungen umgesetzt werden können und ob Anpassungen nötig sind. Ein Beispiel für demokratische Prozesse ist die Entscheidung über die Wandfarbe eines Raums. Die Kinder bringen Farbideen ein und stimmen gemeinsam darüber ab. Auch wenn einige Kinder für die Farbe stimmen, die nicht gewinnt, lernen sie, die Entscheidung der Mehrheit zu akzeptieren. Auf diese Weise erfährt ein Kind, dass es selbst und die anderen Kinder Einfluss auf Entscheidungen in ihrer Umgebung haben.

2. Demokratie im Alltag

Demokratie im Alltag der Kindertageseinrichtung zeigt sich außerdem zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern. Interaktionen sind darauf ausgerichtet, die kindlichen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu berücksichtigen, etwa beim Essen, Schlafen oder Spielen. Die Kinder lernen in verschiedenen Situationen, dass ihre Bedürfnisse ernstgenommen werden, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden und dass sie Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen können. Zum Beispiel können sie Aufgaben wie das Gießen des Gemüsebeets im Außengelände übernehmen oder sich durch eine Abstimmung für ein Kreisspiel entscheiden. Dabei muss ein Gleichgewicht zwischen Mitbestimmung und festen Strukturen gewahrt bleiben. Die pädagogische Fachkraft ist verantwortlich dafür, ihre Gestaltungsmacht zu reflektieren und den Kindern selbstbestimmte Erfahrungsräume zu ermöglichen, ohne sie zu überfordern. Sie achtet dabei auf die individuellen Voraussetzungen und den Entwicklungsstand der Kinder (siehe *1.5.1 Partizipation und Selbstbestimmung*).

3. Demokratische Werte und Normen

Im Team wird offen darüber gesprochen, welche Regeln und Werte im Umgang miteinander gelten und auf welche demokratischen Mindeststandards sich Leitung und pädagogische Fachkräfte einigen. Dabei nimmt die pädagogische Fachkraft eine demokratieförderliche Haltung ein und handelt danach. Die täglichen Interaktionen im Team, mit den Kindern und unter den Kindern selbst sowie wiederkehrende Situationen, wie zum Beispiel der Morgenkreis, das Begrüßen oder Verabschieden, vermitteln diese Werte und Normen. Die pädagogische Fachkraft ist sensibel dafür, wie die Kinder miteinander umgehen und thematisiert bei Bedarf Vorurteile oder Ausgrenzung der Kinder untereinander.

Reflexionsfragen

Welche demokratischen Werte und Normen werden in der Kindertageseinrichtung vertreten?

Wie zeigen sich demokratische Werte und Normen im Alltag mit den Kindern und ihren Eltern?

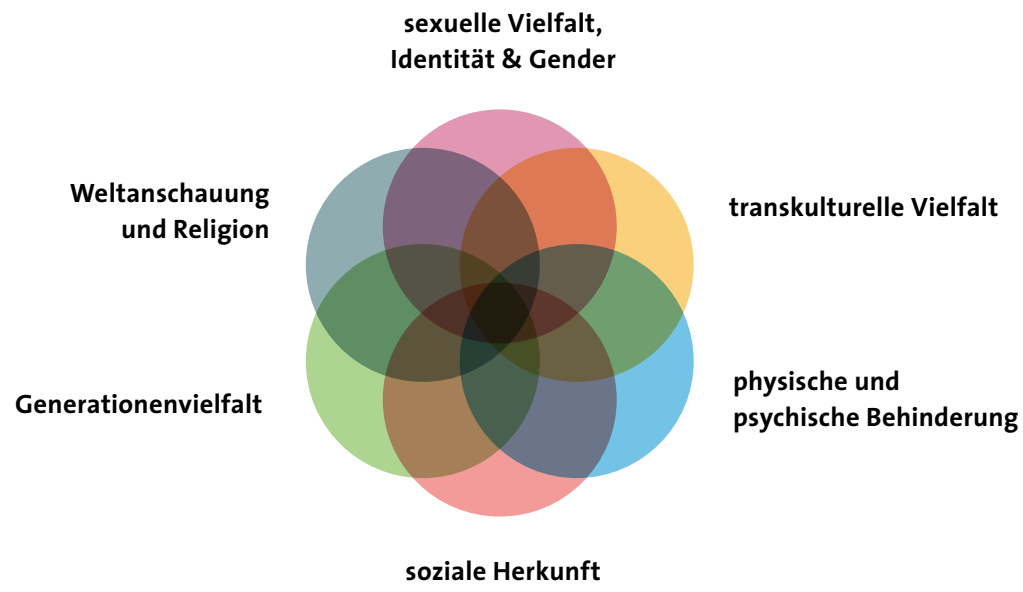
In welchen Situationen im Alltag können sich Kinder demokratisch einbringen?

Welche Kinder bringen sich bei demokratischen Entscheidungen mehr ein und welche weniger? Woran könnte das liegen?

1.6 Pädagogik der Vielfalt und Inklusion

Der Begriff Inklusion umfasst verschiedene Dimensionen von Vielfalt. Menschen sind einzigartig und unverwechselbar in ihrer Verschiedenheit. Sie haben unterschiedliche Fähigkeiten, Interessen und Begabungen. Manche sind körperlich oder geistig behindert, andere sind in spezifischen Bereichen überdurchschnittlich oder hochbegabt und einige zeigen andere Besonderheiten in ihrer Entwicklung. Menschen sind auch ungleich mit ökonomischen sowie sozialen Ressourcen ausgestattet und haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Sie sprechen verschiedene Sprachen, haben verschiedene Hautfarben, kommen aus unterschiedlichen Ländern und gehören verschiedenen Glaubensgemeinschaften an. Menschen entwickeln individuelle Geschlechtsidentitäten und Beziehungen.

Die verschiedenen Dimensionen von Vielfalt, die unsere Gesellschaft prägen, werden in der folgenden Grafik dargestellt[3]:



Inklusion beschreibt das gesellschaftliche Ziel, alle Menschen unabhängig von ihren individuellen Eigenschaften und Lebensumständen gleichberechtigt in alle gesellschaftlichen Bereiche einzubeziehen und ihnen die volle Teilhabe zu ermöglichen. Jede Form von Diskriminierung wird ausgeschlossen und die Menschenrechte werden konsequent umgesetzt. Inklusion zielt darauf ab, Barrieren abzubauen, um eine Gesellschaft zu schaffen, in der Vielfalt anerkannt und geschätzt wird.

3 Die Dimensionen von Vielfalt in der Grafik sind angelehnt an die Charta der Vielfalt (https://www.charta-der-vielfalt.de)

Die Inklusion aller Menschen ist ein zentrales Ziel, das unter anderem durch das Grundgesetz (GG), die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), das Bundesteilhabegesetz (BTHG) sowie die Änderung des Personenstandsgesetzes (PStG) sichergestellt wird. In Kindertageseinrichtungen ist Inklusion ein fester Bestandteil pädagogischer Arbeit und gesetzlich im SGB VIII, SGB IX sowie KiFöG verankert.

Eine inklusive Haltung zeichnet sich unter anderem durch Offenheit und Toleranz aus. Auch die Bereitschaft, eigenes fehlendes Wissen anzuerkennen, sich mit neuen Wissensinhalten zu befassen und das eigene Verhalten zu reflektieren, gehört zu einer inklusiven Praxis. Der Aufbau einer inklusiven Haltung aller pädagogischen Fachkräfte ist von großer Bedeutung, um eine Willkommenskultur im Alltag der Kindertageseinrichtung leben zu können.

Die Kindertageseinrichtung ist ein wichtiger Ort für Kinder, um Wertschätzung und Förderung ihrer Einzigartigkeit zu erleben. Hierzu gehört auch, Barrieren abzubauen und Kindern so Chancen auf Teilhabe zu eröffnen – in der Gegenwart und für die Zukunft. Wenn Kinder von klein auf selbstverständlich mit Vielfalt aufwachsen, lernen sie frühzeitig, Unterschiede wahrzunehmen, zu akzeptieren und damit umzugehen.

1.6.1 Körperliche und geistige Fähigkeiten

In der frühen Bildung ist Inklusion ein zentrales Ziel. Jedem Kind in der Kindertageseinrichtung wird die Möglichkeit gegeben, gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen zu können.

Körperliche oder geistige Fähigkeiten sind keine Einzelmerkmale eines Menschen, vielmehr sind sie Phänomene, die durch vielfältige physische, intellektuelle oder sensorische Faktoren bestimmt werden. Aufgrund dieser Komplexität geht dieses Kapitel lediglich auf körperliche und geistige Behinderung, psychische Auffälligkeiten sowie Hochbegabung ein.

Inklusion in Kindertageseinrichtungen bedeutet unter anderem, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam entsprechend ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten lernen. Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte einen Blick für Kinder mit besonderen Bedarfen entwickeln, sie entsprechend unterstützen und ihnen auch etwas zutrauen. Diesem Anspruch gerecht zu werden, erfordert verschiedene pädagogische Fähigkeiten und Handlungsstrategien.

Dabei können z.B. der von der GEW veröffentlichte „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ oder der „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen“ der WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) bei der Umsetzung der umfassenden Teilhabe unterstützen.

Behinderungsbegriff nach dem Sozialgesetzbuch IX	Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung nach dem Sozialgesetzbuch VIII
„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX).	Jedes Kind hat das Recht auf ein erreichbares Höchstmaß an Gesundheit, medizinische Behandlung, ausreichende Ernährung, sauberes Trinkwasser, Schutz vor den Gefahren der Umweltverschmutzung und vor schädlichen Bräuchen, sowie das Recht auf Gesundheitsaufklärung. (Handlungshinweise siehe *5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention*)

Körperliche und geistige Behinderungen

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) betrachtet Behinderung als das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und den Barrieren, die durch Umweltfaktoren und persönlichen Faktoren geschaffen werden. Diese Perspektive betont die Bedeutung der Anpassung der Umwelt und der Beseitigung von Barrieren, um die volle Teilhabe von Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen zu ermöglichen.

Ursachen für eine körperliche oder geistige Behinderung können beispielsweise genetische Faktoren sein, aber auch pränatale, perinatale oder postnatale, also Ursachen, die während der Schwangerschaft, bei der Geburt oder nachgeburtlich aufgetreten sind. Ebenso können Verletzungen, Unfälle oder Erkrankungen die Ursache sein.

Von einer drohenden Behinderung bei Kindern wird gesprochen, wenn zu erwarten ist, dass sie von dem für ihr Lebensalter typischen Entwicklungsstand deutlich abweichen werden und ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft dadurch beeinträchtigt werden kann.

Körperliche Behinderungen sind unter anderem Bewegungsstörungen, Querschnittslähmungen, Schädigungen des Skelettsystems und angeborene Fehlbildungen von Gliedmaßen sowie bestimmte chronische Erkrankungen. Zu den körperlichen Behinderungen gehören unter anderem Verletzungen der Wahrnehmungsorgane sowie Fehlbildungen von Seh-, Hör- und inneren Organen.

Im Gegensatz zu den meisten körperlichen Behinderungen sind geistige Behinderungen häufig nicht auf den ersten Blick sichtbar. Geistige Behinderungen äußern sich bei Kindern in der Regel durch eine verlangsamte Entwicklung, die sich je nach Ausprägung auf die Motorik und Kommunikationsfähigkeit auswirken kann. Eine geistige Behinderung zeigt sich zum Beispiel darin, dass die Intelligenz seit der Kindheit verringert ist und es Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung geben kann. Berücksichtigt werden bei geistiger Behinderung auch Fähigkeiten zur

emotionalen Selbstregulation sowie die Entwicklung sozial-kognitiver Kompetenzen. Aufgrund der Unsichtbarkeit vieler geistiger Behinderungen werden diese häufig zum Beispiel erst durch direkte Interaktion und/oder beim Besuch einer Kindertageseinrichtung deutlich und erkannt.

Psychische Auffälligkeiten

Bereits in der frühen Kindheit können psychische Beeinträchtigungen entwickelt und im Alltag der Kindertageseinrichtung sichtbar werden. Psychische Beeinträchtigungen zeigen altersbedingt eine hohe Entwicklungsdynamik und sind vielseitig. Sie können zum Beispiel als Regulationsstörung (z.B. Schlaf- oder Essstörung), Anpassungsstörung, posttraumatische Belastungsstörung oder Bindungsstörung vorliegen. Zeigen können sie sich körperlich, psychisch und sozial, zum Beispiel in Form von verändertem Essverhalten, Ängstlichkeit, Emotionslosigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, Anspannung oder extremer Schüchternheit. Die Individualität der Kinder zeigt sich auch in ihrem Verhalten und ihrem Umgang mit verschiedenen Situationen. Im Alltag der Kindertageseinrichtung ist es für die pädagogische Fachkraft häufig schwer, einzuschätzen, wann Verhaltensweisen wirklich problematisch sind und auf eine psychische Beeinträchtigung hindeuten können. Treten beobachtete Stimmungen oder Verhaltensweisen häufiger auf oder führen sie vermehrt zu Herausforderungen im pädagogischen Alltag, wird professioneller Rat eingeholt. Auf diese Weise können Kinder frühzeitig behandelt und gefördert werden, um ihre weitere Entwicklung zu stärken. Pädagogische Fachkräfte können Familien geeignete Anlaufstellen empfehlen, wie sozialpädiatrische Zentren, Kinderarztpraxen, Kinderpsychotherapiepraxen oder Familienberatungsstellen.

Hochbegabung

Hochbegabung im frühkindlichen Alter bezeichnet ein außergewöhnlich hohes intellektuelles Potenzial, das sich deutlich über dem Durchschnitt gleichaltriger Kinder bewegt. Hochbegabung kann verschiedene Bereiche betreffen, wie beispielsweise Mathematik, Sprache, Kunst oder Musik. Hochbegabte Kinder zeigen zum Beispiel eine schnelle Auffassungsgabe, ein ausgeprägtes Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen. Hochbegabung kann sich auch durch ein hohes Maß an Neugier und intrinsischer Motivation, neue Kenntnisse zu erwerben oder Probleme zu lösen, zeigen.

Die Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution hat die Möglichkeit, kindliche Begabungen angemessen zu erkennen und nach Bedarf zu fördern. Die Begabtenförderung in Kindertageseinrichtungen basiert auf den Prinzipien der individuellen Förderung. Diese umfasst alle pädagogischen Maßnahmen, die darauf abzielen, das Kind in seiner Entwicklung und seinem Lernen zu unterstützen und dabei seine individuellen Merkmale und seine Lebenssituation zu berücksichtigen. Dies beinhaltet ebenso, das Potenzial des Kindes zu erkennen, seine Lernbedürfnisse zu erfassen und die Lernumgebung sowie Lernprozesse dementsprechend zu gestalten. Hochbegabte Kinder werden im Alltag jedoch nicht mit zu hohen Erwartungen an ihre kognitive Leistungsfähigkeit überfordert. Zudem werden auch die sozialen und emotionalen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt. Die positive und gesunde Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes steht immer im Mittelpunkt, sodass es ein Bewusstsein für seine eigenen Begabungen und Fähigkeiten entwickelt und ein positives Selbstbild erlangt.

Die Fähigkeitsentwicklung jedes Kindes wird kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum beobachtet und eingeschätzt. Individuelle Förderung legt somit den Grundstein für die Entfaltung von Begabungen.

Inklusive Lernumgebungen

Inklusive Bildungsräume in der Kindertageseinrichtung zeichnen sich unter anderem durch barrierefreie Lernumgebungen und individualisierte sowie sonderpädagogische Förderung aus. Zu einer inklusiven Gestaltung der Räume gehören unter anderem barrierefreie Zugänglichkeit zu den Räumlichkeiten, barrierefreie Toiletten, breite und automatische Türen oder an die individuellen Bedürfnisse angepasste Spielgeräte für innen und außen. Auch kontrastreiche und verschiedene Farbgebung für Kinder mit Sehbeeinträchtigung sowie schalldämmende Decken und Wände für Kinder, die Probleme mit lauten Geräuschen haben, sind inklusiv. Materialien, die die Lebenswirklichkeiten aller Kinder widerspiegeln, gehören ebenfalls dazu. Materialien sind dann inklusiv, wenn jedes Kind diese gleichermaßen nutzen kann und einen individuellen Mehrwert erfährt (siehe *1.7 Gestaltung von Bildungsräumen*). Viele Anpassungen sind individuell, je nach den Bedarfen der Kinder, zu treffen. Behindertenbeauftragte der Kommunen oder die Landesfachstelle für Barrierefreiheit können zum Beispiel bei einer barrierefreien Gestaltung der Bildungsräume unterstützen.

Reflexionsfragen

Wie fördert die pädagogische Fachkraft Kinder mit verschiedenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten im Alltag?

Wie ist die räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung auf die Bedürfnisse von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten abgestimmt?

Welche Materialen können Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten nutzen?

Wie können Angebote möglichst barrierefrei gestaltet und für alle Kinder erlebbar gemacht werden?

Welche Unterstützungsangebote für Familien sind bekannt?

Wie gestalten Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten Beziehungen zueinander? Wie kann dies unterstützt werden?

1.6.2 Soziale Lagen

Soziale Lagen bezeichnen die unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Lebenssituationen von Menschen innerhalb der Gesellschaft. Damit sind die ungleiche Verteilung von Chancen und Privilegien sowie sehr unterschiedliche Lebenserfahrungen verbunden. Diese Unterschiede beziehen sich auf verschiedene Faktoren wie Einkommen, Bildungsniveau, berufliche Tätigkeiten, Lebensstandard (z.B. Wohnsituation oder Besitztümer), Zugang zu Ressourcen (z.B. Gesundheitsversorgung oder Wohnraum) und soziale Herkunft. Hierfür werden auch Begriffe wie soziale Herkunft, sozialer Status oder Klasse verwendet. Die soziale Lage hat einen großen Einfluss auf das Leben von Kindern.

Soziale Lebensrealitäten der Kinder

Kinder lernen vorurteilsbehaftete Haltungen und Überzeugungen gegenüber unterschiedlichen sozialen Lagen von ihrer Umgebung. Sie übernehmen zum Beispiel Vorstellungen davon, wo und wie Menschen leben sollten, welche Gegenstände wertvoll sind und welche Kleidung man trägt. Diese Vorstellungen werden Kindern einerseits über Kommentare von Erwachsenen oder Kindern direkt vermittelt oder indirekt über Beobachtungen in Büchern oder Filmen. Diese direkten und indirekten Botschaften fördern die Entwicklung von Meinungen und Vorurteilen. Daher ist es wichtig, dass sich die pädagogische Fachkraft mit ihren eigenen Vorurteilen und Haltungen gegenüber Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status beschäftigt, um im Alltag eine vorurteilsbewusste Haltung vorzuleben.

In Kindertageseinrichtungen nehmen Kinder die Botschaften der pädagogischen Fachkraft auf und bekommen über vorhandene Materialien und Alltagsaktivitäten Werte und Normen vermittelt. Daher wird bei der Auswahl von Materialien Wert darauf gelegt, dass verschiedenste Lebensformen oder berufliche Tätigkeiten berücksichtigt werden, damit sich alle Kinder mit den Inhalten identifizieren können. In Kinderbüchern wird beispielsweise gezeigt, wie Familien in Einkaufszentren und auf Flohmärkten einkaufen gehen, wie Familien verschiedene Fortbewegungsmittel wie Auto, Bus oder Fahrrad, nutzen oder wie Familien in Häusern mit Garten wohnen und in Wohnungen mit Gemeinschaftsspielplätzen. Auch werden Berufe und Hobbies gleichwertig dargestellt.

Im Morgen- oder Gesprächskreis kann beispielsweise über die Erlebnisse der Familie gesprochen werden, anstatt über neue Besitztümer oder Geschenke einzelner Kinder. Auch können die Kinder dazu ermutigt werden, Spielsachen und Materialien gemeinschaftlich zu nutzen.

Im Alltag der Kindertageseinrichtung ist es daher wichtig, dass die pädagogische Fachkraft aufmerksam ist, wenn Kinder Vorurteile wiederholen oder nachahmen. Sie bespricht diese Beobachtungen und mögliche Auswirkungen dieses Verhaltens einfühlsam mit den Kindern. So wird vermieden, dass betroffene Kinder sich erniedrigt oder herausgehoben fühlen oder miteinander konkurrieren.

Kinder in prekären Lebenslagen

In unserer Gesellschaft sind Chancen und Ressourcen ungleich verteilt. Daher ist ein Bewusstsein für die verschiedenen sozialen Lagen der Familien und ihrer Kinder in Kindertageseinrichtungen für die pädagogische Arbeit bedeutsam.

Kinder aus Familien in prekären Lebenslagen sind oft von Armut betroffen. Die Formen und Folgen von (Kinder-)Armut sind sehr vielfältig. Armutsgefährdet sind Familien, denen weniger als 60 Prozent des durchschnittlichen Einkommens zur Verfügung steht. Armutsgefährdete Familien leben damit unterhalb des gesellschaftlichen Lebensstandards. Ein Großteil dieser Familien ist aufgrund niedriger Löhne armutsgefährdet. Dies gilt beispielsweise vermehrt für alleinerziehende Personen oder Menschen mit Einwanderungsgeschichte. Armut ist nicht immer sichtbar, deshalb ist es für Fachkräfte nicht immer zu erkennen, welche Kinder betroffen sind.

Die soziale Lage beeinflusst das Aufwachsen und die Entwicklung der Kinder. Manche Familien leben zum Beispiel in Regionen oder Stadtteilen, die abgelegen und strukturell benachteiligt sind. Somit haben sie einen erschwerten Zugang zu Einkaufs- und Freizeitangeboten oder eine schlechte Anbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Dies ist häufig mit fehlenden Teilhabemöglichkeiten verbunden, die in der Gesellschaft als normal gelten, beispielsweise die Mitgliedschaft im Sportverein, eine Urlaubsreise oder das Besuchen eines Schwimmbades oder Kinos. Kinder aus solchen Familien erleben insgesamt ein kleineres Spektrum an Familienaktivitäten. Wissenschaftliche Studien zeigten allerdings, dass die große Mehrheit armutsbetroffener Familien ihre Kinder bestmöglich versorgt.

Zudem haben nicht alle Kinder die gleichen Bildungschancen, da zum Beispiel die finanziellen Möglichkeiten der Familie eingeschränkt sind und sie dadurch einen erschwerten Zugang zu Lernmaterialien haben. Insgesamt schaffen ökonomische Ungleichheiten und soziale Barrieren einen Kreislauf, der befördert, dass sich betroffenen Kindern nicht die gleichen Bildungschancen wie anderen Kindern eröffnen.

Regelmäßige Angebote im Alltag der Kindertageseinrichtung ermöglichen allen Kindern Teilhabe. Durch Kooperationen mit Vereinen oder geförderten Freizeitangeboten können Kinder beispielsweise kostenlos Sportarten ausüben oder sich Räume erschließen, zu denen sie über ihre Familien keinen Zugang haben. Auch materielle Unterstützung lässt sich beispielsweise über Kleiderbörsen und Tauschbasare sowie Buch- und Materialverleihe integrieren.

Kindertageseinrichtungen spielen daher eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Chancen von Kindern in sozial schwierigen Lagen. Der frühe Zugang zu Bildung kann langfristige positive Auswirkungen auf die Bildungschancen der Kinder haben. Eine strukturierte und unterstützende Lernumgebung ist ein wichtiger Schritt, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und eine gerechtere Gesellschaft zu fördern.

Zusammenarbeit mit Familien aus unterschiedlichen sozialen Lagen

In der Arbeit mit den Familien ist sich die pädagogische Fachkraft bewusst, dass diese unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Sie reagiert sensibel auf die teils begrenzten zeitlichen und finanziellen Kapazitäten der Familien und nimmt beispielsweise Rücksicht auf die Sorgen der Eltern bezüglich dreckiger oder kaputter Kleidung. Hier kann Wert darauf gelegt werden, auswaschbare Farben zum Gestalten zu nehmen oder den Kindern Kittel zum Basteln anzubieten. Grundsätzlich wird nicht bewertet, wofür Familien ihr Geld ausgeben, solange das Kindeswohl gewahrt ist. Es herrscht zudem ein Bewusstsein darüber, dass Eltern sich vielleicht seltener von der Arbeit freinehmen können, um die Einrichtung mit ehrenamtlicher Arbeit zu unterstützen, oder dass sie vielleicht unfreiwillig später zu Terminen erscheinen, weil sie auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen sind. Oft haben betroffene Familien bereits schlechte

Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen gemacht und fühlen sich deshalb unsicher, Fragen zu stellen oder ihre Sorgen mit der pädagogischen Fachkraft zu teilen. Im Umgang mit den Familien wird daher auf einen armuts- und statussensiblen Sprachgebrauch geachtet. Der Fokus in der Zusammenarbeit mit Familien liegt grundsätzlich auf den Stärken und Interessen der Familien, um diese bestmöglich zu unterstützen und zu fördern (siehe *2.4 Eltern und Familien*).

Reflexionsfragen

Welche persönlichen Erfahrungen mit prekären Lebenslagen hat die pädagogische Fachkraft bisher gemacht und wie prägen diese ihre Haltung?

Was brauchen die pädagogischen Fachkräfte und die Leitung, um Familien armutssensibel und vorurteilsbewusst zu begegnen?

Wie reflektiert die pädagogische Fachkraft die eigene Haltung und ihre mögliche Betroffenheit über die soziale Lage der Kinder?

Welche Risiken und Chancen prägen das sozialräumliche Umfeld der Kindertageseinrichtung?

Welche Ressourcen hat die Kindertageseinrichtung, um kostenlose Teilhabemöglichkeiten für die Familien zur Verfügung zu stellen, in Form von Angeboten, Festen oder Aktivitäten?



1.6.3 Kulturelle Vielfalt

Der Begriff Kultur ist vielfältig und nicht leicht zu definieren. Kultur fasst Ansichten und Lebensweisen von Individuen, Gesellschaften und Gruppen zusammen, welche durch Umweltfaktoren, Traditionen, Glaubenssysteme, Werte und Haltungen geprägt und beeinflusst werden. Kulturen sind zudem durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse aufgrund von technischen und sozialen Veränderungen in einem ständigen Wandel. Menschen teilen manche kulturellen Aspekte miteinander und unterscheiden sich bezüglich anderer, sodass jeder Mensch und jede Familie durch eine individuelle kulturelle Identität gekennzeichnet sind. Daher kann auch von Familienkulturen gesprochen werden.

Familienkulturen

Alle Menschen bewegen sich in verschiedenen kulturellen Kontexten und unterscheiden sich aufgrund ihrer familiären kulturellen und sozialen Praktiken. Familienkulturen äußern sich über unterschiedliche Symbole, Musik- und Kunststile, Gebäude (z.B. Gebetshäuser), Religionen, Feiertage und Feste, Ernährungsgewohnheiten, Sprachen und Ausdrucksformen, Kleidung und Körperkulturen oder Vorlieben. Die kulturelle Vielfalt von Kindern in Kindertageseinrichtungen kann ihren Ursprung beispielsweise in der Einwanderungsgeschichte der Familie, interkulturellen Partnerschafen, dem Wohnumfeld oder religiösen Einflüssen haben.

Jedes Kind übernimmt dabei Aspekte der kulturellen Identität der eigenen Familie und bringt verschiedene Erfahrungen und Lebensweisen in die Kindertageseinrichtung ein. Kinder möchten sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen und ihre eigene Identität zum Ausdruck bringen.

Die kulturellen Identitäten der pädagogischen Fachkräfte, der Kinder und ihrer Familien bedingen manchmal unterschiedliche Annahmen darüber, was „gut“ oder „schlecht“ für Kinder ist und wie Bildung und Erziehung gestaltet werden sollten. Auch Einrichtungskulturen und Familienkulturen sind mitunter verschieden. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede bieten sowohl Chancen als auch Herausforderungen. In Kindertageseinrichtungen stehen Kinder vor der Aufgabe, zu erfahren und zu lernen, dass familiäre und außerfamiliäre kulturelle Aspekte und Haltungen ihre Berechtigung haben und je nach Kontext andere Regeln gelten können. So kann es beispielsweise vorkommen, dass die Kinder zu Hause am Tisch sitzen bleiben müssen, bis alle aufgegessen haben, während dies in der Kindertageseinrichtung nicht verlangt wird. Ebenso kann es sein, dass zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird als in der Kindertageseinrichtung. Kinder wollen sich in beiden Kontexten zugehörig fühlen. Kinder haben ein Recht auf ihre eigenen Identitäten und Eltern das Recht, ihre Erziehung entsprechend ihrer Überzeugungen zu gestalten. Kindertageseinrichtungen achten diese Rechte. Wenn Kinder erleben, dass ihre Eltern von der pädagogischen Fachkraft wertschätzend behandelt werden und die Eltern sich der Kindertageseinrichtung gegenüber wertschätzend verhalten, können sie mögliche Unterschiede zwischen diesen beiden Orten anerkennen und in ihr Leben integrieren. Für die pädagogische Arbeit besteht die große Chance, dieser Vielfalt Raum zu geben, um Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Augenhöhe zu begegnen, miteinander zu sprechen und gemeinsam neue Wege zu gehen. Ein bewusster Umgang mit kultureller Vielfalt kann daher wesentlich zur Stärkung demokratischer Werte und Normen beitragen.

Kultursensitive Pädagogik

Voraussetzung für die Gestaltung der kulturellen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen ist eine Haltung der Offenheit und der Wertschätzung von Unterschieden. Dazu ist die kritische Reflexion der eigenen Werte und der Vorurteile gegenüber bestimmten Verhaltensweisen und Gruppen erforderlich. Weiterhin ist Wissen über den Hintergrund der Familien wichtig, um deren Wünsche und Verhaltensweisen besser verstehen und einordnen zu können. Die pädagogische Fachkraft bringt daher in Erfahrung, was den Familien wichtig ist und warum. Darauf aufbauend ist es hilfreich, wenn die pädagogische Fachkraft in ihren Handlungen variiert, um sich an die unterschiedlichen Familienkulturen anpassen zu können. So kann es beispielsweise der Fall sein, dass Kinder in Familienkulturen aufwachsen, die eher durch Angebote der Bezugspersonen gestaltet sind. Diesen Kindern fällt es anfangs möglicherweise schwerer, selbstgewählte Tätigkeiten zu finden und Freispielsituationen zu nutzen. Hier kann die pädagogische Fachkraft durch eine stärkere Strukturierung diesen Kindern helfen, die Bildungsangebote besser für sich zu nutzen.

Im Hinblick auf die Chancen kultureller Vielfalt ist es wichtig, sowohl den Unterschieden als auch den Gemeinsamkeiten angemessene Aufmerksamkeit im pädagogischen Alltag zu widmen. Einige Kinderbücher betonen zum Beispiel oft das Besondere der „anderen“ Regionen oder Länder. Statt Unterschiede hervorzuheben, werden Gemeinsamkeiten aktiv gesammelt. So erfahren Kinder, dass es selbst zwischen Familienkulturen, die auf den ersten Blick sehr verschieden erscheinen, weitaus mehr Gemeinsames gibt als ursprünglich angenommen. Das Anerkennen und Wertschätzen von Unterschieden sowie die Betonung von Gemeinsamkeiten sind zentrale Schlüssel für Kindertageseinrichtungen im Umgang mit kultureller Vielfalt.

Dies kann zum Beispiel durch Aushänge und Kinderbücher in verschiedenen Sprachen, durch Informationen über die Herkunftsregionen der Kinder und vor allem durch den Einbezug der Eltern geschehen. Das trägt dazu bei, dass sich alle willkommen und gesehen fühlen und unterstützt das gegenseitige Kennenlernen. Auf diese Weise erhalten Kinder Einblicke in die Vielfalt der Welt. Dabei ist es wichtig, Klischees und Vorurteile sowie Stereotype zu vermeiden (z.B., wenn durch Abbildungen der Eindruck erweckt wird, dass Menschen aus Mexiko an einem Sombrero zu erkennen sind). Es wird immer auch die Vielfalt innerhalb eines Landes oder einer Kultur betont. Der Austausch über die Herkunft von Lebensmitteln und Rezepten unterstreicht gleichermaßen die Vielfältigkeit der Welt. Viel mehr Lebensmittel stammen aus anderen Ländern und Regionen, als wir oft denken, beispielsweise stammen sowohl die Tomate als auch die Kartoffel ursprünglich aus Südamerika.

Grundsätzlich prüft die pädagogische Fachkraft, ob in den Materialien der Kindertageseinrichtung Stereotype oder Vorurteile wiedergegeben werden, zum Beispiel durch Kinderbücher und Weltkarten mit stereotypischen Abbildungen, die pauschalisierende Denkmuster oder rassistische Vorurteile begünstigen.

Die pädagogische Fachkraft nimmt Vorurteile bezüglich der Unterschiedlichkeit von Kindern und Familien wahr, reflektiert diese mit den Kindern und spricht sachlich, respektvoll und wertfrei über Unterschiede mit den Kindern und gegebenenfalls auch mit deren Familien.
Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass Kinder Vorurteile von Erwachsenen übernehmen. Anfänglich begegnen Kinder anderen Menschen offen und ohne Vorurteile.

Wenn sie jedoch Wertungen bei anderen erkennen, können sie diese übernehmen und sie für richtig halten. Daher sind eine vorurteilsbewusste Haltung und entsprechendes Handeln zentral, um der Verfestigung von Vorurteilen vorzubeugen.

Reflexionsfragen

Wie zeigt sich in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt der Familienkulturen und wie wird diese wertgeschätzt?

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden wahrgenommen und wie gestalten sich daraus Gespräche mit den Kindern und Familien?

Wie wird damit umgegangen, wenn Kinder und Familien in der Einrichtung Diskriminierung erleben?

Wie können die spezifischen Erfahrungen und Bedarfe von Kindern und Familien mit Einwanderungsgeschichte bestmöglich in der Pädagogik aufgegriffen und wertgeschätzt werden?

Welche sprachlichen Hürden gibt es in der Einrichtung und wie lassen sich diese reduzieren?

1.6.4 Geschlechtergerechtigkeit

Kinder werden geschlechtlich sozialisiert und sind vielen Erwartungen ausgesetzt. Neben dem Bewusstsein, dass es verschiedene Geschlechter gibt, soll ein bewusster Umgang mit den Unterschieden innerhalb der Geschlechter stattfinden. Bei Geschlechtergerechtigkeit geht es um Chancengleichheit und Anerkennung der eigenen, sich individuell herausbildenden Geschlechtsidentität.

Entwicklung von Rollenbewusstsein und Geschlechtsidentität

Bereits in den ersten beiden Lebensjahren entwickeln Kinder aufgrund unterschiedlicher sozialer und individueller Faktoren die Grundlage für eine geschlechtszuweisende Wahrnehmung, Kategorisierung und Bewertung. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres unterscheiden sie bereits in den Kategorien männlich und weiblich, verbunden mit einfachem Wissen über Stereotype. Dabei sind sie sich ihrer eigenen Geschlechtlichkeit noch nicht bewusst. Im Alter von ca. drei Jahren entwickeln Kinder ihre Kerngeschlechtsidentität und werden sich ihrer eigenen Zugehörigkeit klar, die nicht zwangsläufig dem zugewiesenen Geschlecht bei der Geburt entsprechen muss. Dabei verfügen Kinder über den Drang, diese Zugehörigkeit auszuleben, zu demonstrieren und abzugrenzen. Mit etwa fünf bis sechs Jahren erlangen Kinder allmählich eine Geschlechterkonstanz, gezeichnet durch eine empfundene Sicherheit und Stabilität. Zunehmend wird die Kategorie Geschlecht mit dem eigenen Selbst verbunden.

Geschlechtsspezifische Sozialisation

In vielen Kulturen dominiert die Vorstellung einer zweigeschlechtlichen Trennung. Interessen, Fähigkeiten, Charaktereigenschaften, Aussehen, Farb- und Spielzeugwahl, Arbeitsteilung und vieles mehr werden dabei als typisch oder untypisch für ein Geschlecht eingestuft. Als Teil der Gesellschaft wachsen Kinder in diesem Raum voller geschlechtsspezifischer Erwartungen auf. Sie lernen, welche Verhaltensweisen, Normen und Rollen mit ihrem zugewiesenen Geschlecht verbunden sind (geschlechtsspezifische Sozialisation). Diese Sozialisation hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung eines Verständnisses über Geschlechtlichkeiten und damit verbundene Handlungsweisen und Bewertungen. Bei der Vermittlung spielen insbesondere das familiäre Umfeld, Gruppen von Gleichaltrigen (Peergroups), Bildungseinrichtungen und Medien eine große Rolle. Aufgrund der Prägung, die jeder Mensch erfährt, werden im täglichen Handeln Geschlechterverhältnisse unbewusst reproduziert. Hier gilt es als pädagogische Fachkraft, die eigene Sozialisation und Empfindungen im Hinblick auf Geschlechterrollen, -zuschreibungen, -stereotype sowie die Annahmen über Geschlechtsidentitäten kritisch zu reflektieren.

Die Kindertageseinrichtung als Ort, an dem Vorstellungen über Geschlecht geprägt werden

Die Kindertageseinrichtung ist für Kinder eine Sozialisationsinstanz, in der sie viel Zeit verbringen und stark beeinflusst werden. Es ist wichtig, zu vermitteln, dass es verschiedene Geschlechtsidentitäten gibt (entsprechend § 9 Abs. 3 SGB VIII: Mädchen, Jungen sowie transidente, nichtbinäre und intergeschlechtliche junge Menschen), damit Kinder sich in ihrer geschlechtlichen Identitätsfindung uneingeschränkt entwickeln können und nicht verunsichert oder herabgewürdigt werden, wenn sie einem stereotypen Geschlechterbild nicht entsprechen.

In der Kindertageseinrichtung spielt Geschlecht auf vielen unterschiedlichen Ebenen eine Rolle. Zum einen sind Menschen (Kinder, Familienangehörige, Personal) in der Einrichtung, die ihr Geschlecht auf bestimmte Art und Weise darstellen und darin von anderen zugeordnet werden. Zum anderen spielt Geschlecht eine Rolle in der Alltagsumgebung, die in der Kindertageseinrichtung vorherrscht, zum Beispiel in Bildern, der Sprache, der Außendarstellung und den Handlungen.

Geschlecht ist ein wesentlicher Bestandteil der Identität und damit Aufgabe bewusster Reflexion und Bearbeitung in der Kindertageseinrichtung. Das Bewusstsein für das eigene Geschlecht entwickelt sich erst durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Abwertungen und Ausgrenzungen vorzubeugen und Kindern zu vermitteln, dass es ein breites Spektrum an geschlechtlichen Identitäten gibt, sind elementare Bestandteile der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der Demokratiebildung. Da Geschlecht selten explizit bearbeitet wird, sondern in jeder Interaktion eine versteckte Rolle spielt, ist Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe und Prinzip jeglicher pädagogischen Interaktion zu betrachten.

Praktische Zugänge zu geschlechtergerechter Arbeit

In Kindertageseinrichtungen achten die pädagogischen Fachkräfte auf die praktische Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit:

Die Räume sind für alle zugänglich und einladend gestaltet. Wenn es Räume für besondere Tätigkeiten gibt, sind diese möglichst geschlechtsneutral und nach ihrer Funktion benannt und gestaltet (z.B. Familienzimmer oder Rollenspielecke, Bewegungsraum). In der Darstellung der Einrichtung nach außen wird ein geschlechtergerechter Blick sichtbar, zum Beispiel über die Darstellung unterschiedlichster Kinder und Tätigkeiten (z.B. ein springendes Mädchen, ein malender Junge oder ein Kind, bei dem das Geschlecht nicht an der Kleidung zu erahnen ist).

Bei der Materialauswahl wird darauf geachtet, dass Bücher und Spiele vorhanden sind, in denen sich alle Kinder in ihrer Lebenswelt und ihrer Diversität wiederfinden können und in denen ein vielfältiges Bild unterschiedlicher Geschlechterrollen dargestellt wird. In Einrichtungen mit scheinbar sehr ähnlichen Lebenswelten der Kinder wird darauf geachtet, ihnen auch unbekannte Lebenswelten darzustellen, zum Beispiel Regenbogenfamilien, Geschichten von trans*, inter* und nichtbinären Kindern, alleinerziehende Väter, Eltern mit paritätisch verteilter Sorgearbeit. Dabei können ergänzende Materialien, wie beispielsweise Medienkoffer, bei der pädagogischen Arbeit zu Geschlechter- und Familienvielfalt unterstützen.

Pädagogische Fachkräfte sprechen mit Kindern so, dass sie eine offene Haltung gegenüber geschlechtlicher Identitätsfindung einnehmen. Sie vermeiden stereotype Ausdrücke wie „Welche starken Jungen können mir tragen helfen?" und vermeiden verallgemeinernde Ausdrücke wie „Die Mädchen verkriechen sich gern in der Bauecke". Sie sprechen Eigenschaften keinem bestimmten Geschlecht zu, lassen kindliches Spiel als Ausprobieren gelten und werten es nicht als Hinweis auf eine Geschlechtsidentität oder spätere sexuelle Orientierung. Stereotype Bilder versuchen sie bewusst aufzubrechen, zum Beispiel „Bei mir war gestern die Schornsteinfegerin" oder „Wenn es brennt, beeilen sich die Feuerwehrleute". Wenn Kinder Geschlechterstereotype als Bewertung anderer nutzen, zum Beispiel „Der hat einen Blumenpulli an, der ist ein Mädchen", treten pädagogische Fachkräfte dem bewusst entgegen und gehen darauf ein, dass Blumen für alle da sind.

Im Sinne der Vorbildfunktion sollte in den Einrichtungen darauf geachtet werden, dass Aufgaben nicht rein geschlechtsstereotyp ausgeführt werden. Kinder sehen, dass diese unabhängig von Geschlecht übernommen werden können. Die pädagogischen Fachkräfte müssen an dieser Stelle über ihre eigene Sozialisation hinauswachsen, um Veränderung in Geschlechterrollenzuweisungen zu erzeugen. Beispielsweise sollten alle Geschlechter handwerkliche Arbeiten übernehmen, basteln, wickeln, Wettkampf- und Tobespiele machen oder Rollenspiele anbieten.

Reflexionsfragen

Welche Vorstellungen von Geschlechtsunterschieden und Geschlechterrollen haben das Aufwachsen der pädagogischen Fachkraft beeinflusst?

An welchen Stellen im pädagogischen Arbeiten begegnet die pädagogische Fachkraft Geschlechterstereotypen und was kann sie aktiv dagegen tun?

Welche Geschlechterrollen-Vorbilder können Kinder in der Einrichtung beobachten?

Wo finden sich in der Einrichtung Räume, die hauptsächlich von einem Geschlecht dominiert werden? Wie können diese für alle Kinder geöffnet werden?

Für welche Kinder in der Einrichtung fehlt die Darstellung ihres Geschlechts oder ihrer Familie? Welche Geschlechtsidentitäten, Geschlechterrollen und Familienformen (über die hinaus, die in der Einrichtung präsent sind) werden noch nicht dargestellt?

1.7 Gestaltung von Bildungsräumen

Die Gestaltung der Bildungsräume hat Einfluss auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder. Die Räume einer Kindertageseinrichtung sind nicht nur bloße Aufenthaltsorte, sondern Lernumgebungen und Orte für Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Räume spiegeln unsere Gesellschaft und Kultur wider und werden von Kindern als gegebene Wirklichkeit wahrgenommen. Aufgrund der besonderen Bedeutung der Raumgestaltung für die kindliche Entwicklung wird der Raum auch als „dritter Erzieher“[4] betrachtet. Es ist von großer Bedeutung, dass die Gestaltungskonzepte die Kinder einbeziehen und sie darin unterstützen, sich auszuprobieren, zu spüren und sichtbar zu werden. Räume bestärken Kinder in ihrer Explorationslust, ihren individuellen Interessen sowie Bedürfnissen und erfüllen gleichzeitig eine Schutzfunktion.

Merkmale von Bildungsräumen

Die Gestaltung von Bildungsräumen berücksichtigt die Grundbedürfnisse aller Kinder in der Kindertageseinrichtung und spricht alle ihre Sinne an. Dazu gehört zum Beispiel, dass Kinder ihre Spielmaterialien frei wählen können und diese auf Kinderhöhe platziert sind. Auch durchsichtige Boxen, die mit Bildern gekennzeichnet sind, helfen Kindern, sich allein in den Räumen zurechtzufinden. Spielmaterialien, die verschiedene Funktionen erfüllen können und damit für viele Spielformen einsetzbar sind, fördern das Lernen durch Erfahrung und das selbstständige Spielen. Für die Nutzung der Materialien, Werkzeuge und Gegenstände werden von den Kindern gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft Regeln aufgestellt. Kinder erkunden ihre Umwelt durch Bewegung und benötigen in der Kindertageseinrichtung altersgerechte Möglichkeiten, ihre motorischen Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Risikokompetenz zu stärken. Dabei ist es den Kindern möglich, sich entsprechend ihrer Bedürfnisse und Vorhaben zusammenzufinden und Aufenthaltsräume, je nach Konzept der Einrichtung, selbst zu wählen.

Die Raumqualität wird auch von gesundheitlichen Aspekten beeinflusst, wie Raumklima, Licht, Raumakustik und Barrierefreiheit. Dies gilt gleichermaßen für das Außengelände wie die Innenräume der Kindertageseinrichtung.

Im Innenbereich der Kindertageseinrichtung sind die vorhandenen Räume und deren Nutzung von der Konzeption der Einrichtung abhängig. Einrichtungen benötigen idealerweise folgende Räume: Räume für Gruppentätigkeiten, Küche, Essensraum, Wasch- und Wickelraum, Ruheraum, Bewegungsraum und Außenbereich. Aufgrund von baulichen Gegebenheiten werden in vielen Einrichtungen Räume für mehrere Zwecke genutzt und müssen daher bestmöglich an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. In offenen Einrichtungen werden hauptsächlich Werkstätten genutzt, um Aktivitäten und Bildungsangebote umzusetzen, zum Beispiel Atelier, Rollenspiel-, Forscher- und Bauraum. Grundsätzlich brauchen Kinder Räume für Rückzug und Schlaf, die sich an ihren Bedarfen orientieren. Dies gilt genauso für ältere Kinder, die zusätzlich geeignete Räume für Hausaufgabenbetreuung und Förderung brauchen. Bei der Gestaltung der Räume wird Wert auf natürliches Licht und die einzelnen Lichtquellen gelegt. Zudem wird die Möglichkeit zur flexiblen Verdunklung gegeben, zum Beispiel für Schlafsituationen oder um vor Hitze zu schützen. Für die Wände werden Farben mit freundlicher und raumvergrößernder Wirkung gewählt.

4 Der Begriff „dritter Erzieher“ wurde von der Reggio-Pädagogik geprägt

Das Außengelände ist kindgerecht gestaltet und für die Kinder ein Ort voller Möglichkeiten. Dazu gehören eine naturnahe Begrünung und eine Vielfalt an Spielgelegenheiten. Die Gestaltung wird den verschiedenen Altersgruppen der Kinder gerecht und berücksichtigt ihre Bedürfnisse nach selbstbestimmtem Spiel, Ruhe und Bewegung. Ein vielseitiger Spielbereich mit Schaukel-, Rutsch-, Balancier- und Klettermöglichkeiten fördert die Motorik und stärkt die Risikokompetenz der Kinder. Zudem bietet der Außenbereich Raum für Rückzug, Sitz- und Liegemöglichkeiten. Grünflächen unterstützen das freie Spiel und die Bewegung.

Insbesondere der Anstieg der Zahl von Hitzewellen im Zuge des Klimawandels bedarf einer zunehmenden Berücksichtigung und der Schaffung von Schutzmaßnahmen. Kinder reagieren empfindlich auf Hitze – je jünger, desto empfindlicher und schutzbedürftiger sind sie. Aber auch das Personal ist möglichst vor Hitzebelastungen zu schützen. Hier können unterschiedliche Maßnahmen zum Tragen kommen, die sich sowohl auf das Verhalten Einzelner als auch auf die Einrichtung selbst beziehen können. So sind Bäume auf dem Außengelände optimale Schattenspender, aber auch Sonnensegel oder -schirme können den benötigten Schatten spenden und somit vor Hitze schützen.

Das Außengelände bietet den Kindern zudem einen Ort, um Erfahrungen in der Natur zu sammeln, zum Beispiel durch das Anlegen von Blumen- oder Gemüsebeeten.

Grundsätzlich sind die Räume so angelegt, dass sie eine Vielzahl an Sinneserfahrungen bieten, die Kinder jedoch nicht überwältigen und überfordern.

Vorurteilsbewusste Gestaltung

Räume sind für Kinder anregende und entwicklungsfördernde Lernumgebungen. Sie entsprechen daher den unterschiedlichen und individuellen Bedürfnissen der Kinder. Dazu gehören Aspekte wie die genderbewusste Raumnutzung, die kulturelle Vielfalt und Teilhabe von Kindern und ihren Familien.

Kindertageseinrichtungen sind durch ihre baulichen Gegebenheiten und mögliche persönliche Einstellungen der erwachsenen Fachkräfte geprägt. Räumliche Gestaltungen schaffen eine Realität für die Kinder, da sie vermitteln, was „normal“ oder „anders“ ist, was anerkannt und was abgelehnt wird, was wichtig oder unwichtig ist. Die Kindertageseinrichtung hat die Aufgabe, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie den Kindern eine positive Rückmeldung zu sich selbst, ihren Familien und Familienkulturen vermittelt. Die Besonderheiten der Kinder werden wahrgenommen und weder ignoriert noch hervorgehoben. Sie werden in das alltägliche Leben der Kindertageseinrichtung eingebunden. Dies erfolgt, indem sie sich in der ästhetischen Erscheinung der Einrichtung wiederfinden, in Bildern und Botschaften von Materialien widerspiegeln und die Ausstattung sowie Möblierung auf sie abgestimmt sind. Raumgestaltung macht Vielfalt sichtbar. Hierzu sind vielfältige und mehrfache Darstellungen von Menschen mit denselben Merkmalen erforderlich, um gängige Vorstellungen von „Norm“ und „Abweichung“ aufzubrechen.

Räume vorurteilsbewusst zu gestalten, ist ein stetiger Prozess. Die pädagogische Fachkraft schaut immer wieder genau hin und überprüft, ob die aktuelle Raumgestaltung und die vorhandenen Materialien den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes entsprechen, sodass sich alle sicher und zugehörig fühlen.

Partizipation von Kindern und Eltern

Damit Kinder sich mit ihren Bedürfnissen und Besonderheiten in ihren Bildungsräumen wiederfinden, ist es umso wichtiger, sie partizipativ bei der Gestaltung ihrer Umgebung einzubeziehen. Die Meinungen und Vorschläge der Kinder werden bei der Planung und Gestaltung der Räume berücksichtigt, zum Beispiel durch Morgenkreise oder gemeinsame Auswahl von Materialien. Auch im Alltag können Kinder täglich Einfluss auf die Raumgestaltung nehmen, indem sie kleine Möbel im Raum umstellen und für ihr Spiel umbauen dürfen. Sie beteiligen sich daran, ihre Lernumgebung kritisch zu überprüfen, indem sie zum Beispiel gemeinsam durch die Räume gehen und besprechen, was ihnen gefällt und was nicht, sowie die Gründe dafür. So werden der Realitäts- und Gerechtigkeitssinn sowie das kritische Denken der Kinder gefördert und sie erleben sich als handlungsfähig und selbstwirksam.

Familien können daran beteiligt werden, die Lernumgebung ihrer Kinder zu gestalten. Sie können zum Beispiel Einblicke geben, wie ihre Kinder die Räume zu Hause nutzen und welche Gewohnheiten sie haben. Sie können zudem einschätzen, ob ihre soziale Gruppe in der Kindertageseinrichtung angemessen repräsentiert wird und die individuellen Bedürfnisse des Kindes erfüllt werden.

Reflexionsfragen

Welche Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten oder Möglichkeiten für Bewegungsaktivitäten bieten die Bildungsräume?

Wie unterstützen die Räume eigenaktives Entdecken, Gestalten und Experimentieren der Kinder?

Welche Art von Natur- und Bewegungserfahrungen ermöglicht der Außenbereich den Kindern?

Wie wird den Kindern ermöglicht, die Bildungsräume auf die jeweiligen Bedürfnisse hin zu verändern?

Wie spiegeln die Bildungsräume in ihrer Gestaltung und den vorhandenen Materialien die vielfältigen Familienkulturen und Traditionen wider, die in der Kindertageseinrichtung vertreten sind?

Welche Vorsorge hat die Einrichtung für Starkhitzeereignisse getroffen?


Mathilda


Mats
JAN TONHALIUK

2

Kindertages-einrichtungen als Bildungsraum

Kindertageseinrichtungen sind Orte, an denen Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleitet und unterstützt werden. An der Realisierung dieses Anspruchs arbeiten Träger, Leitung, Team und Eltern gemeinsam jeden Tag aufs Neue. So ist die Entwicklung der Kindertageseinrichtung, ihrer Organisation und ihrer Qualität ein stetiger Prozess. Hin und wieder aber gerät im Alltag die Verwirklichung dieses Anspruchs angesichts vielfältiger Belastungen und Routinen aus dem Blick. Deshalb ist es gut, wenn sich pädagogische Fachkräfte immer wieder im Team, mit der Leitung, mit dem Träger, mit den Eltern und nicht zuletzt mit den Kindern über die Herausforderung der Kindertageseinrichtung, ein guter Ort für Kinder zu sein, austauschen und dabei prüfen, wie sie dem Anspruch gerecht werden.

Im folgenden Kapitel wird eine Kindertageseinrichtung beschrieben, die ein guter Bildungs- und Entwicklungsraum für Kinder ist. Ausgehend vom Handeln der Kinder, ihren Bedürfnissen und Interessen wird die Vision einer professionellen Kindertageseinrichtung entwickelt, in der sich Räume und Strukturen, das Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung und in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und -partnerinnen konsequent an den Rechten der Kinder ausrichten. In diesem Zusammenhang wird auch der Kinder- und Gewaltschutz hervorgehoben. Zudem wird ergänzend die pädagogische Arbeit der Kindertagespflege mit ihren Besonderheiten herausgestellt.

2.1 Kinderschutz

Alle Kinder haben das Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung und ein Aufwachsen ohne Gefährdungen und Gewalterfahrungen. Die pädagogische Fachkraft sowie der Träger stehen in besonderer Verantwortung, diesen Schutz zu verwirklichen. Für das professionelle Handeln ist es erforderlich, sich mit der Bedeutung des Kinderschutzes in der Kindertageseinrichtung auseinanderzusetzen.

Alle Handlungen und Überlegungen der pädagogischen Fachkraft sind (wie im Kapitel *1.1 Kinderrechte* beschrieben) am Wohl des Kindes auszurichten.

Auf der Ebene des Trägers ist die Gewährleistung des Kindeswohls im § 45 SGB VIII geregelt und sie ist eine Bedingung für die Betriebserlaubnis. Wird eine Gefährdung des Kindeswohls außerhalb der Einrichtung beobachtet, sind gesetzliche Regelungen des § 8a SGB VIII zu beachten. Bei Gefährdungen, die innerhalb der Kindertageseinrichtung auftreten, finden sich Regelungen im § 47 SGB VIII.

Bei jeglicher Art von Kindeswohlgefährdung ist immer der Einzelfall zu betrachten, da es keine eindeutige, rechtsverbindliche Begriffsdefinition gibt. Es gilt als pädagogische Fachkraft sensibel zu analysieren, ob die Gefährdung latent oder akut für das Kind ist. Mit latenter Gefährdung ist eine Situation gemeint, in der das Wohl des Kindes beeinträchtigt ist, die aber nicht zwingend eine unmittelbare und ernsthafte Gefahr darstellt. Bei akuter Kindeswohlgefährdung hingegen ist das körperliche und psychische Wohl des Kindes ernsthaft bedroht. Dies erfordert sofortiges Handeln der pädagogischen Fachkraft. Nach Absprache mit der Leitung und der Kinderschutzfachkraft erfolgt die Meldung an den Träger und das zuständige Jugendamt. Dieser Vorgang ist in letzterem Fall verpflichtend, um das Kind vor unmittelbaren Schäden zu bewahren. Die notwendige Aufmerksamkeit beginnt schon bei latenten Gefährdungen. Ein wiederholtes Aufkommen einer Situation, die das Kindeswohl gefährdet, ist von der pädagogischen Fachkraft zu beobachten und die Auswirkungen auf das Wohl des Kindes sind zu prüfen.

Das Handeln der pädagogischen Fachkraft richtet sich an den Grundrechten und Grundbedürfnissen des Kindes aus. Die pädagogische Fachkraft bestärkt die Kinder darin, offen und mutig über mögliche Verletzungen der persönlichen Grenzen zu sprechen. Sie bietet den Kindern einen geschützten Raum, der durch einfühlsames Verhalten und Verständnis gekennzeichnet ist.

Um das Kindeswohl zu gewährleisten, erfordert es sowohl präventive Maßnahmen und die positive Förderung des Kindes als auch den Schutz vor Gefahren, die sein Wohl beeinträchtigen oder gefährden könnten. So werden langfristige negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes vermieden. Präventive Maßnahmen zielen auf Kompetenz und Resilienz ab und stärken Kinder, Gefährdungspotenziale einschätzen zu können, sich selbst zu regulieren und eigenverantwortlich zu handeln (siehe *1.4 Spiel und Bildung*).

Kinderschutz meint daher nicht nur die Intervention als Eingreifen bei bestehender Gefahr, sondern auch die Prävention im Sinne der Stärkung der Schutzfaktoren. So lassen sich präventive Maßnahmen zum Kinderschutz im Leitbild der Kindertageseinrichtungen, in der pädagogischen Zusammenarbeit mit Familien sowie in Angeboten für Familien verankern. Die konkrete Aufgabe von Kindertageseinrichtungen besteht darin, die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder zu fördern, ihre individuelle Persönlichkeit zu stärken und sie dazu zu ermutigen, ihre Meinung frei zu äußern. Hier spielen Aspekte wie „Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Verantwortung gegenüber Mitmenschen“ (§ 14 SGB VIII) eine gewichtige Rolle. Zudem werden die Kinder über ihre Rechte aufgeklärt und altersgerecht in Entscheidungsprozesse eingebunden (siehe *1.1 Kinderrechte*). Dieser Ansatz der Befähigung richtet sich jedoch nicht nur an Kinder selbst, sondern ebenfalls an Eltern und ist somit als Aufgabe im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien zu verstehen. Angebote für Eltern haben das Ziel, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu etablieren, die Raum für Austausch und Beschwerden bietet. Insofern ist Kinderschutz ein Querschnittsthema für das ganze Team einer Kindertageseinrichtung sowie für den Träger und sein Wirken in konkreten Sozialräumen und Netzwerkstrukturen.

Pädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII

Eltern wollen in der Regel das Beste für ihr Kind und ihr Erziehungsrecht ist ein hohes Gut und grundgesetzlich verankert. Doch aus unterschiedlichen Gründen kann der Fall eintreten, dass das kindliche Wohl durch elterliches Handeln in Gefahr gerät.

Eine sichtbare Gefährdung von Kindern kann bei der pädagogischen Fachkraft Gefühle wie Hilflosigkeit, Wut oder Angst auslösen. In diesen Fällen gilt es durch ruhiges Überlegen und kollegialen Austausch, voreiligem Handeln vorzubeugen. Jede Handlung oder Unterlassung kann unvorhersagbare Folgen für das Kind und dessen Eltern haben. Ein Verdacht ist grundsätzlich ergebnisoffen und erfordert zunächst eine interne Klärung, die bei Bedarf durch eine externe Einschätzung ergänzt wird.

Wenn eine Situation von Kindeswohlgefährdung ersichtlich vorliegt, bemüht sich die pädagogische Fachkraft, die Bedarfe und Risiken in der Familie frühzeitig zu erkennen, und unterstützt die Eltern präventiv in ihrer Verantwortung. Die Arbeit ist vertrauensvoll und bei Herausforderungen und Problemen steht die pädagogische Fachkraft in engem Kontakt zur Familie. Zur Stärkung von Schutzfaktoren nutzt sie die Ressourcen des ganzen Teams.

Je besser die pädagogische Fachkraft die Gefährdung erkennt und gemeinsam mit dem Team einschätzt sowie auswertet, umso größer ist die Chance, rechtzeitig Hilfe anbieten zu können und gegebenenfalls auch Eskalationen von Gewalt gegenüber Kindern zu verhindern. Hinweise dazu geben Berichte oder Beobachtungen von Vorfällen oder „sichtbare“ Merkmale, wie das äußere Erscheinungsbild, charakteristische Verletzungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Beeinträchtigungen in der Entwicklung. Auch auffälligem Verhalten der Bezugspersonen (gegenüber dem Kind) wird erhöhte Achtsamkeit vonseiten der pädagogischen Fachkraft geschenkt. Die Grundlage für das möglichst sichere Erkennen bilden ein enger Austausch sowie Fortbildung und Sensibilisierung im Team.

Die pädagogische Fachkraft, die Bezug zu dem Kind hat, und die Leitung der Kindertageseinrichtung sind fallverantwortlich. Sie kennen die Verfahren und orientieren sich daran. Pädagogische Fachkräfte und Teams sind dabei nicht allein – eine Kinderschutzfachkraft der Kindertageseinrichtung oder des Trägers, eine insoweit erfahrene Fachkraft (InsoFa) sowie Leitfäden und Orientierungskataloge des zuständigen Jugendamtes unterstützen in diesen Prozessen.

Eine Kinderschutzfachkraft, die in der Einrichtung arbeitet oder vom Träger eingesetzt wird, organisiert den Ablauf des Schutzauftrags, berät die pädagogischen Fachkräfte bei der Auswahl von Maßnahmen zum Schutz des Kindeswohls und unterstützt die Falldokumentation. Allem voran geht die Dokumentation der Beobachtungen aller Auffälligkeiten und Verfahrensschritte – zeitnah, detailliert, kontextbezogen und ohne voreilige Wertungen oder Hypothesen.
Diese bildet die Grundlage der kollegialen Gefährdungseinschätzung. Bei einem Verdacht gravierender oder akuter Kindeswohlgefährdung handelt die pädagogische Fachkraft nach einem Handlungsleitfaden, welcher der Kindertageseinrichtung vorliegt. Hilfe hierbei bieten zum Beispiel eigene Arbeitshilfen der Landkreise/kreisfreien Städte sowie Fachliteratur oder Orientierungskataloge.

Zudem besteht gem. § 8b SGB VIII der Anspruch gegenüber dem örtlichen Jugendamt, eine insoweit erfahrene Fachkraft (InsoFa) beratend hinzuzuziehen. Diese verfügt über eine umfassendere Erfahrung und Qualifikation im Bereich Kinderschutz. Die insoweit erfahrene Fachkraft ist nicht in den Fall involviert und berät fallübergreifend. Sie wird häufig konsultiert, wenn ein komplexer Fall von Kindeswohlgefährdung auftritt. Pseudonymisiert wird der Fall gemeinsam beraten und es werden mögliche Verfahrensschritte oder ein konkreter Schutzplan erörtert.
Die Fallverantwortung bleibt in der Kindertageseinrichtung. Insbesondere ist zu klären, wie die Einbeziehung der Eltern und des Kindes in die Gefährdungseinschätzung erfolgen kann. Stellt es den Schutz des Kindes nicht infrage, ist dies notwendig und rechtlich gefordert. Im Sinne der elterlichen Verantwortung ist im Elterngespräch zunächst auf die Inanspruchnahme von Hilfsangeboten hinzuwirken. Dies wird mit verbindlichen Absprachen festgehalten und überprüft. Eine Meldung an das zuständige Jugendamt bildet erst den letzten möglichen Schritt. Sie kommt infrage, wenn Eltern nicht willens oder in der Lage sind, ausreichende Hilfen anzunehmen, der Handlungsbedarf zu akut und gravierend ist oder eine Gefährdungseinschätzung bzw. Überprüfung der Maßnahmen nicht möglich ist.

Die pädagogische Fachkraft kennt die vielfältigen Beratungs- und Hilfsangebote ihrer Region und unterstützt Familien darin, diese wahrzunehmen. Das „Netzwerk Kinderschutz und Frühe Hilfen“ bündelt und koordiniert solche Angebote und ist in jedem Landkreis/jeder kreisfreien Stadt zu finden.

Pädagogisches Handeln bei Kindeswohlbeeinträchtigung nach § 47 SGB VIII

Kindertageseinrichtungen sind Schutzräume für Kinder, in denen es ein Machtgefälle zwischen der pädagogischen Fachkraft und den betreuten Kindern gibt. Dieses Gefälle ist der pädagogischen Fachkraft bewusst und wird von ihr reflektiert.

Es kann in Kindertageseinrichtungen zu Situationen kommen, in denen eine Gefährdung in der Einrichtung selbst stattfindet. Strukturen und die Haltung der pädagogischen Fachkraft sind mögliche Auslöser, die zu Grenzverletzungen oder Übergriffen führen. Die Bewertung eines Verhaltens als grenzüberschreitend basiert nicht nur auf objektiven Kriterien, sondern auch auf dem individuellen Erleben des Kindes. Die Kindertageseinrichtung hat ein institutionelles Schutzkonzept mit entsprechenden Präventions- und Interventionsbestandteilen und orientiert sich an den Vorgaben des zuständigen Jugendamtes (gemäß § 45 Abs. 2 Nr. 4 SGB VIII). Dieses Schutzkonzept wird von den pädagogischen Fachkräften im Team regelmäßig überarbeitet und aktualisiert.

Grenzverletzungen und Übergriffe

Im pädagogischen Alltag lassen sich Grenzverletzungen nie ganz vermeiden. Gelegentliche und unbeabsichtigte Verletzungen von Grenzen, wie zum Beispiel eine unbeabsichtigte Berührung oder eine als verletzend empfundene Bemerkung, können im täglichen Umgang miteinander korrigiert werden. Hierfür begegnet die Person, die die Grenze versehentlich überschritten hat, dem Gegenüber einfühlsam und respektvoll. Dies geschieht zum Beispiel durch das Benennen der übergriffigen Situation, Entschuldigen und das Bemühen, derartige unbeabsichtigte Grenzüberschreitungen künftig zu vermeiden.

Übergriffe hingegen passieren nicht zufällig, können fahrlässig auftreten oder gezielt absichtlich eingesetzt werden. Hier liegen persönliche und/oder grundlegende fachliche Verfehlungen vor. Auch wenn nicht alle übergriffigen Handlungen im Detail geplant sind, entwickelt sich ein übergriffiges Verhalten nur, wenn Kinder und Erwachsene sich über gesellschaftliche/kulturelle Normen, Regeln in der Einrichtung, den Widerstand der Opfer und/oder fachliche Standards hinwegsetzen.

Um frühzeitig mögliche Gefährdungen für Kinder zu erkennen und gezielt einzugreifen, wenn Grenzverletzungen oder Übergriffe stattfinden, ist es sinnvoll, sich im Team über Risikofaktoren in der Kindertageseinrichtung auszutauschen. Das bedeutet, die Faktoren (z.B. durch Angebote, die räumliche Situation, den Führungsstil, die Kommunikation nach innen und außen, die Personalstruktur), die auf eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls hinweisen, systematisch zu bewerten.

Beobachtungen, die auf eine Gefährdung hindeuten, werden von der pädagogischen Fachkraft sachlich strukturiert und gewichtet. Wird eine Gefährdung vermutet oder erkannt, erfolgt ein Gespräch im Team und mit der Leitung. An einer Entscheidung sind mindestens zwei Fachkräfte beteiligt, wobei die Einrichtungsleitung in der Regel eine dieser Personen darstellt. Der Austausch findet zeitnah statt, bestmöglich am gleichen Tag.

Nach Meldung der Kindertageseinrichtung an den Träger ist dieser dazu verpflichtet, alle Ereignisse und Entwicklungen, ausgehend von einer pädagogischen Fachkraft oder einem anderen Kind, die das Wohl eines Kindes gefährden können, unverzüglich der betriebserlaubniserteilenden Stelle zu melden und gemeinsam ein Vorgehen zu beraten, Ursachen zu ermitteln und präventive Maßnahmen umzusetzen.

Ob beim Essen, Schlafen oder im täglichen Miteinander: Bei Drohungen, Zwang, Separation, Übergriffen, Strafen oder ihrer Androhung, Bloßstellen, einem groben Umgang, ängstigendem Ton oder vernachlässigter Aufsicht bedarf es unmissverständlicher Aufklärung und Sensibilisierung.

Eine Übersicht zum Vorgehen bei meldepflichtigen Ereignissen stellt zudem das Landesjugendamt Sachsen-Anhalt aktuell auf dessen Internetseite zur Verfügung.[5]

Entscheidend ist, dass das Schutzkonzept zu gelebter Praxis und klarer Haltung in der Kindertageseinrichtung wird. Hierzu braucht es Qualifikation, Selbstreflexion und eine konstruktive Feedbackkultur im Team. Insbesondere die Leitung trägt hier die Verantwortung im Hinblick auf das Personalmanagement, die Struktur und die Kultur der Kindertageseinrichtung.

5 Arbeitspapier zur Meldepflicht gemäß § 47 Abs. 1 Nr. 2 SGB VIII zum Schutz von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen

Die Inhalte in Kürze

- Das Handeln der pädagogischen Fachkraft richtet sich an den Grundrechten und Grundbedürfnissen des Kindes aus.
- Bei jeglicher Art von Kindeswohlgefährdung betrachtet die pädagogische Fachkraft den Einzelfall und reflektiert die Beobachtungen im Team.
- Das Team reflektiert das bestehende Machtungleichgewicht in der pädagogischen Arbeit und das daraus entstehende Potenzial für Grenzverletzungen.
- Der pädagogischen Fachkraft sind die Inhalte sowie die Handlungsleitfäden des § 8a SGB VIII (Kindeswohlgefährdung) und des § 47 SGB VIII (Kindeswohlbeeinträchtigung durch meldepflichtige Vorkommnisse) bekannt und sie setzt diese entsprechend um.
- Die Angebote der Frühen Hilfen sind bekannt und die Kindertageseinrichtung bemüht sich um Kooperationen.
- Die Kindertageseinrichtung hat ein Gewaltschutzkonzept mit entsprechenden Präventions- und Interventionsbestandteilen, das gemäß den Vorgaben des zuständigen Jugendamtes von der Kindertageseinrichtung regelmäßig evaluiert wird.
- Die pädagogische Fachkraft setzt sich im Team und in Fortbildungen regelmäßig mit Schwerpunktthemen des Kinderschutzes auseinander.

2.2 Kinder als Individuen

Jedes Kind ist ein einzigartiger Mensch. Seine Persönlichkeit wird durch unterschiedliche Einflüsse geprägt. Hierzu gehören zunächst individuelle genetische Anlagen und Erfahrungen während der Zeit der Schwangerschaft. Nach der Geburt erweitert sich das Erfahrungsspektrum und prägt die weitere Entwicklung. Die spezifischen Eigenheiten und Verhaltensweisen der Menschen, die es umgeben, beeinflussen das Kind ebenso wie deren kulturelle Orientierungen und materielle Gegebenheiten.

Kinder entwickeln sich in ihrem je eigenen Tempo und auf ihre eigene Weise. Sie wählen Themen und Tätigkeiten, mit denen sie sich beschäftigen möchten, selbst aus und entscheiden, wann sie sich mit ihnen engagiert auseinandersetzen. Dabei gehen sie mit großer Neugierde und Bereitschaft, Neues zu erfahren, auf ihre Umwelt zu und nehmen sie mit all ihren Sinnen wahr. Sie verarbeiten ihre Wahrnehmungen, indem sie neue Eindrücke mit ihren bereits vorhandenen Erfahrungen abgleichen. Nach und nach entwickeln sie so ihr individuelles Bild von sich selbst und von der Welt, in der sie leben. Dabei treffen sie auf Bekanntes und Vertrautes genauso wie auf Unbekanntes und Irritierendes.

In diesen Bildungs- und Entwicklungsprozessen lernen Kinder vor allem durch aufmerksames Beobachten, durch beständiges Erproben, durch Wiederholung und Nachahmung in Selbstbeschäftigung sowie vor allem auch in Interaktion mit anderen. Sie lernen an jüngeren, gleichaltrigen und älteren Vorbildern.

Allen Kindern stellen sich in ihrem inneren und äußeren Wachsen ähnliche Entwicklungsthemen und -herausforderungen. Jedes Kind strebt danach, diese zu bearbeiten, um so eine nächste Wegstrecke in seiner Entwicklung zu bewältigen. Kinder unterscheiden sich darin, wann und wie sie phasentypische Entwicklungsaufgaben (z.B. das Erlernen des freien Gehens) bewältigen. Es ist wichtig, sich dies stets vor Augen zu halten, um nicht unnötig Verhaltensweisen von Kindern zu problematisieren, die andere Wege zum Ziel einschlagen oder die sich schnell oder eher langsam entwickeln.

Zudem kann von grundlegenden Prozessen ausgegangen werden, wie der Ausbildung einer kulturellen und geschlechtlichen Identität, der Auseinandersetzung mit Themen des Lebens oder dem Ringen um Autonomie und Teilhabe. Diese sind für Kinder in jedem Lebensalter von großer Bedeutung und nicht nur bestimmten Lebensphasen zuzuordnen.

Daher werden traditionelle Denkweisen, die die Entwicklung der Kinder nach Altersstufen (Null- bis Dreijährige, Drei- bis Sechsjährige und Ältere) oder gar nach Jahrgängen einteilen, den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder nicht gerecht. Wenn also im Folgenden von Kindern in den ersten Lebensjahren oder von älteren Kindern die Rede ist, so dienen diese Einteilungen nicht als Richtwerte, nach denen man die Entwicklung der Kinder messen könnte. Vielmehr sollen sie ausdrücken, dass sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder in den Lebensphasen unterscheiden. Die Themen der Kinder und die Formen, wie sie diese bearbeiten, entwickeln und verändern sich, entstehen neu und variieren nach Gegebenheiten und ihren Interessen. Und auch wenn Kinder sich (wie alle Menschen) ständig verändern, so ist es zentral, sie nicht als Werdende, sondern als in der jeweiligen Situation und Phase Seiende wahrzunehmen und sie einzubeziehen. Zudem werden sie nicht als passiv, sondern als eigenständig Agierende verstanden und ernstgenommen.

Dennoch ist es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft Wissen über Bildungs- und Entwicklungsverläufe erwirbt und in ihre Arbeit einbezieht.

2.2.1 Kinder bis zum dritten Lebensjahr

In den ersten drei Lebensjahren eines Kindes geschehen innerhalb kurzer Zeitfenster sehr intensive und nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Es ist die Phase im Lebensverlauf, in der sich das Gehirn am schnellsten entwickelt und sehr viele Synapsen, also Verknüpfungen zwischen Nervenzellen, gebildet werden. Jede Erfahrung und jedes Erlebnis eines Kindes führen zu solchen Verknüpfungen im Gehirn. Diese bilden Ausgangspunkt und Grundlage für jegliches weitere Lernen.

Neugierig sein

Von Beginn an sind Kinder bestrebt, Neues zu entdecken und dies voller Freude und Lust zu tun. Dieses Bedürfnis kann als ein permanenter innerer Antrieb verstanden werden, sich mit Neugierde der Umgebung zuzuwenden und nach Interessantem und Überraschendem zu suchen. Nehmen Kinder Reize in ihrer Umgebung als herausfordernd und lustvoll wahr, kann dies Glücksgefühle, Wohlbehagen und Zufriedenheit in ihnen auslösen. Das Bedürfnis, diese Gefühle immer wieder zu erleben und auszuweiten, ist ein innerer Motor für Entwicklung.

In den ersten Lebensjahren steht für viele Kinder im Vordergrund, den eigenen Körper zu erkunden und zu steuern, über sprachliche und nichtsprachliche Formen zu kommunizieren, eigene Bedürfnisse, Befindlichkeiten und Interessen auszudrücken, das eigene „Ich“ zu entdecken und es bewusst von dem „Anderen“ zu unterscheiden. Im zweiten Lebensjahr erlangen Kinder ein Bewusstsein darüber, dass sie eine von anderen getrennte Person sind. Sie können eigene Gefühle von denen anderer unterscheiden und erwerben somit die Grundlage für Empathie. Beim Wickeln, Essen, Schlafengehen und Aufstehen sind Kinder meist interessiert an allem, was damit zu tun hat. Sie nutzen beständig Gelegenheiten, sich auszuprobieren, und bringen sich mit ihrem Körper aktiv ein. In diesen Situationen beteiligen sich Kinder oft gern an Dingen, die sie selbst betreffen. Die Suche der Kinder nach reizvollem Neuen zu begleiten und zu unterstützen, ihnen in ihrem Grundbedürfnis nach Bindung und Nähe sowie in ihrem Bestreben nach Autonomie und selbsttätigem Entdecken von Welt gerecht zu werden, ist für die pädagogische Fachkraft eine zentrale Aufgabe.

Beziehungen aufbauen

Während seiner Zeit im Mutterleib ist das Kind aufs Engste mit seiner Mutter verbunden. Verbundenheit braucht es auch nach der Geburt, als Grundlage für sein Wohlbefinden. Es fühlt sich verbunden mit Menschen, auf die es sich verlassen und denen es vertrauen kann, von denen es verstanden wird und die seine Signale angemessen und feinfühlig beantworten. So entstehen sichere Bindungen – zunächst zu den primären Bindungspersonen (siehe *1.3 Bindung und Vertrauen*).

Da erfüllte Bindungsbedürfnisse und die damit verbundenen Empfindungen von Sicherheit und Angstfreiheit grundlegende Voraussetzungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind, übernimmt in Kindertageseinrichtungen die pädagogische Fachkraft die verantwortungsvolle Aufgabe, die sekundäre Bindungsperson für Kinder zu sein. Kinder bemühen sich aktiv und mit ihrem ganzen Körper um Kontakt, Aufmerksamkeit und Zuwendung.

Ein Kind und die pädagogische Fachkraft bauen enge Beziehungen zueinander auf, für deren Gestaltung vor allem die pädagogische Fachkraft verantwortlich ist. Sie gibt dem Kind Geborgenheit und Schutz, versteht dessen Signale und reagiert angemessen und feinfühlig darauf, spendet Trost und Zuwendung. Besonders in den ersten Lebensjahren kann das Kind das Bedürfnis haben, gehalten und getragen zu werden. Achtsame Berührungen sind für es die Basis für die Ausbildung seines Körpergefühls, seines Tastsinns und für den Aufbau von Beziehungen. Das Kind braucht in diesem Alter (körperliche) Nähe zu vertrauten Menschen, um sein Wohlbefinden aufrechtzuerhalten oder es wieder herzustellen, wenn Situationen für es bedrohlich sind, es sich müde oder krank fühlt und um neue Kraft zu schöpfen. Wenn das Kind das Bedürfnis nach körperlicher Nähe durch entsprechende Signale zeigt, sorgt die pädagogische Fachkraft mit ihrer einfühlsamen körperlichen Zuwendung dafür, dass es sich wohl und geschützt fühlt sowie als wertvoll und zugehörig erlebt. Die pädagogische Fachkraft wägt dabei immer auch zwischen körperlicher Nähe und Distanz ab, um Grenzen des Kindes nicht zu überschreiten (siehe *2.1 Kinderschutz*). Dieses Gefühl der Verbundenheit gibt dem Kind die Sicherheit, die es braucht, um sich mit Freude und Lust seiner Umgebung zuwenden zu können.

Sinnliche Erfahrungen sammeln

Sinnliche Wahrnehmungen sind basale Erfahrungen, die sich im Gehirn einprägen, zum Aufbau und zur Stabilisierung verschiedener Verschaltungsmuster führen und als „innere Bilder“ abgespeichert werden. Alle danach folgenden Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder werden durch ihre frühesten Sinneserfahrungen mitbestimmt.

Kinder suchen in ihrer Umgebung neugierig nach interessanten Sinneseindrücken, sie schauen, lauschen, riechen, schmecken und tasten. Zur Erkundung ihrer Umwelt sind für Kinder alle Sinne gleich wichtig und brauchen somit gleichermaßen Beachtung und Anregung. Erfahrungen können für Kinder besonders reichhaltig sein, wenn sie mit allen Sinnen zugleich gemacht werden. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kindern, vielfältige sinnliche Erfahrungen zu sammeln. Sie gibt den Kindern Gelegenheit und gewährt ihnen den Raum, verschiedene Gegenstände und Dinge – des Alltags und der Natur – zu beobachten, ihnen Geräusche zu entlocken, sie zu befühlen und zu schmecken.

Babys und Kleinkinder machen wesentliche sinnliche Erfahrungen beim Erforschen ihres eigenen Körpers. Sie saugen an ihren Fingern und greifen nach ihren Füßen, erforschen alle Teile ihres Körpers, auch dessen Ausscheidungen. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kindern die Erkundung ihres Körpers und gibt ihnen Zeit dafür, besonders auch beim Wickeln und Waschen. Weitere Gelegenheiten sind zum Beispiel das Barfußlaufen, das Planschen im Wasser, das Experimentieren mit Seife oder Schaum und Sand.

Kinder interessieren sich für die Menschen in ihrer Umgebung. Sie beobachten diese, lauschen auf deren Stimmen, und wollen sie in dieser Lebensphase auch betasten, riechen und schmecken. Die Reaktion der pädagogischen Fachkraft auf das Forschen der Kinder bestimmt weitgehend, wie Kinder Körperkontakt und Kommunikation mit anderen Menschen im weiteren Lebenslauf gestalten werden.

In Bewegung sein

Sinnliche Erfahrungen sind häufig verbunden mit Bewegung. In Bewegung kommen Kinder mit ihrer Umwelt in Kontakt, entwickeln ihr Selbstbild und ihr Körpergefühl. Zu Beginn sind es kleine Bewegungen von Zunge, Mund und Fingern, die Kinder koordinieren können. Bald darauf beherrschen sie Bewegungen von Kopf und Händen, Armen und Beinen. Sie lernen, sich zu drehen, zu robben, zu krabbeln und zu laufen.

Bewegungsentwicklung geht mit vielen anderen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung einher. Mit zunehmendem Bewegungsradius können sich Kinder räumlich mehr und mehr von ihren Bindungspersonen entfernen. Sie halten in der Regel über Sprache Kontakt zu ihnen, erleben sich dabei aber auch zunehmend als eigenständig und entwickeln ihr „Ich".

Bewegung ist Teil vieler Bildungs- und Entwicklungsprozesse und wird von der pädagogischen Fachkraft zu jeder Zeit unterstützt. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass Kinder sich in jeder Situation ihren Bedürfnissen entsprechend bewegen können. Die pädagogische Fachkraft kann die motorische Entwicklung von Kindern durch vielfältige Bewegungsanreize unterstützen, wie zum Beispiel durch schräge und verschieden hohe Ebenen, Gelegenheiten zum Schaukeln und Wippen sowie durch die Bereitstellung von Bällen, Fahrzeugen und genügend Platz. Sie ermuntert Kinder bei ihren ersten Krabbel-, Steh- und Gehversuchen und vertraut ihnen, wenn sie klettern und sich beim Treppensteigen erproben.

Das eigene Ich entdecken

Kinder entdecken sich im Verlauf ihrer Entwicklung immer stärker als eigene Person, mit eigenen Gefühlen und eigenem Willen und sprechen bald von sich als „Ich". Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder an der Gestaltung von Rhythmen, Ritualen und Räumen und ermutigt sie, zum Beispiel mittels Farben und Papier eigene sichtbare Spuren zu erzeugen. Diese können dann in den Räumen der Kinder ausgestellt werden. Kinder folgen ihren Spiel- und Arbeitsprozessen in ihrem individuellen Rhythmus. Die pädagogische Fachkraft gibt der täglich wachsenden Selbstständigkeit von Kindern auf diese Weise den Raum, sich zu entfalten und ermöglicht ihnen so, zunehmend Verantwortung für sich zu übernehmen.

Kommunizieren

Kinder werden mit der Fähigkeit und der Bereitschaft zu kommunizieren geboren. So suchen sie von Anfang an den Kontakt zu anderen Menschen, wenden sich diesen zu, teilen sich ihnen mit, reagieren auf sie – sie interagieren. Dabei setzen sie Mimik, Gestik und Stimme ein und ahmen Mimik, Gestik und Geräusche ihrer Umgebung nach. Auf Sprache reagieren Kinder in besonderer Weise, denn Sprache ist ihnen bereits aus dem Mutterleib vertraut.

In der Kindertageseinrichtung suchen Kinder zumeist aktiv den Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften. Sie beobachten aufmerksam den Ausdruck in deren Gesichtern und nehmen die Bewegungen und die Körpersprache der pädagogischen Fachkräfte sensibel wahr. Sie lauschen dem Klang ihrer Stimmen und folgen dem Rhythmus ihres Sprechens.

Kinder kommunizieren mit der pädagogischen Fachkraft, indem sie mit ihrer Körpersprache und ihren Lauten ausdrücken, was sie empfinden, was sie wollen und brauchen. Sie drehen ihren Kopf weg, wenn sie Ruhe brauchen, sie spucken das Essen aus, wenn es ihnen nicht schmeckt.

Menschen und Dinge, die sie interessieren, betrachten sie eingehend, lauschen ihnen oder greifen nach ihnen.

Kinder erleben sich als Person mit ihrem ganzen Körper, dessen Empfindungen und Bedürfnissen als bedeutsam, wenn die pädagogische Fachkraft sofort, angemessen und feinfühlig auf diese Signale reagiert.

Mit der Zeit lernen Kinder den Blickwechsel zwischen dem Gegenstand ihres Interesses, wie einem Ball oder einer Rassel, und der pädagogischen Fachkraft. Kinder vergewissern sich auf diese Weise, ob die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft ebenso dem Ball oder der Rassel gilt. Über das gemeinsame Interesse entsteht eine Form des Austausches, die eine Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten darstellt.

Im Austausch mit der pädagogischen Fachkraft und anderen Kindern lernen sie, sich in andere einzufühlen und deren Sicht auf die Welt nachzuvollziehen. Die Qualität der Beziehungen und die in der Kindertageseinrichtung gelebte Kommunikationskultur beeinflussen das Erleben, Fühlen und Handeln von Kindern und fließen in ihr Bild von sich selbst und der Welt ein. Die pädagogische Fachkraft drückt ihren Respekt gegenüber den Gefühlen und Bedürfnissen der Kinder durch eine sensible Wahl ihrer Worte und Sprache und durch eindeutige Mimik und Gestik aus.

Kinder in den ersten Lebensjahren können ihr Wohlbefinden (z.B. körperliche Zufriedenheit, emotionale Sicherheit, Selbstwertgefühl, Handlungskontrolle ...) nur bedingt selbst wieder herstellen, wenn dieses aus dem Gleichgewicht geraten ist. Deshalb brauchen sie die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse und finden mit ihrer Begleitung (wieder) zu Wohlbefinden, zum Beispiel beim Essen wie beim Trinken, beim Wickeln wie beim Waschen, beim Einschlafen wie beim Ankleiden, bei emotional aufwühlenden Situationen, beim Erzählen wie beim Singen.

In allen Situationen, in denen miteinander Wohlbefinden hergestellt wird, entwickeln Kinder ihre Kompetenzen weiter, sich sprachlich und körperlich mit anderen Kindern und der pädagogischen Fachkraft zu verständigen. So erleben sie bereits in dieser frühen Phase grundlegende Formen von Teilhabe und können Selbstregulationsfähigkeiten erwerben und ausbauen.

Gefühle

Anfangs zeigen Kinder ihre Gefühle unvermittelt und oft sehr intensiv. Im Laufe der ersten Jahre können sie mit ihren Gefühlsäußerungen immer genauer und gezielter ausdrücken, was sie gerade empfinden. Und ihre Gefühle können von Bezugspersonen und der pädagogischen Fachkraft immer besser verstanden und eingeordnet werden. Kinder in den ersten Lebensjahren können ihre Emotionen noch nicht gut selbst regulieren und daher zum Beispiel aus einem Zustand der Wut nicht eigenständig wieder herauskommen. Sie benötigen dabei die Unterstützung von Bezugspersonen, die den Kindern vermitteln, was Gefühle bedeuten und wie mit ihnen umgegangen werden kann. Dabei erwerben Kinder zunehmend Wissen über Gefühle und erkennen Strategien, wie mit ihnen umgegangen werden kann.


GABEL

2.2.2 Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt

Kinder haben in den ersten Lebensjahren bereits einen reichen Erfahrungsschatz gesammelt, ihre Kompetenzen erweitert und viele Fähigkeiten erworben. Dazu gehören die differenziertere Wahrnehmung von Welt, die Verfeinerung von Bewegungsabläufen, die Erweiterung ihrer Möglichkeiten, sich auszudrücken und sich zu beteiligen. Kinder haben ebenfalls das Netz ihrer Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen zunehmend vergrößert. Kinder nutzen hierbei ihr wachsendes Einfühlungsvermögen und ihre sprachlichen Fähigkeiten. Sie bauen so neben kurzfristigen auch intensive und über längere Zeit stabile Freundschaften auf.

Kommunizieren

Kinder dieser Altersphase nutzen in der Regel mit viel Freude und Engagement vielfältige Ausdrucksformen gleichzeitig und verbinden diese miteinander. Auf diese Weise treten sie in Beziehung zu anderen, ergründen deren Themen von verschiedenen Seiten und entwickeln eigene Ideen und Ausdrucksformen. Dabei wird das Sprechen immer wichtiger in der Kommunikation mit anderen Kindern und den Erwachsenen.

Auch wenn sie tanzen und musizieren, bauen und konstruieren, sortieren und gestalten, sich verkleiden und Bilder betrachten, begleiten Kinder dies immer öfter mit Sprache. Sie finden und erfinden neue Begriffe und erweitern so ihren Wortschatz. Kinder experimentieren mit Lauten und verfeinern so ihren sprachlichen Ausdruck. Sie sprechen zunehmend in komplexeren Sätzen, verknüpfen Sinnzusammenhänge und bilden immer öfter Sätze nach den Regeln der Grammatik.

Sie sind fasziniert von Symbolen, Zeichen und Ziffern, von Buchstaben und Wortbildern, die sie immer wieder in ihrer Umgebung wahrnehmen. Diese erkunden sie neugierig und verwenden sie in ihrer Kommunikation mit Kindern und Erwachsenen.

Kinder nutzen Formen der Kommunikation zunehmend bewusst, gezielt und geplant als Werkzeug zur Erforschung der Welt und setzen sie ein, um ihre gewonnenen Erkenntnisse auszudrücken.

Erfahrungen nutzen

Kinder in dieser Lebensphase begreifen sich und die Welt durch ihre eigenen sinnlichen Erfahrungen und leiten zunehmend komplexeres Wissen über Ursache und Wirkung daraus ab. Kinder denken im Tun. Handlungen und Erlebnisse, die sie sinnlich und emotional berühren, sind für sie bedeutsam und prägen nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Springen Kinder lustvoll in eine große Pfütze oder klettern sie mutig auf hohe Bäume, greifen sie dabei auf bereits gemachte Erfahrungen und vorhandenes Wissen zurück. Sie ordnen und sortieren diese Erfahrungen, erkennen Ähnlichkeiten und Unterschiede und leiten daraus Zusammenhänge und Kategorien ab. Auf diese Weise entwickeln Kinder ihr Wissen weiter und wenden es auf neue Erfahrungen an.

Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kindern dieses Erfahrungslernen, indem sie Räume und Materialien bereitstellt und Gelegenheiten schafft, die Kinder herausfordern, über sich hinauszuwachsen. Diese Erfahrungen unterstützen auch ihr Selbstwirksamkeitserleben. Das kann im pädagogischen Alltag bedeuten, reichliches und differenzierteres Material zum Ausprobieren

und Experimentieren zur Verfügung zu stellen, um komplexeres Tun zu ermöglichen, beispielsweise verschiedene Sorten von Sand, Ton, Lehm, Erde und unterschiedliche Steinarten. Kinder können ebenso von größeren Bausteinen in großen Mengen profitieren, um über die eigene Körpergröße hinaus zu bauen. Tücher und Stoffe, Seile und Behältnisse ermöglichen ihnen, den Raum komplett zu verändern und etwa auch große Möbel einzuwickeln. Bastelmaterialien, wie Papier, Knete, Perlen und Ähnliches, sowie Malutensilien bieten den Kindern die Gelegenheit, ihre Feinmotorik zu verbessern sowie die Konzentrationsfähigkeit und die Kreativität zu schulen.

Sich orientieren

Kinder in dieser Altersspanne wollen selbstbestimmt ihre begonnenen Tätigkeiten fortführen und beanspruchen dafür nun zumeist mehr zusammenhängende Zeit. Sie erarbeiten sich eine Vorstellung von Zeitverläufen und erkennen zunehmend Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Vergangenem und Zukünftigem. Sie kennen ihre gewohnten zeitlichen Rhythmen und erwarten deren Eintreten. Kinder können immer besser eigene Pläne entwickeln und einschätzen, wie und wann sie diese im Tagesablauf umsetzen wollen.

Mit ihrer wachsenden Orientierungsfähigkeit in Zeit und Raum entwickeln Kinder ein immer größeres Maß an Selbstständigkeit. Das erweitert zugleich ihre Fähigkeit zur Übernahme von immer mehr Verantwortung.

Individualität gestalten

Kinder erleben sich immer bewusster als eigenständige Person, sprechen von sich in der Ich-Form, erkennen an sich Merkmale, Eigenschaften und Vorlieben, die sie benennen. So wissen sie ihren Namen und ihr Alter, sie haben Lieblingsfarben, Lieblingsessen und Lieblingslieder. Sie verstehen aber vor allem, dass ihr Innerstes ihnen gehört, dass es nicht von Erwachsenen einsehbar ist – dass Erwachsene ihre Gefühle und Gedanken nicht sehen können. Haben Kinder diese Erkenntnis gewonnen, können sie bestimmte Dinge für sich behalten und Geheimnisse haben. Kinder entwickeln so die Vorstellung von sich selbst als einzigartiger und eigenständiger Persönlichkeit. Diese Erfahrung ist elementar für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Die pädagogische Fachkraft respektiert dies als einen Ausdruck von Autonomie und weiß, dass Kinder dadurch Abgrenzung schaffen.

Kinder im Alter zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt erkennen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen sich und anderen. Sie tun dies, indem sie vergleichen – ihre Körpergröße, ihre Kraft und ihre Art, sich auszudrücken. Durch den Abgleich grenzen sie sich von anderen ab und ordnen sich anderen zu.

Rollen spielen

Kinder erarbeiten sich Wissen über sich und andere, indem sie andere beobachten, Geschichten hören, im Spiel selbst in verschiedene Rollen schlüpfen und diese so erproben. Im Rollenspiel erweitern sie ihre Wahrnehmung und ihre Fähigkeiten, ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen. So verwandeln sie sich in Pferde oder Drachen, in Feen oder Ritter. Kinder machen sich in diesen Momenten die Eigenschaften oder Fähigkeiten ihrer Rollenfigur zu eigen, nach denen sie selbst gerade ein Bedürfnis haben, zum Beispiel Wildheit, Anschmiegsamkeit, Zauberkraft oder Macht. Kinder haben Zugang zu eigenen fantastischen Vorstellungswelten. Die pädagogische

Fachkraft weiß um die Bedeutung der Rollenspiele als Ausdruck der Auseinandersetzung mit und Verarbeitung von der Welt. Kinder brauchen genügend Raum und Zeit zur Verfügung, um diesen wichtigen Prozessen nachzugehen und ihre Kreativität entfalten zu können, ohne dass sie von anderen bestimmt oder unterbrochen werden.

Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht

Besonders wichtig wird für Kinder jetzt die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht. Sie suchen nach Botschaften und Aussagen dazu in ihrer Umgebung und entwickeln Annahmen über unterschiedliche Geschlechter. Sie erkunden ihre Rollen und Identität(en), suchen dabei die Nähe zu anderen und grenzen sich ab. Die pädagogische Fachkraft weiß, dass Geschlechtsidentitäten Kindern Sicherheit bieten und gestaltet die räumliche und materielle Umgebung so, dass geschlechtliche Vielfalt wiedergegeben wird.

Regeln finden

Kinder dieser Altersphase orientieren sich auch an Regeln, die in ihrer Umgebung gelten und Orientierung bieten können. Sie kennen, erinnern und befolgen mit zunehmendem Alter Regeln, die in ihrer Lebenswelt bedeutsam sind. Dabei werden Kinder bei der Aufstellung von Regeln einbezogen.

Kinder erproben die Gültigkeit bestimmter Regeln an verschiedenen Orten, in verschiedenen Situationen und reizen Handlungsräume aus. Im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen diskutieren sie Regeln, verteidigen diese oder lehnen sich gegen sie auf, wandeln diese gemeinsam ab oder stellen neue auf. Sie weisen sich untereinander auf Regelabweichungen hin und sind empört und enttäuscht, wenn Erwachsene oder andere Kinder sich nicht an geltende Regeln halten. Im Streiten über Regeln erleben Kinder, wie sie mit ihrer Art zu argumentieren Wirkungen erzielen. Sie erleben aber auch, dass es verschiedene Sichtweisen und Lösungsvarianten gibt.

Gefühle

Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt können durch direkte Unterstützung von Bezugspersonen lernen, wie sie selbst ihre Gefühle regulieren und entsprechende Strategien entwickeln können (z.B. bei Ängstlichkeit an etwas Schönes, Beruhigendes denken). Kinder und Bezugspersonen entwickeln also gemeinsam mögliche Umgangsweisen mit Gefühlen, die das Kind dann später auch für sich allein nutzen kann.

2.2.3 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren

Kinder in dieser Altersphase haben ihre Wahrnehmungen mit all ihren Sinnen immer mehr verfeinert und Erfahrungen durch eigenes Tun und direktes Erleben gesammelt. Darauf aufbauend können sie zunehmend abstrakte, formelle Erkenntnisse mit ihrem Wissen verbinden und sich auf diese Weise bilden. Zudem können sie dabei mehrere Aspekte gleichzeitig berücksichtigen, vergleichen, verändern und miteinander in Beziehung setzen (z.B., dass eine Spritze beim Kinderarzt bzw. bei der Kinderärztin zwar unangenehm ist, aber dem höheren Ziel der Gesundheitserhaltung dient). Die Kinder haben gewohnte Abläufe, Rhythmen und Rituale aus ihrer Familie, der Schule und der Kindertageseinrichtung verinnerlicht, bewegen sich darin selbstständig und wenden erlernte Verhaltensweisen an. So können sie viele ihrer körperlichen und sozialen Bedürfnisse selbst erfüllen. Mit dem Rückhalt von stabilen Beziehungen setzen sie sich mit neuen Herausforderungen auseinander und erweitern so mehr und mehr die Grenzen ihres Tuns.

Kommunizieren

Sprache wird nun immer mehr zum zentralen Medium der Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern. Dabei kommt auch der Kommunikation über digitale Medien eine immer größere Bedeutung zu. In der Schule ist Sprechen das zentrale Mittel zum Ausdruck und zur Verständigung und somit Voraussetzung für formale Bildungs- und Entwicklungsprozesse, wie sie in der Schule zumeist stattfinden.

Auch für die Kommunikationsprozesse zwischen Gleichaltrigen wird Sprache zu einem wichtigen Medium. Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, über die Dynamik in selbst gewählten Gruppen wird zumeist sprachlich verhandelt. Spitznamen und Koseworte zeigen zum Beispiel, dass Kinder inzwischen fantasievoll mit Sprache als Werkzeug umgehen können.

Kinder erzählen auch immer intensiver über Erlebtes und Erdachtes. Sie finden nach und nach Darstellungsformen, die ihr Publikum fesseln, zum Lachen bringen oder nachdenklich stimmen. Sie nutzen dabei jeweils individuelle Wege, je nach Persönlichkeit, Fähigkeiten und Neigungen. Insbesondere das Witzeerzählen verlangt von ihnen hohe sprachliche Kompetenz, weil Witze komplexe Zusammenhänge in aller Kürze und pointiert zum Ausdruck bringen.

Manchmal kann der Eindruck entstehen, dass Kinder sich in dieser Altersphase vielfach streiten. Das Streiten trägt dazu bei, Regeln und Normen für das gemeinsame Handeln zu finden. Dabei üben Kinder, mittels Sprache zu argumentieren, zu überzeugen, sich einander zu verpflichten. Sie lernen, von eigenen Absichten und Zielen abzuweichen, nachzugeben und Kompromisse auszuhandeln. Damit gestalten und sichern Kinder ihre Beziehungen und Freundschaften. Ebenso lernen Kinder, sich trotz des Streitens zu respektieren.

Für alle in dieser Altersphase wichtigen Themen und Interessen brauchen sie die Fähigkeit, sich sprachlich angemessen auszudrücken. Kinder, die dieses nicht können, geraten in Gefahr, von Gleichaltrigen nicht beachtet oder ausgegrenzt zu werden. Kinder mit kommunikativen Einschränkungen erleben häufig auch von Erwachsenen Nichtbeachtung oder gar Ablehnung.

Kinder in dieser Altersspanne wissen bereits, dass aneinandergereihte Buchstaben und Worte Sinn ergeben und dass damit Informationen ausgetauscht werden. Sobald sie selbst Schrift einsetzen und diese verstehen, erkennen sie, dass das Schreiben und das Lesen für sie nun als

weitere wichtige Kommunikationsmittel zur Verfügung stehen. Die Fähigkeit, zu schreiben, versetzt sie in die Lage, selbstbestimmt etwas auszudrücken, das bleibt und immer wieder verwendet werden kann, ob Wunschzettel oder Brief. Die Fähigkeit, zu lesen, eröffnet andere Welten und ermöglicht, neues Wissen zu erschließen – bewusst und unbewusst.

Sprechen, Lesen und Schreiben werden in dieser Altersspanne zum Schlüssel, um Werte und Normen, Gefühle und Gedanken, Fragen und Zweifel, Ideen und Fantasien für sich zu klären, auszudrücken und anderen mitzuteilen (siehe *5.3 Sprache und Kommunikation*).

Bei der pädagogischen Begleitung von Kindern ist es wichtig, die unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründe sowie die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder zu beachten und in den jeweiligen Bildungssituationen sensibel zu berücksichtigen.

Selbst- und fremdbestimmte Zeit erleben

Mit dem Schuleintritt erleben Kinder zum ersten Mal die Trennung von Unterricht und Freizeit als fremdbestimmte und selbstbestimmte Zeit. Die Zeit außerhalb der Schule, ihre Freizeit und die Ferien bekommen so für sie einen besonderen Stellenwert im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf.

Kinder wollen die Balance ihres Wohlbefindens zwischen Anspannung und Entspannung auf ihre Weise selbst herstellen. Deshalb brauchen sie für die Zeit nach dem Unterricht große individuelle Entscheidungsspielräume, damit sie ihre Themen, ihre Rhythmen und ihre Beziehungen selbst gestalten können. Ein hohes Maß an eigenständigen Entscheidungen trägt diesem Bedürfnis und dem Recht auf Selbstbestimmung und Beteiligung Rechnung. So kann die eigene Entscheidung, wann und wo Hausaufgaben gemacht werden und in wessen Beisein, nicht nur Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, sondern direkt zur körperlichen und seelischen Zufriedenheit beitragen. In dem Bedürfnis, das Erleben des Schultages auszugleichen, müssen Kinder vielleicht rennen, statt zu sitzen, träumen, statt sich zu konzentrieren, und lärmen, statt still zu sein.

Handlungsfelder erweitern sich

Zunehmend vergrößern sich Aktionsradius und Handlungsspielräume der Kinder. Sie bewegen sich immer selbstständiger und erschließen sich so immer mehr ihre Schule, ihren Freizeitbereich und viele andere Bereiche ihres Sozialraums.

Kinder verbringen ihre Zeit an vielen verschiedenen und manchmal weit auseinanderliegenden Orten. Sie treffen sich außer in der Schule und im Hort auch zu Hause, auf Spiel- und Sportplätzen, an Haltestellen oder bei Freunden und Freundinnen. Sie gehen teilweise selbstständig nach Hause, sie fahren am Nachmittag mit dem Rad durch die Gegend oder trainieren in einem Sportverein. Dabei nutzen sie häufig selbstständig Wege, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel und Plätze in ihrem Sozialraum und darüber hinaus. Nach und nach bauen sich Kinder eigene Beziehungsnetzwerke an den jeweiligen Orten ihrer Lebenswelt auf, in die Erwachsene immer weniger eingebunden sind.

Für die pädagogische Fachkraft sind die vielfältigen, oft zeitlich stark strukturierten Aktivitäten der Kinder eine große Herausforderung. Sie braucht Informationen darüber, wann jedes Kind nach dem Unterricht in den Hort kommt und wann es wieder geht. Neben einem aktuellen

Informationssystem, das für Kinder und Erwachsene transparent und nachvollziehbar ist, braucht es verlässliche Ansprechpersonen, klare Regeln und verbindliche, auch schriftliche Vereinbarungen. Im Sinne des Kindes werden gemeinschaftliche und individuelle Aushandlungen getroffen, an denen Kinder ebenso wie deren Eltern sowie Lehrer und Lehrerinnen beteiligt werden. Der Hort hat dabei, im Gegensatz zur Schule, einen non-formalen Bildungsauftrag, der durch Freiwilligkeit und Beteiligung gekennzeichnet ist. Ein Austausch auf Augenhöhe zwischen Hort, Schule und den Familien der Kinder ist dabei zentral.

Die pädagogische Fachkraft weiß, dass für Kinder in dieser Altersspanne der Wunsch nach Autonomie und nach immer größer werdendem Freiraum für eigenständige Entscheidungen stetig zunimmt. Das Ringen um Eigenständigkeit und auch Abgrenzung ist eines der entscheidenden Entwicklungsthemen und wichtig für eine gelingende Identitätsbildung der Kinder. Dieser Prozess durchzieht die gesamte Entwicklung von Kindern, bestimmt aber häufig noch einmal in besonderem Maße die späte Kindheit und beginnende Jugendzeit. Je stärker Kinder spüren, dass sie in ihrem Freiheitsstreben von Erwachsenen ernstgenommen werden, desto mehr können Kinder Erwachsene als hilfreiche Unterstützung wahrnehmen.

Sich an Gleichaltrigen orientieren

Die Bedeutung von Gleichaltrigen nimmt im Verlauf der Entwicklung zu. Kinder in dieser Altersphase suchen oft besonders aktiv das Spiel und den Kontakt mit anderen Kindern gleichen und ähnlichen Alters. Sie unterhalten sich, spielen, lernen, bauen, malen, hören zusammen Musik und entdecken gemeinsam noch unbekannte, zum Teil geheimnisvolle Bereiche ihrer Lebenswelt. Sie setzen sich intensiv mit ihren aktuellen Themen und Fragen auseinander und tauschen dabei ihr Wissen, ihr Können, ihre Meinungen und ihre Ausdrucksweisen aus. Oft stehen ihre gemeinsamen Helden und Heldinnen sowie Idole und Stars aus Filmen, TV und Social Media, Büchern und Videospielen im Mittelpunkt ihrer Gespräche. Das gemeinsame Wissen über diese Personen und Figuren lässt das Gefühl von Gemeinschaft wachsen. Gemeinsame Ausdrucksweisen symbolisieren Zusammengehörigkeit, unterstreichen zugleich aber auch Individualität. Das Probieren und Variieren von Kleidung, Frisuren, der Art, sich zu bewegen, und der Gebrauch bestimmter Wörter lassen sich ebenfalls als Ausdruck der Suche nach Identität und Zugehörigkeit zugleich interpretieren.

Neben strukturellen Bedingungen, wie Zeit und der Möglichkeit, sich treffen zu „dürfen“, spielen Rückzugsräume jetzt für Kinder eine immer größere Rolle. Kinder suchen bewusst Plätze, an denen sie sich treffen können und an denen sie vor allem ungestört sind.

Freundschaften gestalten

„Wer gehört zu mir?“ und „Zu wem will ich gehören?“ sind wichtige Fragen, die viele Kinder jetzt immer stärker bewegen. Sie nutzen ihre Themen und ihre besonderen Ausdrucksweisen, um sich für alle erkennbar von anderen Kindern abzugrenzen. Gemeinsame Freunde und Freundinnen stärken ihren Zusammenhalt. Auch das Abgrenzen von anderen Gruppen kann hier eine wichtige Rolle spielen. Dabei stehen Kinder vor der Herausforderung, ihr Bild von sich selbst mit den Erwartungen anderer in Einklang zu bringen, ohne ihre Individualität dabei aufzugeben. Sie haben eine Vorstellung von ihren körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Sie kennen ihre Bedürfnisse und Interessen und wissen, wer zu ihrer Familie gehört und wie sie lebt. Kinder wählen bewusst aus, was sie anderen Menschen von sich preisgeben wollen. Manche ihrer Besonderheiten zeigen sie, um sich mit Kindern zu verbünden, andere, um sich

von Kindern abzugrenzen, manches ist ihnen anderen gegenüber aber auch unangenehm oder peinlich und wird verschwiegen.

Dauerhafte freundschaftliche Beziehungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, wird für Kinder darum zunehmend wichtiger. Sie strengen sich an, um auch in Streitsituationen und trotz Meinungsverschiedenheiten ihre Freundschaften zu erhalten und zu schützen, indem sie nach passenden Lösungen suchen. Freundschaften, ebenso wie Freundschaftsgruppen schaffen einen sicheren Rahmen, der Kindern Vertrauen und Rückhalt bietet, um Neues zu versuchen, Mutiges und Riskantes zu wagen und eigene Grenzen zu erweitern.

Identität hinterfragen

Eng damit verknüpft ist ein weiteres zentrales Entwicklungsthema, das für diese Altersphase spezifisch ist. Ihr bisher als stabil empfundenes Bild von sich und der Welt gerät ins Wanken. Alles scheint sich zu verändern. Am deutlichsten ist der Wandel ihrer körperlichen Gestalt und ihrer körperlichen Wahrnehmungen für Kinder sichtbar und spürbar.

Sie entdecken, gestalten und überprüfen nun immer stärker ihre Ausdrucksweisen bezüglich ihrer geschlechtlichen Identität. Sie schließen Freundschaften häufig nur mit Kindern, die sie als ähnlich wahrnehmen und finden sich in entsprechenden Gruppen, wann immer es ihnen möglich ist, zusammen. Gleichzeitig entsteht aber nicht selten auch ein Kontakt mit Kindern, die von der eigenen Identität abweichen bzw. wird dieser in Teilen bewusst gesucht. Dabei entstehen unter anderem körperliche Auseinandersetzungen und Konflikte. Aushandlungen gehen sie bewusst selbstständig an und wollen Streitthemen ohne den Eingriff Erwachsener austragen. Sie stellen sich der Herausforderung, gemeinsam zu vielfältigen Lösungsstrategien zu kommen. Kinder brauchen dafür ungestörte, aber dennoch sichere Rückzugsräume, um unter Gleichaltrigen ihre sich entwickelnde Identität mit dem dazugehörigen Verhalten, den Rollen und Konfliktlösungsstrategien auszuprobieren.

Die pädagogische Fachkraft unterstützt bei Bedarf bei der Konfliktlösung und vermittelt den Kindern dadurch Schutz und Sicherheit. Sie zeigt ein hohes Maß an Sensibilität und ein großes Einfühlungsvermögen, um herauszufinden, wann sie Kinder durch ihre direkte oder indirekte Begleitung unterstützt oder stört.

Werte prüfen

Das entstehende Bild von sich selbst, das in dieser Lebensphase häufig noch stark von dem Blick und den Meinungen anderer bestimmt wird, nimmt für die Kinder einen großen Raum ein. In oftmals sehr selbstkritischer Weise werden eigenes Aussehen, eigene Fähigkeiten, der Status und das eigene Handeln bewertet. Auch Familien, andere Kinder, pädagogische Fachkräfte und andere Menschen werden vor dem Hintergrund eigener Moralvorstellungen teils unnachsichtig beurteilt. Kinder vollziehen auf diese Weise einen entscheidenden Schritt in ihrer Entwicklung: Sie erwerben ein zunehmend differenzierteres Verständnis davon, was „richtig“, was „falsch“, was „gerecht“ und was „ungerecht“ ist. Fast alles, was bisher als unantastbar galt, wird nun infrage gestellt. Kinder wollen zum Beispiel bestehende Regeln neu aushandeln und gewinnen dabei die Erkenntnis, dass sie gute Begründungen dafür finden müssen, um andere von ihrer Sichtweise zu überzeugen. Sie lernen in diesen Prozessen, dass die Berücksichtigung der Verschiedenheit von Personen und der Unterschiedlichkeit von Rahmenbedingungen für das Gelingen von Kompromissen notwendig sind.

Gefühle

Kinder im Schulalter haben gewöhnlich Strategien erworben, um Gefühle eigenständig regulieren zu können. Das bedeutet, dass sie Ideen haben, was sie zum Beispiel bei Angst, Wut oder Trauer machen können, um sich wieder besser zu fühlen. Dabei sind sie aber weiterhin auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen, um diese individuellen Strategien zu erproben und auszuweiten. In jedem Alter ist es wichtig, den Gefühlen mit Verständnis zu begegnen und Hilfe beim Umgang mit ihnen anzubieten.

Die Inhalte in Kürze

- Jedes Kind ist einzigartig und entwickelt sich in seinem eigenen Tempo.
- Kinder unterscheiden sich mitunter sehr in ihren Entwicklungsverläufen.
- Kinder lernen durch aufmerksames Beobachten, durch beständiges Erproben, durch Wiederholung und Nachahmung.
- Kinder lernen durch Eigenaktivität, aber vor allem auch in Beziehungen und brauchen eine sichere Basis zu vertrauten Bezugspersonen.
- Die Bedeutung von Gleichaltrigen nimmt dabei im Verlauf der Entwicklung zu.

2.3 Kinder zusammen mit anderen Kindern

Kinder entwickeln bereits mit Beginn ihres Lebens die grundlegende Fähigkeit, Beziehungen einzugehen. Im weiteren Verlauf des Lebens werden sie auf diesen Erfahrungen aufbauen und in unterschiedlichen Gruppen zusammen mit anderen handeln.

Jedes Kind hat das Recht und das Bedürfnis, sich zugehörig zu fühlen. Dieses begleitet es sein Leben lang und motiviert es, Kontakt zu suchen, wenn es Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, aber auch faszinierende Unterschiede findet. Es beobachtet hierzu andere Kinder, ihr Auftreten und ihr Verhalten, ihre Art, sich auszudrücken, und ihren Umgang mit anderen.

Jedes Kind setzt sich mit Ähnlichem und Fremdem auseinander, ordnet das Wahrgenommene nach Vertrautem und weniger Vertrautem und gleicht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ab. Dabei entwickelt es Vorstellungen über sich selbst und über eigene Sichtweisen. In dieses Selbstbild gehen auch die Einschätzungen anderer über es ein.

Kinder brauchen immer wieder die Erfahrung, zugehörig zu sein, um ein positives Bild von sich selbst zu gewinnen. In diesem komplexen und lebenslangen Vorgang bildet sich die eigene Identität. Erlebt sich ein Kind in der Kindertageseinrichtung auf Dauer nicht als zugehörig, ist es in seiner Identität gefährdet. Für eine gelingende Herausbildung seiner Identität braucht ein Kind deshalb Gelegenheiten, sich im Zusammensein mit anderen angenommen zu fühlen.

Erst die Erfahrung, ein wichtiges Mitglied einer Gemeinschaft zu sein, geliebt und respektiert zu werden, und das Wissen, etwas bewirken zu können, tragen dazu bei, dass Kinder sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können.

Kinder spielen miteinander, lachen, streiten und lernen zusammen. Sie teilen Geheimnisse und schließen Freundschaften, sie entdecken gemeinsam sich und ihre Welt. Jedes Kind ist interessiert an anderen Kindern.

Kinder brauchen einander für ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Gemeinsam finden sie Themen, Fragen und Interessen und entwickeln miteinander Ideen, wie man diesen nachgehen kann. Sie bereichern sich gegenseitig durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissensbestände. Zusammen erarbeiten sie sich neues Wissen, diskutieren über ihre Vermutungen und Erklärungsversuche, überprüfen, verwerfen oder bestätigen diese. Auf diese Weise kommen sie miteinander zu neuen Erkenntnissen und teilen dann ein gemeinsames Verständnis ihrer Welt. Solche Bildungs- und Entwicklungsprozesse gelingen besonders gut, wenn Kinder miteinander spontan, gleichberechtigt sowie ohne Belehrung, Anleitung und Führung durch pädagogische Fachkräfte ihre Ideen realisieren können (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*).

Ähnliche Vorlieben, Neigungen und Bedürfnisse, gleiche Spielideen und gemeinsame Ziele führen dazu, dass Kinder sich finden, miteinander spielen und zielgerichteten Tätigkeiten nachgehen – und dabei große Freude erleben. Oft finden sich dieselben Kinder immer wieder zusammen. Sie machen dabei die Erfahrung, dass ihr Tun gemeinsam gelingt, sie ihre Ideen realisieren können und sie dabei Spaß haben. Diese Erfahrungen verbinden die Kinder auch über die aktuellen Tätigkeiten hinaus. So können stabile emotionale Beziehungen entstehen, die zu Freundschaften werden.



Im Laufe ihres Lebens entwickeln Kinder immer komplexere Kompetenzen, gemeinsam mit anderen Kindern Gruppen zu bilden und über eine gewisse Zeit aufrechtzuerhalten.

Es ist wichtig, dass die pädagogische Fachkraft weiß, wie wichtig die von den Kindern mit anderen Kindern gebildeten Gruppen für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder, für ihre Identitätsentwicklung und für ihre Erkenntnisgewinnung sind. Sie beobachtet und begleitet deshalb insbesondere die Gruppenprozesse der Kinder. Sie nimmt aufmerksam wahr, wie sich im Laufe der Zeit die Positionen einzelner Kinder in den Gruppen entwickeln. Dabei wahrt sie respektvolle Distanz und traut Kindern zu, dass sie aus eigenem Antrieb soziale Kompetenzen entwickeln und diese in unterschiedlichen Tätigkeiten realisieren.

Nicht immer gelingt es Kindern, sich selbst in Gruppen einzubringen und ihre Ideen umzusetzen. Erkennt die pädagogische Fachkraft, dass ein Kind auf eine bestimmte Rolle innerhalb der Gruppe festgelegt oder gar isoliert und ausgegrenzt wird, unterstützt sie dieses Kind individuell auf angemessene Weise. Sie eröffnet ihm Möglichkeiten, mit anderen Kindern Gemeinsamkeiten zu finden und sich zugehörig zu fühlen. Dies kann zum Beispiel geschehen, wenn die pädagogische Fachkraft zu gemeinsamen Aktivitäten anregt, bei denen die Kinder verstärkt in Kontakt miteinander kommen und positive Momente zusammen erleben. Das Kind wird so in seiner Entwicklung gestärkt.

2.3.1 Gemeinsame Tätigkeiten

Kinder treten mit anderen in Kontakt, sobald es ihre motorischen und kommunikativen Fähigkeiten zulassen.

Anfangs dominiert das Spiel zu zweit. Auch wenn die gemeinsame Zeit des Spielens noch nicht lang und die Interaktionen noch nicht sehr stabil sind, können diese als ein Beginn von Gruppenbildung verstanden werden.

Die Fähigkeit, mit mehr als einer Person dauerhaft zeitgleich zu interagieren, wächst sprunghaft in der Altersphase zwischen drei und vier Jahren. Kinder entwickeln nun immer stärker die Kompetenz, eine Gruppe zu bilden und diese für eine gewisse Zeit aufrechtzuerhalten. Sichtbar wird das unter anderem an der Zunahme von selbst initiierten Rollenspielen, wie zum Beispiel „Superheld oder Superheldin“. Kinder begeben sich nun fortwährend in Aushandlungsprozesse, um das Spiel zu erhalten und weiterzuentwickeln. Sie nehmen sich zurück, lassen Spielideen anderer Kinder zu, bringen eigene ein, streiten, vermitteln und verhandeln über Regeln – sie kooperieren (siehe *1.4 Spiel und Bildung*).

Die Stabilität der frei gewählten Gruppen nimmt zu, je älter und sozial kompetenter Kinder werden. Sie übernehmen verstärkt und gezielt Verantwortung dafür, dass sich eine Gruppe auch unabhängig von einer Spielidee erhält. Es werden Gemeinsamkeiten herausgestellt, um die eigene Gruppe von anderen abzugrenzen, wie: „Das ist unsere Bude“. Die Mitglieder der Gruppe verhalten sich untereinander fürsorglich, sie pflegen – teilweise geheime – Rituale und Regeln, um sich gegenseitig ihres Zusammenhaltes zu vergewissern.

Immer deutlicher wird das Bedürfnis artikuliert, selbstbestimmt und aktiv Prozesse zu steuern, die einen immer größeren Kreis von Kindern betreffen. Dabei werden Teilhabe und Mitbestimmung – als wesentliche Formen der Demokratie – erprobt sowie Regeln und Handlungsnormen in den Gruppen gestaltet (siehe *1.5.2 Demokratiebildung*).

Heranwachsende Kinder begeben sich immer aktiver in das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Zugehörigkeit. Dies wird einerseits bestimmt vom deutlich erkennbaren Streben, Teil einer Gruppe zu sein, indem zum Beispiel demonstrativ durch Kleidung oder Verhalten Zusammengehörigkeit angezeigt wird. Andererseits ringen sie darum, Dinge allein zu entscheiden, sich abzugrenzen und zu zeigen, dass sie eindeutig nicht dazugehören.

Kinder trainieren, üben Fertigkeiten ein, produzieren Dinge und erkunden ihre Umwelt. Sie streben ein bestimmtes Ziel an, sei es ein fertiges Produkt, eine Erkenntnis, eine Fähigkeit, die Lösung eines Problems. Wenn Kinder zielgerichteten Tätigkeiten nachgehen, wollen sie etwas erreichen. Dafür probieren sie unterschiedliche Wege und ziehen Konsequenzen aus Erfolgen und Misserfolgen, um zunehmend effektivere Strategien zu entwickeln.

Zumeist gehen Kinder diesen Tätigkeiten mit anderen Kindern zusammen nach. Kinder finden sich zusammen nach gemeinsamen Interessen und Zielen. Sie beobachten sich gegenseitig in ihrem Handeln zum Beispiel beim Trainieren von Geschicklichkeit, beim Hantieren mit Materialien und Gegenständen und beim Gestalten von Kunstwerken. Auch hier gleichen sie das Beobachtete mit ihren Vorlieben, Interessen und Neigungen ab und finden dabei Anknüpfungspunkte für gemeinsames Handeln.

Je nach der selbstgewählten Aufgabe, der sozialen Kompetenz der Kinder und der Stärke ihres Interesses entstehen Gruppentätigkeiten, in denen Kinder unterschiedlich lang und eng miteinander kooperieren. Auch bei gemeinsamen Aufgaben entwickeln Kinder soziale Kompetenzen, um eine Gruppe zu bilden und sie über längere Zeit aufrechtzuerhalten, ihre eigene Position darin zu finden, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen und gemeinsam Erfolge zu feiern.

2.3.2 Geschwister

Geschwisterkinder gehen oft in dieselbe Kindertageseinrichtung. Die Beziehungen unter Geschwistern sind vielfältig. Sie sind durch hohe emotionale Zuneigung und Liebe gekennzeichnet, gleichzeitig können aber auch negative Gefühle wie Neid oder Rivalität auftreten. Geschwister wollen sich entweder nah sein, beispielsweise beim Schlafen, oder meiden sich bewusst, zum Beispiel, wenn es um bestimmte Spiele geht. Jüngere und ältere Kinder spüren und hören, welche Erwartungen Erwachsene an sie als Geschwisterkinder haben.

Werden jüngere Geschwisterkinder eingewöhnt, so kennen sie die Kindertageseinrichtung häufig schon vom Bringen und Holen ihrer älteren Geschwister. Ältere Geschwister können als bedeutsame Bezugspersonen ihre jüngeren Geschwister bei diesem wichtigen Übergang begleiten und unterstützen. So können sie ihnen Räume zeigen, sie in der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern unterstützen und sie bei Abläufen im Tagesverlauf begleiten.

Besuchen Geschwister die gleiche Kindertageseinrichtung, sorgt die pädagogische Fachkraft dafür, dass diese sich jederzeit sehen, miteinander spielen und auf andere Weise miteinander zu tun haben können – wenn sie es möchten. Die pädagogische Fachkraft respektiert Geschwisterbeziehungen, achtet aber auch darauf, dass jedes Kind in seiner Individualität wahrgenommen wird.

2.3.3 Kinder zusammen in der Kindertageseinrichtung

In der Kindertageseinrichtung sind Kinder mit anderen Kindern in wechselnden Gruppierungen im Kontakt. In diesen Gruppen haben sie unterschiedliche Positionen und nehmen verschiedene Rollen ein. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kindern, in selbst gewählten Gruppen zu spielen und zielgerichteten Tätigkeiten nachzugehen. Sie begleitet und unterstützt Kinder, gestaltet die Kindertageseinrichtung als einen Ort, an dem sie sich begegnen und frei Gruppen bilden können und stellt ihnen dafür Räume und Materialien zur freien Wahl zur Verfügung. Für die selbstbestimmte Nutzung der Räume schafft das pädagogische Team ein Informations- und Orientierungssystem. Dieses ist für alle Kinder verständlich und unterstützt sie in ihren Entscheidungen, mit wem sie wo, wann und wie spielen und zielgerichteten Tätigkeiten nachgehen möchten.

Die pädagogischen Fachkräfte schaffen personelle, räumliche und zeitliche Strukturen, die Kindern grundlegende Orientierung geben. Wenn in der Kindertageseinrichtung zum Beispiel nach einem offenen Konzept gearbeitet wird, gehört zunächst dazu, dass jedes Kind eine Bezugsfachkraft hat und zu einer Bezugsgruppe gehört. Bezugsfachkräfte und Kinder versuchen sich im Tagesverlauf mindestens ein- oder zweimal für kurze Zeit an dafür vorgesehenen Orten in der Kindertageseinrichtung für Absprachen, für regelmäßige gemeinsame Aktivitäten und Rituale zu treffen. Die Bezugsfachkräfte verstehen sich dabei als verlässliche Ansprech- und Mittelspersonen zwischen den Kindern. So erweitern sich für die Kinder die Möglichkeiten, mit anderen Kindern eine Gruppe zu bilden und sich als Teil einer Gemeinschaft zu erfahren.

Die Inhalte in Kürze

- Kinder entwickeln bereits mit Beginn ihres Lebens die grundlegende Fähigkeit, Beziehungen einzugehen.
- Kinder brauchen die Erfahrung zugehörig zu sein.
- Kinder bauen zunehmend Gruppenbeziehungen auf und halten diese aufrecht.
- Diese Gruppenbeziehungen sind wichtig für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder, für ihre Identitätsentwicklung und für ihre Erkenntnisgewinnung.
- Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Kindern in selbst gewählten Gruppen zu spielen und zielgerichteten Tätigkeiten nachzugehen.

2.4 Eltern und Familien

Die Zusammenarbeit mit Eltern[6] und Familien in der Kindertageseinrichtung ist von großer Bedeutung für die Entwicklung und das Wohlbefinden jeden Kindes. Durch einen offenen Austausch und eine respektvolle Zusammenarbeit zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften können die individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Kinder optimal unterstützt werden. Eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ermöglicht es, gemeinsam Herausforderungen zu meistern, die Entwicklung der Kinder zu fördern und ein positives Umfeld für ihre Bildung, Betreuung und Erziehung zu schaffen. Im Kontext der Kindertageseinrichtungen ist Partnerschaft als eine Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern zu verstehen, die am Wohl des Kindes ausgerichtet ist.

2.4.1 Grundlagen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Jedes Kind besitzt das Recht, sich seinen Eltern und seiner Familie zugehörig zu fühlen, dies ist ein wichtiger Teil der Identitätsentwicklung. Es ist daher unabdingbar, ein Kind stets im Kontext seiner familiären Bindungen zu betrachten, da es nie losgelöst von diesen gesehen werden kann.

Die Bindungen, die ein Kind sowohl zu seinen Eltern als auch den anderen Mitgliedern seiner Familie aufbaut, prägen die Beziehung untereinander. In der Entwicklung der eigenen Identität findet ein Kind in den Beziehungen zu seinen Eltern und innerhalb der Familie entscheidende Impulse. Die Fürsorge und Zuwendung durch die Eltern oder andere primäre Bezugspersonen, sowohl materiell, körperlich als auch emotional, ist für ein Kind von existenzieller Bedeutung und prägt seine gesamte Entwicklung.

Kinder wachsen in Familien auf, die verschieden sind und sich im Laufe der Zeit verändern können. So leben manche Kinder zusammen mit ihren leiblichen Eltern, mit Adoptiveltern, mit Stiefeltern, mit Pflegeeltern, mit gleichgeschlechtlichen Eltern, allein mit Mutter oder Vater, mit ihren Großeltern oder sind Waisen. Manche Kinder haben Geschwister, Halb- oder Stiefgeschwister, mit denen sie immer, zeitweise oder gar nicht in einem Haushalt leben. Die Familienstrukturen, in denen ein Kind lebt, beeinflussen seine Identitätsentwicklung in spezifischer Weise. Unabhängig davon, wie diese Strukturen sind und wie sie sich verändern, interessieren sich Eltern für ihr Kind und sorgen für es, so gut sie es können. Es gehört zu den allgemeinen Rechten eines Kindes, von seinen Eltern erzogen zu werden, unabhängig von Familienform und Erziehungsstil. Jedes Kind kann sich selbst als wertvoll erleben, wenn andere Menschen seiner Familie mit Respekt, Wohlwollen und Unvoreingenommenheit begegnen.

Eltern sind die Experten und Expertinnen für ihr Kind und haben deshalb das Recht, an allem, was es betrifft, beteiligt zu werden. In der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung tragen sie gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften die partnerschaftliche Verantwortung für ihr Kind.

In diesem Zusammenhang wird von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gesprochen, welche einerseits dem Informationsaustausch zwischen pädagogischen Fachkräften und

6 Unter Eltern werden die leiblichen Eltern, Stiefeltern, Adoptiveltern, Pflegeeltern und weitere Bezugspersonen verstanden, die i.d.R. als Sorgeberechtigte laut Gesetz verantwortlich sind und mit dem Kind zusammenleben.

Familien dient, aber auch auf eine gemeinsame Abstimmung von Erziehungs- und Bildungszielen ausgerichtet ist. Voraussetzungen für eine gelingende Partnerschaft sind ein wertschätzender Umgang miteinander, gegenseitiger Respekt, Vertrauen und Teilhabe. Ein erster Schritt ist es, sich bewusst zu machen, dass Eltern für die positive Selbstbildentwicklung ihres Kindes unabdingbar sind. Eltern werden von der pädagogischen Fachkraft somit selbstverständlich als Mitverantwortliche für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes betrachtet. Wie eine pädagogische Fachkraft und Eltern miteinander agieren, kann auch Vorbildfunktion für die Kinder haben.

Eltern haben ihre eigene Sicht auf die Kindertageseinrichtung und die pädagogischen Fachkräfte. Dies führt manchmal dazu, dass Eltern sich beschweren und es zu Konflikten zwischen ihnen und pädagogischen Fachkräften kommt. Eltern wollen, dass ihre Gedanken und Kritiken, Sorgen und Ängste gehört werden. Sie erwarten, dass die pädagogische Fachkraft sich Zeit für Gespräche mit ihnen nimmt, in denen sie sich mitteilen können, sie Antworten auf ihre Fragen erhalten und sie an der Lösungssuche beteiligt werden.

Die pädagogische Fachkraft erkennt die Vielfalt der Wertevorstellungen und die Verschiedenheit familiärer Lebensweisen an. Es ist darüber hinaus wichtig, dass Familien erläutert wird, welche Prinzipien und Überzeugungen in der Kindertageseinrichtung vermittelt und gelebt werden. Dadurch sind sie besser in der Lage, diese Werte zu verstehen und im besten Falle mitzutragen.

2.4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis

Eltern wollen wissen, wie es ihrem Kind in der Kindertageseinrichtung geht: mit wem es befreundet ist, worüber es lacht, ob es sich wohlfühlt und was es traurig macht. Zudem interessieren sie sich dafür, wie ihr Kind den Alltag verbringt: was es spielt oder lernt, wo es sich am liebsten aufhält und welche Themen es beschäftigen. Ihr Interesse und ihre Fragen zeigen ihren Wunsch nach Informationen und aktiver Beteiligung am Leben ihres Kindes in der Einrichtung.

Im Gespräch zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft steht das Kind mit seinen individuellen Interessen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Der Austausch über die unterschiedliche Wahrnehmung in verschiedenen Situationen bildet eine wichtige Grundlage für die pädagogische Arbeit. Eltern wollen Einblicke in die Abläufe der Einrichtung bekommen. Sie wollen wissen, wie der Tagesablauf zeitlich strukturiert und inhaltlich gestaltet wird oder wer Kontaktpersonen für sie sind. Eltern suchen ebenso nach Informationen über Termine der Kindertageseinrichtung, über das Essensangebot und Empfehlungen für Veranstaltungen, zum Beispiel zu Erziehungs- und Entwicklungsthemen. Durch diesen Austausch erhalten Eltern auch Einsichten in pädagogische Themen. Dies ermöglicht es ihnen, die Bildungs- und Entwicklungsbedürfnisse ihres Kindes noch umfassender zu verstehen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der pädagogischen Fachkraft und der Familie stellt einen bedeutenden Faktor für die Widerstandsfähigkeit (Resilienz) bei der Entwicklung des Kindes dar. Ebenso ermöglicht die Zusammenarbeit, die verschiedenen Perspektiven und Ressourcen der Eltern und der Fachkräfte zu kombinieren, um ein unterstützendes Umfeld für die Entwicklung des Kindes zu schaffen.

Teilhabe am Leben in der Kindertageseinrichtung

Eltern möchten am Leben in der Kindertageseinrichtung teilhaben und sich mit ihrem spezifischen Wissen auf ihre Weise einbringen. Manche organisieren gern Feste und Feiern, andere helfen bei Arbeitseinsätzen. Einige begleiten pädagogische Fachkräfte und Kinder bei Ausflügen, andere erzählen Kindern aus ihrem Herkunftsland und zeigen Fotos und Schätze aus einer für sie fremden Welt, wiederum andere lesen den Kindern vor, backen und kochen mit ihnen. Ebenso gibt es Familien, die in Entscheidungen, Entwicklungen und Aufgaben der Kindertageseinrichtung gleichberechtigt eingebunden werden wollen – beispielsweise als Elternvertretung oder im Elternkuratorium. Die Kindertageseinrichtung stellt sich jedoch ebenfalls darauf ein, dass es auch Eltern gibt, die sich aus den verschiedensten Gründen nicht einbringen möchten oder können oder sich nicht trauen, weil sie vielleicht aus ihrem kulturellen Kontext oder eigenem Erleben eine ganz andere Erfahrung mit dem Bildungssystem haben.

Eltern suchen einen Ort und Gelegenheiten, um sich als Eltern kennenzulernen, sich über ihre Kinder auszutauschen und gemeinsam Aktivitäten in und für „ihre“ Kindertageseinrichtung zu planen und durchzuführen. Sie vertrauen darauf, dass sie weder von anderen Eltern noch von pädagogischen Fachkräften aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Hautfarbe, ihrer Religion, ihres Lebensstils oder Familienmodells und ihrer Sprache diskriminiert, benachteiligt und ausgegrenzt werden.

Eltern wollen mit pädagogischen Fachkräften, besonders der Bezugsfachkraft ihres Kindes, ins Gespräch kommen. Sie suchen Kontakt zu den Menschen, die viel Zeit des Tages mit ihrem Kind verbringen. Darüber hinaus wollen Eltern gut über ihr Kind informiert sein. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert eine offene Haltung sowohl seitens der Familien als auch der Kindertageseinrichtung. Auf Seiten der Familien bedeutet Offenheit, den Alltag ihres Kindes der pädagogischen Fachkraft möglichst transparent zu machen. Dazu gehören das Verhalten, die Bedürfnisse (z.B. Schlafrituale, Essensgewohnheiten) und besondere Ereignisse des Kindes (z.B. Meilensteine in der Entwicklung, Aktivitäten, anstehende Feiern, aber auch Verluste in der Familie oder dem Umfeld). Eltern haben ebenso das Recht, ihre eigenen Vorstellungen und Praktiken in der Erziehung einzubringen. Die häuslichen Beobachtungen oder Rituale können ebenso in die Dokumentation einfließen und durch Fotos ergänzt werden. Somit wird ein Austausch zwischen Fachkraft und Eltern zu Bildungsbeobachtungen und zum Verständnis von Bildung und Erziehung initiiert.

Die Offenheit seitens der Kindertageseinrichtung bedeutet, den Alltag der Kinder innerhalb der Einrichtung für die Familien transparent zu machen. Die pädagogische Fachkraft teilt mit ihnen Arbeitsweisen sowie alltägliche und besondere Situationen im Zusammenhang mit den Kindern. Zudem informiert sie über geplante Unterstützungsmöglichkeiten, die speziell auf die Bedürfnisse der betreffenden Kinder zugeschnitten sind. Eltern brauchen vertrauensvolle Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und suchen insbesondere zur Bezugsfachkraft ihres Kindes den persönlichen Kontakt. Sie wollen spüren und erleben, dass ihre familiäre Expertise anerkannt wird. Eltern wünschen und brauchen pädagogische Fachkräfte, die mit Offenheit und Interesse auf sie zugehen.

Viele Eltern nutzen Tür-und-Angel-Gespräche, um sich auszutauschen, für den Tag Wichtiges mitzuteilen oder Auskünfte zu erhalten.

Entwicklungsgespräche bieten den Rahmen für einen ressourcenorientierten, strukturierten Austausch zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes zwischen der pädagogischen Fachkraft und Eltern. Gemeinsam wird die Gelegenheit genutzt, ungestört über das Kind ins Gespräch zu kommen. Eltern können hier Fragen stellen und von ihrem Kind und dessen Entwicklung zu Hause berichten.

Ebenso erleben Eltern über Aushänge und Elternbriefe, zu Elternabenden und Veranstaltungen eine wertschätzende Beziehungsgestaltung. Sie erfahren partnerschaftliche Beteiligung unter anderem durch gemeinsames Planen von Veranstaltungen und das Einbringen eigener Kompetenzen (z.B. Unterstützung bei Ausflügen, Festen).

Wenn Familien die Kindertageseinrichtung als einen Ort erleben, der sie als Mütter und Väter, Großeltern, Geschwister, Bekannte sowie Freunde und Freundinnen willkommen heißt, an dem ihr kultureller Hintergrund, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, ihre Ideen und Interessen geschätzt werden, dann wird die Kindertageseinrichtung zu einem vertrauten Ort, an dem sie sich willkommen und mit dem sie sich verbunden fühlen.

Professionelle Verantwortung pädagogischer Fachkräfte

Die pädagogische Fachkraft ist verantwortlich dafür, die Bildung, Betreuung und Erziehung der ihr anvertrauten Kinder zu ermöglichen. Sie sorgt auch dafür, dass das Recht der Eltern auf Beteiligung und Gestaltung an diesem Prozess gewährleistet ist.

Die pädagogische Fachkraft regt Eltern an und fordert sie auf, ihr Recht auf Beteiligung in Anspruch zu nehmen. Ideen und Vorschläge, Fragen und Wünsche, die Eltern äußern, werden in der pädagogischen Praxis berücksichtigt.

Sie achtet darauf, dass Elternbeteiligung im Sinne der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes geschieht. Widersprüche und Konflikte zwischen der pädagogischen Fachkraft und Eltern deuten auf unterschiedliche Sichtweisen hin. Erkennt die pädagogische Fachkraft, dass die Sichtweisen und Anliegen der Eltern die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes bereichern, so akzeptiert sie diese und sucht nach Möglichkeiten, diese entsprechend zu realisieren.

Erweisen sich die Wünsche der Eltern jedoch als Einschränkung kindlicher Bildungsmöglichkeiten, so trägt die pädagogische Fachkraft Verantwortung dafür, ihren Standpunkt gegenüber den Eltern zu vertreten, aus pädagogischer Sicht zu begründen und entsprechend zu handeln. Die pädagogische Fachkraft strebt im Alltag der Kindertageseinrichtung immer eine Balance zwischen der Berücksichtigung von individuellen Wünschen und Bedürfnissen der Eltern und ihrem eigenen pädagogischen Auftrag an.

Es kann in der Kindertageseinrichtung zu Situationen kommen, bei denen die pädagogische Fachkraft Unterstützung bei herausfordernden sozialen oder emotionalen Situationen eines Kindes und/oder seiner Familie benötigt. Hierfür kann Kita-Sozialarbeit eine Unterstützungsmöglichkeit sein. Der Fokus in der Zusammenarbeit liegt grundsätzlich auf den Stärken und Interessen der Familien, um diese bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Ebenso werden soziale Kompetenzen, wie Empathie, Konfliktfähigkeit und Teamgeist, gefördert.

Kita-Sozialarbeit

Kita-Sozialarbeit kann gezielte Hilfen für Familien in schwierigen Lebenslagen bieten. Sie ermöglicht eine Aufklärung über die Rechte der Familien und verfügbare (staatliche) Unterstützungsmöglichkeiten. So wird den Familien bei der Bewältigung von Herausforderungen geholfen und es können bei Bedarf weiterführende Hilfsangebote vermittelt werden. Kita-Sozialarbeit unterstützt außerdem bei der Kommunikation mit Behörden und beim Ausfüllen von Anträgen.
Dadurch erleichtert sie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften und schafft eine Brücke zu wichtigen Unterstützungsangeboten. Kita-Sozialarbeit kann einen Beitrag zur sozialen Teilhabe aller Kinder leisten, unabhängig von deren familiärer Situation.

Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern

Um eine auf gegenseitigen Respekt, Vertrauen und Wertschätzung aufbauende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung zu initiieren, stehen Eltern und Familien verschiedene Formen der Beteiligung und des Austausches zur Verfügung, die in folgender Tabelle beispielhaft aufgeführt werden. Der Fokus liegt auf der gemeinsamen Verantwortung für das Wohlergehen und die Entwicklung des Kindes.

MÖGLICHE FORMEN DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFT	
Informationsaustausch	
Gespräche mit der Einrichtungsleitung	Anmeldegespräche, Telefonate, Elternsprechstunde bei Wünschen und Beschwerden, Ausgeben von Informationsmappen, der Konzeption oder relevanten Broschüren/Büchern
Tür-und-Angel-Gespräche, Einzelgespräche	Schneller Informationsaustausch, geplante und spontane Gespräche bei Anliegen der Eltern
Elterninformationsveranstaltungen, Elternabende	Informativ oder thematisch aufbereitet: Austausch zu Erziehungs- und Bildungsthemen der Kinder, Kennenlernen der Eltern untereinander
Aushänge, Elternbriefe	Wochen-/Monats-/Jahresplan, Vorschau/Rückblick auf Aktivitäten und Projekte, Informationen zu Richtlinien/ Veranstaltungen, Einladungen, allgemeine Informationen
Entwicklungsgespräche	Portfolio, Videodokumentation, Bildungs- und Lerngeschichten, Dokumentationen von Beobachtungsverfahren
Hospitationen	Einblicke in die pädagogische Arbeit gewinnen
Mitarbeit	
Beschwerdemöglichkeiten	Schriftlich (z.B. Briefkasten/ „Kummerkasten“)
Elternbefragungen, Gesprächsforen	Zur Evaluation der eigenen Arbeit, Abfrage der Elternmeinung in Form von Fragebögen
Elternkuratorium, Elternvertretung, Stadtelternrat	Beschlüsse zu Schließtagen, Essensversorgung, Planungen, die die gesamte Einrichtung betreffen
Spiel-/Aktionsnachmittage	Bastelangebote, Sportspiele, Forschen und Experimentieren

MÖGLICHE FORMEN DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFT	
Mitarbeit	
Mitwirkung und Mitgestaltung von Eltern bei Gruppenaktivitäten, Veranstaltungen und Arbeitseinsätzen	Familiencafé, Ausflüge, Feste, Feiern, Märkte (Flohmarkt/Basare, Baby- und Kinderbörse), Spielplatzgestaltung, Gartenarbeit, Renovieren/Reparieren
Einbeziehung der Eltern in die Planung und Durchführung von Projekten	Eltern machen besondere Angebote (z.B. gemeinsam backen, kochen, Kreativangebote, Lesepaten und -patinnen)
Elternstammtische, Elterngruppen, Angebote von Eltern für Eltern	Austausch zu aktuellen Themen, wechselseitige Hilfen unter Eltern, Patenschaften
Begleitung von Übergängen	
Prozesserläuterung von Übergängen (inhaltlich) durch Leitung und pädagogische Fachkräfte	Einführungselternabend, weitere Informationsveranstaltungen für „neue“ Eltern und Eltern zukünftiger Schulkinder
Relevante elternbildende Angebote vor der Aufnahme eines Kindes beziehungsweise vor und während der Übergangsphase in der neuen Einrichtung (z.B. Krippe, neue Gruppe in der Kindertageseinrichtung, Schule ...)	Krabbelgruppe (vor Aufnahme in die Krippe oder Kindertagespflege), Schnuppertage, Vorbesuche in der Gruppe, Eltern-Kind-Gruppen, andere Angebote für Familien vor Aufnahme des Kindes, Begleitung der Eingewöhnung (siehe *3.1 Eingewöhnung*)
Beratung, Vermittlung von Fachdiensten, Behörden und Selbsthilfegruppen	
Beratungsgespräche, Netzwerk Frühe Hilfen	Beispielsweise bei Entwicklungsauffälligkeiten (Sprache, Motorik, Sozialverhalten) Empfehlungen/ Vermittlung von unterstützenden Behörden, Therapeuten und weiteren Fachdiensten, Auslegen von Ehe- und Erziehungsratgebern, Broschüren über Leistungen/Hilfen für Familien

Die Inhalte in Kürze

- Ein Kind ist im Kontext seiner familiären Bindungen zu betrachten.
- Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung ist von großer Bedeutung für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder.
- Offener Austausch und respektvolle Zusammenarbeit zwischen Familien und der pädagogischen Fachkraft unterstützen die individuellen Bedürfnisse eines Kindes.
- Eltern haben das Recht, an allen Dingen, die ihr Kind betreffen, beteiligt zu werden.
- Die pädagogische Fachkraft macht den Alltag der Kinder innerhalb der Einrichtung transparent und teilt pädagogische Konzepte und besondere Situationen.
- Die pädagogische Fachkraft lädt die Eltern zur Teilhabe am Leben in der Kindertageseinrichtung ein.
- Ideen, Wünsche und Beschwerden der Eltern werden in der pädagogischen Praxis berücksichtigt.

2.5 Pädagogische Fachkraft

Gemäß § 21 Abs. 1 KiFöG muss die Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen durch eine ausreichende Zahl geeigneter pädagogischer Fachkräfte gewährleistet sein. An die Fachkraft werden dabei unterschiedliche Erwartungen und Forderungen, Hoffnungen und Wünsche von Kindern und Eltern, Leitung und Träger, Gesetzgeber und Gesellschaft herangetragen. Zudem bringt sich die pädagogische Fachkraft selbst mit ihren Erwartungen und Interessen, ihrer Motivation und ihren Kompetenzen ein und entwickelt eine professionelle Haltung.

2.5.1 Pädagogische Professionalität

Die pädagogische Fachkraft verfügt über umfangreiches Fachwissen zur kindlichen Entwicklung und zu Lernstrategien und ist in der Lage, dieses in ihrer alltäglichen Praxis einzubringen (siehe ausführlich *5 Bildungsbereiche*). Pädagogische Professionalität beinhaltet die kontinuierliche Erweiterung des Wissens in allen Bereichen. Dazu gehört auch, selbstständig und im Austausch mit dem Team den Rahmen, den dieses Bildungsprogramm vorzeichnet, im Alltag mit konkreten Inhalten zu füllen.

Reflexion und Selbstreflexion

Pädagogische Professionalität bedarf der kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung eigener Kompetenzen durch jede pädagogische Fachkraft. Die pädagogische Fachkraft gestaltet die Beziehungen im Team, zu den Kindern, zur Leitung sowie zu den Eltern mit. Daraus erwächst ihr die professionelle Verantwortung, ihre Persönlichkeit und ihren pädagogischen Auftrag stets zu prüfen und miteinander abzugleichen, also ihr professionelles Handeln zu reflektieren.

Die professionelle Selbstreflexion bezieht sich daher nicht nur auf die Beziehungen zu den Kindern, sondern umfasst alle Bereiche des Berufsfeldes der pädagogischen Fachkraft. Kritisch hinterfragt sie die Beziehungen zu Kollegen und Kolleginnen, zur Leitung, zu Eltern und Kooperationsbeteiligten. Sie prüft ihre Kompetenzen und ihre Handlungsweisen im Hinblick auf die pädagogische Konzeption und die Umsetzung des Bildungsprogramms. Sie ist sich ihrer professionellen Haltung bewusst und hinterfragt diese stetig.

Dafür ist es hilfreich, sich mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen. Jede pädagogische Fachkraft ist durch ihre Biografie in ihrem Handeln und ihren Wertevorstellungen geprägt. Es geht deshalb darum, sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein und auch zu wissen, wo mögliche eigene Entwicklungsfelder und Grenzen liegen und wie sich diese aus der eigenen Geschichte erklären lassen. Je besser eine pädagogische Fachkraft sich selbst kennt, umso mehr kann sie mögliche Irritationen und Konflikte verstehen und diesen professionell begegnen. Biografiearbeit kann durch vertieftes Verständnis der eigenen Lebensgeschichte auch als Grundlage für persönliche Veränderungsprozesse dienen. Bei Reflexionsprozessen ist außerdem hilfreich, sich in die Perspektiven anderer Personen (Kinder, Eltern, Kollegen und Kolleginnen) einfühlen und hineindenken zu können.

Vorbild sein

Die pädagogische Fachkraft ist Vorbild für die Kinder. Mit ihrer sichtbaren Erscheinung und Bewegung, ihrem erlebbaren Tun und ihrer hörbaren Sprache, ihren erfahrbaren Werten und

Haltungen, ihren nach außen wirkenden Gedanken und Gefühlen beeinflusst sie die Kinder. In Beziehung und Auseinandersetzung mit ihrer Persönlichkeit lernen die Kinder von ihr.

Die pädagogische Fachkraft ist in der Kindertageseinrichtung die Begleitung der Kinder und ihrer Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Ihr wenden sich die Kinder vertrauensvoll zu. Durch sie erfahren die Kinder Schutz und Geborgenheit, Ermutigung und Anerkennung. Die pädagogische Fachkraft ist authentisch und zeigt Interesse an den Kindern und ihren Themen.

Mit Unsicherheit umgehen

Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern finden überall statt, sie haben keinen Anfang und kein Ende. Die Kindertageseinrichtung aber ist ein besonderer Bildungsort. Hier unterstützt und begleitet die pädagogische Fachkraft diese Prozesse für eine gewisse Zeit. Vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Lebenswelten nutzen Kinder die Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten in der Kindertageseinrichtung in je individueller Art und Weise. Dies bedeutet für die pädagogische Fachkraft, dass sie nie wissen kann, welchen Weg jedes Kind gehen wird.

Um aber jedem Kind gerecht zu werden und die besten Möglichkeiten für die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu eröffnen, beobachtet die pädagogische Fachkraft, wie Kinder sich mit ihren Bildungsthemen auseinandersetzen. Die pädagogische Fachkraft sieht die Ressourcen und Potenziale eines Kindes, statt Defizite festzustellen und Entwicklungs(rück)stände zu messen. Sie bewegt sich ständig in einem Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Selbstentfaltung des Kindes einerseits und der Gewährleistung seiner Sicherheit und seines Schutzes andererseits. Die pädagogische Fachkraft handelt so ständig in einem Bereich von Ungewissheit.

Verantwortung tragen

Die pädagogische Fachkraft trägt Verantwortung für die Kinder. Immer wieder wird sie im Alltag vor die Entscheidung gestellt, entweder einzugreifen oder vertrauensvoll abzuwarten. Um in Alltagssituationen zum richtigen Zeitpunkt die richtige Entscheidung zu treffen, muss sich die pädagogische Fachkraft ihrer Verantwortung bewusst und von ihrer Handlungsfähigkeit überzeugt sein. So kann sie ihre Macht so weit wie möglich zu Gunsten der Selbstbestimmung der Kinder reduzieren (siehe *1.5 Teilhabe*). Macht abzugeben und Kinder teilhaben zu lassen, bedeutet aber nicht, sie sich selbst zu überlassen. Die pädagogische Fachkraft ist in ihrem Verhalten und ihren Äußerungen klar und authentisch, damit die Kinder sie einschätzen und sich auf sie verlassen können. Sie reflektiert ihre Handlungen dahingehend, ob und wie sie dieser Verantwortung gerecht wird.

Selbstfürsorge stärken – Resilienz

Der Beruf verlangt jeder pädagogischen Fachkraft viel Engagement ab. Im Alltag der Kindertageseinrichtung trägt sie große Verantwortung und sollte sich daher in ihrem Arbeitsumfeld wertgeschätzt und wohl fühlen. Um die eigene psychische und körperliche Gesundheit zu erhalten, ist Selbstfürsorge ein wichtiger Faktor für eine professionelle pädagogische Arbeit. Selbstfürsorge meint dabei nicht, dass die Verantwortung für den Erhalt der Gesundheit allein bei der pädagogischen Fachkraft liegt. Es wird zwischen der individuellen und beruflichen Selbstfürsorge unterschieden.

Individuelle Selbstfürsorge bedeutet unter anderem, dem eigenen Wohlergehen genügend Aufmerksamkeit zu schenken und die eigenen Bedürfnisse ernstzunehmen. Weiterhin fällt darunter die Fürsorge für die eigene Gesundheit und den Körper, beispielsweise mithilfe von Ruhephasen im Arbeitsalltag.

Die berufliche Selbstfürsorge beinhaltet eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre. Dazu gehören eine offene Teamkommunikation und Fehlerfreundlichkeit im pädagogischen Alltag. Die pädagogische Fachkraft braucht zudem Raum und Zeit, um Situationen besprechen und reflektieren zu können, beispielsweise regelmäßige Teambesprechungen oder Supervisionen. Auch die Möglichkeit für Fort- und Weiterbildung stärkt die Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft und lässt sie sicherer in ihrem Arbeitsalltag werden. Die Orientierung an den persönlichen Ressourcen, ein gefestigtes professionelles Selbstverständnis und die Einhaltung professioneller Standards sind ebenfalls Teil der Selbstfürsorge. Damit dies gewährleistet ist, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen, die durch die Leitung und den Träger bereitgestellt, geprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssen.

Die Förderung von individueller und beruflicher Selbstfürsorge kann die pädagogische Fachkraft vor Überlastung und Burnout schützen und sollte daher als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit gesehen werden.

Professionelle Haltung zeigen

Die pädagogische Fachkraft hat die professionelle Motivation, Kinder auf ihren Bildungswegen unterstützend zu begleiten. Manches kindliche Verhalten löst bei pädagogischen Fachkräften aber nicht nur Gefühle von Sympathie, sondern auch von Antipathie aus. Reflektiert die pädagogische Fachkraft ihre Gefühle im Sinne ihres pädagogischen Auftrags, so wird sie erkennen, dass sie nicht zu jedem Kind eine gleich intensive Beziehung eingehen kann. Trotzdem begegnet sie jedem Kind mit einer aufrichtig freundlichen, zugewandten Haltung und respektiert und wertschätzt seine Individualität, geht also eine professionelle Beziehung mit jedem Kind ein. Nur mit einer solchen wohlwollenden und vertrauensvollen Haltung wird die pädagogische Fachkraft ihrem Bildungsauftrag nachhaltig gerecht.

Die wertschätzende Haltung gegenüber allen Kindern drückt sich im Handeln der pädagogischen Fachkraft aus, wobei sich dieses an den jeweiligen Fähigkeiten der Kinder orientiert. Jüngere Kinder brauchen eine andere Form der Zuwendung als ältere. So ergeben sich zum Beispiel bei Jüngeren viele Bildungsgelegenheiten beim Pflegen. Ältere Kinder brauchen die pädagogische Fachkraft als Zuhörer oder Zuhörerin, als Lernbegleitung, die ihnen Materialien und Erklärungen anbietet, und als Unterstützung bei der Einhaltung von Strukturen und Regeln. Die ältesten Kinder wollen sie als ein Gegenüber, das ihnen Autonomie gewährt, sie aber auch begeistert und motiviert.

Diese professionelle Haltung vertritt die pädagogische Fachkraft auch nach außen, z.B. in Gesprächen mit Eltern oder gegenüber Personen aus dem Sozialraum.

Mit Kindern auf Augenhöhe sein

Die pädagogische Fachkraft begegnet jedem Kind auf Augenhöhe. Im wörtlichen Sinn bedeutet dies, dass die pädagogische Fachkraft sich so oft wie möglich auf die Höhe der Kinder begibt und genauso für Kinder viele Möglichkeiten schafft, selbstständig auf Augenhöhe mit


A
NINJA

Erwachsenen zu gelangen. Gelegenheiten hierfür gibt es viele, beispielsweise beim Klettern auf Wickelkommoden, Stühle, Podeste, Leitern.

Entscheidender als die wörtliche Bedeutung ist allerdings die sinnbildliche. Auf Augenhöhe mit den Kindern zu sein, ist die Haltung, Kinder grundsätzlich zu respektieren und ernstzunehmen. Die pädagogische Fachkraft vertraut auf deren Neugierde und Fähigkeiten, sich selbsttätig zu bilden. Sie wendet sich den Kindern offen und wohlwollend zu, stellt Blickkontakt her, schenkt ihnen ungeteilte Aufmerksamkeit.

Eine solche Haltung zeigt sich ebenfalls in der Sprache der pädagogischen Fachkraft, sowohl inhaltlich als auch klanglich. Sie sagt nicht das eine und meint etwas anderes. Ihre Sprache ist den Fähigkeiten und dem Alter der Kinder angepasst. Sie spricht mit allen Kindern, egal ob diese selbst sprechen oder nicht. Die pädagogische Fachkraft wählt ihre Worte bewusst aus. Sie achtet darauf, Kinder nicht mit unbedachten Worten vorzuführen, lächerlich zu machen, zu beschämen oder zu bestrafen. Die pädagogische Fachkraft gibt Informationen und Wissen weiter, um nächste Schritte im Bildungs- und Entwicklungsprozess zu ermöglichen. Auf Fragen der Kinder geht sie dem jeweiligen Verständnishorizont entsprechend ein.

Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, heißt auch, sie in ihrem Kummer ernstzunehmen und sie zu trösten, sie zu fragen, was sie brauchen und ihnen zuzuhören.

Die pädagogische Fachkraft vermeidet Verhaltensweisen, die ein Kind dominieren, zum Beispiel, sich von hinten unangekündigt über es herabzubeugen oder es ungefragt zu umfassen und so in seiner Bewegung zu behindern. Sie hält Blickkontakt zum Kind aufrecht, sodass sie die Miene, die Gesten und andere Äußerungen des Kindes wahrnehmen, verstehen und angemessen darauf reagieren kann.

Begegnet die pädagogische Fachkraft in ihrer Haltung, ihrem Tun und ihrer Sprache den Kindern auf Augenhöhe, so gewinnt sie deren Zuneigung, Respekt und Vertrauen und sie erleben zusammen ein wertschätzendes Miteinander.

Interaktionsqualität

Die pädagogische Fachkraft hat durch die Mitgestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen einen großen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder sowie darauf, wie wohl sie sich in der Einrichtung fühlen. Einer guten Interaktionsqualität kommt also eine hohe Bedeutung zu. Die pädagogische Fachkraft schafft dabei eine positive Atmosphäre und geht feinfühlig auf die Kinder ein. Zudem gestaltet sie lernförderliche Interaktionen durch eine ko-konstruktive Begleitung der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Sie achtet dabei darauf, dass sie die Kinder nicht über-, aber auch nicht unterfordert. Darüber hinaus begleitet sie die Interaktionen mit einer anregenden und altersangemessenen Kommunikation durch Gesten, Mimik und Sprache.

2.5.2 Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind ist einzigartig. Will die pädagogische Fachkraft das Kind in seiner Einzigartigkeit achten, kann dies nur geschehen, indem sie es wahrnimmt, beobachtet und mit ihm interagiert. Dies geschieht im täglichen Zusammensein sowie im Gespräch mit dem Kind selbst, dem Team und den Eltern. Um sicher zu sein, dass jedes Kind in gleicher Weise Beachtung erfährt, beobachtet die pädagogische Fachkraft jedes Kind regelmäßig und systematisch.

Systematische pädagogische Beobachtung geschieht nach einem in der Kindertageseinrichtung einheitlichen Verfahren. Die Beobachtung wird aber nicht durch vorgegebene zu erreichende Kriterien, Kompetenzen, Entwicklungsphasen oder Bildungsbereiche strukturiert. In diesem Sinne versteht sich pädagogische Beobachtung als ressourcenorientiert. Ressourcen werden hier als Potenziale verstanden, die die aktuelle Entwicklung des Kindes unterstützen. Zu den Ressourcen gehören zum einen Potenziale, die im Kind selbst vorhanden sind, erworbene wie genetisch angelegte. Zum anderen stellen bestimmte Umweltfaktoren, wie zum Beispiel familiäre Herkunft oder anregungsreiche Lebensumstände, ebenfalls Ressourcen für die aktuelle Entwicklung des Kindes dar. Beobachtung zielt auf Handlungen, Interessen und Themen der Kinder sowie auf ihre Art zu kommunizieren. Ebenfalls Gegenstand der Beobachtung sind ihre Fähigkeiten, mit Schwierigkeiten umzugehen und sich engagiert mit Dingen und Gegebenheiten auseinanderzusetzen – allein oder gemeinsam mit anderen. Im Auswertungsprozess wird von diesen Beobachtungen auf individuelle Ressourcen des Kindes geschlossen, die es für seine weiteren Bildungs- und Entwicklungsprozesse einsetzen kann und die von der pädagogischen Fachkraft entsprechend unterstützt werden. Dabei weiß die pädagogische Fachkraft, dass Kinder sich individuell entwickeln (siehe *2.2 Kinder als Individuen*).

Die von der pädagogischen Fachkraft regelmäßig durchgeführte systematische pädagogische Beobachtung unterscheidet sich von der Feststellung von spezifischem Förderbedarf mit ausdrücklich diagnostischen Instrumenten und therapieorientierten Verfahren. Pädagogisches ressourcenorientiertes Beobachten richtet sich vielmehr staunend und forschend auf das Kind in seiner ganzen Person und auf dessen vielschichtige Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Dabei werden das Handeln, das Spielen sowie zielgerichtete Tätigkeiten des Kindes mit all seinen Interessen und Themen – sei es gemeinsam mit anderen oder allein für sich – beobachtet, festgehalten und genau beschrieben.

Die pädagogische Fachkraft unterscheidet konsequent zwischen der genauen Beschreibung zum einen und der Deutung, Interpretation und Bewertung des Beobachteten zum anderen. Das Beobachtete wird in Worten und in Bildern festgehalten und je nach verwendetem Beobachtungsverfahren zunächst allein oder gleich im kollegialen Austausch analysiert. Diese Analyse zielt auf die individuellen Lernstrategien der Kinder und damit auf ihre Ressourcen, Potenziale und Fähigkeiten. Die pädagogische Fachkraft dokumentiert die Ergebnisse der Analyse.

Die dokumentierten Ergebnisse stehen dem Kind, den Eltern und dem Team zur Verfügung. Hierzu findet die pädagogische Fachkraft geeignete Formen der Darstellung. Für sie und das ganze Team ist die Dokumentation unverzichtbare Voraussetzung für die Begleitung und Unterstützung des Kindes sowie für die Zusammenarbeit mit seiner Familie. Von der Entwicklungsdokumentation, die den Entwicklungsstand der Kinder verdeutlichen soll, ist die Bildungsdokumentation abzugrenzen. Diese veranschaulicht die individuellen Bildungsprozesse und -themen der Kinder. Sie ist Eigentum des jeweiligen Kindes, über das es auch selbst verfügen

und mitbestimmen kann. Die pädagogische Fachkraft gestaltet gemeinsam mit jedem Kind diese Dokumentation. Sie bietet dem Kind vielfältige Einblicke in seine Lebens- und Bildungsgeschichte und die damit verbundenen Themen und Interessen.

Begibt sich die pädagogische Fachkraft auf die Suche nach der Einzigartigkeit eines jeden Kindes, wird sie in den jeweiligen Persönlichkeiten und Lebenswelten auch Themen, Verhaltensweisen und Merkmale entdecken, die ihr fremd sind. Sie macht sich damit vertraut, indem sie sich Wissen darüber aneignet – selbstständig, im Austausch mit ihrem Team und Fachpersonen, mit den Familien und dem Kind selbst. Jedes Kind regt so die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der pädagogischen Fachkraft an und bereichert ihr Wissen und Handeln.

2.5.3 Pädagogisches Handeln gestalten

Entwicklungsgespräche auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation

Die pädagogische Fachkraft führt mit Eltern regelmäßig Entwicklungsgespräche, um diese über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung zu informieren und Rückmeldung von ihnen zu erhalten. Anhand der Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen in Form von Texten, Fotos, Videos und Notizen gibt die pädagogische Fachkraft ihre Beobachtungen an die Eltern weiter. Auf der Basis ihrer Beobachtung des Kindes und der Dokumentation seiner Bildungs- und Entwicklungsprozesse kommt die pädagogische Fachkraft mit Eltern ins Gespräch. Dabei stehen die Interessen des Kindes und die Strategien, mit denen es diese verfolgt, im Zentrum des Gesprächs.

Die pädagogische Fachkraft bereitet solche Gespräche inhaltlich vor, legt einen zeitlichen Umfang dafür fest und lädt Eltern individuell und nachdrücklich dazu ein. Eltern sollen um die Notwendigkeit und den Gewinn von Entwicklungsgesprächen wissen. Deshalb informiert die pädagogische Fachkraft die Eltern über das Anliegen, Ziel und Vorgehen und regt sie, zum Beispiel über einen Fragebogen, an, sich ebenso wie sie auf das Entwicklungsgespräch vorzubereiten.

Entwicklungsgespräche dienen dem Austausch. Pädagogische Fachkräfte und Eltern beteiligen sich gleichermaßen daran, schildern ihre Beobachtungen und Erfahrungen, besprechen diese und ergänzen sich. Eltern erfahren so Neues über ihr Kind und pädagogische Fachkräfte erhalten wichtige Informationen von den Eltern als den Experten und Expertinnen ihres Kindes. Solche Informationen erweitern ihre professionelle Sicht und fließen in die pädagogische Arbeit ein.

In Entwicklungsgesprächen schafft die pädagogische Fachkraft einen vertrauensvollen Rahmen, der es Eltern ermöglicht, persönliche Sorgen, Fragen und Probleme einzubringen. Die pädagogische Fachkraft kann den Eltern gegebenenfalls Rat geben, sie ist aber auch selbst auf die Informationen der Eltern angewiesen, um das Kind besser zu verstehen und es in seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen angemessen unterstützen und begleiten zu können.

Pädagogische Angebote gestalten

Im Zentrum jedes pädagogischen Handelns stehen die Kinder, ihr Wohlbefinden und ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Ein zentraler Aspekt der professionellen Verantwortung der pädagogischen Fachkraft besteht darin, Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu

ermöglichen und zu unterstützen, zu erweitern und anzureichern sowie neue Prozesse anzustoßen. Mit Kreativität, Flexibilität und Engagement orientiert die pädagogische Fachkraft ihr Handeln stets an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Kindern sowie an ihren aktuellen Interessen und Themen. Sie greift dabei auf ihr professionelles Wissen und Können, ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen zurück und stellt diese den Kindern als Ressourcen zur Verfügung.

Pädagogisches Handeln in der Kindertageseinrichtung ist, so betrachtet, immer ein Angebot für Kinder und ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse und somit ein Anbieten von Bildungsmöglichkeiten. Dazu gehört die Gestaltung von Räumen, die Verfügbarkeit und Bereitstellung von Material und frei nutzbarer Zeit, das Einbringen der eigenen Persönlichkeit mit spezifischen Interessen und Kompetenzen und die Ermöglichung von unterschiedlichen Kontakten zu Kindern und Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung.

Die pädagogische Fachkraft weiß, dass sie jedem Kind mit ihrem Handeln Angebote macht: durch das Pflegen von Ritualen wie der Kinderkonferenz, durch das Entwickeln von Ideen zur Unterstützung, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Mikroskopen zur Naturbeobachtung und durch das Schaffen neuer Erfahrungsräume, wie etwa beim Besuch eines Theaterstückes.

Pädagogisches Handeln umfasst auch pädagogische Angebote. Diese werden von der pädagogischen Fachkraft auf der Basis von Beobachtung der Kinder und systematischer Analyse ihrer Interessen, Themen und Lernstrategien bewusst vorbereitet. Sie beobachtet dabei Kinder in Spielsituationen und entwickelt, auch im regelmäßigen Austausch mit anderen Fachkräften, Ideen für pädagogische Angebote. Sie fragt und beteiligt Kinder, um zu erkennen, auf welche Weisen sie sich mit Themen auseinandersetzen wollen und welche Interessen sie dabei verfolgen. So sucht die pädagogische Fachkraft nach immer neuen Bezügen zu den individuellen Lebenswelten der Kinder und findet Materialien, Personen, Räume, Zeiten und Gelegenheiten, um an deren Themen und Interessen anzuknüpfen.

Orientiert an den Kindern organisiert die pädagogische Fachkraft passende Zeiten und Orte und sucht bewusst Gelegenheiten, um Kinder zu pädagogischen Angeboten einzuladen und bei den Vorbereitungen zu beteiligen. Finden ein oder mehrere Kinder die Ideen der pädagogischen Fachkraft im Sinne ihrer Interessen attraktiv, nehmen sie pädagogische Angebote an, treiben sie in „eigen-sinniger“ Weise voran, entwickeln sie weiter und machen sie so zu ihren eigenen Spiel- und Lernprozessen. Die pädagogische Fachkraft hält sich abwartend zurück und hält aus, dass Kinder ihre eigenen Wege gehen. Bei Bedarf assistiert sie ihnen und begleitet sie in ihrem individuellen Tun. Dabei bringt sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen in solche ergebnisoffenen Prozesse achtsam ein.

In der Auseinandersetzung mit pädagogischen Angeboten in diesem Sinne bilden sich Kinder. Die pädagogische Fachkraft versteht ihr Handeln als ein Anbieten von Anlässen, Situationen und Möglichkeiten, als Inspiration, Impuls und positive Herausforderung. Sie lässt zu, dass Kinder pädagogische Angebote ablehnen und ignorieren, sie deckungsgleich annehmen, aber auch umgestalten.

Beteiligt sein

Die pädagogische Fachkraft hat stets das einzelne Kind und dessen Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Blick, aber auch die Kinder als Gruppe mit ihren Bedürfnissen, Anforderungen und Wünschen. Die pädagogische Fachkraft hat somit eine besondere Stellung mit besonderen Aufgaben. Sie trägt die Verantwortung dafür, dass jedes Kind am Gruppenleben teilhat, und sorgt dafür, dass Kinder sich nicht gegenseitig ausgrenzen, sondern sich in ihrer Individualität tolerieren und wertschätzen. Sie ermöglicht, dass Kinder sich auf ihre eigene Weise und in ihrer eigenen Geschwindigkeit begegnen und gemeinsam Gruppen bilden.

Die pädagogische Fachkraft nimmt wahr, wenn ein Kind Trost und Zuspruch von ihr braucht oder den Kontakt zu anderen Kindern meidet. Sie unterstützt dieses Kind dabei, in Gruppen hineinzufinden und vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Kindern zu entwickeln.

Oft geraten Kinder untereinander in Streit. Hier gehört es zu den größten Herausforderungen für die pädagogische Fachkraft, sich zurückzuhalten. Sie beobachtet und wartet vertrauensvoll ab und gibt den Kindern so die Möglichkeit, ihre Konflikte selbstständig auszutragen. Sie vermittelt nur dann, wenn Konflikte eskalieren und seelischer oder körperlicher Schaden droht.

Solches Eingreifen geschieht respektvoll allen Beteiligten gegenüber. Thematisiert die pädagogische Fachkraft das Ereignis, so tut sie es ruhig und gelassen und beschämt dabei kein Kind. Konfliktsituationen sind nur dann positive Bildungs- und Entwicklungsprozesse für alle am Konflikt beteiligten Kinder, wenn diese danach ihren Handlungsspielraum erweitern können und eine Stärkung ihres Selbstbildes erleben.

Das Handeln der pädagogischen Fachkraft ist also stets zwischen Nähe und Distanz angesiedelt. Sie ist eng mit den Kindern ihrer Bezugsgruppe verbunden und fühlt mit ihnen mit. Sie ist aber auch als Erwachsene und pädagogische Fachkraft immer wieder gehalten, Entscheidungen zu deren Wohl zu treffen – selbst wenn Kinder dieses in dem Moment ablehnen.

Eltern als Partner und Partnerinnen

Die pädagogische Fachkraft weiß von ihrem Auftrag, Eltern einzubinden und zu beteiligen. Sie sucht von Anfang an und fortwährend den Kontakt zu Eltern. Die pädagogische Fachkraft erzählt Eltern vom Alltag in der Kindertageseinrichtung. Sie öffnet die Räume für Eltern und zeigt ihnen die Bildungsorte ihrer Kinder. So lässt die pädagogische Fachkraft die Konzeption ihrer Einrichtung in ihrer praktischen Umsetzung für Eltern nachvollziehbar werden (siehe *2.4 Eltern und Familien*).

Informationen über Kooperations- und Netzwerkpartner

Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, Beratungsbedarf bei Eltern zu erkennen, diesen herauszuhören, zu erspüren und zu erfragen. Die pädagogische Fachkraft vermittelt Beratungs- und Hilfsangebote, kann – soweit es ihr professionelles Wissen erlaubt – selbst Tipps geben, den Kontakt zu anderen Eltern herstellen oder auf Angebote von Netzwerkpartnern und -partnerinnen der Kindertageseinrichtung und auf Beratungsstellen verweisen (siehe *2.10 Kooperation und Netzwerke*).

Die Inhalte in Kürze

- Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse, um Ressourcen und Potenziale der Kinder in den Blick zu nehmen.
- Die pädagogische Fachkraft begegnet jedem Kind grundsätzlich mit Respekt und nimmt es ernst; sie ist offen, wohlwollend und liebevoll im Kontakt mit den Kindern.
- Die pädagogische Fachkraft orientiert ihr Tun an den aktuellen Interessen und individuellen Lebenswelten der Kinder.
- Die pädagogische Fachkraft begegnet den Familien der Kinder mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.
- Die pädagogische Fachkraft setzt sich mit der eigenen Biografie auseinander.
- Die pädagogische Fachkraft sorgt für ihr Wohlbefinden, ihre körperliche und seelische Balance und sucht sich bei Bedarf Unterstützung und Hilfe.

2.6 Pädagogisches Team

Die pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung tragen gemeinsam Verantwortung für alle Kinder der gesamten Einrichtung. Diese Verantwortung stellt eine große Herausforderung dar und erfordert eine kooperative Zusammenarbeit.

Pädagogische Arbeit, die den Bildungs- und Entwicklungsprozessen aller Kinder einer Kindertageseinrichtung gerecht wird, kann nur in einem Team gelingen. Die Arbeit mit Kindern in einer Kindertageseinrichtung erfordert eine gemeinsame Grundhaltung aller pädagogischen Fachkräfte.

2.6.1 Teamkultur

Jedes Fachkräfteteam in der Kindertageseinrichtung zeichnet sich durch Vielfalt aus. Dies eröffnet zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für die gemeinsame Arbeit sowie für das Zusammenleben von pädagogischen Fachkräften und Kindern und fördert somit die Bildungs- und Entwicklungsprozesse aller Beteiligten. In jedem Team sind daher pädagogische Fachkräfte unterschiedlicher Generationen, Kulturen, Religionen, Herkunftssprachen, Geschlechtsidentitäten, sexueller Orientierungen, Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen und pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Professionen willkommen.

Auch pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen sozioökonomischen Hintergründen, unterschiedlichen Bildungsbiografien, Lebensstilen und Familienkonstellationen bereichern das Team.

Besondere Sensibilität und Achtsamkeit im Umgang miteinander sind von größter Bedeutung. Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren deshalb kontinuierlich ihre Haltungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Diversität und Inklusion im Team. Diese Reflexionen und Diskussionen basieren auf Beispielen aus der täglichen Praxis und helfen, eine vorurteilsbewusste und respektvolle Arbeitsumgebung zu schaffen, in der sich jede pädagogische Fachkraft wertgeschätzt und sicher fühlt.

Multiprofessionelle Teams

Jedes Team bündelt die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Persönlichkeiten, Kompetenzen und das Wissen all seiner Mitarbeitenden und ist entsprechend reicher an Wissen und Können als jede pädagogische Fachkraft für sich allein. In einem multiprofessionellen Team wird der Fundus an Wissen und Können noch weiter bereichert. Die Ausbildungswege, inhaltlichen Ausrichtungen, beruflichen Profile, Zusatzausbildungen, Praxiserfahrungen und persönlichen Neigungen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte innerhalb der Kindertageseinrichtung sind sehr vielfältig. Wissensstände, individuelle pädagogische Haltungen und Arbeitsweisen sind verschieden. In Kindertageseinrichtungen ergänzen zum Beispiel heil- oder sozialpädagogische Fachkräfte, Kinderpflegekräfte, Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen, Logopäden und Logopädinnen sowie Quereinsteigende manches Team. Je mehr Professionen mit ihrem Wissen, ihrem Können und ihren Perspektiven Teil der Kindertageseinrichtung sind, desto ganzheitlicher und individueller können Kinder begleitet sowie Eltern umfassender beraten werden. Durch die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Teams lassen sich die zunehmend komplexer werdenden Aufgaben von Kindertageseinrichtungen besser bewältigen.

Sind die Teammitglieder bereit, über den eigenen Fachbereich hinauszuschauen und kooperativ an gemeinsamen Aufgaben und Zielen mitzuwirken, können sie voneinander lernen und sich gegenseitig stärken.

Feedbackkultur

Eine konstruktive Feedbackkultur in Teams ist entscheidend für kontinuierliches Lernen und ein positives Arbeitsumfeld. Kommunikation und gemeinsames Handeln im Team gelingen, wenn alle Mitglieder des Teams einander wertschätzend, offen und respektvoll begegnen und miteinander kommunizieren. Zu den wesentlichen Bestandteilen einer solchen Kultur gehören:

- Offenheit und Ehrlichkeit: Teammitglieder fühlen sich frei, ehrliches und konstruktives Feedback zu geben und zu empfangen. Feedback dient dazu, Reflexionen anzuregen und sich gemeinsam zu entwickeln und nicht, um zu (ver)urteilen.

- Regelmäßigkeit: Feedback wird regelmäßig und nicht nur bei Problemen gegeben. Dies kann durch regelmäßige Feedback-Runden sowie jährliche oder halbjährliche Mitarbeitendengespräche und kontinuierliche situationsbezogene Gespräche gewährleistet werden.

- Konstruktivität: Konstruktives Feedback enthält immer konkrete Beispiele und baut eine Brücke für Verbesserungsideen, statt nur auf Probleme hinzuweisen.

- Empathie und Respekt: Feedback wird respektvoll und einfühlsam gegeben. Es ist wichtig, die Gefühle des Gegenübers zu berücksichtigen und Feedback in einer Weise zu formulieren, die unterstützend und hilfreich ist.

- Gegenseitigkeit: Jede Person sollte die Möglichkeit haben, die eigene Meinung zu äußern und gehört zu werden. Eine gute Feedbackkultur bedeutet, dass sowohl die Leitung als auch das pädagogische Team sich untereinander Feedback geben.

- Positives Feedback: Positive Rückmeldungen sind genauso wichtig wie konstruktive Kritik. Anerkennung und Wertschätzung für gut geleistete Arbeit motivieren und stärken das Selbstvertrauen der Teammitglieder.

- Feedback-Training: Regelmäßige Schulungen und Workshops können helfen, die Fähigkeiten im Geben und Empfangen von Feedback zu verbessern. Dies ist besonders hilfreich, um sicherzustellen, dass alle Teammitglieder effektiv und respektvoll kommunizieren können.

Um die Arbeit im Team zu stärken, ist es wichtig, dass eine pädagogische Fachkraft zeitnah persönliche Herausforderungen oder Probleme, individuelle Belastungsgrenzen, Spannungen zu Kindern oder Familien und Konflikte mit anderen Teammitgliedern kommuniziert. Diese proaktive Kommunikation ermöglicht es dem Team, all seine Ressourcen zu mobilisieren, um zur Lösung solcher Probleme beizutragen und ein harmonisches Arbeitsumfeld aufrechtzuerhalten.

Fehlerkultur

Eine positive Fehlerkultur ist für die Arbeit im Team von entscheidender Bedeutung, denn Fehler bieten wertvolle Lernmöglichkeiten. In einem Umfeld, in dem Fehler nicht verurteilt, sondern konstruktiv genutzt werden, können Teams kontinuierlich wachsen und sich verbessern. Indem Teammitglieder aus Fehlern lernen und offen über sie sprechen, fördern sie eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit. So werden Fehler zu wichtigen Bausteinen des Erfolgs, da sie Chancen zur Reflexion und Weiterentwicklung bieten, ohne Angst vor Verurteilung.

Eine gute Fehlerkultur bei Erwachsenen dient zudem als wichtiges Vorbild für Kinder. Wenn Kinder sehen, dass Erwachsene Fehler als Lernchancen betrachten und offen damit umgehen, lernen sie selbst, Fehler nicht zu fürchten, sondern als selbstverständlichen Teil des Lernprozesses zu akzeptieren. Dies fördert ihre Resilienz und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit eigenen Herausforderungen und Missgeschicken.

Teamrituale

Teamrituale spielen eine entscheidende Rolle für gelingende Teamarbeit und das Wohlbefinden eines Teams. Diese gemeinsamen Aktivitäten, sei es in Form von Teamtagen, Feiern oder anderen gemeinsamen Erlebnissen, fördern den Zusammenhalt und die Motivation der Teammitglieder.

Teamtage, an denen sich das gesamte Team außerhalb des Arbeitsalltags trifft, bieten eine hervorragende Gelegenheit, um gemeinsame Ziele zu reflektieren, Strategien zu entwickeln und sich persönlich besser kennenzulernen. Solche Tage tragen dazu bei, die Kommunikation zu verbessern und das gegenseitige Vertrauen zu stärken, was sich positiv auf die Zusammenarbeit im Alltag auswirkt.

Gemeinsame Aktivitäten, wie Workshops oder kreative Projekte, fördern nicht nur die Teamdynamik, sondern ermöglichen es den Teammitgliedern auch, ihre individuellen Stärken einzubringen und neue Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Erlebnisse schaffen eine positive Arbeitsatmosphäre, in der sich jeder und jede wertgeschätzt fühlt und die Motivation gesteigert werden kann.

Feiern und soziale Events sind ebenfalls wichtige Bestandteile von Teamritualen. Geburtstage, Jubiläen oder Erfolge zu feiern, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und zeigt den Teammitgliedern, dass ihre Beiträge und ihre Anwesenheit geschätzt werden. Solche Momente bieten Gelegenheit für informellen Austausch und persönliche Gespräche, die das Verständnis und die Sympathie füreinander fördern.

Teamrituale tragen dazu bei, eine Kultur des Miteinanders zu schaffen, in der sich alle Mitglieder wohl und eingebunden fühlen. Sie unterstützen die emotionale Bindung an das Team, die Einrichtung und den Träger, was langfristig zu höherer Zufriedenheit und Loyalität führt. Gerade wenn Kindertageseinrichtungen groß sind oder unterschiedliche Arbeitszeiten dazu führen, dass sich Mitarbeitende kaum begegnen, sind solche Rituale umso wichtiger, um den persönlichen Kontakt und das Gemeinschaftsgefühl aufrechtzuerhalten.

2.6.2 Pädagogische Arbeit

Die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung ist von zentraler Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung. Diese bildet das Fundament für eine nachvollziehbare und aufeinander abgestimmte pädagogische Arbeit, die sowohl den Bedürfnissen der Kinder, den Erwartungen der Eltern als auch den gesetzlichen Anforderungen gerecht wird.

Eine einheitliche pädagogische Grundhaltung ermöglicht es dem Team, klare und von allen getragene Ziele festzulegen und zu verfolgen. Pädagogische Fachkräfte stimmen in regelmäßigen Diskussionen ihre pädagogischen Ansichten und Methoden aufeinander ab. Dies fördert nicht nur die Professionalität des Teams, sondern auch das Vertrauen der Eltern in die Einrichtung. Eine gemeinsam entwickelte und reflektierte pädagogische Grundhaltung schafft eine Orientierung für souveränes pädagogisches Arbeiten.

Gemeinsame Werte

In einer Zeit, in der die Anforderungen an Kindertageseinrichtungen stetig wachsen, ist die Entwicklung gemeinsamer Werte von zentraler Bedeutung. Sie bilden die Grundlage für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und ihre individuellen Potenziale fördert.

Gemeinsame Werte zu entwickeln, ist ein integraler Bestandteil der geteilten pädagogischen Grundhaltung. Werte wie Respekt, Toleranz, Empathie und Verantwortung stehen im Mittelpunkt und werden täglich gelebt. Ebenso prägen sie den Umgang miteinander und schaffen eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre. In einer Kindertageseinrichtung, die solche Werte bewusst entwickelt und pflegt, fühlen sich Kinder sicher und geborgen. Sie lernen, diese Werte zu verstehen und in ihrem eigenen Verhalten umzusetzen. Dies fördert ihre soziale und emotionale Entwicklung.

Der Prozess der Werteentwicklung wird partizipativ gestaltet. Das bedeutet, dass zunächst alle Teammitglieder, später dann Eltern und Kinder in den Prozess eingebunden werden. Durch regelmäßige Gespräche, Workshops und gemeinsame Aktivitäten können Werte nicht nur definiert, sondern auch im Team verankert werden. So fördern sie ein gemeinsames Verständnis und eine einheitliche Ausrichtung der pädagogischen Arbeit.
Die bewusste Pflege gemeinsamer Werte wirkt sich positiv auf die gesamte Gemeinschaft einer Kindertageseinrichtung aus. Eltern erleben, dass ihre Kinder in einem wertschätzenden Umfeld betreut werden, und entwickeln dadurch ein größeres Vertrauen in die Einrichtung.

Gemeinsame konzeptionelle Arbeit

Das Erstellen und Überarbeiten der pädagogischen Konzeption ist ein gemeinsamer Prozess des Teams und des Trägers, bei dem alle Teammitglieder ihre Ideen zur praktischen Umsetzung der Grundhaltungen und Anforderungen einbringen. Dies stellt sicher, dass das Konzept nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch in der Praxis umsetzbar und wirksam ist. Eine gut durchdachte Konzeption bietet Orientierung und Sicherheit und schafft eine klare Struktur für die konkrete pädagogische Arbeit. Die Konzeption dient somit als Kompass für das Team und jede Fachkraft und schafft darüber hinaus für Familien Transparenz und Vertrauen in das professionelle Handeln der Kindertageseinrichtung.

2.6.3 Teamberatung

Pädagogische Dienstberatung

Ein wesentlicher Bestandteil kontinuierlicher Qualitätssicherung ist die pädagogische Dienstberatung. In speziell einberufenen Sitzungen tauscht sich das Team ausschließlich über pädagogische Themen aus. Diese Sitzungen sind bewusst frei von organisatorischen Belangen und Absprachen, um den Fokus auf die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung zu legen. Die Einladung externer Experten und Expertinnen, Fachberatung und Supervision können unterstützend sein.

Die pädagogischen Dienstberatungen haben mehrere zentrale Ziele:

- Analyse von Alltagssituationen: gemeinsames Analysieren konkreter Alltagssituationen und Reflektieren des pädagogischen Handelns. Dies ermöglicht, Stärken zu erkennen und Bereiche zu identifizieren, in denen sich die pädagogische Arbeit weiterentwickeln kann.

- Diskussion aktueller Anforderungen und Entwicklungen im Bereich der frühen Bildung: Dies umfasst neue wissenschaftliche Erkenntnisse, gesetzliche Vorgaben sowie aktuelle pädagogische Trends und Konzepte.

- Auseinandersetzung mit Kernthemen der frühen Bildung: Kernthemen, wie zum Beispiel Inklusion, alltagsintegrierte Sprachbildung, Entwicklung sozialer Kompetenzen und kindliche Autonomie werden vertieft und deren Umsetzung in tägliche Praxis besprochen.

- Umgang mit aktuellen Herausforderungen: Thematisieren aktueller Herausforderungen, insbesondere in Schlüsselsituationen. Absprache alternativer Handlungsoptionen und gemeinsames Beschließen zum künftigen Vorgehen.

- Abstimmungen zu gruppenübergreifenden Arbeiten und Projekten: Absprachen zum Beispiel zu gemeinsamen Projektvorschlägen, zur Raumgestaltung, zu Kooperationen oder Festen.

Regelmäßige pädagogische Dienstberatungen ermöglichen es, die pädagogische Arbeit kontinuierlich zu hinterfragen, zu verbessern und an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. So wird sichergestellt, dass das Team auf aktuelle Erfordernisse der Praxis reagiert und Kinder bestmöglich begleitet.

Fallberatung

Die Methode der Fallberatung wird genutzt, um konkrete pädagogische Situationen im Zusammenhang mit einzelnen Kindern und die damit verbundenen Herausforderungen detailliert zu besprechen und zu analysieren. Dabei stehen die sorgfältige Betrachtung und Reflexion realer Fallbeispiele aus dem Alltag der Einrichtung im Mittelpunkt. Jede Fallbesprechung ermöglicht es, die Vielschichtigkeit der Situation zu erfassen und unterschiedliche Standpunkte zu berücksichtigen.

Der Nutzen der Mehrperspektivität ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Indem verschiedene Teammitglieder ihre individuellen Beobachtungen, Erfahrungen und Fachkenntnisse einbringen, entsteht ein umfassenderes und differenzierteres Bild der Situation. Diese Vielfalt an Sichtweisen bereichert die Analyse und führt zu einem tieferen Verständnis der Bedürfnisse und Verhaltensweisen des Kindes.

Durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven können verborgene Aspekte und Ursachen von Herausforderungen erkannt werden, die möglicherweise von Einzelnen übersehen worden wären. Dieser kollektive Erkenntnisgewinn schafft die Grundlage für fundierte, kreative, innovative und durchdachte Lösungsvorschläge.

Die Einbeziehung verschiedener Perspektiven verbessert nicht nur die Qualität der pädagogischen Arbeit, sondern fördert auch die individuelle fachliche Entwicklung. Pädagogische Fachkräfte lernen voneinander, erweitern ihre Kompetenzen und entwickeln ein gemeinschaftliches Verantwortungsgefühl für die pädagogischen Entscheidungen und Maßnahmen.

Beobachtung und Dokumentation im Team reflektieren

Pädagogische Fachkräfte beobachten und dokumentieren die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Neben der umfassenden und tiefgreifenden Beobachtung und Dokumentation der Kinder in ihrer Bezugsgruppe haben pädagogische Fachkräfte auch die anderen Kinder im Blick. Dieses Wissen bereichert die gemeinsame Reflexion der Bildungs- und Entwicklungsprozesse einzelner Kinder im Team, die für ein umfassendes Bild nötig ist.

Jede pädagogische Fachkraft dokumentiert ihre Arbeit und kann so Prozesse, Handlungsweisen, Beziehungen und Fähigkeiten reflektieren und Entwicklungen und Schwierigkeiten aufzeigen. Ihre Dokumentationen macht sie dem Team zugänglich und regt die Diskussion darüber an. Sie bringt sich aktiv in diesen Reflexionsprozess ein, formuliert Fragen und Wünsche, offenbart Herausforderungen, Probleme und persönliche Grenzen. Die Teammitglieder geben ihr weiterführende Impulse für die pädagogische Arbeit.



2.6.4 Zusammenarbeit

Damit die Zusammenarbeit im Team effizient gelingt, benötigt das Team klare Strukturen und Regeln, die den Umgang miteinander, den Informationsfluss, die Zuständigkeiten und die Abläufe koordinieren. Solche Strukturen können durch organisatorische Dienstberatungen, thematische Arbeitskreise oder Kleinteamsitzungen geschaffen werden.

Das Team entwickelt unterstützend dazu gemeinsam Absprachen, die alle kennen, einhalten und bei Bedarf anpassen. Diese Absprachen beinhalten zum Beispiel die Zuständigkeiten und ihren Umfang, spezifische Verantwortlichkeiten, die Nutzung der Innen- und Außenräume, die Zeitplanung für Veranstaltungen oder Projekte. Für Zuständigkeiten im Hause seien hier beispielhaft Verantwortliche für Hygiene, Kinderschutz, Qualitätsmanagement, Übergangsgestaltung, Praxisanleitungen, Arbeitsschutz und betriebliches Gesundheitsmanagement genannt.

Die Inhalte in Kürze

- Die pädagogischen Fachkräfte tragen gemeinsam Verantwortung für alle Kinder der Kindertageseinrichtung.
- Die Arbeit mit Kindern erfordert eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung und gemeinsame Werte.
- Jedes Team bündelt die Fähigkeiten, Kompetenzen und das Wissen aller Mitarbeitenden.
- Eine konstruktive Feedback- und Fehlerkultur sind entscheidend für kontinuierliches Lernen und ein positives Arbeitsumfeld.
- Teamrituale sind wichtig für erfolgreiche Teamarbeit und das Wohlbefinden aller pädagogischen Fachkräfte.
- Klare Strukturen und Regeln sind notwendig für eine effiziente Zusammenarbeit im Team.

2.7 Leitung der Kindertageseinrichtung

Die Leitung ist die Schnittstelle für Kinder, Eltern, Fachkräfte und Träger. Diese Position ist mit hohen Anforderungen an die Leitung verbunden. Zu ihrem Aufgabenbereich gehört die Teamleitung, die Erarbeitung und Umsetzung der pädagogischen Konzeption nach innen und außen, die Qualitätsentwicklung, der Kinderschutz, die Personalführung, die Sicherung der organisatorischen Abläufe sowie die Zusammenarbeit mit Familien. Sie hat innerhalb ihrer komplexen Aufgabenstruktur viele Rollen inne: Führungs- und Innovationskraft, Planende, Moderierende, Verhandelnde, Kümmernde, Informationsmanager/Informationsmanagerin, Kollege/Kollegin und viele weitere mehr. Nicht selten führt dies im Alltag zu Rollenkonflikten und herausfordernden Situationen sowie verschiedenen Anforderungen und Erwartungen, zwischen denen eine Leitung navigieren muss. Daher kann es hilfreich sein, ein Leitungsteam in der Führungsverantwortung zu haben, damit die umfassenden Aufgaben zwischen den Leitungskräften beziehungsweise Leitung und Stellvertretung aufgeteilt werden können.

2.7.1 Betriebsführung und Verwaltung

Gesetze und weitere rechtliche Rahmenbedingungen umsetzen

Die Leitung kennt aktuelle internationale Gesetze, Bundes- und Landesgesetze sowie Verordnungen, Richtlinien und Erlasse, die für die Führung einer Kindertageseinrichtung notwendig sind, und setzt diese im pädagogischen Alltag um.

Die wichtigste Aufgabe der Leitung ist es, dafür Sorge zu tragen, dass die Kindertageseinrichtung ein guter Bildungsort für Kinder im Sinne des Bildungsprogramms ist. Das heißt, dass Kinder auf Basis der Kinderrechte nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsprozesse erleben. Es bedeutet auch, alle Kinder in dieser Weise zu begleiten und sich somit für Bildungsgerechtigkeit einzusetzen.

Grundlegend für die Sicherstellung dieser Aufgabe ist, dass die Leitung über eine gefestigte pädagogische Haltung verfügt. Damit gibt sie dem Team fachliche Orientierung sowie Sicherheit und fordert es in seiner professionellen Weiterentwicklung. Die Leitung schafft damit die Grundlage für das gemeinsame Nachdenken über pädagogische Fragen, Grundhaltungen und pädagogisches Handeln.

Zusammenarbeit mit Träger

Die Leitung setzt die Vorgaben des Trägers unter Einbeziehung ihres Teams als konkrete Ausgestaltung der pädagogischen Praxis um.

Die Leitung arbeitet in allen betrieblichen Belangen der Kindertageseinrichtung mit dem Träger zusammen. Sie veranschaulicht ihm dabei die Perspektiven und die Bedarfe des Teams. Die Leitung nutzt auch die Strukturen für einen einrichtungsübergreifenden Austausch, wie zum Beispiel den Leitungskreis innerhalb der Trägerschaft.

Sie trägt in vermittelnder Funktion die Anliegen, die aus dem pädagogischen Alltag erwachsen, an den Träger heran, damit dieser sie in der Organisation und Ausstattung der Einrichtung berücksichtigen kann.

In regelmäßigen Gesprächen tauschen sich Leitung und Träger darüber aus, wie den Anforderungen, Vorgaben und Bedarfen unter den aktuellen Bedingungen entsprochen wird und wo es der Unterstützung seitens des Trägers bedarf.

Arbeitsabläufe

Die Leitung ist verantwortlich für den Dienstplan, die Organisation und die Sicherung der Arbeitsabläufe. Sie kann diese und andere Aufgaben auch an Verantwortliche delegieren. Dabei berücksichtigt sie die individuellen Kompetenzen der Teammitglieder.
Die Leitung lädt zu Beratungen in unterschiedlicher Besetzung ein, bei denen organisatorische und personelle Absprachen zur Gestaltung des pädagogischen Alltags getroffen werden. Sie achtet besonders darauf, dass sich die pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Abläufe und Strukturen zu regelmäßigen Dienstberatungen treffen, in denen die pädagogische Arbeit systematisch reflektiert wird.

Finanzen

Die Leitung sieht sich in der Mitverantwortung, die Wirtschaftlichkeit der Einrichtung zu prüfen und aufrechtzuerhalten. Sie hat dabei die Auslastung der Betreuungsplätze und die Planung des Personaleinsatzes im Blick.
Sie stimmt sich mit dem Träger zu Anschaffungen für Sachausstattung und für die Finanzierung, zum Beispiel von Fortbildung, Instandhaltung und Maßnahmen des Gesundheitsmanagements ab.

Ausbildungsort

Die Leitung unterstützt das Selbstverständnis des Teams, als Einrichtung ein Ausbildungsort für zukünftige Fachkräfte und Einsatzort für ehrenamtlich Tätige zu sein. Sie trägt dafür Sorge, dass professionelle Praxisanleitung als Qualitätsmerkmal der Einrichtung verstanden wird. Die Leitung sorgt für eine entsprechende Qualifizierung von Praxisanleitungskräften, die Schüler und Schülerinnen, Auszubildende oder Studierende systematisch und mit einem fachlichen Konzept begleiten, und schafft dafür verlässliche Zeitfenster im Dienstplan.

Dokumentation und Datenschutz

Die Leitung ist in Abstimmung mit dem Träger verantwortlich für die ordnungsgemäße Erstellung, Sicherung und Dokumentation von einrichtungs- und personenbezogenen Daten gemäß den gesetzlichen Vorgaben, wie der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). Die Dokumentation dient der Sicherstellung der Betriebserlaubnis und erfolgt für die Einrichtung, Mitarbeitende, Kinder und Eltern.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Leitung ist dafür verantwortlich, ihre Einrichtung kontinuierlich mit deren spezifischem Profil in der Öffentlichkeit zu (re)präsentieren und damit sichtbar zu machen, welche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten Kinder haben. Sie verweist hierbei auf die aktuelle fachliche Entwicklung des Teams und die Erfolge der Kindertageseinrichtung (z.B. Zertifikate oder Auszeichnungen bei Wettbewerben). Damit trägt sie dazu bei, die Kindertageseinrichtung bekannt zu machen und potenziell neue Fachkräfte und Familien zu gewinnen.

2.7.2 Gestaltung und Steuerung der pädagogischen Aufgaben

Steuerung pädagogischer Aufgaben des Teams

Die Leitung ist verantwortlich für die Steuerung und Koordination aller pädagogischen Tätigkeiten, für die Umsetzung des Bildungsprogramms, für die pädagogische Raumgestaltung sowie für die pädagogische Zeitplanung und Dienstplangestaltung.

Sie initiiert Planungs- und Verständigungsprozesse über die Inhalte der pädagogischen Arbeit. Dabei sorgt sie dafür, dass sich die pädagogische Arbeit an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert.

Sie unterstützt ihr Team darin, gelingende Interaktionen mit Kindern durch positives Beziehungserleben als das entscheidende Merkmal pädagogischer Qualität zu verstehen. Dafür arbeitet sie mit dem Team kontinuierlich an den Themen Beziehung, Wohlbefinden sowie Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen. Die Leitung ist verantwortlich für eine offene und konstruktive Gesprächskultur im Team. Sie bietet Raum und Strukturen zum Austausch im Team über Fragen des pädagogischen Handelns.

Sie sorgt für die Anwendung geeigneter ressourcenorientierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als Ausgangspunkt für qualitatives pädagogisches Handeln. Die Leitung erarbeitet mit dem Team Zeiträume für Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und achtet auf die Durchführung. Sie moderiert den regelmäßigen Austausch über die Beobachtungen und deren Analyse sowie Konsequenzen für das pädagogische Handeln. Die Leitung ist dafür verantwortlich, dass Entwicklungsgespräche mit den Eltern auf der Basis dieser Dokumentationen über Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder geführt werden.

Pädagogische Konzeption erarbeiten

Die Leitung entwickelt auf der Basis des Bildungsprogramms zusammen mit den pädagogischen Fachkräften eine einrichtungsspezifische Konzeption als gemeinsame Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. Alle Teammitglieder beteiligen sich aktiv daran und bringen somit ihre persönlichen Fähigkeiten ein. Die Aufgabe der Leitung ist es, diese gemeinsame konzeptionelle Arbeit zu organisieren, zum Beispiel über Arbeitskreise, durch Freistellungen vom Gruppendienst oder Dienstberatungen.

Die Konzeption gibt der Einrichtung ein individuelles Gesicht und macht so den Unterschied zu anderen Kindertageseinrichtungen sichtbar. Hier wird ein Profil erarbeitet, das alle Teammitglieder tragen, in das ihre Individualität Eingang findet, das aber auch verbindliche Werte, Aufgaben und Ziele für alle Fachkräfte formuliert. Die Leitung sorgt dafür, dass sich die pädagogische Konzeption weiterentwickelt bezogen auf die Anforderungen, die von Kindern, ihren Familien und dem Team, aber auch von wissenschaftlicher Forschung, Politik und Gesellschaft an die Einrichtung gestellt werden.

Die Leitung überprüft die kontinuierliche Umsetzung der pädagogischen Konzeption und leitet das Team dabei an. In regelmäßigen Abständen veranlasst die Leitung Austausch im Team zur Weiterentwicklung der Konzeption. Dabei wird Neues angestoßen, Überholtes verabschiedet und Bewährtes beibehalten. Jede pädagogische Fachkraft hat eine Arbeitsfassung der Konzeption für ihre tägliche pädagogische Arbeit.

2.7.3 Personalmanagement

Die Leitung kennt die Kompetenzen und Ressourcen jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft und setzt sie stärkenorientiert in der pädagogischen Arbeit ein. Sie führt mit den pädagogischen Fachkräften in regelmäßigen Abständen (Personal-)Gespräche, in denen ihre professionellen Kompetenzen, ihre Rolle im Team und ihr Engagement für die Einrichtung sowie ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung thematisiert werden. Die Ergebnisse werden dokumentiert und die Erreichung der Ziele nach einer gewissen Zeit gemeinsam reflektiert. Bei Bedarf führt die Leitung auch anlassbezogene Gespräche.

Die Leitung ist verantwortlich für eine offene und konstruktive Gesprächskultur im Team, die gekennzeichnet ist durch die folgenden Charakteristiken.

1. **Fragen als Führungsinstrument und Partizipation als Kommunikationskultur**

Die Leitung orientiert sich in der Mitarbeitendenführung daran, die Fachkräfte durch gute Fragen ins Reflektieren und in das Selbst-Entscheiden zu bringen, um ihnen Selbstwirksamkeit und Partizipation zu ermöglichen. Ziel guter Fragen ist es, vor allem durch das Einbeziehen und Berücksichtigen anderer Perspektiven, wie zum Beispiel die der Eltern oder der Kinder, die eigene Auseinandersetzung mit der Situation zu vertiefen.

2. **Konstruktive Feedbackkultur**

Durch professionelles Feedback drückt die Leitung ihre Wertschätzung aus und erkennt insbesondere persönliches Engagement in der pädagogischen Arbeit und für die Kindertageseinrichtung an. Ebenso fordert sich die Leitung Feedback aus dem Team ein. Sie fördert damit eine Feedbackkultur in der gesamten Einrichtung. Zugleich hilft Feedback der Leitung dabei, bisher ungenutzte Ressourcen oder auch notwendige Weiterentwicklungen von Mitarbeitenden zu thematisieren und neue Ziele zu stecken.

3. **Positive Fehlerkultur**

Die Leitung lebt eine Fehlerkultur vor, in der es erlaubt ist, Fehler zu machen. Sie werden gemeinsam besprochen, reflektiert und als Lernchance genutzt.

Die Leitung trägt die Hauptverantwortung und gibt ebenso Aufgaben unter Berücksichtigung individueller Kompetenzen an verantwortliche Fachkräfte ab, wie zum Beispiel Dienstplangestaltung, Organisation von Veranstaltungen und Zuständigkeit für Hygiene-, Brand- und Arbeitsschutz.

Durch die Einbeziehung und Beteiligung aller Teammitglieder entsteht ein hohes Maß an Identifikation mit der Einrichtung, eine stärkere Arbeitszufriedenheit und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.

Bei Entscheidungen nimmt die Leitung Äußerungen und Haltungen im Team wahr und bezieht diese ein. Gegebenenfalls entscheidet sie sich aber auch gegen Einzelmeinungen und Haltungen im Team aus der Perspektive des Kindeswohls und des Rechts der Kinder auf Bildung. Sie begründet ihre Entscheidungen auf Grundlage von gesetzlichen, pädagogischen und sozialen Anforderungen und macht sie transparent und nachvollziehbar.

2.7.4 Selbstmanagement

Um eine Einrichtung zu führen, braucht die Leitung eine eigene fachliche Positionierung für ihr Leitungshandeln. Diese erarbeitet und reflektiert sie kontinuierlich vor dem Hintergrund eigenen Wissens und eigener Erfahrungen, gesellschaftlicher und gesetzlicher Veränderungen. Eigene Weiterbildungen und kollegialer Austausch unterstützen sie in der Formulierung ihrer pädagogischen Haltung.

Leitungshandeln ist komplexes Führungshandeln. Aspekte wie Selbstmotivation, Zielsetzung, Planung, Organisation und Lernen sind entscheidende Kompetenzen des Selbstmanagements. So lässt sich ein funktionierendes Zeitmanagement mit eigenen Arbeitsabläufen, Arbeitsorganisationen und Ablage- und Informationssystemen kontinuierlich sichern.

Leitungen benötigen für ihre Gesunderhaltung Präventionsmaßnahmen, wenn sie selbst in Stress- und/oder Krisensituationen geraten. Dafür kann es hilfreich sein, regelmäßige, externe Begleitung durch Supervision, Coaching und Fachberatung zu ermöglichen.

2.7.5 Zusammenarbeit gestalten

Die Leitung der Kindertageseinrichtung begreift das Wohl der Kinder als Kernaufgabe in der Zusammenarbeit mit Familien. Sie gewährleistet verlässliche Formen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

Sie trägt dafür Sorge, dass Eltern über die pädagogische Arbeit und die Entwicklung ihres Kindes regelmäßig informiert werden. Die Informationen gelangen auf vielfältige barrierearme Art und Weise an die Eltern (z.B. schriftlich, mehrsprachig, mit Hilfe von Piktogrammen, verbal, über Audio). Die Leitung interessiert sich für die Belange, Fragen und Probleme der Eltern und findet Wege, sich regelmäßig darüber zu informieren.

Sie nutzt ihr Wissen gegebenenfalls zur unterstützenden Beratung von einzelnen Eltern oder zur Vermittlung weiterführender Hilfen. Die Leitung ist verantwortlich dafür, dass Eltern bei der Gestaltung von notwendigen institutionellen Übergängen durch Informationen und Beratung unterstützt werden, zum Beispiel bei der Eingewöhnung, anlässlich von Gruppenwechseln, beim Übergang in eine andere Kindertageseinrichtung, in die Grundschule oder bei Kindern im Schulalter in eine weiterführende Schule. Gleichzeitig kümmert sie sich darum, dass Eltern rechtzeitig über Formen und konkrete Maßnahmen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung, Schule und anderen Einrichtungen informiert werden.

Die Leitung findet Wege zur Beteiligung von Eltern an den Belangen der Kindertageseinrichtung. Sie legt deshalb insbesondere Wert auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Elternvertretung und dem Kuratorium. Es ist Aufgabe der Leitung und des Trägers, Familien mit Einwanderungsgeschichte explizit anzusprechen und bei ihrer Teilnahme in Gremien zu unterstützen. Elternvertretungen spiegeln die Diversität der Familien wider.

Die Leitung trägt Sorge dafür, dass das Team die Familien mit ihren spezifischen Herausforderungen sowie Ressourcen und Interessen wahrnimmt und berücksichtigt. Herausforderungen können zum Beispiel in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, in prekären Lebenslagen, Sprachbarrieren und in individuellen Erwartungen liegen.

Die kooperative Zusammenarbeit mit anderen Kindertageseinrichtungen und Institutionen, mit Kindertagespflegepersonen sowie mit Kooperations- und Netzwerkbeteiligten aus dem Sozialraum versteht die Leitung als Bestandteil ihrer Arbeit. Sie organisiert diese mit dem Ziel, Kindern vielfältige und anregende Bildungsangebote zu unterbreiten sowie gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sie versteht sich in diesem Sinne als Mittelsperson zwischen den jeweiligen Beteiligten.

Die Leitung stimmt sich mit dem Träger in allen Fragen der Kooperation ab. Sie nutzt in Abstimmung mit ihm verschiedene Medien, um die pädagogische Arbeit, den Alltag und besondere Aktivitäten der Kindertageseinrichtung im Sozialraum bekannt zu machen.

Sie baut Kooperationen und Netzwerke mit Schulen und anderen Institutionen auf, die für Kinder und ihre Familien wichtig sind.

2.7.6 Kindertageseinrichtung (weiter)entwickeln

Die Leitung ist verantwortlich für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung, das umfasst unter anderem die (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Konzeption, die Weiterentwicklung der Professionalität von pädagogischen Fachkräften und die kollegiale Zusammenarbeit im Team. Die Leitung arbeitet hierbei und in anderen Fragen eng mit dem Träger zusammen und sucht den professionellen Austausch mit anderen Leitungskräften.

Die Leitung trägt dafür Sorge, dass das Team über relevante Gesetze, das Bildungsprogramm sowie weitere rechtliche Rahmenbedingungen informiert ist. Sie stellt Fachliteratur in der Einrichtung zur Verfügung, ermuntert das Team, sich damit zu befassen und fordert die pädagogischen Fachkräfte auf, die so erworbenen Kenntnisse in Dienstberatungen einzubringen. Jede pädagogische Fachkraft bringt neue Ideen ein und versteht sich als Multiplikator beziehungsweise Multiplikatorin von fachlichen Impulsen aus Fortbildungen und Qualifizierungen.

Die Leitung organisiert, dass neue Teammitglieder sowie Praktikanten und Praktikantinnen in die konzeptionelle Arbeit und deren Umsetzung im Alltag der Einrichtung eingeführt und dabei begleitet werden. Sie stimmt dies mit dem Team ab und sorgt dafür, dass einzelne pädagogische Fachkräfte als Praxisanleitungskraft vor allem für die Praxisanleitung besondere Verantwortung übernehmen.

Fachpolitische Entwicklungen

Die Leitung ist in der Verantwortung, die Kindertageseinrichtung als Bildungsort stetig weiterzuentwickeln. Um dies zu gewährleisten, verfolgt sie fachpolitische Diskussionen und Veränderungen der Lebenswirklichkeiten von Familien vor Ort. Sie diskutiert ihre Erkenntnisse als zu berücksichtigende Faktoren für die Kindertageseinrichtung mit dem Träger, dem Team und den Eltern der Einrichtung.

Visionen

Eine Kindertageseinrichtung zu leiten, heißt, sich immer wieder neue Ziele zu stecken und Veränderungsprozesse als Chance für Weiterentwicklung zu verstehen. Aufgabe von Leitung ist es, mit Zuversicht und Mut das Team zu inspirieren, Neues zu wagen und gemeinsam Visionen zu entwickeln. Veränderungsprozesse macht die Leitung in der Einrichtung sichtbar und lädt Kinder, Eltern, Team und Interessierte zu Gesprächen über die Visionen einer Kindertageseinrichtung als lebendigen und vielfältigen Lernort ein.

Strategien

Die Leitung trägt die Verantwortung, aus Anforderungen und Visionen konkrete Ziele für die Einrichtung abzuleiten. Dafür analysiert sie mit dem Team Ziele und legt sie verbindlich fest. Sie nimmt dabei Faktoren wahr, die förderlich oder hinderlich sind und berücksichtigt diese bei der Umsetzung. Auf dieser Grundlage entwickelt sie Maßnahmenpläne mit dem Anspruch, mehrere Verantwortliche einzubinden, Umwege und Kompromisse zuzulassen und „Meilensteine“ zu würdigen.

Die Leitung plant für die eigene Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung entsprechende Zeit ein. Die Zeit wird benötigt, um Verantwortungsbereiche für die Beteiligten festzulegen, notwendige Rahmenbedingungen (einschließlich Finanzierung) sowie Methoden zur Beteiligung anderer Akteure und Akteurinnen auszuwählen.

Die Inhalte in Kürze

- Die Leitung ist die zentrale Schnittstelle für Kinder, Eltern, Fachkräfte und Träger.
- Die Leitung sorgt dafür, dass die Kindertageseinrichtung ein guter Bildungsort im Sinne des Bildungsprogramms ist und stetig weiterentwickelt wird.
- Die Leitung koordiniert alle pädagogischen Tätigkeiten, die Raum- und Zeitgestaltung sowie die Dienstpläne.
- Die Leitung ist verantwortlich für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung und die Erstellung einer einrichtungsspezifischen Konzeption auf Basis des Bildungsprogramms.
- Die Leitung setzt die Stärken der pädagogischen Fachkräfte gezielt ein und delegiert organisatorische sowie pädagogische Aufgaben.
- Die Leitung fördert die Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Kindertageseinrichtungen sowie Kooperations- und Netzwerkbeteiligten im Sozialraum.

2.8 Träger der Kindertageseinrichtung

Ein Träger übernimmt mit dem Betrieb einer Kindertageseinrichtung die Verantwortung, das Aufwachsen von Kindern in gesellschaftlicher Verantwortung bestmöglich zu begleiten. Als Träger sorgt er dafür, dass die Rechte der Kinder und ihr Schutz vor Gewalt in seinen Einrichtungen gewahrt werden und dass seine Mitarbeitenden hierfür engagiert eintreten und ihre pädagogische Arbeit darauf ausrichten. Sein vorrangiges Ziel richtet sich dabei auf das Wohl und die Förderung jedes Kindes. Als Träger ist er zentraler Akteur zur Gewährleistung eines an Qualität und Bedarf orientierten Angebotes für Kinder und ihre Familien. Er sichert dies durch eigene Trägerqualität.

2.8.1 Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder

Der Träger schafft mit der Kindertageseinrichtung einen eigens für Kinder und ihre Familien gestalteten Ort, setzt kompetentes Personal ein und installiert professionelle, effiziente und transparente Verwaltungsstrukturen. Er hält die im Bereich der Kindertageseinrichtungen geltenden gesetzlichen Bestimmungen ein. Der Träger orientiert seine Arbeit an aktuellen fachlichen Vorstellungen von Qualität und ist für die Umsetzung des Bildungsprogramms in seiner Einrichtung verantwortlich. Er stellt dem Jugendamt des Landkreises beziehungsweise der kreisfreien Stadt als dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe differenziert und nachvollziehbar dar, wie er als Träger seine Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder wahrnimmt und zuverlässig sichert. Er ist sich seiner Aufgaben bewusst und reflektiert seine Verantwortung im Umgang mit aktuellen und zukünftigen Herausforderungen. Er entwickelt Strategien und Grundsätze für seine Trägerschaft, die er in einem Leitbild transparent darstellt. Sie dienen als Ausgangspunkt für die eigene Qualitätsentwicklung.

2.8.2 Verantwortung im Innenverhältnis

Zusammenarbeit Träger und Leitung

Für die inhaltliche und organisatorische Arbeit der Einrichtung übernimmt der Träger die Gesamtverantwortung. Zur Erfüllung werden Aufgaben, je nach Bereichen und Strukturen, innerhalb der Trägerstruktur festgelegt. Dabei sind die Aufgaben und Verantwortlichkeiten verständlich und transparent geregelt und die dafür notwendigen Ressourcen werden zur Verfügung gestellt.

Durch die Festlegung von Aufgabenfeldern und Kompetenzen des Träger- und Leitungshandelns schafft der Träger eine verlässliche Basis für eine konstruktive, wertschätzende Zusammenarbeit mit den Leitungen der Einrichtungen. Der Träger definiert den Verantwortungsbereich von Leitungskräften, indem er ihre Zuständigkeit für die Organisation der Kindertageseinrichtung, für die Sicherung der Arbeitsabläufe und für die Qualität der täglichen Arbeit mit den Kindern und ihren Familien sowie die Mitarbeitendenführung und Teamentwicklung beschreibt.

Durch die Festlegung und Beschreibung der eigenen Verantwortungs- und Aufgabenfelder ist es ihm möglich, seine Qualität als Träger einer Bildungsinstitution in den Blick zu nehmen und sich daraufhin in seinem Trägerhandeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Leitung einer Einrichtung ist das Bindeglied zwischen Träger und Team. In diesem Bewusstsein schafft der Träger Kommunikationsstrukturen, die einen regelmäßigen und umfassenden Austausch zwischen ihm und den Leitungskräften ermöglichen.

Er nutzt Erfahrungen und Kompetenzen der jeweiligen Leitung bei der Einstellung von Personal und berät sich mit ihr bei der Erstellung seines Konzeptes zur Personalentwicklung. Bei Konfliktsituationen innerhalb des Teams steht der Träger beratend zur Seite und nimmt, wenn nötig, Einfluss.

Der Träger stärkt die Leitung in ihrer Position als Vorgesetzte im Team und fördert die Weiterentwicklung ihrer Führungsqualität durch spezifische Qualifikationen zum Führungshandeln wie Leitungskompetenzkurse oder Studiengänge für Leitungen. Er stellt außerdem Supervision und Coaching als Instrument professioneller Personalentwicklung zur Verfügung.

Personalmanagement und Personalentwicklung

Die Mitarbeitenden sind die wichtigste Ressource für den Träger. Er weiß um die vielfältigen Anforderungen, denen sich die pädagogischen Fachkräfte stellen und versteht sich deshalb als Unterstützer ihrer Aufgaben durch ein professionelles Personalmanagement.

Der Träger hat über die Stellen- und Aufgabenbeschreibungen Einfluss auf die Personalstruktur. Er steuert die Bereiche Personalplanung, -führung, -controlling und -verwaltung und hat ein Beschwerdemanagement für seine Mitarbeitenden.

Um den steigenden Anforderungen und differenzierteren Aufgaben besser gerecht zu werden, wird eine Ausdifferenzierung des Fachkräfteprofils innerhalb der Teams von Kindertageseinrichtungen immer üblicher. In der Trägerverantwortung liegt es, auf der Grundlage der jeweiligen pädagogischen Konzeption der Kindertageseinrichtung bewusst im Rahmen der Vorgaben des § 21 KiFöG eine multiprofessionelle Teamzusammensetzung anzustreben.

Der Träger unterstützt die Personalbindung durch vielfältige Maßnahmen, wie zum Beispiel Tage zur Teamentwicklung, Berücksichtigung von Wünschen zur Arbeitszeitenregulierung, Gesundheitsfürsorge oder Konzepte zur Einarbeitung (Onboarding).

Jeder Träger hat ein spezifisches Konzept für Personalentwicklung, das auf die Erhaltung und Weiterentwicklung von Fachkompetenz ausgerichtet ist. Auf dessen Grundlage entwickelt er gemeinsam mit den Leitungen der Einrichtungen Vorstellungen über die angestrebten Kompetenzen des pädagogischen Personals und den Prozess ihrer Qualifizierung. Er erarbeitet mit seinen Leitungen ein Fort- und Weiterbildungskonzept mit kurzfristigen und langfristigen Zielen und ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften, an den Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.

Fachberatung

Mit dem Fokus auf Qualität in Kindertageseinrichtungen ermöglicht der Träger seinen Einrichtungen nach Möglichkeit, eine interne und/oder externe Fachberatung in Anspruch zu nehmen. Die Fachberatung kann das Team in seiner konzeptionellen und strukturellen Weiterentwicklung beraten und begleiten, Teamentwicklungsprozesse unterstützen, Qualitätsmanagementprozesse begleiten und das Team anregen, die pädagogische Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Ebenso steht die Fachberatung bei pädagogischen Themen und Fragestellungen mit Fachexpertise zur Verfügung. Die Fachberatung kann Kindertagesseinrichtungen ebenso bei Vernetzung untereinander unterstützen sowie mit externen Beteiligten in den Austausch treten (z.B. externe Referenten und Referentinnen, Gremien, Politik).

Arbeitsumgebung und materielle Ausstattung

Der Träger sorgt mit der Einhaltung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes sowie Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention für entsprechende Angebote und eine förderliche Ausstattung der Arbeitsumgebung seiner Mitarbeitenden. Dazu gehören zum Beispiel ein Personalraum mit entsprechendem Mobiliar, Technik (z.B. Laptop, Tablet, Internet), Software (z.B. Kita-App), Schall- und Hitzeschutzmaßnahmen und Notfallpläne für Krisenfälle. Vor allem Schutzmaßnahmen für Hitzewellen werden aufgrund des Klimawandels zunehmend an Bedeutung gewinnen. Hier kann sich an den geplanten Empfehlungen des Landes zu einem Hitzeschutzaktionsplan für Kindertageseinrichtungen orientiert werden.

Weiterhin stellt er Fachliteratur, Fachzeitschriften und andere Fachmaterialien in digitaler und analoger Form zur Verfügung.

Bei der Finanz- und Personalplanung berücksichtigt der Träger die mittelbare und unmittelbare pädagogische Arbeit. Mittelbare Arbeiten sind alle vor- und nachbereitenden Arbeiten und die Durchführung von zum Beispiel Eltern- und Entwicklungsgesprächen, Dienstberatungen oder Qualitätsmanagement.

Der Träger schafft für die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung durch die Bereitstellung von materiellen Ressourcen die Grundlage für die Erfüllung ihrer Aufgaben. Dies geschieht unter Berücksichtigung der einrichtungsspezifischen pädagogischen Konzeption und umfasst die Orientierung an ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten. Der Träger beteiligt sein Personal an Entscheidungen über notwendige Ausstattungen der Kindertageseinrichtungen.

Qualitätsmanagement

Gemäß § 79a SGB VIII und § 5 KiFöG hat jeder Träger ein System zum Qualitätsmanagement (QM) einzusetzen, das in einem QM-Handbuch die Qualität pädagogischer Prozesse und Strukturen abbildet.

Der Träger entwickelt mit allen verantwortlichen Beteiligten eigene Kriterien guten pädagogischen Handelns auf der Grundlage rechtlicher Vorgaben und fachlicher Anforderungen des Bildungsprogramms, insbesondere der Leitlinien zu Kriterien guter Qualität in Kindertageseinrichtungen (siehe *4 Leitlinien: Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen*). Mithilfe systematischer interner und/oder externer Evaluation werden die Umsetzung und Einhaltung dieser Kriterien geprüft, neue Ziele gesetzt und Maßnahmen zur Weiterentwicklung festgelegt.

Das Qualitätsmanagement ist ein kontinuierlicher Prozess, der alle Beteiligten einbindet. Der Träger schafft dafür verlässliche Rahmenbedingungen und Strukturen.

Ein Qualitätsmanagementsystem schafft eindeutige fachliche Ansprüche und sorgt nach innen und nach außen für Transparenz und Vergleichbarkeit angebotener Leistungen, zum Beispiel für Eltern und Institutionen.

2.8.3 Verantwortlichkeit in der Zusammenarbeit mit Familien

Der Träger kennt die gesetzlichen Verpflichtungen zur Zusammenarbeit mit Eltern und hält diese ein. Er delegiert einen großen Teil seiner Verantwortung an die Leitung und gestaltet eine wertschätzende und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Eltern.

Er überzeugt sich davon, dass Eltern über wesentliche Angelegenheiten in der Einrichtung informiert, über Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte in Kenntnis gesetzt und in allen relevanten Belangen beteiligt sind.

Der Träger unterstützt die systematische Einbindung von Familien. Er sichert ab, dass Eltern die Möglichkeit haben, sich in Elternvertretungen und im Kuratorium zu organisieren. Der Träger bemüht sich, die Vielfalt der Familien zu berücksichtigen, einschließlich der Einbeziehung von Eltern mit Einwanderungsgeschichte, auch wenn sie nicht Deutsch als Erstsprache beherrschen, aber auch Eltern aus unterschiedlichen sozialen Lagen.

Der Träger sichert ab, dass die familiäre Expertise der Eltern für ihre Kinder anerkannt wird und sich dies in Gesprächen widerspiegelt, zum Beispiel in den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen ihres Kindes, in Tür-und-Angel-Gesprächen oder in Beratungs- und Konfliktgesprächen.

Der Träger gewährleistet, dass Familien ihre Anliegen, Wünsche und Beschwerden äußern können, diese ernstgenommen und verlässlich bearbeitet werden. Er schafft in Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung ein Beschwerdemanagement, das allen Eltern bekannt ist und das verständlich und transparent ist.

Bei schwerwiegenden Konflikten zwischen Eltern und Einrichtungsleitung unterstützt der Träger lösungsorientiert und sichert so eine partnerschaftliche Zusammenarbeit.

2.8.4 Verantwortlichkeit im Außenverhältnis

Einbindung in den Sozialraum

Als Teil des Gemeinwesens trägt die Kindertageseinrichtung aktiv zur Gestaltung des Sozialraums bei. Der Träger fördert dieses Selbstverständnis und die Öffnung der Einrichtung nach außen.

Als Träger unterstützt er eine kinder- und familienfreundliche Kommune, indem er die Kindertageseinrichtung im Sozialraum immer wieder öffentlichkeitswirksam vertritt und sich durch die Initiierung von Beteiligung an Aktivitäten im lokalen Netzwerk einbindet.

Im Verantwortungsbereich des Trägers liegt es, bestmöglich mit anderen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu kooperieren. Auch durch seine Mitarbeit und Zusammenarbeit in fachpolitischen Gremien, wie zum Beispiel in einer Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII, gegebenenfalls im Jugendhilfeausschuss des Landkreises/der kreisfreien Stadt, in Interessens-, Landesspitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege oder durch Kooperation mit den kommunalen Spitzenverbänden, beteiligt sich der Träger an der Gestaltung von grundlegenden Rahmenbedingungen und an der fachlichen Weiterentwicklung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung.

Der Träger fördert und fordert die kooperative Arbeit mit anderen Bildungsinstitutionen, insbesondere mit anderen Einrichtungen (z.B. Krippe, Kindergarten, Hort, Grund- und weiterführende Schulen). Sein Ziel ist die Anschlussfähigkeit und der gelingende Übergang für Kinder und ihre Eltern in andere Bildungsinstitutionen. Auf der Grundlage miteinander abgestimmter fachlicher Vorstellungen und beiderseits verbindlicher Angebote werden Kooperationsvereinbarungen geschlossen und regelmäßig hinsichtlich ihrer Realisierung überprüft.

Ausbildungsort

Der Träger versteht Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsorte zukünftiger pädagogischer Fachkräfte und kommuniziert dies aktiv im Gemeinwesen. Er stärkt seine Einrichtungen in der Verwirklichung dieses Selbstverständnisses.

Er schafft in seiner Einrichtung Bedingungen für professionelle Praxisanleitung, indem er dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt.

Der Träger unterstützt die Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten (z.B. Fach- und Hochschulen), indem er dort die Perspektiven und Anliegen der Kindertageseinrichtung als Lernort Praxis thematisiert und die Rahmenbedingungen für Praxisanleitung transparent macht.

Öffentlichkeitsarbeit

Der Träger nutzt seine vielfältigen strukturellen Möglichkeiten zur Darstellung der fachlichen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und trägt so zur besseren gesellschaftlichen Wahrnehmung bei.
Er unterstützt die öffentliche Darstellung der Einrichtung, indem er zum Beispiel über Homepage, Flyer und Beiträge in sozialen Netzwerken Informationen über die Einrichtung und die Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zur Verfügung stellt.

Dokumentation und Datenschutz

Der Träger sichert und gewährleistet die Kontrolle und Einhaltung des Datenschutzes und der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) gemäß den gesetzlichen Bestimmungen für Kindertageseinrichtungen.

2.8.5 Trägerqualität

Eine gute Kindertageseinrichtung braucht einen guten Träger. Trägerqualität zeichnet sich in erster Linie darin aus, die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit in der Kindertageseinrichtung umfassend zu sichern. Daraus resultiert eine hohe Verantwortung an trägerspezifisches Handeln.

Zur Gewährleistung seiner Verantwortung und der Umsetzung seiner vielfältigen Aufgaben ist es für jeden Träger unabdingbar, sich mit seiner Professionalität auseinanderzusetzen. Dies bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte:

- Grundsätzliches Interesse an pädagogischer Praxis und Kindertageseinrichtung als einem Bildungsort für alle Kinder
- Fachliche Qualifikation von Trägermitarbeitenden für die wirkungsvolle Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte
- Bereitstellung von Strukturen und Prozessen in der Trägerverwaltung für gelingende Zusammenarbeit mit der Einrichtung
- Schaffung von verlässlichen Rahmenbedingungen als Voraussetzung für die Betriebserlaubnis
- Sicherung der professionellen Bildungsarbeit durch Ermöglichung von Fachberatung und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und Teams
- Zuständigkeit für das Qualitätsmanagement durch Evaluation und Dokumentation

Als Ergebnis der Auseinandersetzung entwickelt der Träger Merkmale für qualitätsvolles Trägerhandeln, die als verbindliche Standards im Qualitätsmanagement-Handbuch Eingang finden. Sie werden als Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems regelmäßig reflektiert, um das Handeln immer wieder neu auszurichten.

Die Inhalte in Kürze

- Ein Träger übernimmt mit dem Betrieb einer Kindertageseinrichtung die Verantwortung, das Aufwachsen von Kindern in gesellschaftlicher Verantwortung bestmöglich zu begleiten.
- Der Träger gestaltet Kindertageseinrichtungen als kinder- und familienfreundliche Orte mit Fachpersonal sowie professionellen und transparenten Verwaltungsstrukturen.
- Der Träger schafft Kommunikationsstrukturen für regelmäßigen Austausch aller Mitarbeitenden und steuert Personalplanung, -führung und -verwaltung.
- Der Träger gewährleistet Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention in der Arbeitsumgebung.
- Jeder Träger verfügt über ein Qualitätsmanagement, das in einem QM-Handbuch die Qualität pädagogischer Prozesse und Strukturen abbildet.
- Der Träger bietet Eltern eine verlässliche Bearbeitung ihrer Anliegen, Wünsche und Beschwerden.
- Der Träger versteht seine Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsort zukünftiger pädagogischer Fachkräfte.

2.9 Kindertagespflege

Kindertagespflege bezeichnet die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bei einer Kindertagespflegeperson und die regelmäßige Betreuung nach § 22 Abs. 1 S. 2 SGB VIII. Die Kindertagespflege ist neben der Betreuung in einer Kindertageseinrichtung eine familiennahe, gleichrangige sowie gesetzlich anerkannte Betreuungsform. Auch im KiFöG ist die Kindertagespflege in § 6 als eine Alternative und Ergänzung zur Förderung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen fest verankert. Dieses Kapitel hebt lediglich die strukturellen Besonderheiten der Kindertagespflege hervor, wobei alle Inhalte des Bildungsprogramms, unter Berücksichtigung der spezifischen Erziehungssituation, gleichermaßen auch für die Kindertagespflege gelten.

2.9.1 Kindertagespflege und ihre strukturellen Besonderheiten

Kindertagespflege findet im Haushalt der Kindertagespflegeperson, im Haushalt des Erziehungsberechtigten des Kindes oder in anderen geeigneten Räumen statt. Es dürfen von einer Kindertagespflegeperson bis zu fünf gleichzeitig anwesende, fremde Kinder betreut werden. Näheres zu den Rahmenbedingungen der Kindertagespflege regeln bundesweit das SGB VIII und für Sachsen-Anhalt zusätzlich das KiFöG, die Tagespflegeverordnung (TagesPflVO LSA) und die jeweiligen kommunalen Richtlinien zur Kindertagespflege. Die Eltern schließen einen Betreuungsvertrag mit der jeweiligen Kindertagespflegeperson ab. Diese ist als feste Bezugsperson persönlich für die Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes während der gesamten Anwesenheit verantwortlich und übernimmt die Fürsorge- und Aufsichtspflicht im Rahmen der Betreuungszeit.

Kindertagespflegepersonen in Sachsen-Anhalt sind pädagogische Fachkräfte nach § 21 KiFöG oder verfügen neben einem Realschulabschluss über eine der TagesPflVO LSA entsprechende Qualifizierung, die auch Praktika in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege umfasst. Für professionelles Handeln im pädagogischen Alltag ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung bedeutsam. Idealerweise wird dieser Prozess von der Fachberatung verantwortungsvoll begleitet und unterstützt.

Die Strukturbesonderheiten der Kindertagespflege ergeben sich daraus, dass Kindertagespflegepersonen allein agieren. Daraus resultieren Besonderheiten im pädagogischen Alltag, für die sich viele Familien, deren Kinder in der Kindertagespflege betreut werden, bewusst entscheiden. Die Betreuung in kleinen Gruppen von bis zu fünf Kindern durch eine konstante Bezugsperson begünstigt familiennahe Strukturen. Die individuelle Betreuung ermöglicht zum Beispiel spezifische Förderangebote, das Einbeziehen von unterschiedlichen Familienkulturen oder Ernährungsbedürfnissen. Zudem kann die Kindertagespflegeperson den Alltag flexibel gestalten, die kleinere Gruppe erleichtert Ausflüge oder die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und -partnerinnen. Gleichzeitig sind die Kinder und Familien auf die Zusammenarbeit mit einer einzigen Person angewiesen, daher sollten sich alle Beteiligten sympathisch sein.

2.9.2 Qualität sichern und professionell handeln

Die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen gelten entsprechend und unter Berücksichtigung der spezifischen Erziehungs- und Bildungssituation analog für die Kindertagespflegestellen. Das bedeutet, dass das Bildungsprogramm grundsätzlich die verbindliche Grundlage der pädagogischen Arbeit in den Kindertagespflegestellen ist, aber die spezifischen Besonderheiten der Kindertagespflege zu berücksichtigen sind. Hierfür sind schwerpunktmäßig drei Gründe anzuführen:

- Das Bildungsprogramm beschreibt entsprechend dem neuesten Forschungsstand bedeutende Grundlagen für eine gelingende Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern.
- Das Bildungsprogramm drückt die in der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenkonvention festgehaltenen Rechte pädagogisch als Grundrechte der Kinder auf gute Bildung, Betreuung und Erziehung aus. Diese Rechte gelten für alle Kinder, egal in welcher Betreuungsform sie sich befinden, und müssen auch im Kontext der Chancengleichheit für alle Kinder umgesetzt werden.
- Das Bildungsprogramm weist auf wichtige Grundlagen, Haltungen und Orientierungen für das professionelle Handeln hin.

Professionell handeln

Die Kindertagespflegeperson handelt im pädagogischen Feld. Dieses erfordert professionelles Handeln, da auch Kindertagespflegepersonen in ihrem pädagogischen Alltag auf die gleichen professionellen Herausforderungen wie andere pädagogische Fachkräfte stoßen (siehe *2.5 Pädagogische Fachkraft*). Sie setzt sich mit diesen Herausforderungen reflektierend auseinander – allein und im Idealfall mit der Fachberatung. Sie weiß, wie sie mit Ungewissheit umgeht, welches Vorbild sie ist, dass sie Verantwortung trägt, wie sie eine professionelle Haltung zeigt, wie sie sich mit den Kindern auf Augenhöhe begibt, wie Kinder teilhaben können, wie sie mit Familien vertrauensvoll zusammenarbeitet und warum Beobachten und Dokumentieren grundlegend für ihr gesamtes Handeln und insbesondere dafür ist, Bildungsmöglichkeiten zu gestalten. Sie ist sich ihrer Bedeutung und Verantwortung für den Identitätsbildungsprozess des Kindes bewusst.

Gruppe

Die Kindertagespflegeperson verfügt über umfassende Kenntnisse der frühkindlichen Entwicklung, Bildung, Erziehung und Sozialisation und beobachtet Kinder aufmerksam, um ihre individuellen Bildungs- und Entwicklungsthemen zu erkennen und gezielt zu fördern. Ein Kind trifft in der Kindertagespflege auf maximal vier weitere Kinder. Diese Gruppengröße kann für Kinder von Vorteil sein, die sich zum Beispiel in größeren Gruppen überfordert fühlen oder eine engere Betreuung brauchen. Gleichzeitig ist die Zahl der Kinder, die fürs Spiel zur Verfügung stehen, begrenzt. Daher achtet die Kindertagespflegeperson darauf, dass die Bildungsthemen der Kinder auch im gemeinsamen Spiel umgesetzt werden können. Bei der Betreuung dieser kleinen Kinderzahl übernimmt die Kindertagespflegeperson die Aufgabe, die unterschiedlichen

Interessen und individuellen Entwicklungsunterschiede der Kinder aufeinander abzustimmen. Dazu steht sie im regelmäßigen Austausch mit den Kindern und deren Familien, um deren Recht auf Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewährleisten (siehe *2.3 Kinder zusammen mit anderen Kindern*).

Raum und Materialien

Die Kindertagespflegeperson weiß um den großen Einfluss von Räumen auf den pädagogischen Alltag. Die Räumlichkeiten der Kindertagespflege unterscheiden sich von denen in Kindertageseinrichtungen. Manche Kindertagespflegestellen sind familienähnlich eingerichtet. Das kann Kindern helfen, an vertraute Momente anzuknüpfen, und muss gleichzeitig bei einem Übergang in die Kindertageseinrichtung und damit in familienfremde Räume beachtet werden. Andere Kindertagespflegestellen verzichten jedoch auf die familiäre Gestaltung. Kindertagespflegeräume sind kindgerecht und vielfältig gestaltet, um Selbstbestimmung und Teilhabe zu ermöglichen. Es gibt Bereiche für Aktivität und Rückzug, die von der Kindertagespflegeperson einsehbar, aber vor dem Einblick Fremder geschützt sind. Bei der Nutzung öffentlicher Orte müssen diese sorgfältig ausgewählt werden. Die Wahl und die Gestaltung der Bildungsräume ist immer auf die Bedürfnisse der betreuten Kinder abgestimmt (siehe *1.7 Gestaltung von Bildungsräumen*).

Zeit

Die Kindertagespflegeperson ist sich bewusst, dass der gesamte Tag als Zeitraum für pädagogische Arbeit einzuschätzen ist und dass Kinder viel Zeit für freies Spiel benötigen, um die Welt zu entdecken, Zusammenhänge zu verstehen und Dinge auszuprobieren. Sie gestaltet den Tagesablauf entsprechend den Bedürfnissen der Kinder und reflektiert dies regelmäßig, auch im Austausch mit den Kindern, Familien und bei Bedarf mit einer Fachberatung. Als Grundlage dienen hierbei die pädagogische Konzeption und das Raumkonzept. In der Funktion als alleinige Verantwortliche in der Kindertagespflegestelle erfordert die Arbeit der Kindertagespflegeperson ein hohes Maß an Organisation und vorausschauendem Handeln. Der Tagesablauf wird so strukturiert, dass Kinder jederzeit ihren Bedürfnissen nach Ruhe, Schlaf oder Nahrungsaufnahme nachgehen können. Ein ruhiger Ort zum bedürfnisorientierten Ruhen oder Schlafen steht zur Verfügung und auch zwischen den Hauptmahlzeiten gibt es die Möglichkeit, etwas Gesundes zu essen und zu trinken. Die Kindertagespflegeperson hat im Blick, welche Zeiten sie für mögliche Vorbereitungen und Nachbereitungen nutzen kann und in welche Aufgaben sie Kinder einbezieht. Das kann beispielsweise Kochen, Tischdecken vor dem Essen, Tisch und Raum säubern nach dem Essen, Ein- und Ausräumen des Geschirrspülers oder Lebensmittel einkaufen sein.

Konzeption und Qualitätsmanagement

In einer pädagogischen Konzeption und dem damit verbundenen Qualitätsmanagementsystem legt die Kindertagespflegeperson die pädagogische Ausgestaltung ihrer Kindertagespflegestelle dar. Dabei geht sie darauf ein, wie sie das Recht der Kinder auf Bildung, Betreuung und Erziehung umsetzt und wie speziell in ihrer Kindertagespflegestelle zum Beispiel gezielte Tätigkeiten sowie das Spiel der Kinder gewährleistet werden. Beide Dokumente beschreiben die pädagogische Praxis und werden in regelmäßigen Abständen, mindestens einmal jährlich, überprüft und wenn nötig an Veränderungen angepasst. Sie geben auch Auskunft darüber, wie sich Kinder im pädagogischen Alltag beteiligen können,

was sie mitentscheiden oder selbstständig entscheiden dürfen und dienen als Grundlage für die Überprüfung der eigenen Arbeit. Die Güte der Konzeption bestimmt den Rahmen für die Qualität der eigenen Arbeit.

Übergänge und Kooperation

Die pädagogische Konzeption enthält ebenso ein Konzept zu Übergängen, welches dem Bedürfnis nach Bindung und Vertrauen verantwortungsvoll begegnet und Neugier auf die neue Umgebung und Exploration dieser fördert. Hier legt die Kindertagespflegeperson dar, wie sie Eingewöhnungsprozesse gestaltet, den Übergang in Kindertageseinrichtungen oder die Schule begleitet und die täglichen kleinen Übergänge im pädagogischen Alltag arrangiert. Hierfür ist die Kindertagespflegeperson allein zuständig. Das stellt erhöhte Anforderungen an eine gute zeitliche Organisation. Dabei prüft die Kindertagespflegeperson ihren pädagogischen Alltag nach geeigneten Zeiten für eine Eingewöhnung. Diese findet in engem Kontakt mit den anderen Tagespflegekindern statt und kann durchaus auch nachmittags starten, wenn zu dieser Zeit dem Eingewöhnungskind durch eventuell weniger anwesende Kinder eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

Gemäß § 6 Abs. 1 TagesPflVO LSA sind Kindertagespflegepersonen verpflichtet, zur Sicherstellung der Betreuung bei Abwesenheit oder Ausfall, insbesondere bei Krankheit und bei Schließung der Tagespflegestelle für Kinder in Infektionsfällen, mit einer oder mehreren Tagespflegepersonen für Kinder oder einer Kindertageseinrichtung zusammenzuarbeiten. Durch eine enge Kooperation mit einer Kindertageseinrichtung lernen die Kinder der Kindertagespflegestelle die anderen Kinder, die pädagogischen Fachkräfte, eine größere Kindergruppe und die räumliche Umgebung der Kindertageseinrichtung kennen. Dies ist sowohl für Vertretungsfälle als auch für Übergänge hilfreich, sodass die Übergänge dem Kind leichter fallen. Beispielsweise kann die Kindertagespflegeperson mit den Kindern regelmäßig Zeit in der kooperierenden Kindertageseinrichtung verbringen (siehe *3 Gestaltung von Übergängen*).

Beobachtung und Dokumentation

Die individuelle Entwicklung der Kinder wird, konzeptionell verankert, im pädagogischen Alltag regelmäßig ressourcenorientiert beobachtet und dokumentiert. Dabei achtet die Kindertagespflegeperson darauf, die Bildungsthemen der Kinder und ihre Lernstrategien in den Blick zu nehmen. Hierfür nutzt sie ein Konzept, bei dem sie in einem ersten Schritt genau beobachtet und in einem zweiten Schritt erst das Beobachtete analysiert. Sie reflektiert dabei stets, ob die Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation befriedigt werden. Damit sie die Interessen und das Handeln des Kindes verstehen kann, ist sie im ständigen Austausch mit dem Kind, den Familien und im Idealfall der Fachberatung.

Zusammenarbeit mit Familien

Die Kindertagespflegeperson verankert die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im pädagogischen Alltag und konzeptionell. Sie arbeitet mit den Eltern und Familien als wichtigen Ansprechpartnern und -partnerinnen zu den Interessen und Themen der Kinder im häuslichen Umfeld zusammen und gemeinsam gestalten sie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Absprachen, Informationsaustausch und Austausch über die Beobachtungen und Themen der Kinder sind dabei für die Zusammenarbeit unerlässlich. Hierfür dienen im Alltag

Tür-und-Angel-Gespräche. Da es keine Leitung und Träger in der Kindertagespflege gibt, ist die Kindertagespflegeperson für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vollumfänglich zuständig. Das umfasst den ersten Kontakt, Kennenlerntermine, Vertragsschließung und Abrechnungen, Erstgespräche vor der Eingewöhnung, eine umfassende Begleitung im Eingewöhnungsprozess mit gemeinsamen Reflexionen, regelmäßige Entwicklungsgespräche, aber auch Kritikgespräche oder Kinderschutzverfahren. Diese führt die Kindertagespflegeperson kompetent, falls es nötig wird. Die Kindertagespflegeperson kennt und schätzt den Wert von Anregungen, Nachfragen und Vorschlägen von der Familie, kann sie wertschätzend entgegennehmen und mit der Familie besprechen. Sie nimmt sie zum Anlass, ihr pädagogisches Handeln regelmäßig zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern (siehe *2.4 Eltern und Familien*).



2.9.3 Kindertagespflegepersonen in analoger Leitungs- und Trägerverantwortung

Die Kindertagespflegeperson begegnet den Herausforderungen des pädagogischen Alltags ohne Unterstützung durch ein Team, eine Leitung oder einen Träger, wodurch sie auch leitungs- und trägerbezogene Aufgaben übernimmt. Sie ist in allen relevanten Themen gut geschult und verfügt über fundierte Kenntnisse in allen die von ihr betreute Altersgruppe betreffenden Themen. Eine ausgeprägte Selbstführungskompetenz ermöglicht ihr, Aufgaben effektiv zu bewältigen und bestehende oder entstehende Entwicklungsbedarfe zu erkennen.

Dazu zählt bereits die gut durchdachte Entscheidung, Kindertagespflegeperson zu werden. Die Kindertagespflegeperson blickt in ihrer Tätigkeit beständig und realistisch auf ihre Aufgaben. Sie reflektiert regelmäßig, ob ihre Aufgaben noch machbar sind, und analysiert notwendige Veränderungen, falls dies nicht der Fall ist.

In der pädagogischen Konzeption beschreibt die Kindertagespflegeperson ihr pädagogisches Handeln, definiert die damit verbundenen Aufgaben, plant die nötigen Rahmenbedingungen und beschreibt ihre individuellen Schwerpunkte. Sie strebt kontinuierliche Weiterbildung an und stimmt ihre Fortbildungen bei Bedarf mit der Fachberatung ab, um dem pädagogischen Alltag fachlich zu begegnen. Der Austausch mit anderen Kindertagespflegepersonen, sowohl informell als auch in fachlicher Begleitung oder Netzwerksettings, hilft ihr, neue Ansätze für herausfordernde Situationen kennenzulernen.

Administrative Aufgaben realisiert die Kindertagespflegeperson strukturiert, indem sie Routinen entwickelt und regelmäßig Zeit für diese Aufgaben einplant. Sie führt beständig Nachweise, die entgeltrelevant sind, behält die eigenen Versicherungsleistungen im Blick und achtet auf Datenschutz.

Die Kindertagespflegeperson sorgt und schützt ihre Gesundheit und Balance, indem sie ihre Bedürfnisse kennt und motivierende Bedingungen in ihrem Alltag schafft. Veränderungen und den Umgang mit Ungewissheit versteht sie aufgeschlossen als meisterbare Herausforderungen. Verständlich erklärt sie den Kindern und ihren Familien Veränderungen und begleitet sie in diesen Prozessen.

Daneben achtet sie auf wichtige Faktoren ihrer Arbeit, wie Information, Zeit und Feedback. Sie weiß, welche Informationen sie von Familien, Ämtern sowie Kooperationsstellen benötigt und fordert diese regelmäßig ein. Sie blickt realistisch auf die leistbare Arbeitszeit und schätzt wirklichkeitsnah ihr mögliches Angebot der Kindertagespflege ein. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass sie Familienwünschen nach flexiblen oder langen Betreuungszeiten gegebenenfalls nicht oder nicht immer entsprechen kann. Auch Feedback ist für ihr Handeln wichtig, da Vorgesetzte fehlen. Die Kindertagespflegeperson fordert daher regelmäßig bei den Familien, anderen Kindertagespflegepersonen und der Fachberatung Feedback ein. Von den Kindern kann sie sich ebenfalls altersangemessen Rückmeldung über den pädagogischen Alltag einholen. Das Feedback hilft dabei, die pädagogische Arbeit realistisch einzuschätzen und gegebenenfalls anzupassen.

In ihrer alleinigen Verantwortung ist die Kindertagespflegeperson auf ein starkes Netzwerk angewiesen. Wenn möglich, baut sie im Alltag Kooperationen zu anderen Kindertagespflegepersonen und Kindertageseinrichtungen auf und gewährleistet einen fachlichen Austausch. Mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe findet eine intensive Zusammenarbeit statt. Fachberatungen, die auf Kindertagespflege spezialisiert sind, betreuen die Kindertagespflegeperson im Idealfall regelmäßig und reflektieren gemeinsam die Arbeit und das Handeln der Kindertagespflegeperson. Diese Netzwerke sind entscheidend, um den komplexen pädagogischen Alltag professionell zu realisieren und mögliche Herausforderungen angemessen zu bewältigen (siehe *2.10 Kooperation und Netzwerke*).

Die Inhalte in Kürze

- Die Kindertagespflege hat denselben Auftrag wie Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Bildung, Betreuung und Erziehung und ist in Sachsen-Anhalt eine gleichrangige, gesetzlich verankerte, familiennahe Alternative.
- Kindertagespflege findet im Haushalt der Kindertagespflegeperson, im Haushalt der Erziehungsberechtigten oder in anderen geeigneten Räumen statt; es werden maximal fünf fremde Kinder gleichzeitig betreut.
- Professionelles Handeln und Qualitätssicherung sind durch das Bildungsprogramm und eine fundierte Qualifizierung der Kindertagespflegeperson, regelmäßige Reflexionen und Weiterbildungen sichergestellt.
- Die Kindertagespflegeperson bewältigt alle Aufgaben allein, was hohe organisatorische Fähigkeiten und eine professionelle Haltung erfordert.
- Enge Kooperationen und Netzwerke mit anderen Kindertagespflegestellen, Kindertageseinrichtungen und Fachberatungen sind entscheidend für einen professionellen Austausch und die Bewältigung des komplexen pädagogischen Alltags.

2.10 Kooperation und Netzwerke

Kooperationen und Netzwerke erweitern die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und fördern die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Das Arbeiten in Netzwerken erfordert bedarfsgerechte Angebote und klare Aufgabenverteilung.

Die Vernetzung mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Sozialraum, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung, wird auf Grundlage von § 22a Abs. 2 SGB VIII als verpflichtender Teil des pädagogischen Auftrags verstanden. Eine gute sozialraumorientierte Netzwerkarbeit bedeutet, die Lebenswelten der Familien wahrzunehmen, entsprechend der Bedarfe der Kinder und Familien leicht zugängliche Angebote zu gestalten und dafür möglichst passgenaue Kooperationen zu vermitteln. Netzwerkarbeit ist daher ein zentrales Element, um Kindern und Familien durch eine mehrperspektivische Betrachtung von Bildung und Unterstützung neue Erfahrungs- und Aneignungsräume zu bieten, fachliche Kompetenzen und Ressourcen zu bündeln und weiterzuentwickeln sowie Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren.

2.10.1 Formen der Zusammenarbeit

Wie Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung stattfinden, kann ganz unterschiedlich aussehen. Hier können sich die pädagogischen Fachkräfte mit den denkbaren Beteiligten je nach Möglichkeiten und Ressourcen gemeinsam abstimmen. Zum einen kann eine Vernetzung als zwangloser Austausch über Möglichkeiten gemeinsamer Aktivitäten ausgestaltet sein. Diese Koordinierung der Zusammenarbeit kann als Eröffnung zukünftiger Kooperationen betrachtet werden.

Kooperation kann aber auch eine anlassbezogene Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und den Kooperationspartnern und -partnerinnen bedeuten. Oft sind die Aktivitäten zeitlich begrenzt. Ein Beispiel dafür ist ein örtlicher Sportverein, der auf dem Sommerfest ein konkretes Bewegungsangebot gestaltet.

Als dritte Form der Zusammenarbeit gibt es die anlassübergreifende Kooperation. Bei dieser Form der Kooperation besteht die Zusammenarbeit über einzelne Anlässe hinaus und wird je nach Bedarf und thematisch passend immer wieder aktiviert. Ein Beispiel hierfür ist die Zusammenarbeit mit einer örtlichen Musikschule, die regelmäßig Musikprojekte, Workshops oder musikalische Früherziehungskurse für die Kinder in der Einrichtung anbietet.

In kooperierenden Netzwerken dagegen werden in einem gemeinsamen Austausch konkrete Zielsetzungen für die Vernetzung erarbeitet. Das gemeinsame Konzept beinhaltet Aufgaben, Verpflichtungen und konkrete Angebote für die Kinder und Familien.

Welche Form der Kooperation gewählt wird, ist von den Möglichkeiten und Ressourcen des Teams einer Kindertageseinrichtung abhängig und kann auch immer wieder neu entschieden werden. Kooperationen und Netzwerke sollen als Unterstützung sowie Bereicherung und nicht als Belastung wahrgenommen werden.

2.10.2 Aspekte einer erfolgreichen Zusammenarbeit

Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit wird durch vier Kernelemente geprägt:

1. *Abstimmung der Kooperation: Hier geht es um die gemeinsame, kooperative Planung und Formulierung der Zielsetzung. Gemeinsam werden Strategien entwickelt, um eine stabile Kooperationsbeziehung aufzubauen. Dabei werden individuelle Vorstellungen und Anforderungen reflektiert und diskutiert.*

2. *Strukturelle Absicherung der Kooperationsprozesse: Feste Strukturen in der Kooperation, zum Beispiel Gremien, feste Treffen, Ansprechpersonen und schriftliche Vereinbarungen, dienen als Unterstützung.*

3. *Abgrenzung der eigenen Aufgabenbereiche: Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche aller Kooperationsbeteiligten werden klar benannt und abgegrenzt.*

4. *Anerkennung anderer Professionen: Unterschiedliche Perspektiven werden als Bereicherung anerkannt, die zu einer Weiterentwicklung der Handlungsansätze aller Akteure und Akteurinnen führt.*

Das pädagogische Team trägt häufig die Verantwortung, die Angebote auszuwählen und zu koordinieren, Kontakte zu pflegen, Informationen weiterzugeben, die Angebote mit dem pädagogischen Konzept abzustimmen und die Qualität der Angebote zu überwachen. Da dies von einigen als zusätzliche Belastung empfunden werden kann, ist es wichtig, bereits bei der Planung und auch während der Umsetzung alle beteiligten Personen aktiv einzubeziehen und die Aufgaben möglichst ressourcenorientiert zu verteilen. Das hat den Vorteil, dass sich nicht alle Akteure und Akteurinnen für alles zuständig fühlen, was eine Entlastung bedeutet. Die pädagogischen Fachkräfte sollten dennoch den Überblick darüber behalten, welche zusätzlichen Personen die Kindertageseinrichtung betreten und welche Aufgaben sie dort übernehmen. Die Aufrechterhaltung der Aufsichtspflicht und die Umsetzung des pädagogischen Auftrags bleiben auch dann in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, wenn externe Beteiligte Angebote durchführen. Die Familien werden kontinuierlich über die konkreten Kooperationen informiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viel Potenzial in der Kooperation verschiedener Berufsgruppen steckt. Dafür braucht es eine gegenseitige Anerkennung.

Auswertung der Zusammenarbeit

Im Fokus des gemeinsamen Grundverständnisses steht das Wohl der Kinder sowie die Orientierung an ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Dabei ist es wichtig, flexibel auf die sich stetig verändernden Bedürfnisse und die Entwicklung der Kinder einzugehen. Daher ist es von Bedeutung, regelmäßig zu überprüfen, ob die Angebote mit den Bedarfen der Kinder, den alltäglichen Strukturen und den aktuellen Rahmenbedingungen sowie den gegebenen Ressourcen in der Kindertageseinrichtung im Einklang stehen. Diese kontinuierliche Evaluation ist entscheidend für das Gelingen der Vernetzungsarbeit.

2.10.3 Mögliche Netzwerkakteure und -akteurinnen auswählen

Im Rahmen eines kooperativen Austausches zwischen pädagogischen Fachkräften, Leitung, Träger und Familien werden die Bedarfe der Kinder sowie die Potenziale der Kooperationspartner und -partnerinnen gemeinsam erörtert. Grundlage für die Entscheidung, Planung und Umsetzung jeweiliger Angebote ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder sowie die Teilhabemöglichkeit aller Kinder. Zudem bedingen die direkte Umgebung, die Lage und die Strukturen der Kindertageseinrichtung die Vielfalt und Umsetzungsmöglichkeiten von Kooperationen. So können Netzwerke in ländlich gelegenen Kindertageseinrichtungen anders gestaltet sein als in Kindertageseinrichtungen aus einem städtischen Umfeld. Im Sinne einer ganzheitlichen Unterstützung der Bildungs- sowie Entwicklungsprozesse der Kinder sowie der Familien wird das Netzwerk der Kindertageseinrichtung stetig ausgebaut, erweitert und professionalisiert. Hierbei erweitern die pädagogischen Fachkräfte fortlaufend ihr Wissen über die Angebote potenzieller Kooperationspartner und -partnerinnen. Zur Unterstützung können die Teams, einzelne pädagogische Fachkräfte oder die Leitung mit einer Fachberatung in den Austausch treten und die nächsten Schritte gemeinsam ausarbeiten. Auch eine Kita-Sozialarbeit kann, falls zugänglich, unterstützend wirken und für die Teilhabe aller Kinder geeignete Handlungsstrategien mitentwickeln.

Alltägliche Kooperationspartner und -partnerinnen

Beispiele für alltägliche Kooperationen sind der Hausmeister- und Essensservice. Sie sind in vielen Kindertageseinrichtungen unerlässlich und haben daher feste Dienstleistungsverträge. Diese Personen stehen in der Regel regelmäßig im Kontakt mit der pädagogischen Einrichtung und sollten daher die pädagogische Konzeption kennen und berücksichtigen. Sie haben feste Kommunikationsstrukturen mit den pädagogischen Fachkräften.

Gezielte Förderangebote

Andere Akteure und Akteurinnen ergänzen die pädagogische Arbeit für Kinder mit besonderen Bedarfen durch gezielte Förder- und Therapieangebote für einzelne Kinder, wie Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie oder Frühförderung. Integriert in den Alltag unterstützen ihre ergänzenden Angebote die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Aufgrund einer meist regelmäßigen Zusammenarbeit stehen diese Akteure und Akteurinnen in fachlichem Austausch mit den pädagogischen Fachkräften und können als eine Art Teil des pädagogischen Teams betrachtet werden. Pädagogische Fachkräfte begegnen ihnen respektvoll und binden sie in die Kommunikationsstrukturen der Kindertageseinrichtung ein.

Institutionen aus dem natürlichen, sozialen und kulturellen Umfeld

Institutionen und Gemeinschaften aus der (näheren) Umgebung können das Netzwerk zusätzlich erweitern. Zu ihnen zählen kulturelle und ästhetische Bildungsorte sowie verschiedene Vereine und Verbände:

VEREINE UND ORGANISATIONEN	KULTURELLE UND ÄSTHETISCHE BILDUNGSORTE
Elternvereine Vereine von Menschen mit Einwanderungsgeschichte Sportvereine Chöre und Musikvereine Heimat- und Wanderorganisationen Naturschutzorganisationen Kinderschutzorganisationen (z.B. Deutscher Kinderschutzbund, Deutsches Kinderhilfswerk, UNICEF Deutschland) ...	Musikschulen Kunstschulen Konzert- und Opernhäuser Theater Bibliotheken Museen Galerien Universitäten Kreis- und Landesmedienzentren ...

Dabei ist es wichtig, dass ihre Angebote mit der pädagogischen Konzeption im Einklang stehen und gut in die Strukturen des pädagogischen Alltags integriert werden können. Um soziale Benachteiligung zu reduzieren und Ausgrenzung abzuwenden, wird das Ziel von kostenfreien oder zumindest kostengünstigen Angeboten angestrebt. Im Sinne einer Bildungspartnerschaft ist es für die pädagogischen Fachkräfte wertvoll, die Akteure und Akteurinnen bei ihren Aktivitäten mit den Kindern zu unterstützen.

Zum direkten Umfeld gehören auch die Kommune, Polizei, Feuerwehr, soziale Einrichtungen, Kulturämter der Städte und Gemeinden, kommunale Integrationsbeauftragte, kommunale Kinder(schutz)beauftragte sowie Politik und Verwaltung. Mit Personen aus diesen Bereichen sind ebenfalls Vernetzungsangebote möglich.

Familienmitglieder der Kinder

Auch im direkten Umfeld einer Kindertageseinrichtung gibt es zahlreiche Personen mit spezifischem Wissen und Können, die die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder bereichern können. Einen ersten Kreis potenzieller Ressourcen bilden die Familienmitglieder der Kinder. So gibt es beispielsweise Eltern, Großeltern oder Geschwister mit handwerklichen Berufen oder kreativen Fähigkeiten, manche besitzen spezifische Werkzeuge oder sprechen verschiedene Sprachen. Die Kindertageseinrichtung kann diese Ressourcen einbinden – sei es in Form von gemeinsamen Projekten mit den Kindern oder als Unterstützung bei konkreten Vorhaben. Familienmitglieder haben auch die Möglichkeit, Kindern und pädagogischen Fachkräften bestimmte Orte vorzustellen und dort ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu vermitteln – beispielsweise die eigene Werkstatt oder ein Atelier.

Andere Beteiligte aus dem Umfeld

Menschen ohne familiäre Bindung können mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten ebenfalls Teil eines Netzwerkes werden. Manche Personen engagieren sich als Freiwillige, andere sind in gemeinnützigen Vereinen aktiv, darunter beispielsweise Lesepaten und Lesepatinnen, Senioren und Seniorinnen, Nachbarschaft, Jugendliche oder Künstler und Künstlerinnen. So besucht vielleicht ein Musiker oder eine Musikerin aus dem benachbarten Theater die Kinder in der Kindertageseinrichtung oder die Imkerei aus dem Nachbarort lädt zu einem Besuch ein.

Kooperation mit öffentlichen Institutionen, Angeboten und Diensten

Als dritte Ebene können aufgrund von gesetzlichen Regelungen vorgehaltene und weitere andere Stellen angesprochen werden. Zu ihnen zählen unter anderem familienunterstützende Einrichtungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe, Einrichtungen und Fachkräfte des Gesundheitswesens, des Bildungswesens und des Sozialraums. Im Folgenden werden Beispiele bedeutender Stellen aufgelistet:

FAMILIENUNTERSTÜTZENDE EINRICHTUNGEN VOR ALLEM DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Jugendämter, u.a. Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)
Netzwerke Frühe Hilfen
Erziehungs-, Familienbildungs- und Lebensberatungsstellen (EFLE)
Sonderpädagogische Beratungsstellen für Frühförderung an sonderpädagogischen Einrichtungen
Mütter- und Familienzentren
Familienbildungsstätten
Integrationsnetzwerke und Migrantenselbstorganisationen

GESUNDHEITSWESEN

Sozialpädiatrische Zentren (SPZ)
Hausärzte/-ärztinnen
Kinderärzte/-ärztinnen
Zahnärzte/-ärztinnen
Amtsärzte/-ärztinnen
Logopäden und Logopädinnen
(Psycho-)Therapeuten und Therapeutinnen
Heilpädagogische Fachdienste
Familienhebammen
Krankenkassen und Unfallkassen
Institutionen im Bereich der Gesundheitsförderung
Öffentlicher Gesundheitsdienst
Psychologen und Psychologinnen
Psychologische Beratungsstellen
Psychosozialer Fachdienst
Sozialpsychiatrischer Dienst

BILDUNGS- UND SCHULWESEN

Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen
Schulpsychologische Beratung nach Schulgesetz
Berufsfachschulen und Fachschulen

Eine besondere Bedeutung bei diesen Kooperationen trägt die Gestaltung von Übergängen der Kinder zwischen verschiedenen Institutionen. Dafür braucht es eine enge Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte aus den Institutionen, die am Übergang beteiligt sind. So können die Kooperationspartner und -partnerinnen beispielsweise ihre Einrichtungen füreinander öffnen und sich gegenseitig besuchen (z.B. gegenseitige Besuche von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen). Sie können gemeinsame Veranstaltungen organisieren, die die Planung und Realisierung einer guten Übergangsgestaltung für die Kinder und deren Familien thematisieren. Den Familien wird so eine gute Orientierung in der Vielfalt der Bildungseinrichtungen ermöglicht. Zudem signalisieren die Kooperationen verschiedener Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Bildungswesens den Familien, dass die Verantwortung für die Kinder im Sozialraum mit ihnen gemeinsam getragen wird (siehe *3 Gestaltung von Übergängen*).

Jede pädagogische Einrichtung ist aufgrund ihres Standortes Teil ihres Sozialraums – einer Gemeinde, eines Stadtteils oder Wohnbezirks. Hierzu gehören weitere soziale Einrichtungen, beispielsweise Seniorenheime. Im Sozialraum der Kindertageseinrichtung sind die pädagogischen Fachkräfte mit den Kooperationsbeteiligten aktiv wirksam und setzen sich für die Bedarfe der Kinder ein. Zwei weitere Möglichkeiten, die Einrichtung fest im Sozialraum zu verankern, ist unter Beachtung der für sie gültigen rechtlichen Grundlagen die Öffnung der Kindertageseinrichtung zur Familienbildungsstätte oder eine freie Zugänglichkeit von Frei- und Spielflächen der Einrichtung. Auch eine multiprofessionelle Zusammensetzung des Teams unterstützt die Bemühungen um Vernetzung im Sozialraum. Zudem gehören die öffentliche Präsenz, die Vernetzung mit anderen öffentlichen Einrichtungen und das Engagement für eine kindgerechte Gestaltung des Sozialraums dazu – sowohl baulich als auch inhaltlich. Damit wird Verantwortung im öffentlichen Raum mitübernommen. Sozialraumnahe Betriebe können zudem unterstützend mitwirken, beispielsweise durch ein Sponsoring.

2.10.4 Wann Kooperationen und Netzwerke unerlässlich sind

Um Kinder in ihren Entwicklungsphasen angemessen zu unterstützen, braucht es ein Bewusstsein für die Lebenslagen der Kinder und Familien. Dies ermöglicht es, Probleme und Herausforderungen zu erkennen und bei Bedarf professionelle Unterstützung bereitzustellen. Sofern Bedarfe bei dem Kind und seiner Familie identifiziert werden, liegt es in der Verantwortung der pädagogischen Fachkraft, das gesamte Team sowie die Ressourcen der Einrichtung einzubeziehen. Dabei wird auch auf Netzwerk- und Kooperationsbeteiligte zurückgegriffen, um Unterstützungsangebote zu mobilisieren.

Wie beispielsweise im Fall des Kinderschutzes geraten pädagogische Fachkräfte manchmal an Grenzen ihrer eigenen Professionalität, die die Kooperation mit anderen Professionen notwendig macht. Generell profitieren pädagogische Fachkräfte gleichfalls von einem breiten Netzwerk. Unterstützende Institutionen sind Ausbildungs- und Arbeitsförderungsinstitutionen, die vor allem Weiterbildungsangebote bereitstellen. Ausbildungsstätten wie Hochschulen und Fachschulen bieten nicht nur formale Ausbildungsprogramme an, sondern auch Möglichkeiten für praktische Erfahrungen, gemeinsame Forschungsprojekte und den Austausch von Best Practices. Darüber hinaus fördern Unterstützungssysteme wie themen- oder fachbezogene Arbeitsgruppen (AGs) und Netzwerke den Austausch von Wissen und Erfahrungen sowie die Zusammenarbeit bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen. Insgesamt tragen diese Netzwerke dazu bei, dass pädagogische Fachkräfte stets auf dem neuesten Stand bleiben und eine unterstützende berufliche Gemeinschaft aufbauen können.

Die Inhalte in Kürze

- Kooperationen und Vernetzung können vielfältig gestaltet werden.
- Kooperation braucht eine gute Abstimmung, strukturelle Absicherung der Prozesse, eine klare Abgrenzung der eigenen Aufgabenbereiche und die Anerkennung vielfältiger Professionen.
- Die Auswahl, Planung und Umsetzung jeweiliger Angebote orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder und deren Familien, der räumlichen Umgebung der Kindertageseinrichtung sowie an den Möglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte und den Potenzialen der Kooperationspartner und -partnerinnen.
- Eine kontinuierliche Evaluation der Kooperationen ist entscheidend für eine ressourcenorientierte Vernetzungsarbeit.
- Mögliche Netzwerkbeteiligte reichen von alltäglichen Kooperationspartnern und -partnerinnen über Institutionen mit gezielten Förderangeboten und Personen aus dem direkten Umfeld bis hin zu professionell organisierten Kooperationen.
- Jede Kindertageseinrichtung ist aufgrund ihres Standortes Teil ihres Sozialraums und übernimmt dafür Mitverantwortung.



3

Gestaltung von Übergängen

Übergänge sind für Kinder und ihre Familien sensible Phasen und stellen bedeutende Momente im Lebenslauf dar. Sie werden oftmals von emotionalen und sozialen Anforderungen begleitet und bieten damit Chancen, aber auch Risiken für das Kind. Eine gelungene Bewältigung der ersten Übergänge erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder zukünftige Veränderungen gut meistern. Deshalb ist es wichtig, diesen Phasen besondere Aufmerksamkeit zu schenken und gezielte Unterstützungsangebote zu schaffen. Auch kleinere Übergänge, die zum Alltag der Kinder gehören, gilt es zu gestalten, um ihr Potenzial für Bildungsmöglichkeiten auszuschöpfen.

Das Bewältigen von Übergängen wird auch Transition genannt. Transitionen sind Lebensereignisse, die das Überwinden von Veränderungen auf mehreren Ebenen (individuelle Ebene, interaktive Ebene und kontextuelle Ebene) erfordern. Sie beschleunigen Lernprozesse, regen intensives Lernen an und werden als wichtige Erfahrungen im Wandel der Identitätsentwicklung wahrgenommen.

Übergänge im Lebensverlauf entstehen nicht von selbst, sondern werden durch institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Diskurse geprägt. Menschen jeden Alters sind (in)direkt dazu aufgefordert, diese Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen und innerhalb einzelner Phasen aktiv zu gestalten. Enge Kooperation und Kommunikation zwischen allen Beteiligten, einschließlich pädagogischer Fachkräfte, Eltern und Bildungseinrichtungen, sind daher entscheidend. Pädagogische Konzepte haben Prinzipien der Übergangsgestaltung integriert, um den pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für ihr Handeln zu geben.

Das Kapitel Gestaltung von Übergängen widmet sich den verschiedenen Phasen und Prozessen, die Kinder im Verlauf ihrer frühen Bildung durchlaufen. Es beleuchtet die spezifischen Aspekte und Anforderungen, die mit den unterschiedlichen Übergängen verbunden sind, und bietet praxisnahe Ansätze und Strategien zur Unterstützung.

Jedes Unterkapitel enthält Fragen zur Reflexion des pädagogischen Handelns. Sie bieten Orientierung, um sich selbst, Räume, Materialangebote, Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten auf Basis der Inhalte zu hinterfragen. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

3.1 Eingewöhnung

Die Eingewöhnung ist der Übergang von der Familie in eine erste institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Ziel der Eingewöhnung ist der Aufbau einer nachhaltigen Beziehung zwischen Kind, pädagogischer Bezugsfachkraft beziehungsweise der Einrichtung und Familie. Die Eingewöhnung in eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege ist ein bedeutender Schritt im Leben eines Kindes und seiner Familie und gilt als ein vielschichtiger, komplexer, sozialer und individueller Prozess. Jedes Kind kommt aus einer anderen Familienkultur und bringt daher andere Voraussetzungen mit, diesen Übergang zu bewältigen. Die Eingewöhnung wird daher an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen des Kindes und seiner Familie ausgerichtet.

Für das Kind und seine primäre(n) Bindungsperson(en) ergibt sich in der Eingewöhnung eine neue Situation, an die sie sich erst gewöhnen müssen. Bei diesem Prozess erlebt das Kind eine neue, soziale Welt, die es erstmals ohne die ständige Präsenz der engsten Bindungspersonen (meistens die Eltern) erlebt. Es macht Trennungserfahrungen, begegnet neuen Kindern und

Erwachsenen, erfährt eine neue Tagesstruktur und muss sich in räumlich unbekannten Umgebungen zurechtfinden. Diese neuen Situationen können herausfordernd für das Kind sein – ermöglichen aber gleichzeitig besonders intensive Entwicklungsschritte. Die Eingewöhnung gilt als grundlegende Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse und kann als Schlüsselsituation für die Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung gesehen werden.

Damit sich das Kind während der Eingewöhnung wohlfühlt, braucht es eine verlässliche Begleitung und Betreuung in der Kindertageseinrichtung. Diese bietet zum einen meist eine primäre Bindungsperson (z.B. Vater, Mutter ...). Zudem stellt sich in der Einrichtung im Regelfall eine pädagogische Fachkraft als neue Bezugsperson für das Kind zur Verfügung. Es gibt aber auch andere Konzepte mit mehreren Fachkräften als Bezugspersonen, wie beispielsweise Fachkraft-Tandems, oder die partizipative Wahl, in die das Kind eingebunden ist. Diese neuen (sekundären) Bindungen ergänzen die (primäre) Bindungsbeziehung zu den Eltern beziehungsweise anderen Bindungspersonen des Kindes. Nach und nach werden vertrauensvolle Beziehungen zu Personen innerhalb der Einrichtung aufgebaut (siehe *1.3 Bindung und Vertrauen*).

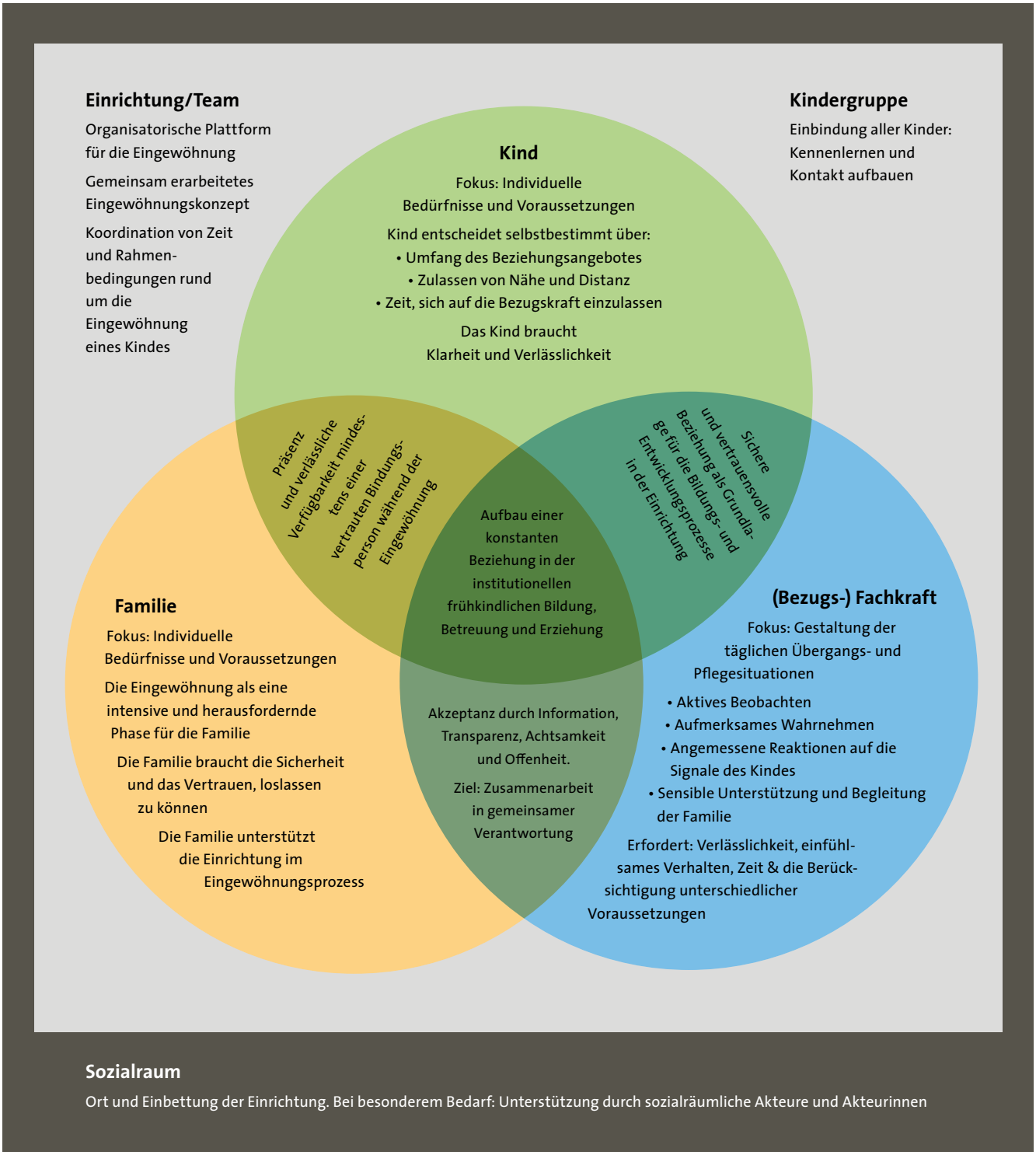
Für die konkrete Umsetzung gibt es unterschiedliche Konzepte und Modelle. Darin wird die entwicklungspsychologische Bedeutung der Entwicklungsphase festgehalten. Beispiele hierfür sind das Berliner Eingewöhnungsmodell, das Münchener Eingewöhnungsmodell, das Tübinger Modell (Eingewöhnung in der Peergroup), das partizipatorische Eingewöhnungsmodell und die bedürfnisorientierte Beziehungszeit. Eine Kindertageseinrichtung steht in der Pflicht, ein Eingewöhnungskonzept vorzulegen. Das Konzept ist allen Personen der Einrichtung bekannt.

Kultursensitiver Blick auf die Eingewöhnung

Kinder haben unterschiedliche Familienkulturen. Wenn sie in eine Kindertageseinrichtung kommen, bringen sie daher verschiedene Voraussetzungen mit. Ein einziges Eingewöhnungsmodell kann dieser Vielfalt möglicherweise nicht gerecht werden: Es kann für einige Kinder förderlich, bei anderen jedoch einschränkend wirken. In Orientierung an den Leitgedanken erfordert eine kultursensitive Eingewöhnung die Anerkennung und Einbeziehung individueller Gewohnheiten und Voraussetzungen der beteiligten Familien. So wachsen zum Beispiel manche Kinder in großen Familienverbänden auf und haben oft gleich mehrere vertraute Bindungspersonen. Für diese Kinder könnte beispielsweise eine Eins-zu-eins-Eingewöhnung für das Einfinden in die Kindertageseinrichtung nicht unbedingt notwendig sein. Hier sollte jedoch immer im Einzelfall entschieden werden.

Beteiligte Akteure und Akteurinnen

Die Eingewöhnung ist ein vielschichtiger Prozess, an dem die Familie, das Kind, die pädagogische Bezugsfachkraft, die Kinder in der Kindertageseinrichtung, die Kindertageseinrichtung, also das pädagogische Team und die Leitung, sowie der Sozialraum beteiligt sind.[7]



7 Eigene Darstellung

Es wird deutlich, dass die einzelnen Akteure und Akteurinnen aus ihrer jeweiligen Position eigene Aspekte in das Beziehungsgefüge einbringen und relevant für das Gelingen der Eingewöhnung sind. Sie beeinflussen sich aber auch gegenseitig und sind daher nicht unabhängig voneinander zu sehen. Daher wird von einer gemeinsamen Bewältigung des Übergangs gesprochen, also von einer Zusammenarbeit aller Akteure und Akteurinnen, die das gleiche Ziel verfolgen: dass die Kindertageseinrichtung ein Ort des Wohlfühlens wird, an dem das Kind als individuelle Person wahrgenommen wird, Sicherheit und Schutz erfährt und sich entwickeln und entfalten kann.

Die Gestaltung der Eingewöhnung

Eine Eingewöhnung bedarf einer guten Vorbereitung und Planung sowie einer aufmerksamen und einfühlsamen Durchführung. Die pädagogische Fachkraft orientiert sich an dem Eingewöhnungskonzept ihrer Einrichtung. Gleichzeitig beachtet sie, dass jede Eingewöhnung individuell verläuft und von den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Kindes und der Familie sowie von der Umgebung in einer Kindertageseinrichtung abhängig ist.

Bestenfalls kann die Familie eine Kindertageseinrichtung auswählen, die ihren Wünschen und Vorstellungen entspricht. Dabei ist es hilfreich, wenn die Einrichtungen mit ihrer pädagogischen Arbeit öffentlich sichtbar sind, etwa zu Hospitationen oder Familiencafés einladen. Entscheidet sich eine Familie für eine Einrichtung, kann der erste direkte Kontakt beispielsweise ein Kennenlerngespräch oder ein Informationsnachmittag sein. Die Familie lernt die Konzeption der Kindertageseinrichtung kennen und bekommt einen ersten Eindruck über die bevorstehende Eingewöhnung und die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

In einem weiteren Zusammentreffen, wie zum Beispiel bei einem Aufnahmegespräch, können weitere Themen besprochen werden, wie die Relevanz einer guten Beziehung zwischen Familie und Einrichtung für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes (siehe *2.4 Eltern und Familien*), die Vorlieben und Abneigungen des Kindes, Rituale und Werte der Familie, der Arbeitsauftrag der Kindertageseinrichtung und der Tagesablauf. Bei Bedarf kann dabei eine dolmetschende Person oder auch, falls vorhanden, ein Kita-Sozialarbeiter oder eine Kita-Sozialarbeiterin unterstützen. Zudem ist es hilfreich, auf die Familie und ihren kulturellen Hintergrund abgestimmte Informationsmaterialien bereitzustellen. Ziel dieser ersten Kontaktaufnahme ist eine partnerschaftliche Annäherung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie.

Zu einer guten Vorbereitung gehört neben dem Anpassen der räumlichen Gegebenheiten (z.B. Name, Foto und/oder Symbol für den Garderobenplatz) auch die Vorbereitung der sozialen Umgebung. Hier kann zum Beispiel ein Aushang an der Gruppentür oder im Eingangsbereich alle darüber informieren, dass im Haus eingewöhnt wird und gleichzeitig für Verständnis geworben werden. Auch mit den Kindern in der Kindertageseinrichtung wird über die bevorstehende Eingewöhnung eines neuen Kindes gesprochen.

Der Ablauf der Eingewöhnung richtet sich nach dem jeweiligen Konzept und den Erfahrungen der Einrichtung sowie nach den Bedarfen der Familie. In den meisten Fällen verbringt das Kind zunächst mit einer primären Bindungsperson (z.B. Mutter oder Vater) Zeit in der Kindertageseinrichtung. Die Festlegung auf eine Person kann hilfreich sein, da diese für das Kind eine Konstante in der neuen Umgebung darstellt. In gemeinsamer Absprache kann die Auswahl aber auch entsprechend den Bedarfen der Familie arrangiert werden. Nach und nach findet eine behutsame Annäherung zwischen der Bezugsfachkraft/den Bezugsfachkräften und dem Kind

statt. Es ist der Beginn des Beziehungsaufbaus zwischen dem Kind, der pädagogischen Bezugsfachkraft und der Kindergruppe sowie zwischen der pädagogischen Fachkraft und der Familie.

Die Leitung und das Team unterstützen den Prozess der Eingewöhnung durch die Koordination des Tagesablaufes. Zudem ist es wichtig, dass die anderen Kinder von Anfang an aktiv einbezogen werden. Sie brauchen ebenfalls Gelegenheiten, sich auf das neue Kind einzustellen, es kennenzulernen und Kontakt aufzubauen. Ein interessiertes und offenes Umfeld schafft Vertrauen in die neue Gemeinschaft und macht die neue Umgebung attraktiv.

Jedes Kind ist individuell. Wann die Eingewöhnung also einen Abschluss findet, wird im Einzelfall entschieden. Folgende, beispielhaft genannte Signale können anzeigen, dass das Kind sich in der Einrichtung wohlfühlt:

- Wenn die pädagogische Fachkraft das Kind in verunsichernden Situationen auffangen kann und es zum Beispiel in Stresssituationen beruhigt und es sich von ihr trösten lässt
- Wenn das Kind sich für die neue Umgebung interessiert und diese erkundet (z.B. andere Kinder, Erwachsene oder Spielmaterialien)
- Wenn das Kind vielfältige Emotionen ausdrückt (Freude, Interesse, Traurigkeit, Angst, Wut, Überraschung und Ekel)
- Wenn es bei (gemeinsamen) Mahlzeiten gelassen und aufmerksam ist
- Wenn es dem Bedürfnis nach Ruhe und/oder Schlaf in der Einrichtung nachgeht

Zeigt das Kind noch Anzeichen von Unwohlsein, braucht es eine besonders feinfühlige Beobachtung und entsprechende Unterstützung. Die Dauer dieser Phase orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen des Kindes.

Die Eingewöhnung wird mit einem ersten Entwicklungsgespräch abgeschlossen. Hier werden bisherige Erfahrungen und Beobachtungen mit der Familie geteilt. Grundlage dafür ist die Beobachtung und Dokumentation der Eingewöhnungsphase, welche gleichzeitig der Beginn der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation ist (siehe *2.5 Pädagogische Fachkraft*).

Die Eingewöhnung ist auch für das weitere Leben des Kindes bedeutend. Wird der erste Übergang von der Familie in eine Einrichtung vom Kind erfolgreich bewältigt und positiv erlebt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass spätere Übergänge ebenfalls gut gemeistert werden. Eine erfolgreiche Bewältigung der Eingewöhnung trägt daher zu einem Kompetenzerwerb im Umgang mit neuen Situationen im Leben bei. Der Gestaltung von Übergängen, insbesondere des ersten Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung, sollte deshalb eine hohe Aufmerksamkeit zukommen.

Zentrale Bedürfnisse während der Eingewöhnung

Die Gestaltung der Eingewöhnungsprozesse orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen des Kindes und der Familie. Die pädagogische Fachkraft nimmt diese einfühlsam und sensibel wahr und begleitet das Kind und seine Familie. Dies erfordert Zeit, Geduld, Kontinuität und gute Abstimmung untereinander.

1. Bindung und Beziehung

In der Kindertageseinrichtung herrscht eine Atmosphäre des Wohlfühlens. Dies beinhaltet die Bereitstellung von Rückzugsmöglichkeiten (z.B. einer Kuschelecke) und ausreichend Zeit für den Aufbau neuer Beziehungen. Es ist von Bedeutung, die Signale des Kindes sensibel wahrzunehmen und einfühlsam darauf zu reagieren, also im Interaktionsverhalten sensitive Responsivität zu zeigen. Dazu gehört auch das Signalisieren von Aufmerksamkeit und Unterstützung sowie das Zulassen von gewünschter Nähe. Sprachliche Begleitung des emotionalen Erlebens des Kindes ist ebenfalls von großer Bedeutung. Erst wenn dieses grundlegende Bedürfnis nach Bindung und Beziehung erfüllt ist, kann das Kind den Bedürfnissen nach Exploration, Autonomie, Kommunikation und Orientierung nachgehen. Mögliche Anzeichen von Belastung können ungleichmäßige Atmung, Quengeln oder Weinen sein (siehe *1.3 Bindung und Vertrauen*).

2. Exploration

Ausreichend ansprechendes Material, das gut erreichbar zur Verfügung steht, regt zur Exploration an. Die Umgebung bietet eine anregende Lern- und Erfahrungsumwelt, die die Neugier weckt, ohne das Kind zu überfordern (siehe *1.7 Gestaltung von Bildungsräumen*). Es wird darauf geachtet, sensibel auf Kontaktversuche des Kindes zu reagieren und seine Ideen aufzugreifen. Die sprachliche Begleitung sowie eine Emotionsregulation bei Unsicherheiten sind ebenfalls wichtige Aspekte. Das Wohlbefinden eines Kindes zeigt sich durch sein Interesse an der Umwelt und aktives Spiel. Es untersucht zum Beispiel Materialien, wirkt entspannt und sucht aktiv Blickkontakt (siehe *1.4 Spiel und Bildung*).

3. Autonomie

Eine Umgebung mit zahlreichen Möglichkeiten zur aktiven Erkundung und Beschäftigung ist auch für das Autonomieerleben relevant. Hinzu kommen Möglichkeiten, Alltagsabläufe mitzugestalten, wie beispielsweise das gemeinsame Tischdecken. Dabei wird der Wunsch des Kindes nach Selbstständigkeit respektiert und es wird darin ermutigt, eigenständig zu handeln. Durch gezielte Unterstützung und Zuspruch bei Rückschlägen wird es motiviert, neue Fähigkeiten zu erlernen. Eine Wertschätzung der Anstrengungen und gemeinsame Freude über Erfolge stärken das Selbstvertrauen. Mögliche Anzeichen für das Wohlbefinden eines Kindes sind das Nachahmen von anderen, Interesse an der Umwelt und der Wunsch, Aufgaben eigenständig zu bewältigen (siehe *1.5.1 Partizipation und Selbstbestimmung*).

4. Kommunikation und Interaktion

Spielmaterialien können zur Kommunikation und Interaktion anregen. Beispiele hierfür sind Bilderbücher, Puzzles aber auch Alltagsmaterialien. Die Auswahl der Materialien ist ausgerichtet auf individuelle Interessen und Themen des Kindes. Lebendige Gespräche und einfühlsame Interaktionen fördern die Sprachentwicklung. Spiele und Lieder können ebenso

als unterstützende Sprach- und Kommunikationsangebote genutzt werden. Die pädagogische Fachkraft beobachtet aufmerksam die Äußerungen und Interessen und nutzt unterstützende (non)verbale Kommunikation, um die Aktivitäten zu begleiten. Die Interaktionen sind zugewandt und auf Augenhöhe des Kindes. Auch wenn die Eingewöhnung mit dem Zweitspracherwerb des Kindes zusammenfällt, baut die pädagogische Fachkraft trotz Sprachbarrieren eine stabile Beziehung auf und ermöglicht die Teilhabe des Kindes (siehe *5.3 Sprache und Kommunikation*).

5. Orientierung und Sicherheit

Rückzugsmöglichkeiten, klar strukturierte Räume beziehungsweise Aktivitätsbereiche sowie ein strukturierter Tagesablauf bieten Orientierung und Sicherheit. Beispiele hierfür sind feste Plätze für Materialien, Bilder und Fotos zur Orientierung im Raum sowie Regeln und Rituale (z.B. Morgenkreis oder Aufräumlieder). Sie helfen dabei, im täglichen Ablauf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Ruhe und Aktivität zu gewährleisten. Es werden klare Regeln des Zusammenlebens vermittelt, und das Kind erhält sprachliche Unterstützung bei der Regulation seiner Emotionen. Die Gestaltung des Tagesablaufes berücksichtigt dabei die individuellen Vorlieben und Interessen des Kindes und die aus seinem familiären Umfeld.

Reflexionsfragen

Wie wird sichergestellt, dass das Eingewöhnungskonzept vom ganzen Team getragen und umgesetzt wird? Was brauchen die pädagogischen Fachkräfte dafür?

Welche Personen fühlen sich bei der Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung verantwortlich (aktive Gestaltung, Begleitung oder Moderation)?

Wie werden die Entwicklungsaufgaben des Kindes begleitet?

Woran ist erkennbar, dass der Übergang erfolgreich abgeschlossen ist?

Wie werden die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes aufgegriffen?

Wie werden die Bedürfnisse der Familie aufgegriffen?

Wie wird in der Kindertageseinrichtung mit unterschiedlichen Auffassungen zwischen Familien und den pädagogischen Fachkräften umgegangen?

3.2 Übergänge im Tagesverlauf

Kinder erleben im pädagogischen Kontext immer wieder kleinere und größere Übergänge. Gemeint sind Übergänge im Tagesablauf, wie das Wechseln von Räumen oder Aktivitäten, aber beispielsweise auch der tägliche Wechsel von der Schule in einen Hort. Diese alltäglichen Erfahrungen beim Überwinden kleinerer Veränderungen werden Mikrotransitionen genannt. Sie bieten vielfältige Bildungsmöglichkeiten, können aber auch Herausforderungen darstellen. Um die Bedürfnisse des Kindes in diesen Phasen wahrzunehmen, beobachtet die pädagogische Fachkraft kontinuierlich und dokumentiert, analysiert und reflektiert diese Beobachtungen (siehe *2.5 Pädagogische Fachkraft*). Diese Beschreibung der Wahrnehmung ermöglicht der pädagogischen Fachkraft einen Zugang zu der kindlichen Perspektive und bietet gleichzeitig dem pädagogischen Team eine Basis zur gemeinsamen Reflexion der Prozesse. Eine Beobachtung ist also Grundlage für die pädagogische Planung in einer Kindertageseinrichtung.

Übergänge im Alltag – Mikrotransitionen

Mikrotransitionen im Kontext einer Kindertageseinrichtung sind kleinere, mehrmalige, sich täglich wiederholende Veränderungen in den Alltagsroutinen. Beispiele für Mikrotransitionen können der Wechsel zwischen dem Außengelände und den Innenräumen sein, zwischen Freispiel und einem angeleiteten Angebot oder zwischen dem Spiel und einer gemeinsamen Mahlzeit. Tägliche Übergänge sind ebenso Bring- und Abholsituationen mit den Familienmitgliedern.

Mikrotransitionen haben großes Potenzial für Bildungsgelegenheiten im Alltag, da es oft Situationen des täglichen Lebens sind, die zu großen Teilen die spätere Autonomie und Selbstständigkeit eines Menschen mitbestimmen. Mikrotransitionen stellen im pädagogischen Alltag jedoch auch Herausforderungen dar. Kinder können Schwierigkeiten haben, Alltagsübergänge und ihre Anforderungen und Zeiträume zu überblicken. Wenn es an Orientierung fehlt, also Abläufe unverständlich und unregelmäßig sind, besteht das Risiko, dass sie sich in diesen Situationen nicht mehr selbst emotional regulieren können. Es ist daher wichtig, die kleineren Übergänge im Alltag bewusst zu gestalten und die Kinder von Anfang an bei ihrer Bewältigung entsprechend ihren Bedürfnissen zu begleiten.

Um die Übergänge im Alltag gut zu bewältigen, erlernt und verinnerlicht ein Kind Handlungspläne für konkrete Situationen. Verinnerlichte Handlungspläne helfen dabei, den weiteren Verlauf zu erwarten oder sogar zu kennen. Die pädagogische Fachkraft kann das Kind dabei beispielsweise durch wiederkehrende Rituale in gleichen Übergangssituationen unterstützen. Darüber hinaus unterstützt eine sprachliche Begleitung durch die pädagogische Fachkraft das Kind, die Abläufe zu verinnerlichen und in die Handlungspläne zu integrieren.

Damit das Potenzial an Lerngelegenheiten in den Mikrotransitionen genutzt werden kann, braucht es eine sorgfältige Analyse und Planung der Alltags-Übergänge. Zudem braucht es einerseits Stabilität im Tagesablauf und andererseits ein gewisses Maß an Flexibilität. Für die konkrete Umsetzung bedeutet dies, den Tagesablauf für die Kinder transparent und verständlich zu kommunizieren, sprachlich zu begleiten sowie gemeinsame Aushandlungsprozesse zu gestalten. Durch die aktive Beteiligung an der Gestaltung eines Alltagsübergangs können die Kinder Erfahrungen der Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung machen.



Gut gestaltete Abläufe reduzieren Stress und verbessern damit das allgemeine Klima in Kindertageseinrichtungen, was allen Kindern und auch den pädagogischen Fachkräften zugutekommt. Solche Mikrotransitionen bieten ein hohes Lernpotenzial, das verschiedene Entwicklungsbereiche wie Grob- und Feinmotorik, Sprache, Kognition und emotionale Regulation umfasst. Zudem sind sie ein wichtiger Bestandteil der Gesundheitsbildung, da Kinder lernen, angemessen mit sich selbst, ihrem Körper und ihren Bedürfnissen umzugehen. Sie entwickeln lebenslang wichtige Selbstpflegekompetenzen (siehe *5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention*).

Tägliche Übergänge zwischen Schule und Hort

Für Kinder, die die Schule besuchen, bieten Grundschulen und außerschulische Kindertageseinrichtungen wie der Hort zusammen ein ganztägiges Bildungsangebot. Mit dem Auftrag der formalen Bildung hat die Schule die Aufgabe, die Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten zu fördern. Rahmenlehrpläne bestimmen die verbindlichen Anforderungen und Inhalte. Während der Schulbesuch für Kinder verpflichtend ist, bleibt der Besuch eines Hortes ein freiwilliges Bildungs- und Betreuungsangebot im Sinne der non-formalen Bildung. Dabei sind Kindertageseinrichtungen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie haben die Aufgabe, die Entwicklung des Kindes durch ein zuverlässiges und ganzheitliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot zu fördern. Die pädagogischen Fachkräfte greifen die Themen der Kinder auf, erweitern diese bei Bedarf und unterstützen die natürliche Neugierde und selbstorganisierte Bildungsprozesse der Kinder.

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen bieten den Kindern also unterschiedliche Anregungen und Bildungsgelegenheiten. Es ist wichtig, dass die Schule und der Hort ihren jeweiligen spezifischen Auftrag professionell umsetzen und gleichzeitig miteinander kooperieren. Dafür bedarf es einer dialogischen Grundhaltung sowie der Einbindung von Kindern und Familien. Gemeinsam fördern sie lebenspraktische Fähigkeiten, unterstützen die Selbstständigkeit und fördern das Sozialverhalten der Kinder. Dadurch können die Kinder ihre Interessen verfolgen und sich in ihrer Lebenswelt orientieren.

Der tägliche Wechsel zwischen dem Alltag in der Grundschule und dem Besuch eines Hortes ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass mehrere Veränderungen gleichzeitig stattfinden. Dies bedarf einer guten Abstimmung bei Räumlichkeiten, Zeitplänen, Abläufen, Wegen und Aufsichten. Auch die Gestaltung von Angeboten und AGs sowie die Einbindung von Hausaufgaben müssen auf die Situationen, aus denen die Kinder kommen und in die sie gehen, abgestimmt sein. Im Fokus der Gestaltung des Ablaufes stehen die individuellen Bedürfnisse der Kinder. So haben beispielsweise viele Kinder nach einem Vormittag, der viel im Sitzen stattfindet, zunächst das Bedürfnis nach Bewegung.

Oft gestalten die Kinder die meisten internen Übergänge selbstständig. Die pädagogische Fachkraft bietet ihnen jedoch Unterstützung an, indem sie beispielsweise schon bei der Begrüßung die Kinder darauf aufmerksam macht, was am heutigen Tag ansteht, oder sie schickt die Kinder zu den angegebenen Zeiten zu den jeweiligen Veranstaltungen (z.B. AGs, Nachmittagsunterricht, Imbiss/Vesper). Durch eine bewusste Begleitung wird eine förderliche Atmosphäre für das Lernen und Leben in Schule und Hort geschaffen.

Ganztägige Bildung und Betreuung in Schule und Hort basiert auf einer rhythmisierten Tagesgestaltung, indem wiederkehrende Elemente, Rituale und bewusst geplante Freiräume den Alltag strukturieren und Sicherheit im Miteinander geben. Die Bildungseinrichtungen unterstützen sich im Idealfall in den Situationen gegenseitig.

Reflexionsfragen

Mikrotransitionen

Welche emotionalen und situativen Umstände prägen derzeit die Erfahrung des Kindes?

Wer bereitet das Kind auf den Übergang vor und durch welche sensorischen Hinweise oder Signale wird der Übergang vermittelt?

In welche neue Umgebung oder Aktivität wechselt das Kind, und welche Vorbereitungen wurden getroffen, um diesen Wechsel zu erleichtern?

Täglicher Übergang zwischen Schule und Hort

Auf welche Weise wird das Kind aktiv in die täglichen Transitionen zwischen Schule und Hort einbezogen?

Wie wird im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung/Hort sichergestellt, dass die täglichen Übergänge für die Kinder gut und sicher zu bewältigen sind?

Welche der bisher ergriffenen Maßnahmen haben sich als besonders wirksam erwiesen, und in welchen Bereichen besteht noch Verbesserungspotenzial?

Wie lassen sich Abläufe und die Nutzung von Ressourcen gegebenenfalls optimieren?

3.3 Gruppen- und Einrichtungswechsel

Häufig muss ein Kind bereits in den ersten Lebensjahren auch größere Übergänge meistern. Es wechselt von einer Gruppe beziehungsweise Einheit in eine neue oder von einer Kindertageseinrichtung in eine andere. Diese Erfahrungen sind mit Abschieden verbunden und damit, sich neu einzulassen, anzupassen und aufeinander zuzugehen. Um diese Übergänge gut zu bewältigen, bedarf es einer sensiblen Begleitung und Unterstützung durch Personen aus den Kindertageseinrichtungen. Sie nehmen die Bedürfnisse und Voraussetzungen des Kindes und seiner Familie wahr und treten mit dem Kind und der Familie in einen intensiven Austausch.

Übergänge von einer Gruppe in eine andere Gruppe

Je nach Konzept der Einrichtung können Kinder auch innerhalb einer Kindertageseinrichtung Übergänge erleben. Das Kind kann in eine neue Gruppe bzw. Einheit oder in neue Räume wechseln. Wann ein Kind die Einheit wechselt, richtet sich meist nach seinem Alter, sollte aber ebenfalls an seinen Bedürfnissen und seinem Entwicklungsstand orientiert sein. Der Übergang wird in engem Austausch mit der Familie geplant und ausgestaltet. Dabei wird das Kind altersentsprechend aktiv mit einbezogen.

Der Wechsel in eine neue Gruppe/Einheit ist für viele Kinder etwas Besonderes. Ein Übergang, selbst innerhalb einer Einrichtung, bedeutet oft neue Spielmaterialien und Rituale, die zwar den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechend angepasst sind, jedoch zunächst herausfordernd wirken können. Auf der Ebene der sozialen Kontakte bleiben meist bestehende soziale Beziehungen erhalten und es kommen neue Kontakte hinzu. Diese Erfahrungen fördern das soziale Lernen des Kindes. Die pädagogische Fachkraft begleitet diesen Prozess, indem sie das Kind aufmerksam wahrnimmt und auf die Signale angemessen reagiert.

Der Übergang innerhalb einer Einrichtung kann dadurch erleichtert werden, dass die Kinder und pädagogischen Fachkräfte der verschiedenen Gruppen/Einheiten im Alltag (regelmäßig) miteinander interagieren. Beim täglichen Früh- und Spätdienst, bei gemeinsamen Mahlzeiten, in den Ruhezeiten oder bei der Zusammenlegung von Gruppen können sie aufeinander-treffen. So lernen die Kinder nicht nur die anderen Kinder kennen, sondern auch die gesamte Kindertageseinrichtung. Beispielsweise können die Kinder nach und nach am Alltagsgeschehen und an den Angeboten der neuen Umgebung teilnehmen, bis sie ganz dahin wechseln. Der Zeitraum dafür orientiert sich individuell am Kind. Vor und während des Übergangs findet eine tägliche Abstimmung mit den Eltern in kurzen Austauschsituationen statt (z.B. Tür-und-Angel-Gespräche). Der Übergang wird mit einem Bildungs- und Entwicklungsgespräch abgeschlossen, in dem die Erfahrungen der Familie und der pädagogischen Fachkraft gemeinsam reflektiert werden. Grundlage dafür ist die Beobachtung und Dokumentation der Übergangsphase.

Übergänge von einer Kindertageseinrichtung in eine andere

Neben einem Übergang innerhalb einer Kindertageseinrichtung kann ein Übergang auch den Wechsel in eine neue Kindertageseinrichtung bedeuten. Das Kind wechselt von der Kindertagespflege in eine Kindertageseinrichtung beziehungsweise von einer Kindertages-einrichtung in eine andere, beispielsweise durch Altersbegrenzungen, Umzug oder Neuorientierung der Familie.

Ein Wechsel in eine neue Kindertageseinrichtung bringt zahlreiche Veränderungen und Anforderungen mit sich. Viele Kinder freuen sich auf diesen bedeutenden Schritt. Gleichzeitig können sie den Übergang als herausfordernd und beängstigend wahrnehmen: Der Übergang ist mit verschiedenen Ablöseprozessen verbunden, wie beispielsweise der Abschied von ersten Bezugspersonen außerhalb der Familie und von Spielpartnern und Spielpartnerinnen. Zudem müssen sich Kinder auf neue Räumlichkeiten, Regeln und Bezugspersonen einstellen. Gleichzeitig können sie aber bereits auf ihre bisherigen Gruppen- und Einrichtungserfahrungen sowie erworbenen Kompetenzen zurückgreifen. Kinder mit frühen Erfahrungen in einer Kindergruppe weisen tendenziell höhere soziale Kompetenzen und eine ausgeprägtere Selbstständigkeit auf.

Auch die Familien können im Übergang Herausforderungen wahrnehmen. Beispiele hierfür sind das Loslassen bisheriger und das Einlassen auf neue Bezugspersonen. Oder sie entwickeln Sorge um eine fehlende Wertschätzung der Kompetenzen der Kinder oder um Schwierigkeiten bei der Integration in die neue Elterngruppe. Damit die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie berücksichtigt werden können, sind eine aktive Beobachtung, direkte Kommunikation miteinander und sensibles Handeln durch die pädagogische Fachkraft erforderlich.

Ähnlich wie bei der Eingewöhnung sollte der Übergang schrittweise und in Abstimmung mit der Familie und dem Kind gestaltet werden. Abschieds- und Willkommensrituale für die Kinder und Familien können den Prozess begleiten und damit den Gefühlen im Ablöseprozess eine Bedeutung geben. Wichtig sind verlässliche Bezugspersonen, die Sicherheit, Vertrauen und Kontinuität vermitteln.

Um den Übergang individuell gestalten zu können, besteht im besten Fall zwischen den Kindertageseinrichtungen eine verlässliche Beziehungsdynamik. Jede Einrichtung sollte ein Kooperationskonzept in ihrer Einrichtungskonzeption verankert haben. Im Idealfall haben die Einrichtungen dies sogar gemeinsam ausgearbeitet oder abgesprochen. Dafür bedarf es jedoch eines regelmäßigen Austausches auf Augenhöhe. Dies bindet zwar zeitliche Ressourcen und braucht persönliches Engagement, ermöglicht jedoch den Aufbau nachhaltiger Strukturen, einen Erfahrungsaustausch und die Reflexion des Prozesses. Diese Erfahrungen helfen zudem dabei, mögliche bestehende Vorurteile gegenüber anderen pädagogischen Konzepten ab- und eine gegenseitige Wertschätzung aufzubauen. Idealerweise unterstützen Fachberatungen, vielleicht auch Kita-Sozialarbeiter oder Kita-Sozialarbeiterinnen und/oder Vermittlungsstellen bei der Vernetzung, Vorbereitung und Begleitung von Übergängen in andere Betreuungsverhältnisse.

In der konkreten Vorbereitung und Durchführung des Übergangs können im Ablöse- und Eingewöhnungsprozess gegenseitige Besuche unterstützend wirken, ebenso wie der Austausch über die Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen (mit dem Einverständnis der Eltern). Dies ermöglicht auch den Eltern, Einblicke in die pädagogische Arbeit der Einrichtungen zu bekommen und damit Vertrauen zu gewinnen.



Reflexionsfragen

Welche Methoden und Aktivitäten helfen den Kindern dabei, sich mit den neuen Räumen, Materialien und anderen Kindern vertraut zu machen?

Welche Faktoren und Unterstützungsangebote erleichtern den Kindern den Übergang in die neue Umgebung?

Auf welche Weise und in welchem Umfang wird die Familie in die Abläufe und Entscheidungen beim Übergangsprozess einbezogen?

Welche Maßnahmen tragen dazu bei, dass das Kooperationskonzept der Kindertageseinrichtung erfolgreich umgesetzt wird?

Wie ist die Kommunikation zwischen den Kindertageseinrichtungen ausgestaltet? Wie kann sie weiter ausgebaut werden?

3.4 Übergang in die Schule und den Hort

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowie in einen Hort ist ein bedeutendes Ereignis für ein Kind und seine Familie: Es wechselt von einer elementaren in eine primäre Bildungseinrichtung. Zusätzlich erleben viele Kinder auch einen Übergang von einer elementaren Kindertageseinrichtung in eine weiterführende Kindertageseinrichtung (Hort). Diese Prozesse bringen neue Anforderungen und Herausforderungen mit sich. Daher muss der Übergang besonders begleitet und unterstützt werden. Das Ziel ist es, einen möglichst sanften und fließenden Übergang für alle Beteiligten, besonders aber für jedes Kind, zu schaffen. Dabei spielen sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Lehrkräfte an den Schulen und die Familie des Kindes eine wichtige Rolle. Nur mit wertschätzender Zusammenarbeit aller Beteiligten kann ein reibungsloser Übergang gewährleistet werden. Ein gegenseitiges Verständnis und das Wissen über die unterschiedlichen Bildungssysteme und -aufträge ermöglichen eine zielführende Kooperation, die zusätzlich durch gemeinsame Aktivitäten und klare Abläufe unterstützt wird.

Damit Kinder diese Prozesse so entspannt wie möglich durchleben, bedarf es bestimmter Kompetenzen. Diese erwerben sie in der gesamten Zeit in der Kindertageseinrichtung mit den pädagogischen Fachkräften als Vorbilder, in Interaktionen mit anderen Kindern, im Spiel und in selbstorganisierten Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Jedes Kind ist individuell im Kompetenzerwerb und benötigt unterschiedliche Unterstützung.

Kompetenzerwerb

Mit Blick auf diesen und weitere Übergänge im Verlauf des Lebens sind vor allem die Lebenskompetenzen, insbesondere die Lern- und Sozialkompetenzen, von zentraler Bedeutung. In der gesamten Bildungs- und Betreuungszeit erlernen und erweitern Kinder diese Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bereits mit dem ersten Tag in einer Kindertageseinrichtung wird also ein Kind auf das Leben vorbereitet. Für den konkreten Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule werden diese Kompetenzen noch einmal gefestigt und gestärkt. Der Fokus liegt jedoch auf dem ganzheitlichen Lernen und Bilden mit einer hohen Anregungsqualität während der gesamten Zeit in der Kindertageseinrichtung.

1. Soziale Kompetenzen

Die sozialen Kompetenzen werden durch das tägliche Zusammenleben und Handeln in einer Gruppe erprobt und verfeinert. Im Vordergrund steht vor allem die Fähigkeit, Verantwortung für sich, seine Materialien und die Gruppe zu übernehmen. Mit fortlaufender Entwicklung erlangt ein Kind schrittweise mehr Verantwortung für das eigene Handeln und wird dabei unterstützt. Neben dem selbstständigen Einnehmen von Mahlzeiten, über die eigene Pflege und Hygiene bis hin zum eigenverantwortlichen Spiel wird das Kind immer unabhängiger. Es ist beispielsweise in der Lage, benutzte Spielmaterialien selbst aufzuräumen und achtsam mit ihnen umzugehen. Außerdem ist es wichtig, im Spiel und im Gruppengeschehen Absprachen zu treffen. Daraus resultiert, dass ein Kind auch im Übergang und beim Schulanfang Aufgaben übernehmen und auf eigene Materialien, wie beispielsweise den ersten Schulranzen, aufpassen kann. Mit der Selbstständigkeit sind auch Mitbestimmung und Teilhabe fest verbunden und befördern sich gegenseitig. Dabei erlernt das Kind auch, welche Auswirkungen Handlungen und Entscheidungen haben können.

Dabei ist es wichtig, das Kind ausprobieren zu lassen, es gleichzeitig aber auf Möglichkeiten und Konsequenzen des eigenen Handelns aufmerksam zu machen und es beim Erproben zu begleiten.

So wird ein vorausschauendes Denken gefördert. Mit zunehmender Unabhängigkeit wird ebenso das Selbstbewusstsein gestärkt. Das ist wichtig, um beim Übergang und in den Strukturen der Schule eigenverantwortlich zurechtzukommen und sich bei Bedarf Hilfe holen zu können. Dies fördert ebenso die eigene Sicherheit und somit auch das Explorationsverhalten.

Für das Zusammenleben in einer Gruppe und somit auch später in einer Schulklasse bilden soziale Grundsätze und Regeln, wie beispielsweise Gesprächsregeln, aktives Zuhören, gegenseitiger Respekt und das eigene Abwarten und Aktivwerden, die Grundlagen. In gemeinsamen Gesprächsrunden, Spielsituationen und Ritualen werden diese Regeln und die Gesprächskultur in Kindertageseinrichtungen genutzt und erweitert.

Der Wechsel in die nächste Bildungseinrichtung umfasst, neben der neuen Umgebung und den neuen Aufgaben, das Entstehen einer neuen Gruppe von Gleichaltrigen (Peergroup), sowohl in der neu entstehenden Klassengemeinschaft als auch in der weiterführenden Kindertageseinrichtung. Daher ist es wichtig, bereits vorab das gemeinsame Miteinander und das Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe zu fördern und das Wir-Gefühl zu stärken. Dies kann durch gemeinsame Aktivitäten, Spiele und Gespräche über Gemeinsamkeiten, Interessen und Meinungen gefördert werden.

Um im gesamten Leben mit Ärger, Frustration und schwierigen Situationen gut umgehen zu können, ist es wichtig, dass ein Kind psychisch widerstandsfähig (resilient) ist. Dies bedeutet, dass es individuell ausgeprägte Kompetenzen hat, um neue Situationen und Herausforderungen bewältigen zu können. Bei dem Erwerb und Ausbau dieser Kompetenzen kann das Kind durch die pädagogische Fachkraft dahingehend unterstützt werden, dass es Kommunikations- und Emotionsregulierungsstrategien vermittelt bekommt, beziehungsweise dass diese gemeinsam erarbeitet und erprobt werden. Beispiele hier können sein: Gefühle in einer Zeichnung zu Papier bringen, gemeinsam laut schreien, innerlich bis zehn zählen oder sich an einen Rückzugsort zurückziehen. Anregungen für gemeinsame Übungen können Fantasiereisen oder auch Gespräche über Bilderbücher sein. Außerdem sind eine sichere Umgebung, die Sicht auf Fehler als Lernchancen und feste Bezugs- und Bindungspersonen relevant, um dem Kind eine konstruktive und positive Fehlerkultur zu vermitteln.

2. Lernkompetenzen

Neben den sozialen Kompetenzen sind im Übergang zur Grundschule ebenfalls die Lernkompetenzen von Bedeutung. Damit sind nicht die Fähigkeiten des Rechnens, Schreibens oder Lesens gemeint, sondern das Interesse an neuen Aufgaben, das konzentrierte und ausdauernde Tätigsein und die aktive Lösungssuche. Kinder sind von Natur aus sehr wissbegierig und bilden sich von Anfang an selbstbestimmt weiter. Mit zunehmendem Alter werden die Fragestellungen, Interessen und Themen der Kinder immer komplexer und umfangreicher. Die pädagogische Fachkraft nimmt diese Motivation auf und gestaltet gemeinsam mit den Kindern beispielsweise Lernangebote oder Projekte, in denen sie sich selbstständig und ausdauernd mit verschiedenen Themen beschäftigen. An das Interesse und die Neugier der Kinder kann die pädagogische Fachkraft anknüpfen und gemeinsam mit ihnen Lösungen und Informationen sammeln. Es wird besprochen, welche Fragen offen sind und wie diese beantwortet werden

können. Die Kinder gehen dabei eigenständig auf die Suche nach Lösungen und Antworten. Sie üben neue Handlungen aus und erlernen so neue Fertigkeiten. In dem Zusammenhang erweitert sich nicht nur das Wissen, sondern es erweitern sich auch die Fähigkeiten, an neue Aufgaben und Herausforderungen aktiv und mit verschiedenen Methoden heranzugehen (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*).

3. Kommunikative und sprachliche Kompetenzen

Für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten und Herausforderungen bedarf es kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen, um eigene Interessen, Gefühle und Bedürfnisse zu benennen und diese von denen der anderen abzugrenzen. Dies ermöglicht es, in neuen Gruppenkonstellationen und neuen Umgebungen eigene Entscheidungen zu treffen und diese zu vertreten, aber auch, andere Meinungen zu akzeptieren oder zu diskutieren. Außerdem stellt die Möglichkeit, Hilfe zu holen und einzufordern, wenn es erforderlich ist, eine Grundvoraussetzung für Sicherheit und Exploration dar.

Der neue Lebensabschnitt in der Grundschule ist für ein Kind mit vielen Erwartungen, Stolz und Vorfreude verknüpft, dabei kommen viele Fragen, vielleicht auch Ängste oder Befürchtungen auf, die von den Erwachsenen sensibel aufgegriffen werden. Es ist wichtig diese Fragen zu beantworten, Ängste zu minimieren und Motivation, Wissensdurst und Neugier bei dem Kind zu wecken.

Die genannten Kompetenzen, die für fließende Übergänge zielführend sind, werden von einem Kind als aktives, selbstlernendes Wesen aufgenommen und in neuen, herausfordernden Situationen erprobt und verfeinert. Der Fokus muss auf ganzheitliches Lernen und Bildung während der gesamten Zeit in der Kindertageseinrichtung gelegt werden und daher weg von spezifischen Lerneinheiten für Vorschulkinder kommen. Im Spiel, der Selbsttätigkeit und dem gemeinsamen Miteinander erlernt das Kind von Anfang an täglich Fähigkeiten und Fertigkeiten für zukünftige Lebensübergänge. Dabei wird stets die individuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt und unterstützt.

Rolle der pädagogischen Fachkraft

Im intensiven Übergangsprozess des Kindes von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule liegt der Hauptschwerpunkt der pädagogischen Arbeit in der Begleitung und Unterstützung der beteiligten Kinder.

Mit Hilfe von gezielten Beobachtungen analysiert die pädagogische Fachkraft die individuellen kindlichen Bedarfe für einen reibungslosen Übergang. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse gilt es mit dem Kind oder seiner Familie aufzugreifen. In Entwicklungs- und Elterngesprächen können gemeinsam Maßnahmen, Handlungsbedarfe und Ziele für den Übergang besprochen werden. Auch ein stetiger Austausch in verschiedenen Gesprächsformen, beispielsweise Tür-und-Angel-Gesprächen, ist wichtig, um neue Informationen oder Veränderungen zu besprechen.

Der Abschied von der Kindertageseinrichtung und den Bezugspersonen stellt eine Herausforderung für einige Kinder dar. Die Themen Abschied und Rollenwechsel sind daher mit dem Kind individuell und in gemeinschaftlichen Angeboten aufzugreifen und zu besprechen. Zusammen mit den Kindern können Rituale und Angebote geschaffen werden, um für den

baldigen Wechsel in die Schule zu sensibilisieren. In der Praxis können dies beispielsweise Gesprächskreise, Angebote, Ideenschmieden und Projekte sein, die an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sind. Selbst wenn bei vielen Kindern Stolz und Freude überwiegt, kann der bevorstehende Rollenwechsel vom „ältesten Kind in der Kindertageseinrichtung“ zum „jüngsten Kind in der Schule“ belastend wirken. Unabhängig von den Erwartungen ist der Übergang für viele Kinder von enormer Bedeutung und benötigt eine sensible Begleitung. Das Kind darf daher keinen Druck verspüren und soll im gemeinsam gestalteten Übergangsprozess eventuell vorhandene Befürchtungen ablegen können.
Zu berücksichtigen sind dabei immer auch die Herausforderungen, die in den neuen Strukturen liegen.

Die wichtigste Anforderung an die pädagogische Fachkraft ist, die eigene Arbeit stets zu reflektieren. Durch eine professionelle pädagogische Arbeit ist es ihr möglich, zu erkennen, welche Bedarfe Kinder haben, ob sie über- oder unterfordert sind und ob sie sich sicher fühlen. Eine wertschätzende Fehlerkultur im Team und bei den Kindern ist grundlegend, um die Frustrationstoleranz und die Lust, neue Wege zu gehen, zu stärken. Strahlt die pädagogische Fachkraft Zuversicht, Vertrauen und Mut aus, so handelt sie als Vorbild für die Kinder und als konstante Ansprech- und Vertrauensperson.

Im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen neben dem Kind auch die Familie des Kindes, die Lehrkräfte der zukünftigen Schule sowie die pädagogischen Fachkräfte aus der weiterführenden Kindertageseinrichtung.

Zusammenarbeit mit Familien

Eltern, die ein Kind beim Übergang in die Schule begleiten, haben oft Fragen, Ungewissheiten oder Sorgen. Die Themen können hierbei sehr unterschiedlich sein, sei es bei der Wahl einer passenden Schule, der Stärkung des Kindes beim Übergang oder der Verfahrensweise von der Schuleingangsuntersuchung bis zum Schuleintritt. Die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung beispielsweise können von Eltern als Gesprächsgrundlage dafür genutzt werden, sich gemeinsam mit der Kindertageseinrichtung und der Schule datenschutzkonform über mögliche Entwicklungsherausforderungen oder besondere Förderbedarfe auszutauschen.

Die pädagogische Fachkraft der Kindertageseinrichtung nutzt ihr Fachwissen und ihre Erfahrungen und begleitet die Familie beim Prozess. Durch gezielte Entwicklungs- und Abschlussgespräche können die Themen des Übergangs und die wichtigen Gesichtspunkte gemeinsam besprochen und somit Befürchtungen verringert und Fragen geklärt werden. Stetig wiederkehrende Austauschsituationen zwischen der Familie und der pädagogischen Fachkraft in den Einrichtungen, beispielsweise an Elternnachmittagen oder -versammlungen, ermöglichen, den Übergang gemeinsam zu gestalten und zu begleiten. Statt eines einseitigen Wissenstransfers wird die Familie am Prozess beteiligt und kann partizipieren.

Mit Hilfe von geplanten Abschlussfesten, Ausflügen oder Angeboten, gemeinsam organisiert durch die Familien und die pädagogischen Fachkräfte, wird ein positiver Abschluss für alle Beteiligten geschaffen. Auch der Trennungsprozess zwischen den Kindern, der Gruppe und den pädagogischen Fachkräften wird dadurch unterstützt. Mit Ende der Zeit in der Kindertageseinrichtung erhalten das Kind und seine Familie auch die gemeinsam gestaltete Bildungs- und Entwicklungsdokumentation (z.B. Portfolio oder Lern- und Erlebnistagebuch) zum Mitnehmen nach Hause.

Bei der Planung ist es wichtig, alle Kinder und Familien einzubeziehen und die verschiedenen familiären, kulturellen und finanziellen Hintergründe zu beachten. Die Teilnahme an Angeboten und Veranstaltungen wird allen Familien ermöglicht. Ebenfalls berücksichtigt die pädagogische Fachkraft Sprachbarrieren (z.B. durch Übersetzung und leichte Sprache in schriftlicher Kommunikation). Bei Unterstützungsbedarf steht die pädagogische Fachkraft als Verbindungsglied zwischen der Einrichtung und weiteren Institutionen, wie beispielsweise der Schule, den Ämtern oder Beratungsstellen, zur Verfügung.

Zusammenarbeit mit der Schule

Die Zusammenarbeit der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule ist eine wichtige Basis für einen gelingenden Übergang. Diese Kooperation ist am Entwicklungsstand des Kindes orientiert. Folgende Aspekte stehen dabei im Fokus:

- Bereitschaft und Fähigkeit beider Institutionen zur dialogischen Grundhaltung
- Gestaltung gemeinsamer Vorhaben
- Entwicklung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, auch in Zusammenarbeit mit den Familien
- Engagement im Umfeld mit allen Beteiligten

Im Erlass „Aufnahme in die Grundschule“[8] ist festgelegt, dass das Konzept zur Gestaltung des Übergangs eines Kindes vom Elementar- zum Primarbereich Bestandteil des Schulprogramms ist. Die Grundschulen sollen in Vorbereitung auf den Schuleintritt geeignete Formen der Verständigung (z.B. Gespräche, Beobachtungen, Besuche) zur Lernentwicklung, zu den Lernbedürfnissen und den Lernvoraussetzungen mit den Kindertageseinrichtungen wählen. Zur Abstimmung der jeweiligen Aufgaben von Schule und Kindertageseinrichtung bei der gemeinsamen Gestaltung des Übergangs sollte die Zusammenarbeit mit der zukünftigen Grundschule durch einen Kooperationsvertrag oder eine Vereinbarung geregelt werden. Ziel ist es, allen Beteiligten ressourcen- und bedürfnisorientiert einen möglichst reibungslosen Übergang zu ermöglichen. Dafür bildet die Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften auf Augenhöhe die Grundlage. Das gegenseitige Verständnis und das Wissen über die unterschiedlichen Bildungssysteme und -aufträge ermöglichen eine zielführende Kooperation. Die Fach- und Lehrkräfte lernen die unterschiedlichen Konzeptionen und pädagogischen Ansätze der Bildungseinrichtungen kennen, wodurch gegenseitige Akzeptanz entsteht. Die Grundschule baut bei ihrer Arbeit auf das Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ auf und knüpft an die Arbeit und Dokumentationen der Kindertageseinrichtungen, aus denen die Kinder aufgenommen werden, an. Die Grundschule stellt ihre pädagogische Arbeit darauf ein und führt die Entwicklungsbeobachtung mit einer Lernentwicklungsdokumentation fort. Neben der Bedeutung einer Zusammenarbeit dient eine Kooperationsvereinbarung also auch einer Kontinuität der Bildungsbiografie des Kindes durch einen Austausch über den Lernstand, die sozialen Entwicklungen und individuellen Bedürfnisse des Kindes.

8 „Aufnahme in die Grundschule“, RdErl. des MK vom 18.06.2010 (SVBl. LSA, S. 244), zuletzt geändert durch RdErl. des MB vom 26.09.2024 (SVBl. LSA, 2024, S. 197)

Dafür bedarf es eines Verständnisses für unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten und -verläufe und deren individueller Unterstützung. Durch die Verzahnung pädagogischer Ansätze und Lerninhalte wird eine pädagogische Kontinuität zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gewährleistet.

Je nach Einzugsgebiet können von Seiten der Grundschule und der Kindertageseinrichtung mehrere Kooperationen eingegangen werden. Dabei legen die Einrichtungen und die Grundschulen geeignete und verbindliche Standards und Abläufe fest, die einen guten Übergang und eine Willkommenskultur ermöglichen. Dies können unter anderem wechselseitige Besuche, Hospitationen, gemeinsam gestaltete Elternabende/-nachmittage und Austauschmöglichkeiten zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Grundschullehrkräften sein. Dadurch wird es für die Grundschullehrkraft möglich, an die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder anzuschließen und dabei zu unterstützen, diese weiterzuentwickeln. Der Fokus liegt vor allem auf den Stärken, Ressourcen und Interessen des Kindes. Genauso schaffen gemeinsame Besuche der Kinder mit den pädagogischen Fachkräften in der Grundschule und Schnupperstunden erste Berührungspunkte mit der neuen Umgebung. Gemeinsame Angebote sowie Veranstaltungen fördern Vertrauen in die neue Bildungseinrichtung und Neugier auf den kommenden Lernort sowohl bei den Kindern als auch den Familien.

Mit Blick auf die weitere Bildungsbiografie des Kindes können viele Ansätze und Gedanken ebenfalls auf den Übergang in eine weiterführende Schule übertragen werden. Auch hier sollte an die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes angeschlossen werden, um es bei der Weiterentwicklung zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung (für Kinder ab dem Schuleintritt) können mit den verschiedenen Institutionen in einen Austausch treten und gemeinsame Strategien der Unterstützung entwickeln. Sie können diesen Prozess jedoch lediglich auf ihrer eigenen Verantwortungsebene tragen – nicht auf der der Schule.

Zusammenarbeit mit dem Hort

Neben der Schule als neuem Bildungsort und den Grundschullehrkräften als neuen pädagogischen Bezugspersonen für Kinder ist auch der Hort relevant. Idealerweise werden von der elementaren Kindertageseinrichtung mit dieser Einrichtung Vereinbarungen oder Kooperationen eingegangen, sollte diese nicht direkt mit der Kindertageseinrichtung verbunden sein. Durch gemeinsame Angebote, Aktivitäten und Veranstaltungen für Kinder und Familien ist es möglich, dass diese bereits vorab die neuen Strukturen, Abläufe und pädagogischen Fachkräfte kennenlernen und somit einen leichteren Übergang in eine dann bereits vertraute Einrichtung erleben und mitgestalten können. Ein Beispiel für eine Unterstützung kann der vorherige Besuch des Hortes während der Ferienzeit vor dem ersten Schultag sein. So hat das Kind die Möglichkeit, bereits Abläufe, Strukturen und die pädagogischen Fachkräfte kennenzulernen. Auch die Eltern können bei einem Elternabend im Vorfeld die neuen Abläufe erfahren. Ein weiteres Beispiel ist, wenn ältere Kinder im Hort Patenschaften für die neuen Kinder übernehmen, sie willkommen heißen und in den ersten Tagen unterstützen.

Sofern die Kinder in die Schule und einen Hort gehen, erleben sie tägliche Übergänge zwischen den beiden Einrichtungen. Sie sind also jeden Tag mit verschiedenen Mikrotransitionen konfrontiert, die vielfältige Bildungspotenziale bieten, aber auch Herausforderungen darstellen. Eine vertiefte Auseinandersetzung findet sich im Kapitel zu Mikrotransitionen (siehe *3.2 Übergänge im Tagesverlauf*).


NINJA
SKATER

Reflexionsfragen

Wie werden die Kinder umfassend und altersgerecht über den bevorstehenden Übergang und den Ablauf des Wechsels von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und den Hort informiert?

Wie tragen die Kooperationsmaßnahmen zum Gelingen des Übergangs bei, und wie wird dabei sichergestellt, dass die Kinder im Fokus stehen?

Welche bisherigen Maßnahmen haben sich als besonders wirksam erwiesen und in welchen Bereichen könnte noch effektiver gehandelt werden?

Wie können die verfügbaren Ressourcen so eingesetzt werden, dass sie in einem angemessenen Verhältnis zu den Maßnahmen stehen?

Wie wird die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gesichert (z.B. durch Kooperationsverträge oder Vereinbarungen), und sind deren Inhalte und Verantwortungen allen Beteiligten bekannt? Wie wird der Austausch gestaltet, und was sind die gemeinsamen Ziele?

Wie wird mit Familien umgegangen, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben? In welchem Maße werden Kinder, Familien und andere Beteiligte an der Planung und Durchführung des Übergangs aktiv beteiligt und einbezogen?

4

Leitlinien: Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen

Die vorangegangenen Überlegungen zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder und die Vorschläge für eine gute pädagogische Praxis sowie die Gestaltung von Übergängen werden hier zu acht Leitlinien für die Qualität in Kindertageseinrichtungen gebündelt.
Mit diesen Leitlinien werden lediglich Minimalanforderungen formuliert, die realisiert sein müssen, wenn die Einrichtungen nach diesem Bildungsprogramm arbeiten.
Einige Einrichtungen erfüllen diese Anforderungen bereits. Andere sind aber noch auf dem Weg. Diese Leitlinien sollen vor allem die Letzteren unterstützen.

Die Leitlinien sind als konkrete Forderungen an das Handeln und Entscheiden in der Praxis konzipiert, sie lassen aber jedem Träger und jeder Kindertageseinrichtung immer noch Spielraum für die Ausgestaltung der Praxis.

Die Leitlinien sind – wie der Begriff es symbolisch ausdrückt – ein Mittel, die eigene Praxis kritisch zu überprüfen und einen Weg zur Verbesserung und Sicherung der Qualität zu finden.

Viele Leitlinien erwähnen abschließend Konzepte, die die Kindertageseinrichtungen zum jeweiligen Thema vorlegen. Mit Konzept ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die Einrichtungen ihre konkreten pädagogischen Grundprinzipien, Ziele und Vorgehensweisen zu der jeweiligen Leitlinie in der Konzeption formulieren.

4.1 Leitlinie 1: Partizipation

Jedes Kind hat ein Recht auf Partizipation und Mitbestimmung. In der Kindertageseinrichtung sind die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention Grundlage pädagogischen Handelns. Die pädagogischen Fachkräfte tragen die Verantwortung für die Information über die Kinderrechte und deren Umsetzung.

1. Die pädagogische Fachkraft kennt die Rechte von Kindern in der UN-Kinderrechtskonvention.

2. Die pädagogische Fachkraft informiert jedes Kind altersgerecht über die Kinderrechte und bestärkt es darin, diese Rechte einzufordern und zu nutzen.

3. Die pädagogische Fachkraft unterstützt und fördert die Autonomiebestrebungen und Selbstständigkeitsprozesse bei jedem Kind – unabhängig von Alter und Entwicklung.

4. Die pädagogische Fachkraft schafft vielfältige Gelegenheiten für Kinder, ihre Meinung zu äußern. Sie achtet darauf, dass alle Kinder mit ihren je individuellen Fähigkeiten ihre Meinungen und Wünsche einbringen können.

5. Die pädagogische Fachkraft spricht mit Kindern über deren Ideen und Vorstellungen und plant zusammen mit ihnen den Alltag.

6. Die pädagogische Fachkraft bezieht die Interessen, die sie von den Kindern wahrgenommen hat, in ihre Planung von Aktivitäten, die die gesamte Kindertageseinrichtung betreffen, ein.

7. Die pädagogische Fachkraft organisiert Orte oder Bereiche, in denen Kinder allein oder in kleinen Gruppen selbstbestimmt spielen, forschen, experimentieren können.

8. Die pädagogische Fachkraft vereinbart mit den Kindern gemeinsam Regeln für den Alltag. Sie achtet auf die Einhaltung von Vereinbarungen, die in der Kindertageseinrichtung gelten.

9. Die pädagogische Fachkraft gestaltet systematische und demokratische Beteiligungsstrukturen in der Kindertageseinrichtung (z.B. Kinderrat, Gesprächskreise, Kinderkonferenz).

10. Die pädagogische Fachkraft dokumentiert Entscheidungen der Kinder für alle sichtbar und verständlich in der Kindertageseinrichtung.

11. Die Kindertageseinrichtung hat ein adressatengerechtes Beschwerdeverfahren für Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte.

12. Die pädagogische Fachkraft ermuntert alle Beteiligten in der Kindertageseinrichtung, das Beschwerdeverfahren zu nutzen.

13. Die pädagogische Fachkraft reagiert zeitnah und verlässlich auf jede Beschwerde eines Kindes.

14. Die pädagogische Fachkraft informiert alle Kinder altersgerecht über Aktivitäten, Neuigkeiten und Entscheidungen in der Einrichtung.

15. Jede Konzeption beinhaltet ein Konzept zu Partizipation, Mitbestimmung und Beschwerde.

4.2 Leitlinie 2: Vielfalt und Inklusion

Jedes Kind hat, unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, körperlichen, geistigen oder seelischen Besonderheiten und Begabungen das Recht darauf, in eine Kindertageseinrichtung aufgenommen zu werden und entsprechend seiner Individualität und seinen Bedürfnissen bei seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen begleitet und in spezifischer Weise gefördert zu werden.

1. Die pädagogische Fachkraft kennt den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und handelt entsprechend.

2. Die pädagogische Fachkraft erkundigt sich bei der Familie nach dem bisherigen Leben des Kindes. Sie fragt nach Lebensumständen, sozialen Lebenslagen und der Lebenswelt der Familien, nach kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder und ihrer Familien und nach einer möglichen Einwanderungsgeschichte.

3. Die pädagogische Fachkraft nutzt ihr Wissen über den Lebenskontext des Kindes als eine Grundlage für den gemeinsamen Alltag in der Kindertageseinrichtung und für die Begleitung der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder.

4. Die pädagogische Fachkraft bietet sich jedem Kind als Gesprächspartner oder Gesprächspartnerin an und nimmt sich Zeit für individuelle Gespräche.

5. Die pädagogische Fachkraft kennt und wertschätzt die Sprache(n), die in der Familie gesprochen werden, und bestärkt Eltern und andere Familienmitglieder, diese mit den Kindern zu sprechen.

6. Die pädagogische Fachkraft spricht wertschätzend über Eltern und Familien.

7. Die pädagogische Fachkraft erwirbt kontinuierlich Wissen und Handlungskompetenzen für die Förderung und Begleitung von Kindern mit gesundheitlichen, körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen und besonderen Bedürfnissen oder Begabungen.

8. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Vielfalt und Individualität der Kinder und ihrer Familien sowie der Mitarbeitenden sichtbar sind.

9. Die pädagogische Fachkraft überprüft regelmäßig die Materialien in der Kindertageseinrichtung (z.B. Bücher, Plakate, Lieder, Spielzeug), ob diese das Spielen, Lernen und Interagieren für alle Kinder mit ihren je individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen ermöglichen.

10. Der Träger sorgt durch Fort- und Weiterbildung für Inklusionskompetenzen bei seinem Personal.

11. Jede Konzeption basiert auf dem Inklusionsgedanken, der sich beispielsweise am „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ (GEW) beziehungsweise am „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen“ (WiFF) orientiert.

4.3 Leitlinie 3: Beobachtung und Dokumentation

Jedes Kind hat das Recht darauf, dass seine Bildungs- und Entwicklungsprozesse von pädagogischen Fachkräften systematisch beobachtet, analysiert und dokumentiert werden.

1. Jedes Kind wird regelmäßig systematisch beobachtet, um seine Bedürfnisse, Sichtweisen, Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie Verhaltensweisen besser verstehen und darauf eingehen zu können.

2. Die Beobachtung richtet sich auf das Handeln des Kindes, auf Mimik, Gestik, Sprache und Interaktion mit anderen.

3. Die pädagogische Fachkraft analysiert allein oder mit anderen die Beobachtungen, um Interessen und Themen, Entwicklungsprozesse und Ressourcen sowie individuelle Lernstrategien des Kindes herauszuarbeiten.

4. Mindestens einmal pro Jahr werden im Team verschiedene Beobachtungen eines Kindes zusammengeführt und gemeinsam reflektiert, um eine möglichst umfassende Sicht auf das Kind zu erhalten.

5. Die pädagogische Fachkraft dokumentiert die Ergebnisse der Beobachtungen und der Analyse in geeigneter Form. Sie beachtet hierbei die Bestimmungen des Datenschutzes.

6. Die pädagogische Fachkraft leitet aus der Analyse Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ab.

7. Die Dokumentation beinhaltet für das Kind relevante Inhalte bezogen auf seine Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der Kindertageseinrichtung.

8. Das Kind wird an der Erstellung der Dokumentation und der Auswahl der Inhalte (Fotos, Werke des Kindes, Notizen und Geschichten) in geeigneter Weise beteiligt.

9. Die Dokumentation wird dem Kind und der Familie zugänglich gemacht.

10. Jede Konzeption beinhaltet ein einheitliches ressourcenorientiertes Konzept zur Beobachtung und Dokumentation.

4.4 Leitlinie 4: Eltern und Familien

Jedes Kind hat das Recht, dass seine Eltern und Familie in die Arbeit der Kindertageseinrichtung einbezogen werden.

1. Die pädagogische Fachkraft informiert Familien in geeigneter Weise über die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung.

2. Die pädagogische Fachkraft fragt nach notwendigen Informationen aus dem familiären Leben und nach Erfahrungen mit dem Kind. Daraus leitet sie Erkenntnisse für ihr pädagogisches Handeln ab.

3. Die pädagogische Fachkraft berichtet Eltern zeitnah und in geeigneter Form über persönliche Belange des Kindes.

4. Die pädagogische Fachkraft bietet Eltern an, nach Absprache in der Kindertageseinrichtung zu hospitieren, um ihr Kind im Alltag und mit anderen Kindern zu erleben.

5. Die Bezugsfachkraft lädt mindestens einmal im Jahr die Eltern zu einem Entwicklungsgespräch in die Kindertageseinrichtung ein.

6. Die Bezugsfachkraft gibt im Entwicklungsgespräch dem Wissen und den Erfahrungen sowohl der Familien als auch der pädagogischen Fachkräfte Raum.

7. Die Bezugsfachkraft verwendet die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation für das Entwicklungsgespräch des Kindes.

8. Die pädagogische Fachkraft spricht wertschätzend mit und über Eltern und Familien.

9. Die pädagogische Fachkraft begrüßt und verabschiedet das Kind, die Eltern sowie andere Familienmitglieder freundlich, zugewandt und interessiert.

10. Die pädagogische Fachkraft lädt Familien ein, am Leben in der Kindertageseinrichtung teilzuhaben, mitzubestimmen und sich an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen.

11. Die pädagogische Fachkraft nimmt wahr, wenn Eltern sich sorgen oder es Schwierigkeiten im familiären Umfeld gibt, und bietet sich für Gespräche an.

12. Jede Konzeption beinhaltet ein einrichtungsspezifisches Konzept für die Zusammenarbeit mit Familien.

4.5 Leitlinie 5: Eingewöhnung

Jedes Kind, das in eine Kindertageseinrichtung eintritt – egal welchen Alters und unabhängig von seinen Vorerfahrungen in anderen Einrichtungen – hat das Recht auf besondere Zuwendung und auf individuelle Eingewöhnung.

1. Ziel der Eingewöhnung ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind, Bezugsfachkraft und Familie. Darum bietet sich (möglichst) eine pädagogische Fachkraft dem Kind als Bezugsfachkraft an. Sie widmet sich dem Kind in besonderer Weise und steht ihm für seine Bedürfnisse und als sekundäre Bindungsperson in der Einrichtung zur Verfügung.

2. Die Bezugsfachkraft unterstützt das Kind während der Eingewöhnung dabei, zu explorieren sowie Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzunehmen.

3. Die Bezugsfachkraft weiß, dass der Eingewöhnungsprozess gelingt, wenn das Kind sich von ihr trösten lässt, wenn das Kind entspannt wirkt, positive Gefühle in Pflegesituationen zeigt und kleine Übergänge im Tageslauf sicher bewältigen kann.

4. Die Bezugsfachkraft erkennt die Person(en) (Eltern oder andere), die das Kind in der Eingewöhnung begleiten, als wichtige Bindungsperson(en) an und beteiligt sie im Prozess der Eingewöhnung.

5. Die Leitung oder die Bezugsfachkraft informiert die Eltern über die Bedeutung und Notwendigkeit der Eingewöhnung. Relevantes Informationsmaterial wird sprachlich auf die unterschiedlichen Familien abgestimmt.

6. Die Bezugsfachkraft fragt die Eltern nach relevanten Informationen über das Kind und seine Familienkultur. Sie geht auf Erwartungen, Fragen und Ängste ein.

7. Der Prozess der Eingewöhnung wird als eine Phase des Aufbaus von gegenseitigem Vertrauen gestaltet und dokumentiert, bei der die Beteiligten in kontinuierlichem Austausch stehen. Die wichtigsten täglichen Informationen aus der Eingewöhnung werden im Tür-und-Angel-Gespräch an die Eltern weitergegeben.

8. Das Team erhält von der Bezugsfachkraft Informationen über den Eingewöhnungsprozess.

9. Jede Konzeption beinhaltet ein einrichtungsspezifisches Eingewöhnungskonzept, das in der Lage ist, individuelle Bedürfnisse der Kinder und Familien zu berücksichtigen.

4.6 Leitlinie 6: Übergänge

Jedes Kind hat das Recht, bei Übergängen durch die pädagogischen Fachkräfte begleitet, unterstützt und gefördert zu werden. Dies bezieht sich auf alltägliche Übergangssituationen und auf entscheidende strukturelle Übergänge in der Kindertageseinrichtung, auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule und gegebenenfalls in den Hort sowie auf den täglichen Wechsel zwischen Schule und Hort.

1. Die pädagogische Fachkraft bezieht Eltern aktiv in die Gestaltung der Übergänge ihres Kindes ein. Sie informiert die Eltern umfassend über Entwicklungsaufgaben der Kinder in Übergangssituationen und reagiert angemessen auf Erwartungen und Ängste der Eltern.

2. Die pädagogische Fachkraft erfragt Erwartungen und Sorgen des Kindes und dessen Eltern bezüglich anstehender Übergänge. Daraus leitet sie Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ab.

3. Die pädagogische Fachkraft gestaltet alltägliche Übergangssituationen in der Kindertageseinrichtung so, dass jedes Kind dabei positive Erfahrungen machen kann und lernt, diese Übergänge zu bewältigen.

4. Diese alltäglichen Übergangssituationen in der Kindertageseinrichtung werden von der pädagogischen Fachkraft bewusst sprachlich begleitet.

5. Die pädagogische Fachkraft vermeidet unnötige Wartezeiten im Tagesablauf für Kinder in Form von langem Sitzen und Stehen.

6. Die Leitung einer Kindertageseinrichtung strebt eine gleichberechtigte Kooperation mit Grundschulen und mit Horten an. Hierfür erarbeiten alle Beteiligten einen Kooperationsvertrag oder eine Vereinbarung.

7. Die pädagogischen Fachkräfte eines Hortes laden die zukünftigen Schulkinder dorthin ein und besuchen sie gegebenenfalls in ihrer Kindertageseinrichtung.

8. Die pädagogischen Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen entwickeln mit den Lehrkräften ein Konzept für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule.

9. Die pädagogischen Fachkräfte des Horts entwickeln mit den Lehrkräften der kooperierenden Schulen ein Konzept für die Gestaltung des täglichen Wechsels der Kinder zwischen den beiden Bildungsinstitutionen.

10. Jede Konzeption beinhaltet ein Übergangskonzept, das alle Übergänge umfasst.

4.7 Leitlinie 7: Gruppe und Raum

Jedes Kind hat das Recht, mit Kindern unterschiedlichen Alters zusammen zu sein und mit ihnen gemeinsam zu spielen sowie die Räume der Kindertageseinrichtung für sich zu erschließen.

1. Die pädagogische Fachkraft ermutigt das Kind, sich mit anderen Kindern gleich welchen Alters zu treffen und zu spielen.

2. Die pädagogische Fachkraft gestaltet Räume so, dass Kinder darin sowohl Geborgenheit und Schutz erfahren als auch selbstbestimmt und unbeobachtet sein können.

3. Jedes Kind hat eine Bezugsfachkraft und gehört zu einer Bezugsgruppe.

4. Die Bezugsgruppe hat einen Ort in der Kindertageseinrichtung, an dem sie sich zu bestimmten Zeiten trifft.

5. Jedes Kind hat immer Zugang zu seinen persönlichen Sachen.

6. Jedes Kind hat zu allen die Kinder betreffenden Räumen Zutritt – einschließlich des Außengeländes.

7. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass jedes Kind Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten nach seinen Bedürfnissen jederzeit aufsuchen kann.

8. Die pädagogische Fachkraft bietet Schlafmöglichkeiten an, aber schafft eine Alternative für Kinder, die kein Schlafbedürfnis zeigen.

9. Die pädagogische Fachkraft stellt vielfältige Materialien, Werkzeuge und Gegenstände zur Verfügung, die alle Sinne anregen und Bewegung herausfordern.

10. Die pädagogische Fachkraft stellt gemeinsam mit den Kindern Regeln für die Nutzung von Materialien, Werkzeugen und Gegenständen auf. Diese Regeln werden in den entsprechenden Räumen sichtbar gemacht.

11. Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Tagesablauf so, dass das Spiel der Kinder den größtmöglichen Anteil einnimmt.

12. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass jedes Kind seine Spielprozesse zu Ende führen kann.

13. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht, dass jedes Kind seinem Bedürfnis nach Bewegung nachgehen kann.

14. Die pädagogische Fachkraft entdeckt gemeinsam mit den Kindern den Sozialraum und nutzt vorhandene Angebote.

15. Jede Konzeption beinhaltet ein pädagogisches Raumkonzept.

4.8 Leitlinie 8: Qualitätsmanagement

Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern in der Kindertageseinrichtung hängen von der Qualität des pädagogischen Handelns ab. Die Kindertageseinrichtung ist dann ein guter Bildungsort, wenn Träger und Leitung die Bedingungen dafür schaffen, dass jede pädagogische Fachkraft ihre Professionalität kontinuierlich weiterentwickeln kann.

1. Die Leitung nimmt die professionellen Kompetenzen jeder pädagogischen Fachkraft und ihre alltägliche Arbeit mit den Kindern wahr und wertschätzt diese.

2. Die Leitung macht auf Fehler von pädagogischen Fachkräften aufmerksam und führt lösungsorientierte Gespräche.

3. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften entwickelt die Leitung ein Fort- und Weiterbildungskonzept und bespricht dessen Umsetzung mit dem Träger.

4. Leitung und Träger geben dem Team Gelegenheiten, sich gemeinsam fort- und weiterzubilden. Hierzu nutzt das Team eine Fachberatung.

5. Leitung und Träger sorgen dafür, dass ein multiprofessionelles Team in der Kindertageseinrichtung entsteht.

6. Die Leitung ist verantwortlich für die Etablierung von Organisationsstrukturen (z.B. Dienstplan, Organigramm) und die Einhaltung von Verfahrensregelungen (z.B. Einarbeitungskonzept, Gewaltschutzkonzept).

7. Die Leitung etabliert eine Besprechungsstruktur (z.B. Dienstberatungen, Personalgespräche), in der die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln in der Kindertageseinrichtung reflektieren und Konsequenzen zur Qualitätssicherung und -entwicklung ableiten.

8. Träger, Leitung und pädagogische Fachkräfte erarbeiten gemeinsam auf der Basis des Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ eine Einrichtungskonzeption.

9. Die Einrichtungskonzeption wird kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt.

10. Träger, Leitung und pädagogische Fachkräfte berücksichtigen die Ansichten, Meinungen und Perspektiven der Kinder bei der Qualitätsentwicklung.

11. Die Kindertageseinrichtung nutzt ein durch den Träger frei zu wählendes Qualitätsmanagementsystem.

12. Die Überprüfung des Qualitätsmanagementsystems und dessen Umsetzung erfolgt auf der Basis von kontinuierlicher Selbstevaluation, die – wenn möglich – durch Fremdevaluation ergänzt wird.



5

Bildungsbereiche

Die Aufgliederung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern nach Bildungsbereichen hilft, zu erkennen, was Kinder in einer bestimmten Situation oder auch situationsübergreifend und über einen längeren Zeitraum interessiert. Dafür braucht es eine fragende und forschende Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Mithilfe der Bildungsbereiche können die umfassenden Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder betrachtet und daraus Konsequenzen für das pädagogische Handeln abgeleitet werden.

Dieses kann nur unter bestimmten Voraussetzungen erfolgen. Zunächst brauchen pädagogische Fachkräfte grundlegendes theoretisches Wissen über kindliche Entwicklung und kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Sie brauchen darüber hinaus spezifisches Wissen zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen:

1. **Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention**
2. **Grundthemen des Lebens**
3. **Sprache und Kommunikation**
4. **Ästhetische Bildung**
5. **Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik**
6. **Bildung für nachhaltige Entwicklung**
7. **Medien und digitale Bildung**

Weitere Voraussetzungen sind eine ressourcenorientierte und systematische Beobachtung des kindlichen Tuns sowie eine Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte, die sich aus dem gesetzlichen Auftrag von Kindertageseinrichtungen ergibt und sich im pädagogischen Handeln und in der Gestaltung von Strukturen, Raum und Materialangebot zeigt. Auf dieser Basis reflektieren und prüfen pädagogische Fachkräfte, Team, Leitung und Träger ihr professionelles Handeln im Hinblick auf die Interessen und Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder.

Die Bildungsbereiche knüpfen an diese Voraussetzungen an und dienen dazu, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern im Alltag wahrzunehmen, zu interpretieren und professionell zu begleiten.

Jeder Bildungsbereich beginnt mit einer Einführung in das Thema und erklärt die Bedeutung für den pädagogischen Alltag. Er zeigt, wie er mit der menschlichen Entwicklung verknüpft ist, sei es kulturell, gesellschaftlich, wirtschaftlich oder politisch.

Der zweite Teil wendet sich dem Handeln der Kinder zu und beschreibt Situationen ihres Erlebens im Kontext ihrer Entwicklungsbedürfnisse. Das kindliche Handeln wird aus der Perspektive des jeweiligen Bildungsbereichs hinterfragt und interpretiert, um mögliche Interessen der Kinder zu erkennen.

Daraus ergeben sich in einem dritten Teil Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln, wobei Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie Raum-, Zeit- und Materialgestaltung berücksichtigt werden, um den Alltag in Kindertageseinrichtungen reich an Bildungsanlässen zu gestalten.

In jedem Kapitel zu den Bildungsbereichen steht an vierter Stelle eine Sammlung von Impulsen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags, sowohl im Hinblick auf Spiel- und Projektangebote als auch in Bezug auf die Raumgestaltung und Auswahl der Materialien.

Jeder Bildungsbereich enthält abschließend Fragen zur Reflexion des pädagogischen Handelns. Diese bieten Orientierung, um sich selbst, Räume, Materialangebote, Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten auf Basis der Bildungsbereiche zu hinterfragen. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

Die hier dargestellte Methode, Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Bildungsbereiche zu gliedern, soll nicht bedeuten, dass diese getrennt voneinander zu betrachten oder nach Plan abzuarbeiten sind. Vielmehr sind alle Bildungsthemen miteinander vernetzt. Bildung findet also im Alltag immer gleichzeitig bezüglich mehrerer Bildungsbereiche statt. Es soll so ein Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln im Alltag geboten werden, der sich in das Selbstverständnis des Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ einfügt.

5.1 Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention

Kindertageseinrichtungen sind wichtig für eine frühzeitige Gesundheitsförderung. Im Fokus stehen hierbei gesundheitsförderliche Bedingungen, die als Grundlage aller Aspekte des Bildungsbereichs betrachtet werden können. Ganzheitliche Ansätze zur Gesundheitsförderung umfassen Kompetenzstärkung, Partizipation und die Entwicklung gesunder Strukturen. Die Kinder erkunden ihren Körper und auch mit ihm, bewegen und entspannen sich, spüren Nähe und machen körperliche, sinnliche und soziale Erfahrungen in der Einrichtung. Ein gesundheitsfördernder Alltag integriert strukturelle und praktische Maßnahmen und schafft eine unterstützende Umgebung. Dies fördert die Entwicklung wichtiger Lebenskompetenzen bei Kindern.

Gesundheitsförderung ist ein vielseitiger Prozess, der sich nicht nur auf individuelle Verhaltensweisen konzentriert, sondern vor allem darauf abzielt, gesundheitsförderliche Bedingungen zu schaffen. Um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und frühzeitig zu einem gesunden Lebensstil zu befähigen, werden Maßnahmen koordiniert und strukturelle Veränderungen, wie beispielsweise ein gesundes Ernährungsangebot, unter Beteiligung der Kinder und ihrer Familien vorgenommen. Gesundheitsförderung im heutigen Verständnis schaut auf die Lebenswelten der Menschen und die Bedeutung der Lebensumstände (soziale Faktoren wie Einkommen, Bildung und Herkunft, sowie die Bedingungen in der Umwelt und der Gesellschaft), da diese einen großen Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden haben. Mit dem Fokus auf die Lebenswelten der Menschen steht der sogenannte Settingansatz im Mittelpunkt der Gesundheitsförderung. Dieser Ansatz zielt darauf ab, die verschiedenen Lebenswelten („Settings“), in denen Menschen leben, arbeiten und spielen (z.B. Wohngebiete, Kindertageseinrichtungen, Schulen, Arbeitsplätze), so zu gestalten und zu verändern, dass sie gesundheitsfördernd wirken. Auf diese Weise soll es den Menschen leichter gemacht werden, sich gesundheitsbewusst zu verhalten.

Aufgrund der hohen Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen bieten sie eine einzigartige Möglichkeit, gesundheitsfördernde Maßnahmen flächendeckend umzusetzen. Sie können frühzeitig den Grundstein für gesundheitsfördernde Verhaltensweisen legen. Untersuchungen zeigen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht nur den Gesundheitszustand und die Bildungschancen der Kinder verbessert, sondern auch zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beiträgt. Zudem ermöglichen diese Einrichtungen den Kontakt zu Familien, die als wichtige Einflussfaktoren und Verantwortungsträger das gesunde Aufwachsen der Kinder maßgeblich beeinflussen können. Kindertageseinrichtungen gelten daher als „Kristallisationspunkt“ für gesundheitsförderliche Interventionen. Dies zeigt sich ebenso in der Aufnahme der Lebenswelten im Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz [PrävG]).

Wenn es gelingt, den Fokus, unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelten, Belastungen und Ressourcen der Kinder und Familien, auf die Gestaltung des Alltags zu legen, können Kindertageseinrichtungen noch stärker als bisher zu Orten des Wohlbefindens und gesunden Aufwachsens werden und damit zur Verwirklichung des Rechts auf Gesundheit (Art. 24 UN-Kinderrechtskonvention) eines jeden Kindes beitragen (siehe *1.1 Kinderrechte*).

Die KiGGS-Studie[9] zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zeigt, dass es den meisten Kindern gesundheitlich gut geht. Dennoch sind Störungen der funktionellen und psychischen Entwicklung sowie verhaltensabhängige körperliche Störungen präsent und rücken zunehmend in den Fokus. Dazu gehören:

- Psychosomatische Beschwerden: körperliche Symptome ohne klare organische Ursache, wie Bauchschmerzen oder Kopfschmerzen, die durch psychische Belastungen ausgelöst oder verstärkt werden können
- Chronische Erkrankungen: beispielsweise Asthma, Diabetes, Allergien
- Funktionelle Störungen: Entwicklungsverzögerungen/Entwicklungsstörungen im Bereich der kognitiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten
- Emotionale Störungen, wie beispielsweise Störungen des Sozialverhaltens sowie Angst und Depression
- Verhaltensprobleme, wie Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS)

Diese vermehrt auftretenden Erkrankungen sind nicht gleich verteilt, sondern betreffen häufiger Kinder in herausfordernden Lebenslagen. Ihre Lebenswelten beeinflussen damit ihr Gesundheits- und Entwicklungspotenzial. So stehen beispielsweise die körperliche Pflege und Hygiene, das Ernährungsverhalten in Familien sowie das Aktivitätslevel von Kindern unmittelbar im Zusammenhang mit den familiären Lebensbedingungen. Gleichzeitig können herausfordernde Lebenssituationen auch die Eltern-Kind-Beziehungen belasten.

Es ist wichtig zu wissen, dass nicht alle Kinder, die großen Belastungen und Risikofaktoren ausgesetzt sind, abweichende Entwicklungen zeigen. Einige Kinder profitieren von kind- und umweltbezogenen Schutzfaktoren. Beispiele dafür sind kindliche Resilienzfaktoren (z.B. die Fähigkeit, sich nach einem Abschied von den Eltern beim Betreten der Kindertageseinrichtung schnell wieder zu beruhigen), eine stabile emotionale Eltern-Kind-Beziehung (feinfühliges elterliches Verhalten) sowie ein offenes, unterstützendes Erziehungs- und Bildungsklima in der Kindertageseinrichtung.

Damit Kindertageseinrichtungen bestmögliche Chancen für ein gesundes Aufwachsen aller Kinder ermöglichen können, braucht es ganzheitliche Ansätze zur Gesundheitsförderung. Dazu gehören, nach dem bereits genannten Settingansatz, auch die Kompetenzstärkung, die Partizipation aller Beteiligten sowie die Entwicklung und Umsetzung gesunder Organisationsstrukturen.

9 Robert Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsmonitoring (2019). Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS Welle 2).

5.1.1 Interesse und Handeln der Kinder

Erfahrungen mit dem eigenen Körper und Wohlbefinden sind eine wichtige Grundlage für die Aneignung der Welt, die Entwicklung einer eigenen Meinung, der Emotionen und des Selbstbildes. Die Erfahrungen ermöglichen das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Zusammenspiel verschiedener Sinneserfahrungen.

Körper erkunden

Der eigene Körper ist für Kinder Gegenstand von immer wiederkehrender Neugierde und Erkenntnisinteresse. Sie vergleichen ihren eigenen Körper mit anderen, versuchen, die Ursachen körperlicher Phänomene zu ergründen und die Folgen körperlicher Aktivitäten zu erfassen. Sie beobachten, wie Körper wachsen, sich verändern und älter werden und wollen verstehen, warum das so ist. Die Kinder erkennen vielfältige Erscheinungsformen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z.B. Größe, Hautfarbe, Stimme und Haarstruktur). Anfangs nehmen sie ihren Körper als gegeben wahr und erkunden ihn in seinen Formen und Funktionen. Sie probieren dabei, was ihnen angenehm oder unangenehm ist. Kinder erkunden die Fähigkeiten ihres Körpers, erweitern und trainieren sie. Einmal erlernte Bewegungsabläufe wiederholen sie immer wieder und verfeinern diese zunehmend, wie beispielsweise Greifen, Drehen und Hüpfen. Kinder nutzen jede Gelegenheit, ihren Körper auf verschiedene Weisen zu erproben. Hierzu brauchen sie individuell unterschiedlich viel Zeit. Sie gehen allein oder gemeinsam Risiken und Wagnisse ein und kommen dabei immer wieder an ihre Grenzen. Überwinden sie diese, stärkt das ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein.

Kinder lernen die Bezeichnungen und Funktionen der Körperteile kennen. Sie erfahren, wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden. Diese Erfahrungen sind teilweise geprägt durch eine vielfältige umgangssprachliche, regional- und familienspezifische oder kulturell geprägte Wortwahl, die den Kindern teilweise auch eine Wertung des Körpers und seiner Funktionen vermittelt. Ebenso beschäftigen Themen wie Ausscheidungen und kindliche Sexualität viele Kinder. Die kindliche Sexualität ist dabei klar von der Erwachsenensexualität zu trennen. Kinder setzen sich mit ihren Empfindungen damit auseinander und erzählen darüber. Kindliche Sexualität äußert sich je nach Entwicklungsphase und Alter sehr unterschiedlich und zeigt sich in vielfältigen Ausdrucksformen, beispielsweise durch Berührungslust, Kuscheln oder Schwärmerei. Von Geburt an empfinden Kinder angenehme Gefühle beim Berühren ihrer Genitalien, ohne sexuelles Ziel. Schamgefühl entwickelt sich meist ab dem fünften Lebensjahr und ist geprägt von Gesellschaft und Erziehung.

Mit dem Körper erkunden

Kinder nehmen ihre Umwelt mit allen Sinnen wahr: Tasten, Schmecken, Riechen, Sehen und Hören sind zentrale Elemente ihrer Wahrnehmung. Mit allen Sinnen erforschen Kinder lustvoll und neugierig die Welt, die sie umgibt. Sie rühren beispielsweise mit den Händen im warmen Wasser, balancieren auf dem Bordstein, riechen an einer Orange und lauschen dem Klopfen eines Spechtes.

Die Welt bietet den Kindern vielfältige Elemente, Materialien und Lebewesen, die mit dem Körper und durch ihre Sinne zu entdecken und zu erkunden sind. Insbesondere, wenn Kinder aktiv sind und ihre unterschiedlichen Sinne gleichzeitig auf etwas richten können, sind ihre Erkenntnisse tief, umfassend und klar. Erst solche reichhaltigen Erkenntnisse bilden die Grundlage für nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern.

In Bewegung sein

Die meisten Kinder haben von Anfang an einen elementaren Drang zur Bewegung, der sich auf vielfältige Weise zeigt. Sie nutzen ihre gegebenen Möglichkeiten, um aktiv zu sein. Sie nehmen ihren Körper immer wieder neu und in vielfältiger Weise wahr: Sie bewegen sich allein oder zusammen mit anderen, schnell oder ruhig, in einem großen Radius oder im Sitzen. Sie suchen nach Herausforderungen, balancieren oder rotieren und erleben in der Bewegung intensive sinnliche Eindrücke.

Die Bewegung im Raum, drinnen und draußen, ist der Motor für umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Kinder erleben ihre eigene Position im Raum und verändern diese durch Bewegung. Sie erfassen so auch unterschiedliche Dimensionen wie Höhe, Breite, Nähe und Ferne. Gegenstände, die sich im Raum befinden, sind für sie Hindernisse, Herausforderungen oder Orientierungspunkte (siehe *1.7 Gestaltung von Bildungsräumen*). Mit all ihren Kräften und all ihren Sinnen setzen sie sich mit ihnen auseinander und gewinnen so grundlegende Erkenntnisse, die ein Fundament für ihre weiteren Lernprozesse darstellen. Durch ihre Aktivitäten entwickeln sie nach und nach eine Raumvorstellung, die ihnen Orientierung und Sicherheit gibt. Zudem erkennen Kinder, dass Menschen aufgrund ihrer Körpergröße und persönlichen Wohlgefühle unterschiedlich viel Raum benötigen und dass es Absprachen und Regelungen für die gleichberechtigte Raumnutzung braucht.

Sich entspannen

Momente, in denen Kinder ganz in sich versunken sind, ihre Blicke im Raum umherschweifen lassen oder sie anderen Kindern zuschauen, sind Phasen der Ruhe. Was äußerlich als ganz bei sich, völlig entspannt oder nachdenklich erscheint, sind innerlich Momente, in denen Kinder ihre Eindrücke und Erfahrungen verarbeiten. Dieser Prozess ist wichtiger und notwendiger Bestandteil von Bildungs- und Entwicklungsprozessen.

Kinder spüren selbst, wann sie innere und äußere Ruhe brauchen. Dann suchen sie oft gezielt Orte, Materialien, Personen und Gelegenheiten, die ihnen dabei helfen, diese zu erlangen. Manchmal erleben Kinder, dass sie trotz ihres Bedürfnisses nach Ruhe oder Schlaf nicht zur Entspannung finden. In diesen Fällen benötigen sie die feinfühlige Begleitung Erwachsener.

Körperliche Nähe spüren

Kinder suchen mal mehr und mal weniger körperliche Nähe zu anderen Personen, sei es zu Erwachsenen oder anderen Kindern. Dies geschieht individuell und situativ und ist beeinflusst durch eigene Erfahrungen, ihren soziokulturellen Hintergrund, ihr Alter und ihren Charakter sowie durch die aktuelle Stimmung.

Von Geburt an sind Kinder auf körperliche Nähe und Zuwendung angewiesen und suchen engen Körperkontakt zu ihren Bindungspersonen. Durch das Gehalten-, Gewiegt- und

Getragenwerden, verbunden mit dem Klang bekannter Stimmen und dem ganz vertrauten, individuellen Duft erfahren sie Beruhigung und Wohlbefinden.

Sowohl in verunsichernden Situationen als auch in Momenten der Freude und Begeisterung suchen Kinder (körperliche) Nähe zu einer Bezugsperson oder drücken diese über körperliche Nähe aus.

Die Erfahrungen in bewusst gesuchtem oder auch beiläufigem Körperkontakt stärken Kinder in ihrem Körperbewusstsein und fördern so ihre Identitätsentwicklung.

Mahlzeiten als körperliche, sinnliche und soziale Erfahrung

Essen und Trinken als alltägliche Tätigkeiten sowie (gemeinsame) Mahlzeiten bieten eine Vielzahl von Anlässen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse und stellen damit ebenfalls einen Aspekt der Gesundheitsförderung dar. Empfindungen wie Hunger, Durst und Sättigung sind fundamentale körperliche Erfahrungen, die bei Kindern sowohl Wohlbefinden als auch Not hervorrufen können. Hunger kann beispielsweise Angst auslösen, während Sättigung zu einem Gefühl der Zufriedenheit führt.

Essen und Trinken bietet darüber hinaus verschiedene sinnliche Erfahrungen. Kinder riechen den Duft, sehen Farben, nehmen Beschaffenheit und Form wahr, fühlen Temperatur, hören Geräusche beim Reinbeißen oder Trinken, sie schmecken Süßes, Saures, Bitteres, Salziges oder Umami (herzhaft/würzig). Mit großer Neugierde untersuchen Kinder Nahrungsmittel, gewinnen Erkenntnisse über ihren Aufbau und ihre Beschaffenheit und erlangen grundlegende Einsichten in physikalische und chemische Vorgänge. Für Kinder sind auch die Art der Präsentation des Essens und Trinkens, die Art des Geschirrs und des Bestecks ästhetisch-sinnliche Erfahrungen, die Auswirkungen auf ihren Appetit und die Entwicklung ihres Geschmackes haben und damit Einfluss auf ihre Bildung und Entwicklung nehmen.

Daneben entwickeln Kinder beim Essen ein individuelles ästhetisches und sprachliches Verständnis und entdecken eigene Fertigkeiten und Möglichkeiten, sich aktiv einzubringen. Sie lernen zum Beispiel durch das selbstständige Auftun von Speisen und das Schneiden mit dem Messer die Dosierung der eigenen Kraft. Machen Kinder all diese Erfahrungen, können sie nach und nach ihrem Körpergefühl entsprechend selbst einschätzen, wie viel sie essen und trinken möchten.

Partizipieren

In Situationen, in denen Kinder partizipieren können, stärken sie ihr Vertrauen in sich und ihre Umwelt sowie in ihre Selbstwirksamkeit. Die Perspektiven der Kinder finden Berücksichtigung und sie fühlen sich wertgeschätzt. Kinder wollen sich zum Beispiel an der Vorbereitung und Zubereitung von Mahlzeiten beteiligen oder die Beete im Garten gießen. Sie erfahren ihr Handeln als sinnvolle und ernsthafte Tätigkeit und erleben, dass ihr Tun Ergebnisse hervorbringt, die wichtig und nützlich sind. Kinder tragen auf diese Weise Verantwortung und erleben ihre (Mit)Arbeit als bedeutungsvoll. Situationen, in denen ein Kind partizipieren kann, stärken seine Resilienz, also die Fähigkeit, Herausforderungen und belastende Situationen gut zu meistern.

5.1.2 Pädagogisches Handeln

Die pädagogische Fachkraft hat in der Kindertageseinrichtung viele (Gestaltungs-)Möglichkeiten, um die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern langfristig und nachhaltig positiv zu beeinflussen. Handlungsleitend sollte ein umfassendes Verständnis von Gesundheit sein, welches die Förderung einer gesunden seelischen, physischen und sozialen Entwicklung einschließt. Konkrete Aktivitäten zur Förderung der Gesundheitskompetenz beziehen sich auf die Förderung der psychischen, sozialen und körperlichen Gesundheit, auf psychomotorische und Bewegungsförderung sowie auf die Förderung der Klimagesundheit durch Natur- und Umweltbildung.

Der Erwerb von Gesundheitskompetenzen stärkt kindbezogene und zwischenmenschliche Ressourcen. Dabei werden frühzeitig gesunde Lebensweisen gefördert, gesundheitliche Risiken reduziert und das Wohlbefinden der Kinder nachhaltig gefestigt. Gemeinsame Bildungs- und Entwicklungsangebote für alle Kinder, eine Versorgung mit gesunder Nahrung, Hygieneroutinen im Alltag und die Erschließung von zusätzlichen Lern- und Erfahrungsräumen (z.B. im Sozialraum) können zur Förderung von Gesundheit beitragen. Kinder werden darin bestärkt, ein positives Selbstbild zu entwickeln, gesundheitsbewusste Entscheidungen zu treffen und ihre motorischen Fähigkeiten auszubauen. Zu den zahlreichen Möglichkeiten, die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern langfristig und nachhaltig zu unterstützen, gehört der gemeinsame Austausch über eine gesunde Lebensweise sowie die Stärkung der Kinder in der Ausbildung ihres Körpergefühls.

Kinder brauchen bei der Entwicklung eines verantwortungsvollen Umgangs mit ihrem eigenen Körper Unterstützung. Feinfühlige Wahrnehmung der Bedürfnisse der Kinder, wie das Bedürfnis nach Ruhe oder Schlaf, und die Bereitstellung individueller Möglichkeiten zur Befriedigung dieser Bedürfnisse sind essenziell. Die pädagogische Fachkraft spielt hierbei eine wichtige Rolle, indem sie den Kindern je nach Bedarf Sicherheit und Ruhe vermittelt oder ihre Bewegungsfreude unterstützt. Die stetigen, einfühlsamen Reaktionen einer Fachkraft auf die Signale der Kinder stärken deren Vertrauen und Fähigkeit, mit beispielsweise Anspannung umzugehen.

Zusammenarbeit mit Familien

Pädagogisches Handeln erfordert neben der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Einschränkungen und Vorerfahrungen der Kinder auch die Beachtung der familiären Lebenslagen. Ein frühzeitiger Beziehungsaufbau zwischen Fachkräften und Eltern/Familien und eine kontinuierliche Stabilisierung der Zusammenarbeit (z.B. durch Elterngespräche, Elternabende, Workshops, Familiencafés, Familienfeste) erweisen sich hier als hilfreich für die Förderung der Kindergesundheit. Eine reine Informationsvermittlung zu Gesundheitsthemen birgt das Risiko von Ausgrenzung und Benachteiligung. Um sicherzustellen, dass Kinder nicht in Konflikt mit ihren Lebensumständen geraten, sollte die Förderung von Gesundheitskompetenzen über die bloße Wissensvermittlung hinausgehen. Wertschätzende und situationsorientierte Beratung und Begleitung der Familien bei Alltagsfragen, insbesondere zur kindlichen Entwicklung und Gesundheit wie Hygiene, Sauberkeitserziehung, Ernährung und Erziehungsverhalten, bieten gute Möglichkeiten für die Gesundheitsförderung und unterstützen eine gelingende Zusammenarbeit mit den Familien (siehe *2.4 Eltern und Familien*).

Psychische Gesundheit fördern

Die Förderung der psychischen Gesundheit in der Kindertageseinrichtung ist ein wesentlicher Bestandteil der Gesundheitsförderung. Kindertageseinrichtungen schaffen eine unterstützende und sichere Umgebung, in der Kinder lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und auszudrücken. Durch gezielte Maßnahmen können pädagogische Fachkräfte dazu beitragen, die Resilienz der Kinder zu stärken und ein Bewusstsein für psychische Gesundheit zu entwickeln. Beispiele für die Förderung psychischer Gesundheitskompetenzen in der Kindertageseinrichtung sind Übungen zur Entspannung und Stressbewältigung, Gespräche über subjektives Wohlbefinden sowie die gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Konfliktbewältigung.

Im Kontext psychischer Gesundheit wird mit Blick auf die anfangs genannten, vermehrt auftretenden Erkrankungen deutlich, dass auch auf Zeichen von Stress, Angst oder anderen psychischen Belastungen geachtet und sensibel auf Verhaltensänderungen reagiert werden muss. Um nachhaltig etwas zu bewegen, müssen Veränderungen im Einklang mit den familiären Bedingungen stehen und von allen Beteiligten als sinnvoll erlebt werden. Dafür braucht es Sensibilität für die Lebenslagen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien.

Körperliche Gesundheit fördern

Die Förderung der körperlichen Gesundheit in Kindertageseinrichtungen ist ebenfalls ein wichtiger Teil der Gesundheitsförderung. Durch gezielte Maßnahmen wie ausgewogene Ernährung, regelmäßige Bewegung, Hygieneroutinen und gesundheitliche Aufklärung, können Kindertageseinrichtungen die körperliche und psychische Gesundheit der Kinder nachhaltig unterstützen. Eine gesundheitsfördernde Umgebung in der Kindertageseinrichtung trägt dazu bei, dass Kinder schon früh lernen, wie wichtig ein gesunder Lebensstil ist und wie sie diesen in ihrem Alltag umsetzen können. Häufig nehmen Lebenslagen einer Familie auch Einfluss auf die körperliche Gesundheit des Kindes.

Die Mund- und Zahngesundheit als Teil der allgemeinen Gesundheit ist davon nicht ausgenommen. Gesunde Zähne sind wichtig für die Nahrungsaufnahme, die Gebiss- und Sprachentwicklung sowie für ein ausgeprägtes Sozialverhalten. Gute Mundhygiene trägt zudem zur Abwehr von Infektionen bei. Kinder sollten ab dem ersten, spätestens ab dem zweiten Lebensjahr täglich die Zähne putzen. So können Karies und andere Zahnerkrankungen frühzeitig verhindert werden. Neben der häuslichen Zahnpflege gehört auch in Kindertageseinrichtungen die regelmäßige Zahnpflege zur Gesundheitsförderung. Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei verbal und durch Bestärkung. Gemeinsames Zähneputzen führt Kinder an eine selbstständige, regelmäßige Mundhygiene heran und legt einen wichtigen Grundstein für ein zahngesundes Leben. Es unterstützt die Gesundheitskompetenzen und Chancengleichheit der Kinder. Das tägliche Zähneputzen in der Kindertageseinrichtung kann durch Zahnputzprojekte oder Projektwochen für die ganze Familie ergänzt werden und die Kinder und auch die Eltern an die Themen zur Zahngesundheit heranführen. Zudem kann eine Kindertageseinrichtung ihren Sozialraum nutzen und eine regelmäßige Kooperation mit einer Zahnarztpraxis etablieren. Diese kann mit den Kindern das Zähneputzen üben und den Familien entsprechende Hinweise mitgeben.

Auch in Bezug auf ein gesundes Ernährungsverhalten wird in der Kindertageseinrichtung eine Grundlage gelegt. Kinder erleben in der Regel, dass Erwachsene für ihre Versorgung

und (gesunde) Ernährung sorgen. Dabei wird ihnen jedoch ebenso ihre Abhängigkeit von Erwachsenen bewusst, die darüber entscheiden, ob und wann sie Nahrung erhalten, sowie über die Art und Menge der Nahrung, die Kinder zu sich nehmen. Dadurch erfahren Kinder gleichzeitig die Fürsorge ihrer Bezugspersonen. Erwachsene müssen sich ihrer Macht über die Ernährung von Kindern bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen. Gerade in Essenssituationen sollen Kinder keinen Zwang erleben und in ihren eigenen Bedürfnissen ernstgenommen werden. Beispielsweise müssen Kinder nicht probieren oder die Menge auf ihrem Teller aufessen, wenn sie dies nicht wollen.

Mahlzeiten sind für Kinder Gelegenheiten, in Gemeinschaft mit anderen Kindern und pädagogischen Fachkräften zu sein. Durch die Wahrnehmung der anderen, die Verantwortung füreinander und den Austausch untereinander, entsteht eine besondere Tischkultur. Rituale, wie beispielsweise Tischsprüche, prägen die Gemeinschaft und verleihen der Bedeutung von gemeinsamen Mahlzeiten Ausdruck. Mahlzeiten sind Anlass für Zusammentreffen, bieten Gelegenheit und Zeit für entspannte Gespräche, geben die Möglichkeit, durch Nachahmung Neues auszuprobieren und schaffen einen Rahmen, etwas füreinander und miteinander zu tun. In Essenssituationen erleben Kinder, welche Bedeutung der Nahrung beigemessen wird (z.B. durch das, was auf dem Tisch steht, wie es auf dem Tisch steht und durch die Art, wie damit umgegangen wird). Dem Essen wird dabei ein Wert beigemessen, der über die eigentliche Nahrungsaufnahme hinausreicht. Sowohl die Qualität des Essens, ob es frisch zubereitet und vielfältig in der Auswahl ist, ob es den Anforderungen für gesundes Essen entspricht und ansprechend wirkt, als auch die Art, wie ein gedeckter (Mittags-)Tisch oder ein Buffet aussehen, spiegeln das umfassende Verständnis wider. Nicht weniger bedeutungsvoll sind die Normen oder Regeln, die bewusst oder unbewusst zur Kultur des Essens beitragen. Jedes Kind ist durch sein familiäres und institutionelles Erleben geprägt (z.B. mit oder ohne Besteck essen, zu jeder Mahlzeit eine Serviette einfordern oder auf bestimmte Lebensmittel zu verzichten). Essenssituationen in der Kindertageseinrichtung sind für Kinder Gelegenheiten, unterschiedliche Esskulturen zu erleben, zunehmend selbst mitzugestalten und so als Teil der körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung anzunehmen.

Sexualfreundliche pädagogische Haltung

Kinder erkunden ihren Körper, setzen sich mit ihren Empfindungen auseinander und erzählen darüber. Wie in der Kindertageseinrichtung über Körperteile und kindliche Sexualität gesprochen wird, beeinflusst entscheidend das Wissen, das Kinder von ihrem Körper und über dessen Funktionen haben. Eine offene Kommunikation unterstützt das Kind in seiner Selbstwahrnehmung und -akzeptanz.

Sexuelle Bildung findet in der Kindertageseinrichtung immer statt – ob bewusst oder unbewusst. Daher braucht es in der Einrichtung eine aktive Auseinandersetzung damit. Für den pädagogischen Umgang mit kindlicher Sexualität ist Selbstreflexion entscheidend. Dazu gehören die eigenen biografischen Erfahrungen mit Sexualität, die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität sowie die eigene Einstellung zur kindlichen Sexualität. Es ist wichtig, diese klar von der Erwachsenensexualität zu trennen. Kindliche Sexualität ist geprägt von Neugier und dem Entdecken des eigenen Körpers sowie der eigenen Identität, während Erwachsenensexualität komplexere emotionale und soziale Aspekte umfasst. Es braucht das Bewusstsein darüber, kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsphasen zu respektieren, ohne diese mit erwachsenen Maßstäben zu vermischen.



Biografische Erfahrungen prägen das Verständnis und Verhalten gegenüber kindlicher Sexualität sowie den Umgang mit Geschlechterunterschieden mit und beeinflussen die Reaktion auf Fragen und Verhaltensweisen der Kinder. Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft ermöglicht eine offene, respektvolle und unterstützende Haltung gegenüber den Kindern. Zudem ist der Erwerb von Fachwissen über kindliche Sexualität essenziell. Dies beinhaltet das Verständnis dafür, dass kindliche Sexualität in verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedlich zum Ausdruck kommt und oft von Unbefangenheit und Entdeckungslust geprägt ist. Durch sexualpädagogische Kompetenzen kann die pädagogische Fachkraft kindliche Fragen und Verhaltensweisen rund um kindliche Sexualität einfühlsam und altersgerecht begleiten. Sie spricht aktiv über Themen, die die Kinder beschäftigen, und schafft so ein gemeinsames Verständnis. Dazu gehören auch Strategien zur Förderung eines gesunden und respektvollen Umgangs mit dem eigenen Körper und den Körpern anderer.

Das Team einer Kindertageseinrichtung entwickelt eine einheitliche Haltung nach innen und außen. Eine abgestimmte Herangehensweise erleichtert den Umgang mit kindlicher Sexualität und sorgt für klare, verständliche Botschaften gegenüber den Kindern und deren Eltern. Ein wichtiger Bestandteil ist die Erarbeitung eines Schutzkonzeptes, das präventive Maßnahmen, klare Verhaltensregeln und Handlungsanweisungen für den Ernstfall umfasst. Kontinuierliche Reflexion und Austausch im Team halten das Schutzkonzept aktuell und bieten Kindern einen sicheren Raum für ihre sexuelle Entwicklung (siehe *2.1 Kinderschutz*).

Bewegungsförderung

Ein weiterer Aspekt zur Förderung der Gesundheitskompetenz in der Kindertageseinrichtung ist die psychomotorische und Bewegungsförderung. Sie fördert zum einen die (fein)motorische Entwicklung und zum anderen die Körperwahrnehmung und das körperliche Wohlbefinden der Kinder. Die Bewegung im Raum, drinnen und draußen, ist ein wichtiger Motor für umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Sie nutzen jede Gelegenheit, ihren Körper auf verschiedene Weisen zu erproben. Pädagogische Fachkräfte schaffen sichere Räume und ermutigen die Kinder, sich auszuprobieren und eigene Grenzen zu überwinden. Grundsätzlich bieten Alltagssituationen das gesamte Spektrum an Erfahrungen und Bildungsgelegenheiten, die Kinder im Zusammenhang mit ihrem Körper suchen.

Innenräume und Außenräume, Flure und Bäder erzeugen durch ihre baulichen und materiellen Gestaltungen Bewegungsanreize. Große, freie Räume laden zum Tanzen, zum schnellen und langsamen Laufen oder zum Fahren von Fahrzeugen ein. Andere Bewegungsabläufe werden durch bewusste Enge – wie in einem Kletterturm, einer Rutsche oder einer Höhle ermöglicht. Verschiedene Untergründe und Ebenen oder die Gestaltung mit Licht und Schatten bieten weitere Herausforderungen und Impulse zum Bewegen und Wahrnehmen anderer Perspektiven auf Raum und Geschehen. Auch konkrete Anlässe, wie Sportangebote oder Angebote zur Körperwahrnehmung, wie beispielsweise eine Körperreise, sind anregende Bildungsgelegenheiten.

Bewegungserfahrungen sind oft verknüpft mit Aspekten der Natur- und Umweltbildung, wie beispielsweise im Umgang mit Wasser: Die Bewegung von, im und mit Wasser fasziniert viele Kinder. Durch die spezifischen Eigenschaften des Wassers (z.B. die Textur, den Wasserwiderstand und die Temperatur) bietet es vielfältige Sinneserfahrungen, Bewegungsmöglichkeiten und vermittelt neue, auch körperliche Erfahrungen. Es fordert Kinder zu kreativem Spiel heraus. Die Erfahrungen stärken ihre Wahrnehmung sowie ihre sensorischen und motorischen

Fähigkeiten. Eine spielerische Wassergewöhnung in Kindertageseinrichtungen legt den Grundstein für ein positives Verhältnis zu Wasseraktivitäten in der Zukunft. Alltagsnahe Beispiele für eine gemeinsame Auseinandersetzung können das Schöpfen, Gießen und Spritzen von Wasser oder ein mit Wasser gefülltes Waschbecken sein, in dem die Kinder sich ausprobieren und experimentieren können. Es können aber genauso Pfützen und Rinnsale bei Ausflügen oder Matschecken im Außenbereich zu kreativem Erleben anregen. Pfützen, Wasserbecken oder Bäche können gleichzeitig Gefahren, wie Ertrinkungsunfälle, für Kinder darstellen. Pädagogische Fachkräfte sind sich möglicher Gefahren im Umgang mit Wasser bewusst und verfügen über geeignete methodische Ansätze zur Wassergewöhnung, die dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen. Sie achten auf die individuellen Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Ein angeleiteter Umgang mit Wasser in der Kindertageseinrichtung trägt, neben den Bildungs- und Entwicklungsprozessen, also auch zur Unfallprävention bei.

Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen

Pädagogische Fachkräfte schaffen in der Kindertageseinrichtung Strukturen, die die Partizipation von Kindern und Familien ermöglichen und so verlässlich und kontinuierlich Selbst- und Mitentscheidung fördern. Partizipation ist zentral in der Gesundheitsförderung, da damit das Vertrauen und die Selbstwirksamkeit der Kinder (und Familien) gestärkt wird und die Lebenswelten der Kindertageseinrichtung und Familie in Beziehung gesetzt werden. Die familiären Bedürfnisse, Bedarfe und Perspektiven finden Berücksichtigung und es erhöht sich damit die Akzeptanz, Passgenauigkeit und Wirksamkeit von Gesundheitsmaßnahmen. Durch aktive Einbeziehung fühlen sich Kinder wertgeschätzt und motiviert, was zu nachhaltigen Verhaltensänderungen und einem besseren gesundheitlichen Wohlbefinden führt.

Die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und die gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungsstrategien ermöglicht es den Kindern, soziale Fähigkeiten wie Kommunikation, Kooperation und Kompromissbereitschaft auszubauen. Sie lernen, ihre eigenen Bedürfnisse auszudrücken und die Bedürfnisse anderer zu respektieren. Sie möchten beispielsweise bestimmen, wo sie sich bewegen, ob sie sich ausruhen oder schlafen oder was und wie viel sie essen wollen. Kinder, die sich gehört und respektiert fühlen, entwickeln eine stärkere emotionale Stabilität und Resilienz. Sie sind weniger anfällig für Stress und Angst, fühlen sich insgesamt wohler und lernen, mit Herausforderungen und Veränderungen besser umzugehen. Wenn Kinder in Entscheidungen über ihre Mahlzeiten und Aktivitäten einbezogen werden, sind sie eher bereit, sich aktiv zu beteiligen und ihr Handeln nach ihren individuellen Bedürfnissen auszurichten. Dies fördert insgesamt einen gesunden Lebensstil.

Transparenz und Partizipation im Alltag erweisen sich auch für die Inanspruchnahme gesundheitsförderlicher Maßnahmen durch die Familien als elementare Grundlagen. Nur so können Strukturen, Abläufe und Angebote nachvollzogen, Hilfebedarfe entsprechend adressiert und die Lebenswelten der Kindertageseinrichtung und Familie in Beziehung gesetzt werden.

Kindertageseinrichtungen als Ort für Prävention und Gesundheitsförderung

Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen zu etablieren bedeutet, auch die Strukturen des Alltags in den Blick zu nehmen. Dies beinhaltet die Alltags- und Situationsgestaltung, Raumgestaltung und Materialauswahl, bedeutet aber auch, die Arbeitsabläufe und Tagesrhythmen in der pädagogischen Praxis sowie Öffnungs- und Betreuungszeiten gesundheitsförderlich auszugestalten. Die Umsetzung einzelner Maßnahmen muss immer an

die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Dies erfordert eine professionelle, partizipative Einrichtungsentwicklung, die sich kontinuierlich an veränderten (Rahmen-) Bedingungen sowie den Bedürfnissen von Kindern, Familien und pädagogischen Fachkräften orientiert. Um diesen Prozess nachhaltig umzusetzen, kann externe Beratung und Begleitung (z.B. durch Krankenkassen) hilfreich sein.

Kindertageseinrichtungen tragen auch bei der Vermittlung in weiterführende Angebote, wie beispielsweise die interdisziplinäre Frühförderung oder die Logopädie, eine Verantwortung. Die Angebote werden eher angenommen, wenn sie anhand konkreter, praktischer Beispiele beziehungsweise Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag erläutert und vorurteilsbewusst durch vertraute Personen vermittelt werden.

Ergänzend ist es sinnvoll, pädagogische Fachkräfte hier weiterzuqualifizieren, um Gesundheitsförderungsmaßnahmen in den Alltag zu integrieren und so die Anpassungsfähigkeit und Krisenfestigkeit der Kindertageseinrichtungen langfristig zu stärken. Damit die Kindertageseinrichtung sich zu einer gesunden Lebenswelt entwickeln kann, finden folgende Punkte Beachtung:

- Abläufe, Routinen, Übergänge, Mikrotransitionen, genauso wie Strukturen in Bezug auf Beteiligungsmöglichkeiten hinterfragen
- Berücksichtigung von Zugangshürden für Eltern/Familien bei Gesundheitsförderprojekten (z.B. Sprache und Gesprächszeiten)
- Finanzielle, personelle Ressourcen (z.B. bereitgestellt durch Träger, Krankenkassen, Unfallversicherung) sowie anlassbezogene (Fach-)Beratung und Begleitung bei gesundheitsbezogenen Handlungen
- Anregung von und Mitwirkung an Organisationsentwicklungsprozessen (z.B. Mitwirkung an Gesundheitszirkeln)
- Gesundheit und Gesundheitsförderung als Querschnittsthema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte verankern

Die Anschlussfähigkeit von gesundheitsfördernden Maßnahmen an die pädagogische Konzeption – und damit an die Organisation der Kindertageseinrichtung – ist ein wesentlicher Aspekt, um nicht nur kurzfristige Maßnahmen zu ergreifen. Gesundheitsförderung wird damit zu einem Organisationsentwicklungsprozess, der in den Alltag systematisch gesundheitsfördernde Strukturen und Praktiken integriert. Diese umfassen neben den konkreten Angeboten und der Partizipation auch die Schaffung einer unterstützenden Umgebung sowie die Implementierung von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in den täglichen Abläufen und der Organisationskultur. Beispielsweise können folgende Aspekte in den Blick genommen werden:

Innerhalb der Kindertageseinrichtung kann auf eine anregende Raumgestaltung, barrierefreien Zugang zu Materialien sowie die Wahl der Essensanbieter geachtet werden. Auch die Durchführung von (gemeinsamen) Hygiene- und Pflegeaktivitäten (z.B. Zahngesundheit, Wickeln, Haut eincremen, Händewaschen) sind Teil des pädagogischen Alltags. Außerhalb der Kindertageseinrichtung können Schattenplätze, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, ein

Beet mit Nahrungsmittelpflanzen oder auch Ruhezonen etabliert werden. Im Sozialraum der Kindertageseinrichtung unterstützen Kooperationen mit lokalen Vereinen und Organisationen (z.B. Erste-Hilfe-Kurse für Kinder oder Gesundheitschecks durch Kinder- und Zahnärzte/-ärztinnen) oder, falls zugänglich, der Einbezug von Kita-Sozialarbeit gesundheitsfördernde Strukturen.

Durch diesen ganzheitlichen Ansatz wird eine nachhaltige, gesundheitsorientierte Entwicklung der gesamten Kindertageseinrichtung angestrebt. Kinder lernen in einem gesunden, sicheren und unterstützenden Umfeld, entwickeln wichtige Lebenskompetenzen und werden in ihrer gesamten Entwicklung gefördert. Die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung ist dabei abhängig von den jeweiligen Gegebenheiten in den Einrichtungen, von den Kindern und Familien, die eine Einrichtung besuchen, der Personal- und Trägerstruktur sowie dem Sozialraum.



Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder entwickeln zunehmend ein Gefühl für ihre Individualität und ihren Selbstwert: Die pädagogische Fachkraft nimmt vorsprachliche Signale wahr und reagiert angemessen verbal und nonverbal darauf (z.B. Mimik, Gestik und Stimme).

- Kinder entwickeln eine Vorstellung von ihrem körperlichen Selbst und ihrer Geschlechtsidentität: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote, um den eigenen Körper und die eigenen Gefühle kennenzulernen und wahrzunehmen.

- Der pädagogische Alltag wird von verschiedenen Pflegesituationen bestimmt: Für das pädagogische Handeln bieten diese Situationen wichtige Gelegenheiten für Eins-zu-eins-Beziehungen, die aufmerksam, feinfühlig und respektvoll gestaltet werden (z.B. Blickkontakt, Berührung).

- Kinder entwickeln bei Mahlzeiten Vorlieben, Abneigungen und einen eigenen Essrhythmus: Die pädagogische Fachkraft bietet abwechslungsreiche Nahrung an und unterstützt in individuell geeigneter Weise bei der Nahrungsaufnahme.

- Kinder haben einen besonderen Bedarf an individuellen Schlaf-/Ruhezeiten: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht jedem Kind zu jeder Zeit, dem Bedürfnis nach Schlaf oder Ruhe nachgehen zu können.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Gruppen- und Freundschaftserfahrungen von Kindern prägen ihr Sozial- und Bindungsverhalten: Die pädagogische Fachkraft unterstützt bei der Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen sowie Konfliktbewältigungsstrategien und interveniert bei Mobbing.

- Kinder setzen sich vermehrt mit ihrer Geschlechtsidentität auseinander: Die pädagogische Fachkraft nimmt geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede und Interessen wahr und respektiert diese. Das pädagogische Handeln orientiert sich an einem sexualpädagogischen Konzept.

- Kinder haben einen vermehrten Bedarf an Selbstbestimmung und Partizipation im Alltag: Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder bei Entscheidungen, Planung und Umsetzung und fördert die Selbstständigkeit, Autonomie und den Gemeinschaftssinn.

- Kinder haben einen gestiegenen Bedarf an Bewegung: Die pädagogische Fachkraft bietet freie und moderierte Räume für Bewegungserfahrungen und Ruhephasen als Ausgleich zum Schulalltag.

- Kinder erfahren einen gesteigerten Erwartungsdruck: Die pädagogische Fachkraft bietet Lernangebote zum Stressmanagement.

5.1.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

- Individualität: Gespräche mit den Kindern über die Besonderheiten, die Andersartigkeiten und die Gemeinsamkeiten, Gespräche über die persönlichen Grenzen jedes einzelnen Kindes in der Gruppe
- Mein Körper: Gespräche mit den Kindern: Was macht mir Spaß? Was macht mir Angst? Was mag ich gern, was mag ich nicht gern? Was traue ich mir zu? Was fühle ich wo in meinem Körper, wenn ich lustig, traurig, ängstlich oder wütend bin?
- Psychische Gesundheit: kindgerechte Meditationsübungen, Ruhepausen, Umgang mit Gefühlen im Morgenkreis zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Resilienz, Streitkultur und Friedenskreise
- Psychomotorische und Bewegungsförderung: Besuche von Spielplätzen und Spaziergänge, Turnen, Tanzen, Yoga, Bewegungsparcours als Sportangebote, Barfußpfade und Kletterparcours
- Ernährungsbildung: angenehm gestaltete Essenssituationen, interaktive Koch- und Backprojekte, gemeinsame Zubereitung von Speisen, mit Kindern über gesunde Ernährung und gesundes Verhalten sprechen, Vielfalt von Speisen kennen lernen: Was schmeckt mir, was nicht? Was passiert mit dem Essen in meinem Körper? Was spendet Energie? Muss ich Gemüse essen, das ich nicht mag?
- Soziale Gesundheit: gemeinschaftsstiftende Projekte, Ausflüge, Integration kultureller Hintergründe und Traditionen
- Förderung der Klimagesundheit durch Natur- und Umweltbildung: Garten-, Klima- und Umweltaktivitäten, Zusammenarbeit mit Umweltschutzorganisationen, das Wetter spüren: Sonne, Wind und Regen empfinden
- Hygiene- und Pflegeaktivitäten: Rituale zur Körperpflege – Händewaschen und Zähneputzen, Wickeln und Haut-Eincremen

Anregungen für Material und Raumgestaltung

Innenbereich

- Bewegungsmaterial zur selbstbestimmten Nutzung: zum Beispiel Motorikbretter (Busy Boards), Rollbretter, Trampolin, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten
- Barrierefreier Zugang zu Räumen und Materialien
- Materialien, die Vielfalt widerspiegeln: zum Beispiel Puppen und Rollenspielmaterialien, Bilderbücher über Körper und Geburt oder über Nahrungsmittel, Ganzkörperspiegel, Naturmaterialien zum Tasten, Riechen, Schmecken

- Ruhebereiche und Kuschelecken, in denen sich ein Kind oder eine Gruppe von Kindern zurückziehen kann, Sinnesräume
- Waschräume mit ansprechenden Pflegeutensilien (z.B. Seifen, Cremes), Waschbecken auf Höhe der Kinder
- Fotodokumentationen von Momenten, an denen sich das Kind beteiligt hat und sich wiedererkennen kann

Außenbereich

- Barrierearme Wege und Höhenunterschiede
- Platz und Möglichkeiten zur freien und vielfältigen Bewegungsgestaltung, wie Schaukeln, Wippen oder Klettergerüste
- Nischen für Rückzug und Entspannung
- Materialien, die zu (kreativem) Bewegen anregen, wie Seile oder Bälle
- Sandkasten, Sinnesparcours oder Barfußpfade für sinnliche Erfahrungen
- Outdoor-Spielgeräte, wie Matschküchen, Wasserstationen oder Motorikbretter
- Schattenplätze, kühlende und wärmende Materialien ertasten



5.1.4 Reflexionsfragen

Wie ist sichergestellt, dass die Aktivitäten zur Förderung der Gesundheit für alle Kinder zugänglich und ansprechend sind?

Welche Fortbildungen werden benötigt, um neue gesundheitsrelevante Themen in Angeboten zu integrieren?

Wie sieht das Gesamtkonzept im Bereich Gesundheitsförderung und seine Umsetzung aus?

Wann, wie oft und in welchem Kontext wird mit Kindern und/oder den Familien/Eltern sowie im Team, genauso wie mit der Fachberatung und dem Träger über Gesundheitsförderung gesprochen?

Welche Unterstützungsangebote im Sozialraum gibt es für Familien und was kann getan werden, um das Netzwerk und die Zusammenarbeit zu stärken?

Wie werden bei der Entwicklung und Umsetzung von gesundheitsförderlichen Angeboten Eltern mit eingebunden?

Wie wird eine offene Kommunikation im Team gefördert, um eine gemeinsame Positionierung zu gesundheitlichen Fragen zu entwickeln?

Wie stimmt sich das Team zu einer gemeinsamen Haltung und zu übergreifenden Leitlinien im Hinblick auf ein sexualpädagogisches Konzept ab?

Welche Bewegungsmöglichkeiten bietet die Kindertageseinrichtung?

Welche zusätzlichen Bewegungsangebote können im Innen- und Außenbereich der Kindertageseinrichtung geschaffen werden?

Wo bestehen Ansatzpunkte, um die Kindertageseinrichtung noch gesundheitsförderlicher zu gestalten?

Wie werden neue Partnerschaften im Sozialraum zur Unterstützung der Gesundheitsförderung identifiziert?

Wie entwickelt sich das Fachwissen und Methodenrepertoire im Team zur Gesundheitsförderung von Kindern (weiter)?

5.2 Grundthemen des Lebens

Kinder erschließen sich die kulturelle und soziale Welt um sie herum und lernen, diese zu verstehen. Sie möchten Teil der Gesellschaft sein. Sie sind umgeben von einer Vielfalt an Menschen, Kulturen und Religionen sowie an Wertesystemen, die Menschen dabei helfen, sich in der Welt zurechtzufinden. Sie entwickeln Erklärungen und suchen nach dem Sinn. In ihrer Suche nach Antworten verbinden sie sich mit philosophischen oder religiösen Ideen, die ihnen Orientierung und Einsicht in unsere Gesellschaft und die Bedeutung des menschlichen Seins geben.

Die Grundthemen des Lebens berühren jedes Kind in seiner vielfältigen Lebenswelt. In Familien, über Freunde und Freundinnen, in Bildungsinstitutionen und Vereinen sowie über Medien sammeln Kinder umfassende soziale Erfahrungen. Kinder entdecken die Welt mit allen Sinnen und machen sich ein Bild von ihr auf der Basis von Vermutungen und Annahmen, von Erfahrungen und Erklärungen zu Ursachen und Wirkungen. Indem sie Wahrgenommenes deuten und interpretieren, verleihen sie diesem Sinn. Menschen entwickeln Vorstellungen und Gewohnheiten im Umgang mit der Welt, die ihnen Vertrautheit und Verlässlichkeit, Halt und Sicherheit geben.

Menschen suchen nach einem Platz unter den Menschen. Sie treten miteinander in Kontakt, tauschen sich dabei über ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile aus und verständigen sich über deren Gültigkeit. Auf der Basis dieser Ideen verwenden sie gemeinsame Symbole, pflegen Rituale und bauen Institutionen auf.

Das Nachdenken über Sinnhaftigkeit, Werte, Erklärungsansätze, Emotionen und Beziehungen berührt insbesondere die Identitätsbildung von Kindern.

Erklärungsansätze finden Menschen in der Philosophie und in Religionen. Philosophie benutzt die Vernunft, um das Besondere des Menschseins in der Welt zu erklären. Menschen finden Orientierung durch eigenständiges, kritisches Denken, durch Auseinandersetzung mit den Ideen und Argumenten von anderen und vor allem durch Austausch. Religion basiert auf der gemeinsamen Suche der Menschen nach Orientierung. Gespräche und Auseinandersetzungen über Vorstellungen vom Richtigen und Guten bestimmen das religiöse Leben. Religion geht über das hinaus, was Menschen mit ihrer Vernunft fassen können, und setzt sie in Beziehung zu einer höheren, sinngebenden Kraft, die die Welt ordnet.

Das Ziel ist, dass Kinder in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt eine sinnstiftende Vorstellung von der Welt und ihrem Platz darin entwickeln. Sie bauen Fähigkeiten auf, um sich in der Welt und in Gemeinschaften sicher zu bewegen. Kinder lernen, sich mit ihrem persönlichen Wertekompass in neue Situationen einzufinden und verantwortungsbewusst zu handeln.

5.2.1 Interesse und Handeln der Kinder

Kinder haben den natürlichen Drang, die Welt zu erkunden. Sie machen sich Gedanken und versuchen Erklärungsansätze für Dinge zu finden, die sie täglich erleben und erfahren. Von Anfang an sind sie Teil einer komplexen Gemeinschaft, zu der sie dazugehören möchten. Sie nehmen viele Themen in Bezug auf Beziehungen, Emotionen, Kulturen, Philosophie, Werte und Religion wahr, die sie versuchen, zu verstehen und einzuordnen. Kinder sind offen, neugierig und ihr Drang nach Wissen ist unbegrenzt.

Gefühlswelten

Kinder nehmen ihre Gefühle in den verschiedensten Alltagssituationen wahr, manchmal bewusst und manchmal unbewusst. Sie erleben das ganze Spektrum der menschlichen Gefühlswelt, wie beispielsweise Freude, Traurigkeit, Angst, Wut, Stolz, Neugier, Eifersucht oder Ekel. Sie stellen sich Fragen, etwa: Woher kommen die Gefühle und wie gehen wir damit um? Warum weinen wir, wenn wir traurig sind, aber auch, wenn wir uns freuen? Kinder nehmen ebenso Gefühle bei anderen Menschen wahr und beobachten den unterschiedlichen Umgang damit. Sie erleben beispielsweise mit zunehmendem Alter mitunter auch ein „schlechtes Gewissen" oder entwickeln Schamgefühle in bestimmten Situationen. Der Umgang mit Gefühlen kann je nach Familienkultur unterschiedlich sein, so kann zum Beispiel der Ausdruck von Freude und Trauer variieren. Im Umgang mit den eigenen Emotionen brauchen Kinder Verständnis, Wertschätzung und das Gefühl, dass ihre Emotionen ernstgenommen werden.

Indem Kinder ihre eigenen Gefühle kennenlernen und lernen, mit Emotionen anderer umzugehen, entwickeln sie soziale und emotionale Kompetenzen. Dies unterstützt die Entwicklung von Fähigkeiten zur Emotions- und Stressregulation sowie zur Konfliktlösung. Kinder erlangen ein Gefühl von Sicherheit, Autonomie und stärken ihre Selbstwahrnehmung. Ein Aspekt emotionaler Kompetenz ist, die Gefühle anderer zu verstehen und einordnen zu können. Dadurch entwickeln Kinder Empathie und fördern ihre soziale Intelligenz.

Soziale Beziehungen

Kinder machen sich Gedanken über ihre Familien sowie Freunde und Freundinnen. Sie beschäftigen sich damit, wer zu ihrer Familie gehört und mit wem sie sich verbunden fühlen. Sie erleben vielfältige Familienmodelle und hinterfragen diese. Kinder erleben, dass es Familien gibt, in denen nur ein Elternteil für das Kind sorgt. Kinder sehen, dass es gleichgeschlechtliche Partnerschaften gibt, dass ein Kind also auch zwei Mütter oder zwei Väter haben kann. Pflegeltern, Adoptiveltern, andere Sorgeberechtigte, wie zum Beispiel die Großeltern, aber auch Wahlfamilien umgeben Kinder. Haustiere können weitere wichtige Familienmitglieder darstellen.

Im Laufe der Entwicklung werden für das Kind ebenfalls stabile und positive Beziehungen zu Personen außerhalb des familiären Umfelds wichtig. Dazu gehört einerseits die pädagogische Fachkraft, von der Kinder in der Kindertageseinrichtung Sicherheit und Wertschätzung erfahren. Andererseits treten Kinder mit zunehmendem Alter immer umfassender in Beziehungen mit ihrer sozialen Umwelt. Sie erproben die Kontaktaufnahme, den Aufbau von Freundschaften, geraten in Konflikte und lernen, geeignete Strategien dafür zu finden. Sie lernen sich selbst besser kennen, nehmen unterschiedliche Rollen ein und passen ihr Verhalten an verschiedene Kontakte an. Kinder finden heraus, wie sie Beziehungen halten und gestalten können. Kinder handeln soziale Regeln aus und lernen, die Bedürfnisse und Grenzen anderer zu wahren. Sie entscheiden, mit wem, wann und wo sie ihre Beziehungen vertiefen oder wieder beenden.

Verlust und Abschiede

Kinder machen oft frühzeitig verschiedene Erfahrungen mit Verlusten. Beispielsweise verlieren sie Familienmitglieder durch Trennung, Freunde und Freundinnen durch Wegzug oder das Haustier durch den Tod. Diese Erfahrungen werfen viele Fragen auf.

Kinder begegnen dem Tod häufig mit Neugierde und stellen Fragen, ohne direkt betroffen zu sein. Der Tod fühlt sich zufällig an und wird häufig nicht als unwiderruflich betrachtet. Den eigenen Tod gibt es bei jüngeren Kindern emotional noch nicht.

Den Umgang des Umfeldes mit diesen Verlusten und die damit einhergehenden Gefühle wie Trauer, Angst, Ärger und Hoffnungslosigkeit beobachten Kinder aufmerksam. Sie haben bei Verlusten sowohl mit den emotionalen Auswirkungen als auch grundsätzlich mit dem Verständnis der Situation selbst umzugehen. Sie sind daran interessiert, die Erlebnisse nachzuvollziehen. Was passiert mit dem gestorbenen Menschen? Warum kann ich meine Freundin nach dem Umzug nicht mehr treffen? Abschiede können neben dem Erleben des Verlustes auch Gefühle wie Angst oder Verunsicherung hervorrufen. Ebenso ist der Verlust von Bezugspersonen durch eine Trennung eine Situation großer Unsicherheit. Kinder müssen Abschied nehmen, erleben viele Neuerungen im gewohnten Alltag, stellen sich Schuldfragen oder entwickeln Verlustängste. Warum hat ein Elternteil das Zuhause verlassen? Wie wird der nächste Geburtstag gefeiert? Wann wird die Freundin das nächste Mal besucht? Kinder fragen sich, welche Auswirkungen das eigene Verhalten auf die Ereignisse hat und lernen, dass sie keine Verantwortung für die Situation tragen.

Familienkulturen und Einwanderungsgeschichten

Kinder beschäftigen sich mit Fragen nach ihrer Identität, Herkunft und Zugehörigkeit. Sie bemerken, dass manche Menschen Sprachen sprechen, die sie selbst nicht verstehen, Kleidung tragen, die sie noch nie gesehen haben, oder an verschiedenen Orten leben. Sie erfahren, dass nicht alle Kinder mit den gleichen Voraussetzungen in die Kindertageseinrichtung kommen und lernen Lebensrealitäten neben ihrer eigenen kennen.

Kinder suchen nach Bedeutung und Sinn in den verschiedenen kulturellen Bräuchen und Ritualen. Sie stoßen auf unterschiedliche Antworten und Erfahrungen, von denen Menschen ihnen erzählen. Sie setzen sich damit auseinander und vergleichen diese Antworten mit ihren eigenen. Sie erfahren in wiederkehrenden Bräuchen, Sitten und Ritualen Gemeinschaft. Kinder aus verschiedenen Familienkulturen bringen neue Sichtweisen mit und umgekehrt lernen sie neue Erklärungsansätze für ihre eigenen Fragen kennen. Diese Vielfalt macht Kinder neugierig, wühlt sie auf und lässt sie die eigenen Ansätze hinterfragen. Die Sichtweise auf Identität innerhalb der verschiedenen Familienkulturen ist vielfältig, die Grundfrage bleibt jedoch immer die gleiche: Wo gehöre ich hin und womit kann ich mich identifizieren?

Kinder mit Einwanderungsgeschichte, die ihren aktuellen Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, können beispielsweise mit einer neuen Sprache, neuen Traditionen, gesellschaftlichen Regeln, Systemen und Gesetzen, Religionen, Haltungen und Abläufen konfrontiert sein. Diese Erfahrungen haben einen prägenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Sie können eine Bereicherung sein, zum Beispiel mit Blick auf die Mehrsprachigkeit oder das Hineinversetzen in unterschiedliche Perspektiven. Für Kinder kann es im Alltag auch herausfordernd sein, wenn sich zum Beispiel Regeln und Umgangsweisen der jeweiligen Familienkulturen unterscheiden und die Kinder täglich zwischen verschiedenen „Welten“ wechseln. Hier braucht es Zeit, bis die Kinder einen Weg für sich finden, sowie eine gute Unterstützung und Begleitung des gesamten Umfelds.

Manche Kinder mit Einwanderungsgeschichte haben einen Fluchthintergrund. Viele haben belastende oder traumatische Erfahrungen gemacht, zum Beispiel den Verlust von Familienangehörigen oder von Hab und Gut. Dies kann mit Gefühlen wie Trauer, Angst oder Schuld verbunden sein. Jede Fluchterfahrung und die damit einhergehenden Belastungen sind individuell. Betroffene Kinder sind besonders schutzbedürftig, werden jedoch in keine Sonderrolle versetzt, die ihnen das Gefühl vermittelt, anders als andere zu sein.

Die Voraussetzungen und Gewohnheiten der Kinder in der Kindertageseinrichtung sind vielfältig. Unterschiedliche Lebensentwürfe sind ein bedeutendes Thema für Kinder. Gespräche über diese Erfahrungen können den Kindern helfen, sowohl die Perspektiven der anderen als auch ihre eigenen zu reflektieren. Kinder erlernen dabei Empathie und Handlungsstrategien, die dazu beitragen können, Vorurteile und Diskriminierung zu vermeiden (siehe *1.6.3 Kulturelle Vielfalt*).

Weltanschauung und Religiosität

Kinder beobachten ihr Umfeld und stehen den grundlegenden Themen des Lebens neugierig gegenüber. Aus Anlässen und Gegebenheiten des Alltags ergeben sich Fragen, die Kinder beantworten möchten, um sich den Sinn ihrer Welt zu erschließen. Sie denken nach, entwickeln eigene Vorstellungen und konfrontieren sich und andere immer wieder mit ihren Theorien. Kinder drücken ihre Gedanken, Fragen und Vermutungen mit Blicken, Gesten und Worten aus. Sie beschäftigen sich mit Fragen nach ihrer Identität und Zugehörigkeit. Dabei entdecken Kinder Begrifflichkeiten und Rituale, Bräuche und Überlieferungen, Darstellungen und Symbole in Kunst und Architektur, Regeln und Normen der Gemeinschaft.

Kinder begegnen religiösen, ethischen, philosophischen und spirituellen Themen. Deutschland ist historisch vom Christentum geprägt, zeichnet sich als Land jedoch durch eine Vielfalt von Kulturen und Religionszugehörigkeiten aus, wie beispielsweise dem Buddhismus, Hinduismus, Islam oder Judentum.[10] Kinder entdecken religiöse Hinweise zum Beispiel an der Kleidung, sei es das Kreuz an einer Halskette oder das Tragen eines Kopftuches, einer Ordenstracht oder einer Kippa. Kinder sehen in ihrem Umfeld Menschen, die verschiedene Gotteshäuser besuchen. Kinder nehmen sich gegenseitig in der Praxis ihres Glaubens wahr. Sie erkennen, dass es unterschiedliche Vorstellungen vom Göttlichen und verschiedene Gebetsformen geben kann. Kinder erfahren von verschiedenen Feiertagen, wie Jom Kippur, Ramadan, Vesakh oder Weihnachten und den entsprechenden Ritualen und Bräuchen. Sie sind neugierig, wie die verschiedenen Religionen geprägt sind, wie die Gotteshäuser von innen und außen aussehen und welche Erklärungsansätze sowie Lebensweisen sich dahinter verbergen. Ebenso können Kindern die heiligen Schriften, wie zum Beispiel die Bibel, der Koran, der Pali-Kanon oder der Tanach nähergebracht werden. Kinder interessieren sich für die Darstellungen und Charakterisierungen der verschiedenen Bilder von Gott, Göttern oder höheren Wesen und deren Verhältnis zum gläubigen Menschen. Es gibt Familien, die nicht religiös leben und ihren Alltag sowie ihre Denkweise unabhängig von religiösen Überzeugungen gestalten.

10 Die Auflistung der religiösen Beispiele ist alphabetisch geordnet und nicht vollständig. Sie dient ausschließlich der Veranschaulichung der Religionsvielfalt.

Kinder erleben bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen und Religionen Gemeinsamkeiten, die sie miteinander teilen und die Verbindung stiften. Gleichzeitig begegnen sie Unterschieden, die sie voneinander abheben, und lernen, diesen achtsam sowie vorurteilsbewusst zu begegnen.

Gemeinsame Werte und Normen

Kinder beobachten das Zusammenspiel der Erwachsenen und hören viele Wörter, die ihnen komplex und abstrakt vorkommen. Übergeordnete demokratische Werte wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit sind Werte, die das menschliche Miteinander prägen.

Kinder erfahren, dass andere Kinder aufgrund von Krieg, Verfolgung, Armut oder Naturkatastrophen ihr Heimatland verlassen und flüchten müssen. Die Erkenntnis, Frieden mit Sicherheit, körperlicher Unversehrtheit und der Chance zur individuellen Entwicklung zu verbinden, ist von großer Bedeutung.

Ebenso erfahren Kinder die Bedeutung von Freiheit und was diese für sie persönlich bedeutet: die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und das Äußern der eigenen Meinung, jedoch immer vor dem Hintergrund, dass die Freiheit eines anderen dadurch nicht eingeschränkt wird. Diese Erkenntnis prägt nicht nur die individuelle Persönlichkeit eines Menschen, sondern auch die Interaktion innerhalb der demokratischen Gesellschaft.

Das Verständnis von Gerechtigkeit, die Fähigkeit, zwischen „falsch“ und „richtig“ sowie „Schuld“ und „Unschuld“ zu unterscheiden, und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln helfen dem Kind, sich in einer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden. Dazu gehört ebenfalls die Erkenntnis, dass die Welt nicht immer gerecht ist.

Die Vorstellung von der Gleichwertigkeit aller Menschen ermöglicht eine offene Haltung gegenüber anderen und einen fairen Umgang miteinander. Zu erkennen, dass nicht alle Menschen mit den gleichen Voraussetzungen geboren werden und daher unterschiedliche Chancen im Leben haben, ist ein wichtiger Schritt, um eine verantwortungsbewusste und vorurteilsbewusste Persönlichkeit zu entwickeln.

In der Kindertageseinrichtung spielen Werte eine entscheidende Rolle bei der Erziehung und Bildung der Kinder. Durch die Vermittlung von Werten wie Respekt, Toleranz, Empathie, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein werden die soziale Kompetenz und das moralische Bewusstsein der Kinder gefördert. Die Kindertageseinrichtung ist ein wichtiger Ort, an dem Kinder lernen, sich auf Grundlage der demokratischen Werte und Normen in die Gemeinschaft einzubringen und ein respektvolles sowie friedvolles Miteinander zu gestalten (siehe *1.5.2 Demokratiebildung*).

5.2.2 Pädagogisches Handeln

Die pädagogische Fachkraft weiß, dass Kinder sich in individueller Weise mit Fragen aus ihrer Lebenswelt beschäftigen. Sie achtet dieses grundlegende Bedürfnis und die Interessen der Kinder und erkennt deren Bedeutung für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Die pädagogische Fachkraft kennt das Recht auf ein eigenes Bekenntnis und eine eigene Weltanschauung, das im Grundgesetz verankert ist. Auch in der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Freiheit der Gedanken, des Gewissens und der Religion ausdrücklich für Kinder formuliert (siehe *1.1 Kinderrechte*). Die pädagogische Fachkraft ist sich bewusst, dass sich Kinder auf ihre eigene Weise mit grundlegenden Themen des Lebens auseinandersetzen. Es handelt sich auch um Themen, die nicht in jedem Fall anfassbar sind oder gesehen werden können. Die verschiedenen Wege, die Kinder dabei gehen, respektiert die pädagogische Fachkraft als Ausdruck der Einzigartigkeit jeden Kindes.

Die eigene Haltung reflektieren

In der Kindertageseinrichtung bietet die pädagogische Fachkraft den Kindern eine vorurteilsbewusste Auseinandersetzung mit Themen wie (Familien-)Kulturen, Religionen, Gesellschaft oder diversen Lebensentwürfen an. Um dies zu gewährleisten, setzt sie sich mit ihrer eigenen Haltung, Biografie und Religiosität auseinander. Alle Menschen sind durch ihre eigene Sozialisation geprägt und haben Glaubenssätze, Vorurteile oder persönliche Meinungen verinnerlicht. Die berufliche und persönliche Selbstreflexion ermöglicht es der pädagogischen Fachkraft, sich selbst dahingehend zu hinterfragen, über welche Wertvorstellungen und Wissensstände sie verfügt. Das eigene Wissen wird überprüft und durch Recherche, Austausch im Team oder Weiterbildungen erweitert (siehe *2.5 Pädagogische Fachkraft*).

Entscheidend für den Austausch mit den Kindern ist eine offene und wertschätzende Haltung seitens der pädagogischen Fachkraft. Sie hat den Anspruch, eine hohe interkulturelle und vielfaltssensible Kompetenz zu erwerben. Auf dieser Basis tritt sie in einen reflexiven und ergebnisoffenen Austausch mit den Kindern über verschiedene Kulturen, Religionen, Werte und Normen.

Gespräche gestalten: zuhören und Austausch fördern

Kinder erschließen sich neue Themen, indem die pädagogische Fachkraft wiederholte und offene Gespräche mit ihnen gestaltet. Die pädagogische Fachkraft erfährt durch aufmerksames Zuhören sowohl direkt als auch indirekt, womit sich die Kinder befassen. Kinder stellen Fragen, die nicht umgehend einer sachlichen Antwort durch die Fachkraft bedürfen. Vielmehr ist es sinnvoll, die Äußerungen inhaltlich aufzugreifen und Nachfragen zu stellen. Was möchte das Kind tatsächlich wissen? Grundsätzlich können Fragen zurückgespielt werden: Was denkst du dazu? Was würdest du in der Situation tun? Wie fühlst du dich dabei? Was gefällt dir daran und was nicht?

Durch Sprechanlässe und impulsgebende Fragestellungen unterstützt die Fachkraft das Kind, in neuen Perspektiven weiterzudenken. Ein vertieftes gemeinsames Nachdenken ermöglicht dem Kind die Auseinandersetzung mit Themen auf Augenhöhe. Im Gespräch kann das Kind eigene Erklärungsansätze und Lösungsstrategien finden. Es braucht Begegnungsräume und -möglichkeiten, sodass es vorurteilsbewusst mit anderen Kindern oder Erwachsenen in Austausch treten kann. Auf diese Weise kann es etwas aus deren Lebenswelt erfahren.



Manchmal brauchen Erkenntnisse Zeit und können daher nicht direkt gewonnen werden. Um es dem Kind zu ermöglichen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und auch argumentativ vertreten zu können, unterscheidet die pädagogische Fachkraft zwischen ihrer persönlichen Meinung und neutralen Denkanstößen, die sie dem Kind weitergibt. Die pädagogische Fachkraft beachtet, dass die Ansichten jedes Kindes individuell sind, ebenso das Erleben von Emotionen, Bräuchen oder Auseinandersetzungen.

Möglichkeiten, bei denen die pädagogische Fachkraft Impulsfragen in den Raum stellt, sind zum Beispiel der Morgen- und Mittagskreis oder kleine Gesprächsrunden, die in den Tag eingebaut werden. Dem Kind werden vielfältige Angebote gemacht, um sich eigenständig mit seinen Interessen und Themen auseinanderzusetzen. Dafür findet es in der Kindertageseinrichtung vielfältige Materialien, zum Beispiel analoge Medien wie Bücher, Spiele, Bastelmaterialien. Der Zugriff auf digitale Medien wird ebenso ermöglicht. Im eigenen Tempo kann das Kind sich selbstbestimmt mit den persönlichen Themen befassen. Beim Erlangen von Erkenntnissen erfahren Kinder eine hohe Selbstwirksamkeit. Gespräche mit der Fachkraft ermöglichen eine Auseinandersetzung, jedoch sollte das Kind nicht auf Antworten festgelegt werden.

Philosophieren

Philosophische Sinnfragen, die sich Menschen seit jeher stellen, sind zum Beispiel Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Gerechtigkeit oder der Wahrheit. Diese existenziellen Fragen spielen im Leben eine fundamentale Rolle. Auch Kinder stellen sich schon früh philosophische Fragen. Sie fragen beispielweise danach, woher die Gedanken in ihren Kopf kommen, was es bedeutet, ein guter Freund oder eine gute Freundin zu sein, wo die Träume nachts herkommen oder ob Wünsche in Erfüllung gehen, wenn eine Wimper weggepustet wird. Kinder beschäftigen sich mit Fragen nach ihrer Identität und Zugehörigkeit. Sie erleben, wie Geschwisterkinder geboren werden oder wie geliebte Menschen sterben und möchten wissen, warum das so ist. Im pädagogischen Alltag stellen Kinder sich die Frage nach „gut“ oder „schlecht“, „richtig“ oder „falsch“ oder warum es Regeln gibt. Sie erleben, dass manche Menschen mehr besitzen als andere und fragen sich, was Menschen brauchen, um glücklich zu sein.

Kinder nähern sich diesen Fragen auf individuelle Weise an. Die pädagogische Fachkraft stellt sich den Fragen und findet gemeinsam mit den Kindern Antworten. Im pädagogischen Alltag öffnet sie den Kindern den Raum zum Philosophieren und philosophiert gemeinsam mit ihnen. Sie weicht den Themen dabei nicht aus, auch wenn es keine eindeutige Antwort auf die Fragen gibt. Das Ziel des Philosophierens ist nicht, eine abschließende Antwort zu finden, sondern den Fokus auf den Austausch von Argumenten, Gedanken und möglichen Antworten zu legen. Die Kinder werden mit allen Fragen und Beiträgen ernstgenommen und als gleichwertige Gegenüber in Gesprächen gesehen.

Kultursensitives Handeln

In der Kindertageseinrichtung bringen sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Kinder verschiedene Familienkulturen mit. Kulturelle Unterschiede können sich dabei beispielsweise auf Religions-, Länder- oder Milieuunterschiede beziehen. Familienkulturen können zum Beispiel über Musik, Theater, Literatur oder bildnerisches Gestalten erschlossen werden (siehe *5.4 Ästhetische Bildung*). Kulturelle Feste und Bräuche spielen bei der kulturellen Bildung eine wichtige Rolle, um verschiedene Familienkulturen kennenzulernen, zu erleben und zu

verstehen. Die pädagogische Fachkraft betrachtet die kulturellen Bereiche als ein Gesamtbild und weckt ein ganzheitliches Interesse bei den Kindern. Kinder erlangen ein Verständnis für ihre eigene Familienkultur und kommen in den Austausch über Familienkulturen, die ihnen bis dahin unbekannt waren.

Indem die pädagogische Fachkraft allen Familienkulturen stets offen, unvoreingenommen und vorurteilsbewusst begegnet, vermittelt sie den Kindern einen toleranten und respektvollen Umgang mit kulturellen Themen (siehe *1.6.3 Kulturelle Vielfalt*).

Kinder mit Einwanderungsgeschichte tragen einen besonderen Erfahrungsschatz in sich, der für alle in der Kindertageseinrichtung wertvoll ist. Dabei ist es wichtig, dass sich die unterschiedlichen Herkunftsländer/-kulturen und ihre Sprachen auch in der Kindertageseinrichtung wiederfinden, zum Beispiel in der Gestaltung der Räume, der Auswahl der Materialien oder der Mahlzeiten. Bei noch vorhandenen sprachlichen Barrieren sind zum Beispiel Übersetzungsprogramme oder Sprachmittler und -mittlerinnen hilfreich. Unabhängig davon, ob und wie viele Kinder mit Einwanderungsgeschichte in einer Kindertageseinrichtung sind, ist es wichtig, mit allen Kindern über verschiedene Länder und Regionen, die Gründe für das Verlassen von Heimatländern oder die Migrationserfahrungen von Familien zu sprechen.

Sollte der pädagogischen Fachkraft bekannt sein, dass das Kind Fluchterfahrung hat, begegnet sie diesem einfühlsam und reflektiert. Sie befragt achtsam die Familie dazu, welche Erfahrungen das Kind gemacht hat. Das hilft der pädagogischen Fachkraft beim Umgang mit dem Kind in seiner individuellen Situation sowie beim Einordnen von Verhaltensweisen und Emotionen.

Themen wie Migration, Flucht oder Krieg können für die pädagogische Fachkraft eine Herausforderung im Alltag der Kindertageseinrichtung darstellen, da es nicht immer leicht ist, die richtigen Worte zu finden. Die Gefühle der Kinder werden dabei immer ernstgenommen und die pädagogische Fachkraft bleibt in Gesprächen zugewandt, ehrlich und hoffnungsvoll. Sie versucht, die Kinder nicht zu verängstigen, bleibt aber bei der Wahrheit. Digitale Medien oder Bücher können dabei helfen, die Themen sachlich sowie kindgerecht aufzugreifen und zu veranschaulichen.

Religion erlebbar machen

Im Alltag der Kindertageseinrichtung begegnen Kinder verschiedenen religiösen Fragen. Die pädagogische Fachkraft schafft einen Raum, in dem Kinder sich über ihre Fragen austauschen, gemeinsam Antworten suchen und neue Fragen daraus ableiten können. Mit Kindern gemeinsam Gespräche über den Glauben zu führen, wird auch Theologisieren genannt. Kinder stellen sich schon früh religiöse Fragen. Sie fragen beispielsweise danach, ob es einen Gott gibt und wie dieser aussieht, ob Menschen nach dem Tod in den Himmel kommen oder warum es so viele verschiedene Religionen gibt. Dabei begegnet die pädagogische Fachkraft den Kindern, ähnlich wie beim Philosophieren, stets offen, unvoreingenommen und vorurteilsbewusst. Beim Theologisieren erlangen Kinder Kompetenzen wie kritisches Denken und Empathie. Auch entwickeln sie eigene Werte und Überzeugungen. Theologisieren ist ein interaktiver und oft spielerischer Ansatz, der die Neugier und die Wissbegierde der Kinder anspricht und sie ermutigt, selbstbestimmt ihren Platz in der Welt der Religionen und Spiritualität zu finden.

Zudem wird Religion über Feste und Bräuche erlebbar gemacht. Dafür werden gemeinsam mit den Kindern bestimmte Feierlichkeiten ausgewählt, die in der Kindertageseinrichtung begangen werden, und die Gestaltung geplant sowie umgesetzt. Dazu gehören Basteln, Dekorieren, Kochen, Spiele, Musik, gemeinsame Mahlzeiten, Geschichten und vieles mehr. Auch die Familien können beteiligt werden, indem ein Austausch zu ihren eigenen Traditionen erfolgt und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten einbezogen werden. Die Einbindung und das Erleben verschiedener religiöser Feierlichkeiten in der Kindertageseinrichtung ermöglicht den Kindern eine alltagsintegrierte religiöse Bildung, zum Beispiel indem Kinder neue Traditionen kennenlernen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer gelebten Feste und Bräuche entdecken.

Religion ist nicht ausschließlich ein Thema für konfessionelle Einrichtungen, sondern ist relevant für alle Arten von Kindertageseinrichtungen.

Gemeinsame Werte entwickeln

Ziel einer vorurteilsbewussten und vielfaltssensiblen Auseinandersetzung mit Themen wie Religion, Kultur oder diversen Lebensentwürfen ist das Schaffen gemeinsamer Werte in der Kindertageseinrichtung. Dafür eröffnet die pädagogische Fachkraft dem Kind den Raum für vielfältige Denkmöglichkeiten. Unterschiedliche Wertesysteme können als Anlass genutzt werden, um offen darüber zu diskutieren, was wertvoll für die Gemeinschaft in der Kindertageseinrichtung ist und was den demokratischen Werten unserer Gesellschaft widerspricht. Dabei liegt der Fokus darauf, Gemeinsamkeiten in den Wertesystemen zu finden, diese auszuhandeln und im Alltag der Einrichtung erfahrbar zu machen (siehe *1.5 Teilhabe*). Kindern wird damit ermöglicht, ihre eigene Identität zu finden und diese für ihr zukünftiges Leben in der Gesellschaft zu festigen.

Zusammenarbeit mit Familien und Sozialraum

Der Einbezug der Familien und des Sozialraums ist für die genannten Themen unerlässlich. Über die kulturelle und religiöse Vielfalt oder die verschiedenen Lebensformen bilden die Einrichtungen unsere Gesellschaft im Kleinformat ab. Der Einbezug von Familien, die über ihre Kultur, Religion, Lebensweise oder Bräuche berichten können, ermöglicht eine Erfahrung von Zusammengehörigkeit, die auf das weitere Leben übertragen werden kann. Der Besuch von Institutionen oder öffentlichen Orten des Sozialraums der Kinder weitet den Erfahrungsspielraum aus und gibt neue Denkanstöße. Besuche können zum Beispiel in Gotteshäusern, Museen oder kulturellen Einrichtungen (z.B. Vereinen) stattfinden. Begegnung ist der beste Weg zum Abbau von Vorurteilen und zur Entwicklung von neuen Perspektiven sowie Denkansätzen (siehe *2.4 Eltern und Familien* und *2.10 Kooperation und Netzwerke*).

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder lernen erstmals kulturelle Rituale und Feste außerhalb ihres direkten Umfeldes kennen: Der pädagogische Alltag spiegelt alle Formen von Familienkultur wider und begleitet diese vielfaltsbewusst.
- Kinder knüpfen erste soziale Kontakte, erkennen Bezugspersonen und vertraute Gesichter und bauen Vertrauen auf: Die pädagogische Fachkraft ist sich ihrer Rolle bewusst und begleitet die sozialen Interaktionen der Kinder.
- Kinder erlangen ein grundlegendes Verständnis von Gemeinschaft und sozialen Verhaltensweisen (z.B. Empathie, Rücksichtnahme): Die pädagogische Fachkraft ist sich ihrer Vorbildfunktion bewusst.
- Kinder lernen basale soziale Interaktionen (z.B. Lächeln, Winken, Umarmen): Die pädagogische Fachkraft nutzt mehrere Formen der Interaktion, wie Mimik, Stimmeinsatz oder Gestik.
- Kinder erfahren eine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und ein Verständnis ihrer eigenen Persönlichkeit: Die pädagogische Fachkraft begleitet die Selbstbildung der Kinder sensibel und vorurteilsbewusst.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder bilden ein Bewusstsein für Eigenverantwortung und Mitgestaltung in der Gemeinschaft aus: Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder am Alltag und lebt ihnen demokratische Werte vor.
- Kinder entwickeln ein detailliertes Verständnis von kulturellen, religiösen und sozialen Themen weltweit: Die pädagogische Fachkraft philosophiert, reflektiert und diskutiert mit den Kindern über ihr Weltverständnis.
- Kinder entwickeln ein Verständnis für Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft: Die pädagogische Fachkraft klärt über Menschen- und Kinderrechte auf und lebt diese im pädagogischen Alltag.
- Kinder erleben direkte Betroffenheit in Bezug auf Vielfalt und Inklusion (z.B. durch Rassismus, Diskriminierung oder Mobbing): Die pädagogische Fachkraft bestärkt die Kinder in ihrem Selbstbild und zeigt Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten auf.
- Kinder übernehmen soziale Verantwortung in der Gesellschaft und zeigen z.B. Zivilcourage: Die pädagogische Fachkraft trägt eine Vorbildfunktion und bestärkt die Kinder in ihrer Selbstbildung.

5.2.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

- Familienkulturen aller Kinder gemeinsam kennenlernen und erkunden (z.B. Woher komme ich und woher kommen die anderen? Was ist typisch für die eine Familienkultur und was für die andere? Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede?)
- Räume des Glaubens erkunden (z.B. Besuch einer Kirche, Moschee, Synagoge)
- Gemeinsam verschiedene Berufe kennenlernen (z.B. über die Familien, Besuche an Arbeitsplätzen oder Kooperationen mit Unternehmen im Sozialraum)
- Sich an Festen und Veranstaltungen im Sozialraum der Kindertageseinrichtung beteiligen
- Den Sozialraum aus der Sicht der Kinder entdecken (z.B. Welche Orte sind für Kinder besonders geeignet? Welche Orte sind weniger kinderfreundlich? Was wünschen sich die Kinder in ihrer nahen Umgebung?)
- Themenwochen über verschiedene Familienkulturen (z.B. mit jeweiligen Mahlzeiten, Einladungen von Vertretern und Vertreterinnen oder mit Geschichten-Erzählen)
- Die Geschichte der Welt entdecken (z.B. Dinosaurier, Steinzeit, Mittelalter – Was hat sich verändert? Was ist gleich?)
- Mit Kindern über aktuelle gesellschaftliche Themen sprechen (z.B. demokratische Wahlen, Sportevents)

Anregungen für Material und Raumgestaltung

- Materialien, die kulturelle und soziale Vielfalt widerspiegeln, sichtbar sowie erlebbar machen
- Diverse Kleidung und Accessoires für Rollenspiele
- Lokalzeitungen zum gemeinsamen Lesen, Betrachten von Bildern und Basteln
- Vielfältige Gebrauchsgegenstände aus verschiedenen Kulturen (z.B. Woks zum Kochen, Didgeridoos für Musik, Bumerangs zum Spielen, Korbwaren als Aufbewahrung)
- Räume nach Festen und Feiern verschiedener Religionen schmücken (Diwali, Ostern, Pessach, Zuckerfest)
- Spiele aus verschiedenen Kulturen (z.B. Sackhüpfen, chinesisches Drachenfliegen, Stille Post, Piñata)

- Lieder aus verschiedenen Kulturen (z.B. If you're Happy and You know It, La Cucaracha, Sakura)

- Stadtpläne, um den Sozialraum der Kinder zu visualisieren (z.B. Lieblings-Ausflugsorte kennzeichnen, das Zuhause der Kinder, Spielplätze)

5.2.4 Reflexionsfragen

Wie wird der Alltag der Kindertageseinrichtung gestaltet, sodass alle Kinder sich aktiv als Mitglied der Wertegemeinschaft verstehen?

Welche religiösen und kulturellen Einflüsse erleben Kinder zu Hause und welchen Raum finden diese im Alltag der Einrichtung?

Was empfinden Kinder als „richtig" oder „falsch" und wie bringen sie dies zum Ausdruck?

Was empfinden Kinder als „gerecht" oder „ungerecht" und wie begründen sie ihre Position?

Wie werden die Emotionen der Kinder im Alltag begleitet?

Was drücken Kinder über Rollenspiele, Zeichnungen, Erzählungen aus dem philosophischen und religiösen Themenbereich aus?

Wie wird eine Atmosphäre gefördert, die Kindern Raum für ihre Gedanken und Meinungen gibt und sie beim Philosophieren und Theologisieren unterstützt?

Wie begleitet die pädagogische Fachkraft die Themen Verlust, Tod und Abschied in der Kindertageseinrichtung?

Wie gestalten Kinder Beziehungen zu anderen Kindern, zu Geschwistern, zu ihren Familien und zu den pädagogischen Fachkräften?

Wie werden verschiedene Lebens- und Familienmodelle in der Kindertageseinrichtung vermittelt und sichtbar gemacht?

Welche Positionen vertritt die pädagogische Fachkraft zu den jeweiligen Werten und wie geht sie offen mit vielfältigen Lebensentwürfen und Sichtweisen um?

Wie werden demokratische Werte und Normen den Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung nähergebracht? Wie werden sie aktiv bei Entscheidungen mit einbezogen und tragen Verantwortung für die Gemeinschaft?

5.3 Sprache und Kommunikation

Gesprochene oder gebärdete sowie geschriebene Sprache sind zentrales Werkzeug für alle Menschen in ihrem Alltag. Die deutsche Sprache hat eine besondere Bedeutung als Mittel der Kommunikation in der Kindertageseinrichtung sowie als Vorbereitung für die weitere Bildungsbiografie. Sprache ist deshalb Querschnittsaufgabe für alle anderen Bildungsbereiche. In der frühen Kindheit erwerben Kinder Sprache im Rahmen von alltäglichen Interaktionen durch das natürliche Bedürfnis, sich mit ihrer sozialen Umwelt austauschen zu wollen. Die Entdeckung sprachlicher Möglichkeiten und die Freude am sprachlichen Handeln sind wichtige Grundlagen der sprachlichen Bildung. Pädagogische Fachkräfte unterstützen den natürlichen Prozess des Spracherwerbs und die Sprechfreude im Alltag unter Einbezug ihres Fachwissens.

Menschen kommunizieren aus vielerlei Gründen miteinander. Sie tauschen zum einen Informationen aus, die in Situationen unmittelbar relevant sind, wie zum Beispiel „Gibst du mir bitte das Wasser?“. Sprache ermöglicht zum anderen auch den Austausch über abstrakte Inhalte, die nicht unmittelbar sichtbar sind, wie Zukünftiges oder Vergangenes (z.B. „Was hast du am Wochenende unternommen?“) oder Gefühle, Gedanken und Befindlichkeiten (z.B. „Woran denkst du gerade?“).

Ein Austausch über Inhalte ist aber nicht nur durch Lautsprache möglich. Auch die Gebärdensprache ist eine vollwertige Sprache mit eigener Grammatik. Weitere Beispiele umfassen die Verwendung von Brailleschrift[11], taktiler Gebärdensprache[12] sowie verschiedene Formen der unterstützten Kommunikation[13].

Beim Kommunizieren durch Lautsprache werden Informationen jedoch nicht nur über den Inhalt von Wörtern und Sätzen transportiert, sondern auch über die Art und Weise des Sprechens. In der Stimmlage, der Lautstärke, dem Tonfall, der Aussprache und der Körpersprache (Mimik, Gestik) werden unter anderem Haltungen und Einstellungen erkennbar, Gefühle und Bedürfnisse ausgedrückt. Da Sprache in Lieder, Gedichte oder Geschichten einfließt, ist sie zudem immer auch Teil von Ästhetik und gleichzeitig Übermittler von Erfahrungen, Vorstellungen und Konzepten. Durch Sprache wird so Beziehung zwischen Menschen auf unterschiedlichen Ebenen gestaltet.

Schriftsprache bezeichnet die Form von Sprache, die mittels eines Zeichensystems die Bewahrung und Weitergabe von Informationen anhand von Texten ermöglicht. Aus Schriftstücken ist die Information – meist visuell oder haptisch – erfassbar, und damit lesbar. Schriftsprache ist jedoch kein klar abgrenzbarer Kompetenzbereich, der erst in der Schule erworben wird. Der englische Begriff *Literacy*, für welchen es im Deutschen keine passende Übersetzung gibt, umfasst viel mehr als Lese- und Schreibfähigkeiten im klassischen Sinne. Es werden hierunter zudem alle Vorläuferkompetenzen gefasst, wie die gesprochene Sprache und erste Erfahrungen mit Schrift in Büchern oder in der alltäglichen Umgebung auf Plakaten, in Zeitschriften oder in digitalen Medien. Da die Übergänge der einzelnen Bereiche fließend sind, wird das Konzept der *Literacy* heute umfassender beschrieben und verstanden.

11 Brailleschrift: Schriftsystem für Blinde und Sehbehinderte, bei dem Buchstaben und Zahlen durch tastbare Punkte in einem Raster von sechs Punkten dargestellt werden

12 Menschen mit gleichzeitiger Seh- und Hörbehinderung kommunizieren über den Tastsinn

13 Beispielhaft genannt seien hier Bildtafeln oder Sprachausgabegeräte

5.3.1 Interesse und Handeln der Kinder

Sprache als Mittel zum Zweck

Kinder haben das grundlegende Bedürfnis, sich auszudrücken und verstanden zu werden sowie mit ihren Mitmenschen zu kooperieren. Das ist der Motor des Spracherwerbs.

Die sprachliche Bildung entwickelt sich bei Kindern individuell und wird als natürlicher Prozess verstanden. Von Geburt an interessieren sich Kinder für alle Facetten von Sprache und Sprechen und nehmen diese mit all ihren Sinnen wahr. Sie lauschen gespannt vertrauten Stimmen und horchen auf, wenn sich deren Ausdruck verändert oder wenn sie neue Stimmen oder Sprachen hören. Kinder sind fasziniert von Mimik und Gestik, die die Stimmen begleiten und erfreuen sich selbst am Versuch, Töne zu erzeugen. Zeigegesten sind in der weiteren Entwicklung ein bedeutender Vorläufer des Spracherwerbs und werden in der Folge zum Beispiel von den Worten „Ist das?“ begleitet. Gesten ermöglichen Kindern, Informationen auszutauschen, bevor ihnen der Wortschatz dafür zur Verfügung steht. Das bedeutet, Sprachentwicklung vollzieht sich stets in Verbindung mit der gesamten körperlichen, geistigen, intellektuellen und motorischen Entwicklung.

Das Sammeln von Wortbedeutungen beginnt schon weit vor den ersten gesprochenen Wörtern, die inhaltlich anfangs oft stark individuell interpretiert werden. Im Austausch mit anderen nähern sich diese persönlichen Bedeutungen allmählich den allgemein üblichen Wortbedeutungen an. Somit füllt ein Kind Wahrgenommenes mit Sinn. Dabei ordnet es Dingen nicht nur Begriffe zu, sondern verbindet damit Handlungen. Die Art der Betonung, die Mimik und Gestik, mit welcher ein Kind zum Beispiel das Wort „Ball“ begleitet, geben Aufschluss darüber, ob es diesen haben will, er gerade unter dem Bett verschwunden ist oder der Ball ihm weggenommen wurde. Kinder erwerben Sprache demnach in alltäglichen Situationen, in denen sie einen Zweck verfolgen und die für sie bedeutsam sind.

Durch die nachfolgende Verwendung von Zwei- und Mehrwortäußerungen eröffnen sich vielseitige Möglichkeiten für den sprachlichen Austausch. Es werden aktuelle Ereignisse, Beobachtungen in der Umgebung, Interaktionen mit Bezugspersonen und individuelle Wünsche verbalisiert. Kinder und Erwachsene teilen ein gemeinsames Interesse an Reimen, Liedern, Geschichten und Bildern, wobei Kinderbücher, Erzählungen und digitale Medien in die Gespräche integriert werden. Die entstehenden Rituale während Erzähl- und Vorlesesituationen bieten einen frühen Zugang zur Welt der Schriftsprache und Schriftkultur.

Vom Symbol zur Schrift

Nicht nur die sprachliche, sondern auch die schriftsprachliche Bildung entwickelt sich Schritt für Schritt.

Kinder entdecken Buchstaben als Zeichen neben vielen anderen Symbolen. Sie erleben, dass sich ältere Kinder und Erwachsene mit Schrift befassen und dass Schriftzeichen zum Bestandteil ihrer Lebenswelt gehören. Schrift wird über analoge und digitale Medien wie Fernsehen, Internet und Zeitung wahrgenommen, an Lebensmittelverpackungen und Fahrzeugen gesehen und als Leuchtreklame in Geschäften oder in Büchern mit spannenden Geschichten entdeckt. Kinder interessieren sich für Buchstaben, suchen und finden sie in ihrem Alltag und ahmen sie zunehmend nach. Sie machen frühe Schreiberfahrungen beispielsweise beim Malen und Kritzeln,

dem Gestalten von Urlaubspostkarten oder Briefen oder dem Schreiben digitaler Nachrichten. Kinder sind stolz, wenn sie ihren Namen selbst schreiben können und sich ihnen Schriftsprache als neue Kommunikationsform eröffnet. Zunehmend erwerben Kinder grundlegendes Wissen über Sprache, Schrift und literarische Welten allgemein. Sie lernen, dass geschriebene Sprache gesprochen werden kann, dass Buchstaben mit bestimmten Lauten verknüpft sind (phonologisches Bewusstsein). Sie erwerben Wissen um festgelegte Regeln beim Schreiben, zum Beispiel, dass im Deutschen von links nach rechts und von oben nach unten gelesen wird, und dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen, die sich auch hinsichtlich ihrer verwendeten Zeichen oder der Art des Schreibens unterscheiden. Die Entwicklung von schriftsprachlichen (Vorläufer-)Kompetenzen (*Literacy*) beginnt demnach bereits in der frühesten Kindheit und der Alltag in einer Kindertageseinrichtung bietet hier unzählige Gelegenheiten, diese zu fördern. Sobald Kinder das Lesen erlernen, beginnt ein lebenslanger Prozess des Lernens durch Literatur.

Sprache und Bewegung

Sinnliche Wahrnehmung und Bewegung verlaufen Hand in Hand mit der Sprachentwicklung. Lautsprache kann sich nur in Bewegung entwickeln und Sprechen setzt Bewegung voraus. Durch die Bewegung der Lippen, der Stimmbänder, des Brustkorbes, des Kiefers und der dazu benötigten Muskulatur ist Sprechen möglich. Körperhaltung, Körperspannung und -beweglichkeit beeinflussen die Stimme und die Aussprache. Aktivitäten, die Bewegung und Sprache kombinieren, fördern das Sprachverständnis und die Sprachproduktion. Zum Beispiel helfen Lieder mit Bewegungen oder Reime mit Gesten Kindern dabei, neue Wörter und Konzepte zu lernen. Sie erweitern damit ihren Wortschatz und für Kinder mit nicht-deutscher/n Familiensprache(n) wird so neuer Wortschatz mit allen Sinnen erlebbar. Rhythmische Bewegungen und Musikspiele unterstützen die Sprachentwicklung. Rhythmisches Sprechen erleichtert es Kindern zum Beispiel, Wortgrenzen zu erkennen und so unbekannten Lautketten Sinneinheiten zuzuordnen. Dies ermöglicht ihnen das Erschließen neuer Wörter. Kognitive Prozesse, einschließlich Sprache, sind stark in körperliche Erfahrungen eingebettet und bedingen und beeinflussen einander. Zudem unterstützt die zusätzliche und meist parallel laufende Verarbeitung von Informationen aus verschiedenen Sinneskanälen (sehen, hören, fühlen, tasten) das Lernen einer Sprache. Kinder, die durch verschiedene Sinne lernen, können Sprache besser verstehen und verwenden. Die Orientierungsfähigkeit im Raum und das Verständnis von Zeit drückt sich ebenfalls sprachlich aus, wenn zum Beispiel Erlebnisse von „damals“ erzählt werden oder verstanden werden muss, was es bedeutet, sich „nachmittags“ zu treffen.

Sprache und Spiel

Im Spiel erproben Kinder Sprache. Sie schlüpfen dabei in die Rollen ihrer Bezugspersonen und modellieren deren Sprache. Auch Sprache selbst wird zum Experimentierfeld. Kinder erfinden Fantasieworte, reimen und dichten Lieder. Besonders im Rollenspiel entwickeln Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten auf natürliche und kreative Weise. Durch das Nachahmen und Erfinden von Szenarien erweitern sie ihren Wortschatz und lernen, Sprache flexibel einzusetzen. Das Spiel bietet eine sichere Umgebung, in der Kinder ausprobieren können, wie Wörter und Sätze verwendet werden, um Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dabei entdecken Kinder Sprache als Symbol, da Gegenstände neue Bedeutungen erhalten und fiktive Welten geschaffen werden (z.B. wird ein blaues Tuch als Symbol für Wasser verwendet). Somit fördert das Spiel nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch das Verständnis für abstrakte Konzepte und soziale Interaktionen.

Kinder sprechen miteinander, um zu streiten und zu diskutieren, zu planen und sich auszutauschen, um zu spielen und zielgerichteten Tätigkeiten nachzugehen. Sie verstehen gegenseitig ihre persönlichen Sprachen, helfen sich mit Worten aus und inspirieren sich mit Neuschöpfungen. Sie hören einander geduldig zu und stören sich wenig an Fehlern der anderen. Sprache verbindet so Kinder miteinander.

Können gerade jüngere Kinder zunächst auch ohne Worte gut miteinander in Beziehung treten, so gewinnt die verbale Kommunikation mit zunehmendem Alter mehr und mehr an Bedeutung. Sprache wird dann zusätzlich zum Symbol für Gruppenzugehörigkeit – etwa über Codewörter, die nur Gruppenmitglieder kennen oder sie dient dazu, sich von der Welt der Erwachsenen abzugrenzen.

Sprache und Familienkultur

Ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt sich ebenso durch die jeweilige Familiensprache der Kinder. Wenn sie zunächst noch kein oder wenig Deutsch sprechen, versuchen sie zunächst, durch Mimik und Gestik zu kommunizieren, ahmen nach, ohne Details zu verstehen oder reagieren mit Rückzug. Der einfühlsame Umgang mit den Kindern und deren Familien trägt maßgeblich zur Identitätsentwicklung bei (siehe *2.4 Eltern und Familien*). Darüber hinaus bietet der wertschätzende Umgang mit den Familiensprachen aller Kinder eine zentrale Vertrauensgrundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache.

Kinder wachsen nicht nur mit unterschiedlichen Sprachen auf, sondern auch mit unterschiedlichen familienbedingten Sprachkulturen. Sie bringen unterschiedliche Erfahrungen mit, wie und worüber in bestimmten Situationen gesprochen wird. In manchen Familien ist es üblich, mit dem Kind „auf Augenhöhe“ zu sprechen und die Sichtweise sowie das persönliche Erleben des Kindes in den Mittelpunkt eines Gesprächs zu stellen. Hier steht die Förderung von Selbstbestimmung (Autonomie) im Vordergrund.

In anderen Familien stehen das soziale Miteinander und die Verbundenheit anstelle des Individuums im Mittelpunkt. Nach der eigenen Meinung und Wünschen gefragt zu werden, kann für Kinder mit dieser Erfahrung deshalb ungewohnt sein und sie gerade nicht zum Sprechen anregen. Ebenso ist es möglich, dass ein Kind in einem Eins-zu-eins-Gespräch mit einer erwachsenen Person (z.B. einer pädagogischen Fachkraft) verstummt, da es gelernt hat, in einer solchen Situation der Respektsperson aufmerksam zuzuhören und sich selbst zurückzunehmen.

Kinder lernen jedoch schnell, dass in verschiedenen Umgebungen (z.B. Familie und Kindertageseinrichtung) unterschiedliche Regeln und Verhaltensweisen gelebt werden und passen sich mit der Zeit an. Allerdings muss zunächst an die Erfahrungen, die das Kind mitbringt, sensibel angeknüpft werden. Außerdem gilt es der gelebten Kommunikation in den Familien mit Neugierde und Wertschätzung zu begegnen (siehe *1.6.3 Kulturelle Vielfalt*).



Mehrsprachigkeit

Kinder erwerben ihre Familiensprache(n) scheinbar beiläufig. Haben Kinder in den ersten Lebensjahren regelmäßigen Kontakt zu mehr als einer Sprache, erstreckt sich ihr Spracherwerb auf jede dieser Sprachen.

Mehrsprachigkeit ist weder Ursache für einen späteren Sprechbeginn, noch schränkt sie die Sprachentwicklung von Kindern ein. Liegt jedoch eine Störung im Spracherwerb (Sprachentwicklungsstörung oder Sprachentwicklungsverzögerung) vor, sind immer alle Sprachen betroffen, unabhängig davon, wann eine Sprache erworben wird oder wie viele. Der Wortschatz mehrsprachiger Kinder, über die von ihnen erworbenen Sprachen hinweg, ist häufig sogar größer als der einsprachig aufwachsender Kinder. Der exklusive Blick auf nur eine Sprache (z.B. in Sprachentwicklungstests) wird mehrsprachigen Kindern deshalb nicht gerecht.

Die Familiensprache(n) sind zum einen ein zentrales Identitätsmerkmal der Kinder. Zum anderen spielt die Familiensprache beim Erwerb weiterer Sprachen eine große Rolle. Wenn Kinder lernen, sich in der Familiensprache in komplexen Sätzen auszudrücken und sich eines reichhaltigen Wortschatzes zu bedienen, ist das die beste Voraussetzung, sich auch sprachlich gewandt in weiteren Sprachen, wie dem Deutschen, auszudrücken. Die Förderung der nicht-deutschen Familiensprache(n) der Kinder ist somit indirekt für den Deutscherwerb unterstützend.

Sprache und digitale Medien

Digitale Medien sind aus dem Alltag von Kindern nicht mehr wegzudenken. Sie sind von klein auf täglich damit konfrontiert, zum Beispiel in Form von Fernsehgeräten, Smartphones, Tablets oder Laptops. Das Interesse an digital bewegten Bildern ist bei Kindern von klein auf meist sehr groß. Digitale Medien bieten Potenzial, sprachliche und schriftsprachliche Lernprozesse zu unterstützen, sofern sie sinnvoll in den Alltag und auch in Lernangebote integriert und sprachlich begleitet werden. Sie ersetzen nicht die zwischenmenschliche Kommunikation mit anderen Kindern und pädagogischen Fachkräften, sondern bereichern diese kontextbezogen. Interaktive Lern-Apps und Online-Sprachkurse können die Sprachkompetenz fördern, indem sie den Wortschatz erweitern und die Kommunikationsfähigkeiten verbessern. Jedoch kann übermäßiger Bildschirmkonsum auch zu einer Verzögerung der Sprachentwicklung führen, da direkte soziale Interaktionen und das Erlernen von nonverbaler Kommunikation vernachlässigt werden. Es ist daher wichtig, einen ausgewogenen Umgang mit digitalen Medien zu fördern, um die Sprachentwicklung optimal zu unterstützen (siehe *5.7 Medien und digitale Bildung*).

5.3.2 Pädagogisches Handeln

Zweckgebundene Sprachbildung im Alltag

Kinder erwerben Sprache, um zu kommunizieren. Sprache wird deshalb auch als Werkzeug des Menschen beschrieben, welches einem Zweck dient. Sprachliche Bildung gelingt demnach, wenn sie in Alltagssituationen stattfindet, die für Kinder bedeutsam sind und an denen sie von sich aus motiviert teilnehmen. Dabei eignet sich jede Situation des Alltags: Spielen, Anziehen, Essenssituationen, Projekte zu unterschiedlichen Themen, Buch-Interaktionen und so weiter. Ein Bewusstsein dafür, dass Sprachbildung alltagsbasiert stattfindet, ist deshalb Voraussetzung, um sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Alltag umzusetzen. Gleichermaßen wird durch Sprache Beziehung gestaltet. Die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird, ist demnach Basis für eine gelingende sprachliche Bildung.

Sprachliches Miteinander und Beziehungsgestaltung

Von Wärme, Respekt und Vertrauen geprägte Beziehungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften sind die Voraussetzung für eine umfassende Sprachbildung und gelingende Kommunikation. Pädagogische Fachkräfte und andere Mitarbeitende in der Kindertageseinrichtung sprechen mit wertschätzenden und respektvollen Worten mit- und übereinander. Auf diese Weise sorgen sie für eine gute Atmosphäre im Haus und für ein Klima, in dem Wünsche und Sorgen ohne Bedenken benannt, Ideen und Hinderungsgründe miteinander ausgetauscht werden. Erleben Kinder, dass Sprache ein wesentliches Element des Alltags ist und zur positiven Gestaltung von Beziehungen beiträgt, dann sind sie bestrebt, selbst in den sprachlichen Austausch mit ihren Bezugspersonen zu treten.

Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern, nicht zu ihnen oder über sie hinweg. Sie tritt mit den Kindern in einen gegenseitigen Austausch und widmet ihnen dabei ihre Aufmerksamkeit. Die pädagogische Fachkraft wendet sich den Kindern zu und stellt Blickkontakt her. Sie spricht und hört zu. Sie ist geduldig und gibt Kindern Zeit, um zu antworten, sie lässt Kinder ausreden und ermuntert sie zum Weiterreden. Sie bemüht sich, Kinder zu verstehen und deren Perspektive zu übernehmen. Sie nimmt Bezug auf die kindlichen Aussagen, fragt nach und gibt Antworten.

Die inhaltliche Botschaft der Worte unterstreicht die pädagogische Fachkraft durch Intonation, Akzentuierung, Sprachmelodie und Körpersprache. Worte, sprachlicher Ausdruck und Körpersprache stimmen beim Sprechen überein und übermitteln so eindeutige Botschaften.

Die Sprache der pädagogischen Fachkraft ist aufrichtig und authentisch. In den ersten Lebensjahren verstehen Kinder Ironie noch nicht und werden dadurch verunsichert. Kinder spüren, dass die Worte etwas anderes ausdrücken, können deren Doppelbedeutung kognitiv aber noch nicht erfassen. Oft fühlen sie sich dadurch beschämt.

Da über das Sprechen neben inhaltlichen Aspekten immer auch andere Botschaften, wie Gefühle und Haltungen, Werte und Bewertungen übermittelt werden, achtet die pädagogische Fachkraft genau auf ihren sprachlichen Ausdruck. Kinder müssen auch dann vermittelt bekommen, dass sie als Person wertgeschätzt und respektiert werden, wenn ihr Tun auf Missbilligung stößt und bei der pädagogischen Fachkraft negative Gefühle auslöst. Sprachliche Zuschreibungen, die mit bestimmten Eigenschaften verbunden sind, wie zum

Beispiel „du kleiner Tollpatsch“, „Faulpelz“, „Meckertante“ werden vermieden, da sich das negativ auf die Beziehung und das kindliche Selbstbild auswirkt.

Wird auf diese Weise eine wertschätzende und vertrauensvolle Kommunikation gelebt, werden die Beziehungen zwischen allen Beteiligten gestärkt. In solchen Beziehungen können Kinder unbefangen auf ihre eigene Art und Weise sprechen, ohne Sorge, ausgelacht oder verbessert zu werden. Sie können auch schweigen und zuhören oder sich non-verbal ausdrücken.

Sprachbildung alltagsbasiert gestalten

Die alltagsbasierte Sprachbildung knüpft an den natürlichen Sprachentwicklungsprozess der Kinder an. Die pädagogische Fachkraft nutzt den natürlichen Drang der Kinder, sich auszutauschen, und schafft hierfür einen Rahmen. Sie bietet den Kindern eine sprachlich anregende Umgebung. Die pädagogische Fachkraft setzt dabei die folgenden Strategien im Alltag um und unterstützt so ein- und mehrsprachige Kinder:

- Die pädagogische Fachkraft nutzt handlungsbegleitendes Sprechen, indem sie ihre eigenen Handlungen erläutert und nach den Tätigkeiten der Kinder fragt. Gegenstände, Menschen und Handlungen werden stets von der pädagogischen Fachkraft sprachlich kommentiert, damit Kinder viele Bedeutungen damit verknüpfen können (z.B. „Das ist der Gummistiefel für deinen linken Fuß. Schlüpf mal rein. An den beiden roten Schlaufen kräftig nach oben ziehen und mit dem Fuß nach unten drücken. Dann geht es einfacher. Sehr gut!“). Die pädagogische Fachkraft nutzt dabei bewusst die Momente, in denen die Aufmerksamkeit des Kindes bei Objekten oder Handlungen liegt, für die es noch kein Wort kennt und benennt diese. Die geteilte Aufmerksamkeit, einhergehend mit Blickkontakt zwischen pädagogischer Fachkraft, Kind und Zielobjekt, ist der Schlüssel im Erwerb neuer sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (triangulärer Blick).

- Die pädagogische Fachkraft verstärkt kindliche Beiträge positiv, indem sie diese wiederholt (z.B. Kind: „Wir waren am Wochenende bei meiner Tante Lena.“ Pädagogische Fachkraft: „Ihr wart bei deiner Tante Lena? Das ist ja toll.“) oder positive Rückmeldungen gibt (z.B. „Genau!“, „Ja.“).

- Die pädagogische Fachkraft verbessert sprachliche Fehler der Kinder indirekt durch korrektives Feedback (Kind: „Hau“, pädagogische Fachkraft: „Ja genau, das ist das Haus.“), anstatt direktiv („Nein, das heißt aber Haus und nicht Hau!“). Durch das korrekte Wiederholen verinnerlichen Kinder mit der Zeit Wörter und grammatikalische Regeln. Direktive Verbesserungen verunsichern Kinder und hemmen die kindliche Sprechfreude.

- Die pädagogische Fachkraft stellt offene Fragen (z.B. „Wie könnten wir das Wasser umschütten?“), anstatt geschlossene Fragen, die nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können (z.B. „Können wir das Wasser hier hineingießen?“). Offene Fragen regen zum Sprechen und Nachdenken an. Allerdings können auch geschlossene Fragen in Abhängigkeit des Sprachentwicklungsstandes sinnvoll sein, wenn Kinder durch offene Fragen überfordert sind.

- Zusätzlich formuliert die pädagogische Fachkraft Aussagen der Kinder um und erweitert diese um weitere Informationen (z.B. „Das Haus hat ein flaches Dach, und sehr viele Fenster. Das Haus ist sehr groß und hoch.“).

- Dabei führt die pädagogische Fachkraft auch neue Wörter ein und erweitert dabei den Wortschatz der Kinder (z.B. „Es ist ein Hochhaus, vielleicht sogar ein Wolkenkratzer.“).

- Die pädagogische Fachkraft ist geduldig, lässt den Kindern Zeit zu antworten und hält Pausen aus. Kinder brauchen im Spracherwerbsprozess Zeit, um ihre Gedanken sprachlich zu sortieren und auszudrücken. Die pädagogische Fachkraft achtet auf ihre Sprechgeschwindigkeit und passt diese dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes an.

- Die pädagogische Fachkraft initiiert längere Gespräche mit den Kindern. Ein Wechsel der sprechenden Personen ist sehr bedeutsam für die kindliche Sprachentwicklung. Der „Ball“ wird im Gespräch dem Kind zugespielt (z.B. durch das Stellen einer offenen Frage), das Kind antwortet, die pädagogische Fachkraft geht darauf ein und stellt erneut eine Frage und gibt so wieder zurück an das Kind und so weiter. Ab vier Sprecherwechseln wird von einem längeren Dialog gesprochen, zum Beispiel:

Pädagogische Fachkraft:	*Wer hat Fische bei euch?*
Kind:	*Oma!*
Pädagogische Fachkraft:	*Oma hat Fische? Und da kannst du Fische füttern?*
Kind:	*Ja, aber die essen das nie auf.*
Pädagogische Fachkraft:	*Die Fische essen nicht auf. Woran könnte das liegen?*

Die pädagogische Fachkraft stellt dem Kind durch diese Strategien ein sprachliches Gerüst bereit. Sie passt das Gerüst an den kindlichen Sprachstand an. Zu Beginn der Sprachentwicklung ist das Gerüst sehr hoch, das heißt, die Fachkraft übernimmt den größeren sprachlichen Anteil. Mit der Zeit baut sie das Gerüst immer weiter ab und der Redeanteil der Kinder nimmt kontinuierlich zu.

Sprache entwickelt sich ebenso durch vertieftes gemeinsames Nachdenken (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*). Die pädagogische Fachkraft stellt Fragen in Form von „Was wäre, wenn”-Gedanken. Auch Warum- oder Wie-Fragen an die Kinder dienen oft als Ausgangspunkt für diese gemeinsamen Überlegungen, zum Beispiel:

Kind:	*Ich fliege!*
Pädagogische Fachkraft:	*Wow! Du fliegst! Ich wünschte, ich könnte auch fliegen. Was wäre, wenn alle Menschen Flügel hätten?*
Kind:	*Ich hab ein Motor... Ich fahr und flieg.*

Diese Methode kann in zahlreichen Alltagssituationen Anwendung finden und fördert die kognitive und sprachliche Entwicklung.

Sprachvorbild sein

Kinder brauchen gute Sprachvorbilder und Rückmeldungen. Hieraus erwächst die Verantwortung der pädagogischen Fachkraft, ihre eigene Sprache und ihr Sprechen ständig zu beobachten, zu reflektieren und zu überdenken. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass ihr Gegenüber sie gut verstehen kann. Dabei spricht sie situationsangemessen in möglichst vollständigen Sätzen. Sie nutzt Worte, die eindeutig das ausdrücken, was sie meint und sagen will, wobei sie auf einen umfangreichen Wortschatz zurückgreift. Dabei spricht sie mit Deutschlernenden ganz natürlich und auf Augenhöhe und spricht weder künstlich verlangsamt, verkürzt noch mit höherer Lautstärke.

Kinder verstehen sehr viele sprachliche Zusammenhänge, bevor sie selbst sprechen. Sie verstehen die inhaltliche Bedeutung der Worte und die Bedeutung, die über Stimmlage, Betonung sowie Mimik und Gestik vermittelt wird. Daraus erwächst die Anforderung an die pädagogische Fachkraft, ihre Worte genau zu bedenken und diese in angemessener Weise zum Ausdruck zu bringen. Ebenso beobachten Kinder genau, wie Erwachsene miteinander sprechen. Die pädagogischen Fachkräfte sind Kindern auch dann Sprachvorbild, wenn sie untereinander sprechen.

Sprache in Bewegung oder Bewegung in Sprache bringen

Durch Bewegungsanlässe macht die pädagogische Fachkraft sprachliche Konzepte erfahrbar und Kinder lernen, diese zu benennen. Zum einen ermöglicht der eigene Körper, Konzepte zu erfahren. Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern beispielsweise an, unter Bänken durchzukrabbeln oder über diese zu klettern, sich groß oder klein zu machen, schnell oder langsam zu rennen, sich rechts- oder linksherum zu rollen, sich neben oder hintereinander aufzustellen. Dabei erfahren sie räumliche Orientierung sozusagen am und durch den eigenen Körper. Zum anderen macht die pädagogische Fachkraft sprachliche Konzepte durch das Einbeziehen von Gegenständen sinnlich erfahrbar, zum Beispiel „Was springt beim Aufprall vom Boden wieder ab, was bleibt liegen?“. Des Weiteren können mithilfe von Ursache-Wirkungs-Erfahrungen (Wenn-dann-Regeln) komplexe Beschreibungen gefördert werden, zum Beispiel „Wenn ich einen Stein ins Wasser fallen lasse, dann sinkt er.“

Situationen, die diese Erfahrungen ermöglichen, werden von der pädagogischen Fachkraft situativ aufgegriffen, wenn sie entstehen. Zusätzlich können solche Erfahrungsanlässe gezielt geschaffen werden. Dabei ist zentral, die Interessen der Kinder aufzugreifen und das Erleben sprachlich zu begleiten. Sprache mit Bewegungen zu verbinden, unterstützt den Spracherwerb bei allen Kindern, insbesondere auch bei Kindern, die mit der deutschen Sprache in der Kindertageseinrichtung zum ersten Mal in Kontakt kommen. Das Verständnis neuer Worte und der Übergang vom Wortverständnis zum aktiven Wortgebrauch werden durch die Verknüpfung mit Bewegungen erleichtert, zum Beispiel:

1. *Die pädagogische Fachkraft fragt: „Möchtest du trinken?“ und begleitet die Frage mit passender Gestik.*

2. *Das Kind benutzt selbst die Gestik, um zu zeigen, was es braucht.*

3. *Das Kind verknüpft die Geste mit „Ich … trinke.“*

Viele bekannte Spiele verbinden Sprache mit Bewegung. Hier liegt großes Potenzial für die sprachliche Bildung aller Kinder.

Sprachliche Bildung in Interaktionen zwischen Kindern fördern

Interaktionen der Kinder untereinander sind für den Spracherwerb und die sprachliche Bildung sehr bedeutsam. Kinder lernen, wie sie untereinander Absprachen treffen, sie handeln Regeln aus, sie lösen Konflikte und ahmen kommunikative Verhaltensweisen in Rollenspielen nach. Sie können sich im Spiel untereinander anders ausprobieren als im Gespräch mit Erwachsenen. Spielen Kinder allein, begleiten sie ihr eigenes Tun häufig sprachlich. Zunächst durch Lautsprache, später dann durch innere Dialoge.

Die pädagogische Fachkraft regt Kinder zum gemeinsamen Spiel beziehungsweise sprachlichen Austausch untereinander an, indem sie das Gespräch zwischen sich und einem Kind an ein anderes Kind weiterleitet. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, die eine mehr oder weniger sprachliche Eigenständigkeit des Kindes erfordert. Durch unterschiedliche Herangehensweisen kann diese Strategie somit dem kindlichen Entwicklungsstand angepasst werden:

1. *Die pädagogische Fachkraft liefert dem Kind die sprachliche Äußerung als Modell, die es wortwörtlich verwenden kann, um mit einem anderen Kind in Kontakt zu treten. Wenn ein Kind zum Beispiel niemanden zum Spielen findet, kann die pädagogische Fachkraft bei geringen sprachlichen Kompetenzen folgendermaßen anleiten: „Geh doch mal zu Emily und frage: ‚Wollen wir zusammen einen Turm bauen?'"*

2. *Alternativ leitet die pädagogische Fachkraft ein Gespräch durch einen Vorschlag ein, bei dem die Formulierung nicht mehr wörtlich vorgegeben ist: „Geh mal zu Emily und frage, ob sie mit dir einen Turm bauen möchte."*

3. *Die größte Herausforderung stellt die pädagogische Fachkraft dem Kind, indem sie ihm nur einen Hinweis gibt, der es dazu anregt, eigenständig eine Idee zu entwickeln, zum Beispiel: „Emily spielt ganz alleine in der Bauecke. Bist du nicht auch eine große Baukünstlerin?"*

Mehrsprachige Kinder nutzen selbstverständlich nicht nur Deutsch sondern ebenso ihre nicht-deutsche(n) Familiensprache(n) für das Gespräch untereinander. Die pädagogische Fachkraft beharrt nicht auf der Verwendung des Deutschen. Die Gespräche untereinander sind wichtig für das soziale Lernen, die Beziehungsgestaltung und die Identitätsentwicklung der Kinder.

Die pädagogische Fachkraft fragt bei Interesse nach, was besprochen wird. Sie kann sich als Mitspielende anbieten oder beziehungsbildende Gruppenspiele vorschlagen, um die Interaktion und Beziehung zwischen Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen zu stärken.

Sprachbildung unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt

Die pädagogische Fachkraft ist sensibel für unterschiedliche kommunikative Erfahrungen der Kinder und geht einfühlsam damit um. Sie informiert sich über die Familienkulturen der Kinder und berücksichtigt diese in ihrer Kommunikation. Macht die pädagogische Fachkraft die Erfahrung, dass sich ein Kind in einem Eins-zu-eins-Gespräch verschließt, gibt sie dem Kind Zeit. Denn es ist möglich, dass das Kind den dialogischen Austausch mit einer erwachsenen Person nicht gewohnt ist und erst kennenlernen muss. Sie versucht stattdessen zunächst, die Kommunikation der Kinder untereinander anzuregen und zu unterstützen.

Auch auf inhaltlicher Ebene knüpft sie an die Erfahrungen des Kindes an, indem sie herausfindet, bei welchen Themen das Kind besonderes Interesse zeigt. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, ob sich das Kind mitunter unwohl fühlt, in den Mittelpunkt der Unterhaltung gestellt zu werden, zum Beispiel durch Fragen wie „Was hat dir am besten gefallen?“, „Was hast du bei Oma und Opa gespielt?“. Es kann dann hilfreich sein, die Unterhaltung auf die Gemeinschaft und andere Personen des sozialen Umfeldes zu lenken, zum Beispiel durch Fragen wie „Erzähl mir mal, was deine Schwester …“ oder „Was habt ihr gemeinsam bei Oma gemacht?“.

In der Kommunikation mit den Kindern beachtet die Fachkraft, dass bestimmte Themen für das Kind unangenehm sein können oder unbeabsichtigt Gefühle wie Scham oder Ausgegrenztsein auslösen können. Fragen in Gesprächskreisen nach dem letzten Urlaub, den Unternehmungen am Wochenende oder den erhaltenen Geburtstagsgeschenken sind beispielsweise nicht armutssensibel. Eine offene Frage: „Was hast du mit deiner Familie gemacht?“ oder „Was hat dir Spaß gemacht?“ fördert die Sprechfreude für alle Kinder.

Die pädagogische Fachkraft beachtet, ob ihre Unterstützung und Begleitung

- das Interesse des Kindes aufgreift,
- die Lebenswelt des Kindes berücksichtigt,
- Lust macht, mitzusprechen,
- verständlich und natürlich ist,
- in ihrer Komplexität mitwächst und herausfordert,
- die Beziehung stärkt.

Mehrsprachigkeit als Chance und Selbstverständlichkeit

Mehrsprachiges Aufwachsen ist weltweit betrachtet keine Ausnahme, sondern die Regel. Auch in vielen Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt gehört Mehrsprachigkeit zur Normalität. Der Stellenwert der einzelnen Sprachen und der Umgang damit im familiären Alltag der Kinder sind allerdings individuell verschieden. Kinder bringen verschiedene sprachliche Hintergründe und Voraussetzungen mit. In einigen Familien spricht ein Elternteil in seiner (nicht-deutschen) Familiensprache mit dem Kind, das andere Elternteil Deutsch. Manche Kinder kommen innerhalb ihrer Familie gar nicht oder nur sporadisch in Kontakt mit der deutschen Sprache.

Die pädagogische Fachkraft erfragt die jeweiligen Voraussetzungen und macht sich mit der individuellen Situation des Kindes vertraut. Sie begreift die Familiensprachen der Kinder als selbstverständlichen Ausdruck ihrer Identität und versteht sie als Bereicherung des Alltags in der Kindertageseinrichtung. Die pädagogische Fachkraft nimmt Mehrsprachigkeit als Ressource des Kindes wahr und ermuntert es, in dessen Familiensprache(n) zu sprechen. Die verschiedenen Familiensprachen finden sich in der Kindertageseinrichtung als Hinweisschilder oder Beschriftungen, auf Postern, in Kinderbüchern oder in Dokumentationen wieder.

Die pädagogische Fachkraft unterstützt und ermutigt Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, Deutsch zu erlernen. Sie spricht viel mit Kindern, verknüpft ihre Handlungen bewusst mit Sprache und sorgt dafür, dass jedes Kind einen Platz in der Kindergemeinschaft findet und Freundschaften aufbauen kann. Wie der Erwerb der deutschen Sprache verläuft, hängt davon ab, wie viel Kontakt ein Kind zuvor zum Deutschen hatte und ab wann. Zur Entwicklung gehört eine „stille Phase", in der Kinder lernen, zu verstehen, und noch wenig oder auch gar nichts auf Deutsch sagen. Manche Kinder fangen früher an zu sprechen, und manche später. Die pädagogische Fachkraft schafft Gelegenheiten, damit Kinder trotzdem Selbstwirksamkeit in ihrer Kommunikation erleben können, indem sie nonverbale Sprache beachtet und selbst einsetzt, mit Bildern arbeitet und sich Zeit für den Beziehungsaufbau nimmt. Für diese mehrsprachig aufwachsenden Kinder ist es wichtig, dass die Eingewöhnung anders gedacht wird, zum Beispiel indem andere Kinder mit derselben Familiensprache, die schon länger in der Kindertageseinrichtung sind, Patenschaften übernehmen.

Je älter Kinder beim Erstkontakt mit der deutschen Sprache sind, desto wichtiger ist die aktive Unterstützung und Begleitung durch die pädagogische Fachkraft und andere Kinder. Bei manchen Kindern, die zu Hause kein Deutsch sprechen, ist ein Besuch der Kindertageseinrichtung erst kurz vor dem Schulanfang möglich. Kinder, die erst mit fünf oder sechs Jahren anfangen, Deutsch zu lernen, sind schon kompetente Sprecher ihrer Familiensprache. Für sie ist das Dilemma, sich sprachlich im Deutschen nicht wie in der Familiensprache ausdrücken zu können, besonders irritierend. Schließlich sind sie ebenso kompetent wie einsprachige Gleichaltrige. Erleben Kinder, dass die deutsche Sprache für die Gestaltung des Alltags wichtig und bereichernd ist, werden sie diese leichter erlernen.

Das Sprechen über Sprachen mit Kindern fördert ein übergeordnetes Verständnis davon, dass es verschiedene Sprachen gibt und wie Sprachen funktionieren (ein sogenanntes metalinguistisches Verständnis) – eine für den Schriftspracherwerb zentrale Grundlage. So profitieren sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder von einem selbstverständlichen Umgang mit Sprachenvielfalt.

Die pädagogischen Fachkräfte sprechen selbstbewusst über ihre eigenen Familiensprachen. Das können Dialekte sein, zum Beispiel beim Sprechen über „Voreljesank in Machdeburch" (Vogelgesang in Magdeburg) oder über „Mutschekiepchen und Ganker im Hallischen Jarten" (Marienkäfer und Weberknechte im Halleschen Garten). Es können aber auch etwa die Regionalsprache Niederdeutsch, Jugendwörter oder erlernte Sprachen sein, die sie prägen. Dieses gegenseitige Lernen fördert nicht nur ein tieferes Verständnis, sondern genauso eine gesteigerte Wertschätzung für die (Sprachen-)Vielfalt unserer Welt. Einsprachig deutsche Kinder lernen durch die Vorbildwirkung der pädagogischen Fachkraft, dass Deutsch eine der vielen Sprachen ist, die es auf der Welt zu entdecken gibt und dass sich Sprachenlernen lohnt.

Das Wechseln zwischen Sprachen, während einer Unterhaltung oder innerhalb eines Satzes, ist ein typisches Phänomen in der alltäglichen Kommunikation mehrsprachiger Personen. Es wird auch „Code-Switching“ genannt. Das Wechseln zwischen Sprachen zeugt von einem kompetenten und flexiblen Umgang mit ihnen und wird von der pädagogischen Fachkraft wertgeschätzt. Code-Switching kann ebenso einen Anlass bieten, mit den Kindern über Sprachen zu sprechen. Im Folgenden ein Beispiel eines Gesprächs zwischen zwei Kindern:

Kind: *Komm, wir spielen Fangen!*
Freund: *Ja, let‘s play!*
Kind: *Du bist! Catch me if you can!*

In diesem Beispiel wechselt das Kind zwischen Deutsch („Komm, wir spielen Fangen!“ und „Du bist!“) und Englisch („Catch me if you can!“), je nach Kontext und möglicherweise abhängig davon, welche Sprache dem Kind in dem Moment natürlicher erscheint oder bei ihm intuitiv mehr Freude weckt.

Literacy fördern

Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern unterschiedliche Wege und Erfahrungen, die den Zugang zur Schriftsprache anbahnen und unterstützen.

Sie erschließt Sprache rhythmisch, zum Beispiel durch Reimen, Singen und das Klatschen von Silben. Diese Herangehensweise unterstützt Kinder spielerisch darin, sich an Wörter zu erinnern, ihren Aufbau zu verinnerlichen und ein Bewusstsein für Laute zu schärfen.

Die pädagogische Fachkraft fördert ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Buchstaben und Lauten. Sie nutzt dabei Situationen im Alltag und greift das Interesse der Kinder auf (z.B., was auf dem Polizeiauto steht oder mit welchem Buchstaben die Vornamen der Kinder beginnen). Sie bietet den Kindern außerdem Gelegenheiten, mit Stiften, Pinseln oder Kreide umzugehen. Jede Form des Ausdrucks ist dabei wertvoll. Kritzeln, Malen oder erste Versuche, Buchstaben nachzuzeichnen – alle Tätigkeiten werden als Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs verstanden und als *Literacy*-Erfahrungen wertgeschätzt.

Das gemeinsame Lesen von Büchern fördert darüber hinaus die Sprachentwicklung und -bildung, insbesondere, wenn es dialogisch umgesetzt wird. Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen steht beim dialogischen Lesen der Austausch zwischen der pädagogischen Fachkraft und einer Kleingruppe von maximal vier bis fünf Kindern sowie den Kindern untereinander im Vordergrund. Die pädagogische Fachkraft setzt dabei die zuvor genannten Strategien ein (offene Fragen stellen, kindliche Beiträge wiederholen, Aussagen der Kinder umformulieren und erweitern, korrektives Feedback). Inhaltlich orientiert sie sich an den Interessen der Kinder und greift diese auf. Im Mittelpunkt steht, die Kinder zum Sprechen anzuregen und die gemeinsame Freude an Texten, Inhalten und Bildern. Je nach Entwicklungsstand und Bekanntheit des Buches werden mehr oder weniger komplexe Fragen in Bezug auf den Inhalt gestellt:

- Fragen, die darauf abzielen, die Bilder im Buch zu beschreiben (z.B. „Was siehst du hier?“, „Was hat das Eichhörnchen hier gefunden?“), sind als Einstieg und bei noch geringen Sprachkompetenzen sinnvoll, da es zunächst darum geht, die Wörter zum Inhalt des Buches kennenzulernen.

- Fragen, die auf die Handlung der Geschichte abzielen, ermöglichen Kindern, ein tieferes Verständnis des Geschehens zu erlangen (z.B. „Was möchte die Maus gern lernen?“, „Warum haben die Tiere sich hier versammelt?“).

- Fragen, die einen Bezug zu Persönlichem der Kinder herstellen, erfordern, dass die Kinder über etwas sprechen, das nicht auf den Bildern zu sehen ist (z.B. „Wann habt ihr schon mal eine Maus gesehen?“). Sie fühlen sich dadurch emotional eingebunden.

- Erinnerungs- und Vorhersagefragen zum Geschehen im Buch vertiefen das Verständnis der Geschichte weiter, bahnen Einsichten in literarische Konventionen an und fördern das Erinnerungsvermögen der Kinder (z.B. „Was glaubt ihr, wird der Löwe mit der Maus machen?“ oder „Was hat die Maus am Anfang über den Löwen gedacht?“, „Was hättest du gemacht, wenn du dort oben gewesen wärst?“).

Zusätzlich bietet sich das dialogische Lesen an, um neben den sprachlichen auch andere Kompetenzbereiche zu fördern. Eine Geschichte kann zum Beispiel dazu genutzt werden, die Emotionen von Charakteren der Geschichte zu thematisieren oder das mathematische Verständnis zu entwickeln, indem zum Beispiel Dinge gezählt und Mengenverhältnisse thematisiert werden.

Später in der Entwicklung werden schriftsprachliche Fähigkeiten durch zunächst gemeinsames Lesen gefördert, wobei das Kind und die pädagogische Fachkraft sich beim Lesen abwechseln und das Kind darin unterstützt wird, Buchstaben zu Wörtern zu verbinden sowie Wörter zu Sätzen. Die Identifikation mit literarischen Figuren in der Kinderliteratur, die Vorstellung unterschiedlicher Lebenswelten, das Vergnügen am Verfassen eigener Texte und die Freude an der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit tragen zur weiteren *Literacy*-Entwicklung und zur Förderung von Resilienz bei. Die Leseeindrücke, die im Laufe des Lebens gesammelt werden, prägen darüber hinaus die persönliche Identität nachhaltig (siehe *5.4 Ästhetische Bildung*).

Sprache durch Familienpartnerschaft

Die pädagogische Fachkraft braucht eine partnerschaftliche Beziehung zu den Familien der Kinder, um deren Spracherwerb gewinnbringend begleiten und gestalten zu können. Denn der erste Ort des Spracherlebens ist die Familie des Kindes. Hier wird der Grundstein für die Sprachentwicklung gelegt. Die pädagogische Fachkraft tauscht sich deshalb mit der Familie aus, berichtet in den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen über das Sprachverhalten des Kindes und informiert sich über die Sprach- und Sprechkultur in der Familie. Gegebenenfalls gibt die pädagogische Fachkraft der Familie Anregung und Unterstützung.

Durch das selbstverständliche Einbeziehen verschiedener Familiensprachen und -kulturen in den Alltag und das Reflektieren darüber entstehen wertvolle Ressourcen für alle Kinder und für die pädagogische Fachkraft. Die sprachliche Entwicklung der Kinder profitiert davon, wenn das Sprechen der Familiensprache auf Neugierde und Unterstützung in der Kindertageseinrichtung trifft, zum Beispiel:

- Bei regelmäßigen mehrsprachigen Vorlese- oder Erzählrunden
- Bei Sing- und Musiknachmittagen zu den Familiensprachen: Interessierte Familien bringen ihr Lieblingslied in ihrer Familiensprache mit. Die Lieder können aufgenommen und im Alltag gemeinsam mit den Kindern gesungen werden.
- Bei mehrsprachigen Spieletreffen: Interessierte Familien einladen, ihr Lieblingsspiel in ihrer Familiensprache mit den Kindern zu spielen

In der Vorbereitung mit den Familien bespricht die pädagogische Fachkraft, wie wertvoll es für alle Kinder ist, die Vielfalt der Sprachen kennenzulernen. Viele Familien haben einen reichen Schatz an Geschichten, Liedern oder sprachlich anregenden Spielen, die durch gemeinsame Aktivitäten mit den Familien einen Eingang in den Alltag der Einrichtungen finden.

Das Einrichten einer Bibliothek mit Kinderbüchern in verschiedenen Familiensprachen oder mehrsprachigen Kinderbüchern bietet eine Möglichkeit, Familien aktiv in die Sprachbildung einzubinden. Geschichten zu Hause in der Familiensprache und in der Kindertageseinrichtung in Deutsch vorgelesen zu bekommen, ermöglicht es Kindern, ihre sprachlichen Fähigkeiten in allen Sprachen zu verbessern und Verknüpfungen zwischen den Sprachen herzustellen.

Sprachliche Bildung durch digitale Medien

Positive Effekte digitaler Medien auf die kindliche Sprachentwicklung zeigen sich dann, wenn es um informative Inhalte geht. Des Weiteren wirkt sich die Nutzung digitaler Medien positiv aus, wenn sie begleitet stattfindet, das heißt, wenn eine erwachsene Person sich auf die Inhalte mit einlässt und sie mit den Kindern bespricht und Fragen unmittelbar beantwortet. Ein übermäßiger Medienkonsum kann sich jedoch negativ auf die kindliche Sprachentwicklung auswirken. Fachkräfte nutzen digitale Medien deshalb als Anlass zum Austausch mit den Kindern. Digitale Medien bieten eine Fülle von Möglichkeiten, um Sprachfähigkeiten zu unterstützen und zu erweitern. Sie ermöglichen Fachkräften darüber hinaus, Sprachbarrieren zu überwinden, zum Beispiel durch Übersetzungs-Apps. Diese können sowohl im Austausch mit Kindern als auch Eltern genutzt werden (siehe *5.7 Medien und digitale Bildung*).

Sprachliche Bildung im Vergleich zu Sprachförderung

Sprachliche Bildung umfasst wie oben beschrieben die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten wie Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben. Sprachbildung wird im Kontext der Kindertageseinrichtung oft mit Sprachförderung gleichgesetzt. Es sind zwei Begriffe, die häufig synonym in Bildungskontexten verwendet werden, aber sie haben unterschiedliche Bedeutungen und Ziele.

Sprachförderung ist ein gezieltes pädagogisches Vorgehen, eine gezielte Fördereinheit, um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, insbesondere wenn sie besondere Bedürfnisse oder Herausforderungen haben. Sprachförderung erfolgt sowohl individuell als auch in Kleingruppen und richtet sich an Kinder, die möglicherweise Schwierigkeiten beim Spracherwerb haben.


MEDIUM

Sprachliche Bildung hingegen betrifft jederzeit alle Kinder. Sie durchdringt das pädagogische Handeln in all seinen Facetten. Das bedeutet für den Alltag in der Kindertageseinrichtung, dass die pädagogische Fachkraft kontinuierlich die Spiel- und Lernprozesse der Kinder beobachtet und dabei insbesondere darauf achtet, wie sie ihre Sprache bilden. Dabei nimmt sie wahr, ob einzelne Kinder erhöhte Aufmerksamkeit und besondere Sprachförderung brauchen. Kinder, die nur wenige Worte zur Verfügung haben, die schwer zu verstehen sind, die Sätze nicht richtig bilden können oder die in der Kindertageseinrichtung gar nicht sprechen, sind unbedingt in ihrer individuellen Sprachbildung zu stärken. Hierzu gehört es, mit diesen Kindern im Alltag ins Gespräch zu kommen und ihnen so vielfältige Gelegenheiten zu geben, sich sprachlich auszudrücken.

Die erhöhte Aufmerksamkeit führt nicht dazu, dass diese Kinder von anderen Kindern getrennt werden. Vielmehr trägt die pädagogische Fachkraft dafür Sorge, dass sie nicht von den anderen gemieden werden und schafft Möglichkeiten für gemeinsames Spiel. Die pädagogische Fachkraft erkennt, wann ihre professionellen Möglichkeiten erschöpft sind und Kinder systematische Förderung in ihrer sprachlichen Bildung und therapeutische Begleitung in ihrer Entwicklung benötigen. Auf der Grundlage ihrer kontinuierlichen Beobachtungen und Dokumentationen tauscht sie sich im Team und zugleich mit den Eltern aus. Gemeinsam beraten sie weitere Schritte auf der Grundlage ihrer Kenntnisse, zum Beispiel über Therapiemöglichkeiten und unterstützende Institutionen im näheren Umfeld.

Additive Sprachförderung

Wenn die pädagogische Fachkraft bemerkt, dass ein Kind möglicherweise Schwierigkeiten beim Spracherwerb haben könnte – sei es durch eigene Beobachtung oder durch die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung –, braucht das Kind besondere Sprachförderung im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung.

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder lernen durch Nachahmung: Die pädagogische Fachkraft beobachtet intensiv und hört zu, wiederholt, imitiert und modelliert.
- Kinder experimentieren mit Stimme und Lauten: Die pädagogische Fachkraft regt Kinder an, zu spüren, dass Laute unterschiedlich klingen.
- Kinder lernen, nonverbale mit verbalen Ausdrucksmitteln zu verbinden: Die pädagogische Fachkraft bietet Gelegenheiten zum kreativen Umgang mit Wörtern (z.B. Wortspiele, Wortneuschöpfungen, Lieder und Tischsprüche).
- Dialoge von Kindern erfolgen zunächst mit vertrauten Bezugspersonen, dann mit anderen Kindern: Die pädagogische Fachkraft drängt Kinder nicht zum Sprechen mit anderen Kindern.
- Kinder gebrauchen circa zum Ende des 3. Lebensjahres Sprache fantasievoll für Rollenspiele, nutzen erstmals Gefühlswörter, entdecken die Sprache als ein Medium (z.B., um von Erlebnissen zu erzählen): Die pädagogische Fachkraft gewährleistet die Möglichkeiten für Rollenspiele und bietet vielfältiges Material an.
- Kinder entdecken sprachliche Regeln und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten werden ausdauernd angewendet und erprobt: Die pädagogische Fachkraft gibt Zeit, ist Sprachvorbild und konfrontiert die Kinder frühzeitig mit Sprachenvielfalt.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder wollen zunehmend durch Schrift anderen von ihren Erfahrungen erzählen. Selbsterlebtes und Gedachtes sowie Gefühle können durch Aufschreiben kommuniziert und für andere Anlass zum Nachdenken und Handeln werden: Die pädagogische Fachkraft bietet Zeit und Möglichkeiten für das kreative Schreiben. Sie unterstützt dabei, eigenständig Texte herzustellen (z.B. Zeitung, Theaterstück) oder Filme und Audios zu produzieren und vorzuführen.

- Kinder lernen zunehmend, reale und fiktive Welten zu unterscheiden: Die pädagogische Fachkraft bietet vielfältige Print-Medien (z.B. Sachbücher) an, wodurch der Horizont eigener Gedanken, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten erweitert wird. Dies ist bedeutend für die Identitätsentwicklung.

- Lese- und Schreibkompetenzen differenzieren sich bei Kindern aus: Pädagogische Fachkräfte geben bei Bedarf Orientierungshilfen oder andere Hilfestellungen für Aufgaben, die den Wissenshorizont übersteigen.

- Der Zeitbedarf für Rückzug, ungestörte Gespräche und Interaktionen bei den Kindern steigt: Die pädagogische Fachkraft schafft Raum zum Rückzug für ungestörte Gespräche.

5.3.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

- Sprache erlebbar machen: Alle Sinne einbeziehen und sprachlich begleiten
- Bewegungsspiele anbieten: Bewegung mit Sprache (und Mimik und Gestik) verknüpfen
- Reime, Verse, Lieder und Gedichte, Zungenbrecher, sprachlich begleitete Fingerspiele und Kreistänze stellen Sprache und Sprechen in den Vordergrund
- Bilderbuchkino und Geschichtenwerkstatt zur Förderung der Erzählfähigkeit, des Textverständnisses und der Kreativität im Wortschatz
- Dialogisches Lesen gestalten: Pädagogische Fachkraft und Kind(er) nehmen im wechselseitigen Gespräch gemeinsam aktiv an der Geschichte teil
- Erzähltheater, Erzählschiene: Familiensprachen werden berücksichtigt und die Kinder oder auch Familien eingeladen, das mehrsprachige Erzählen/Vorlesen mitzugestalten, vor allem, wenn die Familiensprachen der Kinder nicht von den pädagogischen Fachkräften gesprochen werden
- Für mehrsprachig aufwachsende Kinder oder Kinder, die in ihrer Sprachentwicklung verzögert sind, einen entlastenden Wortschatz über spielerische Angebote einführen. Hier können besonders häufige Wörter und Wortgruppen mit Bildern oder Mimik und Gestik verbunden werden, zum Beispiel über ein „Feuer, Wasser, Sturm“-Spiel mit neuen Ausdrücken, wie „sich hinsetzen, ein Buch aufschlagen, sich melden“.

Anregungen für Material und Raumgestaltung

- Schrift ist innerhalb der Kindertageseinrichtung selbstverständlich und allgegenwärtig sichtbar, sie ist immer kombiniert mit Symbolen, Fotos oder Bildern, sodass Kinder, die noch nicht lesen können, die Inhalte erfassen und verstehen können
- Bildkarten/Fotos, Piktogramme zur Unterstützung der Sprachbildung, Partizipation und Selbstbestimmung
- Verschiedene Bildergeschichten
- Wimmelbücher, Bücher in den Familiensprachen, Bilderbücher und Zeitschriften, analog und digital, Repräsentation von Vielfalt, unterschiedliche Sprachen und Familienkonstellationen

- Hörspiele und weitere Audiomaterialien (z.B. Vorleseroboter)
- Rollenspielbereich(e)
- Rückzugsorte zum Lesen oder Anschauen von Büchern und Hören von Geschichten

5.3.4 Reflexionsfragen

Auf welche Weise spricht die pädagogische Fachkraft mit den Kindern?

Wie begleitet die pädagogische Fachkraft ihr Handeln sprachlich?

Wie lässt sich das Wechselspiel von „Sprache wahrnehmen“ und „Sprache selbst produzieren“ für die Kinder optimal gestalten?

Wie lassen sich ausreichend Gelegenheiten zum „Selbertun“ und zum Sammeln von Erfahrungen in Interaktionen mit unterschiedlichen Personen schaffen?

Wie gelingt es der pädagogischen Fachkraft, Anweisungen gegenüber Kindern zu vermeiden und über ihre Art des Sprechens Kinder zu einem Gespräch einzuladen?

In welchen Situationen ist die pädagogische Fachkraft Sprachvorbild für Kinder?

Wie werden die Familiensprachen aller Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung sichtbar gemacht?

Wie werden Familiensprachen der Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung berücksichtigt?

Wie wird der sprachliche Fortschritt der Kinder dokumentiert?

Zu welchen Gelegenheiten bietet die pädagogische Fachkraft bei Alltagshandlungen Reime, Lieder, Fingerspiele und Gedichte an?

Wie und wann erhalten Kinder Gelegenheiten, ihre Stimme in allen Facetten auszuprobieren und kennenzulernen?

Welche Bücher laden zum Anschauen, Vorlesen und Zuhören ein? Wie wird Kindern jederzeit der Zugang zu diesen Büchern gewährleistet?

Wann gibt es im Alltag Zeit, um Kinder von Erlebnissen und Geschichten erzählen zu lassen und wie werden diese Situationen gestaltet?

Welche Räume und Bereiche bieten Kindern Gelegenheiten, um sich sprachlich auszuprobieren, zum Beispiel, um Theater zu spielen, zu singen oder zu schreiben?

Wie lassen sich Themen anderer Bildungsbereiche mit Sprache verknüpfen?

5.4 Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung umfasst eine Vielfalt kreativer Ausdrucksformen, die tief in der menschlichen Geschichte verwurzelt sind. Seit jeher gestalten Menschen ihre Umwelt durch Kunst, Tanz, Musik oder Theater. Diese Künste dienen nicht nur der Selbstdarstellung und Kommunikation, sondern fördern auch Gemeinschaft, Kreativität und persönliche Entwicklung. Ästhetische Bildung in der Kindertageseinrichtung beginnt mit dem sinnlichen Erleben und Wahrnehmen der Kinder in ihren alltäglichen Lebenswelten. Sie befähigt die Kinder dazu, Vertrautes auf neue Weise zu entdecken und noch Unbekanntes in die eigene Sicht auf die Welt einzubinden. Hierbei wird ästhetisches Handeln als offener Begriff verstanden, der alle Kinder und pädagogischen Fachkräfte als fähig betrachtet, zu gestalten, zu musizieren, zu tanzen, zu werken und zu spielen.

Ausgangspunkt ästhetischer Bildung ist das emotionale Beteiligtsein: Kinder nehmen im Alltag etwas sinnlich wahr, das sie emotional anspricht und auf das sie reagieren. Solche alltäglichen Erfahrungen können bilden – aber nur, wenn sie als bedeutsam für das eigene Leben wahrgenommen werden. Diese Bedeutung entsteht, wenn Kinder sich mit sich selbst, anderen oder ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Die bildende Kunst, wie Bilder und Skulpturen, ermöglicht es den Kindern, ihre Sicht auf die Welt zu gestalten und sichtbar zu machen. Sie können mit unterschiedlichsten Materialien und Techniken experimentieren, ohne dabei an feste Regeln gebunden zu sein. Der kreative Prozess eröffnet ihnen einen Raum, ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken und mit anderen zu teilen. Im darstellenden Spiel, wie Theater und Tanz, begegnen sich verschiedene Künste und Sinne. Kinder schlüpfen in Rollen, erkunden Emotionen und entwickeln soziale Kompetenzen, während sie durch Bewegungen und Sprache ihre Geschichten erzählen. Theater und Tanz verbinden Kreativität mit Körperwahrnehmung und fördern die Fähigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen. Musik hingegen berührt den Menschen auf einer emotionalen und körperlichen Ebene. Sie verbindet Rhythmus, Melodie und Klang mit Bewegung oder Entspannung und schafft eine universelle Sprache, die Gemeinschaft fördert. Kinder können durch Musik ihre Motorik und ihr Gehör schulen, während sie gleichzeitig einen Zugang zu Strukturen der Rhythmen und zu kulturellen Aspekten finden. Diese Künste können sich gegenseitig inspirieren und verbinden: Ein Bild kann zu Musik anregen, Musik zum Tanz einladen, Tanz kann zu einer Skulptur inspirieren, und diese kann Teil eines Theaterstücks werden, das schließlich in einem Lied besungen wird.

Jede gestaltende Handlung von Kindern ist Teil ästhetischer Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Durch ihr eigenes Tun und das Entdecken von Neuem nehmen Kinder aktiv an Kultur und Gesellschaft teil. Die Teilhabe erweitert ihre bisherigen sinnlichen Alltagserfahrungen, Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten. Ästhetische Bildung ist dafür auf ästhetische Erziehung angewiesen, indem die pädagogische Fachkraft den Kindern gezielt Räume für ästhetische Erfahrungen eröffnet.

5.4.1 Interesse und Handeln der Kinder

Das sinnliche Wahrnehmen ist der Ausgangspunkt ästhetischer Bildung. Kinder erleben sich selbst in der Welt zunächst leiblich-körperlich. Sie fühlen, sehen, hören, tasten, riechen, schmecken, und dies vielfach gleichzeitig. Es findet also ein Wahrnehmen mit mehreren Sinnen zugleich statt (synästhetische Wahrnehmung). Manchmal stehen bestimmte Sinneswahrnehmungen im Vordergrund, während andere im Hintergrund bleiben. Nach und nach lernen Kinder, ihre Wahrnehmungen bewusst zu unterscheiden.

Aufgenommene ästhetische Eindrücke können für Kinder je nach der subjektiv empfundenen Bedeutung zum Gegenstand einer Auseinandersetzung werden: Gefällt mir das oder will ich mich lieber abwenden? Wie fühlt sich das an? Ist das neu für mich? Habe ich so etwas schon mal irgendwo anders gesehen oder gehört? Auf dieser Basis bilden sich Erfahrungen, die später erinnert werden können. In der Erinnerung kann Gesehenes, Gehörtes, Ertastetes, Gerochenes und anderes wechselseitig aufeinander verweisen: etwa der Sommerregen, der nach Erfrischung riecht, das Gluckern von Wasser, das Gleiten der eigenen Hand durch Schilf. Solche mit dem eigenen Erleben verbundenen Erinnerungen können das Handeln in der Gegenwart ebenso leiten wie zukünftige sinnliche Eindrücke.

Ästhetisches Entdecken und gemeinsames Tun

Kinder können ihre Eindrücke auf vielfältige Weise ausdrücken – körperlich, klanglich, sprachlich, bildlich oder musikalisch. Entscheidend sind Gelegenheiten, die sich auch im Alltag finden. Wenn Kinder malen, formen, musizieren, Theater spielen, erzählen oder mit Sprache experimentieren dürfen, erkunden sie neugierig ihre Umgebung und machen faszinierende Entdeckungen:

- Farben, Kreiden, Kohle und Stifte hinterlassen sichtbare Spuren.
- Trommeln, Triangeln, Kochtöpfe oder Löffel erzeugen unterschiedliche Klänge.
- Hüte, Umhänge, Tücher oder Stöcke ermöglichen es, in andere Rollen zu schlüpfen.
- Musik lädt zu vielfältigen Bewegungen ein.

Solche Erfahrungen fördern nicht nur Kreativität, sondern auch die Freude am Gestalten. Kinder erleben, dass ihr Tun Spuren hinterlässt, Dinge verändert und dass sie selbst Einfluss nehmen können. Dadurch wachsen ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit und in die eigenen Fähigkeiten.

Das künstlerische Tun hat zugleich eine soziale Dimension. Kinder teilen ihre Eindrücke und Werke mit anderen – ob durch Klänge, Bilder oder Bewegungen. Diese Ausdrucksformen sind häufig mit Emotionen verbunden, die sie mitteilen und bei anderen wahrnehmen können. Zeigt ein Kind etwa ein gemaltes Bild, eine komponierte Melodie oder erzählt begeistert von einem Erlebnis, wird dies zur Grundlage für Austausch und gegenseitiges Verstehen.

Gemeinsames künstlerisches Gestalten stärkt den sozialen Zusammenhalt. Kinder können miteinander etwas erschaffen, ihre individuellen Ideen einbringen und sich aufeinander abstimmen.

Sie entwickeln ein Wir-Gefühl, lernen Perspektiven anderer zu verstehen und ihre eigenen Bedürfnisse auszudrücken. Kunst wird so zum sozialen Ereignis, bei dem Kinder erleben, wie sie durch ihre Werke miteinander in Beziehung treten können.

Auch die Vielfalt der Interessen und Fähigkeiten der Kinder spielt eine Rolle. Kunstwerke spiegeln ihre Lebenswelt wider und bieten Anknüpfungspunkte, um sich gegenseitig kennenzulernen. Dabei entwickeln Kinder im kreativen Miteinander nicht nur ihre ästhetischen und kommunikativen Fähigkeiten, sondern auch ihre sozial-emotionalen Kompetenzen. Kunst wird so zum Raum für individuelles und gemeinschaftliches Erleben, das zugleich verbindet und Unterschiede sichtbar macht.

Bildende Kunst entdecken und ausdrücken

Schon kleine Kinder erkunden ihre Umwelt mit Neugier und Freude, indem sie Materialien wie Farben, Papier oder Ton entdecken. Dabei stehen zunächst die Eigenschaften des Materials im Vordergrund: Kinder tasten, fühlen, riechen und lauschen den Geräuschen, die beim Arbeiten entstehen. Sie erleben, wie Farben Spuren hinterlassen und durch Bewegung neue Formen oder Mischungen entstehen. Diese Entdeckungen fördern das Verständnis dafür, wie sie durch ihr Tun ihre Umgebung beeinflussen können.

Mit der Zeit entwickeln Kinder eine eigene Bildsprache, die ihre Sicht auf die Welt und ihre inneren Gedanken ausdrückt. Beim Malen, Zeichnen oder Formen lassen sie ihre Fantasie lebendig werden und schaffen Werke, die ihre Gefühle, Träume und Ängste widerspiegeln. Ältere Kinder gehen oft gezielter an ihre Werke heran. Sie haben konkrete Ideen und Vorstellungen, die sie umsetzen möchten, wobei technische Fertigkeiten und die Möglichkeit, mit verschiedenen Materialien zu experimentieren, eine wichtige Rolle spielen. Solche Erfahrungen fördern ihre Kreativität und eröffnen ihnen neue Wege des Ausdrucks.

Kinder setzen sich auch mit Kunstwerken auseinander, die sie in ihrer Umgebung wahrnehmen. Sie betrachten, berühren und interpretieren diese, lassen sich inspirieren und entwickeln daraus eigene kreative Ideen. Ein ungewöhnliches Bild kann so zum Anlass für ein eigenes Werk werden, in dem Kinder Gesehenes aufgreifen und spielerisch weiterentwickeln.

Rollenspiele und Tanz erleben

Bereits früh beginnen Kinder, ihre Umgebung aufmerksam zu beobachten und nachzuahmen. Sie imitieren Bewegungen, Geräusche und Handlungen, ob das Bellen eines Hundes oder das Backen eines Kuchens im Sandkasten. Solche Rollenspiele spiegeln ihre Lebenswelt wider und geben ihnen die Möglichkeit, Gesehenes und Erlebtes zu verarbeiten. Mit der Zeit erweitern sich die Themen: Kinder schlüpfen in die Rolle von Fantasiefiguren, entdecken neue Emotionen und erproben Verhaltensweisen, die sie sich sonst nicht zutrauen oder die im Alltag unangebracht erscheinen. Sie entwickeln zunehmend komplexe Spielabläufe, verteilen Rollen und gestalten gemeinsam Szenen, die sich oft über Tage oder Wochen entwickeln.

Auch Tanz begleitet Kinder von Geburt an. Bereits Babys reagieren auf rhythmische Bewegungen, spüren Geborgenheit beim Wiegen oder Schaukeln im Takt der Musik. Sie erkunden ihre eigenen Bewegungsmöglichkeiten und entwickeln rhythmische Eigenbewegungen, wie Wippen oder Klopfen. Ältere Kinder improvisieren gern zu ihrer Lieblingsmusik, entdecken neue Tanzformen oder erproben körperlich anspruchsvolle Stile, wie Breakdance. Tanz wird so zu



einem Ausdrucksmittel, um Emotionen und Geschichten zu erzählen, und gleichzeitig zu einer Möglichkeit, körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubauen.

Sowohl Rollenspiele als auch Tanz fördern nicht nur die Kreativität, sondern auch das soziale Miteinander. In der Gruppe lernen Kinder, sich auf andere einzustellen, Bewegungen oder Handlungen zu koordinieren und gemeinsam etwas Neues zu gestalten. Ob sie Rollen verkörpern oder tänzerisch improvisieren – sie entdecken neue Möglichkeiten, sich selbst und andere zu erleben, und entwickeln dabei ein stärkeres Bewusstsein für ihren Körper und ihre Umwelt.

Geräusche und Musik erforschen und gestalten

Kinder wachsen in einer Welt voller Klänge und Geräusche auf, die sie nicht nur hören, sondern auch körperlich spüren. Bereits vor der Geburt geben ihnen vertraute Geräusche aus dem Mutterleib Orientierung und Sicherheit. Nach der Geburt entdecken sie eine Vielzahl neuer Klänge, die sie mit Gefühlen wie Entspannung oder Freude verknüpfen. Bald erkennen Kinder, dass sie selbst Geräusche erzeugen können – ob mit ihrem Körper, ihrer Stimme oder durch das Erkunden von Gegenständen. Ihr Körper wird zum Instrument, mit dem sie singen, kommunizieren und Geräusche in verschiedenen Lautstärken, Tonhöhen und Rhythmen erzeugen.

Durch Experimentieren mit Klängen – sei es durch Klopfen, Schütteln oder Berühren von Gegenständen – erforschen Kinder ihre Umgebung und erleben die Freude, Geräusche zu erzeugen. Im gemeinsamen Musizieren und Singen entwickeln sie ein Gefühl für Rhythmus, Lautstärke und Intensität und erfahren, wie Klänge zu Musik werden. Mit der Zeit beginnen Kinder, Geräusche zu kombinieren, sie in Dialog treten zu lassen oder Geschichten daraus zu gestalten. Sie erleben Musik als gemeinschaftliches Ereignis, das sie mit anderen verbindet, sei es durch Tanz, Gesang oder das gemeinsame Erzeugen von Geräuschteppichen. Gleichzeitig entwickeln sie einen eigenen Musikgeschmack, oft beeinflusst durch ihre Lebenswelt und Freundschaften.

Musik wird so zu einem Ausdrucksmittel, das Identität und Zusammengehörigkeit fördert. In geschützten, wertschätzenden Umfeldern können Kinder ihre musikalischen Fähigkeiten ausprobieren, Selbstbewusstsein gewinnen und die Freude an Musik in all ihren Formen entfalten.

Soziale Einflüsse auf ästhetische Erfahrungs- und Handlungsspielräume

Was Kinder ästhetisch erleben und tun und was sie interessiert, wird durch die sozialen Welten mitbestimmt, in denen sie aufwachsen. Kinder bilden ihre individuellen Sichtweisen und Interessen vielfach in Interaktion mit dem sozialen Umfeld heraus: Sie sind Akteure und Akteurinnen, die die Wirklichkeit, in der sie leben, aktiv und biografisch individuell wahrnehmen und erfahren – immer jedoch im Austausch mit anderen.

Die lebensweltlichen Beziehungen der Kinder sind dabei nicht auf Menschen beschränkt. Genauso können Tiere, Pflanzen, Dinge oder Fantasiegestalten für Kinder zu bedeutungsvollen Anderen werden, mit denen sie interagieren oder sich solche Interaktionen vorstellen, zum Beispiel:

- Die Nachbarskatze, der das Kind manchmal selbstgepflückte Blumen gibt
- Der Baum vor dem Fenster, dessen Blätter im Wind rauschen
- Ausgewählte Töne eines Instrumentes, die ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden auslösen
- Eine imaginäre Person, mit der das Kind Abenteuer erlebt
- Das kleine Kissen, das nach Zuhause riecht

Lebensweltliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern können einander ähneln, sich aber auch deutlich voneinander unterscheiden. Einige Kinder erleben bereits früh kulturelle Aktivitäten durch ihre Familie und besuchen Theateraufführungen, Museen oder Konzerte. Sie spielen ein Instrument oder nehmen am Tanzunterricht teil. Andere Kinder sammeln diese Erfahrungen erst später im Rahmen der Kindertageseinrichtung oder Schule. Damit verbunden sind unterschiedliche Möglichkeiten in Bezug auf die Teilhabe der Kinder an ästhetischen Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Kinder haben also aufgrund ihrer individuellen Situation, ihrer Sozialisierungen und ihrer persönlichen Neigungen und Interessen unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen im Hinblick auf ästhetisches Erleben. Soziale und kulturelle Unterschiede und Ungleichheiten fordern die pädagogische Arbeit besonders heraus und machen einen differenzierten Umgang beim Einbezug aller Kinder unbedingt erforderlich (siehe *1.6 Pädagogik der Vielfalt und Inklusion*).

5.4.2 Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln in der ästhetischen Bildung zielt darauf ab, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich frei und aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Das ästhetische Erleben beginnt im Alltag der Kinder, bei ihren sinnlichen Wahrnehmungen und individuellen Ausdrucksformen. Kinder benötigen einen Freiraum, in dem sie ihre Themen eigenständig erkunden können. Die pädagogische Fachkraft begleitet diesen Prozess wertschätzend, indem sie jedes Werk als einzigartigen Ausdruck der Persönlichkeit respektiert. Dabei orientiert sie sich an den Bedürfnissen der Kinder – sei es durch beruhigende Wiegenlieder, kreative Fingerspiele oder das Malen mit Alltagsmaterialien. Dies ermöglicht Kindern, eigene Ideen zu entwickeln und ihren individuellen kreativen Weg zu finden.

Dieser ganzheitliche Ansatz zeigt, wie wichtig es ist, Kindern in der ästhetischen Bildung die Freiheit und Unterstützung zu bieten, die sie benötigen, um ihre Umwelt auf eigene Weise zu erleben und zu gestalten. Sowohl in der bildnerischen, künstlerischen als auch in der musikalischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt steht die Förderung der Kreativität und der persönlichen Entwicklung im Vordergrund.

Ästhetische Bildung wird als selbstbestimmter Bildungs- und Entwicklungsprozess verstanden, der auf dem eigenen Erleben beruht. Die pädagogische Fachkraft bereitet neue Erfahrungen daher absichts- und verantwortungsvoll vor und nutzt dazu ihre Beobachtungen.

Wichtig dafür werden vier zusammenhängende Dimensionen[14], die in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden sollten:

- Fingerfertigkeiten (z.B., zu wissen, dass man beim Malen mit einem Pinsel anders umgeht als beim Zeichnen mit einem Bleistift oder wie sich mit Musikinstrumenten Klänge erzeugen lassen)
- Ästhetische Alphabetisierung (z.B., zu lernen, dass mit Kunstwerken bestimmte symbolische Bedeutungen verbunden oder sie Teil unterschiedlicher Traditionen sein können)
- Selbstaufmerksamkeit (z.B., wahrzunehmen, dass eine künstlerische Handlung, ein Bild, eine Musik oder ein Buch bestimmte Gefühle und Stimmungen auslösen kann)
- Kommunikation (z.B., zu wissen, wie ich mich mit anderen über das Geschehen verständigen kann, ob nun mit Worten, Gesten, Lauten oder Blicken)

Ästhetische Prozesse anregen, unterstützen, begleiten

Kinder begegnen ihrer Umwelt von Anfang an aktiv mit allen Sinnen. Beim Matschen im Sand, dem rhythmischen Bewegen zu einem Lied oder beim Klopfen auf einen Topf mit einem Stock verleihen sie ihren Gefühlen Ausdruck oder transportieren ihre Stimmungen nach außen. Dazu bedarf es keiner Anleitung. Vielmehr wählen die Kinder zunächst Themen frei und ohne Bewertung. Diese Themen können später von der pädagogischen Fachkraft aufgegriffen und über das bisher Vertraute hinaus erweitert werden. Die spielerische ästhetische Auseinandersetzung – sei es anfänglich das Erproben der eigenen Stimme durch Lallen und Brabbeln, später ein Verkleidungsspiel mit Hüten und Gewändern oder das Experimentieren mit Malstiften und Papier – all dies geschieht zunächst zweckfrei. Das heißt, es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“. Das Ergebnis ist nicht schon festgelegt und es ist ungewiss, wohin die Tätigkeit führt. Dem Umgang mit Materialien, den Bewegungen durch den Raum, dem Erzeugen von Rhythmen sind keine kreativen Grenzen gesetzt, solange sie nicht die Interessen und Bedürfnisse der anderen Kinder und pädagogischen Fachkräfte beeinträchtigen. Solche schöpferischen Prozesse sind die Basis dafür, dass sich auch im weiteren Leben in herausfordernden Situationen kreative Lösungen erarbeiten lassen.

Die pädagogische Fachkraft unterstützt diesen freien Selbstausdruck, indem sie nicht bewertet und korrigiert, wenn Kinder gestalterisch tätig werden. Oft ist Kindern der kreative Prozess selbst bedeutsamer als das Ergebnis, manchmal möchten sie aber auch ein bestimmtes Ergebnis erreichen. Dies gilt es zu erkennen und anzuerkennen. Die entsprechende Wertschätzung fördert die kreativen Prozesse und bestärkt Kinder darin, neugierig tätig zu werden. Die pädagogische Fachkraft begleitet dabei, indem sie Kinder ermutigt, tröstet oder ihnen Unterstützung anbietet – ohne sie jedoch in bestimmte Richtungen zu lenken oder sie nach ihren eigenen ästhetischen Vorlieben zu bewerten. Vielmehr unterstützt sie die Kinder mit ihrem Wissen und ihren Fähig- und Fertigkeiten darin, das zum Ausdruck zu bringen, was sie möchten. Dies kann auch durch Zuhilfenahme ausgewählter Musik, eines fantasievollen Reimes oder einer

14 Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). Einführung in die Ästhetische Bildung (2. Aufl.). Beltz Juventa.

passenden Geschichte gelingen. Die Fachkraft kann zur Erweiterung der Handlungsfähigkeiten der Kinder ebenfalls durch die Bereitstellung von Raum, Zeit und Material beitragen.

Darüber hinaus schafft die pädagogische Fachkraft Gelegenheiten für neue ästhetische Erfahrungen, indem sie externe Ressourcen einbindet, etwa durch Besuche von Museen, Galerien, Bibliotheken, Theatervorstellungen oder Musikaufführungen.

Auch wird die kulturelle Vielfalt gefördert, indem Kinder Zugang zu Werken und Aufführungen aus verschiedenen Kulturen erhalten. Diese können in der Kindertageseinrichtung präsentiert oder im Sozialraum erlebt werden. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass Kinder in ihrem Tempo und auf ihre Weise neue ästhetische Themen erforschen und interpretieren können. So wird die ästhetische Bildung nicht nur zum kreativen Prozess, sondern auch zu einem Mittel der persönlichen und sozialen Entwicklung, damit Kinder ermutigt werden, ihre Umwelt zu entdecken und sich selbst darin auszudrücken.

Ist sich die pädagogische Fachkraft ihrer eigenen kulturellen und sozialen Vorstellungen bewusst sowie ihrer ästhetischen Vorlieben und wie diese entstanden sind, versteht sie, dass auch die entstandenen Werke der Kinder immer von ihren bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen und individuell entstandenen Fähigkeiten beeinflusst sind. Eine offene Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber ästhetischer Bildung wird vorausgesetzt, um Freude an ästhetischen Praxen vorzuleben und ästhetische Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen.

Werke präsentieren

Die Präsentation von Kinderwerken ist ein wichtiger Teil der Wertschätzung der ästhetischen Bildung. Sie ermöglicht Kindern, ihre Fähigkeiten und Persönlichkeit zu zeigen und Aufmerksamkeit zu erhalten. Die Präsentation erfolgt in einem geschützten Rahmen, der die Zustimmung der Kinder erfordert und ihre Werke respektvoll behandelt. Dazu können sowohl die Aufführung von Musikstücken, Theateraufführungen oder Puppenspielen als auch die Präsentation von Zeichnungen, Skulpturen oder Bastelarbeiten gehören. Diese können auf einer Bühne aufgeführt oder als Kunst aufgehängt werden – der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Die Präsentation wird je nach Anlass und Zielgruppe individuell gestaltet und kann auch neue Ideen und Projekte anstoßen.

Material anbieten

Die pädagogische Fachkraft eröffnet den Kindern in der Kindertageseinrichtung ein breites Spektrum an Materialien und Möglichkeiten, um ästhetische Bildung zu erleben und sich ästhetisch auszudrücken.

Kinder benötigen robuste, hochwertige, widerstandsfähige Materialien, die sich leicht nutzen lassen und ihren kreativen Drang unterstützen. Jüngere Kinder arbeiten besser mit stabilen Werkzeugen und gut handhabbaren Materialien wie dicken Wachsmalblöcken oder Fingerfarben. Ältere Kinder profitieren von feineren Werkzeugen und vielseitigen Materialien, um detaillierte Arbeiten umzusetzen. Kunstwerke in der Kindertageseinrichtung regen Kinder zum Nachdenken und eigenen Schaffen an. Die pädagogische Fachkraft präsentiert Kunstwerke zum Beispiel auf Augenhöhe und wählt gezielt anregende und abwechslungsreiche Beispiele aus, um Kunst als Teil des Lebens zu vermitteln.

Kinder benötigen für ihr Rollenspiel jederzeit Kostüme und Requisiten, die möglichst vielseitig und unspezifisch sind, um ihre Fantasie anzuregen. Die pädagogische Fachkraft stellt ihnen eine breite Auswahl an Stoffen, Tüchern, Accessoires und Alltagsgegenständen zur Verfügung, die flexibel genutzt und neu interpretiert werden können. Auch das eigene Herstellen von Requisiten macht die Materialien für Kinder besonders bedeutsam. Spiegel helfen den Kindern, ihre Verkleidungen zu überprüfen. Ergänzt wird das Spiel oft durch Schminke und einfache Materialien, wie Kisten, Hocker oder Naturgegenstände, die kreativ verwendet werden.

Für die musikalische Bildung stehen den Kindern Instrumente und Alltagsmaterialien zur Verfügung, mit denen sie experimentieren, Musik erzeugen und ihre eigenen Melodien und Rhythmen entwickeln können. Die pädagogische Fachkraft begleitet diesen Prozess aktiv, indem sie selbst musiziert, singt oder Klänge erzeugt und so Anregungen für das Nachahmen und eigene Gestalten gibt.

Literatur kann genutzt werden, um die Kinder zu inspirieren und die Kreativität zu fördern. Ein jederzeit zugängliches Bücherregal auf Kinderhöhe mit einer vielfältigen Auswahl an Büchern bietet unterschiedliche ästhetische Erfahrungs- und Identifikationsmöglichkeiten. Eine Auswahl an alten Büchern, Zeitschriften oder Flyern kann für das Erstellen von Bilderbuchkinos oder Collagen dienen.

Räume gestalten

Bilder, Fotos, Farben, Musik und Symbole werden gezielt eingesetzt, um den Alltag der Kinder zu strukturieren und ihre Wahrnehmung anzuregen, beispielsweise durch die Kennzeichnung von Räumen oder Gegenständen. Innerhalb der Kindertageseinrichtung gestaltet die pädagogische Fachkraft die Räume so, dass Kinder inspiriert werden, sich mit verschiedenen Materialien, Instrumenten und Ausdrucksformen auseinanderzusetzen. Kinder brauchen in der Kindertageseinrichtung ansprechende Räume, die sie zu ästhetischen Auseinandersetzungen anregen und die zugleich ein konzentriertes Arbeiten ermöglichen. Dafür bedarf es nicht unbedingt besonderer Theater-, Musik-, oder Bewegungsräume. Ästhetische Prozesse sind nicht auf die dafür vorgesehenen Räume und Zeiten begrenzt, sie können überall stattfinden. Dennoch sollten die vorhandenen Räume ein Wohlgefühl für alle erzeugen und dazu einladen, kreativ tätig zu werden. Die Kinder entscheiden darüber, ob sie die Angebote wahrnehmen oder ablehnen wollen, bzw. in welcher Form sie sich beteiligen.

Reflektierte Rückmeldung geben

In unserer Gesellschaft prägen vor allem die Erwachsenen mit ihren Sichtweisen das ästhetische Empfinden. Ihre Deutungen der Welt sind zentral für das ästhetische Handeln und Interesse der Kinder. Erwachsene müssen sich daher ihrer Deutungsmacht gegenüber Kindern bewusst sein. Je wichtiger die erwachsene Person für ein Kind ist, desto größer ist der Einfluss ihrer Meinungen und Werte. Damit kann die pädagogische Fachkraft auch mit ihren Werturteilen die sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungen des Kindes beeinflussen: „Das Fell vom Hund ist ganz kuschlig, magst du ihn anfassen?“ oder „Sing doch der Oma mal das schöne Lied vor!“. In den implizit in solchen Äußerungen mitschwingenden ästhetischen Vorstellungen können gesellschaftliche Stereotype reproduziert werden. Deshalb reflektiert die pädagogische Fachkraft ihren eigenen Einfluss als wichtige Bezugsperson der Kinder und geht mit ihrer Macht verantwortungsvoll um.

Die pädagogische Fachkraft respektiert, ob Kinder eine Rückmeldung wünschen, und gibt konstruktive, ergebnisoffene Anregungen, wenn danach gefragt wird. Dabei lobt sie die Bemühungen der Kinder und greift deren Themen auf, ohne in den kreativen Prozess einzugreifen. Die pädagogische Fachkraft reagiert zudem kreativ auf das Handeln der Kinder, indem sie beispielsweise Bewegungen oder Melodien aufgreift, und unterstützt so die Fortführung des kindlichen Spiels. Diese Formen von kreativen Prozessen sind für Kinder eine wichtige Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und ihre Persönlichkeit zu zeigen, Aufmerksamkeit zu erhalten und von anderen wertgeschätzt zu werden.

Erkennen von individuellen und sozialen Unterschieden

Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkraft gehört es, die unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder zu erkennen und zu verstehen, um ästhetische Bildung gezielt zu fördern. Dies erfordert die Anerkennung der individuellen und sozialen Erfahrungen der Kinder sowie die Reflexion der eigenen ästhetischen Interessen, Vorlieben und Praktiken sowie deren Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln. In welchem ästhetischen Verhältnis zur Welt sieht sich die pädagogische Fachkraft selbst?

Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Verhaltensweisen der Kinder genau: Was erregt ihre sinnliche Aufmerksamkeit? Wie erleben sie dies und nehmen es wahr? Was finden sie schön? Was tun sie gern? Was finden sie unangenehm? Wovor fürchten sie sich? Durch genaue Beobachtungen und Gespräche mit Kindern und ihren Familien kann die pädagogische Fachkraft herausfinden, was Kinder mit dem Erlebten verbinden und wie sie das Erlebte wahrgenommen haben. Diese Erkenntnisse helfen der pädagogischen Fachkraft, die Kinder individuell zu fördern und herauszufinden, welches Material sie am besten anregt, unterstützt und begleitet (z.B. durch das Einbeziehen von Liedern, die die Gefühlswelt der Kinder spiegeln und benennen).

Das Ziel pädagogischen Handelns ist, die Erlebnisse der Kinder anzuerkennen und gleichzeitig ihre Horizonte über die eigene Lebenswelt hinaus zu erweitern. Hieraus ergeben sich Möglichkeiten, Erlebtes zu verarbeiten, Ängste zu überwinden, Herausforderungen zu meistern, Konflikte zu lösen und somit das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Kinder nachhaltig zu stärken.

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Der frühkindliche Weltzugang ist ein „Abtasten“ der Welt im sinnlichen Wechselspiel mit der materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt:
  Die pädagogische Fachkraft geht auf die individuellen Bedürfnisse und Grenzen der Kinder ein und begleitet sie einfühlsam und respektvoll.

- Kinder lernen beim gemeinsamen Spielen und Singen zuzuhören, sich stimmlich mit Melodie und Rhythmus auszudrücken:
  Die pädagogische Fachkraft ermöglicht ihnen, zum einen kulturell tradierte Sprechspiele und Lieder kennenzulernen und zum anderen Raum für Klangexperimente zu bekommen.

- Kinder wollen für sich selbst herausfinden, wie beispielsweise Töne entstehen oder wo sie herkommen: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht regelmäßig die Nutzung kindgerechter Instrumente und Musik sowie Experimente mit Alltagsmaterialien.

- Kinder verbinden durch sinnliches Erkunden des Materials verschiedene Gefühle und Eindrücke, die mit anderen geteilt und artikuliert werden können:
  Die pädagogische Fachkraft unterstützt bei der Zuordnung der Gefühle und Eindrücke.

- Kinder gehen ihrem Entdeckerdrang nach: Die pädagogische Fachkraft stellt differenziertes Material zur Verfügung, damit Kinder Werke entstehen lassen können.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder interessieren sich für verschiedene Perspektiven und Weltsichten von Musik, Kunst und Literatur: Die pädagogische Fachkraft schafft Möglichkeiten, damit Kinder das Zusammenspiel verschiedener Kunstgattungen erlernen können.

- Die Identitätsentwicklung der Kinder wird beeinflusst durch Personen der Kunst- und Musikszene. Die pädagogische Fachkraft reflektiert Inhalte mit den Kindern und respektiert individuelle Geschmäcker.

- Kinder erweitern ihre bisherigen ästhetischen Erfahrungen über ihre eigenen lebensweltlichen Grenzen hinaus: Die pädagogische Fachkraft unterstützt Kinder dabei, z.B. durch Besuche kultureller Einrichtungen oder Begegnungen mit Kunst- und Kulturschaffenden.

- Kinder erweitern ihre Problemlösefähigkeiten: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder durch gemeinschaftliche Projekte, z.B. bei der Produktion eines Hörspiels, Musik- oder Theaterstücks.



5.4.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

Bildende Kunst

- Beschaffenheit verschiedenster Materialien kennenlernen: weich oder hart, dickflüssig oder dünnflüssig, biegsam oder starr
- Mit Pinseln und Stiften unterschiedlicher Größe und Beschaffenheit experimentieren und probieren, welche Linien, Strukturen, Formen zustande kommen, mit Farben experimentieren
- Finger, Hände und Füße, aber auch Schwämme als Stempel verwenden und zum Beispiel Plakate gestalten
- Figuren durch beklebte Holzkochlöffel herstellen, Umzugskartons eine neue Bedeutung geben und umgestalten
- Herstellen von Instrumenten aus Natur- und Alltagsmaterialien

Darstellende Kunst

- Mimische Ausdrucksformen von Gefühlen ausprobieren oder durch Pantomime darstellen
- Für die Kinder bedeutsame Situationen (z.B. auch aus Büchern, Filmen) gemeinsam im Rollenspiel szenisch umsetzen
- Theater- und Aufführungsprojekte gestalten und umsetzen (z.B. mit Kostümen, imaginärer Kleidung oder Handpuppen)
- Handpuppen oder Stofftiere regen zum Gespräch miteinander an oder werden zum Puppentheater genutzt
- Die Ausdrucksformen eines Schattenspiels oder eines Fingerspiels erkunden
- Bewegung und Tanz zu Musik (Körperausdrücke erproben oder gemeinsam Gruppentänze erfinden)

Musik

- Mit dem eigenen Körper (Hände, Finger, Beine, Füße, Mund) und Gegenständen aus unterschiedlichen Materialien Klänge erzeugen
- Aufnehmen eigener Hörspiele, Stimmspiele oder Lieder, bekannte Melodien und Lieder mit eigenen Texten neu beleben

- Rituale mit Melodien und Rhythmen unterlegen (Begrüßungslieder, Tischsprüche)
- Durch Mitmachlieder, Mitspielgeschichten, Kreis- oder Partnertänze das Wir-Gefühl einer Gruppe stärken
- Mit Klängen in Ruhe und Bewegung kommen (Spannung und Entspannung)

Anregungen für Material und Raumgestaltung

Bildende Kunst

- Frei wählbare und gut zugängliche Materialen (z.B. Stoffe oder Papiere aller Art, verschiedene Stifte, Knetmasse, Draht oder unterschiedliche Pinsel und Farben)
- Vielfältige Möglichkeiten zur sinnlichen Erkundung anbieten (Lichter, Farben, Formen, Gerüche, Töne ...), ohne eine Reizüberflutung hervorzurufen
- Werke und Projektdokumentationen der Kinder werden, mit deren Einverständnis, sichtbar und anerkennend (auch für ihre Familie und andere Interessierte) ausgestellt
- Ausleihen von Werken bzw. Abbildungen und Kopien von Werken (z.B. Bildbände aus Bibliotheken) und Ausstellung zur Gesprächsanregung für einen bestimmten Zeitraum (z.B. Präsentationstisch, Präsentationswand)

Darstellende Kunst

- Bereits einfache Kopfbedeckungen oder kleinere Accessoires, wie Schals oder Taschen, animieren dazu, in verschiedene Rollen zu schlüpfen
- Tücher und andere Requisiten unterstützen die Bewegungen der Kinder und können Tänzen und Rollenspielen starken Ausdruck verleihen
- Es gibt Areale in der Einrichtung, die zum Rennen, zum Klettern, zum Springen, zum Balancieren sowie zur Aufführung von Szenen oder Tänzen anregen
- Es besteht die Möglichkeit, einen Teil des Raums zeitweilig zu einer Bühne mit Publikumsraum umzufunktionieren

Musik

- Die Gestaltung der Räume lädt dazu ein, sich gemeinsam oder allein und ungestört im eigenen Rhythmus musikalisch auszudrücken, um das kreative Potenzial jedes Kindes zu fördern
- Anregende Materialien zum Musik-Erzeugen, -Hören und zum Singen stehen jederzeit zur Verfügung

- Alltags- und Naturmaterialien sowie Instrumente, mit denen Klänge und Geräusche erzeugt werden können, sind den Kindern frei zugänglich

- Nutzen des Sozialraums, um mit den Kindern musikalische Angebote anzubieten und wahrzunehmen (z.B. Aufführungen, Konzerte, Kulturveranstaltungen, Workshops)

5.4.4 Reflexionsfragen

Welche künstlerischen Spuren der Kinder sind in den Räumen der Kindertageseinrichtung zu sehen?

Welche musisch-ästhetischen Rituale gibt es im Alltag?

Welche Räume der Kindertageseinrichtung fördern ästhetische Bildungs- und Entwicklungsprozesse (zum Bewegen, zum Basteln, zum Rollenspiel, zum Musizieren)?

Auf welche Weise fordern Materialien Kinder heraus, sich zu verkleiden, Geräusche zu erzeugen, Unterschiede wahrzunehmen oder auf andere Weise mit ihnen zu experimentieren?

Wie ermöglicht die pädagogische Fachkraft den Kindern, mit ästhetischen Bereichen, Ausdrucksformen und Instrumenten verschiedener Kulturen in Kontakt zu kommen?

Wo gibt es Kunstschaffende, Ateliers, Werkstätten, Proberäume, Museen, Bühnen oder auch künstlerisch tätige Familienmitglieder, mit denen die Einrichtung kooperieren kann?

Auf welche Weise gelingt es der pädagogischen Fachkraft, Themen und Lebensweltbezüge der Kinder sowie deren individuelle Neigungen und kreative Fähigkeiten zu erkennen und zu unterstützen?

Wie wird den Kindern ermöglicht, Projekte zu initiieren, mitzuentscheiden, selbst zu gestalten?

Wie und wodurch werden Kinder angeregt, ästhetische Bereiche miteinander zu verbinden, um ganzheitliche Lernprozesse durch das Integrieren vieler Sinne zu ermöglichen?

Wie gestaltet die pädagogische Fachkraft einen wertschätzenden Rahmen für die von Kindern gestalteten Produkte oder Aufführungen, um künstlerische Prozesse für ihre Familien und andere Interessierte sichtbar zu machen?

Welche Zeiten und Räume stehen für die kollegiale Reflexion in der Kindertageseinrichtung über ästhetische Bildungs- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung?

5.5 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT)

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) sind in der Lebenswelt allgegenwärtig und interessieren Kinder von Anfang an. Sie wollen die Welt, in der sie leben, verstehen und gestalten, erkunden sie aktiv und haben viele Fragen. In diesem Bildungsbereich geht es darum, den Entdecker- und Erfindergeist von Kindern zu stärken. Dazu trägt die pädagogische Fachkraft bei, wenn sie Kindern vielfältige Erfahrungen mit MINT ermöglicht und diese auf Basis ihres Fachwissens und pädagogisch-didaktischer Kompetenzen gemeinsam mit ihnen vertieft.

Wir leben umgeben von Natur und sind Teil der Natur. Dazu gehören die belebte Natur, also Pflanzen, Tiere und der biologische Anteil des Menschseins, sowie das große Gebiet der unbelebten Natur mit den lebensweltlichen Themen Feuer, Wasser, Luft, Materialien (z.B. Metalle und Steine), Schall, Licht, das Wetter und die Jahreszeiten, Energie aus verschiedenen Quellen und auch der Weltraum. Vielfältige Prozesse wie Wachstum und Vergehen, Fortpflanzung und Vererbung, Wellen und Schwingungen finden in der Natur statt. In den Naturwissenschaften erforschen Menschen solche Phänomene, um sie besser zu verstehen, zu erklären und Vorhersagen treffen zu können.

Eine Art und Weise, die Welt und ihre Phänomene zu betrachten, allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und Vorhersagen zu treffen, ist die Mathematik. Wichtige Themen der Mathematik sind Raum und Form, Reihenfolgen und Muster, Zeitverläufe und Zahlen. Es geht um Ideen wie Symmetrie und Ordnung, um Gleichheit und Unterschiedlichkeit, um Beständigkeit und Veränderung, um Mehr oder Weniger, um Sortieren und Zuordnen, um das Verhältnis der Teile zu einem Ganzen, um die Bestimmung der Lage im Raum, um das Messen und das Abzählen und Rechnen. Die Mathematik fragt nach Ordnung und Strukturen, weshalb sie auch als Wissenschaft der Muster bezeichnet wird.

Bei der Entwicklung von Technik wendet der Mensch sein Wissen über die Natur und Naturgesetze sowie mathematische Methoden an, um sich das Leben einfacher zu machen (zum Beispiel einen schweren Sack in der Schubkarre schieben), um Probleme zu lösen (zum Beispiel Deiche gegen Hochwasser bauen), oder sogar um ganz neue Möglichkeiten zu schaffen (zum Beispiel mit Flugzeugen fliegen). Als Technik werden solche Dinge zusammengefasst, die der Mensch entwickelt hat und die einen Nutzen für ihn haben, also Werkzeuge, Geräte oder Bauwerke. Man versteht unter Technik aber auch die Handlungen, mit denen der Mensch Dinge mit geeigneten Werkzeugen und Materialien herstellt und nutzt, zum Beispiel „Technik des Brückenbaus“. Außerdem nennt man in einem weiteren Sinn bestimmte Handlungsweisen, die Menschen entwickelt haben und in ihrer Kultur weitergeben, Kulturtechniken, weil auch sie der Vereinfachung des Lebens dienen. Dazu zählen Lesen, Schreiben und Rechnen.

Natur ist die Lebensgrundlage des Menschen. Mathematik und Technik sind wichtige Bestandteile des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des Lebens jedes und jeder Einzelnen. Naturerfahrungen können eine sehr große Bedeutung haben, die Entwicklung und Persönlichkeit von Menschen mitprägen und sich auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken. Ebenso prägen Technik und technische Neuerungen das Leben der Menschen, wie es zum Beispiel an der rasanten Entwicklung der Digitalisierung deutlich wird (siehe *5.7 Medien und digitale Bildung*).

Digitale Endgeräte wie Tablets, Computer und Laptops oder portable Musikboxen bedienen Kinder ganz selbstverständlich. Sie kennen Sprachassistenten, digitale Kameras oder

automatisierte Spielzeuge. Manche fahren mit ihren Familien mit dem Auto in den Urlaub oder recherchieren das Lieblingstier im Internet. Doch woher weiß das Navigationsgerät den richtigen Weg? Wer sagt der Ampel, wann sie grün oder rot wird? Oder woher weiß der Computer, wo die Informationen im Internet sind? Die Informatik hat neue Perspektiven in alle Bereiche des täglichen Lebens gebracht. Der Begriff Informatik setzt sich aus den Wörtern Information und Automatik zusammen. Zentral ist dabei die Erstellung von Programmen (Programmierung) mit Computern oder anderen digitalen Geräten (auch Spielzeugen), sodass diese zum Beispiel nach festgelegten Handlungsvorschriften Prozesse oder Bewegungen durchführen können. Kinder kennen genaue Handlungsvorschriften (Algorithmen[15]) aus ihrem Alltag: Die Jacke ziehe ich nach dem Pullover an; nach dem Spielen wird aufgeräumt; das Puzzle wird so zusammengestellt, dass die Darstellung darauf sinnvoll ist. Das sind einfache Beispiele für Algorithmen. Die Beherrschung elementarer informatischer Methoden und Werkzeuge wie das Programmieren oder das Erstellen von Algorithmen kann als eine weitere Kulturtechnik wie das Schreiben, Lesen und Rechnen angesehen werden.

Die Teilbereiche von MINT sind eng miteinander verbunden. Technische Lösungen basieren auf Naturgesetzen und greifen auf Werkstoffe zurück, die letztlich Naturstoffe sind. Der wesentliche Unterschied ist aber das jeweilige Ziel. Naturwissenschaftliche Fragestellungen zielen auf Erkenntnisse über Naturgesetze, auf die Erforschung der Eigenschaften von Stoffen und von Prozessen in der Natur. Technik zielt dagegen auf Lösungen von Problemen und verfolgt somit einen bestimmten Zweck. Auch im Bereich der Gestaltung und der Beeinflussung der Natur selbst wird die Nähe zwischen Natur und Technik sichtbar, wie zum Beispiel in der Pflanzen- und Tierzucht, im Gartenbau oder der Energiegewinnung durch Sonne, Wind oder Wasserkraft. Die Mathematik ist gleichermaßen eng mit den Naturwissenschaften und der Technik sowie der Informatik verwoben. Mathematik wendet der Mensch unter anderem dazu an, die Natur zu erforschen, Beobachtungen zu systematisieren, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und Vorhersagen zu treffen, zum Beispiel beim Messen, der Erstellung von Statistiken oder von Modellen zu Prozessen in der Natur, wie sie etwa für die Wettervorhersage genutzt werden. Auch benutzt der Mensch für seine technischen Erfindungen und Konstruktionen mathematische Methoden, zum Beispiel für die Berechnung der Statik einer Brücke. Eine enge Beziehung besteht zudem zu dem Bildungsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe *5.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung*). Denn in diesem Bereich geht es ebenfalls sowohl um Natur als auch um Technik, der Blickwinkel ist aber ein anderer: Im Mittelpunkt stehen der Umgang des Menschen mit der Natur, Natur als schützenswerter Lebensraum für Menschen, Tiere und Pflanzen, Ressourcen und der verantwortungsvolle Umgang damit. Häufig bietet es sich an, naturwissenschaftliche Themen mit diesem Bildungsbereich zu verbinden. Zum Beispiel können an den breiten naturwissenschaftlichen Themenbereich Wasser Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung anschließen, etwa der Schutz des Lebensraums Wasser oder der Beitrag von Wasserenergie zu Nachhaltigkeit und Klimaschutz.

5.5.1 Interesse und Handeln der Kinder

Kinder interessieren sich von Anfang an für ihre Umwelt, sie erkunden sie hochmotiviert und ausdauernd. Sie verfügen früh über die notwendigen Sinne für Umwelterfahrungen (Sehen, Hören, Riechen und Schmecken, Hautempfindungen, Empfindung der Körperlage)

15 Algorithmen sind definierte Abfolgen von Anweisungen, die zur Lösung eines Problems oder zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe verwendet werden

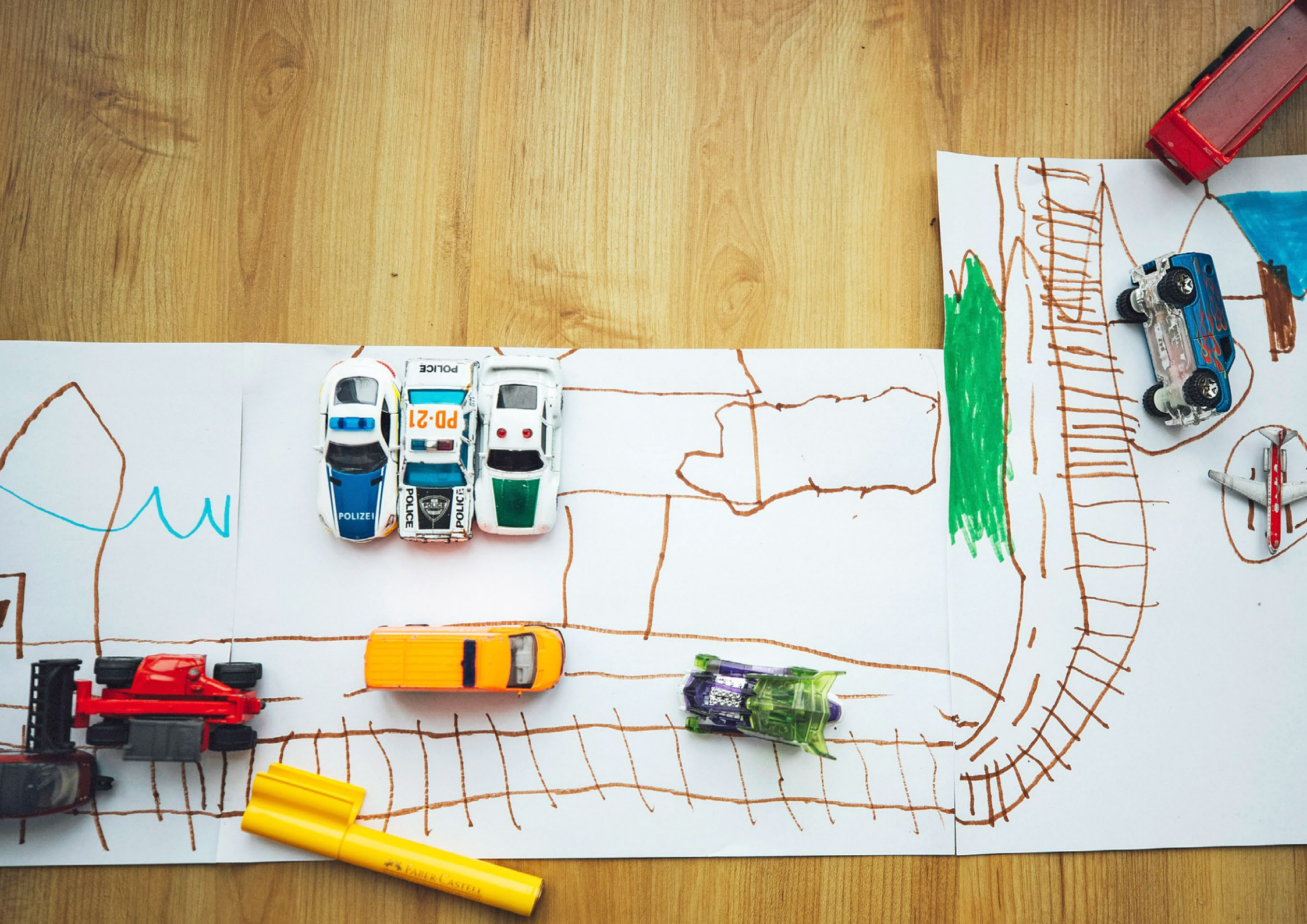
und erweitern mit der Entwicklung motorischer Kompetenzen ihren Aktions- und Erfahrungsraum. Kinder bringen bereits im Alter von wenigen Wochen ein grundlegendes Wissen über viele naturwissenschaftliche Phänomene mit. Zum Beispiel reagieren sie überrascht, wenn (in einer Animation) ein Ball durch eine Tischplatte fällt – sie scheinen also das Prinzip zu kennen, dass ein festes Objekt nicht einfach so ein anderes durchdringen kann. Auch mathematische Muster sind von Anfang an Teil des Lebens von Kindern. Sie unterscheiden früh Ähnliches von Unähnlichem und fassen Ähnliches zusammen, sodass sie ihre Wahrnehmung nach Mustern organisieren, zum Beispiel nach dem Muster hell – dunkel. Sie erkennen eine Bezugsperson trotz veränderter Frisur oder Kleidung als dieselbe Person wieder. Das ist die Fähigkeit, etwas trotz seiner Veränderung als gleich wahrzunehmen – eine mathematische Leistung im weitesten Sinne. Auch das Verständnis von (kleinen) Anzahlen zeigen Kinder früh: Schon vier Monate alte Babys erwarten, dass etwas mehr wird, wenn jemand etwas hinzutut und weniger, wenn jemand etwas wegnimmt.

Entdecken und Forschen, Tüfteln und Problemlösen

Kinder haben Freude am Entdecken und Forschen, Tüfteln und Problemlösen. Sie erkunden neugierig ihre Umwelt und möchten mehr über ihre Eigenschaften und Regelhaftigkeiten herausfinden. Dabei gehen Kinder von ihren sinnlichen Erfahrungen im Alltag aus, explorieren und beobachten Phänomene in der Natur, die sie faszinieren, tauschen sich darüber aus und suchen nach Antworten und Erklärungen. Das mathematische Denken beruht ebenso auf unmittelbaren Erfahrungen: Kinder erkunden geometrische Formen, Figuren und ihre Eigenschaften (z.B. beim Bauen mit Bausteinen) und erfahren ihren Körper im Raum. Im Alltag und Spiel sammeln sie beim Umschütten und Umfüllen, zum Beispiel von Saft, Wasser oder Sand, grundlegende Erfahrungen mit Rauminhalten und deren Veränderung. Sie hantieren mit Dingen in unterschiedlicher Anzahl, nehmen etwas weg und fügen etwas hinzu und erleben Zeitverläufe. Bei ihren Welterkundungen vergleichen, ordnen und sortieren sie Dinge und entdecken Muster und Regelmäßigkeiten. Von Technik in ihrer Lebenswelt sind Kinder ebenfalls früh fasziniert. Sie beobachten alltäglich den Umgang mit Technik bei Erwachsenen und wollen vieles ausprobieren, zum Beispiel schalten sie wiederholt den Lichtschalter ein und aus und schauen, was passiert, oder beobachten aufmerksam große Maschinen auf Baustellen oder in der Landwirtschaft. Sie greifen ihre Erfahrungen im Rollenspiel auf und spielen den Umgang der Erwachsenen mit Technik nach. Kinder machen eigene Erfahrungen mit Werkzeugen und Materialien, vor allem im Konstruktionsspiel, aber ebenfalls, wenn sie, auch zusammen mit Älteren, in handwerkliche Aufgaben eingebunden sind, zum Beispiel gemeinsam ein Vogelhaus bauen oder ein Beet umgraben. Die Phänomene der Informatik, was nach welchen Regeln funktioniert, beziehungsweise warum etwas nicht funktioniert, können Kinder durch das Beobachten, Analysieren, Experimentieren erfahren. Sie philosophieren über die Konsequenzen, wenn etwas nicht funktioniert, und denken sich Lösungen für das Problem aus.

Entwicklung von gezielterem und systematischerem Vorgehen

Im Laufe ihrer Entwicklung erweitern Kinder ihre Kompetenzen zum MINT-Denken und -Handeln sowie ihr Verständnis für MINT. Sie gehen beim naturwissenschaftlichen Forschen gezielter vor, äußern Vermutungen und überprüfen diese durch Beobachtungen und Versuche, zum Beispiel bei der Frage, „Was schwimmt, was sinkt?“. Dabei gehen sie häufig von Vorstellungen aus, die sie aus Alltagserfahrungen ableiten, die aber häufig noch nicht mit allgemeinen naturwissenschaftlichen Gesetzen übereinstimmen. Beispiele für solche frühen


POLIZEI
POLICE
POLICE
POLICE
PD·21
FABER-CASTELL

Vorstellungen sind, dass schwere Gegenstände sinken und leichte schwimmen oder dass man alle Flüssigkeiten trinken kann – was man nicht trinken kann, also auch keine Flüssigkeit ist. Ihre Ideen können Kinder durch Gespräche, Beobachtungen und Versuche überprüfen und sie auch modifizieren, wenn sie im Widerspruch zu den gewonnenen Erkenntnissen stehen.

Beim Forschen und bei Alltagsproblemen nutzen Kinder zunehmend mathematische Lösungswege, wie das Messen und Wiegen, das Abzählen oder die Beschreibung von Regelmäßigkeiten und Mustern. Die Beschäftigung mit mathematischen Phänomenen verläuft bei Kindern vom Konkreten zum Abstrakten. Sie können ihre konkreten Erfahrungen mit dem eigenen Körper im Raum, mit Formen, Mengen, Größen und Zeit zunehmend mit abstrakten Begriffen beschreiben, zum Beispiel mit solchen für räumliche Beziehungen, wie „darüber“ und „darunter“, mit Zahlwörtern oder Bezeichnungen für geometrische Formen, wie „Dreieck“ oder „Kugel“. Viele Kinder haben Freude an Zahlen und dem Zählen, manche sind fasziniert von sehr großen Zahlen. Jüngere Kinder sagen häufig die Zahlwortreihe auf „wie ein Gedicht“, zum Beispiel beim Treppensteigen oder wenn sie einen Zaun entlanglaufen und die Gitterstäbe anschlagen. Durch Erfahrungen mit konkreten Mengen in Verbindung mit Zahlwörtern verstehen Kinder, dass ein Zahlwort für etwas Konkretes in der Wirklichkeit steht, zum Beispiel „zwei“ kann für zwei Kekse, zwei Kinder, zwei Teller stehen. Sie üben sich im Abzählen, wenn sie entlang der Zahlwortreihe Dingen, die sie abzählen wollen, ein Zahlwort zuordnen (Eins-zu-eins-Zuordnung) und das letzte Zahlwort in dieser Reihe (die Kardinalzahl) als Zählergebnis bekanntgeben. Kinder nutzen ihre Erfahrungen mit Technik, die sie im Alltag und im Spiel gewonnen haben, um zunehmend planvoller eigene Lösungen für technische Probleme zu finden, zum Beispiel beim Bau einer Wasserbahn oder eines (Spiel-)Raumschiffs. Ältere Kinder fragen auch nach Zusammenhängen in der Natur und der Verwendung, dem Nutzen und der Entwicklung von Technik in der Gesellschaft (z.B. Wasser- und Abwassersystem). Solche Fragen betreffen auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kinder zeigen zudem ein großes Interesse an digitalen Geräten und interessieren sich dafür, wie diese funktionieren. Sie wissen zunehmend, dass Geräte, Roboter, Maschinen und Automaten von Menschen ausgedacht und hergestellt worden sind. Sie wissen, dass Maschinen das Leben erleichtern können und denken sich für ihre Alltagsprobleme gern Maschinen aus.

Bedeutung von Medien, Sprache und Symbolen

Zu den unmittelbaren Erfahrungen kommen andere Wissensquellen und werden teilweise wichtiger. Kinder informieren sich in Büchern, Filmen, im Internet und bei Fachleuten, zum Beispiel in einem (Mitmach-)Museum für MINT, in einer Werkstatt, in einer Försterei. Manche Kinder entwickeln intensives Interesse für ein spezielles Thema, zum Beispiel für Delfine oder für Traktoren, befassen sich damit ausdauernd und werden zu Experten und Expertinnen in ihrem Spezialgebiet.

Die Entwicklung des MINT-Denkens ist eng mit der sprachlichen Entwicklung verknüpft (siehe *5.3 Sprache und Kommunikation*). Denn sprachliche Begriffe erleichtern es, sich von der unmittelbaren Erfahrung zu lösen, Erfahrungen zu verallgemeinern, Schlussfolgerungen zu ziehen, gezieltes Vorgehen zu planen und sich darüber mit anderen auszutauschen. Für die Beschreibung mathematischer Sachverhalte und Beziehungen nutzen Kinder zunächst aus dem Alltag vertraute Begriffe, wie „Klotz“ für einen Quader oder „mehr“ und „weniger“ für den Vergleich von Anzahlen. Das ist ein wichtiger Schritt hin zu dem Anliegen der Mathematik, die Welt, Beziehungen und Muster abstrakt und verallgemeinernd zu beschreiben und zu

analysieren. Kinder drücken ihre Erfahrungen, Ideen und Erkenntnisse nicht nur in Worten, sondern auch in Bildern und Zeichnungen, Konstruktionsplänen und Modellen aus. Anhand dieser Ausdrucksformen lernen Kinder, dass die Wirklichkeit durch Bilder oder Symbole dargestellt werden kann, was ebenfalls ein wichtiger Schritt ist, um abstraktes Denken zu entwickeln. Für das Zahlverständnis ist es wichtig, dass Kinder verstehen, dass Zahlwörter ebenfalls für etwas Konkretes in der Wirklichkeit stehen, beim Abzählen also für eine Anzahl konkreter Dinge.

Emotionen und Motivation

Die Auseinandersetzung mit MINT hat auch starke emotionale Seiten. So erfüllen Naturerfahrungen grundlegende Bedürfnisse von Kindern: Die meisten Kinder sind gern in der Natur und verbinden damit Spaß, Wohlfühlen und Entspannung. Erfahrungen in der Natur mit ihrer Vielfalt an Formen und Farben regen die Kreativität und Fantasie an, sie wecken Neugier und befriedigen den Forschungs- und Entdeckungsdrang. Sie können das kindliche Bedürfnis nach „Wildheit“ und Abenteuer erfüllen und sind mit der Erfahrung von Veränderung und Kontinuität verbunden, zum Beispiel bei der Beobachtung, dass ein Baum sich im Wandel der Jahreszeiten verändert, er aber immer der gleiche Baum bleibt. Naturerfahrungen können sehr eindrücklich sein, als etwas ganz Besonderes erlebt werden und die Biografie mitprägen, zum Beispiel eine Übernachtung im Wald oder das Erleben eines Sturms. Zudem erfahren Kinder sich beim Forschen und Entdecken, Knobeln und Rechnen, Tüfteln und Konstruieren als selbstwirksam und als kompetente Lernende.



5.5.2 Pädagogisches Handeln

Die Lebenswelt von Kindern steckt voller MINT-Themen: Kinder sammeln Erfahrungen mit Eigenschaften von Materialien beim Matschen mit Sand und Erde, mit Reibung und Beschleunigung an der Rutsche, mit Statik beim Bauen mit Bausteinen, mit Eigenschaften des Raums beim Spielen, Klettern und Toben, mit Mustern und Formen in der Natur und vielem mehr. Diese alltäglichen, beiläufigen und spielerischen Grunderfahrungen haben bereits für sich genommen einen hohen Wert in der MINT-Bildung. Sie stellen aber auch eine wichtige Grundlage dar, um weitere Bildungs- und Entwicklungsprozesse an die Initiative und die Interessen von Kindern anzuschließen. Wenn die pädagogische Fachkraft also erkennt, welche MINT-Themen in Alltagserfahrungen, dem Spiel und freien Explorationen stecken, kann sie diese aufgreifen und mit den Kindern zusammen vertiefen. Dieses Anknüpfen an Erfahrungen, Fragen und Ideen der Kinder ist für ihr Lernen günstiger, als wenn die pädagogische Fachkraft Themen und Aufgaben von sich aus an die Kinder heranträgt.

Das pädagogische Handeln richtet sich auf alle drei dieser Aspekte: Die pädagogische Fachkraft schafft vielfältige Möglichkeiten für MINT-Erfahrungen im Alltag der Kindertageseinrichtung, sie erkennt den MINT-Gehalt in solchen Aktivitäten von Kindern und sie greift diese auf und vertieft sie. Das setzt voraus, dass die pädagogische Fachkraft die Themen der MINT gut kennt, hohe Kompetenzen zur Beobachtung mitbringt und Lernprozesse in Interaktionen gut unterstützen kann.

Möglichkeiten für MINT-Erfahrungen schaffen

Möglichkeiten für MINT-Grunderfahrungen schafft die Kindertageseinrichtung durch geeignete Materialien und Raumgestaltung. Zur Ausstattung der Kindertageseinrichtung gehören Materialien, die zur Exploration, zum Ausprobieren und zur kreativen Gestaltung einladen, zum Beispiel verschiedenartige Natur- oder Baumaterialien.

Materialien unterschiedlicher Form und Größe regen Kinder zur Auseinandersetzung mit Eigenschaften von Formen und Körpern und zum Ordnen und Sortieren an. Materialien in großer Anzahl (z.B. Knöpfe, Steine) regen die Erfahrung mit (großen) Mengen an. Für das gezielte Forschen und Entdecken, Konstruieren und Erfinden, Messen und Vergleichen sind vielfältige Materialien verfügbar, wie zum Beispiel Lupen, Maßbänder und Messbecher, Werkmaterialien und Werkzeuge. Möglichkeiten zu Grunderfahrungen mit Eigenschaften des Raums bieten eine gegliederte Raumgestaltung nach Möglichkeit mit verschiedenen Ebenen, Klettergeräten und Schaukeln sowie Fahrzeugen wie Laufräder, Rollbretter oder Rutschautos.

Auch Medien (z.B. Bilderbücher, Bücher, portable Musikbox) zu Sachthemen sind vorhanden, damit Kinder die Möglichkeit haben, je nach Alter gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft, nach Informationen zu ihren Fragen zu suchen. Nachforschungen im Internet werden ebenfalls angestellt (siehe *5.7 Medien und digitale Bildung*). Alle Materialien sollten für die Kinder frei zur Verfügung stehen. Für Werkzeuge mit einem gewissen Verletzungsrisiko hat es sich in der Praxis bewährt, vorher eine Einführung zum Umgang damit zu geben und sie gegebenenfalls unter Aufsicht zu nutzen. Wenn es die räumlichen Gegebenheiten erlauben, ist es eine gute Möglichkeit, Materialien, Instrumente und Werkzeuge in einer Forschungs- und einer Technikwerkstatt zu organisieren. Alternativ können Forschungs- und Technikecken, mobile (Roll-)Container oder (vor allem in der Krippe) Aktionstabletts eingerichtet werden. Je nach Raumangebot kann eine Vielfalt von Materialien zu verschiedensten Themen ständig

und gleichzeitig bereitgestellt werden, oder aber eine Auswahl zu Themen, die die Kinder gerade besonders interessieren (z.B. zum Thema Wasser, zum Bauen und Konstruieren mit Holz, zu Formen oder Mustern). Die Räume der Kindertageseinrichtung werden so gestaltet, dass Kinder gut mit mehreren gemeinsam spielen, entdecken, bauen und konstruieren und ihre Werke auch einmal über längere Zeit hinweg stehen lassen können. Im Außengelände werden vielfältige Möglichkeiten zur Exploration, zur Raumerfahrung und zum Ausprobieren geschaffen. Dazu zählen der Kontakt mit Kleintieren, die Exploration von Pflanzen und unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten sowie Erfahrungen mit technischen Geräten, wie Harken, Sieben, Wind- und Wasserrädern. Auch Gelegenheiten zum Bauen und Konstruieren, zum Beispiel mit Sand, Lehm oder Hölzern, und zu vielfältigen Erfahrungen im Raum, zum Beispiel durch Schaukeln und Klettergerüste, gehören dazu. Wenn räumlich möglich, können Beete angelegt sowie Obstbäume und -sträucher gepflanzt werden, um den Kindern Grunderfahrungen bei der Versorgung von Pflanzen und das Erleben der Prozesse von der Aussaat bis zur Ernte zu ermöglichen. Tiere in der Kindertageseinrichtung sind eine sehr gute Möglichkeit, um Erfahrungen mit den Bedürfnissen von Tieren und ihrer Versorgung zu sammeln und sprechen viele Kinder emotional sehr an. Fragen der Kinder zu den Bedürfnissen von Tieren und Pflanzen können sehr gut mit Bezug zu dem Bildungsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung weitergeführt werden. Bei der Entscheidung über Tiere in der Kindertageseinrichtung besprechen und prüfen die pädagogischen Fachkräfte im Team, mit Kindern und ihren Familien und in Abstimmung mit dem Träger, ob und welche Tiere gehalten werden können. Zu bedenken sind dabei die Anforderungen an eine artgerechte Haltung, Eignung des Tiers/der Tiere, Fachwissen und Verantwortlichkeiten für die Versorgung der Tiere, auch am Wochenende und in Schließzeiten, mögliche Abneigungen, Ängste und Allergien bei Kindern und Personal, hygienische Bedingungen sowie die Sicherheit von Mensch und Tier.

Die Anlässe zu MINT-Erfahrungen können pädagogische Fachkräfte durch Bildungsräume außerhalb der Kindertageseinrichtung wesentlich erweitern. Die konkreten Möglichkeiten hängen davon ab, wo die Kindertageseinrichtung liegt und welche besonderen Einrichtungen im Gemeinwesen vorhanden sind. Dazu können gehören: Naturräume wie Wald, Wiesen, Parks und Gärten, landwirtschaftliche und gewerbliche Betriebe wie Bauernhöfe und Werkstätten, kommunale Einrichtungen wie Wasserwerke, Abfallentsorgung oder Feuerwehr, regionale Experten und Expertinnen, etwa aus Forstwirtschaft und Gartenbau, sowie regionale Bildungseinrichtungen wie (Mitmach-)Museen mit den Schwerpunkten MINT, Naturstationen, Planetarien und Bibliotheken.

MINT-Erfahrungen erkennen, aufgreifen und vertiefen

Im Alltag finden sich vielfältige Möglichkeiten, Kinder an Aktivitäten zu beteiligen und dabei ihr MINT-Verständnis und entsprechende Kompetenzen zu fördern. Auf diese Weise lernen Kinder in sinnvollen Zusammenhängen und partizipieren an wichtigen Aktivitäten für das Zusammenleben. Beispiele dafür sind das gemeinsame Backen und Zubereiten von Mahlzeiten, die Umgestaltung eines Raums oder der Auf- und Abbau von Spielgeräten, aber auch kleinere beiläufige Tätigkeiten wie das An- und Auskleiden oder Aufräumen. Die pädagogische Fachkraft erkennt den MINT-Gehalt solcher Aktivitäten und lenkt durch ihre Fragen die Aufmerksamkeit der Kinder darauf. Solche Fragen und Äußerungen können sein:

- „Haben wir genug für alle? Wie könnten wir das herausfinden?“
- „Was glaubt ihr, brauchen unsere Radieschen, damit sie gut wachsen können?“

- „Habt ihr eine Idee, wie wir den schweren Sack Gartenerde nach hinten in den Garten bringen können?“

Die pädagogische Fachkraft regt die Kinder so dazu an, ihre Kompetenzen in diesen Bereichen einzubringen und zu erweitern. Sie ermöglicht das aktive Mitmachen, wenn sie Teile der Aufgabe, die die Kinder nicht allein bewältigen können, übernimmt, zum Beispiel den schweren Suppentopf auf den Tisch stellt, sodass die Kinder die Suppe ausschöpfen können. Wenn die Möglichkeit besteht, beteiligt sie Kinder, zum Beispiel indem sie eine Schüssel gemeinsam mit einem Kind trägt. Sie kann eine umfangreiche Aufgabe für die Kinder in mehrere kleinere unterteilen, die sie dann eigenständig erfüllen können, zum Beispiel durch eine Aufforderung wie „Sucht doch erstmal große Stöcke, mit denen ihr die Hütte bauen könnt“. Eine gute Unterstützung ist es auch, wenn sie den Planungsprozess und die Abstimmung der Kinder untereinander durch Fragen moderiert. Solche Fragen könnten sein, „Wie habt ihr euch eure Hütte vorgestellt?“, „Wo soll sie stehen?“, „Was braucht ihr dafür?“. Aber auch praktische Hinweise, wie zum Beispiel, „Ich habe in der Werkstatt noch eine ganz dicke Schnur gesehen, versucht es doch mal mit der“ und das Vormachen, zum Beispiel den Umgang mit einer Laubsäge, können Kindern helfen, für sie zunächst schwierige Aufgaben zu bewältigen. Bei solchen alltagsintegrierten Aktivitäten erweitern Kinder ihre Kompetenzen und ihr Verständnis und können mehr und mehr komplexe und schwierige Aufgaben übernehmen, selbstständig und verantwortungsvoll handeln. Dabei nimmt die pädagogische Fachkraft ihre Begleitung und Unterstützung nach und nach zurück. Es ist wichtig, dass die pädagogische Fachkraft die Kompetenzen und ihren Zuwachs bei jedem Kind gut einschätzen und ihre Unterstützung individuell anpassen kann. Denn manche Kinder probieren Lösungen am liebsten selbst aus und nehmen Rückschläge in Kauf, andere profitieren von einer längeren und intensiveren Begleitung und Unterstützung.

Gemeinsame Aktivitäten und Alltagssituationen bieten vielfältige Anlässe zum vertieften gemeinsamen Nachdenken, bei dem die Kinder im Austausch mit der pädagogischen Fachkraft und anderen Kindern ihr Verständnis für MINT-Phänomene erweitern (siehe *1.2 Verständnis von Bildungsprozessen*). Die pädagogische Fachkraft äußert dabei ihre eigenen Erklärungen als Vermutungen und gibt Gründe dafür an, sie macht damit deutlich, dass es sich um eine begründete Hypothese handelt, die überprüft werden muss, und nicht um eine feststehende „Wahrheit“. Sie ermutigt Kinder, ihre eigenen Hypothesen zu bilden, zum Beispiel: „Ich könnte mir vorstellen, der Vogel sammelt die Stöckchen für sein Nest. Ich habe nämlich noch nie einen Vogel solche Stöckchen fressen sehen. Was meint ihr?“. Diese Art, eigene Erklärungen als Hypothesen zu formulieren, regt Kinder stärker dazu an, selbst über den Sachverhalt zu sprechen, eigene Hypothesen zu äußern und auch anderen zu widersprechen, als wenn die pädagogische Fachkraft eigene Ideen als Gewissheiten äußert. Beim vertieften gemeinsamen Nachdenken erfährt die Fachkraft zudem etwas über die Vorstellungen, die Kinder mitbringen, und kann mit ihnen gemeinsam überlegen, wie diese überprüft werden können.

Es müssen nicht unbedingt aufwändige MINT-Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung sein, um mit Kindern in vertieftes gemeinsames Nachdenken zu kommen. Auch Alltagssituationen bieten dazu vielfältige Gelegenheiten. Entscheidend sind dabei Fragen der pädagogischen Fachkraft, die dazu anregen, eigene Ideen mitzuteilen, vertiefend Vermutungen, Erklärungen und Beobachtungen zu äußern, nach Zwecken, Gründen und Motiven zu forschen und zu spekulieren.

Beispiele für solche Fragen in der Alltagssituation „Schuhe anziehen“ sind[16]:

- Sehen deine beiden Füße eigentlich genau gleich aus? Wie geht der Klettverschluss eigentlich zu? (Beschreiben, Beobachtungen äußern)
- Warum gibt es eigentlich für jeden Fuß einen anderen Schuh? (Forschen nach Ursachen, Gründen, Zwecken und Motiven)
- Was wäre, wenn alle das anziehen, was sie gerade finden? (Spekulieren)

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder sammeln grundlegende Erfahrungen mit Unterschieden und Ähnlichkeiten, Ordnen und Sortieren (z.B. durch das Sammeln von Steinen): Die pädagogische Fachkraft sorgt für vielfältige und entsprechend anregende Materialien.
- Grundlegendes MINT-Wissen ist im Alter von wenigen Wochen vorhanden (z.B. Erkennen von kleinen Anzahlen und ihrer Veränderung): Die pädagogische Fachkraft schafft Möglichkeiten, damit Kinder dieses durch Erfahrungen weiter anreichern können.
- Kinder erweitern ihren Aktionsradius für die Welterkundung und Raumerfahrung durch Krabbeln, Laufen und erste Fortbewegungsgeräte: Die pädagogische Fachkraft sorgt für sichere Räume und vielfältige Bewegungsmöglichkeiten.
- Kinder verwenden sprachliche Begriffe für MINT-Phänomene: Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, ihrerseits MINT-bezogene Wörter zu benutzen (z.B. oben/unten, groß/klein, viel/wenig).
- Kinder erfahren einfache Algorithmen durch Bewegungen (z.B. lernen die Kinder, dass sie erst die Rutsche hochklettern müssen, bevor sie hinunterrutschen können): Im pädagogischen Handeln werden solche Erfahrungen erkannt und unterstützt.

16 Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014). Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. verlag das netz.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder gehen eigenen Forschungsfragen vertiefend und systematisch nach: Die pädagogische Fachkraft schafft hierfür Material und Gelegenheiten und unterstützt bei Bedarf.

- Kinder erleben Freude an mathematischen Spielen und Knobeleien: Die pädagogische Fachkraft stellt dafür geeignete Materialien zur Verfügung (z.B. Würfel- und Kartenspiele, Domino, Tangram).

- Kinder wenden technisches Wissen und technische Kompetenzen an, um spannende Geräte, Bauwerke und Objekte zu konstruieren und zu bauen: Im pädagogischen Handeln wird dieses unterstützt (z.B. durch den Bau von Seifenkisten-Autos, Spiel- oder Baumhäusern).

- Kindern sind mathematische Begriffe und Operationen aus dem Grundschulunterricht in der Regel bekannt: Im pädagogischen Handeln werden z.B. Begriffe für geometrische Formen, Grundrechenarten und Maße hervorgehoben.

- Kinder zeigen zunehmend Interesse an digitaler Technik und daran, wie sie funktioniert: Die pädagogische Fachkraft schafft dafür Möglichkeiten (z.B. zum Nutzen von Computern und zum Programmieren).

5.5.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

Mathematik in der Lebenswelt von Kindern

- Ordnen, Sortieren und Vergleichen: kleine Steine in Bechern sammeln, Malstifte nach ihrer Farbe sortieren, Spielfiguren der Größe nach aufstellen
- Muster erfahren: visuelle Muster in der Umwelt (Kleidung, Bodenbelag) und in der Natur (Tierspuren, Anordnung von Blütenblättern)
- Muster herstellen: farbliche Muster malen, rhythmisch mit einem Löffel auf den Tisch klopfen, Spiralen in den Sand zeichnen, Seile zu „Schnecken“ aufwickeln
- Raum und Form wahrnehmen: Rechteckform von Fenstern, Quaderform von Kisten, Kreisform von Lichtschaltern, Kugelform von Bällen
- Raum und Form erfahren: Bauen mit Bausteinen oder Kartons, Innen- und Außenräume erkunden, auf Bäume klettern, schaukeln und umherfahren, Rauminhalte erkunden durch Umfüllen von Eimern und Bechern
- Mengen und Anzahlen: mit großen und kleinen Mengen umgehen und sie vergleichen (sehr viele Perlen in einer Schachtel, aber nur wenige, die glitzern), Mengen verändern (z.B. durch Abgeben)
- Zahlen und Ziffern: Zahlworte hören und verwenden (z.B. beim Treppensteigen) und beim Abzählen (z.B. der Kinder in der Spielgruppe), Ziffern in der Umwelt entdecken (z.B. Hausnummern, Nummer der Buslinie)
- Zeit erleben: etwas Schönes ungeduldig erwarten, sich auf einer langen Zugfahrt langweilen, zeitliche Rhythmen (Tag-Nacht-Rhythmus, Wochentage, Jahreszeiten) erfahren, Messung von Zeit kennenlernen (z.B. Stoppuhr)

Informatik in der Lebenswelt von Kindern

- (Digitale) Geräte: Kinder erkunden ihre Lebenswelt und wollen wissen, wie funktioniert eine Ampel, wie ein Roboter, wie eine Digitalkamera, wie ein Smartphone?
- Daten: Was sind Daten, wie werden sie berechnet und wie übertragen, wie können Daten verändert werden?
- Algorithmen: Was können Algorithmen steuern, in welchen Maschinen sind sie wie zu finden?
- Symbolisierungen: Kinder gehen auf die Suche nach Piktogrammen zuerst in der Kindertageseinrichtung, dann im Sozialraum, sie entwerfen eigene Piktogramme für die Systematisierung von Spielzeug, sie suchen sich eigene Fotos oder Symbole

für die eigenen Sachen in der Kindertageseinrichtung aus, sie kennen Emoticons und ihre Bedeutungen, sie kennen den Informationsgehalt von Zeichen wie Verkehrsschildern, die Benutzeroberfläche des PCs

- Erfindungen: Kinder erfinden eigene Maschinen, spielen und erfinden Roboter, erproben im Spiel Algorithmen, fliegen im Rollenspiel ins Weltall oder erforschen mit ihren selbstgebauten Maschinen und Fahrzeugen die Tiefsee

- Programmieren: Kinder erlernen das Programmieren von einfachen digitalen Spielzeugen

Naturwissenschaften in der Lebenswelt von Kindern

- Pflanzen: sich im Garten, Wald und auf Wiesen bewegen und spielen, Blätter, Blüten und Früchte anfassen, riechen und schmecken, Nutzpflanzen säen, pflegen und ernten

- Tiere: Haustiere erleben, versorgen, anfassen und streicheln, Wildtiere wie Rehe und Kaninchen im Wald und auf Wiesen beobachten, Kleintiere im Garten beobachten, zum Beispiel Ameisen, Käfer, Raupen, Schmetterlinge, Igel, Vögel

- Wasser: im Regen nass werden, in Pfützen springen, planschen, baden und schwimmen, Wasser umschütten, Stöcke und Steine ins Wasser werfen, mit Wasser matschen, beobachten und ausprobieren, wie Wasser gefriert, flüssig wird und verdampft

- Luft: Luftballon mit einer Pumpe füllen, mit einem Strohhalm in ein Getränk blubbern, Lufttemperatur messen, Drachen steigen lassen

- Feuer: Kerze anzünden und wieder auspusten, Lagerfeuer entzünden und seine Wärme spüren, die örtliche Feuerwehr besuchen[17]

- Boden: verschiedene Bodenmaterialen (z.B. Sand, Gartenerde, Lehm, Kies, Steine) anfassen und beim Barfußlaufen spüren, mit geeigneten Materialien kneten, formen und damit bauen, Steine sammeln

- Wetter: sich von der Sonne wärmen lassen, Wind und Kälte spüren, ein Gewitter beobachten, über Wolken staunen und Tier- und andere Formen in ihnen erkennen, Lufttemperatur messen

- Licht: Hell und Dunkel erfahren, mit einer Taschenlampe leuchten und Schatten an die Wand werfen, eine dunkle „Butze“ bauen

17 Bezüglich des sicheren Umgangs mit Feuer sei hier auf die Handlungsempfehlungen für den Umgang mit offenem Feuer in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen gemäß dem Kinderförderungsgesetz LSA in Verbindung mit §§ 43 und 45 SGB VIII hingewiesen

- Schall: Singen und Musizieren, Musik hören, Naturgeräuschen lauschen, Krach machen und ganz leise sein

- Energieformen: Essen auf dem Herd erwärmen, sich an der Heizung aufwärmen, Wasser- und Windräder beobachten und ausprobieren, Bewegungsenergie auf einer schiefen Ebene erleben

- Weltraum: Nachthimmel mit Mond und Sternen beobachten, Wechsel von Nacht zu Tag erfahren, Sonnenaufgang und Sonnenuntergang beobachten

Technik in der Lebenswelt von Kindern

- Technische Geräte im Alltag und Spiel: alltägliche Geräte wie Lichtschalter, Toilettenspülung, Aufzugknopf selbst bedienen, Erfahrungen mit Technik an Spielgeräten machen (z.B. Wippen mit schwererem/leichterem Gegenüber, auf der Drehscheibe nach außen „fliegen“, mit dem Laufrad, Tretroller oder Fahrrad schnell vorankommen, den Puppenwagen zum Transport schwerer Dinge nutzen, ein Wasserrad mit Wasser antreiben), im Spiel Dinge als technische Geräte deuten und bedienen (z.B. einen Tisch als „Flugzeug“ fliegen)

- Technische Geräte und Fahrzeuge in der Umwelt: technische Großgeräte auf der Baustelle, in der Landwirtschaft, in der Kommune, im Verkehr beobachten (z.B. Bagger, Kräne, Betonmischer, Traktoren, Erntemaschinen, Müllwagen, Feuerwehrauto, Busse und Züge)

- Materialien: Eigenschaften von Materialien spüren, zum Beispiel im tiefen Sand oder auf gepflastertem Weg laufen, Dinge aus Holz, Metall, Plastik oder Papier anfassen und in den Mund nehmen, eine schwere Kiste aus Holz und einen leichten Pappkarton tragen

- Werkzeuge: Werkzeuge im Spiel nutzen (z.B. Schaufel und Sieb), Dinge umfunktionieren und als Werkzeug nutzen (mit einem Brett Sand festklopfen, mit einem Stock die „Matschsuppe“ umrühren), beim Heimwerken, im Haushalt oder beim Gärtnern zusammen mit Älteren Werkzeuge nutzen (z.B. Säge, Messer, Spaten)

- Bauen und Konstruieren: Bauen mit verschiedenen festen Materialien (z.B. Bausteine, Steine, Kisten, Kartons, Bretter, Stangen), Bauen mit Sand, Wasser und Matsch, im Spiel Bauten, Geräte und Maschinen planen, konstruieren und bauen (z.B. Häuser, ein U-Boot, eine Falle), etwas Defektes (gemeinsam mit Älteren) reparieren (z.B. Fahrrad, Puppe, Wasserhahn)

Anregungen für Material und Raumgestaltung

- Räume und Geräte für Raum- und Bewegungserfahrungen: abwechslungsreiche und gegliederte Räumlichkeiten und Außenbereiche, Schaukeln, schiefe Ebenen, Kletterwände, Rollbretter
- Bereiche zur Exploration auf dem Außengelände: Wasseranschluss und Matschgrube mit Materialien wie Eimer, Schläuche, Siebe, Rohre und Trichter, „wilde Ecken“ mit Büschen, Altholz, Steinen, unterschiedliche Bodenarten (Rasen, Sand, Erde, Kies, Pflasterung), Wind- und Wasserräder
- Forscherraum oder -ecke mit Instrumenten zur Beobachtung, zum Messen und Wiegen, Materialsammlungen und Sachmedien
- Werkstatt, Werkecke oder Werkbank mit Werkzeugen, Materialien zum Bauen und Konstruieren, Materialsammlungen und Sachmedien, ausgemusterten Geräten zum Auseinandernehmen
- Instrumente zur Beobachtung: Lupen, Becherlupen, Ferngläser, Mikroskope, Taschenlampen
- Instrumente zum Messen und Wiegen: Maßbänder, Lineale, Waagen, Thermometer, verschieden große Gefäße und Messbecher
- Materialsammlungen: Blätter und Früchte von verschiedenen Bäumen und Sträuchern, in Form, Farbe und Oberfläche unterschiedliche Steine, verschiedene Hölzer, Äste und Zweige, Stoffe, Papier und Karton, Schnüre und Bindfäden
- Materialien zur Gestaltung von Mustern: Stoffe, Stempel, Mosaiksteine, Bunt- und Transparentpapier, Perlen, Schnüre und Fäden
- Materialien zum Bauen und Konstruieren: Bausteine in verschiedener Größe und Form, Ziegel- und Pflastersteine, Pappkartons und -röhren, Materialien zum Bau einfacher Stromkreise (Batterie, Kabel mit Klemmen, LED-Leuchten, Summer, Schalter), Bretter, Latten, Stangen und Stöcke, Nägel, Schrauben, Tücher, Bindfaden, Klebstoff und Klebeband, Knete, Rollen, Räder und Reifen
- Werkzeuge: Schere, Hammer, Säge, Zange, Schraubenzieher, Messer, Tacker, Schraubstock, Spachtel, Arbeitshandschuhe, Spannungsprüfer
- Transportmittel: Körbe, Kisten, Wagen, Schubkarren, Seilzüge
- Bereiche und Materialien für die Erfahrung mit Pflanzen: Pflanzenbeete, -kästen oder -töpfe, Hochbeete, Gartengeräte wie Schaufeln, Rechen, Gießkannen

5.5.4 Reflexionsfragen

Inwieweit sind der pädagogischen Fachkraft die MINT-Anteile in Alltagssituationen der Kinder bewusst?

Welche MINT-Interessen und Themen der Kinder nimmt die pädagogische Fachkraft wahr? Wie stellt sie sicher, dass die Kinder ihre Interessen äußern können?

Auf welche Weise regt das Außengelände der Kindertageseinrichtung Naturerfahrungen, Explorationen, technische Problemlösungen und Bauten der Kinder an?

Welche Möglichkeiten haben Kinder, sich untereinander über eigene Ideen, Fragen, Vermutungen und Erklärungen auszutauschen? Welche Räume und Zeiten stehen dafür zur Verfügung? In welcher Weise unterstützt und begleitet die pädagogische Fachkraft diesen Austausch?

In welchem Maße ist die pädagogische Fachkraft in der Lage und motiviert, mit Kindern zusammen und gleichberechtigt in ein Gespräch über Erklärungen und Erkenntnisse zu treten? Wieviel Zeit und welche Situationen stehen dafür zur Verfügung?

In welcher Form können Kinder sich an Aktivitäten und Problemlösungen im Alltag der Kindertageseinrichtung beteiligen? Wie können sie dabei ihre MINT-Kompetenzen einbringen und erweitern?

Wie stellt die pädagogische Fachkraft sicher, dass sie die Kinder an solchen Aktivitäten ihren Kompetenzen entsprechend beteiligt und unterstützt? Wie stellt sie sicher, dass Kinder zunehmend selbstständig handeln können?

Welche Materialien sind vorhanden, die zu MINT-Erkundungen und Problemlösungen anregen? Sind diese für Kinder frei zugänglich? Welche Regeln gelten für den Umgang mit bestimmten Materialien?

In welcher Weise werden die Erkenntnisprozesse der Kinder dokumentiert? In welcher Form können die Kinder ihre Erkenntnisprozesse, Ergebnisse und Werke dokumentieren und präsentieren?

Wo und wie lange können Kinder ihre Werke stehen lassen und daran weiterarbeiten? Wie werden ausreichend lange Explorationsphasen sichergestellt?

Welche Bildungsmöglichkeiten im Sozialraum und der weiteren Umgebung werden genutzt?

Wie setzen sich pädagogische Fachkräfte – einzeln und im Team – mit Phänomenen und Prozessen aus MINT auseinander?

Wie lassen sich Themen der MINT-Bereiche miteinander verknüpfen? Wie lassen sich die Themen mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen?


GIRL

5.6 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kinder sollen befähigt werden, aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft teilzuhaben und Verantwortung zu übernehmen. Das umfasst Verantwortung für die eigene Gesundheit und Umwelt sowie das Bemühen um soziale Gerechtigkeit. Umweltbildung als Teil von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst verschiedene Aspekte, wie den respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen, die Sensibilisierung für ökologische Zusammenhänge und die Förderung des Umweltbewusstseins durch praktische Projekte und Naturerfahrung. Kinder sollen ermutigt werden, ihre Umwelt mit allen Sinnen zu erleben und zu erforschen, um im Alltag ein Verständnis für ihre Mitwelt und die Natur zu entwickeln.

Unser Verständnis von Umwelt ist eng verknüpft mit kulturellen, gesellschaftlichen und globalen Veränderungsprozessen. Menschen verändern Natur. Sie betreiben beispielsweise Landwirtschaft, Bergbau, Viehzucht oder Fischerei. Sie gestalten Parks, begradigen Flussläufe, bauen Städte und Industrieanlagen. Menschen gefährden ihre Umwelt durch gezielte Eingriffe und achtlosen Umgang mit ihr. Dadurch haben sich in den letzten Jahren globale ökologische Herausforderungen verschärft, wie der Klimawandel, das Artensterben, die Verschmutzung der Weltmeere oder der erschwerte Zugang zu Süßwasser.

Wir wissen, dass alle Lebewesen von der Natur abhängig sind und wir Menschen Verantwortung für den Erhalt und den Schutz der Umwelt tragen. Auf der Basis unseres Wissens über Naturgesetze und ökologische Zusammenhänge schützen wir die Natur teilweise durch Regeln und Gesetze und versuchen, nachhaltige Bedingungen dafür zu schaffen, dass sich Natur regenerieren kann. Trotzdem ergeben sich für die Gesellschaft und die Kinder bereits weitreichende Auswirkungen. Beispielsweise beeinträchtigen die steigende Chancenungleichheit durch zerstörte Lebensräume oder die gesundheitlichen Folgen wie Asthma die Zukunft der Kinder.

Menschen deuten ihr Verhältnis zur Natur vor dem Hintergrund kultureller, religiöser und gesellschaftlicher Vorstellungen. Zudem ist die Beziehung zur Umwelt mit den eigenen biografischen Erfahrungen verknüpft. Auf der Basis des jeweiligen Verständnisses gestalten Menschen ihre Beziehung mit der Natur und ihre Einstellung gegenüber nachhaltigen Entwicklungen.

In der Wissenschaft besteht seit vielen Jahren eine weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass der Handlungsbedarf immer dringender wird, um die genannten Folgen in der Zukunft zu begrenzen. Das Ziel von Nachhaltigkeit ist daher die Sicherung der Lebensqualität, damit gewährleistet werden kann, dass heutige und zukünftige Generationen noch vielfältige Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten haben.

Der Bildungsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung steht in enger Beziehung mit dem Bildungsbereich Mathematik, Naturwissenschaft, Informatik und Technik (MINT). Dort werden die Themen der Umweltbildung, wie Natur, Pflanzen und Tiere, aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive beleuchtet (siehe *5.5 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT)*).

Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)?

BNE ist ein handlungsorientiertes Konzept mit Fokus auf die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften. BNE zeichnet sich durch umfassende und partizipative Lernprozesse aus, die Menschen jeden Alters dazu befähigen, zukunftsfähig und verantwortungsvoll zu denken und zu handeln, und fördert damit lebenslanges Lernen.

Die 17 universellen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen, die sich aus der Agenda 2030 ableiten, dienen als Orientierung für BNE. Sie gelten auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene und bilden die Grundlage für den Nationalen Aktionsplan (NAP) und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie.

5.6.1 Interesse und Handeln der Kinder

Als Querschnittsthema durchzieht Nachhaltigkeit alle Bereiche des kindlichen Lebens. Die Umwelt in all ihren Erscheinungsformen weckt in Kindern Neugierde. Daher wird in der Kindertageseinrichtung das Ziel verfolgt, BNE für Kinder in ihren alltäglichen Bezügen erfahrbar und verstehbar zu machen. Die Umwelt stellt eine wichtige und sensible Ressource und Lebensgrundlage dar und macht den Kindern vielschichtige und einzigartige Erfahrungen möglich.

Kinder setzen sich von Anfang an mit der Umwelt in all ihren Erscheinungen auseinander. Für alle Kinder ist ihre Umwelt ein unverzichtbarer Bildungsraum. Nachhaltiges Denken und Handeln sind demnach grundlegend für die Gestaltung der Lebensbedingungen und Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindertageseinrichtungen.

Handeln und Denken

Menschen entwickeln bereits in ihrer Kindheit Fähigkeiten, die für das Verständnis von Nachhaltigkeit und für die Teilhabe an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung relevant sind. Sie wandeln ihre Alltagserfahrungen in unterschiedlicher Weise in Erkenntnisse um. Anfangs verschmelzen ihre Erfahrungen mit ihrem Handeln und ihr Denken bleibt eng mit dem Handeln verbunden. Sie gießen eine Pflanze und sehen, dass sie wächst. Später können sie ihre Gedanken von ihrem konkreten Handeln ablösen. Sie verstehen, dass regelmäßiges Gießen und Sonnenlicht notwendig sind, damit Pflanzen gedeihen. Sie begreifen auf Basis ihrer bereits gesammelten Erfahrungen, wie Dinge miteinander verbunden sind, warum sie passieren und welche Reaktionen sie hervorrufen können. So können sie Erfahrungen in neuen Kontexten reflektieren und ihre gewonnenen Erkenntnisse verändern und erweitern. Sie verstehen nun, dass Pflanzen bei Wassermangel welken und bemerken, dass auch andere Lebewesen, wie Tiere oder Menschen, auf eine saubere und gesunde Umwelt angewiesen sind.

Wenn Kinder beginnen, ihr Tun verbal zu begleiten und zu erklären, setzen sie ihre Erkenntnisse in Worte um. Durch den Austausch mit anderen entwickeln sie ein tieferes Verständnis für

die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Ereignissen und Konsequenzen aus ihrem Handeln. In der Auseinandersetzung entwickeln sie ihr Verständnis von Nachhaltigkeit stetig weiter.

Ungefähr ab dem vierten Lebensjahr entwickeln Kinder verschiedene Meinungen und verstehen widersprüchliche Perspektiven und wie diese mit Nachhaltigkeit zusammenhängen. Später begreifen Kinder Pflanzen bereits als Lebewesen und verstehen, dass Pflanzen und Tiere sterben können. Wenn sie älter werden, entwickeln sie ein Verständnis von längeren Zeiträumen. So werden bereits früh wichtige Grundlagen gelegt, die sich im Laufe der Entwicklung weiter ausdifferenzieren.

Wenn Kinder aus ihrem breiten Erlebnisschatz einzelne Erfahrungen verallgemeinern, über das Verhältnis von Ursache und Wirkung nachdenken und dafür plausible Begründungen finden, beginnen sie, theoretisch zu denken.

Wissen aneignen

Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, damit Kinder die Prozesse der BNE mitgestalten können. Sie bekommen in der Kindertageseinrichtung Gelegenheit, sich Wissen über die Umwelt und Nachhaltigkeit anzueignen. Dabei wird Bildung als ein eigenaktiver Prozess verstanden. Deswegen ist ein wesentlicher Aspekt für zukunftsfähiges Denken und Handeln die Partizipation (siehe *1.5 Teilhabe*). Kinder können dabei sehen, dass ihre Ideen und Fragen ernstgenommen und bei Entscheidungen berücksichtigt werden. So erfahren sie Selbstwirksamkeit und erleben, dass ihr Tun einen Einfluss auf ihr Umfeld und die Zukunft haben kann. Sie lernen, in Kooperation mit anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften Lösungen zu erarbeiten und gemeinsam mit anderen aktiv zu werden.

Dabei ist zu betonen, dass die Kindheit immer als geschützter Raum respektiert werden muss. Es ist wichtig, das Wissen in einer Weise zu vermitteln, die dem Alter und der emotionalen Reife der Kinder angemessen ist. So können Ängste aufgefangen und positive Handlungsansätze gefördert werden.

Forschen

Kinder erkunden aktiv ihre Umwelt, indem sie experimentieren und beobachten, beispielsweise wie sich Blätter im Wind bewegen oder wie ihre Hände im Licht einen Schatten an die Wand werfen. Sie erforschen die Welt mit Neugier und Freude. Durch Probieren und das Interesse am Rätseln sammeln sie sinnliche Eindrücke, Erfahrungen und eignen sich Wissen an.

Mit ihren Sinnen nehmen Kinder ihre Umgebung wahr, beobachten, staunen und stellen Fragen. Sie sammeln, sortieren, vergleichen und unterscheiden, messen und wiegen. Sie entwickeln Hypothesen, untersuchen und überprüfen sie. Dabei nutzen sie auch Bewegungen, Gesten, Bilder, Zeichnungen und Modelle, um ihre Erfahrungen zu dokumentieren und zu kommunizieren.

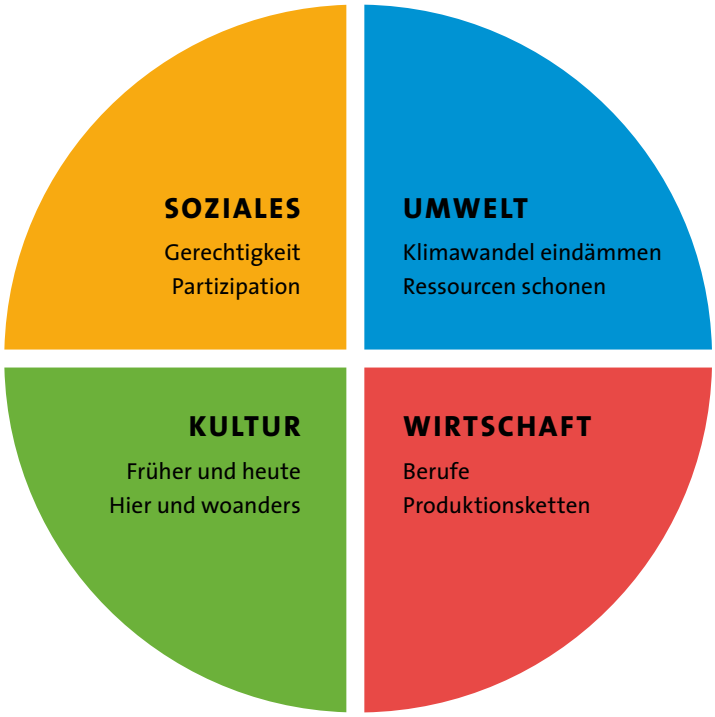
Gemeinsam mit anderen Kindern können sie diskutieren und Erklärungen für Phänomene finden. Erklärungen der Kinder sind zunächst nach dem Wenn-dann-Schema aufgebaut, sie bleiben ganz nah an den beobachteten Phänomenen. Nach und nach stellen sie auch Vermutungen über Zusammenhänge an, die nicht unmittelbar erfahrbar oder sichtbar sind.

Sie stellen zum Beispiel Überlegungen dazu an, wie durch sich bewegende Windräder Strom entsteht. Universell geltende Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, wiederzuerkennen und anzuwenden, gelingt den meisten Kindern erst im Schulalter. In den ersten Jahren verbinden Kinder Umwelterfahrungen direkt mit ihren eigenen Erlebnissen. Später werden diese Erfahrungen mit gelernten wissenschaftlichen Erkenntnissen verbunden, was zur Entwicklung nachhaltigen Denkens führt.

Gestalten

Neben der Möglichkeit, Wissen zu erlangen sowie selbstbestimmt ihre Umwelt zu erforschen, ist der Erwerb einer Gestaltungskompetenz ein zentrales Ziel von BNE. Kinder erkennen Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung und können sich aktiv und verantwortungsvoll an einer umweltverträglichen Alternative beteiligen. Zudem soll die Gestaltungskompetenz dazu befähigen, dass Kinder sich auf immer neue Herausforderungen einstellen und sich fehlendes Wissen immer wieder neu aneignen können. Dazu braucht es im Alltag innovative und zukunftsorientierte Strategien sowie eine offene Auseinandersetzung mit der Zukunft.

Aspekte nachhaltiger Entwicklung



Das Nachhaltigkeitsviereck[18] stellt einen ganzheitlichen Rahmen für die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindertageseinrichtung dar. Es umfasst die vier zentralen Dimensionen der Nachhaltigkeit: Umwelt, Wirtschaft, Kultur und Soziales. In der Kindertageseinrichtung spielen

18 Angelehnt an: Kestler, J., Meyer, S., Thielebein, A., Wunderlich, M., Vogler, H. (2019). Kitas auf dem Weg in die Zukunft – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindertageseinrichtungen gestalten. Save Our Future – Umweltstiftung; Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg.

Kinder eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung ihrer Zukunft und der Welt. Beim Entdecken und Erforschen des Alltags im Sinne der nachhaltigen Entwicklung kann die pädagogische Fachkraft den Kindern spielerisch verschiedene Perspektiven auf die einzelnen Themen und Fragestellungen ermöglichen. Die Integration der vier Dimensionen in die pädagogische Arbeit kann die Kinder dazu befähigen, ein Verständnis für die komplexen Zusammenhänge zwischen Menschen und Umwelt zu entwickeln. Zudem können sie die Bedeutung von sozialer Verantwortung und kultureller Vielfalt erkennen.

1. Umwelt

Die Umwelt, hier als ökologisches System verstanden, beschreibt die Beziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umgebung, wie Klima, Boden und Wasser, aber auch anderen Lebewesen. Diese Beziehungen werden von der Ökologie untersucht. In der Natur sammeln die Kinder elementare Erfahrungen. Sie lernen die vier Elemente Wasser, Feuer, Erde und Luft in allen Formen kennen. Die Natur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen ist mit all ihren Phänomenen und mit all ihren Stoffen für Kinder von Anfang an ein wichtiger Teil ihrer Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Indem Kinder zum Beispiel lernen, dass Pflanzen Wasser zum Leben brauchen oder dass Müll in der Umwelt Tieren und Pflanzen schadet, entwickeln sie ein grundlegendes Verständnis für ökologische Zusammenhänge. Sie verstehen, dass Tiere und Pflanzen zunehmend davon abhängig sind, dass Menschen ihnen angemessene Lebensbedingungen sichern. Nur so können Menschen existieren, denn sie atmen Sauerstoff, den Pflanzen erzeugen und ernähren sich beispielsweise von deren Früchten.

2. Wirtschaft

Die Wirtschaft, auch Ökonomie genannt, bezieht sich im Kontext der BNE auf einen nachhaltigen Umgang mit Ressourcen und die Förderung lokaler Wirtschaft. Für die Kinder in der Kindertageseinrichtung kann dies zum Beispiel bedeuten, dass sie lernen, was fairer Handel und Konsum bedeuten. Sie lernen, dass Waren eine Herkunft haben, dass ihre Produktion das Leben anderer Menschen beeinflusst und dass dabei eine ungleiche Verteilung von Wohlstand entstehen kann (siehe *1.6.2 Soziale Lagen*). Kinder begreifen durch das Kennenlernen einfacher Wirtschaftskreisläufe, wie Lebensmittel auf ihren Teller kommen und welche Orte und Menschen in diesen Prozess eingebunden sind. Durch Upcycling kann den Kindern vermittelt werden, wie aus Abfallmaterialien neue Gegenstände geschaffen werden können. Dadurch wird ihnen der Wert von Ressourcen und Recycling nähergebracht. Indem verschiedene Berufe in der Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst aufgegriffen werden, wird früh das Interesse der Kinder an verschiedenen Tätigkeiten geweckt und sie lernen die Bedeutung von chancengerechter und inklusiver Bildung kennen.

3. Kultur

Bei der Kultur geht es um die Wertschätzung von Vielfalt und kulturellem Erbe. Durch die Integration verschiedener kultureller Aspekte in die Kindertageseinrichtung, beispielsweise durch das Geschichtenerzählen, das Sprechen verschiedener Sprachen und das Feiern von Festen aus diversen Kulturen, lernen Kinder Kulturen und ihre Ausdrucksformen kennen. Sie lernen, die Vielfalt der Welt zu schätzen und entwickeln interkulturelle Kompetenzen. Auch Traditionen und Vergangenes können den Kindern helfen, die Geschichte zu reflektieren, kulturelle Vielfalt zu bewahren und Veränderungen zu gestalten.

4. Soziales

Der Bereich des Sozialen umfasst das Verständnis von Gemeinschaft und das Miteinander. Im Alltag ergeben sich für Kinder viele Gelegenheiten, um Partizipation, Kooperation und Gerechtigkeit zu lernen. Bei gemeinsamen Aktivitäten wie dem Teilen von Spielzeug oder dem gemeinsamen Aufräumen lernen Kinder, wie wichtig es ist, sich gegenseitig zu unterstützen, Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu kommunizieren. Beim Entdecken ihres Sozialraums können Kinder lernen, wie nachhaltige, inklusive und sichere Orte gemeinsam entworfen werden können. Wenn im Morgenkreis oder auf Kinderkonferenzen über die Gestaltung des Alltags oder der Räumlichkeiten abgestimmt wird, lernen sie, was Demokratie ist und dass ihre und jede andere Stimme gleich wichtig ist. Indem sie die Vielfalt von Fähigkeiten, Kulturen oder Geschlechtsidentitäten als Bereicherung kennenlernen, werden sie mehr und mehr aufmerksam auf eventuelle Ungleichheiten im Umgang mit der Vielfalt, was ihnen ermöglicht, sich für die Beseitigung von Ungerechtigkeit einzusetzen (siehe *1.6 Pädagogik der Vielfalt und Inklusion*). So wird das Streben nach Toleranz und Frieden in der Kindertageseinrichtung unterstützt und gelebt.

Die vier Dimensionen nachhaltiger Entwicklung sind nicht trennscharf zu betrachten. Sie helfen Kindern in der Kindertageseinrichtung, ein Verständnis für Nachhaltigkeit und die Bedeutung ihres Handelns für die Welt um sie herum zu entwickeln.



5.6.2 Pädagogisches Handeln

Im Alltag einer Kindertageseinrichtung bieten sich viele Möglichkeiten, um zukunftsbedeutsame Themen wie Lebensmittel, Konsum, Wasser, Energie, Abfall, Gesundheit, Ungleichheit oder Mobilität mit den Kindern spielerisch zu entdecken und zu erfahren. Hierbei wird der Fokus nicht nur auf das Hier und Jetzt gelegt, sondern auch auf die Zukunft. Die Neugier und Faszination der Kinder für Neues macht es leicht, mit ihnen Zusammenhänge der Umwelt zu erforschen. Die pädagogische Fachkraft versteht die Bedeutung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und begleitet sie dabei, unterstützt sie und fordert sie zu weiterem Forschen und Fragen heraus.

Den Kindern werden reichhaltige Sinneserfahrungen ermöglicht, bei denen Wissen aus erster Hand entsteht, das im und durch eigenes Tun erworben wird. Dieses Wissen ist individuell, einzigartig und kann nicht durch Belehrung vermittelt werden. Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt, dass Kinder erst dann die Fähigkeit entwickeln können, umweltbezogen und nachhaltig zu denken, wenn sie die Umwelt als unmittelbar mit ihren eigenen Erlebnissen verknüpft erfahren. Aus diesem Erlebnisschatz verallgemeinern sie nach und nach ihre Erfahrungen, denken über das Verhältnis von Ursache und Wirkung nach und finden plausible Begründungen. Aus dem Erleben entsteht ein Verständnis für Nachhaltigkeit.

Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Forderungen nach Nachhaltigkeit und Schutz der Umwelt und versteht, dass BNE ein umfassendes Thema in der Kindertageseinrichtung ist. Dabei besitzt sie eigenes Wissen über die Umwelt und Nachhaltigkeit. Sie ist offen, die vielfältigen Aspekte der BNE kennenzulernen und zu erkunden. Sie verknüpft Beobachtungen und Erfahrungen mit ihrem Wissen, erwirbt neues Wissen und entwickelt es im Austausch mit dem Team weiter. In diesem Sinne versteht sie sich selbst als Suchende, Forschende und Lernende.

Die pädagogische Fachkraft erkennt, dass Nachhaltigkeit nicht als Argument gegen Bedürfnisse und Bildungs- und Entwicklungsprozesse genutzt werden darf, wie das Wassersparen gegen das Spielen und Arbeiten mit Wasser. Sie bemüht sich immer wieder neu um eine Balance zwischen ihrer Verantwortung für die Umwelt und für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern.

Die Kindertageseinrichtung versteht sich mit Blick auf das Konzept der BNE als lernende Organisation. Hierbei kann ein einrichtungsbezogenes Leitbild BNE oder Konzept BNE helfen und auch eine BNE-Zertifizierung[19], die sich anschließen könnte.

Gespräche mit Kindern gestalten

Die pädagogische Fachkraft beobachtet Kinder in deren Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Sie nimmt wahr, was Kinder bewegt, was sie bevorzugen, was sie fesselt und interessiert. Sie findet heraus, welche Themen sie beschäftigen und welche Fragen sie sich stellen, welche Vermutungen sie anstellen und welche Erklärungen sie finden.

19 Siehe hierzu die Informationen zur nun-Zertifizierung auf den BNE-Webseiten des Ministeriums für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes Sachsen-Anhalt

Kinder stellen mitunter Fragen, auf die sie von der pädagogischen Fachkraft eine eindeutige Antwort erwarten, wie zum Beispiel Fragen nach bestimmten Tieren oder Pflanzenarten. Zumeist aber sind die Fragen der Kinder vielschichtig und komplex und die dahinterliegenden Themen nicht sofort zu durchschauen. Begibt sich die pädagogische Fachkraft jedoch in ein Gespräch mit Kindern, erhält sie Einblicke in individuelle Hintergründe und Zusammenhänge, die zu den Fragen der Kinder geführt haben. Hinter manchen Äußerungen von Kindern verbergen sich Fragen nach Sinnzusammenhängen, deren Bedeutung der pädagogischen Fachkraft nur im Gespräch mit den Kindern verständlich werden kann.

Das Gespräch mit Kindern ist im Bildungsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung von grundlegender Bedeutung und eine zentrale Methode zur Gewinnung von Erkenntnis. Gespräche gelingen, wenn die pädagogische Fachkraft zunächst das Fragen und das Interessiertsein jedes Kindes an der Umwelt würdigt. Mit ihren Worten und Gesten zeigt sie den Kindern, dass ihre Fragen und Interessen bedeutsam sind.

Im Gespräch sucht die pädagogische Fachkraft gemeinsam mit den Kindern nach Erklärungen, Erkenntnissen und weiteren Fragen. Zur Gesprächsführung gehört auch das Wissen darüber, dass es keine absolute Wahrheit gibt, demnach keine endgültigen Erklärungen gefunden werden können und manche Fragen offenbleiben.

Bildungsanlässe im Alltag gestalten

Im Bereich der Umweltbildung als Teil von der BNE gibt es viele Bildungsanlässe, die bereits im Alltag der Kinder und Erwachsenen in den Kindertageseinrichtungen integriert sind oder mit wenig Aufwand integriert werden können. Sie geben den Kindern Impulse, sich mit den Aspekten des zukunftsorientierten Handelns auseinanderzusetzen und diese im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung auszuprobieren und einzuüben. Dabei können dauerhafte Bildungsanlässe geschaffen und gezielte Projekte geplant werden, die langfristige Auswirkungen auf den Alltag haben. Der pädagogischen Fachkraft kommt die Aufgabe zu, kindgerechte Wege zu finden, diese Bildungsanlässe im Alltag zu schaffen und langfristig zu etablieren.

Die pädagogische Fachkraft gibt den Kindern dabei immer Zeit und Raum für ihre eigenen Forschungen. Sie hält sich mit Anweisungen, Erklärungen und vorschnellen Eingriffen zurück und gibt in Gesprächen nur Informationen und Anregungen, wenn diese von den Kindern erfragt werden oder notwendig sind, etwa um Gefahren abzuwenden. Sie schafft so eine Kultur des selbstständigen Tuns.

Im Innenbereich der Kindertageseinrichtung können beispielsweise folgende dauerhafte Bildungsanlässe das Bewusstsein der Kinder für Nachhaltigkeit schärfen: Abfallvermeidung, Abfalltrennung und Recycling kann den Kindern nähergebracht werden, indem der anfallende Müll in Bio-, Papier-, Rest- und Plastikmülltonnen gesammelt wird. In Ergänzung dazu kann nach und nach unnötiges Plastik im Alltag erkannt und durch nachhaltigere Alternativen ersetzt werden, dazu könnten zum Beispiel Sandspielzeug oder Bastelmaterialien gehören. Aber auch die Resteverwertung aus dem Alltag kann nachhaltig erfolgen, indem Papierrollen oder Verpackungsmaterialien, wie Gläser oder Joghurtbecher, für die Kinder frei zugänglich gesammelt werden, damit diese zum Basteln oder Bauen genutzt werden können. Mahlzeiten oder Essenssituationen bieten wiederkehrende Möglichkeiten, mit den Kindern gemeinsam über die Herkunft der vorhandenen Lebensmittel zu sprechen. Wo wurden sie produziert? Wann kann man sie ernten? Wo können sie eingekauft werden?

Die pädagogische Fachkraft weiß, dass vielen umweltbezogenen Themen grundlegende Erfahrungen in der Natur und Umwelt vorausgehen. Sie ermöglicht den Kindern daher regelmäßig unmittelbare Erlebnisse in der Natur, sie verbringen Zeit auf dem Außengelände, gehen Waldbaden, machen Ausflüge zu einem See oder in einen nahegelegenen Park. Bei Ausflügen in die Natur können Kinder ihren Bewegungsdrang ausleben, ihrer Neugier auf den Grund gehen und ihren Stresspegel senken. Mit vielfältigen Aktionen in der Natur können mehrere Ziele im Sinne der BNE erreicht werden. Kinder können lernen, dass sie zu ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden durch regelmäßige Bewegung an der frischen Luft selbst beitragen können. Im Wald lernen sie auf natürliche Weise die Lebensräume von Pflanzen und Tieren kennen. So lernen sie, Respekt vor der Natur zu haben und sich für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen einzusetzen. Das Anpflanzen von Obst, Gemüse oder Kräutern im Außengelände oder sogar im Innenbereich der Kindertageseinrichtung kann den Kindern Wissen über Lebensmittel näherbringen und ihr Entstehen greifbar machen. Kresse, Sprossen oder Kräuter im Topf benötigen nur eine Fensterbank zum Sprießen. Draußen können Kartoffeln in Säcken gezogen werden und (Hoch-)Beete gebaut und bepflanzt werden. Hierbei können auch Familien einbezogen werden, indem sie bei dem Anbau und der Pflege Verantwortung übernehmen und langfristig unterstützen.

Kinder möchten die Umwelt mit all ihren Sinnen und ihrem gesamten Körper erfahren. Deshalb dürfen sie sich schmutzig machen, in Pfützen spielen, einen Erdhügel hinunterrutschen oder über die Wiese robben. Die pädagogische Fachkraft ermöglicht, dass Kinder bei jedem Wetter, ob es regnet oder schneit, ob es kalt ist oder heiß, regelmäßig selbstbestimmt draußen sein und sich frei bewegen können.

Umgebungen nachhaltig gestalten

Die Gestaltung der Räume und die Auswahl von Spielmaterialien spielen in der Kindertageseinrichtung eine entscheidende Rolle für die Förderung von Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein. Dabei strebt die pädagogische Fachkraft danach, den Kindern eine Umgebung zu schaffen, die ihren Bedürfnissen entspricht und dabei zudem umweltfreundlich und nachhaltig ist.

Das Außengelände der Kindertageseinrichtung wird so gestaltet, dass Kinder naturnahe Erfahrungen machen können. Die pädagogischen Fachkräfte können zum Beispiel das Anlegen von Sand-, Wasser- und Erdlandschaften planen und begleiten, heimische Bäume und Blumen standortgerecht pflanzen und Gemüsebeete anbauen. Sie können Insektenhotels aufstellen oder Bienenweiden und einen Kompost anlegen. Damit bewahren sie alte Lebensräume für Pflanzen und Tiere und erschaffen gleichzeitig neue. Auch können Kletterobjekte aus Naturmaterialen aufgestellt und Matschstraßen gebaut werden.

Umwelterfahrungen sind im Innenbereich auf eine andere Art möglich. Hier kann die pädagogische Fachkraft Räumlichkeiten schaffen, in denen Kinder Materialien der Natur erkunden können. Sie lässt zu, dass Kinder Dinge von draußen hineinbringen, wie Stöcke und Steine, Federn oder Blumen. Dabei ist zu beachten, dass keine gesunden Pflanzen oder Tiere zu Schaden kommen. Die pädagogische Fachkraft stellt den Kindern für ihre Erkundungen und Auseinandersetzungen mit der Natur Innenräume unter anderem als Lager- und Untersuchungsort sowie Präsentationsraum zur Verfügung. In den Räumen der Kindertageseinrichtung kann Naturnähe durch Grünpflanzen und (selbstgebastelte) Dekorationen aus Naturmaterialien hergestellt werden. Im Innenbereich kann durch verschiedene alltägliche Aspekte Nachhaltigkeit vermittelt werden. Dazu können beispielsweise nachfüllbare

Seifenspender, waschbare Handtücher statt Papierhandtücher, wiederverwendbare Bastelmaterialien oder der Kauf von gebrauchten Möbeln für die Einrichtung gehören. Aber auch Projekte wie die „spielzeugfreie Zeit“ können das Nachhaltigkeitsdenken fördern.

Die pädagogische Fachkraft weiß, dass Kinder eine Vielzahl von Werkzeugen und Hilfsmitteln brauchen, um die Natur und ihre Umwelt zu erforschen und zu untersuchen. Kinder nutzen Löffel und Scheren, Gießkannen und Trichter, Handschuhe und Besen, Lupen und Schläuche, Schüsseln und Gläser, Hammer und Klammern oder Gummis. Die Werkzeuge und Hilfsmittel werden für die Kinder altersentsprechend frei zugänglich bereitgestellt.

Die pädagogischen Spielmaterialien in einer Kindertageseinrichtung können ebenfalls einen Beitrag zur BNE leisten. Die pädagogische Fachkraft stellt daher Naturmaterialien zur Verfügung, weil sie weiß, dass ihre Eigenschaften einzigartig sind. So ähnelt keine Kastanie einer anderen und keine zwei Steine fühlen sich gleich an. Sie weiß, dass Naturmaterialien für Kinder vielseitig einsetzbar sind, und ermöglicht ihnen deshalb, diese in allen Bereichen zu nutzen. Die pädagogische Fachkraft würdigt die Sammelstücke der Kinder als Ausdruck ihres individuellen Denkens, sie gibt ihnen die Möglichkeit, durch Sortieren ihre eigene Ordnung herzustellen und den Dingen so eine individuelle Bedeutung zu verleihen. Die pädagogische Fachkraft kann Projekte aus Naturmaterialien oder Alltagsgegenständen anregen, wie Autos aus Stöcken und Papierrollen zu basteln, Kostüme aus alten Bettlaken zu schneiden oder Spielhäuser aus Kartons zu bauen. Dadurch werden die Kinder dazu ermutigt, vorhandene Ressourcen wiederzuverwenden, umzuwandeln oder umzugestalten. So können auch individuelle und selbstbestimmte Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützt werden. Daneben wird den Kindern Nachhaltigkeit vorgelebt, indem vor jeder Neuanschaffung deren Notwendigkeit geprüft wird, ob kaputte Spielmaterialien repariert werden und ökologisch unbedenkliche Materialien angeschafft werden können, zum Beispiel Spielzeug aus recyceltem Plastik oder Holz. Grundsätzlich gilt, dass weniger mehr ist. So wird Reizüberflutung verhindert, der Überblick wird bewahrt und potenzielle Fehlkäufe können vermieden werden.

Auch über den pädagogischen Alltag hinaus sollte die Einrichtung als Lernort ihre Ausstattung und Bewirtschaftung an Nachhaltigkeitskriterien ausrichten. Dazu gehört der Einkauf von regionalen, saisonalen und fairen Nahrungsmitteln, hierbei können ein Saisonkalender und eigene Gemüsebeete im Außenbereich der Kindertageseinrichtung helfen. Ein weiterer Aspekt der ressourcenschonenden Bewirtschaftung ist die Nutzung von ökologisch unbedenklichen sowie ressourcenschonenden Materialien im Bereich Hygiene, Reinigung, Büro oder Bastelbedarf. Alle sollten auf einen bewussten Umgang mit Energie, Wasser und anderen Ressourcen achten. Diese Veränderungen können schrittweise angestoßen und umgesetzt werden. Durch das Vorleben der genannten Aspekte nimmt die pädagogische Fachkraft bereits eine Vorbildfunktion ein.

Zusammenarbeit mit Familien und Sozialraum

Kinder geben alles, was sie in der Kindertageseinrichtung erfahren, an ihr näheres Umfeld weiter. Ihr Engagement für eine Idee ist umso stärker, je mehr Begeisterung sie dafür empfinden. Deswegen ist es sinnvoll, das familiäre Umfeld in die Entwicklung und Umsetzung der BNE einzubeziehen, bestenfalls schon bei der Planung. Die Familien werden über die Ziele informiert, die in der Kindertageseinrichtung im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung und Umweltbildung verfolgt werden. Beispielsweise im Rahmen von Themenelternabenden, Familiencafés oder informativen Aushängen. So können Familien die Informationen

und Erfahrungsmöglichkeiten zugänglich gemacht werden. Zudem können das Wissen, die Erfahrungen und das Engagement der Familien für die Bildungsarbeit genutzt werden. Eltern können Exkursionen zu ihren Arbeitsplätzen ermöglichen (z.B. Solarpark, Mülldeponie oder Klärwerk), Gartenprojekte im Außenbereich leiten (z.B. Kräuterecke oder Hochbeete) oder ein Tauschregal in der Einrichtung betreuen. Auf diese Weise können die Familien aktiv in die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindertagesbetreuung einbezogen werden.

Die Kindertageseinrichtungen sind als Teil einer lokalen Bildungslandschaft in ihrem Sozialraum zu begreifen, die aktiv Kooperationen im Bereich der BNE gestalten können. Dazu gehören die Stärkung des Austausches mit lokalen Netzwerkbeteiligten und weiteren Akteuren und Akteurinnen vor Ort, um Kindern in „echten" Situationen und anhand für sie ernsthafter Problemstellungen das Lernen zu ermöglichen. Auch die Zusammenarbeit mit (Bio-)Bauernhöfen, Umwelt- und Naturschutzverbänden, Forstämtern, Gärtnereien oder Gemeinden kann ein Bewusstsein für die Umwelt und Nachhaltigkeit schärfen. Die Verantwortung der Vernetzung und Kooperation tragen der Träger, die Leitung und alle Mitarbeitenden gleichermaßen.

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder nutzen alle Sinne, um Erfahrungen mit der Natur und Umwelt zu machen und sie zu erkunden: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht sinnliche Erfahrungen in der Natur (z.B. Pflanzen anfassen, in Pfützen springen).

- Kinder lernen Auswirkungen des Wetters auf ihren eigenen Körper kennen (z.B. schwitzen bei hohen Temperaturen oder frieren bei Kälte):
  Die pädagogische Fachkraft lässt die Kinder selbstbestimmt Erfahrungen sammeln und behält die Gesundheit der Kinder im Blick.

- Kinder erleben Auswirkungen des Wetters auf die Natur und verknüpfen Zusammenhänge (z.B. fehlender Regen führt zu Trockenheit und diese führt zum Vertrocknen der Pflanzen): Die pädagogische Fachkraft fördert ihr forschendes Verständnis und plant altersgerechte Projekte.

- Kinder orientieren sich und ihr Handeln an erwachsenen Personen:
  Die pädagogische Fachkraft lebt nachhaltige Lebensweisen vor und vermittelt damit nachhaltiges Handeln von Beginn an als Normalität (z.B. Abfalltrennung, Spiel mit Naturmaterialien, Gärtnern im Außenbereich).

- Kinder bilden zentrale Werthaltungen aus wie Empathie, Solidarität und Verantwortung, die das Verständnis von Nachhaltigkeit fördern:
  Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder im Alltag und stärkt sie in ihrer Selbstbildung.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder gehen eigenen Fragen nach Ursachen und Auswirkungen der Veränderung des Klimas nach: Die pädagogische Fachkraft philosophiert mit den Kindern und fördert ihr Klimaverständnis.

- Kinder können Experimente und Forschungen eigenständig planen und durchführen (z.B. zu Wasserreinigung, Energiegewinnung): Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder nach Bedarf und fördert ihre Eigenständigkeit.

- Kinder können nachhaltige von weniger nachhaltigen Lebensmitteln unterscheiden (z.B. saisonal-regionale und importierte): Die pädagogische Fachkraft lebt den Kindern eine nachhaltige Ernährung im Alltag vor und gestaltet Bildungsanlässe zu Lebensmitteln mit ihnen.

- Kinder erkennen den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Handeln und dem Verbrauch von Ressourcen: Im pädagogischen Alltag wird ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen vorgelebt (z.B. Licht ausschalten).

5.6.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

- Einführung von Abfalltrennung mit passenden Symbolen
- Resteverwertung im Alltag (Upcycling und Recycling), zum Beispiel mit Verpackungsmaterialien basteln, Spielhäuser aus Kartons oder Kostüme aus alten Stoffen
- Herkunft von Lebensmitteln erkunden: Wo wachsen sie? Wann wachsen sie? Was brauchen sie zum Wachsen? Wo kaufen wir sie ein?
- Energie sparen, beispielsweise Bewegungssensoren in dunklen Räumen installieren, Wasser beim Zähneputzen nicht laufen lassen, gezielt und kurzzeitig lüften (Erinnerungsschilder können dabei unterstützen)
- Gemeinsame Reparatur von Alltagsgegenständen und Spielsachen
- Anpflanzen von Obst, Gemüse und Kräutern in (Hoch-)Beeten oder Töpfen auf den Fensterbänken

Anregungen für Material und Raumgestaltung

Außenbereich

- Beete oder Hochbeete (Urban Gardening)
- Wassersparende Bewässerungssysteme (Regenwasser, Tropfbewässerung)
- Insektenhotels, Vogelnistkästen und Bienenweiden
- Recyclingstationen (z.B. ein Komposter)
- Matschstraßen
- Naturnahe Spiel- und Lernbereiche aus Holz, Steinen und Sand (z.B. Leseecken, Naturbeobachtungsbereiche oder kleine Amphitheater)
- Bepflanzung mit heimischen Pflanzen (Unterstützung der lokalen Biodiversität)
- Solarenergie nutzen

Innenbereich

- Flächen bereitstellen, die das Lagern und Präsentieren von Dingen aus der Natur ermöglichen (z.B. Vitrinen oder Pinnwände)
- Nachfüllbare Seifenspender, waschbare Handtücher

- Wiederverwendbare Bastelmaterialien
- Kauf von gebrauchten Möbeln
- Spielzeug aus Holz oder recyceltem Kunststoff
- Energiesparende Beleuchtung
- Umweltfreundliche Reinigungsmittel
- Zimmerpflanzen (Verbesserung der Luftqualität, Übernahme von Verantwortung)
- (Digitale) Bücher, Spiele und Lernmaterialien über Themen wie Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung



5.6.4 Reflexionsfragen

Welche Möglichkeiten und Materialien haben die Kinder, um Aspekte der nachhaltigen Entwicklung im Alltag zu erforschen?

In welcher Weise werden umweltbezogene und nachhaltige Themen im Alltag integriert?

Wie wird das umweltbewusste Verhalten der Kinder gefördert?

Welche Interessen beobachtet die pädagogische Fachkraft bei Kindern in ihrer Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit?

Auf welche Weise wird den Kindern Verantwortung für ihr Handeln übertragen?

Wie gelangen Kinder gemeinsam zu Erkenntnissen der nachhaltigen Entwicklung und wie werden sie dabei unterstützt?

Wie lassen sich Themen anderer Bildungsbereiche mit Nachhaltigkeit verknüpfen?

Welche Voraussetzungen für eine gelungene BNE sind in der Kindertageseinrichtung bereits vorhanden?

Welche Herausforderungen stehen der Umsetzung einer umfassenden BNE in der Kindertageseinrichtung entgegen?

Wie werden Eltern oder externe Kooperationen in die nachhaltige Entwicklung einbezogen?

Wie setzen sich die pädagogische Fachkraft und die Leitung – einzeln und im Team – mit Umweltbildung und Nachhaltigkeit auseinander?

Welche Werte und Haltungen bezogen auf nachhaltige Entwicklung werden in der Einrichtung vertreten?

Welche Fortbildungsmöglichkeiten nutzt die Leitung oder die pädagogische Fachkraft, um die Kenntnisse in Umweltthemen und Nachhaltigkeit zu erweitern?

5.7 Medien und digitale Bildung

Medien umgeben Menschen alltäglich. Hierzu gehören Tageszeitungen und Bücher, das Fernsehen und Computer, Radio, Spielekonsole, Tablet und Smartphone, aber auch nicht-bildschirmgebundene smarte Geräte, wie Sprachassistenten, Uhren und Alltagsgegenstände, die über das Internet mit anderen verbunden sind. Eine zeitgemäße Pädagogik muss sich diesem wichtigen Themen- und Lebensbereich altersgerecht widmen.

Medien dienen der Unterhaltung, Information, Dokumentation, Präsentation und Kommunikation. Menschen können über weite Distanzen Kontakt halten oder neue Beziehungen aufbauen und sich neue Sachverhalte erschließen. Medienangebote bringen Menschen zum Lachen und helfen beizeiten über eine Phase der Langeweile hinweg. Ihre Funktionen reichen somit von der Bewerkstelligung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kontaktaufnahme über den Wissenserwerb und die Information bis hin zur Stimmungsregulation.

In Bezug auf die technischen Geräte und verschiedene Nutzungsformen verändern sich die vorherrschenden Medien rasant. Wir sind nicht mehr nur passiv Konsumierende, die einen Film sehen, Zeitung lesen oder eine Radiosendung hören. Wir kommentieren Artikel, produzieren eigene Sendungen, stellen Fotos und Videos in soziale Netzwerke, bewerten Seiten und treiben Handel in der digitalen Welt. Wir stimmen ab, gestalten Webseiten, führen Podcasts oder Blogs und tragen zur politischen Willensbildung bei. So sind die „Mitmachmedien“ ein wichtiges Instrument für Teilhabe, Selbstdarstellung und kreative Mitgestaltung, auch in Kindertageseinrichtungen. Digitale Medien spielen eine prägende und maßgebende Rolle für zwischenmenschliche Beziehungen. Sie dienen der Vernetzung und können das Gemeinschaftsgefühl stärken. Algorithmen helfen dabei, komplexe Themenzusammenhänge aufzubereiten und vorzusortieren.

Neben den Potenzialen von Medien ist aber auch Vorsicht geboten. Negative Inhalte, gewalttätige Darstellungen und verstörende oder manipulative Bilder werden über verschiedene Kanäle transportiert. Nicht alles, was in den Medien gezeigt wird, ist ansprechend, moralisch vertretbar und entspricht den Grundregeln des gesellschaftlichen Miteinanders. Außerdem entspricht nicht alles, was wir sehen, der Wahrheit und es gilt, sich damit auseinanderzusetzen, welche Aufforderung die Inhalte vermitteln (z.B. Werbung oder Smartphonespiele). Die Chancen und Gefahren durch die zunehmende Präsenz künstlicher Intelligenz sind noch nicht umfassend absehbar. Es steht außer Frage, dass die Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Medienangeboten notwendig ist, um einen vernünftigen, selbstbestimmten und kritischen Umgang mit Medien zu erlernen. Im Spannungsfeld zwischen Risiken und Chancen begründet sich somit der Auftrag zu Schutz, Befähigung und Beteiligung für Kindertageseinrichtungen.

5.7.1 Interesse und Handeln der Kinder

Bereits kleine Kinder beobachten ihre Bezugspersonen im Umgang mit Medien und eifern ihnen im Spiel nach. Anfangs sind Medienangebote wie das Fernsehen noch bloße Reizquellen. Kinder beginnen jedoch schon bald, sich vermehrt auf die Geräusche und bewegenden Bilder zu konzentrieren und messen den Angeboten mehr und mehr Bedeutung zu, auch auf einer emotionalen Ebene. Mit steigendem Alter entwickeln Kinder eigene Medieninteressen und Vorlieben. In Kindertageseinrichtungen imitieren sie im Rollenspiel ihre Medienidole, tauschen sich über Fernseherlebnisse aus oder erfinden neue Geschichten. Durch (vernetzte) Spielzeuge, T-Shirts, Merchandising-Artikel und Medienfiguren auf Lebensmittelverpackungen zeigt sich,

wie stark die Medieneinflüsse in die Kindertageseinrichtungen hineingetragen werden. In praktischer und künstlerischer Form haben Kinder ebenfalls das Bedürfnis, sich mit Medien auseinanderzusetzen. Sie wollen wissen, wie eine Fotokamera funktioniert, wie ein Trickfilm hergestellt wird und wie das Bild in den Fernseher kommt. Sie erforschen technische Geräte, imitieren deren Nutzungsweisen und lernen unter Anleitung auch, real mit diesen umzugehen. Bis zum Schuleintritt erschließen sie sich so bereits das gesamte Angebot an Medien und nutzen diese umfänglich.

Hörmedien

Auditive Medienangebote lassen es zu, sich auf einen einzigen Sinn zu konzentrieren und regen dabei die Fantasie an. Kinder hören über verschiedene Geräte und Plattformen wie zum Beispiel CD-Player, Bluetooth-Lautsprecher, portable Musikbox oder Radio, kindgerechte Musik oder altersgerechte Hörspiele; die Bilder dazu entstehen im Kopf. Sie lernen somit, fokussiert zuzuhören, und sprechen oder singen die Geschichten und Lieder nach. Hierbei wird zum Beispiel die Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und ihres Hörverständnisses unterstützt. Spannend ist für Kinder auch die Entdeckung der eigenen Stimme. Sich selbst zu hören, ist selbst für Erwachsene meist befremdlich, da man seine eigene Stimme nicht nur über das Ohr, sondern zusätzlich durch Schwingungen im Körperinneren wahrnimmt. Losgelöst von dieser „inneren Stimme“ hören Kinder durch Tonaufnahmen, wie sie wirklich klingen und wie sie auf andere wirken – dies hat Einfluss auf ihre individuelle Entwicklung und ihre Ich-Erkenntnis.

Visuelle Medienangebote

Früh lernen Kinder, Bilder zu deuten und zu verstehen. Gedruckte, digitale oder interaktive Bilderbücher sowie digitale Bilderrahmen und Tablets wecken hierbei ihr Interesse. Kinder sehen sich Fotos an, produzieren diese aber auch gern selbst. Über diese Ausdrucks- und Darstellungsform zeigen die Kinder ihre Sicht und Perspektive auf die Welt. Animierte Stop-Motion-Filme lassen sich ebenfalls zu den visuellen Darstellungsformen zählen. Mit einfachsten Mitteln und großer Freude produzieren Kinder hier erste bewegte Bilder – ein digitales Daumenkino – und lernen dabei viel über Technik und Aufwand eines Trickfilms. Spannend ist hierbei auch, dass man durch das Aussparen oder Hinzufügen von Bildern mit dieser Technik, wie es schon der Name Trickfilm verrät, tricksen kann. Kinder, die das handlungsorientiert erlernen, erkennen den mitunter manipulativen Charakter von Medienproduktionen eher und können deren Realitätsgehalt kritisch hinterfragen.

Audiovisuelle Medien

Der Alltag in der Kindertageseinrichtung wird mitgeprägt von den Medienerlebnissen der Kinder. Sie tauschen sich über das Gesehene aus, spielen es nach oder erfinden Geschichten.

Das Fernsehen, Smartphones und Tablets, Streaming-Dienste und Gaming-Konsolen stellen die meistgenutzten Medienangebote dar. Kindersendungen festigen erste Medienrituale, prägen Nutzungszeiten im Alltag und sind Teil von Aushandlungsprozessen in der Familie. Medienangebote können aber zugleich auch beängstigend wirken oder in exzessivem Nutzungsverhalten münden. Es braucht daher geeignete Anlässe, zu denen Kinder ihre Medienerlebnisse besprechen und aufarbeiten können. Dabei kann die Beobachtung von Kindern im Rollenspiel oder die Deutung ihrer Zeichnungen helfen, da sie hier mitunter (Medien-)Themen verarbeiten, die sie (noch) nicht beschreiben können.



Digitale Medien und vernetzte Spielewelten

Kinder können digitale Medien vielseitig konsumieren: Fernsehen über den Laptop, das Tablet oder den Fernseher, Spielen auf dem Smartphone oder Bilderbücher vorlesen über einen E-Book-Reader. Mit den fortgeschrittenen technischen Voraussetzungen lassen sich immer mehr Aktivitäten auf mobilen und internetbasierten Endgeräten verbinden, die bisher eine Vielzahl verschiedener Geräte und Träger benötigten. Gemeinsam mit ihren Familien oder auch allein nutzen Kinder Apps, spielen, malen, fotografieren, nehmen Sprachnachrichten auf, hören Musik, sehen Videos oder nutzen Lernsoftware. Internetbasierte Inhalte haben in den vergangenen Jahren mehr und mehr Einzug in frühkindliche Lebenswelten gefunden. Insbesondere durch die intuitive Nutzung digitaler Endgeräte hat sich das Eintrittsalter hierfür bereits weit in den Bereich der frühen Kindheit verlagert. Kinder erkennen die Symbole ihrer Lieblings-Apps und steuern zielsicher das gewünschte Angebot an. Durch Wischen oder Spracheingabe ist hierfür keine Lesekompetenz mehr vonnöten.

Das Medienangebot beschränkt sich allerdings bei weitem nicht mehr auf bildschirmgebundene Dienste. Unter dem Oberbegriff Internet der Dinge verbirgt sich eine Vielzahl intelligenter (smarter) Alltagsgegenstände, wie Uhren (Smartwatches), Sprachassistenten, Fitnesstracker, Überwachungskameras, Waschmaschinen oder Kraftfahrzeuge. Jedoch auch Puppen und Kuscheltiere, Zahnbürsten und Kinderlöffel, Roboter oder Spielzeugautos sind zum Teil schon mit mobilen Endgeräten gekoppelt oder verfügen selbst über einen Internetzugang.

Das Verständnis von Medien

Kinder wollen nicht nur von Medienangeboten unterhalten werden – sie wollen wissen, wie Medien funktionieren, wollen einen Blick hinter die Kulissen werfen, auseinandernehmen und neu konstruieren. So versuchen sie, eine Lebenswelt zu begreifen, die von Automatisierungsprozessen, Technologie und Algorithmen geprägt ist. Durch niedrigschwellige Angebote können Kinder bereits eigene kleine Programmierspiele selbst erstellen und so aktiv ihre eigene Medienwelt als Produzierende mitgestalten.

Wieviel KI steckt in KI-ndertageseinrichtung?

Ein zunehmend wichtiges Thema ist künstliche Intelligenz. Hierbei handelt es sich nicht um digitalisierte Wissensbestände und Daten, sondern um von Maschinen generierte Daten, Bilder und Informationen oder mustererkennende, selbstlernende Maschinen. Kinder können spielerisch mit künstlicher Intelligenz interagieren, indem sie zum Beispiel sprachgesteuerte Roboter oder Lern-Apps nutzen. Sie können das Wissen der Maschinen auf die Probe stellen, Fragen stellen und über die (Richtigkeit der) Antworten sinnieren, Pflanzen- und Tiererkennungs-Apps in der Natur erproben oder lustige Bilder generieren lassen.

Kinder lernen dabei, die künstliche Intelligenz kritisch zu hinterfragen und zu verstehen, dass sie nicht immer fehlerfrei ist. Die pädagogische Fachkraft kann den Umgang fördern, indem sie gemeinsam mit den Kindern die Ergebnisse von KI hinterfragt und diskutiert. Indem die Nutzung und kritische Reflexion der künstlichen Intelligenz gleichermaßen stattfinden, können Kinder perspektivisch in ihrem verantwortungsbewussten und informierten Nutzungsverhalten gestärkt werden.

Medien und Spracherwerb

Sprache ist integrierter Bestandteil des Mediengebrauches. Medien können den Spracherwerb sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Selbst wenn zeitgemäße Internetangebote immer weniger Lese- und Schreibkompetenz von den Nutzenden voraussetzen, da Spracheingaben und symbolische Kommunikation (z.B. durch Smileys/Emojis) bereits große Teile medialer Interaktion dominieren, spielt die Sprache doch eine gewichtige Rolle. Interaktive Lern-Apps, Hörspiele und pädagogische Videos können Kinder in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unterstützen. Im Austausch mit Gleichaltrigen wird das Medienereignis zu einem sozialen Ereignis, über das sich Kinder austauschen. Medien selbst transportieren Informationen oder sind Mittel zur Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Der Erwerb von Sprachkompetenz und der Erwerb von Medienkompetenz sind daher eng miteinander verbunden. Eine übermäßige Nutzung von Bildschirmmedien kann jedoch ebenso zu einer passiven Sprachentwicklung führen und die sozialen Interaktionen und Kommunikationsfähigkeiten der Kinder beeinträchtigen. Daher muss in der Kindertageseinrichtung eine Balance gefunden werden, zwischen bewusstem Einsatz der Medien, um den Spracherwerb zu unterstützen und gleichzeitig ausreichendem Raum für direkte zwischenmenschliche Interaktion und sprachliche Anregungen.

Medien und Diversität

Vorbilder in den Medien sind Teil des Identitäts- und Beziehungsmanagements junger Menschen und unweigerlicher Teil der Sozialisation und Persönlichkeitskonstruktion. Umso wichtiger sind bereits im Kindesalter diskriminierungsfreie, diversitätsbewusste und gendergerechte Angebote, die keine stereotypen Rollenbilder präsentieren und durch die Repräsentation verschiedener Kulturen, Ethnien und Körperformen eine Vielzahl an Identifikationsmodellen in Büchern, Filmen, Spielen und Musik zur Verfügung stellen. Auch im Medienbereich gilt es, veraltete Annahmen aufzubrechen, wie etwa „Technik ist nur etwas für Jungs“ oder „Tanzvideos schauen nur Mädchen“. Der gesetzlichen Grundlage folgend, sind auch in medienpädagogischen Angeboten diverse Lebensentwürfe zu berücksichtigen.

5.7.2 Pädagogisches Handeln

Medienpädagogische Aufträge in Kindertageseinrichtungen unterliegen einem ständigen Wandel. Ziel ist es, die Kinder auf ihrem Weg zu gemeinschaftsfähigen, verantwortungsbewussten und selbstbestimmten Persönlichkeiten (§ 1 SGB VIII) und unter Berücksichtigung eines erzieherischen Schutzauftrags, in ihrer Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu unterstützen (§ 14 SGB VIII). Im Rahmen gleichberechtigter Teilhabe und dem Abbau von Benachteiligungen bieten Kindertageseinrichtungen einen wichtigen Raum für den chancengleichen, kind- und altersgerechten Zugang zu Medienangeboten.

Dabei zeigt die pädagogische Fachkraft Interesse an den Medienwelten der Kinder und ermöglicht ihnen, darüber zu reden, zu malen oder im Spiel zu berichten, was sie beschäftigt. Hierfür ist es notwendig, sich mit dem Mediengebrauch der Kinder auseinanderzusetzen und die aktuellen Lieblingsserien und Medienvorbilder kennenzulernen, um den Inhalt der Medienangebote und seine Bedeutung für die Kinder zu verstehen.

Die professionelle Haltung der Fachkraft ist eine wichtige Grundlage dafür, ob sich die Kinder in ihren Interessen und in ihrem Medienhandeln ernstgenommen fühlen. Kinder sind Experten und Expertinnen in ihrer eigenen Lebenswelt. Medienangebote, die Erwachsenen neu und ungewohnt erscheinen, sind für junge Menschen scheinbar selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags. So erschließen sich Kinder diese Angebote intuitiv und spielerisch. Das macht deutlich, dass pädagogisches Handeln nicht nur auf „Technikschulungen“ abzielt. Das wissen Kinder oft schon früh wesentlich besser als Erwachsene. Vielmehr liegen die Aufträge an die Erwachsenen darin, die Kinder zu einer eigen- und sozialverantwortlichen, kritischen sowie kreativen Mediennutzung zu befähigen. Gegebenenfalls müssen pädagogische Fachkräfte und Eltern hierfür selbst noch notwendige Kompetenzen erwerben. Kinder werden angeregt, Medienangebote zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und zu durchschauen. Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um ihre Mediennutzung immer stärker selbstbestimmt zu regulieren und Medien als Sprachrohr zu nutzen. Sowohl ein reflektierter Umgang mit den kritischen Aspekten kindlicher Mediennutzung als auch pädagogische Ansätze, die über eine rein bewahrende Haltung hinausgehen, sind entscheidend für eine zielführende Begleitung der Kinder. Potenziale und Risiken von Medienangeboten werden stets sachlich abgewogen.

Ein offener, sachkundiger und wertschätzender Umgang mit Medienthemen der Kinder qualifiziert die pädagogische Fachkraft zur vertrauenswürdigen Ansprechperson.

Bei medienpädagogischen Projekten sollte es sich daher um ganzheitliche Ansätze handeln, die sich alltagsintegriert an den Grundbedürfnissen der Kinder und allgemeinen pädagogischen Prinzipien orientieren.

Medien im pädagogischen Alltag

Auch medienbezogene Aufgaben fallen unter Bildung, Betreuung und Erziehung. Medienerziehung zielt darauf ab, Kindern Werte und Normen für ein faires und verantwortungsvolles Miteinander zu vermitteln. Medienbildung soll Kindern helfen, Medien zu verstehen, kreativ und partizipativ zu nutzen, sich durch diese auszudrücken und sie kritisch zu hinterfragen. Es geht darum, Kinder zu ermutigen, sich im Rahmen der vereinbarten Regeln selbstständig und frei mit Medien und ihrer eigenen Welt auseinanderzusetzen. Medienbezogene Betreuung

und Fürsorge bedeutet, anregende und entwicklungsförderliche Umgebungen zu schaffen als Grundlage gelingender Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Dies beinhaltet die Wahl altersgerechter Medienangebote und eine medienpädagogisch kompetente pädagogische Fachkraft, die die Interessen, Ängste und Bedarfe der Kinder erkennt und im Alltag berücksichtigt.

Technik folgt Pädagogik

Medien werden mit Bedacht reflektiert und sinnvoll in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert. Hierfür gilt die Faustregel „Technik folgt Pädagogik". Der Medieneinsatz ist also kein Selbstzweck, sondern folgt einer klaren pädagogischen Zielstellung. Es ist wenig zielführend, Medien zu nutzen, wenn ein Bildungsangebot auch ohne Medien genauso gut oder besser umgesetzt werden kann. Wenn der Einsatz von Medien jedoch zur Situation passt, ökonomisch, umweltfreundlich, alltagsnah stattfindet und mit den Interessen der Kinder abgestimmt ist oder wenn Medien und die Förderung von Medienkompetenz gar im Mittelpunkt stehen, ist der Einsatz sinnvoll. Medien dienen grundsätzlich nicht als „Babysitter", um anderen Tätigkeiten nachgehen zu können, während Kinder zum Beispiel einen Film schauen.

Aktive Medienarbeit

Kinder bekommen die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Techniken des Medienumgangs und der Medienproduktion aktiv auseinanderzusetzen.

Sie fotografieren die Welt aus ihrer Perspektive und filmen sich gegenseitig, drucken Bilder und Collagen aus und betrachten sich selbst im Fernseher oder Computer. Mit der Fotokamera, dem Tablet oder Smartphone erstellen sie eigene Videos. Mit dem Audioaufnahmegerät führen sie Interviews, singen Lieder ein oder nehmen Alltagsgeräusche auf, die sie später gespannt abspielen können. Über diese Tätigkeiten erfahren Kinder viel über die Funktionsweisen der Geräte und können anschließend ihre Ergebnisse und Erkenntnisse präsentieren, die ihnen auch im Rahmen der eigenen Dokumentation zur Verfügung stehen und verschiedene Lernerfolge und Entwicklungsphasen dokumentieren.

Aktive Medienarbeit ist ein praxisbezogenes Feld, in dem die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Medien ermöglicht wird. Im Rahmen dieser Bestrebungen werden Kinder zu Akteuren und Akteurinnen ihrer eigenen Medienwelt und nutzen Medien nicht allein passiv. In diesem Kontext geht es also nicht darum, einen Film zu schauen (und zu besprechen) oder Medienerlebnisse aufzuarbeiten. Kinder nutzen Medien hier als Sprachrohr, Ausdrucksmittel oder kreatives Werkzeug mit künstlerischem Bestreben. Dabei spielt der Prozess mitunter eine wichtigere Rolle als das Endprodukt des Medienprojektes. Sicher wollen Kinder stolz ihren fertigen Trickfilm präsentieren, in einer Vernissage oder Ausstellung die Ergebnisse des Fotografie-Angebotes vorzeigen, der Familie das eingesungene Lied vorspielen oder das eigens programmierte Spiel gemeinsam mit anderen ausprobieren. Im Rahmen medienpädagogischer Arbeit geht es jedoch auch darum, im Rahmen der Projektarbeit zu Produzenten und Produzentinnen – zu aktiven Nutzern und Nutzerinnen – von Medienangeboten zu werden. Die eigene Produktion ermöglicht neben Formen kreativen Ausdrucks wertvolle Einblicke in Funktionsweisen und Mechanismen von Medien, was wiederum das Ziel der Medienkompetenz befördert.

Aufarbeitung von Medienerlebnissen

In der Medienarbeit geht es ebenfalls um die Reflexion, Verarbeitung und Aufarbeitung von Medienerlebnissen. Im Rollenspiel, in Filmgesprächen und Zeichnungen erfährt die pädagogische Fachkraft, was Kinder beeindruckt hat und was von dem Erlebten sie beschäftigt. Die pädagogische Fachkraft hilft bei der Verarbeitung und bietet dafür Gesprächsanlässe. Kinder lernen so, Medienerlebnisse zu reflektieren, Ängste, Sorgen, intensive Emotionen und positive Erfahrungen zu verbalisieren und Angebote zu bewerten.

Medien und Kinderschutz

In der medienpädagogischen Arbeit ist es wichtig, die Persönlichkeitsrechte der Kinder zu wahren und sensible Daten zu schützen. Vor jedem Medienprojekt sollte vorab das Einverständnis der Eltern eingeholt werden, wenn die Kinder durch Ton-, Video- oder Fotoaufnahmen klar erkennbar sind und die Erlaubnis nicht beim Vertragsabschluss mit der Kindertageseinrichtung schon eingeholt wurde. Mithilfe entsprechender Jugendschutzsoftware und Altersspерren können Kinder außerdem vor Inhalten geschützt werden, die nicht altersgerecht sind. Diese Methoden gewähren jedoch keinen vollumfänglichen Kinderschutz, weshalb die Mediennutzung stets durch eine Fachkraft begleitet werden sollte. Auch die verbindlichen Alterskennzeichen sollten Beachtung finden. Zusätzlich ist es ratsam, sich vorab über die Inhalte des Medienangebotes zu informieren.

In diesem Zusammenhang gilt es, die Rechte der Kinder auch in der digitalen Welt zu schützen. Das bedeutet für die pädagogische Fachkraft und die Familie, das kindliche Recht auf Privatsphäre zu respektieren und keine sensiblen Daten online zu verbreiten. Dazu gehören Fotos, Klarnamen oder andere persönliche Informationen. Anderenfalls haben die pädagogische Fachkraft und die Familie keine Kontrolle darüber, ob die Inhalte von Dritten kopiert, gespeichert und zweckentfremdet werden.

Neben Sperren und regulierenden Maßnahmen sind überdies solche Maßnahmen Bestandteil des Schutzes, die sich im § 14 SGB VIII wiederfinden. Hier ist die Rede vom erzieherischen und präventiven Kinder- und Jugendschutz, mit dem pädagogisches Handeln darauf abzielt, Kompetenzen zu fördern und die Resilienz der Kinder zu stärken. Diese Maßnahmen gewährleisten, dass Kinder mit wachsendem Alter in die Lage versetzt werden, nicht einzig von „außen“ geschützt zu werden, sondern fähig sind, selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und selbstfürsorglich mit Medien umzugehen (siehe *2.1 Kinderschutz*).

Zusammenarbeit mit Familien

Bildungsarbeit mit Medien ist besonders zielführend, wenn es gelingt, (bildungs-)partnerschaftlich mit den Familien zusammenzuarbeiten. Hierzu gehört, die Familien über mediale Anschaffungen oder medienpädagogische Angebote und Konzepte zu informieren, um Ängste und Sorgen ernstzunehmen und über Verlauf sowie Ziele aufzuklären. Zudem werden Familien ermutigt, gemeinsam über die Mediennutzung ihrer Kinder zu sprechen und sich gegenseitig zu unterstützen. Themenbezogene Elternabende sind zum Beispiel gute Anlässe, um über kindgerechtes Mediennutzungsverhalten ins Gespräch zu kommen.

Auch niedrigschwellige Gesprächsanlässe wie Tür-und-Angel-Gespräche können den alltäglichen Austausch ermöglichen und geben Einblicke, was Kinder gerade beschäftigt und interessiert. Unter dem Aspekt des gelegentlich angeführten „Montagssyndroms" beschäftigt die pädagogische Fachkraft, inwiefern die Eindrücke des Wochenendes in den Alltag hineinwirken. Somit beeinflussen die Medienerlebnisse im familiären Gebrauch auch die pädagogische Arbeit. Umso wichtiger erscheint es, im regelmäßigen Austausch zu bleiben.

Medienkonzept – Ein Konzept für alle?

Die Voraussetzungen für medienpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind unterschiedlich und von vielschichtigen Faktoren abhängig. Hierzu gehören die verschiedenen pädagogischen Ansätze und Handlungskonzepte, nach denen die Einrichtungen ihre Arbeit ausrichten. Natürlich wird ein Waldkindergarten seine Angebote anders herleiten als etwa eine Einrichtung, die nach dem Situationsansatz arbeitet oder eine Reggio-Einrichtung wird andere Schwerpunkte haben als eine Waldorf-Einrichtung. Wesentliche Grundlage gelingender Medienpädagogik ist somit ein Medienkonzept, welches einrichtungsbezogen und zielgruppenorientiert den personellen, räumlichen und konzeptionellen Grundlagen der jeweiligen Einrichtung entspricht. Das Medienkonzept ist dabei, genauso wie das Schutzkonzept, Teil der Einrichtungskonzeption.

Weiterführende Anregungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

- Kinder reagieren vorwiegend auf akustische Reize, audiovisuelle Medien werden als bloße Lichtquelle wahrgenommen: Im pädagogischen Handeln stehen das Vorlesen, Musik und einfache Hörspiele im Vordergrund.
- Kinder können erste Handlungen und Fernsehfiguren erfassen: Die pädagogische Fachkraft nutzt überwiegend Bilderbücher oder Bildkarten.
- Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sollte die Nutzungszeit der Medien sein: Die pädagogische Fachkraft achtet auf eine begrenzte Nutzungszeit.
- Der Erstkontakt von Kindern mit digitalen Medien erfolgt durch die Auswahl primärer Bindungspersonen: Die pädagogische Fachkraft trägt daher die Verantwortung, Medien altersgerecht auszuwählen und zu begleiten.
- Der Medienkonsum und die Medieninteressen anderer Kinder und Erwachsener werden aufmerksam beobachtet und nachgeahmt: Die pädagogische Fachkraft ist Vorbild und lebt hier einen bewussten Umgang vor.

Weiterführende Anregungen für Kinder ab Schuleintritt

- Kinder sind in der Lage, das Internet zur Beschaffung von Informationen und zur Vertiefung von Interessen zu nutzen: Die pädagogische Fachkraft begleitet die Kinder und klärt sie über Falschinformationen auf.

- Die Häufigkeit der (alleinigen) Mediennutzung der Kinder steigt: Die pädagogische Fachkraft ist sich über die Folgen (z.B. verkürzte Aufmerksamkeitsspanne, soziale Isolation) bewusst und reguliert den Mediengebrauch in der pädagogischen Zeit.

- Kinder bilden Fähigkeiten zur kritischen Bewertung von Medieninhalten nach eigenen Werthaltungen aus: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder in ihrer Reflexion und bestärkt sie in demokratischen Werten und Normen.

- Die Nutzung von Medien kann das Suchtverhalten fördern: Die pädagogische Fachkraft klärt über die Risiken von Mediennutzung auf.

- Zunehmend interagieren die Kinder auch in digitalen sozialen Netzwerken: Die pädagogische Fachkraft beobachtet aufmerksam die damit zusammenhängenden (Gruppen-)Dynamiken und wirkt gezielt auf ein gutes Miteinander hin.

- Kinder brauchen Vertrauenspersonen, mit denen sie sich über ihren Medienkonsum austauschen und an die sie sich bei Fällen von Mobbing wenden können: Die pädagogische Fachkraft nimmt eine offene Haltung ein und ist in betreffenden Fällen ansprechbar.

5.7.3 Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Impulse für Aktivitäten, Spiel- und Projektangebote

- Bewegung, Mimik oder Gestik filmen (mit Kamera oder Smartphone), in veränderter Geschwindigkeit wiedergeben und beobachten
- Wochenrückblicke mit selbstgemachten Fotos der Kinder gestalten (z.B. danach ausdrucken, gemeinsam auf ein Plakat kleben und aufhängen)
- Fotos von (selbstgemachten) Mahlzeiten oder Essen machen und ein gemeinsames Kochbuch gestalten
- Fotos oder Videos von Produkten und Ereignissen im Alltag für die Dokumentation (z.B. Portfolio, digitale Dokumentation) von den Kindern erstellen lassen
- Gemeinsam einen Song kreieren, mit der eigenen Stimme, Musikinstrumenten oder selbsterzeugten (Alltags-)Geräuschen und dazu ein Musikvideo drehen
- Ein Theaterstück planen, Kostüme gestalten und anschließend mit der Kamera begleiten, daraus kann ein Film oder eine Fotodokumentation entstehen
- Im Internet kann gemeinsam nach Informationen recherchiert werden, etwa zu gefundenen Naturmaterialien oder zu Tieren, die im Garten gesichtet wurden
- Kinder-Roboter programmieren und einen Parcours dafür aufbauen
- Alte und nicht mehr funktionstüchtige technische Geräte, wie Telefone, Schreibmaschinen, Fotoapparate und Mikrofone können für Rollenspiele genutzt werden
- Digitale oder interaktive Kinderbücher lesen oder gemeinsam entwickeln

Anregungen für Material und Raumgestaltung

- Digitalkameras oder Smartphones, zum Anfertigen von Fotos und Videos
- Tablets mit pädagogischen Apps oder interaktiven Lernspielen
- Audiogeräte für Hörspiele und Musik (z.B. CD-Player, Hör- und portable Musikboxen)
- Digitale und/oder interaktive Kinderbücher
- Aufnahmegeräte, Smartphones und USB-Mikrofone, zum Anfertigen von Tonaufnahmen
- (Dauerhafte) Ausstellungsflächen für digitale Erzeugnisse, wie Fotos oder Collagen (z.B. Wochenrückblicke oder Ausflugsdokumentation)

- Stoßfeste Schutzhüllen für Tablets, Kameras und Smartphones ermöglichen den Kindern den Umgang damit im Alltag

- Feste Orte für digitale Materialien, die bewusst frei oder nicht frei zugänglich sind (z.B. Drucker im Büro nicht frei zugänglich, aber portable Musikbox an einem kindgerechten Ort und jederzeit verfügbar)

5.7.4 Reflexionsfragen

Welche Erfahrungen hat die pädagogische Fachkraft in ihrer Kindheit mit Medien gemacht? Welche Parallelen und Unterschiede gibt es zum heutigen Aufwachsen mit Medien?

Welche Haltung vertritt die pädagogische Fachkraft in Bezug auf Medien?

Welche Apps und Spiele können in den pädagogischen Alltag sinnvoll eingebunden werden?

Wie kann mit Kindern in verschiedenen Medien (Bücher, Filmbeiträge, Internet) recherchiert werden?

Wie lassen sich Themenfelder anderer Bildungsbereiche mit dem Bereich Medien verknüpfen?

Welche technischen und rechtlichen Voraussetzungen müssen für die medienpädagogische Projektarbeit erfüllt sein?

Wie können Kinder vor schädlichen Einflüssen geschützt werden, ohne die positiven Potenziale zu vernachlässigen?

Welche Informationsmaterialien können zum Thema Medien und Medienpädagogik angeschafft werden?

Welche Regeln und Zeiten müssen mit den Kindern ausgehandelt werden?

Wie können Familien über die Arbeit mit Medien informiert und in sie einbezogen werden?

Wie können eine Kita-App oder andere Plattformen die Kommunikation im Team und mit den Familien erleichtern?

Literaturempfehlungen zum Weiterlesen und
ein Glossar finden Interessierte im Internet auf der
Seite des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit
und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt.

Hinweis: Die Literaturempfehlungen und das Glossar
sind nicht Bestandteil des Bildungsprogramms.



Weitere Exemplare können Sie kostenpflichtig hier bestellen:

online im shop von wamiki:
www.wamiki.de/shop

Kontakt:
Verlag Was mit Kindern GmbH
Redaktion wamiki
Heinrich-Mann-Str. 31, Haus 2
13156 Berlin

E-Mail: info@wamiki.de
Telefon: 030/48 09 65 36

oder in Ihrer Buchhandlung vor Ort:
ISBN 978-3-96791-027-8
22,– Euro