

Erfolgreich starten

Leitlinien für Bildung und Erziehung in Kindertages-
einrichtungen und der Kindertagespflege



Titel

Erfolgreich starten

Leitlinien für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege

Februar 2026

Autorinnen

Prof. Dr. Raingard Knauer – Institut für Partizipation und Bildung e.V.

Yvonne Rehmann – Institut für Partizipation und Bildung e.V.

An der Erarbeitung der Leitlinien waren beteiligt

Fachbeirat zur Überarbeitung der Bildungsleitlinien (siehe S. 133)

Expertinnen und Experten aus der frühkindlichen Bildung und Betreuung (siehe S. 134)

Illustrationen

Melanie Gürtler, Literaturagentur Arteaga

Druck

Schmidt & Klaunig, Kiel

Gestaltung

schmidtundweber, Kiel

Herausgeber

Ministerium für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung
des Landes Schleswig-Holstein

Adolf-Westphal-Str. 4

24143 Kiel

Die Landesregierung im Internet:

www.schleswig-holstein.de

Inhalt

Vorwort zu den Leitlinien für Bildung und Erziehung	6
Einleitung	7
 Kapitel 1	
Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege	11
1.1 Zum Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege	12
1.1.1 Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes	13
1.1.2 Erziehung als ziel- und wertorientiertes Handeln der Fachkräfte	14
1.1.3 Betreuung als fürsorgliche Obhut und Pflege außerhalb der Familie	16
1.2 Zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Beziehung für Bildungs- und Erziehungsprozesse	16
1.2.1 Familiäre Bindungen und die Fachkraft-Kind-Beziehung	16
1.2.2 Verbundenheit und Autonomie	17
1.2.3 Zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Beziehung im pädagogischen Alltag	17
1.2.4 Bildung als Abenteuer innerhalb verlässlicher Fachkraft-Kind-Beziehungen	18
1.3 Bildung, Erziehung und Betreuung in Übergängen	19
1.3.1 Zur Bedeutung von großen und kleinen Übergängen	19
1.3.2 Von der Familie in die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung	20
1.3.3 Von der Krippe oder Kindertagespflege in den Elementarbereich	21
1.3.4 Vom Elementarbereich in die Schule und die Angebote des Ganztags	22
 Kapitel 2	
Handlungsprinzipien in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	23
2.1 Demokratische Partizipation	25
2.1.1 Demokratische Partizipation als Kinderrecht	26
2.1.2 Demokratische Partizipation als Bildungsprozess	26
2.1.3 Demokratische Partizipation im Sozialraum	27
2.2 Inklusion und Antidiskriminierung	28
2.2.1 Inklusion als wertschätzender Umgang mit Vielfalt	29
2.2.2 Inklusion als Verhinderung von Diskriminierung	30
2.2.3 Inklusion und Antidiskriminierung mit Blick auf spezifische Lebenslagen	31
2.3 Kinderschutz	35
2.3.1 Institutioneller Kinderschutz (§ 45 und 47 SGB VIII)	35
2.3.2 Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII)	37
2.4 Nachhaltigkeit	39
2.4.1 Nachhaltigkeit als Prinzip im pädagogischen Handeln	40
2.4.3 Nachhaltigkeit als Aufgabe der gesamten Einrichtung	42

Kapitel 3

Bildungs- und Erziehungsthemen in Kindertageseinrichtungen

und der Kindertagespflege	43
3.1 Sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen und gestalten – oder: musisch-ästhetische Bildung	47
3.1.1 Um welche Inhalte es bei den Themen der musisch-ästhetischen Bildung geht	47
3.1.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	47
3.1.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder dabei unterstützen können, sich und die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu gestalten	48
3.2 Mit sich und der Welt in Kontakt treten – Körper, Gesundheit und Bewegung	49
3.2.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Körper, Gesundheit und Bewegung geht	49
3.2.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	50
3.2.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, mit sich und der Welt in Kontakt zu treten	51
3.3 Mit anderen sprechen und denken – oder: Sprachen, Zeichen/Schrift und Kommunikation	53
3.3.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation geht	53
3.3.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	53
3.3.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder dabei unterstützen können, mit anderen zu sprechen und zu denken	55
3.4 Die Welt und ihre Zusammenhänge erforschen – oder: Mathematik, Naturwissenschaften und Technik	57
3.4.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik geht	57
3.4.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	58
3.4.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, die Welt und ihre Regeln zu erforschen	59
3.5 Die Gemeinschaft mitgestalten – oder: Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung	61
3.5.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung geht	61
3.5.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	61
3.5.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, die Gemeinschaft vor dem Hintergrund ihrer Kulturen demokratisch und antidiskriminierend mitzugestalten	63
3.6 Fragen nach dem Sinn stellen – oder: Ethik, Religion und Philosophie	64
3.6.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Ethik, Religion und Philosophie geht	64
3.6.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	65
3.6.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, Fragen nach dem Sinn zu stellen	66
3.7 Sich mit Medien beschäftigen – Medien und Digitalisierung	68
3.7.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Medien und Digitalisierung geht	68
3.7.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)	68
3.7.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, sich mit Medien zu beschäftigen	69

Kapitel 4

Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung im pädagogischen Alltag	71
4.1 Didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung	72
4.2 Zur Bedeutung von Alltagssituationen	74
4.3 Zugang zu den Bildungsprozessen der verschiedenen Kinder finden	74
4.3.1 Zur Bedeutung von Alltagsbeobachtungen für die Bildungsbegleitung	74
4.3.2 Mögliche Zugänge zur Kinderperspektive	76
4.3.3 Zur Nutzung von Beobachtungen im pädagogischen Alltag	77
4.4 Zum Zusammenhang von pädagogischem Handeln in Alltagssituationen, Angeboten und Projekten sowie der Gestaltung von Räumen	78
4.4.1 Pädagogisches Handeln in Alltagssituationen	79
4.4.2 Pädagogisches Handeln in Angeboten und Projekten	80
4.4.3 Pädagogisches Handeln in der Gestaltung von Räumen	81
4.5 Mit Kindern Dialoge über ihre Bildungsprozesse führen (Bildungsdialoge)	82
4.5.1 Dokumentationen und Artefakte als Grundlage von Bildungsdialogen mit Kindern	82
4.5.2 Kinder unterstützen, ihre eigenen Bildungsprozesse wahrzunehmen	83
4.6 Das pädagogische Handeln fachlich reflektieren	85
4.7 ‚Pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ – Anregungen zur Umsetzung und Reflexion der Leitlinien in Alltagssituationen	86
4.7.1 Alltagssituationen identifizieren	86
4.7.2 ‚Pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ als fachliches Reflexionsinstrument nutzen	87

Kapitel 5

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kooperationen	107
5.1 Kooperationen in der Kindertagesbetreuung	109
5.2 Zusammenarbeit mit Familien	110
5.3 Zusammenarbeit im Sozialraum	114
5.4 Zusammenarbeit mit Schulen	117

Kapitel 6

Bildung, Erziehung und Betreuung in gemeinsamer (und geteilter) Verantwortung	121
Literatur	126
Fachbeirat	133
Expert*innen	134

Vorwort zu den Leitlinien für Bildung und Erziehung

Liebe pädagogische Fachkräfte, liebe Leitungskräfte,
liebe Fachberaterinnen und Fachberater,

in Ihrem Arbeitsalltag passiert jeden Tag etwas Großes im Kleinen. Sie leisten einen wertvollen gesellschaftlichen Beitrag: Sie kümmern sich um die frühkindliche Bildung unserer Kinder! Schon früh entscheidet sich in unserer Gesellschaft, wer wir später sein können. Deshalb liegt es uns als Ministerium und auch mir ganz persönlich am Herzen, dass Sie gut gestärkt und gut aufgestellt diese Aufgabe bewältigen können. Hierfür sind die vorliegenden Bildungsleitlinien wichtig.

Ihr Alltag als pädagogische Fachkraft ist neben der frühkindlichen Bildung, die Sie vermitteln vor allem davon geprägt, dass Sie einem Kind zuhören, es trösten oder ermutigen. In Ihren Einrichtungen legen Sie in diesen Momenten das Fundament dafür, wie sicher, wie neugierig und wie selbstbewusst die Kleinsten in unserer Gesellschaft in ihr Leben starten.

Uns allen ist klar: Bildung beginnt nicht erst mit der Schultüte. Die Grundlage für echte Chancengerechtigkeit wird viel früher gelegt – in der Kindertagespflege, Krippe und im Elementarbereich. Genau hier, bei Ihnen, entscheidet sich oft schon, ob ein Kind unabhängig von seiner Herkunft seine Talente und seine Persönlichkeit entfalten kann. Das ist eine große Verantwortung, aber auch eine der schönsten Aufgaben, die unsere Gesellschaft zu vergeben hat.

Mit den neuen Bildungsleitlinien legen wir Ihnen heute etwas vor, das für Ihre Praxis, ihre alltägliche Arbeit einen Mehrwert darstellen und deshalb nicht einfach im Regal verstauben soll. Sehen Sie dieses Dokument bitte nicht als bürokratische Vorschrift, sondern als Angebot, als Unterstützung. Es soll ein Kompass für eine moderne frühkindliche Bildung in Schleswig-Holstein sein und Sie dabei unterstützen, Ihr professionelles Handeln auch in den kleinen Situationen, die der Alltag in einer Kindertageseinrichtung bereithält, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.



Mit den Leitlinien bekennen wir uns alle dazu, jedes Kind mit seinen Rechten, seinen Bedürfnissen und seinem ganz eigenen Tempo bedingungslos in den Mittelpunkt zu stellen und anzuerkennen. Diese Leitlinien sollen Ihnen aber auch den Rücken stärken – Argumente liefern, Orientierung bieten und Sie darin bestärken, Ihren pädagogischen Blick immer wieder zu schärfen.

Ich lade Sie herzlich ein: Seien Sie neugierig auf diese Leitlinien. Nutzen Sie die enthaltenen Angebote, um im Team zu diskutieren, um Haltung zu zeigen und um sich immer wieder daran zu erinnern, warum dieser Beruf so unverzichtbar ist. Lassen Sie uns gemeinsam dafür sorgen, dass Schleswig-Holstein ein Ort ist, an dem jedes Kind bestmöglich wachsen kann – weil es von Anfang an Menschen wie Sie an seiner Seite hat, die an es glauben.

Vielen Dank für Ihre unermüdliche Arbeit, Ihre Leidenschaft und Ihre Expertise.

Herzlich

Aminata Touré

Einleitung

Für die meisten Kinder sind Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege die erste Bildungseinrichtung, die sie besuchen. In der Begegnung mit anderen Kindern und Erwachsenen sowie mit vielfältigen (neuen) Themen erweitern sie nach und nach ihr Weltwissen und ihre Handlungsfähigkeit. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, *jedes* Kind in seinen individuellen Bildungsprozessen zu unterstützen und *allen* Kindern so einen guten Start in ihre Bildungsbiografie zu ermöglichen.

Die vorliegenden Leitlinien für Bildung und Erziehung beschreiben, welche fachlichen Anforderungen sich dabei an ihr pädagogisches Handeln stellen. Sie bieten keine ‚Rezepte‘ für pädagogisches Handeln, die es lediglich umzusetzen gilt. Die Leitlinien für Bildung und Erziehung haben vor allem zwei Ziele: Zum einen wollen sie *Orientierung* geben, indem sie zentrale fachliche Anforderungen an das pädagogische Handeln der Fachkräfte beschreiben. Zum anderen wollen sie konkrete *Anregungen für ihr fachliches Handeln* bieten. Dies geschieht vor allem durch exemplarische Konkretisierungen einzelner Aspekte (Beispiele) sowie durch die ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ (siehe Kapitel → 4.7).

Allerdings bleiben Beispiele immer ausschnittshaft. So kann es angesichts der Vielfalt in der Kindertagesbetreuung geschehen, dass sich fachliche Anforderungen in der eigenen Praxis ganz anderes zeigen, als sie in den textbegleitenden Beispielen konkretisiert werden. Und auch die Beispiele selbst können unterschiedlich interpretiert werden. Wenngleich versucht wird, in den Beispielen ‚gute Praxis‘ zu beschreiben, ist es in der Kindheitspädagogik nicht immer eindeutig, wann das Handeln pädagogischer Fachkräfte ‚gelingen‘ ist. In die Bewertung pädagogischen Handelns fließen neben allgemeinen Standards oft auch die jeweilige Situation und ihr Kontext ein. Daher müssen sich pädagogische Fachkräfte in den konkreten Situationen immer wieder fragen: Was bedeutet diese fachliche Anforderung für unser konkretes Handeln in dieser Alltagssituation, mit diesen Kindern etc.?

Anders als die textbegleitenden Beispiele geben die ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ vor allem einen konkreten Einblick in die Gleichzeitigkeit und Verwoben-

heit von komplexen Alltagssituationen, in denen pädagogische Fachkräfte handeln müssen. Sie eignen sich auch durch die vorgeschlagenen Reflexionsfragen in besonderer Weise dazu, sich mit den theoretischen Anforderungen, die in den einzelnen Kapiteln beschrieben sind, ausgehend von der eigenen Praxis immer wieder aufs Neue zu beschäftigen.

Kindern einen guten Start in ihre Bildungsbiografie zu geben, ist allerdings nicht allein Aufgabe der Kindertagesbetreuung, sondern geschieht immer in gemeinsamer (und geteilter) Verantwortung. Es bedarf gemeinsamer Anstrengungen unterschiedlicher Beteiligter, Kindern ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen.

Die Leitlinien für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Schleswig-Holstein bieten einen Gesamtüberblick über fachliche Anforderungen. Für das konkrete Handeln bedarf es vielfältiger Vertiefungen, wie sie sich in den **Handreichungen** zu diesen Leitlinien finden.



Zum Aufbau der Leitlinien für Bildung und Erziehung:

- In Kapitel 1 werden die Perspektiven von Bildung, Erziehung und Betreuung sowie ihre Zusammenhänge geklärt.
- In Kapitel 2 werden die Prinzipien beschrieben, an denen sich pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund der Kinderrechte orientieren muss.
- In Kapitel 3 werden die vielfältigen Bildungsthemen dargestellt, denen Kinder begegnen (können), und Hinweise darauf gegeben, wie pädagogische Fachkräfte Kinder bei deren Aneignung unterstützen können.
- In Kapitel 4 werden Hinweise für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis in Bezug auf die beschriebenen fachlichen Standards gegeben.
- In Kapitel 5 wird skizziert, welche Kooperationen es bedarf, um Bildung, Erziehung und Betreuung umzusetzen.
- In Kapitel 6 wird die gemeinsame (und geteilte) Verantwortung für die Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung beleuchtet.

Die in den sechs Kapiteln beschriebenen Perspektiven auf pädagogisches Handeln in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege durchdringen und bedingen sich im pädagogischen Alltag und im konkreten Handeln gegenseitig. Dies wird zum einen durch zahlreiche Verweise zwischen den Kapiteln deutlich. Zum anderen zeigt es sich in den Reflexionsfragen der ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ in Kapitel 4.7.

Abb. 1: Zusammenspiel der Kapitel der Leitlinien





KiTaG Schleswig-Holstein

§ 19 Pädagogische Qualität

(1) Die Kinder sind unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Dies geschieht vor allem durch die Förderung der individuellen Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz und orientiert sich an dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder in ihren Bildungsprozessen. Sie gehen auf die individuellen Interessen und Fragestellungen der Kinder ein und knüpfen weitere Bildungsangebote daran an. Die Kinder werden angeregt, sich aktiv zu beteiligen und eigene Lernstrategien zu entwickeln. Dabei sind die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen sowie die individuellen Lern- und Verhaltensweisen der Kinder zu berücksichtigen. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung erfolgt nach den Handlungsprinzipien der demokratischen Partizipation, der Inklusion und Antidiskriminierung, des Kinderschutzes sowie der Nachhaltigkeit. Dabei sind in die umfassende Arbeit der Kindertageseinrichtung folgende Bildungsthemen einzubeziehen:

1. Körper, Gesundheit und Bewegung,
2. Sprache(n), Zeichen, Schrift und Kommunikation unter angemessener Berücksichtigung der durch die Verfassung des Landes Schleswig-Holstein und die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen geschützten Sprachen, Zeichen/Schrift und Kommunikation, insbesondere zur Teilhabe an Bildungsvorgängen und zur Vorbereitung auf den Schuleintritt,
3. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik,
4. Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung,
5. Ethik, Religion und Philosophie,
6. musisch-ästhetische Bildung,
7. Medien und Digitalisierung.

(2) Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Befähigungen und von unterschiedlicher sozialer, nationaler und kultureller Herkunft soll dazu beitragen, dass die Kinder sich in ihrer Unterschiedlichkeit anerkennen, emotional positive Beziehungen zueinander aufbauen und sich gegenseitig unterstützen. Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen eines Kindes sollen durch individuelle Hilfe ausgeglichen oder verringert

werden. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung soll die Gleichstellung der Geschlechter fördern.

(3) Die pädagogischen Fachkräfte fördern die psychische Entwicklung der Kinder. Um ein gesundes Aufwachsen sicherzustellen, wird auf eine gesunde Ernährung, auf Bewegung sowie die tägliche Zahnpflege der Kinder geachtet.

(4) Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung soll Kinder altersgemäß und entsprechend ihrem Entwicklungsstand in die Lage versetzen, sich mit dem Mensch-Natur-Verhältnis und mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen. Die Kinder sollen befähigt werden, mit komplexen Situationen umzugehen, sich zu beteiligen und eigene Standpunkte zu entwickeln, um im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung die Gesellschaft und die Zukunft mitzugestalten.

(5) Die Kinder sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, zu beteiligen. Die Beteiligung muss in einer für sie verständlichen und nachvollziehbaren Form geschehen. Zum Wohl der Kinder und zur Sicherung ihrer Rechte sind für sie geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten vorzusehen und zu praktizieren.

(6) Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig. Jede Kindertageseinrichtung muss ein Konzept zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern sowie zum Schutz vor Gewalt entwickeln, anwenden und überprüfen. Der Träger hat die zuständige Behörde unverzüglich über Ereignisse oder Entwicklungen zu informieren, die geeignet sind, das Wohl der betreuten Kinder zu beeinträchtigen.

(7) Die sprachliche Entwicklung der Kinder wird durch eine systematische alltagsintegrierte Sprachbildung gefördert. Die nach diesem Gesetz finanzierten Fachkräfte nach § 28 Absatz 1 bis 6 müssen spätestens zwei Jahre nach Einstellung über einen entsprechenden Qualifizierungsnachweis verfügen.

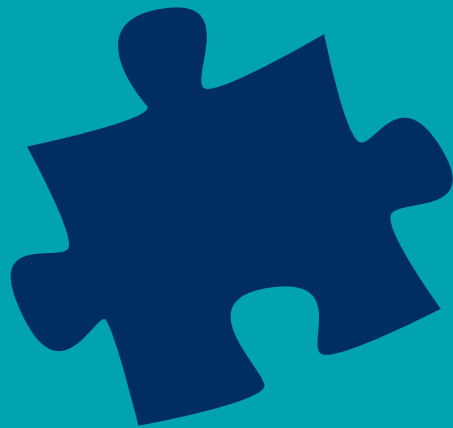
(8) Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse werden von den pädagogischen Fachkräften unter Berücksichtigung der Vorgaben des Datenschutzes sichergestellt.

(9) Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen. Sie bieten ihnen regelmäßige Gespräche über den Entwicklungsstand des Kindes an, die zu dokumentieren sind.

(10) Die Kindertageseinrichtung kooperiert mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen. Die Zusammenarbeit erstreckt sich auch auf den örtlichen Jugendhilfeträger und andere Personen, Dienste oder Einrichtungen, die bei der Leistungserbringung für das Kind tätig werden, insbesondere Rehabilitationsträger. Während der Betreuung notwendige und durch Dritte erbrachte heilpädagogische und medizinisch-therapeutische Leistungen sowie Leistungen der Behandlungspflege hat der Einrichtungsträger in seinen Räumen im Rahmen des Zumutbaren kostenfrei zu dulden. Die Duldungspflicht besteht nicht, soweit der Einrichtungsträger diese Leistungen selbst zu vergleichbaren, für den Kostenträger wirtschaftlichen Konditionen anbietet, es sei denn das Wohl des Kindes erfordert eine Leistung durch Dritte.

Kapitel 1

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege



Kapitel 1:

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

Der Auftrag von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist Bildung, Erziehung und Betreuung. Im folgenden Kapitel werden diese Begriffe, die eng miteinander zusammenhängen, konkretisiert: Erziehung als das Handeln der pädagogischen Fachkräfte, Bildung als die Tätigkeit der Kinder und Betreuung als fürsorgliche Obhut. Ob Bildung, Erziehung und Betreuung in der Einrichtung gelingen, hängt eng damit zusammen, wie die Fachkraft-Kind-Beziehung gestaltet ist. Dabei bieten die kleinen und großen Übergänge besondere Bildungsgelegenheiten.

Im Folgenden wird geklärt,

- › welches Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung dem Text zugrunde liegt,
- › welche Bedeutung die Fachkraft-Kind-Beziehung für Bildungs- und Erziehungsprozesse hat und
- › welche Bedeutung Übergänge für Bildungs- und Erziehungsprozesse haben.

1.1 Zum Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege

„Bildung wird [...] zum größten Abenteuer, das alle Menschen von Geburt an bestehen müssen, zur Konstruktion einer ganzen Welt in Kopf und Körper.“
(Laewen 2002, S. 41)

Der Auftrag von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung und ist in § 22 des SGB VIII festgeschrieben.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz § 22 Grundsätze der Förderung



(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiäre Pflege besser miteinander vereinbaren zu können.

[...]

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.

Auch wenn Bildung, Erziehung und Betreuung immer untrennbar miteinander verbunden sind, verweisen die Begriffe auf jeweils spezifische Perspektiven des pädagogischen Handelns der Fachkräfte: Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes, Erziehung als ziel- und werteorientiertes Handeln der Fachkräfte und Betreuung als fürsorgliche Obhut und Pflege außerhalb der Familie.

1.1.1 Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes

Bildung wird in der Kindheitspädagogik als aktive Tätigkeit des Subjekts verstanden und meint immer ‚sich bilden‘. Bildung kann nicht von außen durch Erziehung hergestellt werden, kann und muss aber durch Erziehung unterstützt werden.

■ Bildung als aktive Tätigkeit des Kindes

Jedes Kind beginnt von seiner Geburt an, die Welt zu entdecken und setzt sich kompetent, aktiv und neugierig mit den vielfältigen Themen auseinander, denen es in seinem Umfeld begegnet. Daher wird auch von Selbstbildung gesprochen (vgl. Schäfer 2003, S. 31). Durch die Aktivität des ‚sich-Bildens‘ entwickeln Kinder nach und nach ein Verständnis von der Welt und erfahren, welche Bedeutung sie selbst in dieser Welt haben. Bildung beschäftigt sich immer mit beidem: der Aneignung der Welt und der Entwicklung des Selbst.

Dabei beschäftigen sich Kinder in der Regel nicht mit einem Bildungsthema nach dem anderen, sondern häufig mit mehreren Themen gleichzeitig, oder sie wechseln zwischen verschiedenen Themen (siehe Kapitel → 3). Sie vertiefen sich in einen Aspekt, entdecken Zusammenhänge und verfolgen neue Themen. Auf diese Art und Weise entwickeln sie innere Strukturen, auf denen ihr weiteres Denken, Fühlen und Handeln aufbaut. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, die Vielfalt der Bildungsprozesse der Kinder wahrzunehmen, zu begleiten und Erweiterungen anzubieten.

Dazu bedarf es eines geteilten Aufmerksamkeitsrahmens, in dem Kind und pädagogische Fachkraft sich dem gleichen Thema widmen. Ein geteilter Aufmerksamkeitsrahmen entsteht zum Beispiel, wenn ein Kind auf etwas zeigt und die Fachkraft dieser Zeigegeste folgt. In der so geteilten Welt wissen beide, dass das Gegenüber denselben Gegenstand sieht, wie man selbst (vgl. Tomasello 2002, S. 147ff.).

BEISPIEL: Freudestrahlend lässt Samil seinen Schnuller fallen und schaut ihm hinterher. Dann schaut er Semra (Fachkraft) an und zeigt auf den am Boden liegenden Schnuller. „Du möchtest den Schnuller wiederhaben?“ fragt Semra und hebt ihn auf. Zufrieden lässt Samil den Schnuller ein weiteres Mal fallen. Semra lächelt: „Siehst du, er fällt wieder nach unten.“

■ Bildung in sozialen Kontexten

Jedes Kind erlebt die Welt durch die Gestaltung der Umwelt und die Reaktionen der Vertrauenspersonen immer schon gesellschaftlich und kulturell vorinterpretiert. Was das Kind als bedeutsam wahrnimmt, ist auch abhängig davon, was ihm an Erfahrungen zur Verfügung steht und was für die ihm nahestehenden Personen bedeutsam ist. So bilden sich Kinder auf der Grundlage ihrer jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungen und damit immer auch innerhalb eines Rahmens äußerlicher Möglichkeiten und Begrenzungen, die mit ihrer Lebenssituation verbunden sind (siehe Kapitel → 2.2). Auch die Ansichten der pädagogischen Fachkräfte zum jeweiligen Thema spielen bei den Bildungsprozessen der Kinder eine Rolle.

BEISPIEL: Manja beobachtet konzentriert eine dicke Spinne, die langsam die Wand hochkrabbelt. Zwischendurch schaut sie immer wieder kurz zu Anna (Fachkraft). Wie reagiert Anna auf dieses schwarze Krabbeltier?

■ Bildungsprozesse in einer digitalisierten Gesellschaft

Gesellschaftliche und technische Veränderungen haben ebenfalls Einfluss auf die Bildungsprozesse von Kindern, insbesondere die Digitalisierung. Viele Kinder begegnen digitalen Medien in ihren Familien oder im nahen Umfeld und lernen schon früh, sie zu bedienen. Allerdings erfolgt der Medienkontakt im familialen Umfeld nicht immer altersangemessen und kompetenzfördernd. Es ist daher notwendig, dass digitale Medien auch in Kindertages-

einrichtungen und Kindertagespflegestellen als ‚Thema der Kinder‘ verstanden werden. Ziel ist, die Kinder darin zu unterstützen, kompetent, aber auch kritisch mit Digitalität umzugehen (siehe Kapitel → 3.7).

■ Zur Bedeutung der Kindergruppe für Bildung

Der Alltag in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege ist vor allem ein Gruppenalltag. Ein großer Teil des Tages findet in (häufig altersgemischten) Gemeinschaften statt. Die Interaktion mit anderen Kindern und vor allem das gemeinsame Spiel bietet Kindern Anregungen, die sich von denen durch Erwachsene unterscheiden. Bereits junge Kinder entwickeln spezifische soziale Umgangsformen miteinander, eine eigene Kultur mit eigenen Kommunikationsformen („toddler style“) sowie einer eigenen Art und Weise, Freundschaften aufzubauen und zu gestalten (vgl. Schneider/Wüstenberg 2014, S. 40 ff.). Sich in Gleichaltrigengruppen bewegen und Freund*innen finden zu können, ist für Kinder ein wesentlicher Aspekt guter Qualität der Kindertagesbetreuung (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2022, S. 10ff.).

So tragen Kindergruppen oft auch zur Beschleunigung von Bildungsprozessen bei. Michael Tomasello bezeichnet dies als „Wagenhebereffekt“. Dieser findet zum Beispiel dann statt, wenn ein Kind eine neue Handlung erfindet und ein anderes auf die innovativen Vorschläge des anderen reagiert und umgekehrt, bis dabei ein Produkt entsteht, das keines der Individuen alleine hervorgebracht haben könnte (vgl. Tomasello 2002, S. 59).

BEISPIEL: Neben dem Sandkasten ist eine große Pfütze. Arlo stapft mit dem Fuß immer wieder kräftig in die Pfütze und freut sich darüber, dass es spritzt. Mira-Juna schaut zunächst zu und probiert das dann auch aus. Dann hat sie eine Idee. Sie klettert auf den Sandkastenrand und springt von dort mit beiden Beinen in die Pfütze. Arlo versucht daraufhin, mit Anlauf über den Rand in die Pfütze zu springen. Nach und nach kommen weitere Kinder hinzu.

■ Zur Bedeutung des Spiels für Bildung

In der Kindertagesbetreuung hat insbesondere das freie Spiel der Kinder eine große Bedeutung. Im kreativen Spiel, alleine oder mit anderen schaffen Kinder aktiv etwas Neues. Gelegenheit zum freien Spiel sind daher immer auch selbstgesteuerte Bildungsgelegenheiten, in denen Kinder spielerisch mit Ideen, Herausforderungen und Problemen umgehen können. Im Spiel können die Kinder selbst gewählten Themen nachgehen, verschiedene Dinge erpro-

ben oder Erfahrungen verarbeiten. Dafür brauchen sie viele Spielmöglichkeiten und müssen wissen, welche Orte und Dinge ihnen frei zur Verfügung stehen, um möglichst selbsttätig ihren Spielideen nachgehen zu können.

1.1.2 Erziehung als ziel- und werteorientiertes Handeln der Fachkräfte

Damit Kinder sich selbst bilden können, sind sie auf Erziehung angewiesen. Die Notwendigkeit von Erziehung ergibt sich aus der anthropologisch begründeten Erziehungsbedürftigkeit des Kindes. Jedes Kind braucht Erwachsene, die für seine Grundbedürfnisse sorgen, ihm Orientierung geben und es in seinen Bildungsprozessen unterstützen und begleiten. Auch die Gesellschaft ist auf die Erziehung der nächsten Generation angewiesen. Durch Erziehung werden das für eine Gesellschaft wichtige Wissen und gesellschaftliche Werte zwischen den Generationen weitergegeben und dabei auch immer wieder transformiert. Die Fachkraft gleicht hier einer*inem erfahrenen Reiseführer*in: Sie zeigt mögliche Wege auf, gibt auf unbekanntem Terrain Sicherheit und stellt die nötige Ausrüstung bereit, doch die Route wählt und geht das Kind in seinen Bildungsprozessen letztlich selbst. Pädagogisches Handeln der Fachkräfte ist bewusst oder unbewusst von Erziehungszielen bestimmt: von Normen und Werten, die den Fachkräften wichtig sind, aber auch von dem Ziel, Kinder bei der Entwicklung spezifischer Kompetenzen zu unterstützen. Ob und wie sich die Kinder die von den pädagogischen Fachkräften angestrebten Fähigkeiten dann auch wirklich aneignen, hängt von ihren individuellen Bildungsprozessen ab: „Erziehung gleicht einem Plan, den Erziehende anstreben, bei dem sie sich aber nie sicher sein können, ob er gelingt.“ (Hörster 2005, S. 438f.)

■ Erziehung und Bildung

Erziehung und Bildung sind nicht voneinander zu trennen. Sie stellen zwei Seiten derselben Medaille dar, die sich gegenseitig bedingen. Während Bildung auf die Perspektive der Kinder verweist, also auf das, was Kinder tun, um sich Fähigkeiten anzueignen, verweist Erziehung auf die Perspektive der Erwachsenen, also auf das, was pädagogische Fachkräfte (oder andere) tun, um Bildungsprozesse der Kinder zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl. Schäfer 2019, S. 65).

Die Anregung von Bildungsprozessen eines Kindes durch Erziehung geschieht in der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung insbesondere auf zwei Wegen: Zum einen gestalten pädagogische Fachkräfte

die Umwelt der Kinder und ermöglichen ihnen damit die Beschäftigung mit unterschiedlichen Bildungsthemen. Zum anderen beeinflussen sie durch ihre Interaktionsangebote die Bildungsprozesse des Kindes. Dabei geben sie den Kindern durch ihr Verhalten Hinweise darauf, wie man etwas wahrnehmen und bewerten kann (vgl. Laewen 2002, S. 43). Pädagogische Fachkräfte sollten wissen, dass alles, was sie im Einrichtungsalltag tun, als Erziehung wirkt: Erklärungen, Forderungen, Trösten, Begrenzen, Begleiten, Ermuntern etc. und vor allem das eigene Vorleben.

■ Sich Erziehungsziele bewusst machen

Erziehung ist immer normativ und eng verbunden mit der Frage: „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Winkler 2006, S. 16). Wie pädagogische Fachkräfte diese Frage beantworten, steht auch im Zusammenhang mit ihrer eigenen Erziehung, den gesellschaftlichen Normen und Werten sowie ihren kulturellen Selbstverständlichkeiten. Auch wenn sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer Erziehungsziele nicht immer bewusst sind, zeigen sich diese doch in ihrem konkreten Handeln und wirken machtvoll auf die Bildungsprozesse der Kinder.

Es ist daher notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte über ihre Erziehungsziele austauschen und klären, an welchen Erziehungszielen sich das pädagogische Handeln aller Fachkräfte orientieren soll (Wertekern) und bei welchen Erziehungszielen es im Team individuelle Unterschiede geben kann. Selbstreflexion und Biographiearbeit können diesen Prozess unterstützen. Auch der Träger setzt mit seinem*ihrem Leitbild verpflichtende Erziehungsziele. Erziehungsziele sind zudem mit beeinflusst durch gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftliches Wissen.

■ Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit als Erziehungsziele

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.



Das SGB VIII legt in § 1 drei allgemeine Erziehungsziele der Kinder- und Jugendhilfe fest, denen auch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege

verpflichtet sind: Sie haben zuvorderst den Auftrag, die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern.

- Das Erziehungsziel *Selbstbestimmung* können pädagogische Fachkräfte unterstützen, indem sie allen Kindern im Einrichtungsalltag möglichst viele Selbstbestimmungsrechte zugestehen. Dies bedeutet auch, den Kindern eigensinnige Entscheidungen zu ermöglichen und sich mit eigenen erwachsenen Einschätzungen zurückzuhalten.
- Das Erziehungsziel *Eigenverantwortung* fördern Fachkräfte, indem sie Kinder darin unterstützen, die Bedeutung von Entscheidungen für sich und andere einzuschätzen sowie sich in Selbstständigkeit zu üben und Aufgaben des täglichen Lebens zu übernehmen.
- Das Erziehungsziel *Gemeinschaftsfähigkeit* fordert von den pädagogischen Fachkräften, die Kindertageseinrichtung bzw. die Kindertagespflege als eine Gesellschaft im Kleinen zu verstehen und den Alltag gemeinsam mit all den unterschiedlichen Menschen (Kindern und Erwachsenen) zu gestalten (siehe Kapitel → 2.1).

Alle drei Erziehungsziele verweisen darauf, dass der pädagogische Alltag nicht allein *für* die Kinder gestaltet werden kann, sondern vor allem *mit* ihnen gestaltet werden muss.

■ Erziehungsziele und Vermittlung von Bildungsthemen

Erziehung hat aber nicht nur mit der Vermittlung von Normen und Werten zu tun. Auch die Vermittlung von Wissen und Können zu den vielfältigen Bildungsthemen (siehe Kapitel → 3) ist Erziehung (vgl. Mollenhauer, 1985, S. 52ff.). So müssen pädagogische Fachkräfte sich im Alltag immer wieder entscheiden: Welche Themen, die Kinder interessieren, nehmen wir auf, welche nicht? Den Erwerb welcher Kompetenzen streben wir an? Was wollen wir Kindern vermitteln?

■ Themen der Kinder und zugemutete Themen

Bei der Auswahl der Bildungsinhalte können sich die pädagogischen Fachkräfte zum einen an den Themen orientieren, die den Kindern wichtig sind (*Themen der Kinder*, vgl. Laewen 2002, S. 52). Dazu gilt es zu beobachten, womit die Kinder sich gerade beschäftigen, dies als Ausdruck von Bildungstätigkeit zu interpretieren, diese Themen mit Worten und Handlungen aufzunehmen und ggf. zu erweitern (siehe Kapitel → 4). Zum anderen können die pädagogischen Fachkräfte Kindern auch Themen, die ihnen wichtig sind, zumuten (*zugemutete Themen*, ebd.). Dies ist beispielsweise bei Themen der Fall, zu denen einige Kinder in ihren Lebenswelten bislang wenig Zugang

hatten oder die den Fachkräften aus erzieherischen Gründen wichtig sind.

1.1.3 Betreuung als fürsorgliche Obhut und Pflege außerhalb der Familie

Betreuung umfasst die familienergänzende Sorge für das Wohlbefinden der Kinder in der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung über einen bestimmten Zeitraum.

■ Fürsorge, Pflege, Beziehung und Schutz

Die Erziehungsberechtigten übergeben ihr Kind für einen Teil des Tages in die Obhut der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegestelle und übertragen ihr mit dem Betreuungsvertrag für diesen Zeitraum auch die Aufsicht über ihr Kind. Sie sind damit verantwortlich für die Gewährung von Fürsorge und Pflege, die Gestaltung liebevoller Beziehungen, den Schutz vor Grenzüberschreitungen durch Erwachsene oder andere Kinder sowie den Schutz vor für die Kinder unüberschaubaren ernsthaften Gefahren. Dazu bedarf es einer hohen Sensibilität für die vielfältigen Formen von Grenzüberschreitungen und Gewalt sowie der Orientierung an einem einrichtungsspezifischen Kinderschutzkonzept (siehe Kapitel → 2.3). Eine gute Betreuungsqualität ist Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse der Kinder.

■ Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung

Insbesondere für Eltern steht Betreuung auch für die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit oder anderer familialer Aufgaben, wie zum Beispiel die Pflege und Versorgung Angehöriger. Das beinhaltet das Vorhandensein von für sie passenden Betreuungszeiten. Die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes führt zu unterschiedlichen zeitlichen Betreuungsbedarfen von Eltern. Daher gehört zur Betreuungsqualität das regelmäßige Abfragen der zeitlichen Betreuungsbedarfe in den Familien, was wiederum in die Bedarfsplanung des örtlichen Trägers einfließen soll. Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege können versuchen, Eltern darüber hinaus bei der Suche nach ergänzenden Betreuungslösungen zu unterstützen, wenn sie selbst die erforderlichen Zeiten nicht abdecken können.

1.2 Zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Beziehung für Bildungs- und Erziehungsprozesse

Bildung zu unterstützen heißt „offen dafür zu sein, dass mir etwas Neues oder anderes begegnet, wovon ich berührt, ergriffen oder bewegt werde, also zuzulassen, dadurch verändert zu werden.“

(Rosa/Endres 2016, S. 18)

Damit Kinder in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sich selbstbildend mit der Welt auseinandersetzen können, benötigen sie nicht nur eine spannende Umgebung, sondern auch verlässliche, vertrauensvolle Bezugspersonen, die sie begleiten und ihnen bei Bedarf ein ‚sicherer Hafen‘ sind (vgl. Stamm 2013). Pädagogische Fachkräfte (oder auch andere Kinder) können Anregungen geben, in denen sie an die Bildungstätigkeit des Kindes anknüpfen; dabei gilt es, respektvoll auf die individuellen Autonomie- und Verbundenheitsbestrebungen der Kinder einzugehen und den pädagogischen Alltag entsprechend zu strukturieren.

1.2.1 Familiäre Bindungen und die Fachkraft-Kind-Beziehung

Kinder sind zunächst in vielerlei Hinsicht von ihrem sozialen Umfeld abhängig. Zu den Personen, die sie umsorgen, bauen sie daher schon früh eine enge Verbindung auf. Meist sind dies zunächst die Eltern. Jede Bindungsbeziehung ist einzigartig und von unterschiedlicher Qualität (vgl. Bowlby 1969/1984; Ainsworth et al. 1978). Neben die primären Bindungspersonen des Kindes treten mit Eintritt in die Krippe, die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege pädagogische Fachkräfte als weitere Bezugspersonen. Die Fachkraft-Kind-Beziehung kann Merkmale einer (sekundären) Bindungsbeziehung aufweisen. Jedoch richtet sich der fachliche Diskurs inzwischen auf eine durchaus differenzierende Betrachtung und die Beschreibung von Unterschieden zwischen der Eltern-Kind-Bindung einerseits und der Fachkraft-Kind-Beziehung in Kindertageseinrichtungen andererseits (vgl. Glüer 2017, S. 55; Keller 2021, S. 96 f.).

■ Wiederkehrender Wechsel der Bezugspersonen

Der Wechsel der Bezugspersonen muss von den Kindern immer wieder aufs Neue bewältigt und an ihre wachsende Selbstständigkeit, aber auch an zu erwartende Meilensteine der Entwicklung, die die meisten Kinder durchlaufen, sowie an die jeweiligen Lebensbedingungen angepasst

werden. Neben einer am Kind orientierten Eingewöhnung und Abschiedsgestaltung am Übergang zur nächsten Institution (siehe Kapitel → 1.3) gehören das tägliche Begrüßen beim Bringen und das Verabschieden beim Abholen zum pädagogischen Alltag. Ankommen und Abschied bewältigen zu lernen, ist bereits selbst ein wichtiger Bildungsprozess. Grundsätzlich sollte sich jede Fachkraft für alle Kinder in der Einrichtung zuständig fühlen und sich als verlässliche Kontaktperson anbieten, wenn Kinder Bedarf nach erwachsener Unterstützung signalisieren. Die Kinder werden sich im Regelfall immer den Erwachsenen zuwenden, von denen sie sich aktuell die bestmögliche Unterstützung erhoffen.

1.2.2 Verbundenheit und Autonomie

Kinder streben sowohl nach Autonomie als auch nach Verbundenheit, weil sie Menschen sind: Sich eigensinnig als Weltentdecker*in auf den Weg machen zu können, ist ebenso wichtig wie das Gefühl, zu einer Gemeinschaft zu gehören und sie mitzugestalten (vgl. Hüther 2012).

■ Verbundenheit bieten

Zur Aufgabe pädagogischer Fachkräfte gehört es, zu erkennen, wann Kinder durch Verhaltensweisen wie Nachlaufen oder -krabbeln, Blickkontakt suchen, Weinen oder Rufen darauf hinweisen, dass sie ihrer Hilfe bedürfen, um sich emotional zu regulieren (Ko-Regulation). Erst aus der Nähe zu einer erwachsenen Bezugsperson können insbesondere junge Kinder wieder in die Unabhängigkeit und das selbstständige Handeln starten (vgl. Gonzales-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 174 ff.). Neben den pädagogischen Fachkräften ist auch die Gemeinschaft der anderen Kinder wichtig, um Verbundenheit zu erleben. Dies wird sichtbar im gemeinsamen Spiel und in Aktivitäten, aber auch wenn pädagogische Fachkräfte darauf achten, Exklusionsprozesse zu vermeiden und ggf. abzubauen (siehe Kapitel → 2.2).

Streitigkeiten, Verletzungen oder eine ungewohnte Situation können dazu führen, dass auch bereits gut eingewöhnte bzw. ältere Kinder eine vertraute Bezugsperson brauchen, die ihnen ko-regulierend beim Umgang mit den eigenen Gefühlen zur Seite steht oder bei der Deutung einer Situation hilft.

■ Autonomie unterstützen

Selbstgesteuerte Bildungsprozesse zu unterstützen bedeutet, Kinder zu ermutigen und ihnen ggf. zu assistieren, ohne die Lösung eines Problems vorwegzunehmen. „jedes Kind hat einen angeborenen Drang, in die Welt

zu gehen, sie zu erfahren und zu erkunden. Dafür müssen die pädagogischen Fachkräfte nicht sorgen. Kinder müssen nicht ins Spiel und in die Selbständigkeit gedrängt werden – sie suchen sie sich selbständig, wenn sie soweit sind.“ (Wedewardt/Hohmann 2021, S. 21). Das Explorationsbedürfnis zeigt sich im Regelfall von allein, wenn das Sicherheitsbedürfnis (wieder) ausreichend befriedigt ist.

Ein respektvoller Blick auf das Kind und die ‚Arbeit‘, die sein Bildungsbestreben darstellt, sind Voraussetzung, um zu erkennen, wann ein Kind von der Begleitung durch die pädagogische Fachkraft profitieren könnte und wann ein Einmischen Bildungsprozesse stören oder sogar verhindern könnte.

BEISPIEL: Bella ist unter einen Stuhl gekrabbelt. Plötzlich wirkt sie hilflos; ihr gelingt es nicht, sich umzudrehen und wieder herauszukrabbeln. Toni (Fachkraft) hockt sich neben Bella und spricht ihr ruhig zu, ohne sie jedoch aus ihrer misslichen Lage zu befreien. Nach einiger Zeit stellt Bella fest, dass sie sich rückwärts unter dem Stuhl hervorschieben kann.

1.2.3 Zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Beziehung im pädagogischen Alltag

Die Signale eines jeden Kindes bedürfnisorientiert zu interpretieren, hilft pädagogischen Fachkräften zu erkennen, wann ein Kind sich forschend der Welt zuwenden möchte und wann es Halt und Unterstützung sucht. Dabei spielt reflektiertes responsives Verhalten eine wichtige Rolle.

■ Responsivität und beziehungsvolle Pflege

Die ‚professionelle Responsivität‘ (ein auf das Kind abgestimmtes Antwortverhalten) ist vor allem in Krippe und Kindertagespflege entscheidend für Bildungsprozesse in alltäglich anfallenden Alltagsinteraktionen wie beim Erzählen, dem Pflegen und den Mahlzeiten sowie im Umgang mit herausforderndem Verhalten (vgl. Gutknecht 2012, S. 86 ff.). Doch auch bei älteren Kindern spielt eine ‚sensitive Responsivität‘ (vgl. Remsperger 2011) pädagogischer Fachkräfte eine wichtige Rolle.

Insbesondere Pflegesituationen (Wickeln, Hilfe bei der Handhabung eines Taschentuchs, Unterstützung auf der Toilette, Assistenz beim Essen oder Trinken etc.) unterliegen leicht der Gefahr, allzu routiniert und ohne Einbindung des Kindes als Subjekt durchgeführt zu werden.

Das heute als ‚beziehungsvolle Pflege‘ bekannte Konzept zum respektvollen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern geht auf die Schriften der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler und ihrer Tochter Anna Tardos zurück und wurde vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Pikler/Tardos u. a. 1997). Es zielt darauf ab, jede Pflegesituation als intensive Eins-zu-eins-Interaktion zu gestalten, in der das Kind so viel Autonomie wie möglich erfährt. Denn gerade in den intimen Pflegesituationen können Kinder erfahren, ob sie in der Welt einen aktiven Part einnehmen dürfen oder sie dieser wie ein Objekt ohnmächtig ausgeliefert sind. Damit ist eine sanfte, respektvolle Pflege auch ein Teil des institutionellen Kinderschutzes (siehe Kapitel → 2.3).

■ Prioritäten setzen

Wenn eine pädagogische Fachkraft viele Kinder gleichzeitig zu betreuen hat, kann sie nicht alle Kinder in gleicher Intensität begleiten: Sie muss immer auch einschätzen, wessen Bedürfnis gerade vorrangig beantwortet werden soll. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflegestelle kommen dann oft nicht umhin, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder zu priorisieren: Sie müssen entscheiden, wem sie gerade die ungeteilte Aufmerksamkeit schenken und wem sie es abverlangen (müssen), eine gewisse Zeit zu warten (vgl. Wedewardt/Homann 2021, S. 164). Das ist für Kinder zugleich ein wichtiger Lernprozess. Sie erfahren, dass es in einer Gemeinschaft manchmal notwendig ist, eigene Bedürfnisse kurzzeitig zurückzustellen. Dies gelingt Kindern besser, wenn die pädagogischen Fachkräfte klar kommunizieren, dass sie in Kürze für das (wartende) Kind da sein werden und diese Ankündigung dann auch wirklich einhalten.

1.2.4 Bildung als Abenteuer innerhalb verlässlicher Fachkraft-Kind-Beziehungen

Sich mit der Welt bildend auseinander zu setzen, bedeutet immer auch, sich auf unsicheres Terrain zu begeben. Das ist für Kinder einerseits spannend und voller Inspiration, manchmal aber auch anstrengend, irritierend oder überraschend. Was dabei für sie bedeutungsvoll ist, hängt unter anderem davon ab, ob sie in der Beziehung zu anderen Kindern und den Erwachsenen unmittelbar spüren, dass sie und ihre Weltentdeckungen wertvoll und einzigartig sind.

■ In Resonanz sein

Bildung(sbegleitung) gelingt dann am besten, wenn Kinder sich nicht nur selbst für etwas begeistern, sondern auch in den Beziehungen zu anderen Menschen und zur

Welt eine entsprechende Resonanz, ein Mitklingen, auf ihre Fragen an die Welt und ihre Erkenntnisleistungen erfahren. Sich als pädagogische Fachkraft in Resonanz zu begeben, bedeutet, bewusst „Momente des wechselseitigen Berührens und Berührtwerdens“ (Rosa/Endres 2016, S. 16) zuzulassen und zu gestalten. Zentral in Bildungsprozessen ist, dass sie einen verändern, wenn man sich intensiv mit einer Sache auseinandersetzt; dies wird in der Resonanzpädagogik (ebd.) auch als Anverwandlung bezeichnet. Das sinnbildliche Knistern oder Feuer und Flamme für etwas zu sein, kann man spüren und in den Augen des Gegenübers sehen. Gelingt es den pädagogischen Fachkräften, eine solche Resonanz herzustellen, beginnt man gemeinsam, sich „eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie (...) [einen] verwandelt“; die Weltbeziehung wird dadurch eine andere. Gibt es hingegen keinen Resonanzraum, bleibt die Interaktion ‚stumm‘, selbst dann, wenn man viel spricht oder tut (vgl. ebd. S. 16 ff.).

BEISPIEL: Die Kinder haben Kresse ausgesät. Lydia schaut wie jeden Morgen nach, ob sie schon gewachsen ist. Plötzlich ruft sie aufgeregt: „Kommt mal alle her, die Kresse lebt!“ Die Kinder staunen. Auch Nesrin (Fachkraft) kommt hinzu und versucht die gebannte Stimmung aufzugreifen: „Ja, schaut mal, was Lydia entdeckt hat: Der Kern spaltet sich auf, und heraus kommt ein kleiner weißer Trieb. Ein kleines Wunder!“ – „Das ist ein bisschen wie ein Ei! Es ist geschlüpft!“ freut sich Lydia mit weit geöffneten Augen und klatscht aufgeregt in die Hände.

In der Bildungsbegleitung in Resonanz zu gehen, setzt die Bereitschaft voraus, sich im Kontakt mit den Kindern auch als erfahrene pädagogische Fachkraft immer wieder begeistern zu lassen.

■ Konfliktfähigkeit und Meinungsvielfalt fördern

In Beziehung zu anderen zu stehen, bedeutet auch, Wünsche und Konflikte zu erleben und Position zu beziehen, andere Ansichten anzuhören sowie die eigene Meinung zu vertreten. Dies ist Teil einer offenen Dialogkultur. Kinder können so erfahren, dass andere Menschen andere Positionen und Prioritäten haben, ohne dass die Beziehung Schaden nimmt und dass diese das Zusammenleben sogar bereichern.

Wenn Kinder von verschiedenen Erwachsenen und Kindern in ihren Bildungsprozessen umgeben sind und ihnen zugestanden wird, sich in dieser Unterschiedlichkeit zu bilden sowie an Entscheidungen über Tätigkeiten,

Angebote und Projekte regelmäßig ernsthaft beteiligt werden, dann kommen immer wieder wertvolle Aus-handlungen über den Alltag und damit Bildungsprozesse zustande, die neue Sichtweisen und Problemlösungen ermöglichen.

■ Wechsel von Anspannung und Entspannung ermöglichen

Kein Kind kann den ganzen Tag aktiv sein: Es braucht auch Phasen von Ruhe und Rückzug. Für das Kind bedeutet Bildung in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege täglich ein neues Abenteuer, auf das es sich nur einlassen kann, wenn pädagogische Fachkräfte auch um die Bedeutung von Entspannung für das Wohlbefinden der Kinder wissen (vgl. Gutknecht/Kramer 2018b, S. 24ff.). Solche Entspannungsmöglichkeiten können neben Orten und Zeiten, zu denen Kinder (und Fachkräfte) gemeinsam zur Ruhe kommen, auch Nischen, kleine Zelte oder Ruhekissen sein, die dauerhaft zur Verfügung stehen und spontanes Ausruhen ermöglichen. Das eigene Ruhe- und Erholungsbedürfnis mit zunehmendem Alter selbst erfüllen zu können, ist ein wichtiger Bildungsprozess.

■ Räume auch beziehungsorientiert gestalten

Besonders für junge Kinder in Krippe und Kindertagespflege ist es wichtig, dass sie jederzeit Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften aufnehmen können. Sie wissen noch nicht, dass eine Person auch dann da ist, wenn sie sie gerade nicht sehen; diese Objektpermanenz entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Die Raumaufteilung sollte daher verschiedene Erkundungs- und Rückzugsmöglichkeiten erkennen lassen und insbesondere auch Kindern, die sich noch ganz oder überwiegend krabbelnd in Bodennähe bewegen, einen guten Rund-um-Blick ermöglichen, um zu jeder Zeit Blickkontakt zu den Erwachsenen finden zu können.

Ältere Kinder wollen sich eher auch einmal für längere Zeit in Verstecke zurückziehen, um unbeobachtet spielen zu können. Dies erfordert von Fachkräften Vertrauen und Respekt gegenüber der wachsenden Eigenständigkeit der Kinder. Zu einer guten Beziehungsgestaltung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gehört es auch, dass Kinder Risiken eingehen und bewältigen oder daran scheitern dürfen, sowie, dass sie Geheimnisse haben dürfen, ohne dauerhaft unter Beobachtung zu stehen. Damit Kinder sowohl begleitete als auch unbeobachtete Bildungsprozesse durchlaufen können, braucht es eine entsprechende Raumgestaltung (siehe Kapitel → 4.4).

1.3 Bildung, Erziehung und Betreuung in Übergängen

„Transitionen sind Phasen verdichteter Entwicklung. Die Alltagsroutinen passen nicht mehr, es muss in relativ kurzer Zeit viel gelernt werden. Diese Anforderungen können verunsichern und belasten, sie können aber auch Entwicklung beschleunigen und stärken, wenn man sich in der Transition als selbstwirksam erlebt.“

(Winner 2015, S. 13)

Übergänge (Transitionen) sind Teil jeder (Bildungs-) Biografie: Kinder erleben diese beim Eintritt in die Krippe, die Kindertagespflege oder die Kindertageseinrichtung, beim Wechsel zwischen zwei Einrichtungen oder Gruppen sowie beim Übergang in die Schule. Darüber hinaus gibt es weitere Übergänge, die Kinder erleben können, die jedoch weniger planbar sind beziehungsweise von Kind zu Kind zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden können, wie etwa Veränderungen im Familiensystem.

Neben solchen ‚großen‘ Übergängen finden in der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung jeden Tag auch ‚kleine‘ Übergänge statt (Mikrotransitionen, vgl. Gutknecht/Kramer 2018a). Das sind Situationen, in denen sich im Tagesablauf für die gesamte Gruppe oder ein einzelnes Kind etwas grundlegend verändert, zum Beispiel wenn Räume gewechselt werden (müssen), um einer anderen Tätigkeit nachgehen zu können, wenn Aktivitäten sich ändern oder die Bezugspersonen sich abwechseln.

1.3.1 Zur Bedeutung von großen und kleinen Übergängen

Für pädagogische Fachkräfte ist es wichtig zu wissen, dass ein Übergang immer zugleich eine Entwicklungschance und ein ‚kritisches Lebensereignis‘ – also eine Phase intensiver Neuorientierung, die besondere Bewältigungsstrategien erfordert – sein kann.

■ Übergänge aus verschiedenen Perspektiven

Große Transitionen sind erstmalige und einmalige Entwicklungsprozesse, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden: Auf der Ebene der einzelnen Person, auf der Ebene der Beziehungen sowie auf der Ebene der Lebensumwelten (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 37). Auch Eltern erleben Transitionen (beispielsweise, wenn der Vater eines Krippen- oder Kindertagespflegekindes zu dem eines Kitakindes wird). Pädagogische Fachkräfte dagegen sind

professionelle Begleiter*innen der Kinder und Familien in diesen Übergängen.

Sowohl für die Kinder und ihre Familien als auch für die Einrichtung selbst ist es wichtig, dass die Übergänge gut gelingen, da sie den weiteren Verlauf der (Bildungs-)Biografie des Kindes oft entscheidend prägen. Ziel ist es, dass sich alle Beteiligten in diesen auch krisenhaften Umbrüchen stabilisieren und in neuen Alltagsroutinen einfinden können.

BEISPIEL: „Mama ist heute Morgen in die falsche Richtung gefahren!“ erzählt Stina, „Dabei müssen wir doch erst Francesco zur Schule bringen! Jetzt kommt sie zu spät zur Arbeit!“ – „Oha, da hat sich Mama wohl noch nicht daran gewöhnt, dass Francesco jetzt ein Schulkind ist, was?“ fragt Louis (Fachkraft). „Jupp!“ lacht Stina, „und jetzt bin ich hier die Große, nicht mehr mein Bruder!“

Dabei kann derselbe Übergang für die betroffenen Personen unterschiedliche Bedeutungen haben. Die pädagogischen Fachkräfte sind gefordert, die Perspektiven der Beteiligten wahrzunehmen und sensibel auf die unterschiedlichen, zuweilen auch gegensätzlichen Gefühle und Anforderungen einzugehen.

■ Verdichtete Bildungsgelegenheiten als Chance und Herausforderung

Kinder sind in Transitionen oft mit mehreren Veränderungen gleichzeitig konfrontiert, für die sie noch keine bzw. nur ansatzweise passende Handlungskompetenzen besitzen. Je jünger die Kinder sind, desto weniger Erfahrungen haben sie im Umgang mit unbekannten Situationen und desto mehr sind sie auf Erwachsene angewiesen, die sie darin unterstützen, mit ihren oft starken Emotionen umzugehen. Große Übergänge sind in der Regel auch mit einem Identitätswandel verbunden. Die Betroffenen müssen in einem begrenzten Zeitraum viel lernen, um in der zunächst ungewohnten Rolle im neuen Lebensabschnitt zurechtzukommen.

Auch wenn große Übergänge oft mit einem bestimmten Tag verknüpft sind (zum Beispiel die Einschulung), verlaufen sie über einen längeren Zeitraum. Die dabei notwendigen Adaptionsverläufe können nicht von außen vorgegeben werden.

■ Beteiligung in Übergängen

Für Kinder ist es daher wichtig, dass sie erfahren, Übergängen nicht passiv ausgeliefert zu sein, sondern diese aktiv mit vorbereiten und gestalten zu können. Die pädagogischen Fachkräfte müssen daher immer wieder prüfen, welche Entscheidungsspielräume sie den Kindern eröffnen können. Informationen über anstehende Übergänge sollten so aufbereitet sein, dass die Kinder sie sehen, anfassen, erleben und begreifen können. Dabei gilt es auch, die Vielfalt ihrer Familien und deren Bewältigungsstrategien zu berücksichtigen (siehe Kapitel → 2.2).

■ Zum Zusammenhang kleiner und großer Übergänge

Auch in den kleinen Übergängen im Einrichtungsalltag (Mikrotransitionen) ändern sich die Handlungsanforderungen an das Kind – und das mehrmals täglich, zum Beispiel beim An- und Ausziehen, beim Übergang vom Mittagessen zur Ruhezeit oder beim Wechsel von den Eltern zur pädagogischen Fachkraft. Auch diese Übergänge können mit Unsicherheit verbunden sein, die sich insbesondere bei jungen Kindern zeitweise bis hin zum Verlust der emotionalen Regulationsfähigkeit äußern kann. Sie müssen daher einfühlsam begleitet werden. Gleichzeitig bieten solche Mikrotransitionen wichtige Bildungsanregungen.

Sowohl große als auch kleine Übergänge sollten transparent gestaltet sein. Nachvollziehbare Strukturen geben Sicherheit, durch aktive Beteiligung erfahren Kinder Selbstwirksamkeit. „Dabei darf der Zusammenhang zwischen kleinen und großen Übergängen nicht ignoriert werden. Die Empfindung von Geborgenheit und Gehaltensein vermittelt sich dem jungen Kind dadurch, dass es Sicherheit in seinen Beziehungen zu den vertrauten Personen erlebt.“ (Gutknecht/Kramer 2018a, S. 12 f.)

1.3.2 Von der Familie in die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung

Die ersten Wochen in der Kindertagespflege oder Kindertageseinrichtung sind für Kinder oft der erste bildungsbio-graphische Übergang.

■ Eingewöhnungsmodelle

Eingewöhnungsmodelle sollen den Kindern dabei helfen, eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften aufzubauen. Damit entsteht eine Grundlage, auf der sie sich in der Einrichtung wohlfühlen und explorieren können. Verbreitet sind vor allem das Berliner Modell (vgl. Infans 1990) und das Münchner Modell (vgl. Beller 1994; Winner/Erndt-Doll 2013). Sie sind

in aufeinander aufbauende Phasen gegliedert, die den Prozess des Übergangs für die Kinder strukturieren und stressreduzierend wirken sollen.

Allerdings ist die Eingewöhnung immer ein individueller Prozess. Da jedes Kind Unterschiedliches benötigt, ist es wichtig, die Kinder zu beteiligen („partizipatorische Eingewöhnung“, vgl. Alemzadeh 2023): „In erster Linie geht es nicht mehr darum, wie sich das Kind am besten und schnellsten den neuen alltäglichen Routinen anpasst, sich von der primären Bezugsperson löst und sich von den pädagogischen Fachkräften versorgen lässt. Vielmehr steht im Vordergrund, wie es gelingen kann, dass Kinder die neue Situation als positive Herausforderung wahr- und annehmen.“ (Alemzadeh 2023, S. 78)

■ ‚Eingewöhnen‘ oder ‚sich einleben‘?

Jedes Kind bringt immer auch seine Familie in die Einrichtung mit. Daher ist es für Fachkräfte wichtig zu wissen, wer zur Familie gehört, wie das Kind bisher gelebt hat, was ihm Freude und Angst macht, wie der familiäre Alltag aussieht und welche kulturellen, religiösen oder ethischen Lebensgewohnheiten der Familie wichtig sind.

Das Ziel von Eingewöhnung ist nicht nur, dass sich das Kind an das neue Lebensumfeld in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege ‚gewöhnt‘. Es geht vielmehr darum, dem Kind die Gelegenheit zu geben, sich aktiv ‚einzuleben‘ (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 96.). Dazu ist es notwendig, diesen Prozess ‚kultursensitiv‘ zu gestalten (vgl. Borke u.a. 2013). Werden kulturelle Erfahrungen der Familie aus Unkenntnis vernachlässigt, kann dies leicht zu Diskriminierungsprozessen (siehe Kapitel → 2.2) und Eingewöhnungsschwierigkeiten führen.

■ Eingewöhnung begleiten

Um Kinder während der Eingewöhnung individuell zu unterstützen, sind pädagogische Fachkräfte gefordert, das Verhalten des Kindes und seiner Erziehungsverantwortlichen bewusst zu beobachten, zu interpretieren und sich darüber auszutauschen. Auf dieser Grundlage gilt es den weiteren Prozess gemeinsam zu planen: Was zeigt uns die Art und Weise, wie das Kind auf uns pädagogische Fachkräfte und die anderen Kinder zugeht? Wie deuten wir und die Familien Verhaltensweisen wie Weinen, Beobachten, Erkundungsbestrebungen des Kindes? Wie fühlt sich das Kind? Wie geht es den Eltern dabei? Wie sind Fort- und Rückschritte einzuordnen? Wann ist die Eingewöhnung erfolgreich abgeschlossen?

1.3.3 Von der Krippe oder Kindertagespflege in den Elementarbereich

Der nächste institutionelle Übergang ist der Wechsel von der Krippe oder der Kindertagespflege in den Elementarbereich.

■ Auch diesen Übergang bewusst gestalten

Dieser Wechsel ist für das Kind (und z.T. die Familien) erneut mit Veränderungen verbunden. So sind die Kinder im Elementarbereich in der Regel wieder die Jüngsten und müssen die vielen neuen Kinder, Erwachsene und Räumlichkeiten erst kennenlernen.

Wechselt das Kind *innerhalb derselben* Einrichtung, bedeutet dies für die Familien verhältnismäßig wenig Veränderungen. Für das Kind ändert sich jedoch vieles: der Tagesablauf, die Bezugspersonen, die Gruppenkonstellation sowie die Bildungsthemen und oft auch die Anforderungen an seine Selbstständigkeit. Findet der Übergang *zwischen verschiedenen* Einrichtungen statt, müssen sich das Kind und die Familien auch auf neue Wege und Zeitabläufe in ihrem Alltag einstellen.

Wann Kinder in den Elementarbereich wechseln, sollte möglichst nicht ausschließlich den Organisationsabläufen des Kita-Jahres folgen. Um Zeitpunkt und Zeitraum des Wechsels an die wachsenden Fähigkeiten und Interessen des Kindes anzupassen, bedarf es der Abstimmung zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Bereiche beziehungsweise Einrichtungen, der Leitung und der Eltern. Je weiter das Platzangebot vor Ort sich an die tatsächlichen Bedarfe annähert, desto eher ist dieses Ideal bereits umsetzbar. Nichtsdestotrotz stellt dieses Ziel hohe Anforderungen an die Kitabedarfsplanung sowie die Prozesse vor Ort und wird nicht immer erreicht werden können.

■ Den ‚Umzug‘ begleiten

Der Übergang von der Krippe oder Kindertagespflege in den Elementarbereich kommt einem Umzug gleich: Das Kind wechselt nicht nur den Ort, es hat auch bereits einige institutionelle Bildungserfahrungen und damit verbundene Alltagsgewohnheiten mit im Gepäck. Damit der Umzug gelingt, braucht es pädagogische Fachkräfte und seine Familie als ‚Umzugshelfer*innen‘.

Bereits in der Krippe oder der Kindertagespflege gefestigte Freundschaften sollten berücksichtigt werden und Kinder zusammen wechseln können. Für Kinder, die bereits schwierige oder traumatisierende Übergänge wie beispielsweise die Trennung der Eltern oder eine Flucht

erlebt haben, kann ein Gruppenwechsel Erfahrungen von Vertreibung, Fremdsein und Verlust wachrufen. Ein sensibler Umgang mit der jeweiligen Familienbiografie und die Möglichkeit, Kontakt zu vorherigen Bezugspersonen beizubehalten, bis neue tragfähige Beziehungen sich gefestigt haben, ist dann besonders wichtig. Im Elementarbereich sollte es ebenfalls Möglichkeiten zum Schlafen und Wickeln geben, um Diskriminierung und (hausgemachte) Übergangsprobleme zu vermeiden. Auch die Familien sollten die Gelegenheit haben, den Alltag im neuen Bereich kennenzulernen.

1.3.4 Vom Elementarbereich in die Schule und die Angebote des Ganztags

Das Ende der Kita-Zeit und der Beginn der Schulzeit ist für alle Kinder und deren Familien ein bedeutsamer Marker in ihrer Bildungsbiografie.

■ Bildung in Kindertagesbetreuung und Schule

Wenn Kinder von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule wechseln, verändert sich zwar die Rahmung ihrer Bildungsprozesse, aber nicht die Art und Weise ihrer Bildungstätigkeit. Bildung bedeutet immer, sich Neues anzueignen und dies zu dem vorhandenen Weltwissen in Beziehung zu setzen (siehe Kapitel → 1.1.1). Diese Bildungsprozesse werden in der Kindertagesbetreuung und der Schule unterschiedlich angeregt und begleitet. Pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung eröffnen Kindern im Alltag ein möglichst breites Spektrum von Anregungen für ihre Bildungsprozesse. Kinder entwickeln so basale Kompetenzen als Grundlage für alle weiteren Bildungsprozesse und ein Grundvertrauen in ihre Fähigkeit, die Welt zu verstehen und in ihr handeln zu können. Dies wird in der Grundschule in verschiedenen Unterrichtssettings fortgesetzt. Für Kinder (und ihre Familien) ist es im Übergang wichtig zu verstehen, dass sowohl die Kinderbetreuung als auch die Schule das gemeinsame Anliegen haben, die Kinder darin zu unterstützen, sich Fähigkeiten anzueignen, um in der Gegenwart und ihrer Zukunft handlungsfähig zu sein (siehe Kapitel → 5.4).

■ Vom Kita-Kind zum Schulkind

Der Rollenwechsel vom Kita- zum Schulkind beginnt häufig schon mit dem Anfang des letzten Kita-Jahres. Die pädagogischen Fachkräfte sprechen mit den Kindern darüber, wer jetzt zu den künftigen Schulkindern gehört und was diese gemeinsam machen werden. Dazu können spezifische Angebote für die Kinder gehören, die im nächsten Jahr in die Schule kommen, ein Besuch in einer

Grundschule oder der Besuch einer Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung. Es gilt auch, die Erfahrungen, die Kinder durch ihre Geschwister oder Freund*innen in Bezug auf Schule mitbringen, zu thematisieren sowie gemeinsam den Abschied zu planen.

Die Übergangsgestaltung wird in der aufnehmenden Grundschule fortgesetzt: Die Lehrkräfte führen die Kinder nicht nur in den Unterricht ein, sondern ermöglichen es ihnen auf unterschiedliche Art und Weise, sich in einem neuen sozialen Gefüge zurecht zu finden, sich in den Pausen zu beschäftigen, sich selbständig auf dem Schulgelände zu bewegen etc..

Auch für die Familien ist der Wechsel ihres Kindes in die Schule eine Herausforderung. Sie wissen um die große Bedeutung, die die formale Bildungsinstitution Schule für den künftigen Lebenslauf ihres Kindes haben wird. Gleichzeitig spielen bei ihnen auch eigene Schulerfahrungen eine Rolle.

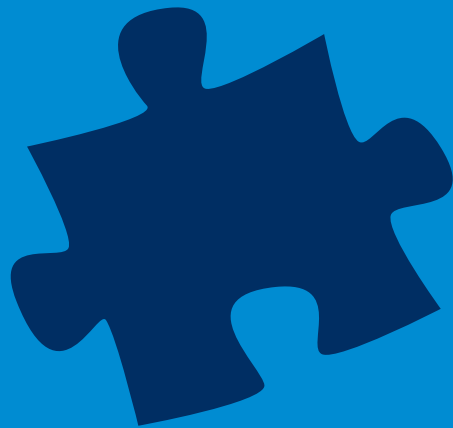
Die Übergangsbegleiter*innen sind neben den pädagogischen Fachkräften nun auch die Lehrkräfte. Gemeinsam sind sie gefordert, den Kindern Fenster in den künftigen Schulalltag zu öffnen. Da viele Kinder neben dem Unterricht die Angebote des Ganztags besuchen werden, ist es wichtig, dass sie auch diese kennenlernen. Kindern gelingt der Übergang in die Schule leichter, wenn die pädagogischen Fachkräfte sie sowohl in ihren Klassenraum- als auch in ihren Schulhof-Fähigkeiten unterstützen.

BEISPIEL: Annedore (Fachkraft) möchte heute mit den ‚Schulis‘ den Ausflug zur Grundschule planen. Die Kinder wollen wissen: Wie sieht der Klassenraum aus? Was kann man in der Pause spielen? Wo sind die Klos? Wann ist Frühstückszeit? Annedore bietet an, für jede Frage ein Symbol in ein Heft zu zeichnen, das die Kinder zum Ausflug mitnehmen werden. Einige Kinder wollen ihre Frage selbst aufmalen – sie können schon ‚schreiben‘ – in Kinderschrift!

Enden nach der Grundschulzeit auch die Angebote des Ganztags, haben die hier tätigen Fachkräfte die Aufgabe, die Kinder am Übergang in eine zukünftig wesentlich offenerere Nachmittagsgestaltung, zum Beispiel in Kooperation mit dem örtlichen Jugendtreff, zu begleiten.

Kapitel 2

Handlungsprinzipien in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege



Kapitel 2:

Handlungsprinzipien in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

In diesem Kapitel werden vier Prinzipien vorgestellt, die das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen kennzeichnen sollen (Handlungsprinzipien). Um Kinderrechte für alle Kinder zu ermöglichen, sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert in ihrem Handeln demokratische Partizipation, Inklusion und Antidiskriminierung, Kinderschutz und Nachhaltigkeit umzusetzen und ihr Handeln diesbezüglich zu reflektieren. Die vier Handlungsprinzipien ergänzen und bedingen sich gegenseitig. Sie werden in den folgenden Kapiteln wieder aufgenommen.

Die schleswig-holsteinischen Leitlinien für Bildung und Erziehung orientieren sich an den Kinderrechten, die in der UN-Kinderrechtskonvention, im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), in der Landesverfassung Schleswig-Holsteins sowie im KiTaG Schleswig-Holstein beschrieben werden. Kinderrechte beinhalten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder. In Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist die Umsetzung der Kinderrechte eine gemeinsame Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen sowie des Trägers (siehe Kapitel → 6) und muss auch auf politischer und administrativer Ebene unterstützt werden. Für die Kinder werden im Alltag der Einrichtung die Kinderrechte aber erst dann real, wenn die pädagogischen Fachkräfte sie in ihrem Handeln berücksichtigen.

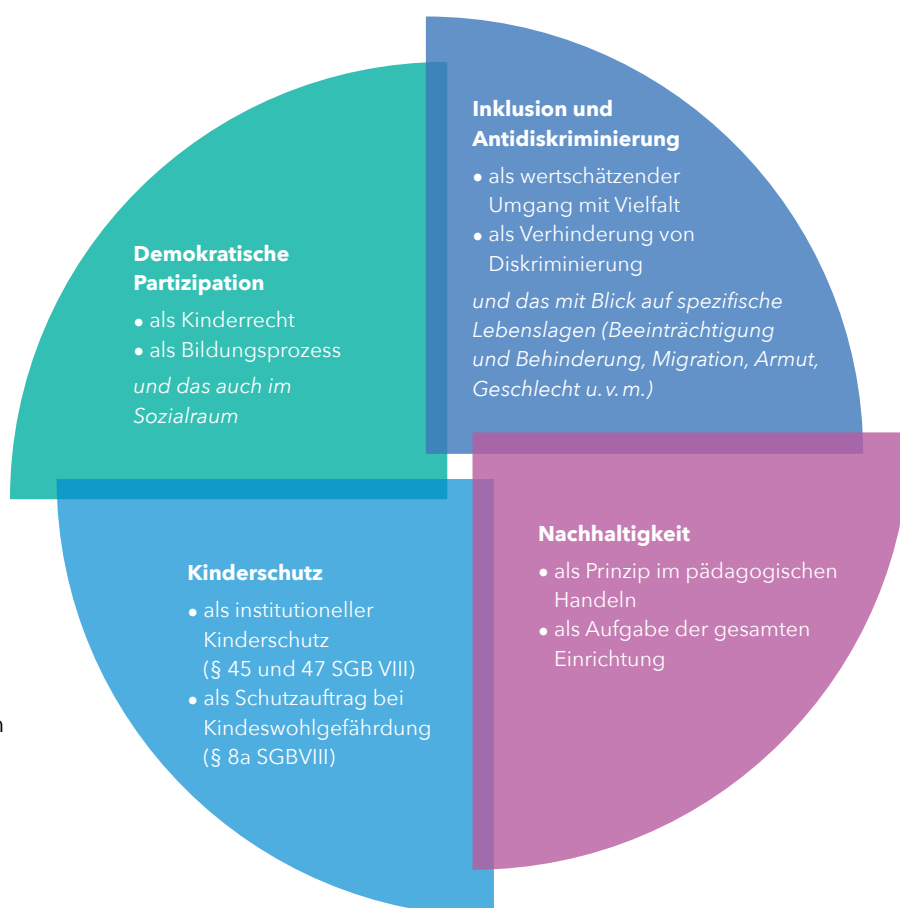


Abb. 2:
Handlungsprinzipien

Die vier im Folgenden beschriebenen Handlungsprinzipien greifen die Rechte von Kindern aus unterschiedlichen Perspektiven auf und konkretisieren sie für das Handeln von Fachkräften im pädagogischen Alltag:

- *Demokratische Partizipation* als das Recht der Kinder, sich an Entscheidungen im Alltag und an Planungen, die sie betreffen, demokratisch zu beteiligen
- *Inklusion* als das Recht *aller* Kinder und Familien, in ihrer *Vielfalt* respektiert zu werden, und als das Recht auf *Schutz vor Diskriminierung*
- *Kinderschutz* als das Recht auf Schutz vor Gewalt und Grenzüberschreitungen sowie
- *Nachhaltigkeit* als das Recht der künftigen Generationen auf die Berücksichtigung ihrer Interessen

2.1 Demokratische Partizipation

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“
(Schröder 1995, S. 14)

Das Recht der Kinder, an allen sie betreffenden Entscheidungen in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege beteiligt zu werden, ist bundesweit im SGB VIII festgeschrieben.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 8 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen



(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. [...]

(4) Beteiligung und Beratung von Kindern und Jugendlichen nach diesem Buch erfolgen in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form.



Hier finden Sie die Handreichungen

Damit Partizipation ein Recht aller Kinder in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege ist, braucht es pädagogische Fachkräfte, die

- Partizipation als ein Recht der Kinder verstehen,
- die vielfältigen Bildungsprozesse im Zusammenhang mit demokratischer Partizipation begleiten,
- und auch Bezüge in den jeweiligen Sozialraum gestalten.

2.1.1 Demokratische Partizipation als Kinderrecht

Partizipation als Kinderrecht bedeutet, Entscheidungsrechte der Kinder im Einrichtungsalltag verlässlich zu verankern und Kinder dabei zu unterstützen, diese wahrzunehmen.

■ Macht in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege reflektieren

Erwachsene sind aufgrund ihres Alters, ihrer Erfahrungen und ihres Wissens mächtiger als Kinder. In der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege sind die pädagogischen Fachkräfte den Kindern körperlich überlegen, verfügen über Gestaltungs- und Definitionsmacht etc. (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 26ff.). Dabei sind sie verpflichtet, ihre Macht zum Wohle der Kinder verantwortungsvoll einzusetzen, das Recht der Kinder, an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden, zu achten sowie Adultismus (die Diskriminierung aufgrund der Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen, vgl. Ritz 2022, S. 187) zu vermeiden. Ein demokratischer Umgang mit Macht in der Kindertagesbetreuung verringert auch das Risiko eines Machtmissbrauchs (siehe Kapitel → 2.3).

■ Partizipation strukturell verankern

Grundrechte sind dadurch gekennzeichnet, dass sie grundsätzlich für alle Bürger*innen eines demokratischen Staates bzw. hier für alle Kinder einer Einrichtung gelten und nicht im jeweiligen Einzelfall immer wieder neu festgelegt oder verändert werden können. Damit die Beteiligungsrechte der Kinder unabhängiger von den ‚Launen‘ der Erwachsenen (vgl. Korczak 1919/1967, S. 304) werden, braucht es eine strukturelle Verankerung von Partizipation. Das meint, dass in jeder Einrichtung ein *Rechtekatalog* vorhanden ist, der grundsätzlich klärt, welche konkreten Selbst- und Mitbestimmungsrechte die Kinder hier haben, und dass demokratische *Gremien* eingeführt sind, in denen Entscheidungen diskutiert und gefällt werden. Dies kann in einer Kita-Verfassung (vgl. Hansen/Knauer 2015, S. 126ff.) festgehalten werden (oder analog in einer ‚Kindertagespflegestellen-Verfassung‘). Im Rechtekatalog ist auch festgehalten, worüber die Kinder *nicht* selbst- und mitbestimmen dürfen. Dies muss fachlich gut begründet werden. Grenzen der Beteiligung von Kindern können sich aus für sie unüberschaubaren Gefahren, pädagogischen Zielsetzungen oder unveränderlichen Rahmenbedingungen ergeben.

BEISPIEL: Muhammad will gerade nach draußen rennen, da ruft Gebriela (Fachkraft) ihn zurück: „Muhammad, zieh deine Jacke an, es ist kalt!“ Muhammad zeigt auf ein gemaltes Schild in der Garderobe: „Nee, muss ich nicht. Guck, hier steht, dass ihr das nur bei Regen bestimmen dürft. Es regnet aber nicht“.

2.1.2 Demokratische Partizipation als Bildungsprozess

„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010). Kinder brauchen nicht nur die Erfahrung, dass sie Rechte haben und demokratische Gremien vorhanden sind, jedes Kind muss sich die vielen unterschiedlichen Aspekte von Partizipation nach und nach auf seine eigene Art und Weise aneignen. Sie dabei zu unterstützen, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte.

■ Transparenz herstellen

Damit sie sich beteiligen können, müssen die Kinder unter anderem durchschauen und nachvollziehen können, was Rechte sind und welche Selbst- und Mitbestimmungsrechte sie in der Kindertagespflegestelle oder der Kindertageseinrichtung haben, was Beteiligungsgremien sind und wie sie ablaufen, was sie tun können, um Ideen einzubringen, welche Entscheidungsmöglichkeiten es gibt, was für oder gegen verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten spricht (Meinungsbildung) und wie letztlich Entscheidungen in der Gemeinschaft zustande kommen.

BEISPIEL: Die Essecke soll neu gestrichen werden. Die Leitung hat die Fachkräfte beauftragt, die Kinder vorab an der Auswahl der Farben zu beteiligen. Damit sich alle vorstellen können, wie die von den Kindern vorgeschlagenen Farben an der großen Wand wirken, werden große Papierbahnen in der jeweiligen Farbe bemalt und an die Wand gehängt.

■ Demokratie vielfältig vermitteln

Damit Kinder sich nach und nach immer kompetenter an Entscheidungen in der Einrichtung beteiligen können, müssen ihnen all die genannten Informationen auf methodisch vielfältigen Wegen zugänglich gemacht werden: verbal, durch Visualisierungen und vor allem durch sinnliche Erfahrungen. Dabei sind die Kinder darauf angewiesen,

dass die pädagogischen Fachkräfte sensibel wahrnehmen, welche Aspekte von Demokratie das einzelne Kind gerade verstehen muss, um sich beteiligen zu können, und wie diese ihm angemessen nahegebracht werden können. So ist es beispielsweise für Kinder leichter, ihre Selbstbestimmungsrechte zu verstehen, wenn die pädagogischen Fachkräfte sie in konkreten Situationen immer wieder beiläufig darin bestätigen.

BEISPIEL: Thilo scheint heute keinen Hunger auf Frühstück zu haben. Er legt ein halbes Stück Brot wieder zurück in seine Frühstücksbox. Dabei schaut er Mario (Fachkraft) fragend an. „Bist du schon satt, Thilo?“ fragt Mario. Als Thilo nickt, bestätigt Mario ihn: „Du hast das Recht selbst zu entscheiden, was und wie viel du essen willst.“

2.1.3 Demokratische Partizipation im Sozialraum

Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen sind keine Inseln. Sie sind auf unterschiedliche Art und Weise mit der sie umgebenden Kommune, dem Dorf oder Stadtteil verbunden. Die Kinder und ihre Familien bringen ihre Lebenserfahrungen und Themen aus dem Sozialraum mit in die Einrichtungen.

■ Besonderheiten des Sozialraums kennen

Um die Kinder, die die Einrichtung besuchen, unterstützen zu können, ist es unerlässlich, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Besonderheiten der Sozialräume, aus denen die Kinder ihrer Einrichtung kommen, vertraut sind (den Straßenzügen, den Stadtteilen oder der ländlichen Region). Ein Sozialraum kann Ressourcen bieten (z. B. Spielmöglichkeiten für Kinder oder Begegnungsmöglichkeiten für Familien), kann aber auch mit Problemen verbunden sein (z. B. hohem Verkehrsaufkommen, wenig Begegnungsmöglichkeiten oder einer hohen Armutsbetroffenheit). Diese Besonderheiten spiegeln sich auch im Alltag der Kindertageseinrichtung beziehungsweise der Kindertagespflege. Daraus erwachsen je nach den Bedingungen des Sozialraums spezifische Anforderungen an das pädagogische Handeln.

BEISPIEL: Die Fachkräfte der *Schulkindbetreuung* wissen, dass viele Kinder unter beengten Verhältnissen wohnen. Viele haben zu Hause weder einen eigenen Arbeitsplatz, an dem sie ungestört ihre Hausaufgaben erledigen können, noch privaten Raum, um miteinander zu spielen und zu chillen. Daher planen sie in einem Beteiligungsprojekt mit den Kindern, was sie in den Räumen der Schulkindbetreuung benötigen, um ihre Hausaufgaben machen und sich zurückziehen zu können.

■ Die Interessen von Kindern und Familien in der Kommune sichtbar machen

Gleichzeitig entstehen auch in den Einrichtungen Themen, die für den Sozialraum relevant sind. Damit endet die Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte nicht an der Einrichtungstür. Sie sind vielmehr gefordert, Verbindungen zwischen dem Sozialraum und der Einrichtung zu schaffen und zu positiven Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familie beizutragen (siehe Kapitel → 5.3):

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe



(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. [...]

(2) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung dieses Rechts [...] insbesondere [...]

5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Nach § 47f der schleswig-holsteinischen Gemeindeordnung haben Kinder das Recht, ihre Interessen in kommunale Planungen und Vorhaben einzubringen. Die Kindertagesbetreuung kann dazu beitragen, dass hier auch die Interessen junger Kinder sichtbar werden.

Gemeindeordnung Schleswig-Holstein
§ 47f Beteiligung von Kindern und Jugendlichen



(1) Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. [...]

(2) Bei der Durchführung von Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, muss die Gemeinde in geeigneter Weise darlegen, wie sie diese Interessen berücksichtigt und die Beteiligung nach Absatz 1 durchgeführt hat.

Damit die Interessen von jungen Kindern in die Gestaltung des Sozialraums einfließen können, müssen sie gemeinsam mit ihnen entdeckt, formuliert und sichtbar gemacht werden. Das kann nicht nur dazu beitragen, dass das Umfeld für die Kinder (und ihre Familien) lebenswerter wird, sondern ermöglicht den Kindern auch die Erfahrung, etwas für sich und die Gemeinschaft zu leisten (vgl. Strohmeier 2025, S. 125). Während Jugendliche sich zum Beispiel in kommunalen Jugendräten engagieren können, sind jüngere Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene sie dabei unterstützen, ihre Interessen einzubringen. Dazu gehört unter anderem die frühzeitige Einbindung der Kinder in kommunale Planungen sowie die Vernetzung der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegestelle mit anderen Akteuren in der Kommune oder im Stadtteil im Interesse der Kinder (siehe Kapitel → 5.3).

BEISPIEL: Heute haben die Kinder auf dem Spaziergang in ihrem Stadtteil Fotoapparate dabei. Fernanda (Fachkraft) bittet sie, Fotos von den Orten zu machen, die ihnen besonders gut gefallen. Gestern haben sie schon Fotos von den Orten gemacht, die sie blöd finden. Daraus entsteht eine Ausstellung. Sie wird nicht nur in der Einrichtung, sondern auch im benachbarten Discounter ausgestellt, damit alle Menschen im Stadtteil dies sehen können. Außerdem werden die Ergebnisse dem örtlichen Kinder- und Jugendbeirat übergeben.

2.2 Inklusion und Antidiskriminierung

Inklusion in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege bedeutet, „allen Kindern so früh wie möglich eine bestmögliche Entwicklungsumgebung bereitzustellen.“

(Albers 2012, S. 7)

Die Vielfalt oder Diversität in Bezug auf verschiedene Differenzkategorien hat (nicht nur in Deutschland) zugenommen. In der Soziologie wird von Superdiversität (Vertovec 2024) gesprochen. Diese große Vielfalt gehört insbesondere für Kinder zu ihren Alltagserfahrungen. Inklusion verweist auf das Ideal einer Gesellschaft, die so gestaltet ist, dass alle das in Artikel 3 des Grundgesetzes verbrieftete Recht auf Gleichheit wahrnehmen können und nicht diskriminiert werden.

Grundgesetz

Artikel 3: Gleichheit vor dem Gesetz



(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Die Umsetzung von Inklusion und Antidiskriminierung in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen bedeutet, diese so zu gestalten, dass jedes Kind gleichberechtigt teilnehmen und teilhaben kann und in seinen jeweiligen Bildungsprozessen gefördert wird.

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 19 Pädagogische Qualität

(2) Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Befähigungen und von unterschiedlicher sozialer, nationaler und kultureller Herkunft soll dazu beitragen, dass die Kinder sich in ihrer Unterschiedlichkeit anerkennen, emotional positive Beziehungen zueinander aufbauen und sich gegenseitig unterstützen. Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen eines Kindes sollen durch individuelle Hilfe ausgeglichen oder verringert werden. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung soll die Gleichstellung der Geschlechter fördern. [...]



Hier finden Sie die Handreichungen

Inklusion und Antidiskriminierung als Handlungsprinzip in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beinhaltet, ...

- einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt,
- die Verhinderung von Diskriminierung,
- und dies mit Blick auf spezifische Lebenslagen.

2.2.1 Inklusion als wertschätzender Umgang mit Vielfalt

Jeder Mensch ist einmalig bezüglich seines Aussehens, seiner Herkunft, seiner Religion, seiner Geschlechtsidentität, seiner sexuellen Orientierung, seines Alters, seiner Fähigkeiten, seiner Begabungen und Vorlieben, aber auch persönlicher Beeinträchtigungen, seiner bisherigen Erfahrungen und vielem anderen.

■ Vielfalt zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen

Wenn die Lebensrealitäten der Kinder vielfältig sind, sind auch die Ausgangspunkte, von denen Kinder sich aufmachen, die Welt zu verstehen, sehr unterschiedlich (vgl. El-Mafaalani 2025, S. 93). Damit alle Kinder gute Bedingungen für ihre Bildungsprozesse in der Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung haben, sind sie darauf angewiesen, dass die pädagogischen Fachkräfte sich in

ihrem pädagogischen Handeln für die konkreten Alltagserfahrungen der Kinder interessieren und daran anknüpfen (siehe Kapitel → 4.2). Dabei ist es sehr unterschiedlich, wie sich Vielfalt in den verschiedenen Regionen und den einzelnen Einrichtungen konkret zeigt.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass alle Kinder, trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangspunkte für Bildung, auf einer abstrakten Ebene sehr ähnliche Bedürfnisse und Interessen haben. Sie benötigen: „Verlässliche Strukturen und belastbare Bindungen zu Erwachsenen; das Gefühl von Zugehörigkeit und zugleich von Autonomie; die regelmäßige Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerweiterung.“ (El-Mafaalani 2025, S. 162) Damit stehen die pädagogischen Fachkräfte vor der Frage, wie sie dies all den unterschiedlichen Kindern in der Kindertagesbetreuung gewähren können.

■ Bildungsprozesse in ihrer Vielfalt begleiten

Wenn die Kinder sich auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen Erfahrungen auf den Weg machen, die Welt zu begreifen, brauchen sie an verschiedenen Stellen unterschiedliche Unterstützung. Für pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege bedeutet das, gleichzeitig die Gruppe und ihre Themen und die individuellen Bildungsprozesse der einzelnen Kinder sowie mögliche Unterstützungsbedarfe im Blick zu haben. Dabei können Kinder auch von der Unterstützung durch andere Kinder profitieren.

BEISPIEL: Heute pflanzen Leon, Alexandr und Denise die jungen Salatpflanzen, die sie gestern auf dem Markt gekauft haben, in das Hochbeet. Auch Justin will helfen, mag aber keine Erde an den Fingern haben. Frauke (Fachkraft), die das erkennt, bittet Justin, die kleine Salatpflanze ganz vorsichtig oben an den Blättern zu halten. Dann befreit sie die Wurzeln von dem Topf und Justin kann die Pflanze in das vorbereitete Pflanzloch setzen, ohne die Erde berühren zu müssen. Bei der nächsten Pflanze unterstützt Leon Justin. „Wir fertig,“ freut sich Alexandr.

2.2.2 Inklusion als Verhinderung von Diskriminierung

Diskriminierung meint eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung einzelner Kinder oder ihrer Familien sowie von Kindern und Familien, die durch spezifische Differenzkategorien gekennzeichnet sind. Diskriminierung kann im Alltag der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege sowohl ungewollt als auch gezielt stattfinden.

■ Für Diskriminierung durch Rahmenbedingungen sensibel sein

Diskriminierung beginnt mit der Frage, ob (bei Vorhandensein freier Plätze) grundsätzlich alle Kinder aufgenommen oder bestimmte Kinder von vornherein ausgeschlossen werden. Diskriminierung findet auch statt, wenn bestimmte Räume nur über Treppen erreichbar sind und Kinder oder deren Familienangehörige, die auf einen Rollstuhl oder Gehhilfen angewiesen sind, diese nicht erreichen können. Diskriminierung findet ebenfalls statt, wenn Informationen nicht für alle Kinder und Familien zugänglich und verständlich sind. Diese und andere Formen der Diskriminierung können dazu führen, dass bestimmte Kinder oder Erwachsene an bestimmten Angeboten nicht teilnehmen können. Sogar das Bemühen um Inklusion selbst kann diskriminierend wirken, da die Finanzierung von Unterstützungsleistungen in der Regel an eine defizitorientierte Diagnostik gebunden ist (Ressourcen-Etikettierungsdilemma).

Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass keine Diskriminierung stattfindet beziehungsweise diese abgebaut wird, verlangt eine kooperative Zusammenarbeit von Trägern, Leitungen, Fachkräften, Familien sowie Mitarbeiter*innen von Reha-Trägern, des Jugendamts sowie weiteren Expert*innen. (Vergleichen Sie hierzu auch die „Checkliste zu räumlichen und sachlichen Standards für Inklusion“ des Sozialministeriums.)

■ Vorurteilsbewusst und diskriminierungssensibel handeln

Diskriminierendes Handeln findet dann statt, wenn Menschen allein aufgrund ihrer vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und diese Vorurteile in das Handeln einfließen. Dabei geschieht Diskriminierung nicht nur durch die pädagogischen Fachkräfte. Auch Kinder entwickeln aus unterschiedlichen Gründen schon früh Ideen und Gefühle über ihre eigene Identität und die Identitäten anderer, die mit Wertungen einhergehen (Vor-Vorurteile, Derman-Sparks 2022, S. 300). Zwar haben solche Vor-Vorurteile noch nicht die für Vorurteile charakteristische Standhaftigkeit, können aber dennoch zu Ausgrenzungen und Diskriminierung führen und Bildungsmöglichkeiten der diskriminierten

Kinder einschränken. Auch Familienangehörige können sich diskriminierend gegenüber anderen Kindern, deren Familien oder auch Fachkräften äußern. Dies darf nicht unhinterfragt stehen bleiben. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sind gefordert, diskriminierungssensibel und vorurteilsbewusst (vgl. Derman-Sparks 2022) zu handeln. Hier spielt auch die klare Positionierung des Trägers eine wichtige Rolle.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Kinder und ihre Familien häufig von mehreren Diskriminierungsformen betroffen sind, die sich gegenseitig verstärken können. Das ist insbesondere dann problematisch, wenn bestimmte Lebenslagen mit eher negativen Bewertungen verbunden sind. Dann verstärken sich oft auch die mit den Zuschreibungen zu diesen Lebenslagen verbundenen Diskriminierungsprozesse (Intersektionalität) (vgl. Amirpur 2013).

■ Sich Unterstützung holen

Um *allen* Kindern gerecht werden zu können und Diskriminierung zu vermeiden, benötigen pädagogische Fachkräfte ggfs. interne oder externe Beratung durch allgemeine, aber auch spezifische Beratungsstellen. So beraten die örtlichen Träger der Eingliederungshilfe oder die Verfahrens*innen des Jugendamtes zu möglichen Unterstützungsleistungen. In Schleswig-Holstein gibt es daneben die ‚Kompetenzteams Inklusion‘, die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege darin unterstützen, sich konzeptionell inklusiv auszurichten und den Einrichtungsalltag diskriminierungssensibel und inklusionsorientiert zu reflektieren.

■ Sich gegen Rassismus und andere Diskriminierungsformen positionieren

Rassismus ist eine spezifische Form der Diskriminierung, in der Personen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft, ihres Namens oder ihrer Abstammung als minderwertig erachtet und behandelt werden. Von Rassismus betroffen sind zum Beispiel People of Colour, Menschen muslimischen Glaubens, Sinti und Roma, geflüchtete Menschen oder solche, die mit einem Akzent sprechen. „In Deutschland schafft der Rassismus vielfältige Privilegien für weiße Deutsche, weil diese sich und ihre Herkunft nicht erklären oder rechtfertigen müssen.“ (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2019, S. 2). Dies müssen Menschen, die qua Zuschreibung als ‚anders‘ eingeordnet werden, hingegen schon, beispielsweise, wenn sie immer wieder gefragt werden, wo sie ‚wirklich‘ herkommen. In einer superdiversen Gesellschaft sind immer mehr Menschen (auch in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen) potenziell von Rassismus betroffen (vgl. El-Mafaalani 2025, S. 85).

Rassistische Äußerungen oder Handlungen von Kindern oder Erwachsenen (sowohl von Familienangehörigen als auch von Fachkräften) kommen auch in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege vor. Sie zeigen sich etwa in zum Teil unreflektierten, abwertenden Äußerungen über Kinder, ihrer Ausgrenzung aus Spielen oder verallgemeinerten Zuschreibungen aufgrund der Zuordnung zu einer vermeintlich homogenen Gruppe von Menschen und deren Herabwürdigung. Solche Handlungen müssen von den pädagogischen Fachkräften unterbrochen, thematisiert und bearbeitet werden (vgl. Boldaz-Hahn 2022). Der Landesaktionsplan gegen Rassismus des Landes Schleswig-Holstein konkretisiert dies unter anderem für den Bereich der frühkindlichen Bildung (siehe schleswig-holstein.de – gegen-Rassismus).

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit mündet oft in realer Diskriminierung und zeigt sich beispielsweise spezifisch als Antisemitismus, Sexismus, Homophobie oder Ableismus. Dabei gibt es den pädagogischen Fachkräften Sicherheit, wenn in der Einrichtung in Anlehnung an die Grund- und Kinderrechte geklärt ist, dass abwertendes Verhalten jeglicher Art, also auch rassistische und andere diskriminierende Beleidigungen einzelner Kinder, Familien oder ganzer Gruppen, nicht akzeptiert werden, und dass diesen, soweit möglich, noch in der Situation (oder bei späterem Bekanntwerden auch hinterher) klar widersprochen werden muss. Dies gilt es auch mit den Kindern zu thematisieren.

BEISPIEL: Auf der Kinderversammlung wird über Regeln gesprochen. Veronique (Fachkraft) erzählt, dass es bestimmte Regeln gibt, die immer gelten. Sie sagt: „Eine dieser Regeln lautet ‚Bei uns wird niemand beleidigt!‘ Und wenn wir sehen, dass ein Kind oder ein Erwachsener von jemand anderem beleidigt wird, dann greifen wir ein.“ Dann spricht sie mit den Kindern darüber, was ‚beleidigen‘ ist und sammelt mit ihnen Gründe, warum man niemanden beleidigen darf.

2.2.3 Inklusion und Antidiskriminierung mit Blick auf spezifische Lebenslagen

Ein ‚weiter Inklusionsbegriff‘ geht davon aus, dass jeder Mensch einmalig ist und Vielfalt selbstverständlich sein sollte. Gleichzeitig kann ein solches Inklusionsverständnis mit dem Problem verbunden sein, dass die Bedarfe von Menschen in spezifischen Lebenslagen nicht angemessen

wahrgenommen und berücksichtigt werden. Daher sind pädagogische Fachkräfte gefordert, sich auch mit den spezifischen Anforderungen von Kindern und ihren Familien zu beschäftigen, für die bereits in der Kindertagespflege und in der Kindertageseinrichtung ein erhöhtes Risiko besteht, von Diskriminierungsprozessen betroffen zu sein. Dazu gehören unter anderem die im Folgenden genauer betrachteten vier spezifischen Lebenslagen (die allerdings keineswegs homogene Gruppen beschreiben): Kinder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen, Kinder mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen, Kinder in Armutslebenslagen sowie Kinder, die aufgrund der Geschlechtszuordnung möglichen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Darüber hinaus können auch Merkmale wie Religionszugehörigkeit, Sprache(n), Aussehen, bestimmte Verhaltensmuster etc. zu Diskriminierungsprozessen führen.

■ Gesundheitliche Beeinträchtigungen und Behinderungen

Beeinträchtigung meint Schädigungen von Körperstrukturen oder -funktionen (auch psychisch), die die Leistungsfähigkeit von Menschen bei Aktivitäten im Zusammenhang mit diesen Schädigungen dauerhaft beeinträchtigen. Zu *Behinderungen* werden Beeinträchtigungen dann, wenn sie auf Barrieren in der räumlichen und gesellschaftlichen Umwelt treffen und so eine gleichberechtigte Teilhabe verhindern (vgl. BMAS 2021, S. 21).

Alle Kinder, insbesondere Kinder mit wesentlichen Behinderungen oder drohenden wesentlichen Behinderungen haben das Recht auf eine wohnortnahe gleichberechtigte Teilhabe in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege. Dies sind Kinder mit körperlichen, geistigen, seelischen oder Sinnes-Beeinträchtigungen, die in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind und in der Regel zusätzliche externe Unterstützungsleistungen benötigen. Das pädagogische Handeln der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege wird dann häufig durch heilpädagogische Leistungen der Eingliederungshilfe oder andere medizinisch-therapeutische Leistungen ergänzt. Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege sind verpflichtet, auch diese Kinder individuell zu fördern und die Umsetzung geeigneter Maßnahmen der Förderung in ihren Räumlichkeiten zu ermöglichen.

Es besteht zudem die Möglichkeit einer Reduzierung der Gruppengröße. Nach dem Kindertagesförderungsgesetz (§ 25) ist es möglich, die Platzzahl zu verringern, wenn ein Kind mit (drohender) Behinderung gefördert wird und der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe einen entsprechenden zusätzlichen Betreuungsbedarf feststellt. Dies dient der Sicherung der pädagogischen Qualität und ist unabhängig davon, ob das Kind bereits Leistungen der Eingliederungshilfe erhält.

Kinder mit chronischen Erkrankungen benötigen ebenfalls häufig besondere Unterstützung und Begleitung. Dies beginnt beispielsweise bei Anforderungen an eine besondere Ernährung bei Nahrungsmittelunverträglichkeiten und Allergien und reicht bis zur Unterstützung durch einen Pflegedienst bei einem Kind mit Diabetes.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
§ 22a Förderung in Tageseinrichtungen



(4) Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen sollen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen. [...]

KiTaG Schleswig-Holstein
§ 18 Aufnahme von Kindern und Beendigung des Betreuungsverhältnisses



(3) Aus Gründen einer Behinderung oder drohenden Behinderung darf die Aufnahme eines Kindes in eine Gruppe nicht abgelehnt und ein Betreuungsverhältnis nicht beendet oder eingeschränkt werden, es sei denn, die Voraussetzungen für eine bedarfsgerechte Förderung des Kindes sind in der Gruppe nicht gegeben und können nicht mit vertretbarem Aufwand geschaffen werden. Ablehnungen, Beendigungen und Einschränkungen sind spätestens drei Wochen vorher dem örtlichen Träger mitzuteilen. Dieser prüft das Vorliegen der Voraussetzung. [...]

Falls Kinder mit einer Behinderung, drohenden Behinderung oder chronischen Erkrankung nicht in die Kindertagesbetreuung aufgenommen werden, haben ihre Erziehungsberechtigten ein Recht auf Beratung und Unterstützung durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe sowie den Träger der Eingliederungshilfe nach § 106 SGB IX. Eine Beratung kann auch durch die Verfahrenslots*innen nach § 10b SGB VIII erfolgen.

Nicht selten haben pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oder der Kindertagespflege zur Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen viele Fragen: Können wir diesem Kind in unserer Einrichtung wirklich (weiter) gerecht werden? Haben wir das dafür nötige Knowhow? Ist es woanders nicht besser betreut? In den Fragen können sich auch Sorgen ausdrücken, die pädagogische Fachkräfte insbesondere in der Arbeit mit Kindern mit starken gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder mit herausfordernden Verhaltensweisen haben. Hier ist die frühzeitige Inanspruchnahme von interner oder externer Unterstützung und Beratung wichtig, z. B. durch pädagogische Fachberatung, das örtliche Kompetenzteam Inklusion, den Leistungsträger der Eingliederungshilfe oder durch einen Anbieter heilpädagogischer Leistungen.

Für Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen bedeutet Inklusion, dass *alle* Kinder auf ihre Art und Weise *teilnehmen* (dabei sein) und *teilhaben* (auf Entscheidungen Einfluss nehmen) können (vgl. Beck 2022, S. 149). Das verlangt von pädagogischen Fachkräften unter anderem, den Kindern Raum zu geben, sich auf ihre Weise auszudrücken und zu beteiligen, sowie die Räume, das Mobiliar und die Ausstattung mit Spielmaterialien an die spezifischen Bedürfnisse anzupassen. Dazu können auch besondere Stühle oder andere Hilfsmittel gehören. Grundsätzlich sollte die Unterstützung so gestaltet sein, dass sie nicht selbst diskriminierend wirkt.

BEISPIEL: Dreimal in der Woche kommt die Heilpädagogin der Frühförderung in die Kindertageseinrichtung. Sie arbeitet nicht nur mit Linus, sondern berät auch die pädagogischen Fachkräfte dabei, wie sie Linus weiter unterstützen können. Bei der Förderung von Linus bezieht sie die anderen Kinder der Gruppe ein, so dass Linus keine Sonderrolle bekommt.

Migration

„Die jüngsten Bevölkerungsgruppen sind die kleinsten und heterogensten.“ (El-Mafaalani 2025, S. 150). In den letzten Jahren ist nicht nur die Anzahl der Kinder mit Migrationsgeschichte gewachsen, die die Kindertageseinrichtung und die Kindertagespflege besuchen, sondern auch die Anzahl ihrer Herkunftsländer. So bringen die Kinder eine große Vielfalt bezüglich ihrer Sprachen, kulturellen Erfahrungen, Religionszugehörigkeiten etc. mit in die Einrichtung (vgl. ebd.). Pädagogische Fachkräfte in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen sollten sich darüber bewusst sein, dass Migration keine einheitliche Kategorie ist, sondern dass die Migrationsgeschichte für jedes Kind und seine Familie sehr unterschiedlich sein kann. Daher gilt es, die individuellen Familienerfahrungen und -kulturen zu respektieren und unterschiedliche Gewohnheiten, Traditionen, Religionszugehörigkeiten, Sprachen etc. als Normalität und Ressource zu verstehen.

BEISPIEL: Alan und Nesrin spielen auf dem Bauteppich und unterhalten sich dabei in ihrer Familiensprache. Als sie Malika (Fachkraft) sehen, ruft Nesrin ihr etwas zu. Malika lächelt und sagt: „Das habe ich nicht verstanden.“ Alan sagt „Auto“ und zeigt auf den roten Lastwagen, der im Regal steht. Malika gibt Nesrin den Lastwagen und fragt: „Was heißt in eurer Sprache Lastwagen?“

Damit sich alle Kinder in der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung gesehen fühlen und an ihren persönlichen Bildungsthemen anknüpfen können, ist es bei Spiel- und Gebrauchsmaterial geboten, darauf zu achten, dass sich die kulturelle Vielfalt der Kinder und ihrer Familien in ihnen widerspiegelt. Das gilt zum Beispiel für die Auswahl von Puppen, Spielzeugen, Bilderbüchern oder Esswerkzeugen. Es gilt, verschiedene Gewohnheiten beim Essen, bei Begrüßungs- und Verabschiedungsritualen etc. wertzuschätzen. Aushänge und Plakate in der Einrichtung sollten auf die kulturelle Vielfalt der Kinder und Familien, die die Einrichtung besuchen, abgestimmt sein.

Besondere Unterstützung benötigen Kinder mit Fluchterfahrungen. Sie haben häufig Gewalt und einschneidende Verluste erlebt. Hier ist insbesondere auch die Zusammenarbeit mit den Vertrauens- bzw. Begleitpersonen wichtig (siehe Kapitel → 5.1). Unterstützung in diesem Themenbereich, z.B. durch Fort- und Weiterbildung, Beratung und Supervision zu Traumapädagogik, erhalten Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestellen kostenlos und niedrigschwellig auch vom TiK-SH (siehe www.tik-sh-kita.de).

Armut

Mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland wächst in Armut auf. Dabei ist die Schere zwischen einem Aufwachsen in privilegierten Lebenssituationen und Armutsgefährdung breit. Dazwischen liegen viele Schattierungen (vgl. El-Mafaalani 2025, S. 151). Um alle Kinder gut in ihren Bildungsprozessen begleiten zu können, sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, Anzeichen für Armut zu erkennen und in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Eine Unterversorgung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Bereichen kann sich in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege auf vielfältige Art und Weise zeigen, zum Beispiel, wenn Kinder öfter sichtbar hungrig in die Betreuung kommen, wenn sie immer wieder unangemessene Bekleidung tragen oder wenn sie sich nicht mit anderen Kindern verabreden. Ein Grund dafür könnten beengter Wohnraum, fehlende ökonomische Ressourcen oder ein Mangel an sozialen Beziehungen sein. Für die Kinder (und ihre Familien) mündet Armut in dem Gefühl ‚nicht dazu zu gehören‘ (vgl. Richter-Kornweitz 2022, S. 199). Das kann ihre Bildungsmöglichkeiten stark einschränken. Auch viele der Familien, die aus humanitären Gründen nach Deutschland kommen, leben häufig zunächst unter prekären Bedingungen und erleben dadurch Exklusion in mehreren Bereichen parallel.

Armut ist zwar ein gesamtgesellschaftliches Problem und muss auf dieser Ebene bearbeitet werden. Gleichwohl können pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege Kinder und ihre Familien im Umgang mit dieser Lebenslage unterstützen, insbesondere, indem sie armutssensibel handeln. Zum einen bedeutet das, Kindern und Familien deutlich zu machen, dass sie so, wie sie sind, akzeptiert werden. Zum anderen gilt es zu prüfen, welche konkreten Unterstützungen Kindern und ihren Familien in dieser Lebenssituation angeboten werden können. Dabei ist es notwendig, auch die Kooperation mit anderen Diensten im Sozialraum zu suchen und Familien einen Zugang zu Hilfsangeboten zu verschaffen, ohne Scham zu erzeugen (siehe Kapitel → 5.3).

BEISPIEL: Eines der Familienzentren beschäftigt stundenweise eine Sozialpädagogin, die Erziehungsberechtigte dabei unterstützt, Anträge für Unterstützungsleistungen formal korrekt und fristgerecht einzureichen. Sie berät auch, welche Leistungen ihnen zustehen, und hilft auf Wunsch bei der Organisation passender Kleider- und Möbelspenden. Die Beratung ist vertraulich und steht auch Familien aus den umliegenden Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen offen. Das Familienzentrum erhebt zudem keine Gebühren für Ausflüge und hält im Beratungsraum ein Regal mit Spielzeugspenden vor.

Geschlecht

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 9 Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von jungen Menschen

Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind [...]

3. die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern, [...]



Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sind gefordert, die Vielfalt von Geschlechtern wahrzunehmen, in ihrem pädagogischen Handeln zu respektieren und Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.

Kinder beschäftigen sich sehr früh mit ihrer individuellen Geschlechtszugehörigkeit und verbinden damit oft auch spezifische Verhaltensweisen, die sie in ihrem Umfeld (auch in der Kindertageseinrichtung, der Kindertagespflege oder in den Medien) wahrnehmen. Gleichzeitig zeigen Kinder des gleichen Geschlechts sehr unterschiedliche Verhaltensweisen (vgl. Rohrman 2022, S. 97). Die Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter verlangt von den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege, jedes Kind in seiner individuellen Geschlechtsidentität anzuerkennen. Geschlechtsspezifische Barrieren im Kopf können unter

anderem durch eine geschlechterbewusste Sprache, die Auswahl von Materialien, Spielzeugen, Bilderbüchern, Puppen etc. sowie die Raumgestaltung abgebaut werden, beispielsweise die Platzierung der Bauklötze direkt neben der Spielküche (vgl. Kubandt 2017, S. 12).

Auch queere Lebensformen als Oberbegriff für lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter*, asexuelle und weitere nicht heteronormative Menschen oder Lebensweisen können bereits ein Thema in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege sein – sowohl auf der Ebene der Elternschaft (z.B. Kinder in Regenbogenfamilien) als auch auf der Ebene der Kinder (z.B. Intergeschlechtlichkeit) (vgl. Nordt/Kugler et al 2018; Splitt 2023). Dabei gilt es, die Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht(er) gleichzeitig zu thematisieren und zu entdramatisieren und die Kinder darin zu unterstützen, spielerisch mit Geschlechtszuschreibungen umzugehen (vgl. Rohrman Jahr 2022, S. 105).

BEISPIEL: Paul trägt am liebsten einen lila Rock und einen Haarreif. Im Spiel lässt Paul sich gerne Paula nennen. Emilia findet: „Paul, du kannst nicht die Fee spielen. Du bist doch kein Mädchen!“ Ali (Fachkraft) fällt ein, dass es ein Bilderbuch zu diesem Thema gibt. Er holt es, setzt sich zu den Kindern und gemeinsam erkunden sie die Geschichte und ihre Bilder. So erkennen sie, dass es sehr unterschiedlich sein kann, wie man sich als Junge oder Mädchen fühlt, kleidet und verhält.

Da Vorstellungen von Geschlecht(ern) eng verwoben sind mit kulturellen Selbstverständlichkeiten sowie mitunter mit starken Gefühlen, ist es wichtig, sich über diese Themen auch mit den Familien der Kinder auszutauschen (siehe Kapitel → 5.1).

Bei dem Ziel, mehr Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen, können die Ansätze des Gender Mainstreaming unterstützen. Gender Mainstreaming hilft, die pädagogische Arbeit unter dem Blickwinkel der Gleichstellung in den Blick zu nehmen. Wie unterscheiden sich die Lebenswirklichkeiten der Menschen in der Kindertagesbetreuung nach Geschlechtern, sowohl in Bezug auf die Kinder als auch in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte? Es gilt zu prüfen, wie die Konzeption formuliert ist, wie Aushänge gestaltet sind, welche geschlechtsspezifischen Aspekte sich in der Raumgestaltung finden oder ob Geschlechtergerechtigkeit auch die Alltagssprache bestimmt bestimmt (vgl. MSJFSIG 2024).

2.3 Kinderschutz

Alle Kinder haben ein Recht auf Schutz vor Grenzüberschreitungen und Gewalt. Zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gehört daher ein Gewaltschutzkonzept, das jede Kindertageseinrichtung entwickeln und anwenden muss (§ 19 Absatz 6, Satz 2 KiTaG SH). Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege müssen zum einen sicherstellen, dass der Kinderschutz in ihren Einrichtungen gewährleistet ist (institutioneller Kinderschutz nach §§ 45 und 47 SGB VIII). Zum anderen haben sie einen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung auch im privaten Umfeld (nach § 8a SGB VIII) und müssen bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung entsprechende Prozesse in die Wege leiten. Kinder, die nicht ausreichend vor Gewalt und Grenzverletzungen geschützt werden, sind auch in ihren Bildungsmöglichkeiten stark beeinträchtigt.



Hier finden Sie die Handreichungen

Das Handlungsprinzip Kinderschutz beinhaltet

- den institutionellen Kinderschutz (gem. § 45 und 47 SGB VIII) und
- den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (gem. § 8a SGB VIII).

2.3.1 Institutioneller Kinderschutz (§ 45 und 47 SGB VIII)

In jeder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle besteht ein Risiko, dass durch pädagogische Fachkräfte oder weitere Mitarbeitende Grenzverletzungen sowie manifeste Gewalt (körperliche, seelische und sexualisierte Gewalt, vgl. BJK 2021, S. 9f.) stattfinden. Daher muss jede Einrichtung ein Kinderschutzkonzept vorhalten und verbindlich umsetzen. Das Kinderschutzkonzept muss Strukturen und Prozesse beschreiben, mit Hilfe derer Mitarbeiter*innen das eigene Verhalten angstfrei reflektieren können, es muss konkrete Verabredungen zur gegenseitigen Unterstützung im Team einschließen und eindeutige Regeln für Meldeverfahren bis hin zu Meldungen an die zuständige Aufsichtsbehörde beinhalten. Für Kindertageseinrichtungen ist der Nachweis eines Kinderschutzkonzeptes sowie von Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten Voraussetzung für die Erteilung der Betriebserlaubnis.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 45 Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung



(2) Die Erlaubnis ist zu erteilen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist. Dies ist in der Regel anzunehmen, wenn

[...]

4. zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung gewährleistet werden.

Für die Kindertagespflege wird die Erstellung eines Kinderschutzkonzepts dringend empfohlen. Sie haben diesbezüglich einen ausdrücklichen Anspruch auf Beratung. Diese für sich als fachliche Stütze immer wieder in Anspruch zu nehmen ist auch deshalb wichtig, weil Kindertagespflegepersonen häufig allein arbeiten und dann im Alltag keine Kolleg*innen korrektiv eingreifen können.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz

§ 43: Erlaubnis zur Kindertagespflege



(4) Erziehungsberechtigte und Kindertagespflegepersonen haben Anspruch auf Beratung in allen Fragen der Kindertagespflege einschließlich Fragen zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt [...]

■ Grenzverletzungen und Gewalt in Alltagssituationen wahrnehmen und ansprechen

Institutioneller Kinderschutz beginnt damit, dass Grenzverletzungen durch pädagogische Fachkräfte insbesondere in Alltagssituationen (siehe Kapitel → 4.1), wahrgenommen und offen thematisiert werden. Vor allem, wenn es darum geht, bestimmte Situationen routiniert zu bewältigen (vgl. Hildebrandt et al. 2020, S. 39ff.), kann es geschehen, dass Grenzen der Kinder überschritten werden, beispielsweise, wenn den Kindern ungefragt Essen aufgefüllt wird, ihnen Mund oder Nase ohne ihre Zustimmung abgewischt

werden oder Kinder möglichst schnell gewickelt werden, ohne auf ihre Signale zu achten.

Für die pädagogischen Fachkräfte ist es nicht immer einfach zu erkennen, dass und wann sie Grenzen der Kinder überschreiten und gewaltvoll handeln. Daher ist es sinnvoll, dass Fachkräfte sich im Team darüber verständigt haben, was angemessenes und unangemessenes pädagogisches Verhalten konkret bedeutet, z.B. in einem Verhaltenskodex für ihre Einrichtung, an dem sie sich orientieren können. Solch ein Verhaltenskodex erleichtert es, sich gegenseitig auf unangemessenes Verhalten hinzuweisen und so gemeinsam Verantwortung für den Kinderschutz in den Einrichtungen zu übernehmen. Kein Machtmissbrauch darf unbeachtet bleiben, sondern muss durch eine Intervention einer anderen Fachkraft sofort beendet werden.

BEISPIEL: Lana (Fachkraft) will heute pünktlich nach Hause. Sie hat versprochen, ihren Vater zum Arzt zu begleiten. Ausgerechnet jetzt fangen Luke und Sina an laut zu streiten und mit Gegenständen zu werfen. Lana geht mit lauter Stimme dazwischen: „Hört jetzt endlich auf! Ihr nervt schon den ganzen Tag!“ Luke fängt an zu weinen und Sina schaut Lana erschrocken an. Da mischt sich Birger (Fachkraft) ein. Während er versucht, die Kinder zu beruhigen, sagt er zu Lana: „Geh mal kurz aus der Situation, wir sprechen später darüber.“

Anschließend müssen eine reflexive Nachbereitung erfolgen sowie konkrete Maßnahmen ergriffen werden, damit der Machtmissbrauch nicht erneut erfolgt.

Dabei führt insbesondere die Gleichzeitigkeit von Zuwendung und Grenzüberschreitung dazu, dass Kinder Grenzverletzungen durch Erwachsene oft nicht als solche benennen können. Damit sie lernen, dass auch Erwachsene falsch handeln können, braucht es eine konstruktive Fehlerkultur, die Kinder, Familienangehörige und andere Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle einbezieht. Nur wenn die Erwachsenen hier aufmerksam sind und gut zusammenarbeiten, erfahren Kinder in der Einrichtung Sicherheit und Schutz.

BEISPIEL: Christophorus erzählt zu Hause, Andrea (Fachkraft) hätte ihn gekniffen. Christophorus' Mutter spricht dies am nächsten Morgen im Frühdienst an. Mechthild (Fachkraft im Frühdienst) bedankt sich ausdrücklich für den Hinweis und fragt später bei Andrea nach. Es stellt sich heraus, dass Andrea Christophorus davon abhalten wollte, auf Socken nach draußen zu laufen und ihn dabei am Arm festgehalten hatte. Andrea geht auf Christophorus zu und entschuldigt sich: „Das war nicht in Ordnung von mir. Es tut mir leid, dass ich dir weh getan habe. Es war genau richtig, dass du dich bei deiner Mama beschwert hast!“.

Es gilt auch, mögliche Grenzverletzungen und gewaltvolles Handeln von Kindern gegenüber anderen Kindern wahrzunehmen, z.B. durch herabsetzende sprachliche Äußerungen, die zu Diskriminierung führen (siehe Kapitel → 2.2). Dabei ist es nicht immer einfach zu entscheiden, ob es sich um Streit und Konflikte handelt, die als Meinungsverschiedenheiten zum Alltag in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gehören und wertvolle Bildungs- und Teilhabeanlässe bieten (siehe Kapitel → 2.1), oder um Grenzverletzungen, die im Rahmen des institutionellen Kinderschutzes behandelt werden müssen.

■ Beschwerdeverfahren für alle Kinder gestalten

Damit Kinder Grenzüberschreitungen als solche benennen können, müssen sie die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Mitsprache in der Einrichtung erwünscht ist, ihre Sichtweise auf das Geschehen gehört wird und es dadurch zu Veränderungen kommt, die ihr Wohlbefinden erhöhen. Dazu braucht es in jeder Einrichtung geeignete Beschwerdeverfahren für Kinder, die strukturell verankert sein müssen (siehe Kapitel → 2.1). Der Nachweis von Beschwerdeverfahren für Kinder ist Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen (siehe § 45 SGBVIII und § 19 (5) KiTaG SH).

Beschwerdeverfahren müssen so gestaltet sein, dass sie von *allen* Kindern genutzt werden können, unabhängig von Alter, Behinderung, Sprachfähigkeit etc. Dazu müssen die pädagogischen Fachkräfte die vielfältigen Ausdrucksformen von Beschwerden (er)kennen und wissen, dass sich Beschwerden von Kindern unter anderem auch in Konflikten, Regelverletzungen oder im Rückzug ausdrücken können.

BEISPIEL: Immer wieder übertreten Kinder die Regel, dass man auf dem Sofa neben dem Bücherregal im Flur nicht toben soll. Im Moment macht Ebrah einen Kopfstand und Sami versucht sie umzuschubsen. Statt die Kinder erneut auf die Regel hinzuweisen, fragt Mitja (Fachkraft) die Kinder: „Ihr wisst doch, dass das Sofa zum gemütlichen Lesen da ist. Warum tobt ihr hier immer wieder?“ So erfährt er, dass die Kinder es auf dem Sofa ungemütlich finden und die Bücher viel lieber mit in die Kuschelecke nehmen.

Sich zu beschweren ist für Kinder gleichzeitig immer auch ein Bildungsprozess. Erst wenn sie in vielen alltäglichen Situationen erfahren haben, dass Beschwerden erwünscht sind und mit ihren Beschwerden respektvoll umgegangen wird, werden sich sie auch über massivere Grenzverletzungen beschweren (vgl. Knauer 2023).

■ Verfahrensabläufe für Kinderschutz festlegen

Institutioneller Kinderschutz beginnt mit klaren Vereinbarungen darüber, welche konkreten Verhaltensweisen Erwachsener gegenüber Kindern (sowie zwischen Kindern) Grenzüberschreitungen bzw. gewaltvolles Handeln darstellen. Das kann beispielsweise in einer Verhaltensampel zusammengestellt werden (vgl. Der Paritätische 2018, S. 14 ff. sowie S. 27ff.). Ebenfalls bedarf es einer Risikoanalyse der einzelnen Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle. Schließlich müssen die konkreten Verfahren geklärt sein, in denen einem Verdacht auf kindeswohlgefährdendes Verhalten nachgegangen wird. Die Entwicklung solcher Verfahren liegt in der Verantwortung der Träger und Leitungen.

Finden in erlaubnispflichtigen Einrichtungen Grenzüberschreitungen durch Erwachsene statt, muss die zuständige Behörde darüber informiert werden. In Schleswig-Holstein ist dies für die *kreisfreien Städte* das Landesjugendamt im Sozialministerium; für die *Kreise* liegt die Zuständigkeit im jeweiligen Kreisjugendamt bei den Einrichtungsaufsichten. Die zuständige Stelle geht den Hinweisen nach und sucht gemeinsam mit dem Träger nach Wegen, um Grenzverletzungen zu beenden und zukünftig zu verhindern. Als letztes Mittel ist auch der Entzug der Betriebserlaubnis möglich.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz § 47 Melde- und Dokumentationspflichten, Aufbewahrung von Unterlagen



- (1) Der Träger einer erlaubnispflichtigen Einrichtung hat der zuständigen Behörde unverzüglich [...]
2. Ereignisse oder Entwicklungen, die geeignet sind, das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu beeinträchtigen, [...] anzuzeigen.

Alle pädagogischen Fachkräfte sollten über die Melde- und Zuständigkeiten innerhalb ihrer Organisation regelmäßig informiert werden. Das Land Schleswig-Holstein stellt den Trägern für entsprechende Verdachtsfälle ein Meldeformular zur Verfügung. Darüber hinaus steht das Landesjugendamt als erste Anlaufstelle beratend zur Verfügung. Die Mitarbeiter*innen dort sind verpflichtet, jedem Hinweis nachzugehen, auf Wunsch auch anonym.



Hier finden Sie das Meldeformular
des Landesjugendamtes

2.3.2 Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII)

§ 8a SGB VIII verpflichtet die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege, bei Hinweisen auf eine Gefährdung des geistigen, körperlichen oder seelischen Wohls eines von ihnen betreuten Kindes entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
**§ 8a Schutzauftrag bei Kindeswohl-
gefährdung**



- (4) In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass
1. deren Fachkräfte bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes oder Jugendlichen eine Gefährdungseinschätzung vornehmen,
 2. bei der Gefährdungseinschätzung eine insoweit erfahrene Fachkraft beratend hinzugezogen wird sowie
 3. die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird.

Bei der fachlichen Beratung nach § 8a SGB VIII muss auch den spezifischen Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen Rechnung getragen werden. Alle Fachkräfte sollten stets über die aktuellen Prozessabläufe beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung informiert sein und die Zuständigkeiten innerhalb ihrer Einrichtung und des Trägers kennen.

■ Kindeswohlgefährdung erkennen

Die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtung kennen die Kinder gut. Sie sehen sie regelmäßig und können daher Verhaltensweisen gut einschätzen und Veränderungen in ihrem Verhalten, die Hinweise auf sexuelle Gewalt, andere Formen der körperlichen oder seelischen Misshandlung oder Vernachlässigung sein könnten, wahrnehmen. Daher kommt ihnen eine wichtige Aufgabe beim Schutz vor Kindeswohlgefährdung zu.

Hierzu müssen die pädagogischen Fachkräfte Hinweise auf Kindeswohlgefährdung erkennen und diese im Verdachtsfall dokumentieren. Diese können sich in der äußeren Erscheinung oder dem Verhalten eines Kindes oder der Erziehungsperson und vielem mehr zeigen. „Form und Ausmaß von Gefährdungslagen können sehr unterschiedlich sein. Auf akute Gefährdungssituationen mit unmittelbarer Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit muss anders reagiert werden als auf chronische Defizite oder

Störungen in der Beziehung oder Pflege.“ (Der Paritätische 2018, S. 41). Aber nicht jede Unterversorgung kann als Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII gewertet werden. Daher ist es wichtig, dass jede Einrichtung geklärt hat, wer bei einem Verdacht von Kindeswohlgefährdung wie handelt. Hierbei unterstützt auch der Träger, zum Beispiel durch pädagogische Fachberatung oder eine extra geschulte, insoweit erfahrene Fachkraft für Kinderschutz.

■ Vereinbarungen zum Schutzauftrag

Um bei einem Verdachtsfall Handlungssicherheit zu haben, müssen Träger von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege mit dem öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe Vereinbarungen treffen, in dem die folgenden zentralen Aspekte des Schutzauftrages (sowohl in Bezug auf Gefährdung des Kindeswohls im familialen Umfeld als auch in der Kindertagesbetreuung) geklärt sind (vgl. Der Paritätische 2018, S. 42ff.):

- die Gefährdungseinschätzung,
- die Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft,
- die Qualifikation der insoweit erfahrenen Fachkraft,
- die Pflicht zur Beteiligung der Erziehungsberechtigten,
- die Verpflichtung auf die Inanspruchnahme weitergehender Hilfen sowie
- die Pflicht zur Mitteilung an das Jugendamt.

Dabei haben Träger nach § 8b SGB VIII einen Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt sowie zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten. Darüber hinaus gilt es auch zu klären, wie das Kind selbst und seine Erziehungsberechtigten in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden können.

2.4 Nachhaltigkeit

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“
(Brundlandbericht 1987)

Bereits 1987 veröffentlichte die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung im Brundlandbericht ein Leitbild zur Nachhaltigen Entwicklung. 1992 erhob die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung das Prinzip *Nachhaltige Entwicklung* zu einem globalen Leitprinzip. Auf dieser Basis wurde auf dem UN-Gipfel in New York am 25.09.2015 die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Es ist das erste internationale Abkommen, in dem das Prinzip der Nachhaltigkeit mit Armutsbekämpfung und der ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklung verknüpft wird. Auch im KitaG Schleswig-Holstein ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Anspruch an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege festgeschrieben.

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 19 Pädagogische Qualität



(4) Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung soll Kinder altersgemäß und entsprechend ihrem Entwicklungsstand in die Lage versetzen, sich mit dem Mensch-Natur-Verhältnis und mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen. Die Kinder sollen befähigt werden, mit komplexen Situationen umzugehen, sich zu beteiligen und eigene Standpunkte zu entwickeln, um im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung die Gesellschaft und die Zukunft mitzugestalten.

Das Handlungsprinzip der Nachhaltigkeit ist das komplexeste der hier beschriebenen Handlungsprinzipien, da es eng verbunden ist mit demokratischer Partizipation, Inklusion und Antidiskriminierung sowie Kinderschutz. Die globalen Effekte menschlichen Handelns haben nicht nur ökologische Kreisläufe gravierend verändert. In einer globalisierten Welt stehen Klimakrise, soziale Ungleichheit, Migration oder Armut untrennbar miteinander in Verbindung. Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Anforderungen sich daraus an Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagespflege oder der Kindertageseinrichtung ergeben, gilt es zunächst, sich der Komplexität von Nachhaltigkeit bewusst zu sein.

Nachhaltigkeit beinhaltet drei miteinander verwobene globale Dimensionen, die im Handeln berücksichtigt werden sollten (vgl. Faas 2019, S. 16):

- Die Dimension der *Ökologie* verweist auf das Ziel der Bewahrung von Natur als Lebensgrundlage.
- Die Dimension der *Ökonomie* zielt auf einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen.
- Die Dimension des *Sozialen* strebt ein gerechtes Zusammenleben heutiger wie künftiger Generationen an.

Diese konkretisieren sich in siebzehn Handlungszielen für nachhaltige Entwicklung (Faas 2019, S. 15):



Abb. 3: Die 17 Entwicklungsziele für Nachhaltigkeit

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist sowohl ein institutioneller Auftrag an die Träger von Betreuungseinrichtungen als auch ein Auftrag an das pädagogische Handeln der Fachkräfte. Der schleswig-holsteinische Landtag hat 2021 eine Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung verabschiedet, die unter anderem Hinweise für die Kindertagesbetreuung beinhaltet. „Zusammen mit den Kindern werden Visionen alternativer Zukünfte entwickelt, ohne moralisierend zu sein“ (Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digitalisierung 2021, S. 8). Gleichzeitig gilt es, sozialräumlich Vernetzungsstrukturen aufzubauen.



Hier finden Sie die Handreichungen

Die Orientierung an Nachhaltigkeit bedeutet insbesondere,

- Kinder für die unterschiedlichen Aspekte von Nachhaltigkeit zu sensibilisieren und
- Nachhaltigkeit als Prinzip der ganzen Einrichtung zu begreifen.

2.4.1 Nachhaltigkeit als Prinzip im pädagogischen Handeln

Versteht man Nachhaltigkeit in der skizzierten Komplexität, stellt sich die Frage, was pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege tun können, um Bildungsprozesse der Kinder zu Nachhaltigkeit zu eröffnen und zu begleiten und sich nicht nur auf einzelne Aspekte, z. B. auf Mülltrennung, Wasser- oder Energiesparen, zu beschränken.

■ Vielfältige sinnliche Wahrnehmungen ermöglichen

Um ökologische, soziale und ökonomische Zusammenhänge wahrnehmen und berücksichtigen zu können, benötigen Kinder zunächst vielfältige sinnliche Erfahrungen. So beginnt ökologische Nachhaltigkeit mit der Förderung von Neugierde auf die belebte und unbelebte Natur. Naturbelassene Außengelände oder Ausflüge in die Natur können Kindern mannigfache Anregungen für die Themen dieses Bildungsbereichs geben und sind insbesondere für junge Kinder erste grundlegende, auch emotionale Verbindungen schaffende Erfahrungen, auf denen Bildung für nachhaltige Entwicklung aufbauen kann.

BEISPIEL: „Da!“ Alina zeigt auf fünf Kellerasseln, die unter dem Stein waren, den sie hochgehoben hat. „Das sind Asseln,“ erklärt Andre (Fachkraft). „Die sind gerne dort, wo es dunkel und feucht ist. Und sie essen gerne Holz.“ Auf der Suche nach weiteren Asseln dreht Alina erwartungsvoll weitere Steine um. „Da sind noch welche“, freut sie sich, als sie weitere Asseln unter einem Brett findet. „Ja, hier ist es schön feucht, das mögen die Kellerasseln. Guck mal, was macht diese hier denn jetzt?“ fragt Andre.

Nachhaltigkeit beinhaltet nicht nur einen achtsamen Umgang mit der Natur, sondern auch die Berücksichtigung sozialer und ökonomischer Aspekte. Pädagogische Fachkräfte eröffnen Kindern Zugang zu diesen komplexen Zusammenhängen, wenn sie in konkreten Situationen mit den Kindern darüber nachdenken, welche Bedeutung eine Entscheidung für andere Menschen hat und mit welchen Kosten sie verbunden ist. Kinder benötigen dafür häufig sinnliche Erfahrungen.

BEISPIEL: In der Kinderkonferenz wollen die Kinder gemeinsam entscheiden, welches Spielzeug für die Gruppe gekauft wird. Auf der Ideenliste steht ein Anhänger für die Dreiräder, eine Box Holzbausteine sowie ein Arztkoffer. Damit die Kinder sehen können, wie viel sie sich von dem Geld, das zur Verfügung steht, kaufen können, haben die Fachkräfte die Summe in Spielzeuggeld danebengelegt. „Wenn wir den Anhänger kaufen, haben wir kein Geld mehr für die anderen Wünsche. Habt ihr eine Idee, was wir da machen können?“ fragt Romina (Fachkraft).

■ Für Zusammenhänge sensibilisieren

Das Handlungsprinzip Nachhaltigkeit verweist in besonderer Weise auf die Zusammenhänge zwischen den vielfältigen Bildungsthemen (siehe Kapitel → 3). So sind mit naturwissenschaftlichen Themen häufig auch ethische Fragen verbunden. Die Beschäftigung mit Körper und Gesundheit beinhaltet auch gesellschaftliche und kulturelle Themen. Das Handlungsprinzip der Nachhaltigkeit fordert pädagogische Fachkräfte auf, Bildungsthemen nicht isoliert zu behandeln, sondern gemeinsam mit den Kindern immer auch nach Wechselwirkungen zu suchen und Fragen gemeinsam forschend nachzugehen.

BEISPIEL: Liza und Javden backen zusammen mit Alara (Fachkraft) Kuchen. „Javden, gibst du mir bitte ein Ei,“ bittet Alara und zeigt auf die Schachtel mit Eiern auf dem Küchentisch. Javden nimmt ganz vorsichtig ein Ei. „Ist das Huhn eigentlich traurig, wenn es sein Ei nicht mehr hat?“ fragt er. „Das ist eine gute Frage,“ antwortet Alara. „Das weiß ich gar nicht. Vielleicht können wir Sergios Oma fragen, die hat ja einen Bauernhof.“

■ Nach Verantwortung und Gerechtigkeit fragen

Nachhaltige Entwicklung hat es auch mit den schwierigen und komplexen Fragen nach Verantwortung und Gerechtigkeit zu tun. Für Kinder werden solche Fragen nur in konkreten Situationen zugänglich. Insbesondere, wenn pädagogische Fachkräfte immer wieder Zusammenhänge zwischen verschiedenen Nachhaltigkeitsperspektiven sichtbar werden lassen und für die verschiedenen Perspektiven sensibilisieren, entstehen auch für die Kinder Räume für Fragen nach Verantwortung und Gerechtigkeit. Dabei ist es wichtig, dass die Fachkräfte nicht moralisieren, sondern es den Kindern ermöglichen, ihre Gedanken auszudrücken, eigenen Fragen nachzugehen und eigene Antworten zu finden.

BEISPIEL: „Immer hat Dimi den roten Laster, das ist ungerecht,“ beschwert sich Annalena bei Marja (Fachkraft). Dimi spielt im Moment nur mit roten Autos. Vor allem der rote Spielzeugglaster hat es ihm angetan. „Schau mal, wie zufrieden Dimi aussieht, wenn er den roten Laster hat,“ sagt Marja. „Für ihn ist es manchmal anstrengend mit so vielen Kindern, und der Laster hilft ihm sich wohlfühlen.“ Annalena denkt kurz nach. Dann greift sie zu dem gelben Kran und verkündet: „Ich nehm den hier“.

■ Verbindungen in die Vergangenheit und die Zukunft suchen

Nachhaltige Entwicklung thematisiert in besonderer Weise das Verhältnis und die Verantwortung zwischen den Generationen. Auch wenn diese abstrakten Zusammenhänge für viele Kinder noch nicht greifbar sein dürften, können insbesondere ältere Kinder in ihrem Alltag durchaus Zugänge zum Verhältnis zwischen den Generationen (und der damit verbundenen Verantwortung) entdecken.

BEISPIEL: Die Schulis wünschen sich, dass große Dinos an die Wand in der Lesecke gemalt werden. „Wir können die Wände aber ganz lange nicht wieder neu streichen,“ gibt eine Fachkraft zu bedenken. „Meint ihr denn, dass auch die Kinder, die im nächsten Jahr, wenn ihr in der Schule seid, Dinos auch toll finden?“ Die Kinder merken, dass sie das nicht wissen können. Sie entscheiden sich dafür, Dinos aus Papier an die Wand zu hängen. So können die Kinder im nächsten Jahr selbst entscheiden, was sie schön finden.

2.4.3 Nachhaltigkeit als Aufgabe der gesamten Einrichtung

Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip erfordert in der ganzen Organisation, ökologische, ökonomische und soziale Folgen des Handelns zu berücksichtigen. Das bedeutet Nachhaltigkeitsaspekte bereits bei Bau- und Sanierungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Aber auch die Auswahl des Essensanbieters, die Entscheidung für Spielmaterialien etc. beinhalten Nachhaltigkeitsaspekte. Für viele dieser Entscheidungen sind nicht die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Alltagshandeln zuständig, sondern der Träger, die Verwaltung oder politische Entscheidungsträger*innen.

■ Nachhaltigkeit im Einrichtungsalltag leben

Um Nachhaltigkeit im Einrichtungsalltag leben zu können, gilt es zu klären, wer für welche Planungen und Entscheidungen zuständig ist und wie dabei Nachhaltigkeit berücksichtigt werden kann. Was liegt in der Verantwortung von Träger, Leitungen sowie den pädagogischen Fachkräften? Wie werden Familien in Sachen Nachhaltigkeit eingebunden?

Dabei hängen nachhaltige Rahmenbedingungen und Bildungsprozesse zu nachhaltigen Themen eng zusammen. Wird Nachhaltigkeit als Erziehungsziel formuliert, im Einrichtungsalltag selbst aber nicht gelebt, verpufft das Thema in der Regel schnell. In Einrichtungen dagegen, in denen Nachhaltigkeit an vielen Stellen für alle sichtbar ist, werden die Kinder und ihre Familien sich eher mit diesen Themen auseinandersetzen. Dies bedeutet unter Umständen auch, sich auf Diskussionen einzulassen (mit Kindern, Eltern und Familienangehörigen, Nachbar*innen und anderen) und das Nachhaltigkeitskonzept der Einrichtung argumentativ zu vertreten.

■ Nachhaltigkeit als Aufgabe der ganzen Einrichtung verstehen

Eine der drängenden Fragen von Nachhaltigkeit ist die nach dem Umgang mit der Klimakrise. Aber auch Kriege oder die Gefährdung der Demokratie sowie ein steigendes ökonomisches Ungleichgewicht zwischen Arm und Reich beeinträchtigen die Generationengerechtigkeit. Diesen Herausforderungen muss gesamtgesellschaftlich und global begegnet werden. Damit sind Politik, Verwaltung und Unternehmen gefordert zu handeln. Aber auch soziale, gemeinnützige Träger und Kommunen sollten ihren „ökologischen Fußabdruck“ berechnen und überlegen, mit welchen Maßnahmen sie diesen verringern können. Für die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege bedeutet das, alle Entscheidungen auch vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit zu reflektieren: Das Angebot von Dienstfahrrädern, ein naturnaher Erholungsbereich für die Fachkräfte, Stadtbienen mit eigener Honigernte auf dem Dach des Trägers, der Wechsel des Stromanbieters sowie die demokratische Beteiligung der Mitarbeiterschaft – all dies sind Zeichen von Nachhaltigkeit.

Kapitel 3

Bildungs- und Erziehungsthemen in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege



Kapitel 3:

Bildungs- und Erziehungsthemen in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

Kinder eignen sich die Welt immer in konkreten Situationen und damit auch in Bezug auf konkrete Themen an. In der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege geht es zunächst darum, Kindern möglichst ansprechende Zugänge zu unterschiedlichen Themen zu eröffnen, sie in ihrer Neugier auf diese Themen, ihrem Selbstvertrauen, der selbsttätigen Aneignung dieser Themen und damit im Erwerb basaler Kompetenzen als Grundlage für künftige Bildungsprozesse unterstützen.

Um Bildungsthemen der Kinder zu erkennen, diese zu erweitern bzw. neue Themen zumuten zu können, benötigen die pädagogischen Fachkräfte einen Überblick über die Vielfalt und die Besonderheiten der Bildungsthemen. Im folgenden Kapitel wird skizziert, um welche konkreten Bildungsthemen es gehen kann, wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können) und welche Handlungsmöglichkeiten pädagogische Fachkräfte haben, um Bildungsprozesse aller Kinder zu unterstützen.

Dieses Kapitel kann lediglich allgemeine Hinweise auf die Bandbreite möglicher Bildungsthemen in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege bieten. Fachliche und methodische Vertiefungen finden sich in den pädagogischen Handreichungen des Landes Schleswig-Holstein.

Bildungsthemen im konkreten Tun der Kinder wahrzunehmen und in ihren ‚hundert Sprachen‘ (Loris Malaguzzi 1985) zu entschlüsseln, aufzunehmen und zu erweitern.

Im KitaG Schleswig-Holstein werden insbesondere folgende Bildungsthemen, die in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen sind, benannt:

KiTaG Schleswig-Holstein § 19 Pädagogische Qualität



(1) Dabei sind in die umfassende Arbeit der Kindertageseinrichtung folgende Bildungsthemen einzu-beziehen:

1. Körper, Gesundheit und Bewegung,
2. Sprache(n), Zeichen, Schrift und Kommunikation unter angemessener Berücksichtigung der durch die Verfassung des Landes Schleswig-Holstein und die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen geschützten Sprachen, Zeichen/Schrift und Kommunikation, insbesondere zur Teilhabe an Bildungsvorgängen und zur Vorbereitung auf den Schuleintritt,
3. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik,
4. Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung,
5. Ethik, Religion und Philosophie,
6. musisch-ästhetische Bildung,
7. Medien und Digitalisierung.

Vom ersten Tag ihres Lebens nehmen Kinder die Welt um sie herum mit all ihren Sinnen aktiv wahr, entdecken Zusammenhänge und Strukturen und stellen Fragen an die Welt. Dabei beschäftigen sich Kinder nicht bewusst mit abstrakten Bildungsthemen, sondern mit ganz konkreten Dingen, Situationen oder Herausforderungen, denen sie in ihrem Alltag begegnen. Um Kinder in ihren Bildungsprozessen in Bezug auf die vielfältigen und miteinander verwobenen Themen unterstützen zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sein, die unzähligen

Zur Vielfalt von Bildungsthemen und Lebenswelten

Welche Bedeutung verschiedene Themen für unterschiedliche Kinder haben und wie sie sich mit ihnen beschäftigen, hängt auch eng mit den Erfahrungen zusammen, die das einzelne Kind mit diesen Themen in seiner Familie oder seinem Sozialraum macht und mit welcher Bedeutung diese Themen hier versehen werden. Welchen Sprachen, welcher Musik oder welchen Medien begegnen Kinder in ihrem familialen Alltag? Welche impliziten und

expliziten Regeln gelten in welchen Situationen? Welche Themen werden als besonders wichtig hervorgehoben, welche kommen kaum vor? Dabei untersuchen Kinder die Welt immer nach Anknüpfungspunkten zu ihren bisherigen Erfahrungen. Diese gilt es in der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege aufzugreifen.

■ Zur Gleichwertigkeit der Bildungsthemen

Es gibt keine wichtigen und unwichtigen Bildungsthemen. Kinder entdecken viele Themen zum ersten Mal und auf ihre eigene Art und Weise. Um sie in ihrem „Anfängergeist“ (Schäfer 2011, S. 57) zu unterstützen und ihre Entdeckungslust zu erhalten, ist es wichtig, an ihre Erfahrungen und an die Bildungsthemen, die sie beschäftigen, anzuknüpfen. Das bedeutet auch, Bildungsthemen von Seiten der Fachkräfte nicht grundsätzlich zu priorisieren. Kinder benötigen eine gleichwertige Beachtung all ihrer Themen und werden entlang dieser Vielfalt eigene Schwerpunkte setzen. Die Offenheit der Erwachsenen ist hierbei entscheidend.

■ Zur Verwobenheit der Bildungsthemen

Kinder beschäftigen sich nicht mit einem Bildungsthema nach dem anderen, sondern in der Regel mit mehreren Themen gleichzeitig. Indem sie eigene Schwerpunkte setzen, wechseln sie in ihrer inhaltlichen Aufmerksamkeit auch zwischen verschiedenen Themen. Wenn Kinder zusammen mit Bällen spielen, können sie ihre Körperkraft spüren, Schwerkraft erleben, mit anderen Kindern kommunizieren oder sich über das gemeinsame Spiel freuen. Auch die Zuordnung der Bildungsthemen ist nicht immer eindeutig. Wenn Kinder beispielsweise mit Wasserfarben malen, kann diese Tätigkeit sowohl als ästhetischer Ausdruck (siehe Kapitel → 3.1), als Übung der Motorik (siehe Kapitel → 3.2) oder als Experiment mit verschiedenen Materialien (siehe Kapitel → 4) interpretiert werden. Da Kinder ihre Zugänge zu Bildungsthemen gerade in dieser Verwobenheit finden, ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Bildungsthemen erkennen und berücksichtigen. Aufgrund ihres breiten Bildungsauftrags können die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung Kinder gerade in

der Vielfalt der Zugänge zu den Bildungsthemen besonders gut unterstützen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung.

■ Zur Kunst, abstrakte Bildungsthemen im konkreten Handeln der Kinder zu entdecken und das eigene Wissen zurückzuhalten

Damit jedes Kind auf seine eigene Art und Weise ‚das Lernen lernt‘ und die Freude daran behält, die Welt zu entdecken und seine Kompetenzen zu erweitern, ist es wichtig, dass es in der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege die Erfahrung macht, dass sein individuelles Vorgehen richtig und anerkannt ist. Auch wenn einige Bildungsthemen mit starken Erziehungszielen verbunden sind (wie z.B. Sprachbildung, naturwissenschaftliche Bildung oder Demokratie und Antidiskriminierung), sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, die im Folgenden beschriebenen Bildungsthemen zunächst vom Kind aus zu denken und mit ihnen darüber zu reflektieren (siehe Kapitel → 4.5), um nachhaltige Bildungsprozesse zu unterstützen. Dazu müssen sie in der Lage sein, abstrakte Themen im konkreten Handeln der Kinder zu erfassen, das eigene Wissen in Bezug auf die jeweiligen Themen zunächst zurückzuhalten und sich auf die individuellen Aneignungsprozesse der Kinder einzulassen – sich also nicht als Erklärer*innen und Vermittler*innen von Wissen, sondern als Begleiter*innen von Fragen, Entdeckungen und Bildungsprozessen zu verstehen.



Abb. 4: Konkrete Bildungsthemen in den vielfältigen Alltagssituationen entdecken

Im folgenden Kapitel wird ...

- › allgemein skizziert, um welche konkreten Bildungsthemen es gehen kann.
- › anhand von Beispielen gezeigt, wie Kinder diesen Themen im Alltag konkret begegnen können.
- › dargestellt, wie pädagogische Fachkräfte diese Themen in Alltagssituationen beleuchten und erweitern bzw. Anregungen zur Beschäftigung mit diesen Themen in der Raumgestaltung und Materialauswahl geben können und wie es gelingen kann, dabei die Handlungsprinzipien zu berücksichtigen.

3.1 Sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen und gestalten – oder: musisch-ästhetische Bildung

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglicht es den Kindern unter anderem, die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen und sich fantasievoll und kreativ auf vielfältige Weise auszudrücken.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.1.1 Um welche Inhalte es bei den Themen der musisch-ästhetischen Bildung geht

Das Wort Ästhetik kommt aus dem Griechischen und bedeutet sinnliche Wahrnehmung. Die ästhetische Bildung beinhaltet also Bildungsthemen, die mit der vielfältigen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit von Kindern zu tun haben. Dazu gehört die Beschäftigung mit Musik, Tanz, bildnerischem Gestalten oder Theater und darstellender Kunst.

Das erste Fenster zur Welt ist für Kinder die sinnliche Wahrnehmung ihrer Umgebung. „Das Baby muss sich [...] einer schwierigen Aufgabe hingeben, nämlich der, etwas wahrzunehmen, aber noch nicht zu wissen, wie diese Wahrnehmung geordnet, in sich strukturiert und abgegrenzt werden könnte“ (Schäfer 2003, S. 49). Kinder nehmen die vielfältigen Eindrücke ihrer Umgebung mit allen Sinnen auf: Sie sehen, hören, spüren, riechen und schmecken. So differenzieren sie ihre Wahrnehmung. Gleichzeitig ist Wahrnehmung mit ästhetischem Ausdruck verbunden. Durch ihn machen Kinder ihre Gefühle, Gedanken und Interpretationen der Welt für sich und andere erfahrbar. Ästhetische Bildung ist also immer ein Wechselspiel zwischen Aufnahme (ästhetische Wahrnehmung) und Ausdruck (ästhetischer Ausdruck, vgl. Kirchner 2020, S. 715). Indem sie ihre innere und ihre äußere Welt verbinden, verfeinern Kinder ihre Wahrnehmung und damit auch ihr Denken.

3.1.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)



BEISPIEL: Duc ist fast fertig damit, den Frühstückstisch zu decken. Aber so ganz gefällt es ihm noch nicht. Wenn sie am Wochenende zusammen frühstücken, stellt sein Vater oft eine kleine Vase mit Blumen auf den Tisch. Da fällt sein Blick auf den Korb mit den Kastanien, die sie gestern gesammelt haben. Die Kastanien fühlen sich glatt und etwas kalt an und machen ein leises Geräusch, wenn sie aneinanderstoßen. Duc nimmt sich eine Hand voll Kastanien und legt auf jeden Tisch eine Kastanie. Zufrieden schaut er sich um.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Mahlzeiten‘ aus der Perspektive von Duc (siehe Kapitel → 4.7.2)

Kinder bringen ihre Erfahrungen mit ästhetischen Themen mit in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege. Gleichzeitig eröffnen sich ihnen hier neue ästhetische Erfahrungen. Die Einrichtung riecht und klingt anders, hat eine eigene Atmosphäre und bietet andere Möglichkeiten, sich ästhetisch auszudrücken als zu Hause. Die Kinder lauschen den unterschiedlichen Geräuschen der Kindertagesbetreuung. Sie hören einen krächzenden Vogel im Garten, unterschiedliche Lieder und Musik. Sie nehmen Licht und Farbe wahr und sehen die Räume aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie fühlen die verschiedenen Materialien des Geschirrs, des Spielzeugs oder des Fußbodens. Sie erfreuen sich am Glitzern eines Steins oder dem Geräusch der rollenden Murmeln. All das tun sie nur selten allein, sondern oft eingebettet in kleine oder größere Gruppen sowie unterschiedliche Settings, in denen vieles gleichzeitig passiert.

Vogel-
gezwitscher
wahrnehmen

Materialien
erfühlen

In der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege erweitern Kinder ihre ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten sowohl durch das Hantieren mit vielfältigen Materialien, aber vor allem durch das Zusammenspiel mit anderen Kindern und Erwachsenen. Die Kinder malen mit verschiedenen (Bunt)Stiften, mit Tusche oder auf dem Tablet. Sie kneten mit Teig, Lehm oder Ton. Sie überlegen sich, wie man den Tisch schmücken kann. Sie imitieren die Tiere, die sie im Bilderbuch sehen oder schlüpfen beim Spiel in verschiedene Rollen.

3.1.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder dabei unterstützen können, sich und die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu gestalten

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Musisch-ästhetische Bildungsthemen gewinnen für die Kinder an Bedeutung, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihnen in Alltagssituationen signalisieren: Das habe ich auch gesehen, gehört, gespürt. So entsteht ein Raum geteilter Aufmerksamkeit für ästhetische Themen und damit Raum für eine weitere Beschäftigung mit ihnen. Die pädagogischen Fachkräfte können gemeinsam mit den Kindern darüber nachdenken, wie an Geburtstagen dekoriert werden kann, erkunden, womit man malen kann oder welche Geräusche verschiedene Gegenstände machen. Durch eine solche ‚beiläufige‘ Thematisierung ästhetischer Themen durch die pädagogischen Fachkräfte werden diese für die Kinder sichtbar und bedeutsam.

BEISPIEL: Fanja (Fachkraft) beobachtet, wie Mateo und Darja mit dem Löffel auf den Tisch klopfen und sich über die Geräusche freuen. „Ihr macht ja Musik,“ sagt sie und trommelt mit. Dann bietet sie den Kindern weitere Gegenstände an, mit denen man Töne machen kann.

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

In der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen schaffen pädagogische Fachkräfte Kindern Raum, um ästhetischen Themen immer wieder auf neue Art und Weise zu begegnen, z. B. indem sie den Kindern vielfältige Materialien zum Gestalten zur Verfügung stellen: Farbpaletten, Tapetenbücher mit Mustern, Knöpfe, Muscheln und Tannenzapfen, Murmeln unterschiedlicher Farben und Größen oder Gegenstände, mit denen man Geräusche erzeugen kann. Auch Ausflüge an Orte der Kunst in der Umgebung eröffnen den Kindern neue Erfahrungen: das Museum, das Puppentheater, die Kirche oder die Graffiti-Mauer um die Ecke der Einrichtung. Indem pädagogischen Fachkräfte Kindern unterschiedliche Möglichkeiten zur Präsentation ihrer Werke bereitstellen, geben sie ihnen Raum, ihre ästhetischen Ausdrucksweisen einrichtungsöffentlich sichtbar zu machen: Das können Wechselrahmen für Bilder an Wänden sein, Ausstellungsflächen auf der Fensterbank, eine kleine Bühne für Rollenspiele oder ein Konzert mit selbstgebastelten Instrumenten.

BEISPIEL: Im Moment malen viele Kinder gerne. Justin (Fachkraft) fällt auf, dass einige Kinder unzufrieden sind, wenn die anderen nicht erkennen, was sie gemalt haben. Am nächsten Tag bringt er einige abstrakte Bilder bekannter Künstler*innen mit. Die Kinder rätseln, was darauf zu sehen sein könnte. Einige fangen selbst an, so zu malen.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Auch durch die Raumgestaltung unterstützen pädagogische Fachkräfte die Kinder, sich mit ästhetischen Bildungsthemen zu beschäftigen: Welche Farben und Formen finden sich in den Räumen? Aus welchem Material sind die Spielzeuge? Welche Materialien zum Malen, Werken, Musizieren etc. stehen zur Verfügung? Sind sie für die Kinder frei zugänglich? Gibt es in den Räumen Orte, die Kinder besonders motivieren zu malen, zu werken oder zu musizieren? Gibt es ein Atelier, eine Kinderwerkstatt, eine Konstruktionsecke oder eine Audio-Ecke? Werden diese Räume immer wieder an die aktuellen Interessen der Kinder angepasst? Solche ‚Spezialräume‘ müssen nicht immer ein eigener Raum sein, sondern können auch in Nischen untergebracht werden.

BEISPIEL: In einer Ecke haben die Fachkräfte ein Mini-Tonstudio eingerichtet. Hier finden die Kinder verschiedene Gegenstände, mit denen sie diverse Geräusche und Töne produzieren können. Die Fachkräfte achten darauf, den Kindern immer wieder neue Materialien zum Lauschen, Schütteln, Klopfen etc., zur Verfügung zu stellen. Auch eine technische Möglichkeit zum Aufnehmen und Wiederanhören steht zur Verfügung.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf ästhetische Themen bedeuten, sich zu fragen, ...

... wie die Individualität und Vielfalt der ästhetischen Wahrnehmung und des ästhetischen Ausdrucks aller Kinder berücksichtigt werden können. Jedes Kind singt, malt, gestaltet oder tanzt auf seine ganz persönliche Art und Weise. Es sollte den pädagogischen Fachkräften in ihrem pädagogischen Handeln nicht um das Produkt ästhetischen Ausdrucks gehen (das fertige Bild, das gelungene Lied, der gedrehte Film), sondern darum, jedes Kind in seiner persönlichen Aneignung ästhetischer Themen zu unterstützen und die vielfältigen Ausdrucksformen wahrzunehmen und zu wertschätzen.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... wie jedem Kind das Recht eingeräumt werden kann, sich auf seine Art und Weise ästhetisch auszudrücken und wie Kinder individuell darin unterstützt werden, die eigenen Ideen ästhetisch umzusetzen.

→ Demokratische Partizipation

... wie Kinder ihre Beschwerden auch ästhetisch ausdrücken und so auf Grenzüberschreitungen und Konflikte hinweisen können. Fachkräfte können die Kinder darin unterstützen, durch ästhetischen Ausdruck Zugang zu den eigenen Gefühlen und Emotionen zu bekommen.

→ Kinderschutz

... wie mit dem Dilemma umgegangen werden kann, einerseits darauf zu achten, dass Materialien und Ressourcen nicht verschwendet werden, andererseits die Kreativität der Kinder nicht ständig einzuschränken. Beim Einkauf gilt es auf Unbedenklichkeits- und Umweltsiegel zu achten.

→ Nachhaltigkeit

3.2 Mit sich und der Welt in Kontakt treten - Körper, Gesundheit und Bewegung

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglicht es den Kindern unter anderem, ihren Körper wahrzunehmen, sich eine individuell gesunde Lebensweise anzueignen sowie ihre individuellen Bewegungsmöglichkeiten zu entdecken.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.2.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Körper, Gesundheit und Bewegung geht

Der *Körper* ist der materielle, äußerlich sichtbare Teil des Menschen. Damit verbunden sind z. B. die Anatomie des Körpers sowie biologische Vorgänge im Körper und seinen Organen, die Sinneswahrnehmung oder die Genetik. *Gesundheit* wird von der Welt-Gesundheits-Organisation (WHO 1946) definiert als „Zustand vollkommenen physischen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht bloß [als] das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“. Die Gesundheitswissenschaften beschäftigen sich mit den physischen, psychischen und sozialen Dimensionen von Gesundheit und Krankheit und deren Zusammenspiel. Zur *Bewegung* gehören unter anderem die Motorik, die Biomechanik, Sport- und Trainingswissenschaften, aber auch die Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Bewegung, Emotionen und Kognition. Bewegung ist eng verknüpft mit der körperlichen und räumlichen Wahrnehmung und trägt maßgeblich zu Gesundheit und Wohlbefinden bei.

Da der Mensch nur einen Leib hat und dies ein Leben lang, lassen sich Gesundheit und Bewegung nicht vom eigenen Körper trennen. Viele Aspekte des Zusammenspiels von Körper, Gesundheit und Bewegung verbinden sich daher, z. B. in den Ernährungswissenschaften, den Sexualwissenschaften oder den Hygienewissenschaften.

3.2.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

Körper:



BEISPIEL: Summer wird von Sergej (Fachkraft) gewickelt. Indem er ihr Fragen stellt und ihr Zeit lässt sich zu beteiligen, kann Summer ihren Körper bewusst spüren und einsetzen. Es ist gar nicht so leicht, sich auf den Rücken hinzu-legen oder im Liegen ein Bein zu heben! Summer schaut in Sergejs Gesicht und erwidert sein freundliches Lächeln mit einem offenen Blick. Mit Sergej fühlt sie sich beim Wickeln wohl.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Waschraum‘ aus Perspektive von Summer (siehe Kapitel → 4.7.2)

Das menschliche Sein ist untrennbar mit der Lebendigkeit und Wahrnehmung des eigenen Körpers verbunden. Körperwahrnehmungen und -empfindungen finden bereits vorgeburtlich statt und sind etwas sehr Persönliches. Kinder erleben sich und die Welt ‚hautnah‘, wenn sie ihren Körper von innen spüren, von außen wahrnehmen, etwas riechen, schmecken oder ihren Körper aktiv untersuchen. Sie fühlen ihren Herzschlag beim Einschlafen, bei Angst oder nachdem sie schnell gerannt sind. Sie erleben Schmerzen, wenn sie hinfallen und sehen ihr eigenes Blut an einem aufgekratzten Mückenstich. Sie empfinden Freude in der Nähe von Menschen, die sie gern mögen oder spüren Tränen auf ihrem Gesicht, wenn sie traurig sind. Körperliche Signale weisen auf Bedürfnisse wie Hunger und Durst oder den Wunsch nach Nähe oder Distanz hin. Mit vollem Körpereinsatz kommunizieren Kinder, was sie gerade brauchen oder wollen. Sie fühlen, was andere fühlen (vgl. Bauer 2006) und zeigen dies oft einfühlsam.

sich an einem Mückenstich kratzen

Neben der Gestalt und den Funktionen des eigenen Körpers, seinen Extremitäten, Organen, äußerlichen Merkmalen wie der Haar- oder Augenfarbe usw. begegnen Kinder in der Einrichtung und in ihren Familien unterschiedlichen Identitäten in all ihrer Vielfalt (siehe Kapitel → 2.2). Dazu gehören auch Fragen der Geschlechtsidentität: Kinder setzen sich bereits in jungen Jahren damit auseinander, welche Geschlechter Menschen zugeschrieben werden, welchem Geschlecht sie sich selbst zugehörig fühlen, wie sie von anderen

den eigenen Körper entdecken

wahrgenommen und angesprochen werden wollen etc. Sie vergleichen den eigenen Körper mit anderen und begegnen dabei Fragen von Diversität, Anerkennung oder auch Diskriminierung (siehe Kapitel → 3.5). Alles, was Kinder sich aneignen, tun und spüren sie mit ihrem Körper und nehmen dabei ihr Können ebenso wie ihre Grenzen wahr: Kräftig an einem Ast ziehen, einen Stein ins Wasser flitschen lassen, nachdenken und sprechen, jemanden mögen, andere Lebewesen nachahmen u. v. m. Kinder begegnen neben dem lebendigen Körper (Leib) auch dem Sterben, Tod und Vergänglichkeit, wenn sie beobachten, wie Blätter verwesen oder die Leiche einer Wespe in der Gießkanne treibt. Einige Kinder haben bereits Erfahrung mit dem Tod ihnen nahestehender Menschen gemacht.

Gesundheit:



BEISPIEL: Dilay hat genau beobachtet, wie ihre Ausscheidungen in der Toilette hinuntergespült werden. Nun läuft sie zum Waschbecken und nimmt sich viel Seife. Die Erwachsenen sagen, nachdem man sich den Po abgewischt hat, muss man sich die Hände waschen, auch wenn sie gar nicht schmutzig aussehen. Dilay weiß, dass auf den Händen winzig kleine Dinger sein können, die krank machen können. Sergej (Fachkraft) hat ihnen davon Bilder auf dem Tablet gezeigt, die ein Mikroskop aufgenommen hat.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Waschraum‘ aus Perspektive von Dilay (siehe Kapitel → 4.7.2)

Wenn Kinder sich wohl und fit fühlen, kann dies als Ausdruck körperlicher, geistiger und emotionaler Gesundheit gewertet werden. Vor allem in Alltagssituationen (siehe Kapitel → 4.2) wie den Mahlzeiten, dem Toilettengang, aber auch in Konflikten setzen sie sich damit auseinander, was Körper, Geist und Seele brauchen, damit es ihnen gut geht. Kinder, die einen Infekt haben, fühlen sich schlapp und können die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege zeitweise nicht besuchen, bis sie wieder genesen sind. Einige Kinder erleben, dass es auch chronische, also dauerhafte Erkrankungen wie Asthma oder Diabetes gibt. Durch Vorsorgeuntersuchungen, beim Zähneputzen oder bei Arztbesuchen erfahren sie, wie man die eigene Gesundheit fördern, wiederherstellen und schützen kann. In der Werbung, im Supermarkt oder beim Sport werden Kinder mit unterschiedlichen Aspekten einer vermeintlich gesunden oder ungesunden Lebensweise konfrontiert, die sie ohne die

sich im eigenen Körper wohlfühlen

Unterstützung von Erwachsenen allerdings oft nicht überprüfen können.

Bewegung:

BEISPIEL: Karim möchte schnell und laut als Polizist durch den Flur rennen. Sein Körper kribbelt vor Energie. Als Alara ihn bittet, leise zu sein, fühlt sich das zuerst doof an. Karims Arme werden ganz schlaff. Er will doch rennen! Dann haben Kjell und er die Idee, in der Garderobe weiterzuspielen. Hier springt er von Bank zu Bank, wie sie es zusammen bei einer Polizeisportschau gesehen haben. Nun hat Karim wieder Spaß!

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Ruh und Schlafen‘ aus der Perspektive von Karim (siehe Kapitel → 4.7.2)



Schon lange vor der Geburt beginnt die Bewegungsentwicklung und bald danach erkennen Kinder an den Bewegungen andere Menschen als Ihresgleichen (vgl. Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2007, S. 48). Bewegungen mit der eigenen Muskelkraft zunehmend genauer koordinieren zu können, ermöglicht es Kindern, ihre Absichten zu verfolgen, z. B. wenn sie auf einen Schmetterling zeigen, einen Becher hochheben, um zu trinken, oder auf einem Baumstamm balancieren. Sie erleben ganz unmittelbar, was sie schon alles können und wie sich ihre Fähigkeiten erweitern – aber auch wie mühevoll es sein kann, sich neue Bewegungen anzueignen, zum Beispiel Fahrradfahren. Die meisten Kinder bringen eine große Bewegungsfreude mit. Sie erleben aber auch, dass man aufgrund einer Krankheit oder einer Behinderung zur Fortbewegung auf technische Hilfen angewiesen ist oder andere Menschen braucht, die bei täglichen Verrichtungen assistieren. In Bewegung erfahren Kinder Phänomene der Physik am eigenen Körper (siehe Kapitel → 3.4), z. B. wenn sie schaukeln oder wenn sie versuchen, einen leeren Eimer ins Wasser zu drücken. Intuitiv haben Kinder schon früh ein implizites Erfahrungswissen darüber, wie sie Bewegungen einsetzen müssen, ohne dass es ihnen jemand erklärt. Durch vielfältige Wiederholungen und Variationen erlangen sie immer mehr Sicherheit in grob- und feinmotorischen Bewegungen, sofern sich ihnen genügend Gelegenheiten bieten.



3.2.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, mit sich und der Welt in Kontakt zu treten

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Der Tagesablauf in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist so zu gestalten, dass physische und psychische Bedürfnisäußerungen von Kindern individuell berücksichtigt werden können. Das beinhaltet die Schaffung vielfältiger Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten (sowohl in den Innen- als auch in den Außenräumen), die den unterschiedlichen Kindern gerecht werden. Insbesondere Alltagssituationen bieten Möglichkeiten darüber zu sprechen, wie Nahrungsmittel, Bewegungen, Gefühle, Körperteile usw. heißen und entstehen. So können sich die Kinder einen differenzierten Wortschatz hinsichtlich ihres Körpers und ihrer Gesundheit aneignen. Pädagogische Fachkräfte sollten sich mit kindlicher Sexualität beschäftigen haben und um geschlechtliche Vielfalt wissen sowie queere Lebensformen als gleichwürdig und gleichberechtigt wertschätzen (siehe Kapitel → 2.2). Das beinhaltet auch, Geschlechtsorgane korrekt zu benennen (zum Beispiel beim Wickeln oder dem Toilettengang). Die Beschäftigung der Kinder mit Themen rund um ihren und andere Körper gilt es ohne Scham und Beschämung aufzugreifen.

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

Eine förderliche Umgebung für die Gesundheits-, Ernährungs- und Bewegungsbildung der Kinder zu schaffen, bedeutet vor allem Alltagsstrukturen und Räume so zu gestalten, dass diese Themen ihren Platz haben und für die Kinder sichtbar werden. Pädagogische Fachkräfte sollten klären: Woher kommt unser Mittagessen? Wann ist Zeit und Raum für vielfältige Bewegungserfahrungen? Wo und wie können sich Kinder Grundlagen einer gesunden Lebensführung aneignen? Die Themen Körper, Gesundheit und Bewegung finden sich auch in Angeboten zum Thema Nahrungsmittelproduktion (zum Beispiel Brot backen, Fruchtojoghurt selbst herstellen), in regelmäßigen Bewegungs- und Entspannungsangeboten sowie bei Spaziergängen in der Natur, die Kinder herausfordern und freies Spiel in größerem Radius ermöglichen. Mit Projekten zum Thema Krankheiten (Wohin ‚läuft‘ die Nase, wenn sie Schnupfen hat?), Gefühle (Heute geht es mir ...) oder Infektionsschutz (Was macht die Seife mit dem Schmutz?) knüpfen pädagogische Fachkräfte an die Lebenserfahrungen der Kinder an und unterstützen sie dabei, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Dazu gehört es auch, körperliche Unterschiede wahrzunehmen und darauf diskriminierungssensibel einzugehen, ohne diese zu bewerten, sowie die Beurteilung oder Stigmatisierung von Menschen entlang stereotyper Kriterien (zum Beispiel Geschlecht, Aussehen,

Diagnosen) durch andere kritisch zu hinterfragen. Kinder in Bezug auf ihre individuellen körperlichen Merkmale zu beschämen (Bodyshaming), beeinflusst ihre Selbstwahrnehmung negativ und birgt das Risiko, ihnen psychischen Schaden zuzufügen.

BEISPIEL: Vito bewegt sich schwerfällig durch die Einrichtung. Neuerdings beginnt er zu laufen, wobei er ein Bein nachzieht. Oft muss er sich an der Wand abstützen. Rosalinda (Fachkraft) bewegt sich in seinem Tempo mit, wenn er sich auf Entdeckungstour durch die Einrichtung macht. Auch wenn Vitos Freund*innen oft schneller unterwegs sind: Rosalinda hat Zeit für ihn. Das merken auch die anderen Kinder. Anstatt vorzulaufen, hopst Amalia heute rückwärts neben Vito her.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Damit Kinder ihren Körper erfahren und sich gesund entwickeln können, sollten pädagogische Fachkräfte dafür sorgen, dass sie jederzeit, sowohl drinnen als auch draußen, weitläufige Bewegungs- aber auch Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten wie kleine Verstecke oder einen Hängesessel vorfinden. Durch einen Einblick in die Küche, selbst angebaute Kräuter oder den Besuch einer Obstwiese, einen bebilderten Speiseplan, ein Bild des Verdauungsapparats oder Plakate mit Bewegungsübungen sowie eine gezielte Auswahl an Motorik-Geräten und Fahrzeugen, auf die die Kinder selbstständig zugreifen können, geben sie den Kindern Anregungen, sich mit diesen Bildungsthemen selbstständig auseinanderzusetzen.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf Themen Körper, Gesundheit und Bewegung bedeuten sich zu fragen, ...

... wie eine gesunde, an ökologischen Maßstäben orientierte Lebensweise vorgelebt werden kann.

→ Nachhaltigkeit

... wie es gelingt, Bodyshaming zu vermeiden, die Teilhabe an Aktivitäten für alle Kinder auf unterschiedliche Art zu ermöglichen sowie Hilfebedarf zu erkennen und nach Lösungen zu suchen.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... wie Regeln für Körpererkundungsspiele oder das Kämpfen sowie die Intimsphäre auf der Toilette mit den Kindern vereinbart werden können, und in welchen Punkten die Erwachsenen Regeln vorgeben.

→ Kinderschutz

... was ein reichhaltiges, breites und ansprechendes Essensangebot für die Kinder ausmacht, damit die Kinder hieraus frei wählen können, was sie essen.

→ Demokratische Partizipation

3.3 Mit anderen sprechen und denken – oder: Sprachen, Zeichen/Schrift und Kommunikation

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglichen es den Kindern unter anderem, sich eine oder mehrere Sprachen anzueignen, zu erkennen, dass Symbole stellvertretend für Begriffe stehen können sowie mit anderen über Gedanken, Gefühle, Erfahrungen und vieles mehr vielfältig zu kommunizieren. Sprache ist eine wichtige Kompetenz für Teilhabe und für aktuelle und künftige Bildungsprozesse.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.3.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation geht

Sprache ist für Kinder ein wichtiger Schlüssel zur Welt. Dabei geht es nicht nur um das Sprechen miteinander (als sozialer Akt) innerhalb menschlicher Beziehungen, sondern auch um die Struktur und Entwicklung von Sprache(n). Die Sprachwissenschaften beschäftigen sich unter anderem mit der Bildung von Worten (Morphologie), der Bedeutung (Semantik) sowie der Lautlehre (Phonologie und Phonetik). Dazu gehören die Sprachentwicklung, die Erweiterung des Wortschatzes und die Regeln der Grammatik. Auch wenn die meisten Kinder mit der Fähigkeit geboren werden, Sprachen und Sprechen zu lernen, ist die „menschliche Sprache (...) viel zu komplex, als dass sie durch reine Imitation erworben werden könnte“ (Zimmer 2017, S. 8). Kinder erschließen sich die Struktur von Sprache(n) eigenaktiv und individuell unterschiedlich. Im Sprechen werden Handeln, Denken und Fühlen zusammengebracht. Wenn Kinder Begriffe oder Gebärden für etwas haben, differenzieren sie ihre Denk- und Kommunikationsfähigkeit. Ein Wort zu kennen, bedeutet für ein Kind auch, einen Gedanken denken zu können. Sehr viele Kinder der Welt wachsen mit mehreren Sprachen auf. Dazu gehören von den über 7000 Sprachen, die auf der Welt gesprochen werden, auch die Gebärdensprachen sowie Sprachen nationaler Minderheiten oder Volksgruppen. So ist beispielsweise die niederdeutsche Sprache zu schützen und zu fördern (vgl. Art. 13 (2) Verfassung des Landes Schleswig-Holstein).

Schrift(en) sind Zeichensysteme, also mit Bedeutung versehene Symbole. Durch Schrift löst sich die Sprache vom Sprechenden und kann von verschiedenen Personen sowie zu verschiedenen Zeiten wiedergegeben werden. Auch Piktogramme oder Verkehrsschilder sind Zeichen. Die Aneignung von Schriftsprache(n) in all ihren Facetten wird als *Literacy* bezeichnet: „Allgemein werden damit das Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen beschrieben, welche der Entwicklung des konventionellen Lesens und Schreibens vorangehen“ (Kieschnick 2016, S. 3). Literacy-Erziehung unterstützt Kinder, sich mit Buchstaben, Zahlen und anderen Zeichen zu beschäftigen.

Kommunikation befasst sich mit dem Austausch von Mitteilungen und Verständigung untereinander durch Sprache(n), Zeichen, Schrift, körperliche, künstlerische oder mediale Ausdrucksformen (siehe Kapitel → 3.1 und 3.7). Von Erwachsenen zunächst als unangemessen eingeordnete Verhaltensweisen wie beispielsweise Beißen oder das Werfen mit Spielzeug sind auch als Form von Kommunikation zu interpretieren, mit denen Kinder etwas für sie Wichtiges mitteilen.

3.3.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

Kinder begegnen diesen Bildungsthemen vor allem im direkten Kontakt mit anderen Menschen wie auch durch die Nutzung von analogen und digitalen Medien.



Sprache:

BEISPIEL: Heute bringt Opa Helene das erste Mal in die Kindertageseinrichtung. Helene möchte ihm gerne etwas im Atelier zeigen. Als er sich verabschieden will, sagt sie leise „Du sollst noch nicht gehen“. Momme (Fachkraft) schlägt Opa, der plattdeutsch spricht, vor, noch ein wenig zu bleiben. „Na denn man tau!“ lacht Opa. „Momme, du verstehst Opa auch?“ wundert sie sich kurz.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Begrüßung‘ aus der Perspektive von Helene (siehe Kapitel → 4.7.2)

Die erste Sprachumgebung des Kindes ist sein familiales Umfeld. In Umgebungsgeräusche eingebettet nehmen Babys schon im Mutterleib Stimmen, Klänge und Stimmungen wahr. Säuglinge hören Laute und lassen ihre eigene Stimme ertönen: Sie lallen und brabbeln, freuen sich an den eigenen Tönen und beteiligen sich mit dem ganzen Körper an Interaktionen mit den Menschen in ihrer Umgebung. Alle Kulturen der Welt kennen Wiegenlieder, in denen Sprache und Melodie in einem Rhythmus zusammenkommen. In der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege wird es für die Kinder immer wichtiger, andere Menschen auch außerhalb ihrer Familie zu verstehen, sich selbst mitteilen zu können und verstanden zu werden. Sprache ist allgegenwärtig und wird nach und nach zu einem zentralen Medium der Kommunikation. Spätestens in der Kindertagesbetreuung erleben Kinder Mehrsprachigkeit als Normalfall. Das kann für einige Kinder mit Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege auch bedeuten, von Sprachen umgeben zu sein, die sie (noch) nicht verstehen und sich in einer neuen Sprache (Deutsch) verständigen zu lernen. Manche Kinder benötigen über das gesprochene Wort hinaus zusätzliche Formen der Kommunikation, damit sie gleichberechtigt an der Gemeinschaft teilhaben können. Im pädagogischen Alltag verlangt diese herausfordernde Aufgabe von den Fachkräften ein besonderes Maß an Fachlichkeit, pädagogischem Geschick und Kreativität.

Wünsche mitteilen

Symbole erkennen

Verschiedenen Sprachen begegnen

Seinen Namen schreiben

Zeichen/Schrift:



BEISPIEL: „Guckt mal auf das Schild: Jetzt ist hier Ruhezeit,“ sagt Alara zu Kjell und Karim. Während sie sich noch darüber beschwerten, linsen sie dennoch herüber zu den drei Zeichen: eine Uhr, ein Bett und ein Mund mit einem Finger davor. Kjell erinnert sich, dass sie sich das Bild für die Ruhezeit im Kinderrat ausgedacht haben. Auch wenn er die Regel gerade doof findet, überlegt er, wo er stattdessen mit Karim toben könnte.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Ruhens und Schlafen‘ aus der Perspektive von Kjell (siehe Kapitel → 4.7.2)

Kinder begegnen in ihrer Umwelt schon früh wiederkehrenden Symbolen, zum Beispiel Verkehrsampeln oder dem großen A der Apotheke. Kinder orientieren sich auch in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege an Symbolen, zum Beispiel wenn sie ihre Eigentums-

fächer suchen oder um zu erkennen, was in Schubladen oder Regalen ist. Pläne, wie beispielsweise der Essensplan, sind weiter ausdifferenzierte Informationsquellen, in denen sich verschiedene Symbole, oft ergänzt durch Schrift, aufeinander beziehen. Durch visualisierte Regeln erkennen Kinder, was man in der Gemeinschaft darf und was nicht. Beim Vorlesen von Bilderbüchern begreifen sie, dass Schrift es möglich macht, Geschichten immer wieder zu erzählen. Erste Erfahrungen mit Buchstaben machen Kinder oft mit ihrem eigenen Namen. Kinder begegnen auch unterschiedlichen Schriften, etwa kyrillischen oder asiatischen Schriftzeichen oder Brailleschrift. Oder sie entdecken rätselhafte Spuren, die andere vor ihnen hinterlassen haben: Linien im Sandkasten, Aufkleber an Laternenpfählen, Emojis auf dem Smartphone oder Pfeile auf einer Schatzkarte und vieles mehr.

Kommunikation:



BEISPIEL: Lotta und Tassilo spielen mit dem Feuerwehrauto. Lotta verkündet: „Ich bin Chase und du bist Marshall.“ Tassilo nickt und setzt sich den Feuerwehrhelm auf, den er mit nach draußen genommen hat. „Helm“ sagt er. Er spielt gern mit Lotta. *Szene aus dem Wimmelbild ‚Freispiel‘ aus der Perspektive von Lotta und Tassilo (siehe Kapitel → 4.7.2)*

Im Alltag von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sind Kinder fortwährend gefordert zu kommunizieren: im Spiel, bei der Körperpflege, beim Essen, in Gruppentreffen, bei Angeboten oder Ausflügen. Kinder entwickeln dabei in ihren Peergroups untereinander oft eigene Kommunikationsformen. Insbesondere jüngere Kinder kommunizieren auch untereinander mit nonverbalen Signalen. Im Alltag bekommen Kinder auch mit, wie pädagogische Fachkräfte mit anderen Erwachsenen kommunizieren. Dabei erleben sie neben sprachlicher Kommunikation Telefonate, Kurznachrichten oder Videocalls. Kinder erkennen an der Art und Weise, wie und worüber Menschen um sie herum kommunizieren, welche Themen für diese von Bedeutung sind oder in welcher Beziehung Menschen zueinander stehen. Auch mittels Musik, Gesang oder durch Redewendungen werden Informationen ausgetauscht. Manchmal brauchen Kinder aber auch ruhige Räume ohne Kommunikation.

Sich mitteilen und andere verstehen

3.3.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder dabei unterstützen können, mit anderen zu sprechen und zu denken

Um Kinder darin zu unterstützen, sich mit der Vielfalt dieser Bildungsthemen zu beschäftigen, gilt es vor allem die Kommunikationsfreude von Kindern aufzugreifen und in ihrer Vielfalt zu stärken. Die Fähigkeit, Sprache(n), Zeichen und Schrift(en) zu verstehen und sich auszudrücken, eröffnet den Kindern Zugang zu vielen weiteren Bildungsthemen und ist eine wichtige Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe, Teilnahme und Mitwirkung.

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Damit Kinder sprechen, brauchen sie das Gefühl, dass das, was sie mitteilen (wollen), wichtig ist und verstanden wird. Daher brauchen sie pädagogische Fachkräfte, die geduldig versuchen, sie zu verstehen, unabhängig davon, wie sie sich ausdrücken (können) und mit welchen Familiensprachen sie in die Einrichtung kommen. Gleiches gilt für Botschaften, die Kinder in Form von Zeichen und ‚Schrift‘ z. B. durch Bilder vermitteln. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, sich bewusst zu machen, welche nonverbalen Signale sie den Kindern vermitteln und ob sie diskriminierungsfrei sprechen. Wenn es den Erwachsenen gelingt, im Alltag immer wieder Raum fürs Zuhören und interessiertes Nachfragen zu schaffen, motivieren sie die Kinder, sich mitzuteilen. Durch handlungsbegleitendes Sprechen fassen sie das, was ein Kind erlebt, in Worte. Mithilfe von Bild- oder gebärdengestützter Kommunikation eröffnen sie Kindern Ausdrucksmöglichkeiten jenseits des gesprochenen Wortes. Dabei ist es wichtig, dass für die pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund steht zu verstehen, was die Kinder inhaltlich sagen wollen und nicht, ob sie sich dabei korrekt ausdrücken. Für die Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern benötigen alle pädagogischen Fachkräfte fundiertes Wissen über den Mehrspracherwerb im Allgemeinen und konkrete Methoden, um allen Kindern eine gute Sprachbildung zu ermöglichen, unabhängig davon, welche Sprache(n) sie mit in die Kindertagesbetreuung bringen (vgl. Jampert et al. 2021). Fachkräfte sollten grundsätzlich Freude daran haben, „die einzigartigen Kommunikationsformen eines jeden Kindes“ kennen zu lernen, ihre eigenen zu vermitteln und dabei verbale und nonverbale Kommunikation in Einklang zu bringen (vgl. Gonzales-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 40 f.). Zur Sprech-, Schreib- und Kommunikationsfreude der Kinder trägt auch bei, wenn die pädagogischen Fachkräfte selbst Spaß am Umgang mit Sprache(n), Zeichen und Schrift haben und Kinder immer wieder vielfältig dazu anregen.

BEISPIEL: „Kati-Kata-Kartoffel!“ Sina lacht. „Hört mal, das ist witzig!“, findet sie. Andere Kinder stimmen mit ein: „Pi-Pa-Popel!“. „Mi-Ma-Monster!“ Jaron (Fachkraft) lacht. „Stimmt! Wisst ihr was auch witzig ist? Wenn man an Wörter „utz“ hinten dranhängt: Der Elenfantutz tanzt auf dem Tellerutz!“ Es ist gar nicht so leicht, herauszufinden, wie die Wörter am Ende klingen! Die Kinder lachen und erfinden noch weitere Varianten, wie man Wörter verändern kann.

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

Kinder sprechen in der Regel, weil sie sich mitteilen wollen. Das Konzept der Alltagsintegrierten Sprachbildung¹ verweist darauf, dass der Sprach(en)erwerb bildungsthemenübergreifend erfolgt und in *jeder* Situation eine Rolle spielt. Daher ist es wichtig, Sprache auch als Schlüssel zu allen anderen Bildungsthemen zu verstehen und als pädagogische Fachkraft sensibel zu sein für die hohe Bedeutung des eigenen Sprechens. Erwachsene sind für Kinder stets Sprachvorbilder, von und mit denen es interessant sein sollte zu kommunizieren. Sprach(en)bildung findet auch statt, wenn mit Kindern gemeinsam ein Beet angelegt oder die Regeln für das Fußballspiel verhandelt werden. Dabei motivieren insbesondere Situationen, in denen gemeinsam Antworten oder Lösungen gesucht werden, Kinder zum Sprechen. Ziel ist es nicht, die kindliche Aussprache oder Satzstellung zu korrigieren, sondern mit Kindern im Gespräch zu sein und sie zu motivieren, sich mitzuteilen.

¹ Das Land Schleswig-Holstein hat dazu ein eigenes Curriculum entwickelt, nach dem alle Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gemäß § 19 (7) KitaG SH qualifiziert werden. (www.sprachbildung-sh.de)

BEISPIEL: Julia kommt singend in die Kindertagespflege: „Beiderbän, Beiderbän!“ „Guten Morgen, Julia!“ begrüßt Senja (Fachkraft) das Kind freundlich. Julia grinst und zeigt auf ihr Käppi. „Juja Beiderbän!“. Senja überlegt kurz: „Hast du ein neues Käppi?“ fragt sie und macht eine Gebärde für Mütze. Julia schüttelt den Kopf und macht die Gebärde für Spinne. „Ach so, du bist heute Spiderman?“ erkennt Senja jetzt und formt die Gebärden für ‚Spinne‘ und ‚Mann‘. Julia freut sich, dass Senja sie verstanden hat und umarmt sie spontan.

Der Zweit- und Mehrspracherwerb gelingt den meisten Kindern mühelos, sofern der Erstspracherwerb in der bzw. den Familiensprache(n) entwicklungsgerecht verläuft, denn dies ist die Grundlage für alle weiteren Sprachen, die das Kind sich aneignet (vgl. Elfert 2020, S. 78). Die Verwendung entwicklungsgerechter, alltagsintegrierter Sprachbildungsstrategien durch pädagogische Fachkräfte setzt sowohl beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb wichtige Impulse (vgl. ebd. S. 84).

Schwierigkeiten beim Spracherwerb ergeben sich (und zwar unabhängig davon, ob in der Herkunftsfamilie deutsch und/oder andere Sprachen gesprochen werden) aus benachteiligenden Lebensbedingungen, können aber auch organische Ursachen haben. Neben der Alltagsintegrierten Sprachbildung benötigen manche Kinder beim Spracherwerb deswegen zusätzliche Unterstützung. Ob eine Sprachentwicklungsverzögerungen oder eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, bedarf einer Diagnostik. Pädagogischen Fachkräften kommt die Aufgabe zu, im Rahmen von gezielten Entwicklungsbeobachtungen auf mögliche Unterstützungsbedarfe hinzuweisen und auf die Inanspruchnahme hinzuwirken.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Bereits die architektonische und akustische Gestaltung des Gebäudes können die Kommunikationsfreude der Kinder erhöhen oder einschränken. Mit einer ruhigen Lesenecke, wechselnden Präsentationen von Bilderbüchern, Postern, Projektdokumentationen (z. B. in Form sprechender Wände) oder auch Talker am Essens- oder Angebotsplan, die in verschiedenen Sprachen besprochen sind, regen pädagogische Fachkräfte Kinder zum Sprechen und Verstehen an. Im Außenraum bieten sie z. B. durch Dosentelefone, mit Schildern beschriftete Beete oder ein Hüpfspiel mit Zahlen und/oder Buchstaben Gelegenheit, sich mit diesen Bildungsthemen selbstständig auseinanderzusetzen.

BEISPIEL: „Ich Hommikusöök“ sagt Elvi und zeigt auf ihren Bauch. „Hast du Bauchweh?“ versucht Gilda (Fachkraft) das Kind zu verstehen. Elvi schüttelt den Kopf und zeigt auf das Tablet, welches einen festen Platz im Gruppenraum hat. Gilda reicht es ihr und lässt Elvi das Wort noch einmal sprechen. „Ah, du möchtest frühstücken!“ Elvi nickt.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf die Themen Sprachen, Zeichen/Schrift und Kommunikation bedeuten, sich zu fragen, ...

... welche Kommunikationsformen eingesetzt werden, damit alle Kinder und Erwachsenen gut darüber informiert sind, was in der Einrichtung passiert. So fällt es ihnen leichter, aktiv am Leben in der Gemeinschaft teilzunehmen. Es gilt darauf zu achten, sprachliche Teilhabebarrrieren abzubauen und Ausgrenzung durch Sprache entgegenzuwirken. Dazu gehört es auch, allen Familiensprachen mit Respekt zu begegnen und sie in der Alltagskommunikation zu berücksichtigen. Eine klar diskriminierungssensible und wertschätzende Sprache aller Mitarbeitenden ist Voraussetzung für eine Gemeinschaft, an der alle auf ihre Weise mitwirken können.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... wie man die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder für sie ‚lesbar‘ visualisieren oder (z. B. über Talker) hörbar machen kann. Werden Kinder bei Planungen und Entscheidungen, die sie betreffen, beteiligt, versuchen sie sich mitzuteilen: Partizipation ist eine wichtige Motivation, um zu sprechen oder mit Symbolen zu kommunizieren.

→ Demokratische Partizipation

... wie die Grenzen der Kinder auch sprachlich gewahrt und Grenzverletzungen (egal, gegenüber wem und durch wen sie passieren) klar angesprochen werden können. Dazu gehört es auch, mit Familien möglichst konkret über angemessenes und unangemessenes Erziehungsverhalten zu sprechen.

→ Kinderschutz

... wie Nachhaltigkeitsthemen, die im Einrichtungsalldag auftauchen, sprachlich begleitet werden können, um über sie in den Austausch zu kommen. Indem über konkrete Vorgänge und Zusammenhänge in der Natur, den Anbau und den Verbrauch von Nahrungsmitteln etc. handlungsbegleitend gesprochen wird, erhalten diese Themen für die Kinder eine Bedeutung für das eigene Leben.

→ Nachhaltigkeit

3.4 Die Welt und ihre Zusammenhänge erforschen - oder: Mathematik, Naturwissenschaften und Technik

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglicht es den Kindern unter anderem, mathematische Muster zu erkennen, naturwissenschaftliche Fragen zu erkunden, technische Lösungen für Probleme zu finden und erste Erfahrungen mit Informatik zu machen.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.4.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik geht

In diesen Bildungsthemen sind Inhalte aus den Bereichen Mathematik, Technik, Physik, Biologie oder Chemie sowie der Informatik versammelt (MINT²).

In der *Mathematik* geht es um die Beschäftigung mit Mustern und Strukturen, mit räumlichen Perspektiven, mit geometrischen Formen und vielem mehr. Der Begriff *Naturwissenschaften* fasst die Wissenschaften zusammen, die sich mit den Phänomenen der belebten und unbelebten Natur beschäftigen. Dazu gehören Themen der Physik, Chemie, Biologie, Astronomie und der Geowissenschaften. *Technik* wiederum nutzt mathematische und naturwissenschaftliche Phänomene, um Probleme zu lösen. Technische Entwicklungen können auch die Gesellschaft verändern. Zur Technik gehören Maschinen des Alltags wie die Geschirrspülmaschine, der Computer oder das Auto. *Informatik* beschäftigt sich mit der automatischen Verarbeitung von Informationen (Information und Automatik), wie sie sich in Softwaresystemen, Apps etc. finden.

² Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

3.4.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

Kinder unterscheiden nicht zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen, sondern erleben die hier versammelten Bildungsthemen als konkrete Phänomene in ihrem Alltag.

Mathematik:



BEISPIEL: Torge und Duc bereiten das Frühstück vor. Sie wissen, dass an jedem Tisch vier Kinder sitzen und sie darum jeweils vier Teller und Gläser auf den Tisch stellen müssen. Während sich Duc beim Geschirrdecken scheinbar daran orientiert, dass auf jeder Seite des Tisches ein Teller stehen muss, zählt Torge jedes Mal laut nach. „Eins, zwei, drei, vier und eins, zwei, drei. Duc, du hast ein Glas vergessen!“ ruft er.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Mahlzeiten‘ aus Perspektive von Torge und Duc (siehe Kapitel → 4.7.2)

Mathematik begegnet Kindern schon früh in Mustern, Symmetrien und Strukturen: Sie sehen Muster auf der Krabbeldecke, auf dem Kopftuch ihrer Mutter oder entdecken Strukturen in den Refrains von Kinderliedern. Sie ordnen Wäscheklammern zu Mustern oder sortieren Spielzeugautos in ihrer eigenen Logik nach Größe, Form oder Farbe. Kinder sind oft eifrig darin, Sachen zu suchen und zu sammeln, sie zu vergleichen und zu ordnen: Was passt zusammen, was ist anders? Was ist größer, was kleiner? Was ist schwerer, was leichter? Im Umgang mit Gegenständen entwickeln Kinder eine Vorstellung von Zahlen. Beim Auszählen von Muggelsteinen oder Experimenten mit einer alten Küchenwaage, wenn sie Einkaufen spielen, indem sie ihren Körper im Raum erfahren (und dabei ein räumliches Vorstellungsvermögen entwickeln), gewinnen sie auch mathematische Erkenntnisse.



Naturwissenschaften:



BEISPIEL: Tomte ist fertig mit Händewaschen. Jetzt hält er mit einer Hand den Wasserhahn zu und lässt das Wasser mal fließen, mal spritzen. Er freut sich: „spritzt“. Dilay, die hinzukommt, hat eine Idee. Sie nimmt sich eine große Portion Seife, formt die Hände zu einem Trichter und lenkt damit den Wasserstrahl wie bei einem Springbrunnen nach oben. Nun haben sie eine spritzende Schaumfontäne!

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Waschraum‘ aus Perspektive von Tomte und Dilay (siehe Kapitel → 4.7.2)

Insbesondere im Spiel in der Natur begegnen die Kinder vielfältigen naturwissenschaftlichen Themen: Sie beobachten Tiere, entdecken verschiedene Pflanzen, bauen Türme aus Lehm oder hüpfen in Pfützen. Beim Schaukeln und im Spiel mit Bällen erfahren sie Schwerkraft und merken auf der Wippe, dass sie unterschiedlich schwer sind. Sie spüren Wärme und Kälte, Sonne und Regen, Wind und Nebel. Sie entdecken den Mond und die Sterne am Himmel. Auch in den Räumen begegnen Kinder naturwissenschaftlichen Themen. Sie füttern die Fische im Aquarium, sehen, dass der Apfel, der seit einer Woche in der Obstschale liegt, welk geworden ist, experimentieren im Bad mit Wasser oder suchen auf dem Globus, wo ihre Großeltern wohnen.



Technik:

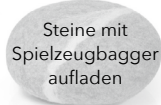


BEISPIEL: Badru und Maya spielen Baustelle. Maya stapelt Spielzeugsteine aufeinander, die Badru bringt. Gestern hat er lange an einer Baustelle gestanden und fasziniert einem großen Bagger zugeschaut. Jetzt versucht er die Steine genauso mit dem Bagger zu greifen, wie gestern der Baggerfahrer.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Konflikt‘ aus Perspektive von Badru (siehe Kapitel → 4.7.2)

Wenn Kinder mit verschiedenen Materialien Türme oder Häuser bauen, wenn sie einen Wecker auseinandernehmen (möchten) oder wenn sie danach fragen, wie Geräte funktionieren, beschäftigen sie sich mit Themen der Technik. In ihrem Alltag begegnen sie vielen technischen

Lösungen für Probleme: Sie nutzen einen Hammer, um einen Nagel in das Holz zu schlagen oder ein Brett, um einen Stein hochzuhebeln. Sie beobachten einen Kran auf der Baustelle oder wie ihr Vater den Backofen einschaltet. Einige Kinder haben eine besondere Affinität zu technischen Phänomenen und großes Interesse daran, z.B. den Lichtschalter immer wieder an- und auszu-schalten oder den Wasserhahn auf- und zuzudrehen.



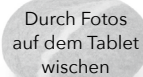
Informatik:



BEISPIEL: Beim Ankommen sieht Lisa, wie Momme (Fachkraft) mit dem Finger auf sein Tablet klickt. „Ich glaube, das Tablet zählt uns,“ sagt sie zu Jayden, der schon auf dem Weg in die Kinderküche ist, um beim Brotbacken mitzumachen. „Aber eine Maschine kann doch eigentlich nicht zählen.“

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Begrüßung‘ aus Perspektive von Lisa und Jayden (siehe Kapitel → 4.7.2)

Kinder nutzen bereits früh Geräte, die mit Informatik arbeiten. Schon sehr junge Kinder wischen sich auf dem Tablet (oder dem Handy) ihrer Eltern durch Fotos. Sie beobachten andere Kinder beim Spielen auf dem Tablet oder Geschwister an der Spielekonsole. Elektronische Geräte, die sich der Informatik bedienen, können für einzelne Kinder auch Voraussetzung für ihre Teilhabe an Bildungsprozessen sein. Stimmverstärker, digitale Sehhilfen, Talker oder das Tablet können Kindern als Assistenztechniken dienen (vgl. Najemnik/Zorn 2016).



durchsichtigen Karaffen serviert, unterstützt das die Kinder nicht nur dabei, sich selbst einzuschenken, sie sehen auch, wie sich die Flüssigkeit beim Einschenken verhält. Wenn die pädagogischen Fachkräfte laut mitzählen, wenn sie etwas an die Kinder verteilen, beginnen einige Kinder ebenfalls mitzuzählen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte ihrer Freude über den Regen, der langsam die Scheiben herunterläuft, verbal Ausdruck geben, lenken sie auch das Interesse der Kinder auf die Tropfen an der Glasscheibe und das Wetter. Wenn die pädagogischen Fachkräfte ein Tablet gezielt nutzen, um Alltagsaufgaben zu erledigen, erfahren die Kinder digitale Technik als selbstverständlich und nützlich im Alltag – und vielleicht ganz anders als die Nutzung durch die Eltern zu Hause. Dabei nutzen Kinder vor allem ihre sinnliche Wahrnehmung.

BEISPIEL: Die Kinder haben mit Kugeln abgestimmt, wohin der Ausflug gehen soll. Daria deutet auf die Schüssel mit dem Foto vom Waldspielplatz: „Das hat gewonnen! Das weiß ich.“ „Woher weißt du das denn?“ fragt Tonja (Fachkraft). „Schau mal, die Kugeln gehen fast bis oben,“ Daria zeigt auf die fast volle, durchsichtige Abstimmungsröhre.

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

In der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege können die pädagogischen Fachkräfte den Kindern vielfältige Zugänge zu mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Themen eröffnen: Wenn sie zusammen einen Miniroboter so programmieren, dass er bestimmte Bewegungen ausführt oder sie mit den Kindern ein Beet anlegen und das Wachstum der Pflanzen beobachten, schaffen sie Raum für diese Bildungsthemen. Man kann auch gemeinsam der Frage nachgehen, warum Sonne und Schatten wichtig sind und wie man über der Sandkiste einen Sonnenschutz bauen kann. Pädagogische Fachkräfte können Kinder einladen, Experimente mit Wasser, Licht, Farben, Materialien etc. durchzuführen. Im Vordergrund sollte die Freude daran stehen, mathematische, naturwissenschaftliche und technische Phänomene zu entdecken und die Neugierde, verstehen zu wollen, was passiert. Indem Fachkräfte mit ihnen Zeichen aneinanderfügen, die für bestimmte Befehle stehen (Coding), schaffen sie ihnen Zugang zu ersten Programmiererfahrungen. Dies kann ohne und mit digitaler Technik geschehen (Sönnerås 2020).

3.4.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, die Welt und ihre Regeln zu erforschen

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Auch wenn pädagogische Fachkräfte davon ausgehen müssen, dass die meisten Kinder nicht unbedingt wissen, was die Begriffe Mathematik, Naturwissenschaften, Technik oder Informatik bedeuten, sind den Kindern doch viele dieser Themen aus ihrem Alltag vertraut. In den Alltagssituationen von Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege gibt es für die pädagogischen Fachkräfte viele Gelegenheiten, diese Themen sichtbar zu machen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich selbstständig mit ihnen zu beschäftigen. Werden die Getränke in

BEISPIEL: „Du gehst wie ein Roboter!“ lacht Mira, als sie sieht, wie Rena (Fachkraft) mit eckigen Bewegungen durch den Raum geht, und macht sie nach. „Ich bin auch ein Roboter“, ruft Sami. „Wenn ihr Roboter seid, könnt ihr nicht selbst denken, sondern nur das machen, was ich euch sage,“ erklärt sie. Und dann sagt Rena den Kinder-Robotern, was sie machen sollen: „Alle die Arme heben“, „Alle hinlegen“, „Alle nach rechts drehen“. Es ist gar nicht so leicht, ein Roboter zu sein.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Auch bei der Gestaltung der Innen- und Außenräume sollten pädagogische Fachkräfte diese Bildungsthemen berücksichtigen: Wo können Zahlen, Mengen, Maße etc. sichtbar gemacht werden? Wo gibt es Möglichkeiten zum Experimentieren (z. B. im Bad)? Wie werden Materialien aufbewahrt und geordnet? Können die Kinder Dinge, die sie gesammelt haben, in der Einrichtungsöffentlichkeit ausstellen? Haben sie Zugang zu unterschiedlichem Konstruktionsmaterial? Gibt es unterschiedliche Werkstätten, z. B. eine Holzwerkstatt, eine Auseinandernehm- und Zusammenbau-Ecke, einen Naturforscher*innenraum? Stehen den Kindern verschiedene Messinstrumente wie Messbecher, Meterstab etc. zur Verfügung? Bei der Außenraumgestaltung bieten insbesondere verwilderte Areale den Kindern die Möglichkeit, mit Matsch, Lehm und Steinen zu experimentieren, die eigene Schwerkraft zu erfahren oder Tiere und Pflanzen zu beobachten. Mit Lupengläsern, unterschiedlich gekrümmten Linsen, Spiegeln, farbiger Fensterfolie oder Glaskristallen ermöglichen pädagogische Fachkräfte den Kindern das Entdecken von Licht und all seinen Farben.

BEISPIEL: „Schau, da sind Fische!“ ruft Arlo und zeigt auf die Pfütze. Wenn man ganz genau hinschaut, kann man tatsächlich kleine Punkte erkennen, die sich bewegen. Imra (Fachkraft) hat eine Idee: „Wollen wir uns mal ganz genau anschauen, was da schwimmt?“ fragt sie. Gemeinsam schöpfen sie ein wenig von dem Pfützenwasser in eine Glasschale und nehmen sie mit in den Naturforscher*innenraum zum digitalen Mikroskop. Nun können sie die kleinen Tiere auf dem Bildschirm viel genauer sehen. „Die sehen eher aus wie kleine Raupen“, findet Arlo.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf Themen der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik bedeuten, sich zu fragen, ...

... wie in der Beschäftigung mit diesen Themen auch Nachhaltigkeitsaspekte berücksichtigt werden und die Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung als Ort für zukunftsorientiertes Denken und Handeln gestaltet werden können. Es gilt die Faszination der Kinder für Natur zu unterstützen und mit ihnen darüber nachzudenken, wie ökologische Kreisläufe berücksichtigt, Ressourcen geschont und Verschmutzungen vermieden werden können. Dazu gehört auch die Frage danach, wie bei Entscheidungen die Interessen der Kinder berücksichtigt werden können, die erst im nächsten Jahr in die Einrichtung kommen.

→ Nachhaltigkeit

... wie alle Kinder Zugang zu diesen Bildungsthemen erhalten, unabhängig von stereotypen Zuschreibungen wie z. B. tradierten Geschlechterrollen. Was brauchen Kinder, um sich für Mathematik, Naturwissenschaften und Technik zu begeistern? Wie können auch Kinder mit Behinderungen die Werkstatt- und Forscher*innenräume nutzen? Welche kulturellen Unterschiede beeinflusst die Beschäftigung mit diesen Themen?

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... wie sie allen Kindern die Möglichkeit schaffen können, eigenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Fragen nachzugehen und eigene Lösungswege auszuprobieren, sowie damit erfolgreich sein oder auch scheitern zu dürfen.

→ Demokratische Partizipation

... auf welche Weise sie Kinder darin unterstützen können, Gefahren zu erkennen, die im Umgang mit diesen Bildungsthemen verbunden sein können, z. B. giftige Pflanzen kennen, Verletzungsgefahren bei der Küchenarbeit vermeiden, den Umgang mit Werkzeug üben und Sicherheitsvorkehrungen einhalten etc.

→ Kinderschutz

3.5 Die Gemeinschaft mitgestalten - oder: Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung

Die Beschäftigung mit diesen Themen ermöglicht es den Kindern unter anderem, sich der Vielfalt kultureller Ausdrucks- und Lebensweisen bewusst zu werden, unterschiedliche Interessen auszuhandeln und zu demokratischen Lösungen zu kommen sowie sensibel für Diskriminierung zu werden und sich antidiskriminierend zu verhalten.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.5.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung geht

Kinder leben in der gleichen Welt wie Erwachsene. Damit sind sie genauso von kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen betroffen, nehmen diese jedoch aus ihrer eigenen Perspektive wahr. Als Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaft sind für sie auch die Themen Demokratie und Antidiskriminierung wichtig.

Zusammenfassend geht es hier um Bildungsthemen, die mit dem alltäglichen Zusammenleben der verschiedenen Menschen in einem Staat bzw. einer Region, aber auch innerhalb der Einrichtungs- oder Kindertagespflegegemeinschaft zu tun haben. Dabei verweist *Kultur* (ursprünglich pflegen, Landbau) auf all das, was vom Menschen gestaltet ist. Dazu gehören anerkannte Praktiken und Gewohnheiten, vertraute Rituale oder Kunst. Kultur hat eine zentrale Bedeutung für die individuelle und kollektive Identitätsbildung von Menschen. Gesellschaft bezeichnet das Zusammenleben von Menschen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen. Beide Begriffe sind eng verbunden mit Normen und Werten, die das kulturelle Selbstverständnis bzw. das Zusammenleben von Menschen bestimmen. So entsteht eine (vermeintliche) Gewissheit über die jeweiligen kulturellen Selbstverständlichkeiten (Tomasello 2020, S. 226ff.). Demokratie realisiert sich als Regierungsform als die Art und Weise, wie Entscheidungen hergestellt werden. Dies lässt sich im engeren Sinn als Politik bezeichnen, also als die Art und Weise, wie allgemeinverbindliche Regelungen in einer

Gesellschaft hergestellt und durchgesetzt sowie auch in Frage gestellt werden können (vgl. BMFSFJ 2020, S. 108). Gleichzeitig ist Demokratie mehr als eine Regierungsform, „sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey 1916/2000, S. 121). Beide Aspekte der Demokratie (Demokratie als Regierungs- und als Lebensform) müssen Bildungsinhalt der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sein. Jede Bildungseinrichtung kann insofern nach dem Vorbild der großen Gesellschaft verstanden werden als eine „embryonic society“ (Dewey 1916), eine Gesellschaft im Kleinen. Demokratie ist dadurch gekennzeichnet, dass alle unterschiedlichen Menschen die gleichen Rechte haben. Dazu gehört auch das Recht jedes Menschen, nicht aufgrund persönlicher Eigenschaften ungerechtfertigt ungleich behandelt, ausgegrenzt, abgewertet oder anderweitig benachteiligt (diskriminiert) zu werden (siehe Kapitel → 2.2). Daher muss auch Antidiskriminierung Bildungsinhalt in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sein.

3.5.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

Diese Bildungsthemen sind in der ‚kleinen Gesellschaft‘ der Kindertagespflege oder der Kindertageseinrichtung ständig präsent.

Kultur:

BEISPIEL: Heute möchte Helene ihrem Opa die Kindertageseinrichtung zeigen. Ihr Opa wohnt auf einer Insel, hat einen alten Kutter und spricht plattdeutsch. Wenn Helene ihn auf der Insel besucht, merkt sie, dass vieles anders ist als zu Hause. Zum Frühstück trinken die Erwachsenen Tee mit Kluntjes, die leise knacken, wenn sie sich auflösen. Der Tee ist noch zu stark für sie, sagt Opa, Helene darf aber an den Kluntjes lutschen. Und wenn Opa vom Fischen zurückkommt, riecht es im ganzen Haus nach Fisch. *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Begrüßung‘ aus der Perspektive von Helene (siehe Kapitel → 4.7.2)*



Wie es riecht

Kultur begegnet Kindern zunächst vor allem als Familienkultur. Sie erleben Kultur als Sprache, die in der Familie gesprochen wird, als Routinen am Esstisch oder vertraute Gerüche und Lieder sowie in den Festen, die in ihren Familien gefeiert werden. Kulturelle Gewohnheiten sind für

Kinder im Alltag selbstverständlich und geben ihnen Sicherheit. Wenn Kinder in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege kommen, begegnen sie auch anderen kulturellen Gewohnheiten und merken: Es gibt auch andere Regeln, andere Feste, andere Lieder oder andere Gerichte und Gerüche.



Gesellschaft:



BEISPIEL: Dilay kommt strahlend aus der Klokabine. „Guck mal, wie viel Kacka!“ ruft sie Tomte freudig zu, der sich wenig dafür begeistern lässt. Dann drückt sie die Spülung. Aus dem Urlaub in Schweden kennt sie ein Plumpsklo, da gibt es statt einer Spülung Holzspäne, die man ins Klo schüttet, damit es nicht mehr so stinkt. Händewaschen soll sie aber immer nach dem Klo, dass weiß sie von zu Hause und aus der Kita. *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Waschraum‘ aus der Perspektive von Dilay (siehe Kapitel → 4.7.2)*

In der Kindertagespflege bzw. der Kindertageseinrichtung erfahren Kinder häufig das erste Mal, wie Menschen, die nicht miteinander verwandt sind, zusammenleben. Wer gehört alles zur ‚kleinen Gesellschaft‘ der Einrichtung? Wer hat hier welche Rechte? Welche Regeln gelten hier? Wie kommen diese Regeln zustande und wie können sie auch wieder verändert werden? Welche Möglichkeiten haben Kinder, ihren Interessen nachzugehen, sich zu informieren und sich eine Meinung zu bilden? In der Begegnung mit anderen erleben sie, dass Menschen ganz unterschiedlich zusammenleben können. Kinder erleben unterschiedliche Beziehungskonstellationen in ihrem persönlichen Umfeld. Auch Medieninhalte haben Einfluss darauf, was sie als selbstverständlich oder ‚anders‘ erleben.

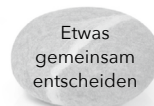


Demokratie:



BEISPIEL: Die Kinder haben das Recht, selbst zu entscheiden, ob sie schlafen. Sanna und Ben möchten meistens nicht schlafen. Sie beteiligen sich aber gerne daran, den Schlafraum für alle Kinder gemütlich herzurichten: Ben holt schon mal sein Kuscheltier aus dem Rucksack und Sanna ordnet die Bücher neben dem Zelt. Gemeinsam ziehen sie die Vorhänge zu, tragen die schwere Kiste in die Mitte und platzieren die Schildkröte darauf. Zufrieden schauen sie sich um. *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Ruhens und Schlafen‘ aus der Perspektive von Ben und Sanna (siehe Kapitel → 4.7.2)*

Kinder beschäftigen sich mit Demokratie, wenn sie der Frage nachgehen, ob auch sie Einfluss auf Entscheidungen haben, die in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege getroffen werden: Was dürfen wir hier alleine entscheiden, was wird zusammen entschieden und welche Entscheidungen treffen die Erwachsenen oder andere Personen alleine? Demokratie beinhaltet die Suche nach Lösungen für Probleme und nach Kompromissen, beinhaltet aber auch den verbindlichen Schutz von Minderheiten. Kinder sind auch bereits an originär politischen Themen der großen Gesellschaft interessiert: Sie beschäftigen sich mit Krieg und Frieden, mit Umweltverschmutzung oder mit Armut und Reichtum (vgl. Haug 2011). Dabei werden für sie auch digitale demokratische Beteiligungs- und Informationswege immer wichtiger werden (siehe Kapitel → 3.7).



Antidiskriminierung:



BEISPIEL: Duc liebt die warme Suppe, die es bei ihm zu Hause oft zum Frühstück gibt. In die Frühstücksbbox packen ihm seine Eltern häufig Reis mit Soße und ein wenig Gemüse ein. Andere Kinder finden das manchmal komisch. „Du isst ja schon Mittag,“ sagt Torge zu ihm. Frauke (Fachkraft) widerspricht: „Man kann ganz unterschiedlich frühstücken.“ *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Mahlzeiten‘ aus der Perspektive von Duc (siehe Kapitel → 4.7.2)*

Kinder nehmen Unterschiede schon früh wahr und beginnen, Ideen und Gefühle über ihre eigene Identität und die Identität anderer zu entwickeln (Derman-Sparks 2022, S. 300). Dabei beschäftigen sie sich auch mit der Frage danach, was gerecht und ungerecht ist. Wenn Erwachsene Ungerechtigkeiten offensiv thematisieren, erleben Kinder, dass es wichtig und richtig ist, sich gegen Beleidigungen, Unterdrückung oder schlechte Lebensbedingungen einzusetzen. Diese Erwachsenen nehmen sie sich zum Vorbild, wenn es darum geht, sich ebenfalls mutig und solidarisch zu verhalten, wenn sie selbst oder andere Menschen diskriminiert werden. Kinder machen jedoch zunächst oft selbst die Erfahrungen, diskriminiert zu werden, gerade *weil* sie Kinder sind (Adulthood). Wenn Kinder hingegen erleben, dass pädagogische Fachkräfte Adulthood („Das verstehst du noch nicht“, „du bist doch kein Baby“) offen als Diskriminierungsform thematisieren und daran arbeiten, diese zu vermeiden und wenn sie sich als Kind ernst genommen fühlen, wird Antidiskriminierung selbst zum Bildungsinhalt für die Kinder.



3.5.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, die Gemeinschaft vor dem Hintergrund ihrer Kulturen demokratisch und antidiskriminierend mitzugestalten

Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder in der Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen, wenn sie es ihnen im Alltag der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege ermöglichen, an ihre (familien-)kulturellen Selbstverständlichkeiten anzuknüpfen. Dazu gehört, dass sie die Namen der Kinder richtig aussprechen sowie die verschiedenen religiösen Feiertage kennen und wissen, was sie bedeuten. Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder regelmäßig an der Erstellung des Speiseplans beteiligen oder Regeln gemeinsam mit ihnen erarbeiten (und regelmäßig, spätestens mit Zugang neuer Kohorten, überprüfen), unterstützen sie die Kinder dabei, sich mit Themen von Gesellschaft und Demokratie zu beschäftigen. Wenn die Fachkräfte bei diskriminierenden Verhaltensweisen anderer Kinder oder Erwachsener einschreiten und begründen, warum sie dies tun, wird das Thema Antidiskriminierung für Kinder konkret. Dabei ist es auch wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte demokratische Prozesse sprachlich begleiten und z. B. Begriffe wie ‚Rechte‘, ‚Gremien‘ oder ‚Gerechtigkeit‘ nutzen.

BEISPIEL: „Ich bin die Baggerfahrer“ verkündet Mia und greift nach dem Spielzeugbagger. „Nein, das ist meiner,“ ruft Andre und schnappt sich das Fahrzeug. „Mädchen können nicht Bagger fahren!“ Hanno (Fachkraft) sagt entschieden: „Das stimmt nicht. Mädchen und Jungen sind gleichberechtigt und können beide gut Bagger fahren. Sie müssen dafür aber lernen, wie so ein Bagger funktioniert. Wollen wir mal herausfinden, was man alles können muss, um einen Bagger zu fahren?“

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

Die pädagogischen Fachkräfte können die Beschäftigung mit den genannten Bildungsthemen durch pädagogische Angebote oder Projekte weiter vertiefen, z. B. indem sie der Frage nachgehen, welche Feste den Kindern wichtig sind und welche auf welche Art und Weise in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege gefeiert werden. In Beteiligungsprojekten werden Kinder in Planungen einbezogen, z. B. bei der Frage, wo der nächste Ausflug hingeht, wie eine Spielecke neu gestaltet wird oder welcher Regeln es im Waschraum bedarf. Themen wie ‚Ungerechtigkeit‘ oder ‚jede Stimme zählt‘ können von pädagogischen Fachkräften in Bildungsprojekten vertieft werden. Die Beschäftigung mit dem Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung sowie ein funktionierendes Beschwerdeverfahren unterstützen pädagogische Fachkräfte dabei, kulturelle, gesellschaftliche und demokratische Themen von Kindern zu erkennen und aufzunehmen. Indem sie Kinder anregen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer jeweiligen Perspektiven zu vergleichen, eröffnen sie den Kindern neue Denkräume jenseits dessen, was sie über andere zu wissen glaub(t)en. Dabei ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit eigenen Wertungen zurückhalten und gleichzeitig einseitigen Ansichten mit Fragen oder Gegenpositionen begegnen und den Kindern so Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven eröffnen.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Pädagogische Fachkräfte können kulturelle Vielfalt für die Kinder durch Bilder oder Fotos sichtbar machen (z. B. der Kinder und Familien, die die Einrichtung besuchen) sowie durch eine gezielte Auswahl von Bilderbüchern und Spielmaterialien. Sie unterstützen die Beschäftigung mit Demokratie, indem sie die konkreten Rechte der Kinder sowie die Beteiligungsgremien, in denen in der Einrichtung Entscheidungen getroffen werden, visualisieren (z. B.

durch Fotos der Kinder im Kita-Parlament). Auch durchsichtige Abstimmungsrohre verdeutlichen den Kindern, dass ihre Stimme zählt.

BEISPIEL: Im Flur gibt es eine ‚Das-ist-meine-Familie-Wand‘. Hier haben die Kinder Plakate gestaltet, um diejenigen zu zeigen, die ihnen wichtig sind. Wer für das Kind zur Familie gehört, ist ganz schön unterschiedlich: Neben Bildern von Mamas und/oder Papas hängen hier auch Bilder der Großeltern, der Nachbarin oder des Kaninchens.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf Themen von Kultur, Gesellschaft, Demokratie und Antidiskriminierung bedeuten, sich zu fragen, ...

... wie ein für alle Kinder geltender Rechkatalog mit konkret ausformulierten Entscheidungs- und Beschwerderechten im Einrichtungsalltag umgesetzt wird.

→ Demokratische Partizipation

... wie *jedes einzelne Kind* darin unterstützt wird, sich demokratisch zu beteiligen. Dazu benötigen die einzelnen Kinder unterschiedliche Zugänge und einen aktiven Schutz vor Diskriminierung im Alltag.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... was notwendig ist, um in Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren kulturell unterschiedliche Ausdrucksweisen der Kinder wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

→ Kinderschutz

... wie man gemeinsam darüber nachdenken kann, was den Kindern, die im nächsten Jahr die Einrichtung besuchen, wichtig sein könnte, sowie sich dafür zu interessieren, welche ‚großen‘ Themen und Fragen aus Politik und Gesellschaft die Kinder und ihre Familien mit in die Einrichtung tragen.

→ Nachhaltigkeit

3.6 Fragen nach dem Sinn stellen – oder: Ethik, Religion und Philosophie

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglicht es den Kindern unter anderem, zu verstehen, warum welche Normen und Werte wichtig sind, sowie sich zuzutrauen, eigene Antworten auf Fragen zu suchen.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.6.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Ethik, Religion und Philosophie geht

Bei den folgenden Bildungsthemen geht es um das Recht der Kinder auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Artikel 14 UN-Kinderrechtskonvention).

Ethik beschäftigt sich als Teil der Philosophie mit der Frage, welche moralischen Prinzipien unser konkretes Handeln bestimmen sollen und wie moralische Werte und Normen entstehen: Was ist warum ‚richtig‘, was ist warum ‚falsch‘? In Alltagssituationen zeigen sich ethische Fragen als konkrete Werte und Normen, die in einer Gruppe gelten oder verhandelt werden. Dabei kann es in verschiedenen Gruppen unterschiedliche Normen und Werte und damit auch unterschiedliche Moralvorstellungen geben. Ethik fragt danach, welche Grundprinzipien bei der Entwicklung solcher Moralvorstellungen eine Rolle spielen müssen. Ein zentrales ethisches Grundprinzip ist die Menschenwürde, also die Überzeugung, dass jeder Mensch wertvoll ist, weil er ein Mensch ist (siehe Kapitel → 2).

Religion beschäftigt sich mit dem Glauben an Gott (oder Götter), mit dem Göttlichen und mit Spiritualität. Auch die Religionen stellen Fragen nach grundlegenden Werten und Normen sowie nach dem Sinn des Lebens. Religion kann Geborgenheit und Orientierung geben, Trost spenden sowie auch Empfehlungen zur Lebensführung beinhalten. Ob und welcher Religion sich Menschen zugehörig fühlen und wie sie dies leben, ist vielfältig. Die Weltreligionen wie das Christentum, der Islam, das Judentum, der Hinduismus oder Buddhismus beinhalten in sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konfessionen, deren Grenzen unscharf sind (vgl. Vertovec 2024, S. 239 f.). Da kulturelle

und gesellschaftliche Entwicklungen oft eng in religiösen Ideen verwurzelt sind, beeinflussen Religionen auch die Normen und Werte von Menschen, die sich als nicht-religiös bezeichnen.

Philosophie meint Weisheitsliebe, beinhaltet forschen-des Fragen und Streben nach Erkenntnis. Philosophieren beginnt mit dem Staunen. Da ist etwas, über das nachgedacht werden muss, das sich einem nicht sofort erklärt, das ein Geheimnis in sich birgt. Über solche Phänomene zu philosophieren, bedeutet über sie gemeinsam nachzudenken, sie von verschiedenen Seiten zu betrachten und nach Antworten zu suchen, die letztlich aber immer vorläufig bleiben.

3.6.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

Kinder nehmen schon früh wahr, dass und wie etwas bewertet wird. Dabei unterscheiden sie zunächst vor allem zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘ und entdecken erst nach und nach die Schattierungen dazwischen. Sie stellen Fragen nach dem Sinn und auch dem Übersinnlichen und finden eigene Erklärungen für Phänomene, die sie erstaunen.



Ethik:

BEISPIEL: „Wir müssen der Katze helfen und sie zum Arzt bringen,“ ruft Lotta. Sie hilft gerne, genauso wie ihr Papa. Der hat gestern die alte Nachbarin, die nicht mehr gut weit laufen kann, zum Arzt gefahren. *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Freispiel‘ aus der Perspektive von Lotta (siehe Kapitel → 4.7.2)*

Schon früh erleben Kinder, dass ihr Verhalten bewertet wird. Sie werden gelobt, wenn sie etwas aus Sicht eines anderen ‚richtig‘ gemacht haben. Sie erleben aber auch Tadel für ihr Handeln, wenn jemand dies als ‚falsch‘ empfindet. So entwickeln sie ein Gespür dafür, was von ihnen erwartet wird. Mit Eintritt in die Kindertagespflege oder die Kindertageseinrichtung begegnen sie weiteren Erwartungen an ihr Verhalten. Die konkreten Normen und Werte, denen sie hier begegnen, können sich zum Teil von denen in ihrer Familienkultur unterscheiden. Sie stehen dann vor der Herausforderung, mit unterschiedlichen



Normen und Werten umgehen zu müssen und eigene Orientierungen zu finden.

Religion:



BEISPIEL: Pia mag ihre Patentante Gerda sehr gerne. Wenn sie zu Besuch ist, gehen sie manchmal zusammen zum Gottesdienst. Gestern hat Gerda Pia eine Kette mit einem Kreuz geschenkt. „Die erinnert an unsere gemeinsamen Kirchenbesuche,“ sagt sie. „Und sie beschützt dich.“ Pia beschließt, die Kette nun immer zu tragen und will sie gleich Mira (Fachkraft) zeigen.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Begrüßung‘ aus der Perspektive von Pia (siehe Kapitel → 4.7.2)

Kinder begegnen religiösen Themen direkt oder indirekt in ihrer Familie, in Traditionen und Ritualen, in ihrem Sozialraum, in Medien etc. Religiöse Themen werden für sie vor allem dann wichtig, wenn sie in ihrer Familienkultur eine Rolle spielen. Aber auch wenn dies nicht explizit der Fall ist, spiegeln sich religiöse Themen zum Beispiel in Festen (Weihnachten, Ostern, dem Zuckerfest, Pessach, Jom Kippur u.v.m.). Auch hinter vielen Themen oder Fragen der Kinder können sich Bezüge zu Religion verbergen, z. B. wenn Kinder sich mit Tod und Sterben beschäftigen oder wenn Kinder danach fragen, ob es Schutzengel wirklich gibt. Auch die Kinder selbst, ihre Familien sowie die pädagogischen Fachkräfte tragen religiöse Vielfalt oder auch atheistische Ansichten mehr oder weniger explizit in die Einrichtungen. In der Beschäftigung mit diesen Themen stellen die Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest, die religiös oder ethisch begründet sein können; sei es in der Kleidung, durch Symbole oder in Alltagshandlungen wie der Begrüßung oder dem Essen.



Philosophie:



BEISPIEL: „Malina hat gesagt, ihr Armband hat Zauberkraft,“ erzählt Lotta, als sie mit Farah (Fachkraft) und Malina auf einer Bank sitzt. „Stimmt das wirklich?“ Farah denkt ein wenig nach. Dann fragt sie: „Was denkt ihr?“ Malina überlegt: „Vielleicht wohnt in meinem Armband ein unsichtbarer Zauberer, der mir hilft.“ „Aber ein Armband ist doch viel zu klein für einen Zauberer“ überlegt Lotta. „Woher weißt du das?“ fragt Farah.

Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Freispiel‘ aus der Perspektive von Malina und Lotta (siehe Kapitel → 4.7.2)

Philosophie beginnt für das Kind mit Staunen und Fragen: Die Wolken sehen so weich aus – ob ich auf ihnen liegen kann? Was macht Freundschaft aus?

Kann ich gleichzeitig ein Mädchen und ein Junge sein? Philosophieren bedeutet, Freude daran zu haben, Neues zu entdecken sowie Fragen zu stellen und sich selbst auf die Suche nach Antworten zu machen.



3.6.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, Fragen nach dem Sinn zu stellen

Damit Kinder sich mit diesen Bildungsthemen beschäftigen, brauchen sie mannigfache Gelegenheiten, auf ihre Art und Weise über grundsätzliche Fragen des Lebens, des Zusammenlebens sowie über das Verhältnis von Mensch, Tier und Natur nachdenken zu können.

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

In vielen Alltagssituationen sehen pädagogische Fachkräfte, wie Kinder sich mit ethischen, religiösen oder philosophischen Themen beschäftigen, z.B. wenn sie auf Regeln hinweisen, wenn sie eine Taufe nachspielen, über etwas für sie Unerwartetes staunen oder wenn sie erzählen, welche Werte ihnen wichtig sind. Gelegenheiten über solche Themen gemeinsam nachzudenken, entstehen vor allem dann, wenn die pädagogischen Fachkräfte sich in solchen Situationen mit Erklärungen zurückhalten, offene Fragen stellen und mit den Kindern gemeinsam ins Nachdenken kommen.

BEISPIEL: Die neue Babypuppe hat noch keinen Namen. Sally schlägt den Namen Liam vor. Esra findet, sie soll Miraja oder Alara heißen. Die beiden Namen findet Sally auch gut. „Aber welchen nehmen wir jetzt? Alle drei?“ Die Kinder sind sich nicht einig. Esra wendet sich an Frauke (Fachkraft): „Was passiert eigentlich, wenn man jeden Tag einen anderen Namen hat?“ Frauke überlegt einen Moment und sagt dann „Darüber habe ich noch gar nicht nachgedacht. Was denkt ihr, wie wäre das wohl?“

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

Pädagogische Fachkräfte können Themen rund um Ethik, Religion und Philosophie auch in gezielten Angeboten oder Projekten aufgreifen und vertiefen. Nach Ausflügen in verschiedene Gotteshäuser kann darüber gesprochen werden, was an diesen Gebäuden besonders und anders ist als zu Hause. Sprechen pädagogische Fachkräfte über ihre eigenen ethischen, religiösen und philosophischen Ansichten, ist es wichtig, den Kindern gegenüber kenntlich zu machen, dass dies ihre persönlichen Meinungen sind und es auch andere gibt, z.B. indem sie Ich-Botschaften verwenden anstelle eines generalisierenden ‚man‘. Im Rahmen philosophischer Projekte kann der Frage nachgegangen werden, was ein Schatten ist und ob jeder Mensch einen Schatten hat, warum es Regeln gibt und welche für alle Menschen der Welt wichtig sind. Dabei ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte offene Fragen stellen und den Kindern Raum geben, eigene Antworten zu finden.

BEISPIEL: Svenja (Fachkraft) fällt auf, dass die Kinder auf die Frage, warum es diese oder jene Regel gibt, häufig antworten: „Weil die Großen das so sagen.“ In einem Projekt gehen sie daraufhin der Frage nach, ob es Regeln überhaupt braucht. Dazu sammeln sie zunächst alle Einrichtungsregeln, die sie kennen. Das sind ganz schön viele. Und dann überlegen sie, welche davon wichtig sind und warum.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Auch bei der Raumgestaltung und der Materialauswahl spielen die Bildungsthemen Ethik, Religion und Philosophie eine Rolle. So sind die Regeln den Kindern präsenter, wenn pädagogische Fachkräfte diese mit ihnen an den Stellen visualisieren, wo sie gelten. Unter den frei zugänglichen Bilderbüchern sollten auch solche zu finden sein, in denen verschiedene Religionen und ethische Fragestellungen vorkommen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte den interreligiösen Kalender für die Erwachsenen durch einen mit den Kindern gestalteten Jahreszeitentisch ergänzen, erfahren die Kinder, dass die Feste ihrer Familie auch in der Einrichtung wichtig sind. Und eine Visualisierung von Fragen der Kinder kann zum Philosophieren anregen.

BEISPIEL: Weil die Fachkräfte die Kinder in der letzten Zeit mit der Frage „Was denkt ihr denn?“ zum Philosophieren eingeladen haben, finden die Kinder immer neue Fragen. Das bringt Momme (Fachkraft) auf die Idee eine „Nachdenk-Ecke“ zu gestalten. Hier werden die philosophischen Fragen der Kinder z.T. mit Hilfe der Fachkräfte visualisiert. Gerade hängt dort ein selbstgemaltes Bild von Lara mit einem Tier und einem Menschen. Momme hat die Frage von Lara dazu geschrieben: Sind Tiere auch Menschen?

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf Themen von Ethik, Religion und Philosophie bedeuten, sich zu fragen ...

... wie man mit Kindern über das Verhältnis zwischen Menschen, Tieren und Natur und zentrale Werte in diesem Verhältnis nachdenken kann.

→ Nachhaltigkeit

... was gerecht und was ungerecht ist und wie man die Kindertageseinrichtung, die Kindertagespflege oder die Welt gerechter machen könnte.

→ Demokratische Partizipation

... wie es in der Einrichtung gelingen kann, niemanden auszugrenzen und sich damit zu beschäftigen, dass jeder Mensch einzigartig ist und alle Menschen gleichwertig sind.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... was es konkret bedeutet, Kinder darin zu bestätigen, dass jeder eine unsichtbare ‚Würde‘ hat, die ihnen das Recht zusichert, über ihren Körper selbst zu entscheiden.

→ Kinderschutz

3.7 Sich mit Medien beschäftigen - Medien und Digitalisierung

Die Beschäftigung mit diesen Bildungsthemen ermöglicht es den Kindern unter anderem, sich mit vielfältigen Medieninhalten zu beschäftigen sowie verschiedene Medien kompetent und kreativ zu nutzen, sie aber auch kritisch zu hinterfragen.



Hier finden Sie die Handreichungen

3.7.1 Um welche Inhalte es bei den Bildungsthemen Medien und Digitalisierung geht

Medien sind Vermittler von Inhalten: von Informationen, Bildern, Gefühlen, Geschichten, Ideen und vielem mehr. Bereits die klassischen Medienformate wie Bilderbuch, Zeitschriften, Fernsehen und Film sowie Hörfunk waren und sind eng miteinander verbunden. Geschichten wurden und werden parallel in (Bilder-)Büchern, Filmen, im Fernsehen oder als Hörbuch bzw. Hörspiel erzählt. Die Digitalisierung trägt weiter dazu bei, dass die Grenzen zwischen den Medien verschwimmen. Darüber hinaus begegnen die Kinder vielen Medieninhalten, insbesondere den Medienfiguren (häufig als Held*innen), in zahlreichen Merchandisingprodukten (als Spielfiguren, als Bilder auf Kleidungsstücken, Trinkflaschen etc.).

Die *Digitalisierung*, also die Umwandlung analoger Informationen in digitale Formate, hat diese Prozesse weiter verändert. Neben der linearen Mediennutzung, bei der der zeitliche Ablauf des Programms feststeht, wie z.B. beim klassischen Fernsehen oder dem Hörfunk, bieten viele Medien heute non-lineare Dienste an. Diese erlauben es den Nutzer*innen, selbst zu bestimmen, was sie wann und wie sehen, hören oder spielen möchten, zum Beispiel im Rahmen von Streamingdiensten bis hin zu Social-Media-Apps, bei denen ein Algorithmus bestimmt, was den Nutzer*innen angeboten wird.

3.7.2 Wie Kinder diesen Themen in ihrem Alltag begegnen (können)

BEISPIEL: Lotta verkündet: „Wir spielen: Ich bin Chase und das ist mein Polizeiauto.“ Zu Hause darf sie nur ganz selten fernsehen. Leo, der Freund ihres großen Bruders, erzählt aber mit Begeisterung von den Serien, die er regelmäßig sieht, und den Abenteuern, die die Figuren hier erleben. Manches findet Lotta witzig, anderes aufregend und manchmal machen die Geschichten ihr auch Angst, wie die Geschichte von der verletzten Katze, die Leo gestern erzählt hat. *Szene aus der pädagogischen Wimmelbild-Geschichte ‚Freispiel‘ aus der Perspektive von Lotta (siehe Kapitel → 4.7.2)*



Kinder machen ihre ersten Medienerfahrungen in ihren Familien. Sie begegnen Medien dort auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Das gilt sowohl für den Umgang mit Büchern als auch mit digitalen Medien. Sie bringen ihre familienkulturelle Medienpraxis mit in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege. Dabei faszinieren Kinder besonders die Inhalte der Medien. Sie lauschen den lustigen, spannenden oder auch traurigen Begebenheiten, denen sie in Bilderbüchern, in Streamingdiensten, auf den Tablets etc. begegnen oder die sie über ihre Audiobox hören. Kinder lassen sich in die verschiedenen Geschichten hineinziehen, staunen wenn etwas Unerwartetes passiert und fiebern mit den, Abenteuern der Figuren mit. Das kann mit unterschiedlichen Gefühlen verbunden sein, die die Kinder verarbeiten müssen. Die Identifikation mit einzelnen Figuren kann Kinder aber auch darin unterstützen, mit schwierigen Themen und Gefühlen umgehen zu können und ihnen Sicherheit zu geben.

Sich mit Medienfiguren identifizieren

Eine besondere Rolle in der Medienbildung des Kindes spielt die familiäre Nutzung digitaler Medien. Insbesondere der Umgang der Familienmitglieder mit dem Smartphone beeinflusst nicht nur die Mediensozialisation der Kinder, sondern auch die alltäglichen Eltern-Kind-Interaktionen (vgl. Sachverständigenkommission 2021, S. 546).

Medien stellen auch Informationen bereit. Kinder können in bebilderten Lexika nachschauen, wie Tiere leben oder mit Hilfe Erwachsener im Internet Anleitungen suchen, um zu erfahren, wie ein Papierflieger gebaut wird. Durch das digitale Mikroskop können sie

Mit Oma und Opa video-telefonieren

Dinge sehen, die ganz klein oder mit bloßem Auge gar nicht sichtbar sind. Und Medien können es ihnen ermöglichen, beim wöchentlichen Video-Call mit Verwandten und Freunden ihrer Familie zu sprechen, die weit weg leben.

3.7.3 Wie pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, sich mit Medien zu beschäftigen

Damit Kinder Medienkompetenzen entwickeln können, brauchen sie vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien.

■ Diese Bildungsthemen in Alltagssituationen aufgreifen

Gerade in Alltagssituationen erfahren die pädagogischen Fachkräfte viel über die konkreten Medienerlebnisse der Kinder: in den Gesprächen zwischen den Kindern bei den Mahlzeiten, bei der Beobachtung des Freispiels oder beim Blick auf die Figuren, die auf den Brotdosen, den Rucksäcken und T-Shirts der Kinder prangen. Medieninhalte sind ‚Themen der Kinder‘ (siehe Kapitel → 1.1) und dürfen von den pädagogischen Fachkräften nicht ignoriert werden. Es ist vielmehr wichtig, dass die Kinder verschiedene Möglichkeiten erhalten, ihre Erfahrungen mit den unterschiedlichen Medien und ihren Geschichten mit anderen zu teilen und zu bearbeiten. Das gilt insbesondere für die mit den Medienerlebnissen verbundenen Gefühle. Dafür ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte sich für die konkreten Medienerfahrungen der Kinder interessieren und ihnen im Einrichtungsalltag Raum geben – auch dann, wenn sie sich dafür entscheiden, bestimmte (digitale) Medien im Einrichtungsalltag nicht aktiv mit den Kindern zu nutzen.

BEISPIEL: „Und dann kam ein ganz böses Tier und alle hatten Angst!“ Linus ist immer noch aufgeregt als er beim Frühstück von der Serie, die er gestern gesehen hat, erzählt. „Oh, da hätte ich auch ganz viel Angst gehabt,“ sagt Wanda (Fachkraft). „Was hast du dann gemacht?“ „Ich hab’ ganz fest die Augen zuge-macht,“ antwortet Linus. Und dann erzählen die anderen Kinder, was sie machen, wenn eine Geschichte ihnen Angst macht.

Die bewusste Nutzung digitaler Medien in Alltagssituationen kann die Bildungsmöglichkeiten von Kindern unterstützen. So können pädagogische Fachkräfte digitale Medien als Übersetzungshilfe nutzen oder digitale Bilderbücher in die Sprachförderung einbetten.

■ Diese Bildungsthemen erweitern und zumuten

In Angeboten und Projekten bietet es sich an, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl die Medieninhalte aufnehmen und bearbeiten als auch die Mediennutzung sowie die Medienerstellung. So können sie die Mediengeschichten der Kinder durch gemeinsame eigene ‚Folgen‘ z.B. in einem Stop-Motion-Film erweitern. Sie können mit den Kindern einen Ausflug in die Bibliothek oder in ein Film- oder Fotostudio machen oder mit ihnen selbst Videoclips oder ein Musikstück produzieren. Dabei ist es sehr unterschiedlich, was die Kinder an den Medien konkret interessiert. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, dieses im Austausch mit den Kindern zu verstehen. So kann Kino für einige Kinder vor allem mit Popcorn verbunden sein. Andere Kinder lassen sich in die Geschichten hineinziehen und spielen sie immer wieder nach. Und wieder andere Kinder überlegen, wie bestimmte Filmeffekte zustande kommen.

BEISPIEL: Heute hat Jakob (Fachkraft) ein Daumenkino in den Morgenkreis mitgebracht. Die Kinder staunen. „Richtig wie Film!“ stellt Danilah fest. Athos zeigt den Kindern, was sie machen müssen, damit sich die Bilder des Daumenkinos bewegen. Das ist gar nicht so leicht. Dann bietet er den Kindern an, selbst ein Daumenkino zu bauen.

■ Diese Bildungsthemen bei der Gestaltung der Räume und der Materialauswahl berücksichtigen

Um die Medienerfahrungen der Kinder zu vertiefen, ist es notwendig, unterschiedliche Medien in den Einrichtungen so zu platzieren, dass sie für die Kinder eigenständig nutzbar sind. Das kann geschehen, indem eine Kinderbibliothek eingerichtet wird bzw. ein Regal, in dem für die Kinder eigenständig erreichbar unterschiedliche Bücher zur Verfügung stehen und deren Buchdeckel einladend sichtbar sind. Neben Bilderbüchern sollten es hier auch Lexika, Kunstbände, Kochbücher oder Atlanten geben. Audioboxen geben den Kindern die Gelegenheit, alleine oder zusammen mit anderen Geschichten zu hören. Dies kann ergänzt werden durch ein Tonstudio, in dem die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Stimmen oder ein kleines Hörspiel aufzunehmen und wieder abzuspielen, durch eine Sofortbildkamera und vieles mehr. In der Schule begegnen die Kinder sowohl Tafeln oder Whiteboards, die man mit Kreide bzw. Stiften beschreiben kann, als auch Smartboards, an denen digital gearbeitet und präsentiert werden kann. Die pädagogischen Fachkräfte sind immer wieder gefordert, sich über ein ausgewogenes und altersgerechtes Verhältnis zwischen analogen und digitalen

Medien in Krippe, Kindertagespflege, Elementarbereich und Schulkindbetreuung Gedanken zu machen. Vor allem ist es wichtig, dass sie den Kindern Möglichkeiten zur Verfügung stellen, ihre Medienerlebnisse eigenständig zu verarbeiten.

BEISPIEL: In der Theaterecke steht seit einiger Zeit ein Pappfernseher, der aus einem großen Karton gebastelt wurde. Vor allem montags spielen die Kinder hier häufig Szenen aus den Filmen nach, die sie am Wochenende gesehen haben.

Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Die Berücksichtigung der Handlungsprinzipien kann in Bezug auf die Themen Medien und Digitalisierung bedeuten, sich zu fragen, ...

... wie Medieninhalte auf Kinder wirken. Das bedeutet z.B. sich darüber bewusst zu sein, dass einige Medieninhalte kaum Vielfalt zeigen, andere hingegen genau dies zum Thema haben. Das gilt zum Beispiel für die Darstellung geschlechtsspezifischen Verhaltens, für die Berücksichtigung kultureller Vielfalt oder die Darstellung von Figuren mit Beeinträchtigungen. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, sich mit den Kindern auf die Suche nach vielfältigen Perspektiven zu machen und Medieninhalte diskriminierungssensibel mit ihnen zu hinterfragen.

→ Inklusion und Antidiskriminierung

... wie sie im Zusammenhang mit Medien sensibel auf die verschiedenen Aspekte des Kinderschutzes eingehen. Dazu gehören die Berücksichtigung des Datenschutzes, zum Beispiel, dass jede*r sich für ein Foto auch die Erlaubnis der Kinder einholt und mit den Kindern ebenfalls darüber gesprochen wird, was mit dem Foto später passiert. Dazu können auch Gespräche mit den Familien über die Mediennutzung der Kinder gehören.

→ Kinderschutz

... was sie tun können und bedenken müssen, um Kindern das Recht zuzugestehen zu entscheiden, welche Medien sie wie nutzen wollen. Mit Kindern herauszufinden, wie Informationen entstehen, verbreitet und rezipiert werden, wie leicht Medieninhalte manipuliert werden können und wie man sie auf Echtheit überprüfen kann (Fake-News, Faktenchecks) ist ein wichtiger Beitrag zur öffentlichen Meinungsbildung.

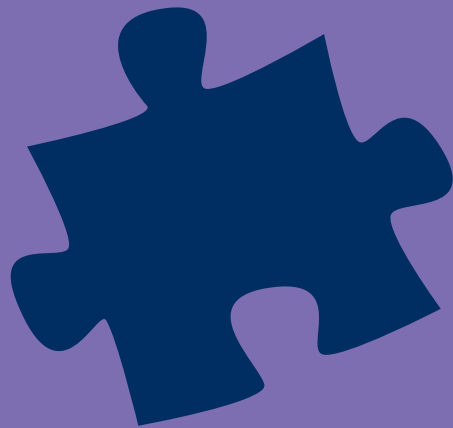
→ Demokratische Partizipation

... inwiefern sie digitale Medien auch für die Entdeckung ökologischer Zusammenhänge nutzen können, um Dinge zu entdecken, die dem normalen Blick verloren gingen, oder um Informationen einzuholen, um Zusammenhänge verstehen und einordnen zu lernen.

→ Nachhaltigkeit

Kapitel 4

Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung im pädagogischen Alltag



Kapitel 4:

Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung im pädagogischen Alltag

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

Mit der Beschreibung fachlicher Anforderungen an pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege bieten die Leitlinien für Bildung und Erziehung den pädagogischen Fachkräften Orientierung für ihr fachliches Handeln. Sie sind aber keine Handlungsrezepte für die Umsetzung in konkreten Situationen. Vielmehr ist jede pädagogische Fachkraft im Alltag immer wieder aufs Neue gefordert, die hier beschriebenen fachlichen Standards umzusetzen. Dabei sind insbesondere Situationen, die auf den ersten Blick vielleicht nicht als klassische ‚Bildungssituationen‘ erscheinen, für Kinder wichtig: die Mahlzeiten, das An- und Ausziehen, die Begrüßung, aber auch Konflikte u. v. m. Solche Situationen werden im Folgenden als *Alltagssituationen* bezeichnet. Sie sind auch Bezugspunkte für die Planung von Angeboten und Projekten sowie die Gestaltung der Räume. Die ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ zeigen zum Abschluss dieses Kapitels exemplarisch, wie solche Alltagssituationen Ausgangspunkt für die Reflexion der in den Leitlinien beschriebenen fachlichen Ansprüche sein können.

In den vorangegangenen Kapiteln sind fachliche Anforderungen an das Handeln der pädagogischen Fachkräfte beschrieben worden, um Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuung gut umzusetzen. Zusätzlich zu dem hier beschriebenen fachlichen Wissen benötigen pädagogische Fachkräfte allerdings didaktisch-methodische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihr fachliches Wissen in pädagogisches Handeln in konkreten Situationen umzusetzen. Im folgenden Kapitel werden daher didaktisch-methodische Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung vorgestellt.

Pädagogisches Handeln in der Kindertagesbetreuung ist davon geprägt, dass es im Alltag stattfindet und vieles gleichzeitig passiert. Das bedeutet auch, dass die pädagogischen Fachkräfte immer nur Ausschnitte der fachlichen

Anforderungen berücksichtigen können. Vieles können sie auch nicht planen, sondern müssen in der Situation ‚spontan‘ handeln. Daher ist es notwendig insbesondere solche alltäglichen Situationen immer wieder bewusst wahrzunehmen und gemeinsam zu reflektieren. Dazu dient das Reflexionsinstrument der ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘.

Das Kapitel beschreibt,

- › was didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung meint,
- › warum Alltagssituationen für Bildungsprozesse wichtig sind,
- › wie pädagogische Fachkräfte Zugänge zu den Bildungsprozessen von Kindern finden können,
- › wie pädagogisches Handeln in Alltagssituationen, Angeboten und Projekten sowie bei der Gestaltung von Räumen zusammenhängen,
- › wie mit Kindern Dialoge über deren Bildungsprozesse geführt werden können (Bildungsdialoge)
- › und bietet mit den ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ ein Reflexionsinstrument für das eigene Handeln.

4.1 Didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung

Die gezielte Förderung von Bildungsprozessen ist Gegenstand der Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (vgl. Hopf 2020, S. 703). Didaktik fragt danach: Wer soll was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen (vgl. Neuß 2013, S. 12)?

Didaktik in der Kindertagesbetreuung

Ziel didaktischen Handelns in der Kindertagesbetreuung ist es, jedem Kind möglichst vielfältige Zugänge zu einer breiten Themenpalette zu eröffnen, es in seinen Fähigkeiten, sich mitzuteilen und mit anderen zu kommunizieren, zu unterstützen sowie die Freude am Lernen und damit das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, sich Neues

eigenständig anzueignen, zu stärken. Dies ist eine wichtige Basis für die Bewältigung aktueller und künftiger Bildungsherausforderungen. Dabei muss Didaktik in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen vor allem Alltagssituationen in den Blick nehmen (siehe Kapitel → 4.2).

■ Zur Komplexität von Didaktik

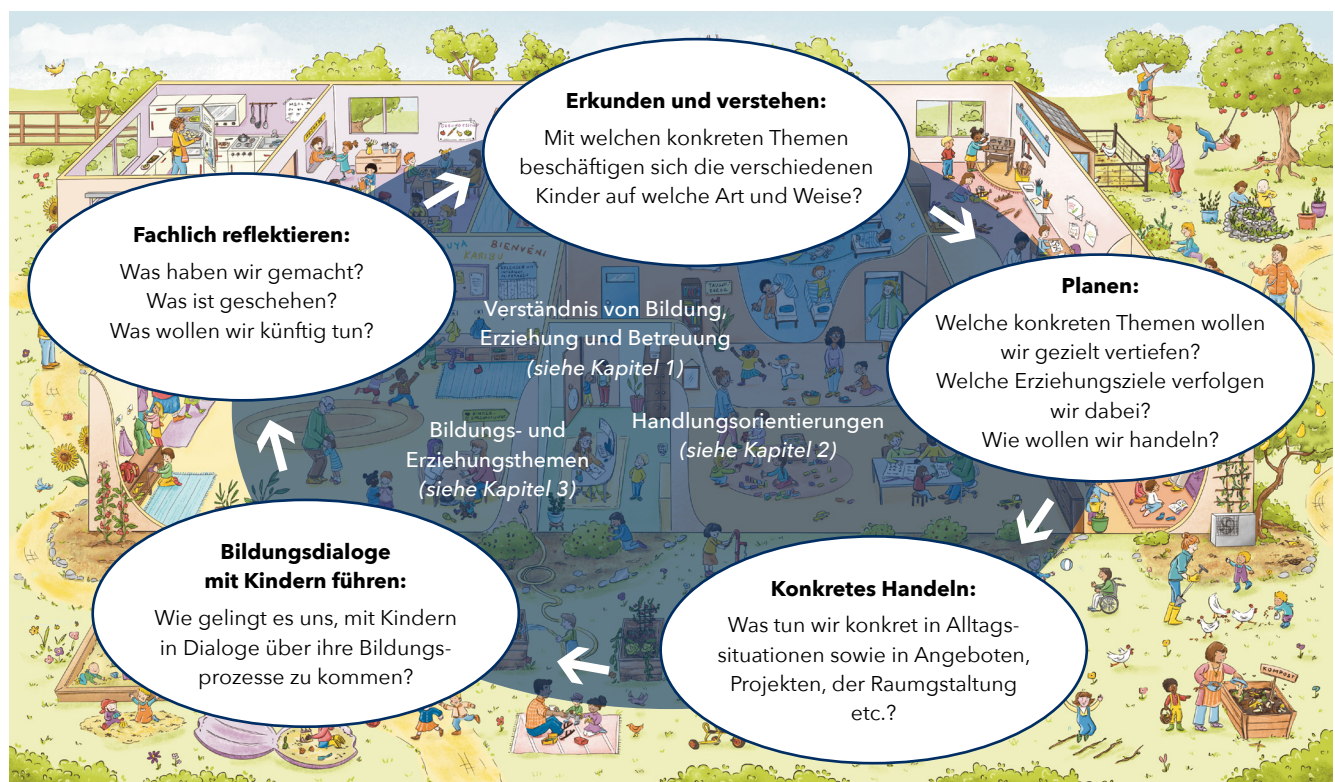
Didaktik wird häufig als ein Dreiecksverhältnis beschrieben: Die pädagogische Fachkraft und das Kind beschäftigen sich mit einem gemeinsamen Thema (vgl. Schelle/Friederich 2023, S. 41). Wie pädagogische Fachkräfte dies konkret tun, ist abhängig von ihrem Verständnis von Bildung und Erziehung (siehe Kapitel → 1), ihrem Wissen über die verschiedenen Bildungsthemen (siehe Kapitel → 3) sowie von den Grundorientierungen, die ihr pädagogisches Handeln bestimmen (siehe Kapitel → 2).

Auf dieser Grundlage

- versuchen die pädagogischen Fachkräfte zu erkunden und zu verstehen, mit welchen konkreten Themen sich die verschiedenen Kinder auf welche Art und Weise beschäftigen (und sich diesbezüglich bei den Kindern rückzuversichern) (siehe Kapitel → 4.3).
- entscheiden sie sich in ihren Planungen, welche konkreten Themen sie gezielt vertiefen, welche Erziehungsziele sie verfolgen wollen und planen ihr Handeln in unterschiedlichen pädagogischen Settings (siehe Kapitel → 4.4).
- handeln sie insbesondere in Alltagssituationen, aber auch in Angeboten und Projekten oder durch die Gestaltung von Räumen, die Bereitstellung von Material etc. (siehe Kapitel → 4.4).
- führen sie mit den Kindern Dialoge über deren Bildungsprozesse (siehe Kapitel → 4.5).
- und reflektieren sie den gesamten Prozess fachlich, auch in Bezug auf künftiges didaktisches Handeln (siehe Kapitel → 4.6).

Abb. 5:

Didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung



4.2 Zur Bedeutung von Alltagssituationen

Kinder verbringen einen immer längeren Teil des Tages in der Kindertagesbetreuung. Für ihr Wohlbefinden sind vor allem die Situationen bedeutsam, die im Folgenden als *Alltagssituationen* bezeichnet werden. Dazu gehören zum Beispiel die Mahlzeiten, die Begrüßung und Verabschiedung, das An- und Ausziehen, Möglichkeiten zum Ruhen, Pflegesituationen etc. (vgl. EKHN 2015; Kägi et al 2018, S. 33ff).

■ Alltagssituationen als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen verstehen

Alltagssituationen sind vor allem aus zwei Gründen die Basis für Bildungsprozesse von Kindern: Zum einen haben sie einen großen Einfluss darauf, ob sich die Kinder in der Betreuungseinrichtung wohlfühlen und sich auf Neues einlassen können (siehe Kapitel → 1). Zum anderen bieten sie selbst unzählige Anregungen für die Beschäftigung mit sehr unterschiedlichen Bildungsthemen (siehe Kapitel → 3).

■ Alltagssituationen aus Kindersicht reflektieren

Allerdings können Alltagssituationen für Kinder eine andere Bedeutung haben als für Erwachsene. Und auch die einzelnen Kinder erleben Alltagssituationen unterschiedlich. Daher ist es notwendig, Alltagssituationen aus der Perspektive der Kinder zu reflektieren. Wie erleben die Kinder die Alltagssituationen? Was ist ihnen wichtig? Mit welchen Bildungsthemen beschäftigen sie sich? Alltagstätigkeiten, die Erwachsene vielleicht schnell erledigt haben wollen, können für die Kinder ganz eigene Bildungsthemen enthalten.

BEISPIEL: Nach dem gemeinsamen Lesen bittet Ninja (Fachkraft) die Kinder, die Bilderbücher zurück ins Regal zu räumen. Das tun die Kinder ganz unterschiedlich: Während Nora die Bücher so ins Regal legt, wie sie sie zufällig zu fassen bekommt, beginnt Matisse alle Bücher mit Tieren in ein Regalfach zu legen. Dario dagegen greift vor allem nach den großen Büchern, die er in das unterste Regalbrett legt.

4.3 Zugang zu den Bildungsprozessen der verschiedenen Kinder finden

Um Zugang zu den Bildungsprozessen von Kindern zu bekommen, müssen pädagogische Fachkräfte zunächst verstehen, was die unterschiedlichen Kinder allein oder gemeinsam interessiert und was sie tun: Welchen Themen widmen sie sich auf welche Art und Weise? Dabei nimmt jedes Kind Alltagssituationen auch vor dem Hintergrund seiner bisherigen individuellen Erfahrungen wahr.

4.3.1 Zur Bedeutung von Alltagsobservationen für die Bildungsbegleitung

Um Kinder in Alltagssituationen gezielt begleiten und unterstützen zu können, sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert zu beobachten, was die jeweiligen Kinder auf welche Art und Weise zu beschäftigen scheint.

■ Was Beobachten meint

Beobachten bedeutet, sich einer Sache über einen gewissen Zeitraum aufmerksam zuzuwenden. Dabei werden die verschiedenen Sinne auf etwas gerichtet, das zuvor (mehr oder weniger bewusst) als relevant definiert wurde. Beobachten kann nie ein gänzlich neutraler Prozess sein, sondern beinhaltet stets auch subjektive Interpretationen des Beobachtenden, die hinterfragt, reflektiert und eingeordnet werden müssen.

Es gibt unterschiedliche Intentionen und Formen des Beobachtens, die alle ihre Berechtigung haben. Was und wie von pädagogischen Fachkräften beobachtet und damit als pädagogisch relevant erachtet wird, speist sich unter anderem aus Fachwissen über kindliche Bildungsprozesse (z.B. aus den Leitlinien für Bildung und Erziehung), dem pädagogischen Auftrag (z.B. Gesetzgebung, Konzeption), eigenem Erfahrungswissen sowie der konzeptionellen Orientierung der Einrichtung.

BEISPIEL: Laurel (Fachkraft) nimmt ein reges Treiben auf der Treppe zur Hochebene wahr. Einige Kinder kommen kauend herunter, andere werden abgewiesen. Laurel vermutet zunächst ein heimliches ‚Geschäft‘ mit Süßigkeiten. Oder frühstücken die Kinder auf der Hochebene? Werden hier Freundschaften gepflegt? Ist es ein Spiel? Werden bestimmte Kinder ausgeschlossen? Sie entscheidet sich dafür, etwas genauer hinzuschauen und zu -hören, um herauszufinden, wie die verschiedenen Kinder die Situation wohl erleben.

■ Beobachten (und Dokumentieren) in Alltagssituationen

Beobachten wird oft in einem Atemzug mit Dokumentieren genannt. Damit Beobachtungen Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln werden können, soll das Dokumentieren dazu dienen, Beobachtungen festzuhalten, um auf dieser Basis zu handeln. Auch das pädagogische Handeln selbst kann dokumentiert werden. Allerdings findet pädagogisches Handeln selten in linearen Prozessen statt (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 9). Pädagogische Fachkräfte wechseln vielmehr zwischen Beobachten, Dokumentieren, Handeln, Reflektieren etc. und springen vor- und zurück. Manchmal wird schon während der Beobachtung dokumentiert (z. B. ein Foto gemacht oder etwas notiert), manchmal erfolgt dies erst hinterher (z. B. auf einer Pinnwand oder in einer Lerngeschichte). Häufig überlappen sich Beobachten und Dokumentieren zeitlich. In Alltagssituationen erfolgt während oder nach einer Beobachtung seltener auch eine Dokumentation, denn oft muss unmittelbar gehandelt werden.

■ Verschiedene Formen des Beobachtens

Es gibt verschiedene Formen des Beobachtens, die mit unterschiedlichen Intentionen verbunden sind. Den Leitlinien für Bildung und Erziehung liegt ein *prozessorientiertes* Verständnis von Bildungsbeobachtung (und -dokumentation) zugrunde. Damit ist eine Form des Beobachtens gemeint, bei der die Aufmerksamkeit spontan auf eine sich abspielende Szene gerichtet und ihrem Verlauf ergebnisoffen gefolgt wird. Neugierde und Interesse an Neuem sind die Voraussetzung dafür, um sich von Unerwartetem überraschen zu lassen. (vgl. Viernickel/Völkel 2022, S. 60 ff.).

Das prozessorientierte Beobachten unterscheidet sich also in Intention und Form von *entwicklungs- und kompetenzorientierten* Beobachtungen (und Dokumentationen) (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 8): Letztere umfassen verschiedene vorgefertigte wissenschaftlich abgesicherte Testinstrumente zur Feststellung bestimmter Kriterien. Entsprechend

genau ist auch definiert, was beobachtet und wie dokumentiert werden soll. Solche Verfahren dienen meist der Entwicklungsdiagnostik bzw. Dokumentation bestimmter Aspekte der Entwicklung eines Kindes zu bestimmten Zeitpunkten. Sie können Kompetenzen von Kindern aufzeigen sowie wichtige Hinweise auf Unterstützungsbedarfe geben, z. B. in Bezug auf den Bedarf zusätzlicher sprachunterstützender Maßnahmen (siehe Kapitel → 5.4).

Beobachtung (und Dokumentieren) von *Bildungsprozessen* muss zu der in den Leitlinien vertretenen Grundannahme passen, dass Bildung eine Tätigkeit der Kinder ist, die durch Erziehung zwar maßgeblich beeinflusst wird, letztlich aber durch die Kinder selbst geschieht (siehe Kapitel → 1). Sollen individuelle Bildungsprozesse erfasst werden, eignen sich vor allem offen gestaltete Beobachtungen und freie Formen der Dokumentation. Sie fokussieren darauf, was und wie Kinder sich etwas aneignen.

■ Was prozessorientiertes Beobachten kennzeichnet

Um aufzuspüren, was für die Kinder gerade wichtig ist, müssen pädagogische Fachkräfte einen Perspektivwechsel vollziehen. Wenngleich eigene Interpretationen und Gefühle in Beobachtungssituationen (die manchmal einen unmittelbaren Handlungsimpuls setzen) unvermeidbar sind, gilt es, diesem ersten Eindruck nicht automatisch zu folgen. Vielmehr hilft es, bewusst innezuhalten, die Situation zunächst beschreibend zu betrachten und zu versuchen nachzuvollziehen, was die verschiedenen Kinder konkret beschäftigt. Häufig wird der thematische Verlauf einer Situation erst nach einer gewissen Zeit erkennbar. Momentaufnahmen hingegen sind selten ausreichend, um eine Situation in ihrer Komplexität erfassen und deuten zu können. Dabei reicht es nicht aus, den Beobachtungsfokus nur auf ein einzelnes Kind zu legen, denn Bildungsprozesse ereignen sich oft in Kindergruppen. Angesichts der teilweisen Unübersichtlichkeit von Alltagssituationen ist es dabei eine besondere Herausforderung, einerseits den einmal gesetzten Aufmerksamkeitsfokus in der Beobachtung beizubehalten, andererseits aber zuzulassen, dass dieser sich im Laufe der Beobachtung verschiebt, je nachdem, wie die Kinder in der Situation ihr Tun verändern.

■ Lebensweltliche Erfahrungen der Kinder einbeziehen

Wenn die pädagogischen Fachkräfte die Bildungsthemen und -prozesse von Kindern beobachten, stoßen sie immer wieder mehr oder weniger offensichtlich auf die Erfahrungen, die Kinder aus ihren Familien oder Sozialräumen mitbringen. Diese haben Einfluss darauf, wie die verschiedenen Kinder empfinden und agieren, z. B. bei den Mahlzeiten oder beim Begrüßen und Verabschieden. Armut und Reichtum, das Aufwachsen auf dem Land oder in der

Stadt, Diskriminierungserfahrungen, Gewalt u. v. m. haben immer auch Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder in der Kindertagespflege bzw. der Kindertageseinrichtung (siehe Kapitel → 2).

BEISPIEL: Kenny kündigt an, dass er jetzt ‚Klos kaputtmachen‘ spielt. In der Puppenecke stößt er immer wieder einen Stuhl um, den er als ‚Toilette‘ hineingetragen hat. Jeremias und Cassandra wollen auch in der Puppenecke spielen. „Geht nicht, das Klo ist kaputt!“ beharrt Kenny und schickt die beiden weg, die irritiert zu Tolga (Fachkraft) blicken. Tolga weiß durch Informationen aus den sozialen Medien vom Vandalismus auf der Jungentoilette der Gemeinschaftsschule, die auch Kennys Bruder besucht.

4.3.2 Mögliche Zugänge zur Kinderperspektive

Um Zugang zur Kinderperspektive zu erhalten, ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte erkennen, womit sich die Kinder gerade auf welche Art und Weise auseinandersetzen und das zunächst unbestimmt Beobachtete thematisch zu benennen sowie sich bei den Kindern rückzuversichern, ob sie richtig verstanden wurden.

■ Wie Bildung beobachtet werden kann

Wie pädagogische Fachkräfte Zugänge zur Kinderperspektive finden, kann konzeptionell unterschiedlich umgesetzt werden. Um Bildungsprozesse der Kinder zu erkennen, gilt es vor allem zu beobachten, wobei die Kinder ‚engagiert bei der Sache‘ sind. In diesem Fall ist zu vermuten, dass die Kinder mit etwas beschäftigt sind, das sie besonders interessiert. Dieser Blick auf Bildungsprozesse findet sich zum Beispiel beim „Wahrnehmenden Beobachten“ (Alemzadeh 2024) und in der Arbeit mit „Lerngeschichten“ (Haas 2013).

Beim *Wahrnehmenden Beobachten* wird der erste Eindruck der Fachkraft hinterfragt und eingeordnet: Der eigene Aufmerksamkeitsfokus (z. B. auf Sprache, Inklusion oder naturwissenschaftliche Bildung) entsteht oft eher zufällig und spontan. Die Anfangsvermutung kann jedoch ausdifferenziert und überprüft werden, indem man sich fragt, was das Kind im Unterschied zu einem selbst wohl gerade sinnlich wahrnimmt, welche Gefühle man zu erkennen glaubt oder welche Lebenserfahrungen und Annahmen des Kindes über die Welt in die Lösung eines Problems einfließen. Erst dann wird eine Endvermutung z. B. in Form

einer Überschrift gesucht, die den Kern der Beobachtung möglichst dicht ausformuliert (vgl. Alemzadeh 2024, S. 71).

Lerngeschichten sind auf Beobachtungen beruhende, an ein oder mehrere Kinder gerichtete Briefe, die als ‚Forschungsbericht‘ oder ‚Schatzsuche‘ verstanden werden. Sie entstehen, indem sich die beobachtende Person fragt: Wofür interessiert sich das Kind? Worin vertieft es sein Engagement? Wie hält es Herausforderungen stand? Wie teilt es sich über seine Sichtweise mit? Inwiefern nimmt das Kind sich in der Situation als gerecht beteiligt wahr (vgl. Haas 2016)? Lerngeschichten sind in einer Sprache formuliert, die das Kind verstehen kann (also kein Verwenden pädagogischer Fachbegriffe) und können durch Fotos oder Artefakte ergänzt werden. Erst im Dialog mit den Kindern entfalten sie ihre eigentliche Intention: gemeinsam den individuellen Bildungsprozessen auf die Spur zu kommen. Damit sind Lerngeschichten auch besonders geeignet, um mit den Kindern selbst in einen Dialog über ihre jeweiligen Bildungsprozesse zu treten (siehe Kapitel → 4.5).

Mit dieser Art der Beobachtungen (und Dokumentationen) ist ein respektvoller Blick auf die Eigentätigkeit des Kindes und sein Bildungsbemühen verbunden. Kinder sind nicht Objekte vermeintlich neutraler Observationen, sondern handelnde Subjekte, deren Tun einen Eigen-Sinn hat. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen am Geschehen Anteil, ohne sich aufzudrängen: „Sie sind insofern eine Art Resonanzkörper, reagieren und antworten auf das, was von den Kindern kommt. Sie dürfen Freiräume schaffen, Material beisteuern, Bestätigung geben, Fragen stellen und Notizen machen – immer darauf bedacht, intensive Lernprozesse nicht zu stören, sondern zu fördern.“ (Haas 2013, S. 27) Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege sind gefordert, sich über für sie geeignete Konzepte und Instrumente der Beobachtung und Dokumentation zu informieren und eine Auswahl zu treffen.

■ Sich der Vielfalt möglicher Themen bewusst sein

Unterschiedliche Themen können von den verschiedenen pädagogischen Fachkräften auch unterschiedlich bewertet werden. Einzelne Themen, mit denen sich Kinder beschäftigen, werden vielleicht als ‚wichtiger‘ oder als ‚schwieriger‘ bzw. ‚sensibler‘ wahrgenommen als andere. Dann stellt sich die Frage, ob solche Themen als Tabuthemen im Alltag weniger gern aufgegriffen werden. So kann es sein, dass Anfangsbeobachtungen zu Themen wie Tod und Trauer oder Themen rund um Sexualität und Gender aus eigener Unsicherheit heraus möglicherweise seltener nachgegangen wird als Fragen rund um Tiere und Pflanzen oder musikalische Interessen von Kindern. Nur wenn die pädagogischen Fachkräfte sich ihres eigenen Verhält-

nissen zu den verschiedenen Themen bewusst sind, können sie in Beobachtungen auch die Themen der Kinder entdecken, die sie sonst eher übersehen.

■ Sich bei den Kindern rückversichern

Um im Handeln von Kindern bildungsrelevante Themen und Prozesse zu identifizieren, ist es notwendig, das äußerlich Wahrnehmbare so zu dechiffrieren, dass die subjektive Bedeutung oder der hinter dem Tun liegende Sinn ausfindig gemacht wird (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 11). In einem klärenden Dialog (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016) sind die Beobachtenden dann gefordert, sich bei den Kindern ergebnisoffen rückzuversichern, ob sie verstanden haben, worum es den Kindern geht. Das kann verbal oder nonverbal geschehen, mithilfe von Visualisierungen oder im gemeinsamen Handeln. So können Beobachtungen auch schon mit sehr jungen Kindern in „Dialoge im Handeln“ (vgl. Rehmann 2018, S.22) münden.

BEISPIEL: Hilla beobachtet, wie Alberta ein Papierhandtuch aus dem Spender zieht und sich die Hände trocknet. Cara (Fachkraft) bemerkt Hillas Faszination und vermutet, dass Hilla auch ein Papier herausziehen möchte. Doch Hilla streicht über das kleine Symbol auf dem Kasten. „Bume?“ fragt sie Cara. „Ah, du hast die Blume entdeckt“, erkennt Cara. „Bau?“ fragt Hilla; „Ja, die ist blau.“ bestätigt Cara und deutet ebenfalls auf die Blume. Hilla zeigt auf die Aufkleber am Spiegel: „Da?“

Wenn pädagogische Fachkräfte nicht nur aus der Ferne beobachten, sondern Teil des Geschehens sind, was in Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege überwiegend der Fall ist, spricht man von *teilnehmender Beobachtung*. Insbesondere hier verlaufen Beobachtungen nicht als Einbahnstraße zwischen beobachtendem Erwachsenen und beobachteten Kindern, sondern können (zurückhaltende) Interaktionen beinhalten. Wenn eine hinreichend gut begründete (d.h. mit den Kindern rückgekoppelte) Einschätzung darüber besteht, welche Themen (was?) für die verschiedenen Kinder gerade wichtig sind und auf welche Weise (wie?) sie sich damit bildend auseinandersetzen, können die pädagogischen Fachkräfte dies in ihrem Handeln gezielter aufnehmen.

4.3.3 Zur Nutzung von Beobachtungen im pädagogischen Alltag

Die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder ist die Basis fachlich begründeten Handelns. Über Beobachtungen können die pädagogischen Fachkräfte erkennen, was die (verschiedenen) Kinder für ihre Bildungsprozesse benötigen.

■ Nach der Perspektive des Kindes suchen

Pädagogische Fachkräfte sind bei der Interpretation ihrer Beobachtungen gefordert, sich zunächst gezielt auf die kindliche Perspektive einzulassen: Was sehen, spüren, tun, sagen, hören, etc. die beteiligten Kinder? Welche Bedeutung hat dies vermutlich für sie? Wie verändert sich dies über die Zeit, was kommt hinzu, was fällt weg? Wie Kinder eine Situation wahrnehmen, kann dabei nicht nur von Kind zu Kind variieren, sondern auch von der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte abweichen oder sogar gegensätzlich sein. Wenn pädagogische Fachkräfte Themen der Kinder identifizieren wollen, die sie über einen längeren Zeitraum intensiv beschäftigen (könnten), kann es ggf. helfen, verschiedene kurze Beobachtungen miteinander in Verbindung zu setzen.

■ Beobachtungen in pädagogisches Handeln einfließen lassen

Damit Beobachtungsergebnisse sinnvoll genutzt werden, das heißt im Team reflektiert und gezielt in pädagogisches Handeln einfließen können, müssen sie ausgewertet werden. Dies kann auch bedeuten, sich für oder gegen das Aufgreifen einzelner Themen der Kinder zu entscheiden.

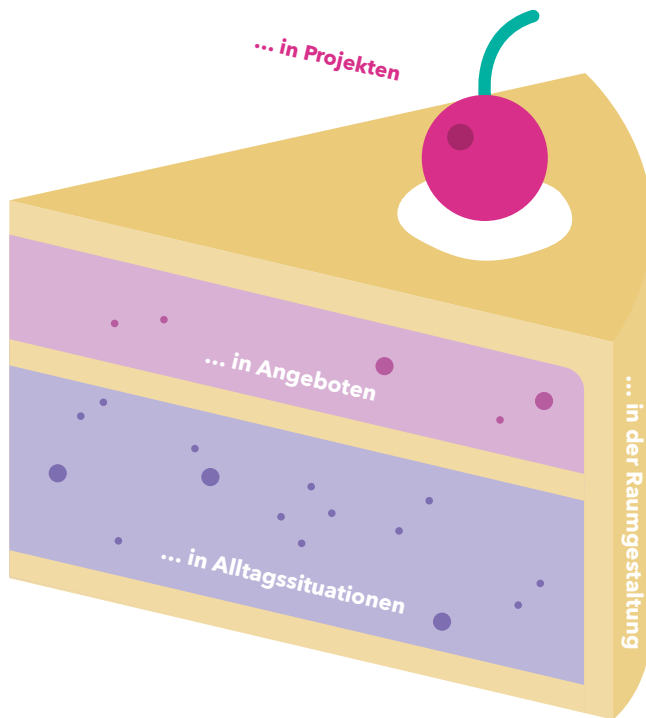
BEISPIEL: Natalia (Fachkraft) hat beobachtet, dass zwei ‚Banden‘ sich aktuell immer wieder gegenseitig die Kuscheltiere entwenden, diese verstecken, sie gemeinsam aufspüren und – „peng!“ – auf ihrer ‚Jagd‘ zu ‚Beute‘ machen. In der Teamsitzung stellt sie zur Diskussion, ob das Jagdspiel zum Schutz von Kindern mit Kriegstraumata unterbunden werden muss, ob es für einige Kinder wohl interessant sein könnte, einen Ausflug mit einem echten Spürhund zu machen und wie im Kinderparlament das Entwenden von Kuscheltieren anderer Kinder thematisiert werden könnte.

Während *ungerichtete* Beobachtungen vor allem dazu dienen, Themen von Kindern überhaupt erst einmal zu erkennen, können *zielgerichtete* Beobachtungen mit der Intention eingesetzt werden, konkrete Fragen zu verfolgen, zum Beispiel: Wie lassen sich die Abläufe im Kinderrestaurant

entzerren? Oder: Wie können für einzelne Kinder zusätzliche Sprachanlässe in Alltagssituationen integriert werden? Beobachtungen unterstützen auch die Planung von Angeboten und Projekten, die Gestaltung von Räumen oder Veränderung von Strukturen und Abläufen. In Alltagssituationen selbst muss hingegen oft sofort entschieden und gehandelt werden (siehe Kapitel → 4.4). Das Handeln und spontane Annahmen, auf denen das Handeln beruht, können dann in der Regel erst im Nachhinein reflektiert und hinsichtlich der Berücksichtigung fachlicher Standards überprüft werden (siehe Kapitel → 4.6 und 4.7).

4.4 Zum Zusammenhang von pädagogischem Handeln in Alltagssituationen, Angeboten und Projekten sowie der Gestaltung von Räumen

Pädagogisches Handeln erfolgt in unterschiedlicher Art und Weise. Im Folgenden wird unterschieden zwischen pädagogischem Handeln in Alltagssituationen, der Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten und Projekten sowie der Gestaltung von Räumen (inkl. der Bereitstellung von Materialien). Allerdings ist diese Unterscheidung nicht trennscharf. So ist nicht immer klar, wodurch sich Handeln in Alltagssituationen von einem pädagogischen Angebot unterscheidet und wann dies wiederum zu einem pädagogischen Projekt wird. Die Gestaltung des Raums fungiert als Hintergrund sowohl in Alltagssituationen als auch in Angeboten und Projekten. Räume umzugestalten wiederum kann selbst Inhalt eines Projekts sein. Doch auch wenn die Grenzen zwischen diesen Handlungsformen verschwimmen, sind sie alle Bestandteile von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege. In den Leitlinien für Bildung und Erziehung wird dafür plädiert, der pädagogischen Gestaltung von Alltagssituationen einen besonderen Stellenwert hinsichtlich der Bildungsprozesse von Kindern einzuräumen. In diesen zeigen sich häufig Themen von Kindern oder solche, zu denen die Fachkräfte ihnen neue Impulse geben möchten. Daraus entstehen dann wiederum Themen für Angebote und Projekte oder Ideen für die Gestaltung der Räume.



Wie können pädagogische Fachkräfte Bildungsprozesse der verschiedenen Kinder zu den vielfältigen Themen und unter Berücksichtigung der Handlungsorientierungen anregen und begleiten?

Abb. 6: Zum Zusammenspiel von Handeln in Alltagssituationen, in der Raumgestaltung, in Angeboten und Projekten

4.4.1 Pädagogisches Handeln in Alltagssituationen

Ein großer Teil des pädagogischen Handelns der Fachkräfte geschieht in Alltagssituationen. Die konkrete Ausgestaltung des pädagogischen Handelns in Alltagssituationen ist dabei eng an das jeweilige Konzept der Einrichtung geknüpft. Ob in festen Gruppenstrukturen, ggf. auch mit der Möglichkeit, einen Teil des Tages in anderen Räumen oder mit anderen Kindern und Erwachsenen zu verbringen, oder nach einem offenen Konzept gearbeitet wird, hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie Kinder Orientierung finden, Übergänge erleben und an Problemlösungen beteiligt werden.

■ Orientierung in Alltagssituationen geben

Auch wenn Alltagssituationen auf den ersten Blick einfach scheinen, können sie für Kinder zunächst sehr komplex und unübersichtlich sein. Was passiert wann im Tagesablauf? Welche Regeln gelten in welchen Alltagssituationen? Insbesondere für junge Kinder sind der alltägliche Wechsel von Aktivitäten, Räumen und Personen im

Tagesgeschehen (Mikrotransitionen, siehe Kapitel → 1.3) herausfordernd. Pädagogische Fachkräfte können Kinder bei diesen Herausforderungen unterstützen, indem sie ihnen Orientierung bieten. Dazu gehört es, Alltagsabläufe transparent zu machen und den Kindern Informationen auf unterschiedliche Art und Weise zur Verfügung zu stellen, z.B. auditiv oder visuell etc. Auch Rituale können Kinder darin unterstützen, sich im Alltagsgeschehen der Betreuungseinrichtung zurechtzufinden. Insbesondere junge Kinder können durch klare Skripts (vergleichbar mit Drehbüchern) dabei unterstützt werden, Übergänge gut zu bewältigen (vgl. Gutknecht/Kramer 2018a). Beim Skripten von Alltagssituationen geht es nicht nur darum, Abläufe festzulegen, sondern vor allem darum, diese so zu strukturieren, dass die Kinder eine mentale Repräsentation (ein inneres Bild) davon aufbauen und so Sicherheit und individuelle Flexibilität erleben können.

■ Kinder an Problemlösungen im Alltag beteiligen

Im Alltag begegnen Kinder (und Erwachsene) immer wieder kleinen und großen Problemen, die es zu lösen gilt, damit der Alltag für alle gelingt. Wenn solche Aufgaben und Probleme *mit* den Kindern gelöst werden und nicht *für* sie, entstehen für die Kinder vielfältige Bildungsanlässe, die zahlreiche Bildungsthemen beinhalten. „Keine Alltagssituation trägt die Aufschrift: Hier handelt es sich um eine soziale, emotionale oder motorische Lernaufgabe. Jeder muss selbst herausfinden, welche Fähigkeiten er einsetzen kann, um Lösungen für alltägliche Aufgaben zu finden. Das Lösen von Problemen im Alltag nutzt zunächst alle zur Verfügung stehenden Kräfte eines Menschen und entwickelt einen Prozess, in dessen Verlauf immer klarer wird, welche Kompetenzen dafür sinnvoll eingesetzt werden und in welcher Kombination“ (Schäfer 2003, S. 32f.). Daher sollte das gemeinsame Lösen von Problemen im Alltag für die pädagogischen Fachkräfte einen hohen Stellenwert haben. Das bedeutet auch, den Kindern für das Lösen solcher Probleme im Alltag Zeit einzuräumen, z.B. weil Kinder das selbständige An- und Ausziehen erst üben müssen, oder es länger dauert, wenn die Kinder die Geschirrspülmaschine mit einräumen. Aus Problemen im Alltag können sich auch Projekte ergeben. Probleme zu lösen bedeutet immer auch, sich zu bilden, und vor allem stärkt es das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

■ Die Handlungsprinzipien berücksichtigen

Da Alltagssituationen für die Kinder einen zentralen Stellenwert für ihr Wohlbefinden und damit auch für ihre Bildungsprozesse haben, ist es wichtig, hier die Handlungsprinzipien (siehe Kapitel → 2) zu berücksichtigen. Welche Selbst- und Mitentscheidungsrechte haben die Kinder in diesen Alltagssituationen? Was brauchen die

verschiedenen Kinder, um diese Rechte auch wahrnehmen zu können? Welche Unterstützung benötigen ggf. Kinder mit spezifischen Inklusionsbedarfen (siehe Kapitel → 2.2.3)? Welche Ausgrenzungs- und Diskriminierungsrisiken können in den verschiedenen Alltagssituationen verborgen sein und wie kann diesen aktiv entgegen gewirkt werden? Was muss hier bedacht werden, um Grenzüberschreitungen und Gewalt zu verhindern und Kinderschutz zu gewährleisten? Wie können Nachhaltigkeitsaspekte in den verschiedenen Alltagssituationen von wem bedacht werden?

4.4.2 Pädagogisches Handeln in Angeboten und Projekten

Zum pädagogischen Handeln der Fachkräfte gehören auch die Planung und Durchführung von Angeboten und Projekten. Insbesondere in der Projektarbeit liegt eine besondere Stärke der frühkindlichen Bildung. In Projekten begegnen Kinder verschiedenen Themen nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammengreifen. Die pädagogischen Fachkräfte können so immer wieder neu direkt an die Interessen und Fragen der (unterschiedlichen) Kinder und ihre Bildungsbewegungen anknüpfen.

■ Zur Historie der Begriffe

Die Begriffe ‚Angebot‘ und ‚Projekt‘ werden in der Kindheitspädagogik nicht einheitlich genutzt. Sie können mit unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung verbunden sein. So wurde unter *pädagogischem Angebot* lange eine (unterrichtsähnliche) angeleitete Beschäftigung verstanden, bei der es primär um die Vermittlung von Inhalten ging, die sich an konkreten Zielen orientierte und die im Vorfeld mehr oder weniger differenziert geplant wurde. Die Idee des *pädagogischen Projekts* war dagegen insbesondere im Situationsansatz der Versuch, die pädagogische Arbeit stärker an den Lebenswelten der Kinder zu orientieren, die Komplexität von Themen zu berücksichtigen und die Eigenaktivität und Beteiligung der Kinder zu stärken. Projekte haben den Anspruch, ein ko-konstruktives Lernarrangement zu schaffen (vgl. Kasüschke 2016, S. 102ff.).

In der Praxis werden nach wie vor beide Begriffe genutzt, um das pädagogische Handeln in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege zu beschreiben, auch wenn die Grenze zwischen Angeboten und Projekten fließend sein kann. Allgemein formuliert sind beides (mehr oder weniger vorbereitete) pädagogische Handlungssettings, die sich in Bezug auf Dauer und Komplexität unterscheiden. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll zu klären,

wie die beiden Begriffe in den vorliegenden Leitlinien verstanden werden.

■ Zum Verständnis der Begriffe in den Leitlinien für Bildung und Erziehung

Unter *pädagogischem Angebot* wird im Folgenden ein pädagogisches Setting verstanden, in dem die Fachkräfte Kindern gezielt die Möglichkeit anbieten, sich mit bestimmten Themen zu beschäftigen, alleine oder zusammen mit anderen etwas auszuprobieren etc. Dazu gehören u. a. gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen, kreatives Arbeiten im Atelier, der Aufbau einer Bewegungsbaustelle, ein Ausflug u. v. m. Da jedes Kind sich die Welt auf seine individuelle Art und Weise und in seinem Tempo aneignet (siehe Kapitel → 1.1), sollte die Teilnahme an pädagogischen Angeboten für die Kinder in der Regel freiwillig sein. Wenn die pädagogischen Fachkräfte sich dafür entscheiden, dass bestimmte Angebote für die Kinder verpflichtend sein sollen, müssen sie dies gut begründen und sich überlegen, was die Kinder benötigen, um aus Interesse (und nicht aus Zwang) teilzunehmen.

Als *pädagogisches Projekt* wird im Folgenden ein komplexeres pädagogisches Setting verstanden, das von den Kindern mitgestaltet werden kann und einen eher offenen Ausgang hat. Pädagogische Projekte in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern auf eine Entdeckungsreise zu einem bestimmten Thema begeben. In pädagogischen Projekten verständigen sich die Beteiligten immer wieder von Neuem darüber, wie es weitergeht, ohne dass das Ende vorab zeitlich und inhaltlich feststeht. Pädagogische Projekte können sowohl in Bezug auf die Dauer als auch auf die teilnehmenden Kinder (und Erwachsenen) ganz unterschiedlich umfangreich sein.

BEISPIEL: Im Augenblick spielen viele Kinder gern ‚Geburtstag feiern‘. Zusammen mit den Kindern haben die pädagogischen Fachkräfte daraus das Projekt ‚100 Möglichkeiten Geburtstag zu feiern‘ entwickelt. Sie begeben sich auf eine Geburtstagsfeier-Entdeckungstour: Wie unterschiedlich feiern wir? Wie feiern eigentlich unsere Großeltern? Wie feiern Kinder in verschiedenen Ländern? Feiern auch Tiere ihren Geburtstag?

Innerhalb der Projekte stellen *Beteiligungsprojekte* (siehe Kapitel → 2.1) eine Sonderform dar. Auch sie sind von den pädagogischen Fachkräften geplant, aber auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet. Am Ende eines Beteiligungsprojekts wird eine konkrete gemeinsame Entscheidung gefällt oder es ist ein Vorhaben fertig geplant oder umgesetzt (vgl. Hansen/Knauer 2015, S. 106ff.).

BEISPIEL: In einem Beteiligungsprojekt verfolgen die Fachkräfte das Ziel, mit den Kindern, die ihren Geburtstag in der Einrichtung feiern wollen, eine Geburtstageskiste zu bestücken, die dem einzelnen Kind hilft, seine jeweilige Geburtstagsfeier in der Kita selbst zu gestalten. Nachdem die Kinder Ideen gesammelt, diese ausprobiert und sich eine Meinung gebildet haben, entscheiden sie per Abstimmung, was alles in die Kiste soll.

■ Angebote und Projekte in Alltagssituationen einbinden

Die inhaltlichen Ideen für Angebote oder Projekte können aus Beobachtungen in Alltagssituationen entstehen. Insbesondere hier zeigen sich die ‚Themen der Kinder‘, die dann von den pädagogischen Fachkräften in Angeboten oder Projekten aufgegriffen und weitergeführt werden können. Aber auch bei ‚zugemuteten Themen‘ (siehe Kapitel → 1.1.2) empfiehlt es sich, Verbindungen zu Erfahrungen der Kinder in Alltagssituationen zu suchen, um ihnen den Zugang zu diesen bislang unbekannten Themen zu erleichtern.

BEISPIEL: Die Einrichtungsbroschüre soll erneuert werden und der Träger möchten die Kinder daran beteiligen. Auf einem Plakat sammeln die Fachkräfte mit den Kindern des Kinderparlaments Ideen zu der Frage ‚Was sollten Menschen, die unser Haus nicht kennen, über uns wissen?‘. Dann hängen sie das Plakat auf dem Flur auf und laden alle Kinder ein, noch mehr aufzumalen oder zu kleben.

In vielen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen gehört eine gemeinsame Zusammenkunft der Kinder und Erwachsenen, häufig Morgenkreis genannt, zum selbstverständlichen Teil des Tages. Allerdings ist häufig unklar, ob es sich beim Morgenkreis um eine Alltagssituation oder ein pädagogisches Angebot handelt. Steht im Vordergrund, dass sich hier alle gemeinsam begrüßen und feststellen wer heute dabei ist bzw. fehlt? Gestalten

die Fachkräfte das Treffen wie ein pädagogisches Angebot, zum Beispiel mit Spielen und Singen? Ist die Teilnahme verpflichtend oder freiwillig? Sollen hier bestimmte Bildungsinhalte, Regeln oder Informationen vermittelt werden? Oder handelt es sich um ein demokratisches Beteiligungsgremium, wie zum Beispiel eine Kinderkonferenz (siehe Kapitel → 2.1)?

4.4.3 Pädagogisches Handeln in der Gestaltung von Räumen

Pädagogisches Handeln beinhaltet auch die Gestaltung von Räumen. Bereits Maria Montessori betonte die Bedeutung des Raums als vorbereitete Umgebung. In der Pädagogik Reggio Emillas wird der Raum als „dritter Erzieher“ verstanden, und Gerd Schäfer bezeichnet ihn als „unentrinnbare Lebensumwelt“ (Schäfer 2003, S. 114). Dabei gilt es, sowohl die Innen- als auch die Außenräume mit ihren jeweiligen Besonderheiten in den Blick zu nehmen.

■ Räume von den Kindern aus denken

Bei der Gestaltung der Räume gilt es zunächst die Perspektive der verschiedenen Kinder einzunehmen (siehe Kapitel → 4.3). Wie erleben sie die unterschiedlichen Räume? Wie gut können sie sich zwischen und in ihnen orientieren? Was tun die einzelnen Kinder in den verschiedenen Räumen? Gibt es Bereiche, in denen sie sich häufig aufhalten oder Bereiche, die sie eher meiden? Welche Bereiche nutzen sie als Ruhezonen oder Rückzugsorte? An welchen Orten entstehen häufig Konflikte? Können alle Kinder die Materialien selbstständig erreichen? Gibt es Materialien, die sie nicht selbstständig erreichen sollen? Und warum nicht? Welche Handlungsmöglichkeiten bieten ihnen die Außenräume? Dabei gilt es nicht nur die Räume in den Blick zu nehmen, in denen sich die Kinder zum Spielen aufhalten (den Gruppenraum, themenspezifische Räume oder das Außengelände), sondern auch (Zwischen-)Räume, die andere wichtige Funktionen des Alltags erfüllen wie Flure, Garderoben oder der Waschraum.

■ Unterschiedliche Materialien bereitstellen

Welche Themen Kindern in der Kindertagespflege oder der Kindertageseinrichtung begegnen, hat auch damit zu tun, was sie in den verschiedenen Räumen vorfinden. Arbeitet eine Kindertageseinrichtung mit Funktionsräumen, sind bestimmte Themen an die Räume gebunden: die Bibliothek, das Atelier, der Werkstatt Raum, der Bewegungsraum etc. In anderen Einrichtungen oder der Kindertagespflege finden sich viele inhaltliche Angebote gemeinsam in einem Raum. In beiden Fällen ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte immer wieder neu

darüber nachdenken, welches Material, welches Spielzeug etc. für die verschiedenen Kinder zum aktuellen Zeitpunkt besonders interessant sein könnte und ob die grundsätzlichen Funktionen der Räume oder Raumbereiche gerade zu den Bedarfen der Kinder passen. Wie die Räume bestückt sind, rückt für die Kinder bestimmte Bildungsthemen in den Vordergrund (und andere in den Hintergrund).

■ Die Handlungsprinzipien bei der Raumgestaltung berücksichtigen

Damit die Räume allen Kindern gute Anregungen bieten, empfiehlt es sich, bei der Raumgestaltung, der Auswahl der hier zur Verfügung gestellten Spiele und Materialien sowie bei deren Präsentation die Handlungsprinzipien zu berücksichtigen. Kinder haben ein Recht darauf, an der Planung der Räume sowie der Spiel- und Materialbeschaffung beteiligt zu werden. Wenn bei der Raumplanung auf Flexibilität geachtet wird, ist es leichter, Räume immer wieder umzugestalten. Die Kinder haben ein Recht darauf, dass Räume barrierefrei gestaltet sind. Das beinhaltet auch, dass alle Kinder Zugang zu den Räumen und eigenständigen Zugang zu den Spielen und Materialien haben, die sie interessieren. Die Kinder haben ein Recht darauf, dass bei der Raumgestaltung Aspekte des Kinderschutzes berücksichtigt werden. Das beinhaltet sowohl Sicherheitskriterien in Bezug auf Unfallgefahren als auch das Recht auf Intimsphäre im Bad und Wickelbereich. Schließlich sind bei der Raumgestaltung und Materialbeschaffung auch Nachhaltigkeitsaspekte zu berücksichtigen. Das beinhaltet u. a. Fragen nach der Materialauswahl, nach der Entscheidung für technische Systeme, nach der Wirtschaftlichkeit u. v. m.

■ Auch Raumbedürfnisse von Erwachsenen berücksichtigen

Schließlich sind Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen auch Räume für die Erwachsenen. Sie sind Arbeitsplatz der Fachkräfte, des Küchenpersonals oder des Hausmeister*der Hausmeisterin. Sie sind Aufenthaltsraum für Mütter, Väter und andere Familienangehörige der Kinder oder Begegnungsraum für Menschen aus dem Stadtteil (insbesondere in Familienzentren) u. v. m. Daher gilt es bei der Raumgestaltung die Bedürfnisse dieser Erwachsenen ebenfalls zu berücksichtigen. Büros oder Besprechungsräume benötigen eine bedarfsgerechte Ausstattung (auch an IT), Mobiliar wie Stühle, Arbeitstische etc. müssen auch erwachsenen Bedürfnissen entsprechen.

4.5 Mit Kindern Dialoge über ihre Bildungsprozesse führen (Bildungsdialoge)

Kinder werden in ihren Bildungsprozessen zusätzlich unterstützt, wenn sie die Gelegenheit zur Reflexion über ihre eigenen Bildungsprozesse haben: Womit bin ich, sind wir gestartet, was habe ich, haben wir gemacht und was ist daraus entstanden? Wenn sie sich ihrer Bildungsprozesse bewusst werden, gelingt es ihnen leichter, diese zu verallgemeinern und auf andere Situationen zu übertragen.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder dabei unterstützen, indem sie mit ihnen immer wieder in Dialoge darüber treten, was sie sich auf welche Weise angeeignet haben. Wenngleich Sprache ein wichtiger Schlüssel zu Bildungsteilhabe ist (siehe Kapitel → 3.3), reichen rein verbale Reflexionsangebote für Kinder in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege selten aus. Es braucht darüber hinaus Dokumentationen oder Artefakte als Erinnerungshilfen, die es Kindern ermöglichen, ihre Bildungsprozesse wahrzunehmen. Solche Dialoge, die Kinder unterstützen, über sich selbst und ihre Erfahrungen nachzudenken, sind abzugrenzen von Reflexionen, die die pädagogischen Fachkräfte über ihr eigenes pädagogisches Handeln durchführen. Wir bezeichnen das Reflektieren mit Kindern daher im Folgenden als *Bildungsdialoge mit Kindern*.

4.5.1 Dokumentationen und Artefakte als Grundlage von Bildungsdialogen mit Kindern

Dokumentationen sind Nachweise von Vorgängen, die auf irgendeine Weise festgehalten werden. *Artefakte* sind Gegenstände, die vom Handeln und der Kreativität (der Kinder) zeugen und Spuren ihrer Bildungsprozesse abbilden.

■ Erfahrungen festhalten, um sich erinnern zu können

Dokumentationen und Artefakte unterstützen Kindern dabei, sich gedanklich in Vergangenes zurückzusetzen, entziehen Bildungsprozesse ihrer Flüchtigkeit und können damit eine Brücke zu eigenen oder gemeinschaftlichen Bildungsprozessen bauen: Was habe ich, was haben wir erlebt? Was habe ich gedacht? Wie ging es mir und den anderen? Das Bereitstellen von Artefakten und Dokumentationen ist eine Form der Einladung an die Kinder, über das eigene Handeln und Erleben nachzudenken und miteinander (verbal und nonverbal) in den Dialog zu kommen.

Dabei können die Erfahrungen der Kinder mit verschiedenen Zielsetzungen und auf unterschiedliche Weise festgehalten werden. Während eine Lerngeschichte die Beobachtung einer bestimmten Situation eines Kindes oder kleinerer Kindergruppen dokumentiert (siehe Kapitel → 4.3), stellt ein Portfolio eine ganze Sammlung verschiedener Dokumentationen und Artefakte in einem Ordner oder einer Box dar und dokumentiert unterschiedliche Erfahrungen eines einzelnen Kindes. Eine sprechende Wand (vgl. Bagic-Moser 2018) kann wiederum kollektive Bildungsprozesse von Gruppen zeitnah und großflächig in der Einrichtungsöffentlichkeit sichtbar machen, Artefakte können in einer Ausstellung gezeigt werden etc.

■ Erfahrungen vielsinnlich darstellen

Um mit Kindern über ihre Bildungsprozesse in den Dialog zu kommen, ist es wichtig, Dokumentationen und Artefakte nicht nur als „nette Erinnerungsstücke“ (Viernickel/Völkel 2005, S. 175) zu verstehen. Sie müssen vielmehr sinnliche Anknüpfungspunkte für Bildungsprozesse der Kinder bieten. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto besser gelingt es Kindern, sich an ihre Erfahrungen in der jeweiligen Situation auf ihre Art und Weise zu erinnern: Visualisierte Protokolle, Schritt-für-Schritt-Anleitungen aber auch Bau- und Kunstwerke der Kinder dokumentieren deren Bildungsthemen und -prozesse in der Einrichtung. Auf einem Ausflug von den Kindern gefundene Schätze können mitgenommen und ausgestellt werden, Videoaufnahmen oder Fotostrecken können aufzeigen, wie sich eine Situation entwickelt. So wird für die Kinder greifbar, wie sie sich etwas ‚anverwandelt‘ (siehe Kapitel → 1.2.4) und dadurch verändert haben.

BEISPIEL: Daniel (Fachkraft) hat in einer Lerngeschichte aufgeschrieben, wie Klemens sich fasziniert mit den Materialeigenschaften von Klebeband beschäftigt: mit Kreppband, mit durchsichtigem Klebefilm oder einem festen Paketklebeband. Dazu klebt Daniel ein Foto, auf dem Klemens konzentriert versucht, das Band von den Fingern zu lösen. Von jedem Klebeband klebt er ein kleines Stück mit dazu. „Schau, das fühlt sich rau an. Und dieses hier ist ganz glatt. Weißt du noch, wie du dich darin verwickelt hast?“ Klemens fühlt, nickt und zeigt auf das Foto.

■ Räume und Zeiten für Reflexion schaffen

Um Bildungsprozesse für die Kinder sichtbar zu machen, braucht es in der Kindertagespflegestelle bzw. der Kindertageseinrichtung feste einrichtungsöffentliche Informationsorte (einen Schaukasten, eine Litfaßsäule, Pinnwände, ein Regal, an einer Leiste aufgereichte Wäscheklammern, einen digitalen Bilderrahmen o.ä.), die von Kindern und Fachkräften gemeinsam genutzt und aktuell gehalten werden. Sie sollten auf Kinderhöhe angebracht sein, ggf. vor Beschädigung geschützt, damit die Kinder auch ohne die Hilfe von Erwachsenen Zugang zu ihnen haben. Darüber hinaus sollten bei der Tagesplanung auch systematisch Zeiten für die Pflege von Dokumentationen und Artefakten sowie den Dialog darüber mitbedacht werden.

BEISPIEL: An die große Pinnwand vor dem Atelier haben die Kinder Entwürfe für ihre Faschingskostüme gepinnt. Irina und Carsten (Fachkräfte) betreuen die Näh- und Bastelwerkstatt. Zusammen mit ihnen suchen die Kinder Stoffe, Pappen, Verpackungs- oder Naturmaterialien etc. aus. Von jedem Material wird ein kleiner Fetzen an den jeweiligen Entwurf gehängt. Die fertigen Kostüme sind sehr unterschiedlich geworden und werden auf einer Kleiderstange neben der Pinnwand mit den Entwürfen aufgereiht.

4.5.2 Kinder unterstützen, ihre eigenen Bildungsprozesse wahrzunehmen

Wenn Kinder dazu angeregt werden wahrzunehmen, was sie gelernt und wie sie sich dadurch verändert haben, stärkt das ihr Selbstvertrauen und motiviert sie dazu, sich immer wieder Neues anzueignen.

■ Darüber sprechen, wie man etwas gelernt hat

Da Bildungsprozesse immer einzigartig sind (siehe Kapitel → 1.1), entwickelt jedes Kind auch eigene Lernstrategien, um sich etwas anzueignen. Diese sollten von pädagogischen Fachkräften aktiv zum Gegenstand gemeinsamer Kommunikation gemacht werden. Die Kinder profitieren davon, wenn sie sich ihrer individuellen Lernstrategien bewusst sind. Eigene Bildungsprozesse zu verstehen ist eine Fähigkeit, die lebenslang von Bedeutung ist.

BEISPIEL: „Larissa, guck mal!“ Athos balanciert barfuß stolz über den liegenden Baumstumpf. Als er später zusammen mit Liam auf dem Baumstumpf sitzt, sagt Larissa (Fachkraft): „Das hast du ja super gemacht. Gestern hast du das noch nicht gekonnt.“ „Ich mach das jetzt ohne Schuhe. Dann können meine Füße besser fühlen,“ erklärt er. „Und wie ist es bei dir, Liam?“, fragt Larissa. Liam weiß: „Anders! Bei mir klappt das besser, wenn ich ganz schnell gehe.“

■ Das Abstrakte im Konkreten erkennen

In Bildungsdialogen mit Kindern geht es auch darum, ihnen Deutungen für Bildungsprozesse anzubieten und mit ihnen nach Verbindungen zu anderen Erfahrungen zu suchen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte Kindern sprachlich (oder auch durch die Verwendung von Gebärden und Symbolen [siehe Kapitel → 3.3](#)) Begriffe anbieten, um Dinge auf eine abstraktere Art und Weise zu benennen, unterstützen sie die Kinder dabei, ihre Welt im Kopf zu ordnen.

BEISPIEL: Nach dem Faschingsfest schauen sich die Kinder zusammen mit Irina und Carsten (Fachkräfte) noch mal die Entwürfe für ihre Kostüme an, die sie auf der Pinnwand festgehalten haben. Aysa zeigt auf das Clownskostüm, das sie getragen hat, und sagt „Clown“. „Ja, du hast ein Clownskostüm gebastelt,“ bestätigt Carsten sie. Dann zeigt er erst auf den Entwurf, den Aysa gemalt hat, und dann auf das Kostüm. „Siehst du. So hast du dir das vorher gedacht. Das ist dein Entwurf für dein Clownskostüm. Und das haben wir dann gemeinsam genäht.“

■ Bildungsprozesse auf andere Situationen übertragen

Damit Kinder Erfahrungen, die sie sich bewusst gemacht haben, auf neue Situationen anwenden können, brauchen sie Erwachsene, die sie dabei unterstützen, neue Querverbindungen zu ziehen. Dafür braucht es Zeiten von ‚besonderer Qualität‘ zwischen Kindern und Erwachsenen. Der Schlüssel liegt stärker in der Intensität und weniger in der Quantität (Gonzales-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 38f.). Wertschätzende Beobachtungen ([siehe Kapitel → 4.3](#)) und ein bewusstes In-Resonanz-gehen ([siehe Kapitel → 1.2](#)) sind die Voraussetzung dafür, dass es pädagogischen Fachkräften gelingt, die Kinder weniger belehrend oder bewertend als vielmehr begeisternd darauf aufmerksam zu machen, was sie sich bereits angeeignet haben und wie sie dies auf andere Herausforderungen anwenden können.

Indem sie die Kinder dazu ermuntern, ihr wachsendes Können in neuen Situationen auszuprobieren, tragen sie dazu bei, dass Kinder Wissen und Fähigkeiten, die sie gerade erwerben, zunehmend selbstständig erkennen, bewusst variieren, ausdifferenzieren und gezielt einsetzen können.

BEISPIEL: Die Kinder haben zusammen ein Frühstücksbuffet geplant. Smilla zeigt auf die einzelnen Nahrungsmittel: „Viel Käse, nur zweimal Wurst und viel Marmelade!“ – „Ja, genau, so wie ihr es diesmal abgestimmt habt“, sagt Susanne (Fachkraft). Sie zeigt auf das Plakat mit den Bildern aus Supermarktprospekten, die die Kinder ausgeschnitten und bepunktet haben. „Aber wir hatten keine Rosinen“, überlegt Smilla. „Beim nächsten Mal klebe ich meine Punkte zu den Rosinen!“

4.6 Das pädagogische Handeln fachlich reflektieren

Fachliche Reflexion des pädagogischen Handelns in der Kindertagespflegestelle bzw. der Kindertageseinrichtung beinhaltet in Bezug auf Bildung und Erziehung darüber nachzudenken, ob und wie die in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beschriebenen fachlichen Anforderungen im konkreten Handeln umgesetzt wurden. In der Reflexion wird auf den didaktischen Prozess (siehe Kapitel → 4.1) vor dem Hintergrund der in den vorigen Kapiteln beschriebenen fachlichen Anforderungen zurückgeschaut: Was haben wir wahrgenommen? Was haben wir geplant, welche Themen haben wir aufgenommen, welche Erziehungsziele haben wir verfolgt? Was haben wir konkret in verschiedenen Alltagssituationen, in Angeboten und Projekten und bei der Gestaltung des Raums getan? (Wie) Haben wir Bildungsprozesse mit den Kindern betrachtet? (Wie) Haben wir in diesen Schritten das hier beschriebene Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung berücksichtigt? (Wie) Haben wir die Handlungsorientierungen berücksichtigt? (Wie) Haben wir die Vielfalt der Bildungsthemen erkannt und aufgenommen?

Da didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung durch Menschen geschieht, fließen immer auch Aspekte in das Handeln mit ein, die mit der eigenen Person, der eigenen Biografie, dem eigenen kulturellen Selbstverständnis u. v. m. zu tun haben. Fachliche Reflexion beinhaltet damit immer auch Selbstreflexion. Dabei empfiehlt es sich, das eigene Handeln regelmäßig gemeinsam mit anderen zu reflektieren und sich aktiv Feedback einzuholen bzw. anzubieten. Ein Instrument für die Reflexion von Alltagssituationen können die ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ sein, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

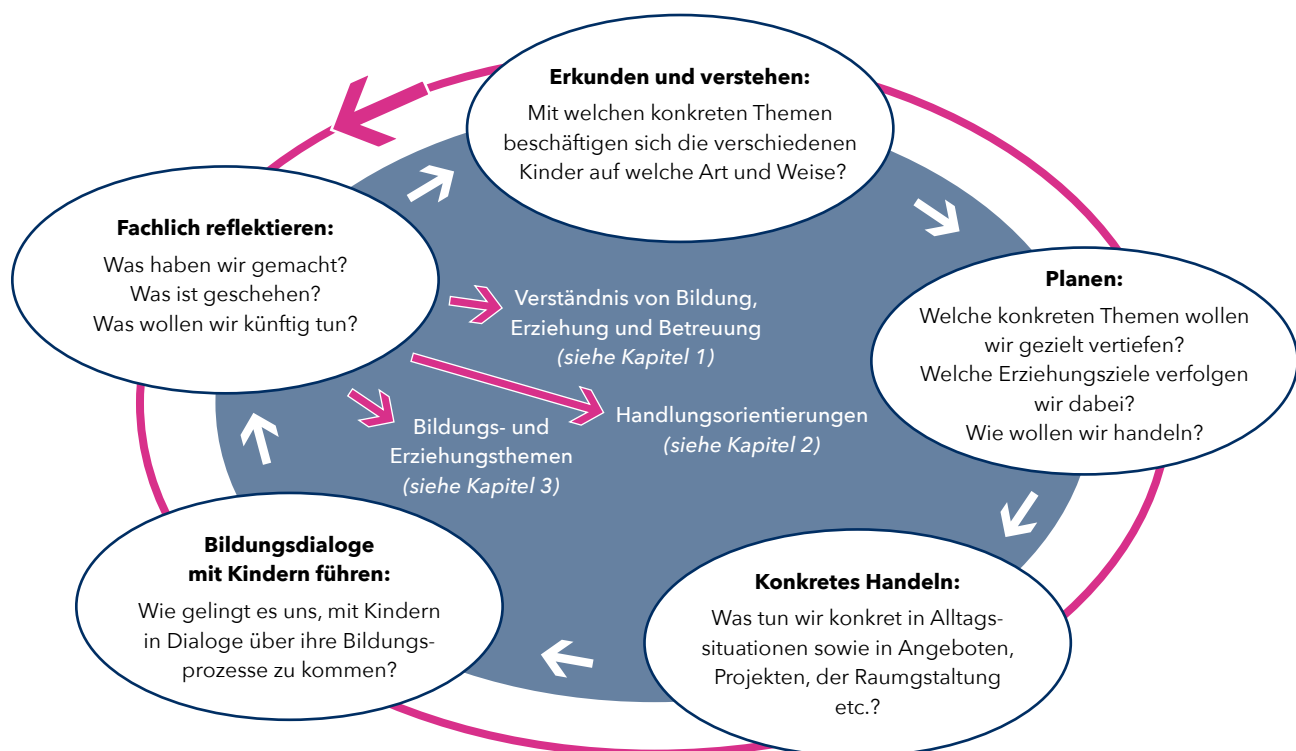


Abb. 7: Fachliche Reflexion des didaktischen Handelns

4.7 ‚Pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ - Anregungen zur Umsetzung und Reflexion der Leitlinien in Alltagssituationen

Abschließend wird mit dem für die Leitlinien für Bildung und Erziehung entwickelten Reflexionsinstrument der ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ eine Möglichkeit vorgestellt, die eigene (Alltags-)Praxis vor dem Hintergrund der in den bisherigen Kapiteln beschriebenen fachlichen Anforderungen in den Blick zu nehmen.

4.7.1 Alltagssituationen identifizieren

Um über das pädagogische Handeln, ausgehend von Alltagssituationen, reflektieren zu können, ist es zunächst notwendig zu klären, welche Alltagssituationen in der eigenen Kindertagespflegestelle oder Kindertageseinrichtung für die Kinder wichtig sind. Dafür empfiehlt es sich aufzuschreiben, welche Situationen für die Kinder in einem gewöhnlichen Tagesablauf vorkommen und was sie für die Kinder bedeuten können. In der folgenden Abbildung werden typische Alltagssituationen, die in vielen Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielen, sowie ihre mögliche Bedeutung für Kinder skizziert.

Was Alltagssituationen in der Kita und der Kindertagespflege für Kinder bedeuten können ...

Abb. 8:

Alltagssituationen in der eigenen Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle entdecken und reflektieren

Das Ankommen oder Verabschieden ... bedeutet für die Kinder, sich in der jeweils anderen Lebenswelt zu orientieren, ist mit einem Wechseln von Personen verbunden, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Die Mahlzeiten ... sind für die Kinder verbunden mit Essen und Trinken, satt werden, sich mit anderen unterhalten, sie bieten Fixpunkte im Tagesablauf, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Ruhen oder Schlafen ... ist für die Kinder ein Grundbedürfnis, braucht Vertrauen und Ruhe, kann mit unterschiedlichen Bedürfnissen verbunden sein, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?
Die Garderobe ... kann für die Kinder ein Ort sein, an dem sie versuchen, sich alleine an- oder auszuziehen, in dem sie Kinder aus anderen Gruppen treffen können, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Der (Morgen)Kreis ... kann es den Kindern ermöglichen zu sehen, wer heute da ist, sich als Teil der Gemeinschaft zu erleben, zu erfahren was heute passiert, zusammen zu spielen, zu singen, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Aufräumen ... kann für die Kinder bedeuten, Anweisungen der Erwachsenen zu befolgen, sich zu langweilen, Ordnungssysteme zu erkennen, neue Ordnungen zu erfinden, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?
Das Freispiel ... ist für die Kinder ein Zeitraum, in dem sie ihren eignen Interessen nachgehen können, alleine oder zusammen ihre Fantasie spielen lassen können, sich mit anderen Kindern auf Regeln einigen, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Konflikte ... sind für Kinder mit heftigen Gefühlen verbunden, ermöglichen es ihnen zu erkennen, dass es verschiedene Interessen geben kann, sich mit Regeln auseinanderzusetzen, nach Lösungen zu suchen, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Weitere Alltagssituationen ...
Das Außengelände ... ist für die Kinder ein Ort, an dem sie toben, klettern, matschen, schaukeln oder sich verstecken können, Natur begegnen, Kinder anderer Gruppen treffen, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	Der Waschraum ... ist für die Kinder ein sehr körpernaher Ort, an dem sie gewickelt werden oder auf die Toilette gehen, an dem sie sich waschen oder sich die Zähne putzen, der Möglichkeiten für Spiele und Experimente bietet, z.B. mit Wasser, u.v.m. ... und für Ihre Kinder?	

Auch wenn viele dieser Alltagssituationen vermutlich in allen Formen der Kindertagesbetreuung eine Rolle spielen, hat doch jede Kindertagespflegestelle oder Kindertageseinrichtung ihre eigenen wiederkehrenden Alltagssituationen und damit verbundene Abläufe und Gewohnheiten. Daher gilt es jeweils konkret zu klären: Welche Alltagssituationen bestimmen unseren Tagesablauf? Welche Bedeutungen haben sie für die Kinder und für die pädagogischen Fachkräfte? Gibt es ggf. institutionelle Aspekte (Rahmenbedingungen, Abläufe, organisatorische Anforderungen), die in sie hineinwirken?

Anregung für die Entdeckung und Reflexion von Alltagssituationen in der eigenen Kindertagespflegestelle bzw. Kindertageseinrichtung

- › *Welche Alltagssituationen bestimmen den Tagesablauf?*
In einem ersten Schritt empfiehlt es sich zu sammeln, welche Alltagssituationen einen gewöhnlichen Tag in der eigenen Kindertagespflegestelle bzw. Kindertageseinrichtung bestimmen.
- › *Welche Bedeutung können die verschiedenen Alltagssituationen für die Kinder haben?*
Anschließend gilt es, diese Alltagssituationen aus der Perspektive und unter Beteiligung der Kinder zu betrachten: Welche Bedeutung haben diese Alltagssituationen für die verschiedenen Kinder?
- › *Welche Bedeutung haben die verschiedenen Alltagssituationen für die pädagogischen Fachkräfte?*
Für die pädagogischen Fachkräfte können in den Alltagssituationen andere Aspekte wichtig sein als für die Kinder. Hier können Erziehungsziele eine Rolle spielen, organisatorische Aspekte (wie personelle, räumliche oder zeitliche Faktoren) oder auch bisherige unreflektierte Routinen.

4.7.2 ‚Pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ als fachliches Reflexionsinstrument nutzen

Der Arbeitsalltag pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist von einer hohen Komplexität gekennzeichnet – sowohl hinsichtlich der Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Menschen, mit denen sie zu tun haben, als auch in Bezug auf die fachlichen Standards, die es zu berücksichtigen gilt. Didaktisches Handeln in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist davon geprägt, dass es zwar auch in didaktisch reduzierten Situationen wie Angeboten und Projekten stattfindet, aber zu einem großen Teil in komplexen (‚wimmeligen‘) Alltags-Settings, in denen vieles gleichzeitig passiert. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, spontan zu reagieren.

Der Hintergrund des professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung lässt sich mit einem Wimmelbild vergleichen. Einen exemplarischen Eindruck von der Vielfalt und der Gleichzeitigkeit des Alltags einer Kindertageseinrichtung gibt das folgende Wimmelbild. Die hier abgebildeten Situationen wie Begrüßung, Mahlzeiten, Hygienetätigkeiten, Spielen etc. finden sich auch in der Kindertagespflege. Es wird deutlich: Die didaktische Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung erfordert eine hohe fachliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte.



„Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – als Interaktionssituationen – nicht standardisierbar sind; sie sind oft hochkomplex, mehrdeutig und vielfach schlecht vorhersehbar.“ (Robert Bosch Stiftung GmbH 2011, S. 39). Professionelles Handeln in der Kindertagesbetreuung bedeutet daher, einerseits in Alltagssituationen spontan zu handeln, andererseits die Situationen fachlich zu reflektieren, also im Nachhinein alleine oder mit anderen zu rekonstruieren, wie sich in dieser Situation und im pädagogischen Handeln fachliche Standards gezeigt haben.

Dafür bedarf es offener Beobachtungen in Alltagssituationen: Was machen die Kinder und die Fachkräfte in einer konkreten Situation? Durch das Aufschreiben dieser Beobachtungen entstehen kurze Geschichten. Dabei wird in der Regel schnell deutlich, dass auch in diesen kurzen Beobachtungsfrequenzen viele Dinge gleichzeitig und durcheinander geschehen. Daher werden solch aufgeschriebene Beobachtungen im Folgenden als ‚pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ bezeichnet. Diese ‚Wimmelbild-Geschichten‘ können dann anhand der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen fachlichen Anforderungen reflektiert werden.

Im Folgenden werden mögliche ‚pädagogische Wimmelbild-Geschichten‘ aus sechs Alltagssituationen vorgestellt: Mahlzeiten, Freispiel, Begrüßung, Waschraum, Konflikte sowie Ruhen und Schlafen. An sie werden sieben Fragen, die sich aus den Kapiteln der Leitlinien für Bildung und Erziehung ergeben, gestellt und beispielhaft beantwortet.

1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein?
2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?
3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?
4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen?
5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?
6. Wie könnte man in dieser Situation mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?
7. Welches Dilemma könnte entstehen?

Die exemplarischen Antworten in den folgenden ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ sind weder vollständig noch ‚beste Praxis‘, sondern geben Anregungen zur Diskussion. Sie unterstützen damit die Absicherung eines ‚reflektierten Erfahrungswissens‘, das zum Kern professionellen Handelns gehört (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 9). Durch die grafische Zusammenführung auf einer Seite geraten gleichzeitig mögliche Zusammenhänge zwischen den Reflexionsfragen in den Blick (beispielsweise zwischen der vermuteten Perspektive der Kinder und dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte oder zwischen den Handlungsprinzipien und dadurch möglicherweise entstehender Dilemmata etc.). So können einzelne fachliche Perspektiven reflektiert werden, ohne die Komplexität der Situation zu vernachlässigen.

Letztlich geht es aber immer darum, die *eigene* Praxis fachlich zu reflektieren. Als Anregung dazu dient das letzte Arbeitsblatt.

Begrüßung



1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- ich möchte meine Mama wie jeden Tag rasch aus der Tür schubsen
- ich möchte meine neue Kette zeigen
- ich möchte, dass mein Opa noch etwas da bleibt

...
Was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?



Vor der Eingangstür hat sich ein kleiner Stau gebildet. Frau M. (Mutter) bringt gerade die Zwillinge Lisa und Jayden. Zwei Väter unterhalten sich angeregt auf Farsi, ihre Kinder sind schon im Haus. Pia schubst gerade ihre Mama aus der Tür. Pia hat es eilig, denn sie will Mira (Fachkraft) unbedingt ihre neue Kette mit dem Kreuz zeigen, die ihre Patentante ihr gestern nach dem Gottesdienst geschenkt hat.

Frau M. schlängelt sich mit dem Zwillingswagen vorbei und stellt ihn neben der Tür ab. Die Kinder steigen aus. Im Eingangsbereich angekommen winken sie Momme (Fachkraft) freudig zu, der heute die Kinder und ihre Familien begrüßt. Auf seinem Tablett trägt er ein, wer da ist. „Guten Morgen! Schön, dass ihr da seid!“ Frau M. will noch schnell etwas mit der Leitung besprechen. Momme bittet sie, kurz am Tisch in der Elternecke Platz zu nehmen. Die Zwillinge sind schon losgelaufen. Sie wollen heute das Brot fürs Frühstück mitbacken. Hoffentlich ist es noch nicht zu spät!



BIEN

ALOHA

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

Momme (Fachkraft) muss wiederholt spontan entscheiden, ob er sich erst den Kindern oder den Erwachsenen zuwendet, oder ob er den organisatorischen Anforderungen (Telefon, Tablet) Vorrang gibt.

...
Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? Und wie würden Sie handeln?

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)? (Kapitel 4.5)

Momme (Fachkraft) macht hin und wieder Fotos davon, was die einzelnen Kinder nach dem Ankommen häufig gern als erstes machen. Später spricht mit ihnen darüber, wie ihnen dies hilft, sich in der Einrichtung wohlfühlen und klebt die Bilder mit ihnen gemeinsam in die Portfolios.

...
Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektieren?



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben? (Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

... in Alltagssituationen darauf achten, dass sie den Familien signalisieren, ihr Kind in Ruhe verabschieden zu dürfen und ‚eilig‘ verabschiedeten Kindern ausreichend Zeit zum Ankommen geben

... jeden Morgen ein Angebot vorhalten (hier z. B. Brotbacken), um den Kindern den Einstieg in den Tag zu erleichtern, die nicht gleich ins freie Spiel starten möchten

... einzelnen Themen in einem Projekt nachgehen: z. B. „100 Arten Hallo und Tschüss zu sagen“

... bei der Gestaltung des Raums in Eingangsbereichen darauf achten, dass Eltern Raum haben zum ‚Schnacken‘, Warten oder Verweilen

...

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?

Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen ihr fachliches Handeln?

2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

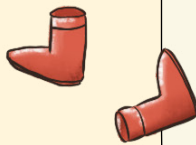
- sich verabschieden und in der Kita ankommen (Gesundheit, Kapitel 3.2)
- verschiedene Sprachen hören (Sprache, Kapitel 3.3)
- unterschiedliche Mütter und Väter erleben (Kultur, Kapitel 3.5)
- der Fachkraft beim Umgang mit dem Tablet zusehen (Digitalisierung, Kapitel 3.7)
- über Familienreligionen sprechen (Religion, Kapitel 3.6)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?

Helene kommt an der Hand eines älteren Mannes herein. Momme bemerkt, dass sie ihn ganz festhält und hockt sich zu ihr herunter. Das Telefon klingelt. „Hallo Helene, zieh doch schon mal deine Puschen an, ich bin gleich bei dir“, sagt er, nimmt am Telefon eine Krankmeldung entgegen und trägt sie in das Buch ein. „Ganz schön viel los heute!“, stellt er fest. Helene, jetzt in Hausschuhen, hält weiterhin die Hand des Mannes fest, der erfolglos versucht, sich zu verabschieden. „Du sollst noch nicht gehen!“, beschwert sie sich leise und ihre Unterlippe beginnt zu zittern.

„Moin! Ik bün Helene ehrn Grootvader un jüst op Besöök bi de Kinner.“ – „Ach so“, Momme zwinkert Helene zu und wendet sich dann dem Großvater zu. „Sie können gern mit reingehen, melden Sie sich aber bitte einmal bei Mira. Das ist Helenes Bezugserzieherin, erster Raum links.“ Er deutet in den Flur, während Helene ihren Opa schon hinter sich herzieht. Momme nimmt einen Schluck Tee und ordnet die Papiere auf seinem Pult.



3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

- Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
- ... den Übergang von der Familie in die Einrichtung für sich emotional gut bewältigen
- ... sich zwischen verschiedenen inhaltlichen Angeboten entscheiden können
- ... akzeptieren, dass Familien sehr unterschiedlich sein können

...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

Die pädagogischen Fachkräfte ...

- ... achten das Recht der Kinder selbst zu entscheiden, wie sie sich begrüßen und verabschieden ... (Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1)
- ... gestalten das Ankommen so, dass sich alle Familien willkommen fühlen ... (Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2)
- ... erkennen die Äußerungen von Helene als Beschwerde und berücksichtigen sie ... (Kinderschutz, Kapitel 2.3)
- ... bieten den Kindern regelmäßig an, selbst etwas für das gemeinsame Frühstück herzustellen ... (Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?

VENUE
MAUYA



Mahlzeiten



7. Welches Dilemma könnte entstehen?

In dieser Situation muss sich Frauke (Fachkraft) entscheiden, ob sie das Selbstbestimmungsrecht Milas zu essen, was sie möchte, achtet oder einschränkt und damit den Wunsch der Eltern durchsetzt.

Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? und wie würden Sie handeln?

1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- ich möchte essen, was mir schmeckt und auch die Wurst probieren
- ich sitze gerne neben meinen Freund*innen
- mir gefällt es, mich beim Essen zu unterhalten

Was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?



Es ist Frühstückszeit. An der Wand hängt ein Plan, auf dem Bilder von den Kindern sind, die das Frühstück mit vorbereiten. Heute sind Torge und Duc die ‚Tischdecker‘. Sie stellen auf jeden Tisch vier Teller und Gläser sowie ein Glas mit Besteck. Dann holen sie den Kinder-Servierwagen mit Tee und Obst aus der Küche. Zum Schluss läuft Duc noch schnell zu dem Korb mit Kastanien, die sie gestern gesammelt haben, und legt auf jeden Tisch eine Kastanie. Jetzt ist er zufrieden.

Ihr Frühstück haben die Kinder in einer Box von zu Hause mitgebracht. Torge hat heute ein Brot mit einer dicken Scheibe Wurst in seiner Box. Er beißt mit Genuss hinein und macht: „Mmh.“ Duc, der neben Torge sitzt, verzieht sein Gesicht. Er mag keine Wurst. In seiner Frühstücksbox ist ein Schälchen mit Reis und einer braunen Soße. Er greift nach dem Löffel. „Du isst ja schon Mittag,“ stellt Torge fest. „Quatsch!“ lacht Duc. „Man kann ganz unterschiedlich frühstücken,“ sagt Frauke (Fachkraft).

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?

(Kapitel 4.5)

Frauke (Fachkraft) hat gemeinsam mit den Kindern verschiedene Dinge gesammelt und auf das Fensterbrett gelegt. Dort liegen ein Ei, das Buch über Hühner sowie Fotos des Bauernhofbesuches. Zusammen erinnern sie sich noch einmal daran, was sie erlebt haben (Hühner baden tatsächlich im Sand!). Sie sind richtige Expert*innen für Hühner geworden.

Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektieren?



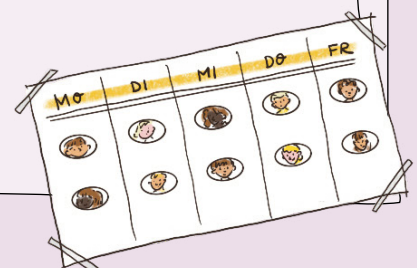
5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?

(Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

- ... in Alltagssituationen darauf achten, dass für alle Kinder genügend zu essen und trinken da ist
- ... als Angebot einen Ausflug zum Bauernhof von Sergios Oma planen
- ... ein Projekt initiieren zum Thema ‚Wie man frühstücken kann‘
- ... bei der Gestaltung des Raums auf einem Board jeweils Fotos der wichtigsten Nahrungsmittel des Mittagessens bereitstellen

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?



Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen ihr fachliches Handeln?



Sie selbst hat heute ein gekochtes Ei dabei, das sie sorgsam in Scheiben schneidet und auf ihr Brot legt. Sergio erzählt, dass auf dem Bauernhof von seiner Oma auch Hühner sind und er manchmal die Eier sammeln darf. „Hühner baden im Sand,“ weiß Mila. Torge lacht „Im Sand kann man doch nicht baden!“ „Aber Hühner können das!“ ist Mila sicher. „Wollen wir nachher mal in unserem Tierbuch nachschauen, ob Hühner im Sand baden können?“ fragt Frauke.

Mila, verzehrt genüsslich ihren Apfel. Als Frauke sie fragt, ob sie ein Stück Banane probieren möchte, sagt sie: „Mag ich nicht. Die sind so weich im Mund.“ Als Torge mitteilt, dass er satt ist, fragt sie ihn: „Darf ich deine Wurst haben?“. Frauke, die weiß, dass Milas Eltern Vegetarier*innen sind, schreitet ein und sagt: „Deine Eltern möchten nicht, dass du Wurst isst.“ Aber Mila hat schon das Stück Wurst in der Hand und legt ihr letztes Stück Apfel darauf. Nun will sie „Apfelwurst“ essen.

2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

- sich beim Essen zu unterhalten (Kommunikation, Kapitel 3.3)
- Teller und Gläser zählen (Mathematik, Kapitel 3.4)
- den Tisch 'schön' decken (Ästhetik, Kapitel 3.1)
- sich für die Gruppe als 'Tischdecker*innen' engagieren (Gesellschaft, Kapitel 3.5)
- Anerkennung des zu Hause üblichen Essens durch Erwachsene erfahren (Antidiskriminierung, Kapitel 3.5)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?

3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

- Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
- ... sich in der Einrichtung engagieren und Dienste für die Gemeinschaft übernehmen
 - ... wissen, dass sie über ihren Körper selbst bestimmen dürfen
 - ... Hunger, Durst und Sättigung nachspüren und sich am Tisch selbständig versorgen
 - ... eigenständig Antworten auf Fragen finden

...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?



4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

Die pädagogischen Fachkräfte ...

- ... stellen auf unterschiedlichen Wegen Transparenz darüber her, welche Rechte die Kinder haben ... (Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1)
- ... respektieren die unterschiedlichen Frühstücksgewohnheiten der Kinder ... (Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2)
- ... akzeptieren das Recht der Kinder, selbst über ihren Körper zu entscheiden, Kinder müssen nicht probieren ... (Kinderschutz, Kapitel 2.3)
- ... achten darauf, jahreszeitliches und regionales Obst anzubieten ... (Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?



Waschraum



1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- ich gehe gerne in Ruhe auf die Toilette
- ich finde meinen Körper interessant
- ich möchte beim Wickeln vorsichtig angefasst werden

...
Was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

In dieser Situation muss sich Sergej (Fachkraft) entscheiden, ob und wie lange er das Spiel mit Wasser und Seife zulässt und ob und wann er einen schonenden Umgang mit Ressourcen anmahnt und durchsetzt.

...
Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? Und wie würden Sie handeln?



Im Bad hält Tomte mit einer Hand den Wasserhahn zu und lässt das Wasser mal fließen, mal spritzen. Er ist sichtlich darüber erfreut, dass er den Wasserstrahl beeinflussen kann. Dilay, die längere Zeit auf dem Klo verbracht hat, kommt strahlend aus der Klokabine. „Guck mal, wie viel Kacka!“. „Ih!“ findet Tomte und hält sich die Nase zu. Dilay spült, nimmt sich eine Menge Seife und formt mit den Händen einen Trichter unter dem Wasserhahn. Jetzt macht sie mit Tomte aus der Wassereine Schaumfontäne. Wie das spritzt und blubbert!

Sergej (Fachkraft) kommt mit vier jüngeren Kindern in den Raum, zieht die Treppe am Wickeltisch hervor und lässt Summer die Stufen erklimmen. Die drei anderen Kinder holen sich je einen kleinen Badezimmerteppich und beginnen, sich für das Schlafen umzuziehen. Bevor Danilo sich die Schlafanzughose anzieht, geht er zum bodentiefen Spiegel und betrachtet sich von allen Seiten. Dabei murmelt er vor sich hin: „Po. Penis.“

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?

(Kapitel 4.5)

Sergej (Fachkraft) spricht mit den Kindern bei der Körperpflege darüber, was sie schon alles selbst können: zum Beispiel wenn die Kinder beim Wickeln mitwirken, sie zur Toilette gehen oder sich die Hände waschen.

...
Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektieren?



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?

(Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

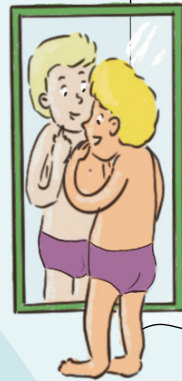
- ... in Alltagssituationen darauf achten, dass Kinder nach eigenem Ermessen entscheiden können, wann sie die Toilette nutzen bzw. gewickelt werden wollen
- ... als Angebot Experimente mit verschiedenen Aggregatzuständen von Wasser, mit Schaum, Creme, verschiedene Bechern, Sieben, etc. planen
- ... einzelnen Themen in einem Projekt nachgehen: ‚Wie wir Wasser sparen können‘
- ... bei der Gestaltung des Raums überlegen, wie sie den Waschraum nicht nur funktional sondern mit den Kindern als ‚Wohlfühloase‘ gestalten könnten

...

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?



Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen Ihr fachliches Handeln?



Sergej wendet sich wieder Summer zu, die oben am Wickeltisch angekommen ist und sagt zu ihr: „Ich möchte dich jetzt wickeln. Kannst du dich bitte hinlegen?“ Summer zögert. Sergej wartet einen Moment und hält ihr die Hand hin: „Soll ich dir beim Hinlegen helfen?“ Summer greift seine Hand und lässt sich langsam auf den Rücken plumpsen. Sie zeigt auf ihren Fuß: „Den erst!“ fordert sie Sergej auf. „Ok“, lacht Sergej, und hält Summers Hosenbein gerade so hoch, dass Summer ihren Fuß gut herausziehen kann. Als die beiden mit dem Wickeln fertig sind, klettert Summer auf Sergejs Arm. „Tomte, Dilay, ich möchte nicht, dass endlos Wasser verschwendet wird. Wasser ist kostbar“, sagt er im Gehen und stellt dabei mit der freien Hand den Wasserhahn aus.

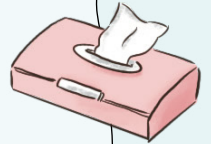
2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

- mit Wasser und Seife experimentieren (Naturwissenschaften, Kapitel 3.4)
- sich über Ausscheidungen freuen bzw. sich davor ekeln (Gesundheit, Kapitel 3.2)
- Regeln im Bad beachten (Gesellschaft, Kapitel 3.5)
- sich anschauen, Körperteile benennen (Körper, Kapitel 3.2)
- die Mechanik von Wasserhahn, Toilettenspülung und Seifenspender betätigen (Technik, 3.4)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?



3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

- Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
- ... naturwissenschaftlichen Phänomene entdecken
 - ... in Bezug auf Körperhygiene selbständig werden
 - ... ihre körperlichen Selbstbestimmungsrechte kennen und diese einfordern
 - ... schonend mit Ressourcen umgehen

...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?



4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

Die pädagogischen Fachkräfte ...

- ... respektieren das Recht der Kinder über ihren eigenen Körper zu bestimmen ... (Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1)
- ... unterstützen die Kinder dabei, sich entsprechend ihren aktuellen Fähigkeiten möglichst selbständig an- und ausziehen ... (Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2)
- ... beziehen die Kinder beim Wickeln in jeden Schritt geduldig ein und tun nichts, ohne dem Kind eigenen Handlungsspielraum einzuräumen ... (Kinderschutz, Kapitel 2.3)
- ... achten auf einen ressourcenschonenden Umgang mit Wasser, ohne die Kinder in ihrer Experimentierfreude zu stark zu begrenzen ... (Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?



Freispiel



1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- die Geschichten von Fernseh-Serien beschäftigen mich
- ich habe gerne Sachen mit meinen Lieblingshelden darauf
- ich möchte der Katze helfen

... *was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?*

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

Farah (Fachkraft) könnte vor der Entscheidung stehen, ob sie Lotta beim Klettern Hilfe anbietet oder ihr vertraut, dass sie ihre Fähigkeiten selbst gut einschätzen kann.

Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? Und wie würden Sie handeln?



Lotta und Tassilo sitzen auf dem Sandkastenrand, um sie herum verschiedene Holztiere und Spielzeugautos. Lotta verkündet: „Ich bin Chase und das ist mein Polizeiauto.“ Zu Tassilo, der noch wenig Deutsch spricht, sagt sie: „Und du bist Marshall.“ Der nickt und setzt sich den Feuerwehrhelm auf, den er mit nach draußen genommen hat. „Helm“ sagt er. Lotta hat inzwischen zwei Sandeimer zu einem Turm aufeinandergestellt und ganz oben die Spielzeugkatze platziert. „Marshall, die Katze braucht Hilfe! Wir müssen sie retten.“

Farah (Fachkraft) beobachtet das Spielen der Kinder. Sie erkennt, welchen Film die Kinder nachspielen. Sie selbst mag die Serie nicht so gerne, weiß aber, dass viele Kinder sie sehen und lieben. Erst vorhin beim Frühstück ist ihr wieder aufgefallen, dass die Kinder sich immer wieder über Filme unterhalten, die sie zu Hause gesehen haben. Auch viele Trinkflaschen der Kinder sind mit diesen Figuren verziert.

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)? (Kapitel 4.5)

Farah (Fachkraft) regt die Kinder beim Anschauen des Stop-Motion-Films an, sich noch einmal daran zu erinnern, welche vielen kleinen Schritte sie gegangen sind, um den Film herzustellen. Das war ganz schön viel Arbeit, obwohl der Film am Ende ganz kurz ist!

... *Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektieren?*



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben? (Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

... in Alltagssituationen das Spiel der Kinder gezielt beobachten

... als Angebot spontan einen Tisch nach draußen stellen, an dem mit interessierten Kindern Rettungsleitern und andere Feuerwehrutensilien aus Naturmaterialien hergestellt werden

... einzelnen Themen in einem Projekt nachgehen: z.B. „Wie die Bilder laufen lernen: Wir drehen einen Stop-Motion Film“

... bei der Raumgestaltung auch Materialien bereitstellen, mit dem Kinder ihre Medien-erlebnisse verarbeiten können (z.B. einen großen Pappfernseher)

...

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?



Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen ihr fachliches Handeln?



Inzwischen hat sich auch Malina in das Spiel eingemischt. Sie schiebt ein Feuerwehrauto an den Turm und verkündet: „Ich bin Sam. Mein Feuerwehrauto hat eine lange Leiter.“ Als sie die Leiter an den Turm legen will, kippt dieser mitsamt der Katze um. „Ohh! Katze!“ ruft Tassilo. Er greift zum Krankenwagen. „Ja, wir müssen die Katze ins Krankenhaus bringen!“ bestätigt Lotta. Mit lautem „Lalüü, lalaa“ sprinten die Kinder zum Klettergerüst. Malina ist zuerst da. „Los, rauf zum Katzenarzt!“ ruft sie. Lotta, deren rechtes Auge abgeklebt ist, bleibt zögernd stehen, während Tassilo und Malina schon fast oben sind. „Keine Angst, komm rauf, mein Armband beschützt uns!“ ruft Malina Lotta zu. „Wie soll uns denn das Armband beschützen?!“ fragt Lotta und tippt sich an die Stirn. „Das hat Zauberkraft!“ – „In echt?“ fragt Lotta und überlegt, ob sie Malina glauben soll.



2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

- kreative Rollenspiele erfinden (Ästhetik, Kapitel 3.1)
- mit anderen darüber sprechen, welche Serien sie mögen (Medien, Kapitel 3.7)
- es wichtig finden, anderen zu helfen (Ethik, Kapitel 3.6)
- einen Turm stapeln, schnell laufen und hoch klettern (Bewegung, Kapitel 3.2)
- gemeinsam über Mut und Zauberei nachdenken (Philosophie, Kapitel 3.6)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?

3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
... im Freispiel kreativ sind

... ihre (Medien-)Erlebnisse verarbeiten und Medienkompetenz entwickeln

... kooperativ zusammen spielen

... ihre motorischen Fähigkeiten weiterentwickeln

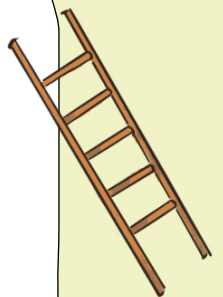
...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

- Die pädagogischen Fachkräfte ...
 - ... respektieren das Recht der Kinder, selbst zu entscheiden, was sie spielen ... (Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1)
 - ... sind sensibel für Ausgrenzungsprozesse im Spiel der Kinder und unterstützen sie bei der Suche nach Lösungen ... (Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2)
 - ... greifen Medieninhalte, die die Kinder nachspielen, so auf, dass die Kinder ihre Medienkompetenzen erweitern können ... (Kinderschutz, Kapitel 2.3)
 - ... überlegen, wie sie das Interesse der Kinder für das Retten von Tieren aufnehmen können ... (Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?



Ruhen und Schlafen



1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- ich möchte auch dann spielen, wenn die anderen schlafen
- ich möchte selbst entscheiden, ob ich schlafe
- ich möchte, dass mir jemand beim Einschlafen die Hand hält

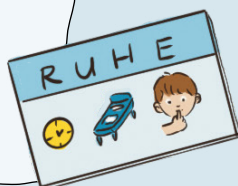
... *was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?*

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

In dieser Situation muss sich Alara (Fachkraft) entscheiden, neben welchen Kindern sie zum Einschlafen sitzt, um zum Beispiel ihre Hand zu halten, und welchen Kindern sie zumutet, auch ohne Körperkontakt einzuschlafen.

...

Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? Und wie würden Sie handeln?



6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?

(Kapitel 4.5)

Alara (Fachkraft) legt alle Gegenstände der Ruhekiste auf eine Decke und fragt die Kinder, wie sie auf diese Ideen für die Ruhekiste gekommen sind.

Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektiert?



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?

(Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

... in Alltagssituationen darauf achten, wann ein Kind auch jenseits fester Mittagsruhezeiten Anzeichen von Müdigkeit zeigt

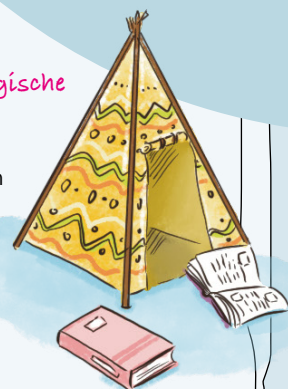
... als Angebot einen Kuscheltierkreis machen, in dem Kinder sich gegenseitig ihre Schlafbegleiter vorstellen

... einzelnen Themen in einem Projekt nachgehen: „Wir füllen uns eine Ruhekiste mit leisen Beschäftigungen für die Mittagspause“

... bei der Gestaltung der Räume darauf achten, dass in jedem Raum auch eine gemütliche Rückzugsmöglichkeit vorhanden ist (kleine Zelte, Pappkartonhäuser, eine Nische mit Vorhang, ...)

...

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?



Karim und Kjell toben laut rufend als ‚Polizisten‘ durch den Flur: „Haltet den Diiiieb!“ Da geht die Tür des Schlafraums auf und Alara (Fachkraft) steckt den Kopf durch den Türspalt. „Psst, hier gehen jetzt Kinder schlafen. Guckt mal auf das Schild: jetzt ist hier Ruhezeit.“ Sie zeigt auf das Schild, das an der Tür hängt. „Aber wir sind die Polizei und suchen Verbrecher!“ beschwert sich Karim. „Auch die Polizei muss sich hier an die Regeln halten!“, bekräftigt Alara, „Sucht euch bitte eine leise Beschäftigung oder geht nach draußen.“ – „Nee, da regnets“, meint Kjell, „das ist gemein.“ Dennoch ziehen die beiden ‚Polizisten‘ leise schleichend von dannen.

Im Schlafraum hat Alara (Fachkraft) bereits die Schildkröte angeknipst, die eine leise Melodie spielt und Sterne in den verdunkelten Raum projiziert. Nachdem die Kinder sich an der Schildkröte gesammelt haben, krabbeln einige sofort in ihre Betten. Dort hatten sie bereits vor dem Essen ihre Schlafsäcke und Kuscheltiere platziert. Pauline schiebt ihr Bett noch ganz dicht an das von Ira.

Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen Ihr fachliches Handeln?

2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

- spüren, ob man müde ist und wie man zur Ruhe kommen kann (*Körper, Kapitel 3.2*)
- Schlafvorlieben und -gewohnheiten nachgehen (*Kultur, Kapitel 3.5*)
- Visualisierungen ‚lesen‘ können (*Zeichen/Schrift, Kapitel 3.3*)
- die Schlafsituation mit vorbereiten und mitgestalten (*Demokratie, Kapitel 3.5*)
- sich gemütlich im Halbdunkeln ein Buch anschauen (*Medien, Kapitel 3.7*)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?

Alara weiß, dass Sanna und Ben meistens keinen Mittagsschlaf mehr machen. Dennoch fragt sie die Kinder einzeln: „Möchtest du heute schlafen, oder lieber leise etwas spielen?“ Sanna möchte ein Buch anschauen, im Zelt, da ist es gemütlich. Ben schaut erst unentschlossen Sanna hinterher, bleibt dann aber doch bei Alara. „Ok. Du bist heute ganz schön müde, stimmt's? Wenn du doch nicht einschlafen kannst, darfst du auch nach nebenan zu Soraya (Fachkraft) und Bente (Praktikantin) gehen“, bekräftigt Alara und setzt sich zu Pauline und Jara, die zum Einschlafen gern ihre Hand halten, während Ben ihr auf den Schoß klettert und sich einkuschelt.



3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

- Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
- ... aufeinander Rücksicht nehmen
 - ... wahrnehmen und einordnen können, ob sie müde sind
 - ... in der Lage sind, auf ihre Art und Weise zur Ruhe zu kommen
 - ... sich gezielt die Unterstützung holen, die sie benötigen
- ...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind Sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen?

(Kapitel 2)

Die pädagogischen Fachkräfte ...

- ... erinnern die Kinder in der konkreten Situation an geltende Regeln und begründen diese ... (*Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1*)
- ... ermöglichen es jedem Kind auf seine Art und Weise zur Ruhe zu kommen ... (*Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2*)
- ... ermöglichen den Kindern dann Körperkontakt, wenn der Impuls von den Kindern ausgeht, und achten dabei sensibel darauf, keine Grenzen der Kinder zu überschreiten ... (*Kinderschutz, Kapitel 2.3*)
- ... berücksichtigen, dass die Betten verschiebbar und auch außerhalb der Ruhezeit bespielbar sind und für lange Zeit genutzt werden können ... (*Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4*)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?



Konflikte



1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

- ich möchte in Ruhe spielen
- ich möchte nicht, dass mir etwas weggenommen wird
- wenn ich sehr wütend, erschrocken oder traurig bin, brauche ich Menschen, die mir helfen

...
Was könnte in dieser Situation für die Kinder noch wichtig sein?

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

Sonja (Fachkraft) muss sich entscheiden, ob sie bereits eingreift, während sich der Konflikt anbahnt oder erst einmal abwartend beobachtet, wie er sich weiter entwickelt.

...

Sehen Sie weitere mögliche Dilemmata? Und wie würden Sie handeln?

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?

(Kapitel 4.5)

Sonja (Fachkraft) blickt mit den Kindern auf die nach dem Streit gefundene Lösung noch einmal zurück: Wie sind wir zu unserer Lösung gekommen? War die Lösung für alle gut? Dafür nutzt sie Visualisierungstechniken und bittet eine Person, die eine der Familiensprachen der Kinder spricht, zu dolmetschen.

...

Worüber und wie würden Sie gemeinsam mit den Kindern über diese Situation reflektieren?

Heute ist der Bauteppich gut besetzt. Auf der einen Seite haben Badru und Maya aus Bauklötzen eine Baustelle errichtet. Auf der anderen Seite hat Sami damit begonnen einen Turm zu bauen. Gerade befördert Badru mit dem Spielzeugbagger neue Steine zur Baustelle und lädt sie ab. Plötzlich schnappt sich Sami den Bagger „Meiner!“ ruft Badru laut und greift nach dem Bagger, erwischt aber nur die Baggerschaufel. Auf der anderen Seite hält Sami den Bagger ganz fest und ruft „Ich! Samiiiiii!“ Nun zerren beide Kinder an dem Spielzeug. Maya schaut hilfeschend zu Sonja (Fachkraft) und zeigt energisch auf den Bagger: „Den brauchen wir! Wir waren erster!“

Badru zerrt weiter an dem Fahrzeug. Plötzlich macht es ‚knack‘ und er hat nur noch die Baggerschaufel in der Hand. Sami zuckt ängstlich zusammen und schaut Badru böse an. „Meiner put“ ruft er laut und beginnt zu weinen. Badru wirft die Baggerschaufel in Samis Richtung, trifft aber nur die Wand. Sami schreit und schlägt um sich.



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?

(Kapitel 4.4)

Die pädagogischen Fachkräfte könnten ...

... in Alltagssituationen darauf achten, dass sie Kinder bei der Konfliktlösung begleiten, anstatt Konflikte für die Kinder zu lösen

... als Angebot mit den Kindern eine Bewegungsbaustelle im Außenbereich errichten

... einzelnen Themen in einem Projekt nachgehen: z. B. „Schöne Gefühle – unangenehme Gefühle“

... bei der Gestaltung des Raums darauf achten, dass alle Kinder jederzeit Blickkontakt zu einer Fachkraft aufnehmen können, wenn sie Hilfe brauchen

...

Haben Sie weitere Ideen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte?

Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen ihr fachliches Handeln?

2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

- mit dem Bagger Steine zur Spielzeugbaustelle transportieren (Technik, Kapitel 3.4)
- sich streiten und mit der Durchsetzung von unverhandelbaren Regeln konfrontiert sein (Demokratie, Kapitel 3.5)
- mit aller Kraft an etwas festhalten (Körper, Kapitel 3.2)
- die eigenen Gefühle benennen (Sprache, Kapitel 3.3)
- eine gleichberechtigte Begleitung durch Erwachsene erfahren (Antidiskriminierung, Kapitel 3.5)

...

Gibt es weitere Bildungsthemen der Kinder, die sich in dieser Situation verstecken könnten?

Gerade ist Sonja bei den Kindern angekommen. Sie fängt Samis Hände in der Luft ab. „Stopp. Wir haben hier die Regel, dass niemand verletzt werden darf.“ sagt Sonja und schafft sich etwas Platz zwischen den Kindern. Sie setzt sich dazu und schaut abwechselnd die Kinder an, während sie ruhig zu ihnen spricht.

„Sami, du hast dich wohl sehr erschrocken.“ Sami nickt und aus seinem Schreien wird ein leises Weinen. „Und ich habe das Gefühl, dass du sehr wütend bist, Badru.“ „Ja, ich Bagger!“ bestätigt er und schnaubt laut Luft aus seiner Nase. „Ich bin auch richtig wütend!“ mischt sich Maya ein und stemmt die Fäuste in die Hüften. „Ja, das sehe ich! Setz dich doch zu uns, Maya“, meint Sonja. Zu Sami gewandt fragt sie: „Du wolltest auch mit dem Bagger spielen, aber Badru und Maya hatten ihn, stimmt’s?“ Sami nickt. „Und jetzt ist der Bagger kaputt, na toll!“ schimpft Maya.

3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

- Die Fachkräfte haben das Ziel, dass die Kinder ...
- ... die Regeln ‚niemand darf verletzt werden‘ selbständig anwenden
 - ... ihre Gefühle regulieren können
 - ... ihre Gefühle differenziert benennen können
 - ... in Konflikten eigene Lösungen finden
 - ...

Welche Erziehungsziele hätten Sie in dieser Situation und warum? Sind Sie sich darüber einig im Team oder gibt es unterschiedliche Positionen?

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

Die pädagogischen Fachkräfte ...

- ... unterstützen die Kinder in Konflikten dabei, anderen ihre Sichtweise verständlich machen zu können ... (Demokratische Partizipation, Kapitel 2.1)
- ... achten darauf, dass alle Kinder die gleiche Möglichkeit haben, ihre Gefühle auszudrücken ... (Inklusion und Antidiskriminierung, Kapitel 2.2)
- ... verhindern körperliche Gefährdung, in dem sie unverhandelbare Regeln durchsetzen ... (Kinderschutz, Kapitel 2.3)
- ... nehmen sich Zeit mit den Kindern darüber nachzudenken, was in dieser Situation gerecht sein könnte ... (Nachhaltigkeit, Kapitel 2.4)

Wie könnten Sie die Handlungsprinzipien noch berücksichtigen?

WIE SIE MIT DEN PÄDAGOGISCHEN WIMMELBILDERN (IM TEAM) ARBEITEN KÖNNEN

7. Welches Dilemma könnte entstehen?

Sprechen Sie darüber, ob Sie sich in dieser Situation zwischen zwei sich widerstreitenden Überlegungen entscheiden müssen und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Hier geht es darum, die in pädagogischem Handeln immer existenten Dilemmata wahrzunehmen und damit umzugehen.

1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein? (Kapitel 1.1.1)

Versetzen Sie sich in die Lage der einzelnen Kinder und überlegen sie, was in dieser Situation für sie bedeutsam sein könnte (Nutzen Sie dabei ich-Formulierungen).

Hier geht es um einen Perspektivenwechsel.

6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?

(Kapitel 4.5)

Sprechen Sie darüber, wie Sie mit den Kindern gemeinsam auf ihre Bildungsprozesse schauen können. Überlegen Sie, was die Kinder (außer sprachliche Anregungen) dafür benötigen, um sich erinnern und sich darüber austauschen zu können zu können.

Hier geht es darum, es den Kindern zu ermöglichen ihre eigenen Bildungsprozesse bewusst nachzuvollziehen.

Beobachten Sie in Ihrer Einrichtung Kinder in einer beliebigen Alltagssituation. Versuchen Sie sich dabei nicht auf ein Kind zu konzentrieren, sondern auf die vielen unterschiedlichen Dinge, die parallel geschehen. Schreiben Sie die Beobachtung als eine kleine Geschichte auf, die Grundlage für die weiteren Schritten ist.

5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?

(Kapitel 4.4)

Sprechen Sie darüber, wie Sie auf Basis ihrer Antworten zu den Fragen 1 bis 4 konkret pädagogisch handeln könnten. Bedenken Sie dabei, dass für die Kinder vor allem Ihr Handeln in Alltagssituationen sowie die Raumgestaltung (inkl. der zur Verfügung stehenden Materialien) bedeutsam sind. Aus Ihren Beobachtungen und Interpretationen können sich auch Angebote und Projekte ergeben.

Hier geht es darum, im pädagogischen Handeln an den Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen und diese zu erweitern.



2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

(Kapitel 3)

Sprechen Sie darüber, mit welchen konkreten Themen sich die Kinder in dieser Beobachtung beschäftigen könnten. Bedenken Sie dabei, dass dies häufig nicht eindeutig ist und dass Sie sich letztlich nie wirklich sicher sein können, um welches Thema es dem einzelnen Kind gerade geht.

Hier geht es darum, sich auf die Suche nach den Themen der Kinder zu machen.

Sprechen Sie bei Bedarf über Emotionen oder biographische Erfahrungen, die Sie in dieser Situation beeinflussen.

Im Folgenden geht es dann darum, diese Szene aus den verschiedenen Perspektiven der Bildungsleitlinien zu reflektieren.



3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

(Kapitel 1.1.2)

Jede Fachkraft hat Ideen davon, was die Kinder lernen sollten. Sprechen Sie darüber, welche Erziehungsziele Ihnen in dieser Situation wichtig sind. Was sollten sich die Kinder aus Ihrer Sicht aneignen und warum? Erziehungsziele können sich u.a. aus den Handlungsprinzipien (Kapitel 2) und den angestrebten Fähigkeiten der Kinder (Kapitel 3) ergeben.

Hier geht es darum, sich bewusst zu machen, dass pädagogische Arbeit immer mit Erziehungszielen verbunden ist und sich über gemeinsame oder auch unterschiedliche Erziehungsziele im Team zu verständigen.

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Kapitel 2)

Sprechen Sie darüber, was Sie in dieser Situation konkret tun könnten, um Kinder in ihrer Vielfalt demokratisch zu beteiligen und nicht zu diskriminieren, was Sie tun können, um Gewalt und Grenzüberschreitungen zu vermeiden und wie Sie Nachhaltigkeitsaspekte berücksichtigen können (Demokratische Partizipation, Inklusion und Antidiskriminierung, Kinderschutz, Nachhaltigkeit).

Hier geht es darum, zu reflektieren, was Sie berücksichtigen sollten, um die Kinderrechte, die sich in diesen Handlungsprinzipien ausdrücken, in Ihrem Handeln umzusetzen.

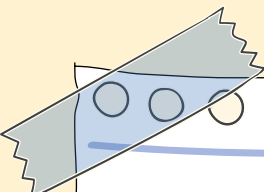
Eigene Geschichte



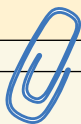
1. Was könnte in dieser Situation für die Kinder wichtig sein?



7. Welches Dilemma könnte entstehen?



6. Wie könnten pädagogische Fachkräfte hier mit den Kindern in Dialoge über ihre Bildungsprozesse kommen (Bildungsdialoge)?



5. Welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich aus dieser Situation für die pädagogischen Fachkräfte ergeben?



2. Welche Bildungsthemen der Kinder könnte diese Situation beinhalten?

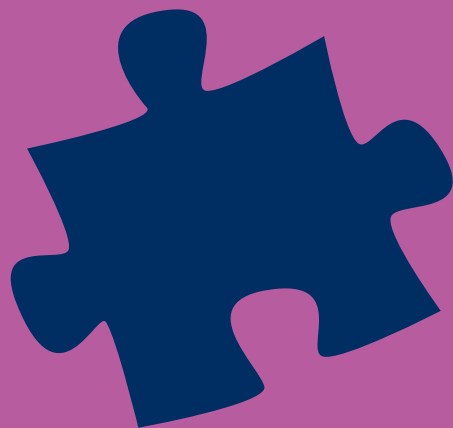
Bestimmen in dieser Situation ggf. eigene Emotionen oder biografische Erfahrungen ihr fachliches Handeln?

3. Welche Erziehungsziele könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation haben?

4. Wie könnten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation die Handlungsprinzipien berücksichtigen? (Demokratische Partizipation, Inklusion und Antidiskriminierung, Kinderschutz, Nachhaltigkeit)

Kapitel 5

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kooperationen



Kapitel 5:

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kooperationen

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

Das Aufwachsen von Kindern gut zu begleiten ist immer eine Gemeinschaftsaufgabe. Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen müssen insbesondere mit den Familien, den vielfältigen Institutionen und Akteur*innen im Sozialraum sowie den Schulen zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten. Für die Gestaltung von Kooperationen ist es wichtig, sich zu fragen, ...

- ... warum diese Kooperationen für die Bildungsprozesse der Kinder wichtig sind,
- ... wer die konkreten Kooperationspartner*innen sind,
- ... welche strukturellen Merkmale diese Kooperationen beeinflussen können sowie
- ... welche fachlichen Anforderungen diese Kooperationen an die Kindertagesbetreuung stellen.

Kooperation meint eine geplante Zusammenarbeit von Personen oder Institutionen, um gemeinsame Ziele zu verfolgen. Das Ziel von Kooperationen in der Kindertagesbetreuung ist die Unterstützung der Kinder (und ihrer Familien). Zugleich trägt eine gute Zusammenarbeit zur Entlastung der pädagogischen Fachkräfte bei. Indem mit Partner*innen im Sozialraum kooperiert wird, müssen nicht alle notwendigen Unterstützungsangebote in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege selbst vorgehalten werden.

Auch wenn immer wieder von neuem geklärt werden muss, welche Kooperationen in der konkreten Kindertagespflegestelle bzw. Kindertageseinrichtung sinnvoll sind, spielt die planvolle, aber auch die spontane Zusammenarbeit mit den Familien der betreuten Kinder sowie den Akteur*innen im Sozialraum stets eine Rolle. Kindertageseinrichtungen müssen darüber hinaus auch mit den

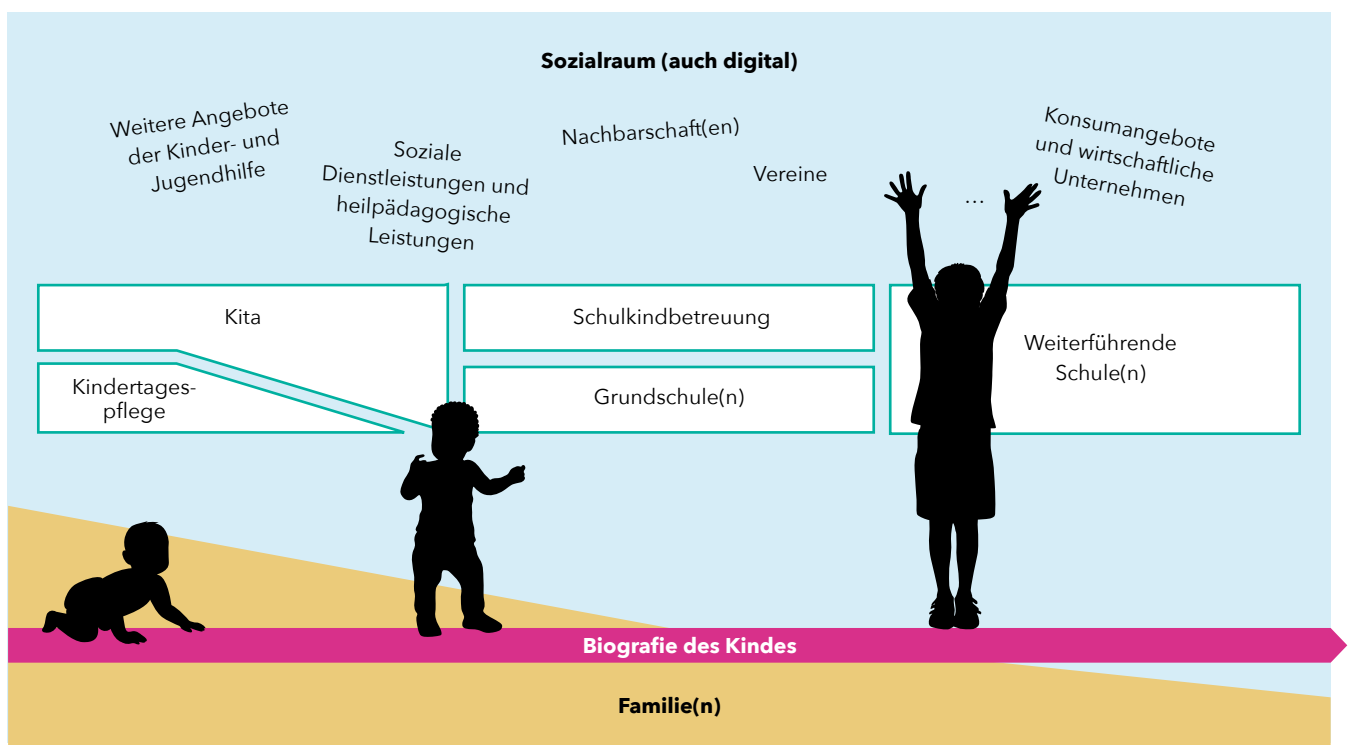


Abb. 9: Kooperationspartner*innen für Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen

Grundschulen vor Ort kooperieren. Abbildung 9 „Kooperationspartner*innen für Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen“ gibt einen groben Überblick über mögliche Kooperationspartner*innen der Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen, die für den jeweiligen Sozialraum konkretisiert werden müssen.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
§ 22a Förderung in Tageseinrichtungen



(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Kindertagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

[...]

5.1 Kooperationen in der Kindertagesbetreuung

Die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit meinen eine Form des Handelns mehrerer Personen oder Institutionen zur Erreichung gemeinsamer Ziele. Während *Kooperation* eher ein planvolles Handeln mit ausdrücklich formulierten Zielen beschreibt, wird *Zusammenarbeit* auch für weniger strukturierte Formen des gemeinsamen Handelns genutzt und ist daher der allgemeinere Begriff. Die Abgrenzung ist jedoch nicht immer trennscharf. Im Folgenden werden die Begriffe synonym verwendet.

■ Kooperation als Normalfall

Im beruflichen Alltag pädagogischer Fachkräfte ist die Zusammenarbeit mit anderen der Normalfall. Die Fachkräfte tauschen sich beim Bringen und Abholen der Kinder mit den Familien aus; sie beraten sich mit Therapeut*innen bezüglich der Förderung einzelner Kinder; sie kooperieren mit der ortsansässigen Polizei, der Feuerwehr oder Rettungsdiensten; sie besuchen die nahegelegenen Schulen u. v. m. Bei der Gestaltung von Kooperationen ist es in einem ersten Schritt wichtig zu erkennen, wo man mit wem bereits wie zusammenarbeitet.

■ Kooperation zum Wohl des Kindes und seiner Familie

Dabei darf Kooperation kein Selbstzweck sein. Das Ziel einer Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen mit anderen muss immer sein, jedes Kind in seinem Aufwachen gut zu begleiten und seine Bildungsmöglichkeiten zu erweitern. Das beinhaltet auch im Blick zu haben, welche Unterstützung und ggf. Entlastung die Familien der Kinder benötigen. Die zentrale Frage in der Gestaltung von Kooperationen lautet daher: Mit wem können und müssen wir wie zusammenarbeiten, damit jedes Kind in seinen aktuellen und künftigen Bildungsprozessen möglichst gut unterstützt wird?

■ Kooperationen vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels

Gesellschaftliche Veränderungen gehen mit einem Wandel der Anforderungen sowohl an Familien als auch an pädagogische Institutionen einher. Flexibilisierungsprozesse in der Arbeitswelt führen dazu, dass Familien häufig längere und verlässliche Betreuungszeiten für ihre Kinder benötigen. Längere Betreuungszeiten erfordern wiederum, dass sowohl die Kindertagesbetreuung als auch die Schule bestimmte Erziehungsaufgaben, die lange den Familien zugeschrieben wurden, mit übernehmen müssen. Das betrifft beispielsweise die Begleitung der Sauberkeitsentwicklung, die Vermittlung und Durchsetzung von Regeln oder die Begleitung der Hausaufgaben. Familien können nicht länger als ‚Zubringer‘ für die Kindertagesbetreuung oder die Schule verstanden werden, sondern müssen selbst entlastet werden. Damit die Kinder insbesondere in den Übergängen zwischen Institutionen nicht ins

Straucheln geraten, ist es notwendig, dass die Bildungsinstitutionen miteinander zum Wohl des Kindes kooperieren (vgl. El Mafaalani et al. 2025, S. 155f.). Eine solche Zusammenarbeit entlastet die pädagogischen Fachkräfte auch, weil deutlich wird, dass die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehenden Anforderungen nicht von einer Bildungsinstitution alleine gelöst werden können, sondern Aufgabe verschiedener Akteur*innen ist.

■ Gelingende Kooperationen gestalten

Auch wenn Kooperationen zwischen Institutionen stattfinden, kooperieren letztlich doch immer konkrete Menschen miteinander. Diese bringen verschiedene (fachliche) Perspektiven und Kompetenzen mit. Damit die im folgenden skizzierten Kooperationen gelingen, müssen die Ziele der Zusammenarbeit im Interesse der Kinder gemeinsam geklärt sein: Was benötigen die Kinder für ihr Aufwachsen? Was können die jeweiligen Kooperationspartner*innen dazu beitragen? Gute Zusammenarbeit ist getragen von gegenseitigem Respekt sowohl gegenüber den anderen Personen als auch hinsichtlich der jeweils unterschiedlichen (fachlichen) Kompetenzen sowie von der Überzeugung, dass jede*r mit ihren*seinen (unterschiedlichen) Kompetenzen einen Beitrag zum Erreichen der Ziele leisten kann. Das wiederum benötigt eine transparente Kommunikation und verbindliche Absprachen. Dabei gilt es, konsequent die Perspektive der Kinder zum Ausgangspunkt zu machen und sie so weit wie möglich einzubeziehen.

■ Fachliche Positionen selbstbewusst vertreten

Dabei dürfen die eigenen fachlichen Positionen in der Zusammenarbeit mit anderen nicht verloren gehen. Pädagogische Fachkräfte sind vielmehr gefordert, die (kindheits-)pädagogische Perspektive in der Zusammenarbeit mit Familien, Partner*innen im Sozialraum sowie den Grundschulen fachlich einzubringen und ggf. in Konflikten selbstbewusst zu vertreten. Dies bedarf einer internen Klärung über Möglichkeiten und Grenzen verbindlicher Kooperationen und kann auch mit einer Arbeitsteilung in der Einrichtung einhergehen.

■ Ressourcen klären und Prioritäten setzen

Damit Kooperationen gelingen, ist es notwendig zu klären, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen und welche Prioritäten gesetzt werden. Kindertagespflegestellen, die verschiedenen Kindertageseinrichtungen sowie Familienzentren arbeiten unter unterschiedlichen Bedingungen und haben voneinander abweichende Ressourcen für die Gestaltung von Kooperationen. Sie müssen auch bei der Gestaltung von Kooperationen immer wieder priorisieren. Welche Zusammenarbeit ist für die Kinder im Moment am

wichtigsten? Wer kann diese gestalten? Was kann arbeitsteilig übernommen werden? etc.

■ Vorteile von Kooperationen entdecken

Die Zusammenarbeit der Personen, die für Kinder wichtig sind, ist für eine gute Kindheitspädagogik unumgänglich. Gleichzeitig können gelingende Kooperationen den Alltag in der Kinderbetreuung entlasten, beispielsweise, wenn die Zusammenarbeit mit Familien als bereichernd erlebt wird, andere Fachperspektiven die eigene Pädagogik ergänzen, die Kinder im Sozialraum willkommen sind oder der Übergang der Kinder in die Grundschule als willkommener nächster Schritt der Bildungsbiografie erlebt wird. Von einer guten Zusammenarbeit profitieren alle: die Kinder, die Familien sowie die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und der Grundschule.

5.2 Zusammenarbeit mit Familien

Kein Kind kommt allein in die Kindertagespflege oder die Kindertageseinrichtung. Immer spielt auch das Familiensystem des Kindes eine entscheidende Rolle: ob bei der Anmeldung, dem täglichen Bringen und Abholen, in Gesprächen über den Entwicklungsstand des Kindes oder wenn wichtige Entscheidungen zu treffen sind. Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und ggf. weiteren Erziehungsbeteiligten im Familiensystem ist für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege verpflichtend. Das beinhaltet sowohl stärker geplante Formen der Zusammenarbeit wie Entwicklungsgespräche, Elternversammlungen etc. als auch eher spontane Formen wie ein Telefonat, eine E-Mail, Tür- und Angelgespräche etc.

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 19 Pädagogische Qualität

(9) Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen. Sie bieten ihnen regelmäßige Gespräche über den Entwicklungsstand des Kindes an, die zu dokumentieren sind.



Familien, Eltern, Erziehungs- und Sorgeberechtigte – eine Begriffsklärung

Gesellschaftlicher Wandel betrifft immer auch die Familien und damit Elternschaft (vgl. BMFSFJ 2021, S. 6). Das spiegelt sich in den Begriffen, die die pädagogischen Fachkräfte wählen. Während die Gesetze häufig von einer Zusammenarbeit mit den *Erziehungsberechtigten* sprechen und das BGB von der *elterlichen Sorge*, benutzen viele pädagogische Fachkräfte den Begriff der *Familie*, um der Vielfalt von Elternschaft gerecht zu werden und all diejenigen in die Kooperation mit einzubeziehen, die für das Kind wichtig sind. Und doch kann der Begriff *Familie* nicht überall die Begriffe *Erziehungsberechtigte* bzw. *Eltern* ersetzen. Daher ist es notwendig, die Bedeutungen der Begriffe zu klären.

Erziehungsberechtigte haben das Recht, Entscheidungen zu fällen, die mit der Erziehung eines Kindes im Alltag verbunden sind. Die Erziehungsberechtigung (z. B. von Pflegeeltern) ist ein Teil des umfassenderen *Sorgerechts*, das vollumfänglich alle Entscheidungen in Bezug auf das Kind umfasst, u. a. auch Entscheidungen über medizinische Behandlungen, die Vermögenssorge etc.. Die pädagogischen Fachkräfte müssen daher wissen: Welche Entscheidungen dürfen nur die Erziehungs- bzw. die Sorgeberechtigten treffen? Die *rechtlich* Erziehungsberechtigten sind nicht immer die *biologischen Eltern*. So kann das Erziehungsrecht einem Elternteil zugeschrieben oder auf andere Personen übertragen sein. Der Begriff Eltern ist auch ein *sozialer* Begriff. So können auch andere als die biologischen Eltern soziale Elternschaft übernehmen, mit oder auch ohne Erziehungsberechtigung. Zur *Familie* wiederum können weitere Personen gehören, sowohl Großeltern, Geschwister oder andere Verwandte, aber auch Personen, die als Familie empfunden werden, wie Nachbar*innen, Freund*innen etc. „Mit anderen Worten: Familie ist da, wo (mindestens) eine Generationenbeziehung besteht, die ein besonderes Verbundenheitsgefühl umfasst, und wo zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen Leistungen füreinander erbracht werden“ (Steinbach 2017, S.3).

Im Folgenden wird immer dann von Familien gesprochen, wenn diejenigen gemeint sind, die für das Kind als Familie wichtig sind. Von Erziehungsberechtigten wird dann gesprochen, wenn ausdrücklich die rechtlich Erziehungsverantwortlichen genannt sind. Der Begriff Eltern wird genutzt, wenn es vor allem um die Personen geht, die das Kind im Alltag als Erwachsene in einer Elternrolle im Sinne eines Generationen- und Erziehungsverhältnisses begleiten. Da diese Abgrenzungen nicht trennscharf sind, muss jede Kindertagespflegestelle sowie jede Kindertagesein-

richtung selbst prüfen, welche Begriffe sie in welchem Zusammenhang nutzt.

Warum die Kooperation mit Familien für die Bildungsprozesse der Kinder wichtig ist

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien ist für das Wohlbefinden der Kinder in der Kindertagesbetreuung unerlässlich.

Ob diese Zusammenarbeit gelingt, ist für die Kinder direkt sichtbar in der Art und Weise, wie die pädagogischen Fachkräfte den Kontakt zu ihren jeweiligen Familien gestalten und inwiefern sie in der Lage sind, kultursensitiv und individuell abgestimmt zu kommunizieren (vgl. Borge/Schwentenius 2020, S. 53). Kinder brauchen die Gewissheit, dass die Menschen, mit denen sie zu Hause und in der Kindertagespflege bzw. der Kindertageseinrichtung zusammenleben, sich grundsätzlich respektieren. Dann gelingt es den Kindern, die Transitionen (sowohl zwischen den Institutionen als auch den täglichen Wechsel zwischen Familie und Betreuungseinrichtung, [siehe Kapitel → 1.3](#)) besser zu bewältigen und die vielfältigen Bildungsmöglichkeiten in den Betreuungseinrichtungen zu nutzen.

Die Kooperation zwischen der Kindertagesbetreuung und den Familien wirkt sich aber auch indirekt auf die Kinder aus; beispielsweise, wenn die Kindertagesbetreuung Eltern dabei unterstützt, ihre Erwerbstätigkeit oder sonstigen Verpflichtungen mit ihrer Familientätigkeit gut zu vereinbaren. Das beinhaltet bedarfsgerechte Betreuungszeiten sowie ggf. das Vorhandensein weiterer Unterstützungsangebote, wie sie z. B. Familienzentren bieten, sowie eine Vernetzung von Familien untereinander ([siehe Kapitel → 5.3](#)). Eine „Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ (§ 22a (2) 1. SGB VIII) als Grundlage für die Förderung von Bildungsprozessen der Kinder muss gesellschaftliche Veränderungen, die auch Familien betreffen, berücksichtigen.

Wer die konkreten Kooperationspartner*innen in Familien sind

In der Zusammenarbeit mit Familien sind im pädagogischen Alltag die wichtigsten Kooperationspartner*innen die Erziehungsberechtigten. Meist sind sie auch die Sorgeberechtigten und haben damit weitgehende Rechte auch über grundlegende Entscheidungen in Zusammenhang mit der Kindertagesbetreuung. Für die Kinder kann es zudem wichtig sein, dass die pädagogischen Fachkräfte mit weiteren Familienmitgliedern verlässlich kooperieren.

Familien unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht: in Bezug auf Familienformen, ökonomische Ressourcen, Bildungsressourcen, soziale Ressourcen, kulturelle Selbstverständlichkeiten oder Erziehungsvorstellungen u. v. m. So weist die Sinus Milieu-Studie ‚Eltern unter Druck‘ (vgl. Merkle/Wippermann 2008) darauf hin, dass Mütter und Väter verschiedener Milieus (das meint Gruppen mit ähnlichen Wertorientierungen, Lebensstilen und Lebensweisen) unterschiedliche Vorstellungen von ‚guter Elternschaft‘ haben. Sie haben damit auch unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit mit der Kindertagesbetreuung. Gleichzeitig konstruieren auch Familien in ähnlichen Lebenswelten ihren konkreten Familienalltag individuell. Das wird als ‚Doing Family‘ bezeichnet (vgl. Jurczyk 2014). In der Zusammenarbeit mit Familien müssen die pädagogischen Fachkräfte daher von der Einzigartigkeit jeder Familie ausgehen.

Welche strukturellen Merkmale von Familien die Kooperation beeinflussen können

In der Zusammenarbeit von Kindertagespflegestellen bzw. Kindertageseinrichtungen mit Familien trifft eine öffentliche Institution (die Kindertagesbetreuung) auf eine private soziale Institution (die Familie). In der öffentlichen Institution Kindertagesbetreuung sind pädagogische Fachkräfte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung tätig, die gesetzlichen Vorgaben und fachlichen Standards verpflichtet sind (wie z. B. in den vorliegenden Leitlinien für Bildung und Erziehung). Familie dagegen ist gleichzeitig eine gesellschaftliche Institution und ein privater Raum, der unter dem besonderen Schutz des Grundgesetzes steht (Artikel 6 GG) und durch eine hohe Intimität geprägt ist. Eltern sind in vielfältiger Hinsicht in besonderem Maß Expert*innen für den Alltag und die Lebensgeschichte ihrer Kinder. Sie begleiten diese aber nicht als professionelle Fachkräfte, sondern als Privatpersonen. Sie sind darauf angewiesen, dass die pädagogischen Fachkräfte sie über den Alltag ihres Kindes in der Betreuungsinstitution informieren und ihr fachliches Handeln begründen.

In Bezug auf den Kinderschutz kann ein Spannungsfeld entstehen: Die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte mit den Familien muss einerseits von Vertrauen gekennzeichnet sein. Andererseits bedarf es sowohl seitens der pädagogischen Fachkräfte als auch der Familien einer sensiblen Aufmerksamkeit auf mögliche Kindeswohlbeeinträchtigung bzw. -gefährdung (siehe Kapitel → 2.3). Weil pädagogische Fachkräfte die Kinder in der Kindertagesbetreuung tagtäglich erleben, kennen sie sie sehr gut. Auch der tägliche Kontakt zu den Eltern ist oft von Vertrauen und Kenntnis der Lebenslagen der Familien geprägt, so dass hierin die Chance liegt, Eltern auch in Fragen des Kindeswohls niedrigschwellig zu erreichen.

Welche fachlichen Anforderungen die Kooperation mit Familien an die Kindertagesbetreuung stellt

Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen sind zur Zusammenarbeit mit den Familien der betreuten Kinder verpflichtet.

■ Verantwortung für die Zusammenarbeit übernehmen

Die Verantwortung der Gestaltung der Zusammenarbeit liegt bei der Kindertagesbetreuung. Sie muss verbindliche Kooperationen mit den Familien initiieren und die Zusammenarbeit für alle zugänglich gestalten. Die Familien wiederum können selbst entscheiden, wie und in welchem Umfang sie diese Angebote annehmen. Sie sind vor allem dann zur Zusammenarbeit bereit, wenn diese an ihre Bedarfe anknüpft und sie in ihrem Alltag unterstützt.

■ Die Vielfalt von Familien zum Ausgangspunkt machen

Die Erwartungen und Wünsche der Familien können sehr unterschiedlich sein. Daher müssen immer wieder Antworten auf folgende Fragen gesucht werden: Welche Erwartungen und Bedarfe haben die unterschiedlichen Familien unserer Kinder an die Kindertagesbetreuung? Welche Möglichkeiten haben sie zur Zusammenarbeit bzw. was könnte sie daran hindern, mit der Kindertagesbetreuung zusammenzuarbeiten? Was können die pädagogischen Fachkräfte tun, damit alle Familien sich willkommen fühlen? Wie können sie sicherstellen, dass alle Familien Zugang zu den Informationen der Kinderbetreuung haben und sich beteiligen können? Welche Kommunikationswege bevorzugen die unterschiedlichen Familien? u. v. m.

■ Bedarfsgerecht informieren

Kooperation beginnt mit Information. Welchen Informationsbedarf Familien haben, hängt dabei nicht nur von ihren Lebensbedingungen ab, sondern auch von der aktuellen Lebensphase der einzelnen Familien. So haben Familien beispielsweise in der Eingewöhnungszeit ihres Kindes andere Themen und Fragen als im letzten Betreuungsjahr. Auch pädagogische Fachkräfte haben zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Anliegen, mit denen sie an die Familien herantreten wollen. Auch die Art und Weise der Information sollte vielfältig sein: Während einige Familien persönlich angesprochen werden möchten, bevorzugen andere Familien den schriftlichen oder digitalen Weg.

■ Familien beteiligen

Die Zusammenarbeit mit Familien beinhaltet auch Rechte auf Mitentscheiden und Mithandeln. So haben die Erziehungsberechtigten in der Kindertageseinrichtung ein Recht darauf, im Rahmen formaler Beteiligungsgremien (z. B. Elternvertretung, Beirat) an wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen *Entscheidungen* der Einrichtung beteiligt zu werden.

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 32 Elternvertretung und Beirat

Die Elternvertretung vertritt die Interessen der Erziehungsberechtigten gegenüber dem Einrichtungsträger und wirkt auf eine angemessene Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund und die Berücksichtigung ihrer Interessen hin. Sie ist an den wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen der Kindertageseinrichtung rechtzeitig zu beteiligen, die insbesondere die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption, die Aufnahmekriterien, die Öffnungs- und Schließzeiten, die Elternbeiträge oder die Verpflegung betreffen.

Beteiligung beinhaltet aber auch ein *gemeinsames Handeln*. Damit alle Familien sich einbringen können, sollten die formalen Beteiligungsgremien durch informelle Beteiligungsformen (wie gemeinsame Aktivitäten, ein Elterncafé, eine Elternecke etc.) ergänzt werden (vgl. Hansen/Knauer/Redecker 2022, S. 65). Hier können Familien Kontakte knüpfen und sich austauschen. So können Netzwerke entstehen, die familienunterstützend wirken.

Auch die in § 19 KitaG SH festgeschriebenen regelmäßigen Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten bieten die Möglichkeit, etwas über die Wünsche und Interessen der Eltern an die pädagogische Arbeit und die Formen der Zusammenarbeit mit der Kindertagesbetreuung zu erfahren.

■ Respektvoll mit Familien interagieren

Respektvoll mit Familien zu interagieren, bedeutet, ihre Expertise als Expert*innen für ihr Kind zu achten. Pädagogische Fachkräfte sollten grundsätzlich davon ausgehen, dass jedes Familienmitglied das Beste für das Kind will. Respektvoll zu interagieren, bedeutet, sich für die Familien und ihre Perspektive zu interessieren und mit ihnen in Dialoge zu treten. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn über Themen gesprochen wird, zu denen die pädagogischen Fachkräfte eine klare professionelle Position haben, einzelne Familienmitglieder dieser aber widersprechen. Das kann z. B. bei Themen rund um Gender, Sexualität oder Regeln der Fall sein. Auch der Umgang mit Normen und Werten in der Einrichtung sowie mit Medien bedarf oft eines intensiveren Austausches mit Eltern. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, die eigenen fachlichen Positionen zu begründen und gleichzeitig verstehen zu wollen, aus welchen Gründen Familienmitglieder eine

andere Position haben. Dazu benötigen sie professionelle Sicherheit in Bezug auf pädagogische Grundpositionen ihrer Einrichtung sowie in den verschiedenen Themenbereichen.

Respektvolle Interaktion bedeutet auch, dass die pädagogischen Fachkräfte die unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten der Familien kennen und berücksichtigen, z. B. indem sie einfache Sprache nutzen, sich (gemeinsam mit den Familien) um Übersetzung bemühen oder neben der Sprache auch andere Kommunikationsformen und -mittel verwenden.

■ Professionell zwischen Nähe und Distanz agieren

Der Umstand, dass in der Zusammenarbeit mit Familien Privates und Professionelles aufeinandertrifft, stellt besondere Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf ihren Umgang mit Nähe und Distanz. Pädagogische Fachkräfte erhalten auf verschiedenen Wegen oft private Einblicke in die Familien, während dies umgekehrt nicht der Fall ist. Das kann dazu führen, dass Familienmitglieder versuchen, der Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften ihrerseits einen privateren Charakter zu geben, sie also ‚freundschaftlich‘ zu gestalten. An dieser Stelle liegt es in der Verantwortung der Kindertagespflegegestelle bzw. Kindertageseinrichtung, grundsätzlich zu klären, wie das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz ausbalanciert werden soll. Dazu gehört u. a. die Klärung folgender Fragen: Wie sprechen die pädagogischen Fachkräfte die Eltern (und andere Familienangehörige) an (Du oder Sie)? Welche Informationen erfragen sie aktiv von den Familien? Wie sichern sie den Datenschutz? Welche privaten Informationen teilen sie ihrerseits mit? Im täglichen Umgang mit den Familien ist es für die Fachkräfte leichter, wenn dies in der Einrichtung oder im Träger, z. B. in trägerspezifischen Richtlinien, geklärt ist.

■ Kooperation mit Familien in Familienzentren gestalten

Viele Familien bedürfen einer Unterstützung, die deutlich über die ‚klassische‘ Zusammenarbeit mit Familien in der Kindertagesbetreuung hinaus geht. Sie benötigen Beratung in Fragen der Erziehung und des Familienlebens, möchten andere Familien kennen lernen, brauchen Unterstützung in Behördenangelegenheiten, wollen ihre Sprachkenntnisse verbessern u. v. m. Solche und weitere Bedarfe können vor allem in Familienzentren aufgenommen werden. Hier erhalten Familien als eigenständige Zielgruppe niedrigschwellige und sozialraumorientierte Angebote (siehe Kapitel → 5.3).

5.3 Zusammenarbeit im Sozialraum

Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege sind auf vielfältige Weise mit dem sie umgebenden Sozialraum verwoben. Der Sozialraum ist der konkrete Erfahrungsraum und die subjektive Lebenswelt der Menschen, die hier wohnen und gleichzeitig der Raum, in dem die Kindertagesbetreuung agiert. Daher soll die Kindertagesbetreuung zum Wohle der Kinder mit anderen Einrichtungen, Trägern und Diensten im Sozialraum zusammenarbeiten und dazu beitragen, positive, familienfreundliche Lebensbedingungen zu erhalten oder zu schaffen (vgl. §1 Abs. 3 Nr. 5 SGB VIII).

Kinder und ihre Familien erleben Sozialräume sowohl analog als auch digital. Neben direkten Begegnungen mit Menschen gewinnen zunehmend auch Online-Kontakte an Bedeutung. Digitale Sozialräume ermöglichen einen ortsungebundenen Austausch und die Vernetzung mit anderen, beispielsweise in Interessengruppen, in denen sich Fachkräfte oder Eltern zu bestimmten Themen informieren und austauschen.

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 19 Pädagogische Qualität



(10) Die Kindertageseinrichtung kooperiert mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen. Die Zusammenarbeit erstreckt sich auch auf den örtlichen Jugendhilfeträger und andere Personen, Dienste oder Einrichtungen, die bei der Leistungserbringung für das Kind tätig werden, insbesondere Rehabilitationsträger. [...]

Warum Kooperationen im Sozialraum für die Bildungsprozesse der Kinder wichtig sind

Bildung findet immer auch vor dem Hintergrund des jeweiligen Sozialraums statt, in dem das Kind mit seiner Familie lebt. Für Kinder steckt der Sozialraum voller Bildungspotenziale. Diese sind nicht unbedingt explizit beabsichtigt: Bildung ereignet sich im Sozialraum vor allem entlang dessen, was da ist, und wird begrenzt durch das, was fehlt oder ein gesundes Auswachsen beeinträchtigen kann. Dabei hat der *Sozial-Raum* immer zwei Komponenten: eine *räumliche* und eine *soziale*. *Räumlich* ist der Sozialraum durch unterschiedliche Orte gekennzeichnet. An einigen

halten sich die Kinder gerne auf, andere verängstigen oder verunsichern sie. Es gibt aber auch Orte, zu denen (einige) Kinder keinen Zugang haben, z.B. weil sie hier unerwünscht sind, der Eintritt zu teuer ist oder ihre Familien bestimmte Orte meiden bzw. gar nicht kennen. Gleichzeitig ist der Sozialraum *sozialer* Hintergrund des Alltags, in dem Kinder und ihre Familien handeln. Er bietet zudem unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten mit bekannten oder fremden Kindern sowie mit bekannten oder fremden Erwachsenen. Der Kindertagesbetreuung kommt dabei die Aufgabe zu, die räumlichen, sozialen und digitalen Bildungs- und Teilhabepotenziale im Umfeld der Einrichtung für die Kinder (und ihre Familien) zu erschließen.

Die Öffnung der Kindertagesbetreuung zum Sozialraum (nach innen und nach außen) erweitert die Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Das kann bedeuten, Akteur*innen des Sozialraums in die Kindertagesbetreuung einzuladen oder mit den Kindern den Sozialraum zu erkunden. Kooperationen können *mit* den Kindern (beispielsweise in gemeinsamen sozialraumbezogenen Aktionen mit Kindern), aber auch als Kooperation *für* die Kinder erfolgen (beispielsweise als analoge oder digitale Kooperation zwischen Menschen, die sich für Kinder einsetzen). All dies hilft auch, Kinder und Familien sowie ihre Interessen sozialräumlich sichtbar zu machen.

Wer die konkreten Kooperationspartner*innen im Sozialraum sind

Grundsätzlich sind alle Personen oder Institutionen im Sozialraum potenzielle Kooperationspartner*innen für die Kindertagesbetreuung: Fachkräfte unterschiedlicher Berufsgruppen und Privatpersonen, Menschen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und weiteren sozialen, medizinischen und therapeutischen Dienstleistungen, professionell Tätige und freiwillig in Vereinen und Verbänden Engagierte, Menschen aus dem lokalen Einzelhandel und anderen Betrieben u.v.m. In themenorientierten sozialräumlichen Netzwerken (z.B. gegen Kinderarmut) können Menschen sowohl in ihrer beruflichen Rolle als auch als freiwillig Engagierte bzw. Privatperson mitwirken.

■ (Sozial)Pädagogische Fachkräfte verschiedener Institutionen

Auch wenn Menschen mit ähnlichen (sozial)pädagogischen Ausbildungsprofilen sich leichter auf gemeinsame Fachbegriffe beziehen, kann es doch Unterschiede in den jeweiligen fachlichen Perspektiven geben. So können Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen, sozialpädagogische Assistent*innen, Heilpädagog*innen etc. unterschiedliche Profile mitbringen. Die Unterschiede können sich auch aus den institutionellen Zusammenhängen ergeben,

in denen diese Menschen tätig sind. So können (sozial) pädagogische Fachkräfte, die in Beratungsstellen tätig sind, andere fachliche Schwerpunkte setzen als diejenigen, die im Jugendamt oder in der Kindertagesbetreuung tätig sind. Auch in der Kooperation mit Lehrkräften (siehe Kapitel → 5.4) treffen pädagogische Berufsgruppen mit ähnlichen und doch gleichzeitig unterschiedlichen fachlichen Qualifizierungen aufeinander.

■ Fachkräfte medizinisch-therapeutischer Berufsgruppen

Wichtige Kooperationspartner*innen der Kindertagesbetreuung sind Fachkräfte medizinisch-therapeutischer Berufsgruppen, z.B. der Heilpädagogik, Physiotherapie, Logopädie oder Ergotherapie, Medizin, Psychologie etc. In dieser Zusammenarbeit treffen z.T. sehr unterschiedliche Kompetenzen und Perspektiven aufeinander. Und doch haben die Berufsgruppen ähnliche Zielgruppen, in diesem Fall das Kind (und seine Familie). Für sein Wohlergehen setzen sie ihre z.T. sehr unterschiedliche Kompetenzen ein.

■ Fachkräfte weiterer Berufsgruppen

Kooperation im Sozialraum bedeutet in vielen Fällen auch das Zusammenwirken mit nicht-pädagogischen oder ihnen nahestehenden Berufsgruppen, zum Beispiel mit Personen des ortsansässigen Einzelhandels, der Gebäudeverwaltung und -pflege, dem Baugewerbe, künstlerischer Berufe oder von Handwerksbetrieben etc., aber auch mit der Polizei oder der Feuerwehr. Für die Kinder kann es sehr bereichernd sein, Menschen ganz anderer Berufsgruppen zu begegnen.

■ Freiwillig Engagierte und Privatpersonen

Kooperationen im Sozialraum beinhaltet immer auch die Kooperation mit Menschen, die sich freiwillig in der und für die Gesellschaft engagieren: in Vereinen und Verbänden, im Umwelt- und Naturschutz, in kulturellen Einrichtungen, bei der Freizeitgestaltung u.v.m. In Kindertageseinrichtungen können freiwillig Engagierte mit ihrer jeweiligen Expertise interessante Ansprechpartner*innen für die Kinder jenseits des pädagogischen Personals sein (als Vorlesepat*innen, Unterstützer*innen von Projekten etc.).

Welche strukturellen Merkmale des Sozialraums die Kooperationen beeinflussen können

In der Zusammenarbeit mit den vielfältigen Akteur*innen des (analogen und digitalen) Sozialraums können unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen, die mit den Aufträgen und Zielen sowie der Organisation der jeweiligen Einrichtung verbunden sind, sowie mit der jeweiligen fachlichen Expertise und der Arbeitsweise der konkreten Personen und Institutionen. Interdisziplinäres Handeln ist

auch durch die Frage beeinflusst, wer die Macht hat zu definieren, wo ein Problem oder Handlungsbedarf liegt, wie dies angegangen werden soll und wer wofür zuständig ist (vgl. Rietmann 2008, S. 41f.). Damit Kooperationen gelingen, sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, die jeweiligen Unterschiede zu erkennen, zu respektieren und in der Zusammenarbeit zu berücksichtigen. Gleichzeitig sind sie gefordert, sich an der eigenen Fachlichkeit zu orientieren sowie diese selbstbewusst gegenüber den Kooperationspartner*innen zu vertreten.

Die Kooperation mit den unterschiedlichen sozialräumlichen Partner*innen bedarf gemeinsamer Klärung und Planung: Welche gemeinsamen Ziele haben wir? Welche Kompetenzen bringen die verschiedenen Kooperationspartner*innen mit ein? Über welche Ressourcen (zeitlich, räumlich etc.) verfügen sie? Welchen eigenen fachlichen Handlungsprinzipien sind sie verpflichtet? u.v.m.

Welche fachlichen Anforderungen Kooperationen im Sozialraum an die Kindertagesbetreuung stellen

Die Zusammenarbeit der Kindertagesbetreuung mit den verschiedenen Einrichtungen und Menschen im Sozialraum zum Wohl der Kinder können verbindlich oder freiwillig sein, geplant und dauerhaft oder zufällig und spontan stattfinden, nur unter den Erwachsenen stattfinden oder auch im direkten Kontakt mit den Kindern.

■ Ziele der Kooperation klären

Kooperationen der Kindertagesbetreuung mit Akteur*innen im Sozialraum haben immer das Ziel, die Kinder und ihre Familien im Sozialraum bzw. in der Kindertagesbetreuung zu stärken. Ausgangspunkt der Zusammenarbeit ist daher die Formulierung von Zielen, bei denen das gute Aufwachsen der Kinder im Mittelpunkt steht. Die Ziele sollten möglichst konkret und für alle Beteiligten verständlich formuliert sein und auch die angestrebte Dauer der Kooperation benennen. In diesem Zusammenhang gilt es auch zu klären, wer verantwortlich für die Gestaltung der Kooperationen ist.

■ Den Sozialraum und seine Veränderungen im Blick haben

Um im Sozialraum kooperieren zu können, ist es notwendig, den Sozialraum zu kennen und seine Veränderungen wahrzunehmen. Das kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. So tragen die Kinder und ihre Familien Themen des Sozialraums in die Kindertagesbetreuung hinein. Entwicklungen des Sozialraums können aber auch wahrgenommen werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern den Sozialraum erkunden, beispielsweise beim gemeinsamen Einkaufen, auf Ausflügen

oder Besuchen in anderen Einrichtungen, oder wenn sich neue Institutionen im Sozialraum ansiedeln. Eine gute Basis für die Planung sozialräumlicher Kooperationen sind Sozialraumanalysen, in die auch die Perspektive von Kindern und ihren Familien eingeflossen sind (siehe Kapitel → 2.1.3). Auf dieser Grundlage können die pädagogischen Fachkräfte über geeignete Kooperationen sowie deren Priorisierung entscheiden. Dabei kann der Anstoß für eine Zusammenarbeit sowohl von der Kindertagesbetreuung als auch von Akteur*innen im Sozialraum ausgehen.

■ Die Zusammenarbeit transparent planen

Vor diesem Hintergrund gilt es dann, die Kooperation konkret zu planen und für alle transparent zu machen. Was kann wer mit welchen Ressourcen konkret tun, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen? Dabei müssen die jeweiligen Ressourcen und ggf. auch die Rahmenbedingungen der Einrichtung der unterschiedlichen Kooperationspartner*innen berücksichtigt werden. Es muss geklärt werden, wer für was verantwortlich ist sowie welche fachlichen Standards es im Kontakt mit Kindern und Familien zu beachten gilt.

■ Respektvoll und im Interesse der Kinder zusammenarbeiten

Wenn Menschen mit unterschiedlichen Ideen und Zielen zusammenarbeiten, treffen mitunter ungleiche (fachliche und persönliche) Positionen aufeinander. Eine gute Zusammenarbeit basiert auf Respekt – sowohl der anderen Personen als auch ihrer fachlichen und persönlichen Expertisen – und der Bereitschaft zum Perspektivwechsel. Gleichzeitig ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit immer die Interessen der Kinder und ihrer Familien im Blick behalten und diese in Auseinandersetzungen fachlich vertreten sowie Kinder ggf. davor schützen, für Zwecke anderer instrumentalisiert zu werden.

■ Netzwerke aufbauen und pflegen

Sowohl für langfristige Kooperationen als auch für die kurzfristige oder situative Zusammenarbeit im Sozialraum ist es hilfreich, wenn im Sozialraum eine Netzwerkstruktur besteht, in der Fragen der Sozialraumentwicklung unter der Perspektive des Kindeswohls und der Familienfreundlichkeit regelmäßig behandelt werden. Formale wie auch informelle Netzwerke ermöglichen es, sich über mögliche Zugangsbarrieren bestimmter Kinder oder ihrer Familien auszutauschen und diese zu verringern. Gleichzeitig entstehen in sozialräumlichen Netzwerken Kontakte, die ggf. auch dazu beitragen können, leichter individuelle Unterstützungsangebote zu finden. Insbesondere Familienzentren können dazu beitragen, dass Netzwerke einen

verbildlich(er)en und systematisch(er)en Charakter bekommen; dies bedarf der Bereitschaft aller Fachkräfte, sich auch auf mögliche Schwierigkeiten in der Kooperation grundsätzlich konstruktiv einzulassen (vgl. Rietmann 2008, S. 46).

■ Mögliche Arbeitsteilung für die Kooperationen im Sozialraum klären

Die Gestaltungsverantwortung für viele der sozialräumlichen Kooperationen liegt bei den Leitungen oder beim Träger. Bei der Netzwerkpflege können Familienzentren eine koordinierende Funktion übernehmen. Sie verfügen über eine hohe fachliche Expertise hinsichtlich Netzwerk- und Sozialraumarbeit sowie oft über mehr Ressourcen. Dabei ist die Entwicklung zu einem Familienzentrum immer mit einer Umgestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation sowie einem veränderten professionellen Selbstverständnis der Fachkräfte verbunden (vgl. Rehmann 2009). Jedoch müssen sich auch Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen, die sich nicht explizit als Familienzentren verstehen (können), damit auseinandersetzen, wie sie sich an sozialräumlichen Netzwerken beteiligen können.

■ Dabei auch den digitalen Sozialraum berücksichtigen

Der digitale Sozialraum umfasst alle digitalen Orte, an denen Menschen miteinander kommunizieren, Informationen austauschen und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen – zum Beispiel über soziale Medien, Messenger-Dienste, Eltern-Apps oder Online-Plattformen. Für Familien mit Kita-Kindern ist dieser Raum längst Teil ihres Alltags geworden. Sie informieren sich online über Erziehungsthemen, organisieren sich in Chatgruppen, teilen Erlebnisse oder suchen Unterstützung. Digitale Sozialräume eröffnen damit neue Möglichkeiten für ortsunabhängigen Austausch, Vernetzung und Beteiligung.

Für pädagogische Fachkräfte bedeutet das: Familienleben und Bildungsprozesse finden heute nicht mehr nur offline, sondern auch digital statt. Der digitale Sozialraum bietet Chancen – etwa für niedrigschwellige Kommunikation, Familienbeteiligung und den Zugang zu Bildungsinhalten. Er kann helfen, Barrieren abzubauen und neue Wege der Teilhabe für Familien schaffen – insbesondere für jene, die in ländlichen Regionen leben oder besonderen Unterstützungsbedarf haben. Digitale Plattformen und die damit verbundenen Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens stärken zudem die Zusammenarbeit im Team, ermöglichen Fortbildungen und fördern interdisziplinären Austausch.

5.4 Zusammenarbeit mit Schulen

Zwar verdichtet sich die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesbetreuung und Schule bei der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule. Gleichzeitig benötigt eine die Kinder in ihrer gesamten Bildungsbiografie unterstützende Kooperation zwischen Kindertagesbetreuung und Schule darüber hinaus einen Austausch auch in grundsätzlichen Fragen der Kindheitspädagogik.

Der gesetzliche Auftrag zur Zusammenarbeit ist im KiTaG SH und im Schulgesetz SH wie folgt formuliert:

KiTaG Schleswig-Holstein

§ 21 Übergang in die Schule und Förderung schulpflichtiger Kinder

(1) Der Übergang zur Schule und die Förderung schulpflichtiger Kinder sind durch eine am jeweiligen Entwicklungsstand und an der Alterssituation der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule zu erleichtern. Zu diesem Zweck sollen die Kindertageseinrichtungen mit den Schulen kooperieren und Vereinbarungen mit Schulen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit, insbesondere zur Vorbereitung des Schuleintritts, abschließen.

(2) Um eine individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen, haben Kindertageseinrichtungen mit den Grundschulen und Förderzentren Informationen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder auszutauschen, soweit eine Einwilligung der Eltern vorliegt.

Schulgesetz Schleswig-Holstein

§ 41 Grundschule

(1) Die Grundschule vermittelt Schülerinnen und Schülern grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einem für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Bildungsgang. Dabei ist die unterschiedliche Lernentwicklung der Kinder Grundlage für eine individuelle Förderung ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten.
[...]

(3) Die Grundschule soll mit Kindertageseinrichtungen ihres Einzugsgebietes Vereinbarungen über das Verfahren und die Inhalte der Zusammenarbeit schließen und mit den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen pädagogisch zusammenarbeiten.

Warum die Kooperation Schule für die Bildungsprozesse des Kindes wichtig ist

Der Übergang in die Schule ist für die Kinder und ihre Eltern mit einem Identitätswechsel verbunden. Aus Kita-Kindern werden Schulkinder, aus Kita-Eltern die Eltern eines Schulkindes. Damit stehen sowohl die Kinder als auch die Eltern vor vielen neuen Entwicklungsaufgaben: Sie müssen sich in ihrer neuen Rolle und den sich verändernden Erwartungen zurechtfinden (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 118ff.), der Alltag muss ggf. anders organisiert, die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder berücksichtigt werden u. v. m. (siehe auch Kapitel → 1.3.4) Wie gut dies den Kindern (und ihren Eltern) gelingt, hat große Auswirkungen darauf, ob sie die neuen Aufgaben, denen sie in der Schule begegnen, bewältigen können. Damit ist eine gelingende Kooperation zwischen Kindertagesbetreuung und Schule auch wichtig für die (langfristigen) Teilhabechancen der Kinder.

Die zentrale Frage an beide Einrichtungen bzgl. der Kooperation muss daher lauten: Was können wir in unseren jeweiligen Einrichtungen sowie im Zusammenwirken zwischen unseren Einrichtungen tun, um alle Kinder in ihren Bildungsprozessen gut zu begleiten und sie auch angesichts möglicher Schwierigkeiten in ihren Lernprozessen nicht allein zu lassen, sondern immer wieder gemeinsam nach Lösungen zu suchen?

Wer die konkreten Kooperationspartner*innen in der Schule sind

Kindertageseinrichtungen kooperieren i. d. R. mit mehreren Schulen und Schulen kooperieren mit mehreren Kindertageseinrichtungen. In die konkrete Kooperation können wiederum unterschiedliche Personen eingebunden sein: die Leitungen von Schule und Kindertagesbetreuung, pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, Lehrkräfte der Schule (insbesondere diejenigen, die die Kinder in den ersten Klassen aufnehmen), aber auch weitere Personen, z. B. sozialpädagogische Fachkräfte der Schule, diejenigen, die an der Schulkindebetreuung beteiligt sind, therapeutische Fachkräfte etc. Sie alle bringen unterschiedliche Qualifikationen und Kompetenzen in die Kooperation ein.

Welche strukturellen Merkmale die Kooperationen beeinflussen können

Auch wenn sowohl die Kindertageseinrichtung als auch die Schule Bildungseinrichtungen sind und die Bildungsthemen sich in beiden Einrichtungen durchaus ähneln (siehe Kapitel → 3), unterscheiden sich beide Institutionen, vor allem in ihrem Auftrag und in der Art und Weise ihrer Didaktik.

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen erfüllen „einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (§ 2 KitaG SH) mit dem Ziel, die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen. Damit trägt die Kindertagesbetreuung dazu bei, dass alle Kinder wichtige Basiskompetenzen auch für ihre weiteren Bildungsprozesse erwerben.

Aufgabe der Schule ist es, „[...]die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen unter Wahrung des Gleichberechtigungsgebots zu entwickeln. Der Bildungsauftrag der Schule basiert auf den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und auf den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen.“ (§ 4 SchulG SH). Dabei hat die Grundschule das Ziel, allen Kindern „grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ (§ 41 SchulG SH) zu vermitteln. Diese sind in Fachanforderungen (früher Lehrpläne) festgeschrieben. Die didaktische Umsetzung geschieht in den einzelnen Schulen auf unterschiedliche Art und Weise. Die von Schulen vermittelten Inhalte sowie die verliehenen Bildungszertifikate (Zeugnisse) haben nachhaltige Auswirkungen auf aktuelle und spätere Teilhabechancen der Kinder.

Dabei unterscheidet sich das didaktische Handeln der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung, das auch und vor allem in komplexen Alltagssituationen geschieht (siehe Kapitel → 4), häufig vom didaktischen Handeln der Lehrkräfte in der Schule, das primär im Unterricht stattfindet, also in zeitlich und thematisch festgelegten Lehr-Lernsituationen. Während in der Kindertagesbetreuung viele Bildungsprozesse im Spiel erfolgen (siehe Kapitel → 1.1), ist schulischer Unterricht deutlich fokussierter auf spezifische Bildungsthemen und deren zielgerichtete und überprüfbare Vermittlung. Dabei ist Schule immer mehr als Unterricht. Sie ist gleichzeitig Lebensraum der Kinder, in dem sie immer mehr Zeit verbringen, nicht zuletzt durch die Ausweitung der schulischen Ganztagsbetreuung.

Welche fachlichen Anforderungen diese Kooperation an die Kindertagesbetreuung sowie die Schule stellt

Im Interesse der Kinder darf eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule nicht durch die (historisch gewachsenen) Institutionslogiken und damit durch Abgrenzungsprozesse gekennzeichnet sein. Beide Bildungseinrichtungen müssen vielmehr das gemeinsame Anliegen haben, die Bildungsprozesse jedes Kindes möglichst gut zu unterstützen, auch und gerade, wenn die Systeme hier nicht immer direkt anschlussfähig erscheinen. Dabei bringen die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sowie die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in der Schule jeweils ihre Expertise ein und müssen sich im Interesse des Kindes ergänzen.

Auch im „Rahmenkonzept Schule 2035“ (vgl. MBWFK 2025) ist die verpflichtende Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen im Übergang vor allem bei der Sprachförderung verankert. Konkretisiert wird diese Zusammenarbeit im Modell der Perspektiv-Kitas und -Schulen im Land Schleswig-Holstein sowie dem Entwicklungsfokus Viereinhalb (Evi) (vgl. MSJFSIG 2025). Um die Chancen aller Kinder auf Bildung und Teilhabe zu verbessern, sollen individuelle Bedarfe von Kindern auf Förderung frühzeitig erkannt und gemeinsame Förderstrategien, auch unter Beteiligung der Personensorgeberechtigten, vereinbart werden. So soll jedem Kind ein bestmöglicher Übergang in die Schule ermöglicht werden.

■ Kooperationen vom Kind aus denken

Da Kinder immer mehr Zeit in der Kindertagesbetreuung und der Schule verbringen, sind beide Institutionen aufgefordert gemeinsam nach Wegen zu suchen, wie sie Kinder in ihrem Bildungsweg unterstützen können. Dabei gilt es auch die gesellschaftlichen Veränderungen, in denen Kinder und ihre Familien leben, zu berücksichtigen.

Im Mittelpunkt der Kooperation(en) zwischen Kindertageseinrichtung und Schule muss die Frage stehen: Was können wir mit unseren jeweiligen Fachkompetenzen tun, um jedes Kind darin zu unterstützen, sich die Kompetenzen anzueignen, die für eine Teilhabe und Teilnahme in der Gesellschaft jetzt und in Zukunft notwendig sind? Dabei darf es sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch der Schule nicht um die Frage gehen „Was müssen die Kinder mitbringen?“, sondern um die Frage „Was müssen wir leisten?“, um die Kinder (nicht nur) im Übergang in beiden Bildungsinstitutionen zu begleiten und zu unterstützen (vgl. El Mafaalani et al. 2025, S. 156).

■ An das Können des Kindes glauben

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesbetreuung und Schule darf sich nicht auf die Gestaltung des direkten Übergangs beschränken. Es geht vielmehr darum, sich bewusst zu machen, dass und wie die beiden Institutionen ihren Beitrag für eine gute Bildungsbiografie der Kinder leisten können und müssen. So ist es für den späteren Bildungsweg jedes Kindes bedeutsam, dass es schon früh in seiner Neugierde gestärkt wird, eigene Lösungswege findet und weiß: ‚Ich kann das!‘. Dazu ist es notwendig, das einzelne Kind immer wieder mit Herausforderungen zu konfrontieren, die in seiner ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. Vygotski 1925/2002, S. 326f.) liegen (siehe auch Kapitel → 1). Oder anders formuliert: Es geht darum, „das Kind fühlen zu lassen, dass man fest dran glaubt, dass es imstande ist, mehr zu leisten als bisher möglich erscheint“ (El Mafaalani et al. 2025, S. 165). Sowohl Kindertagesbetreuung als auch Schule sind gefordert, jedes Kind in seinem Können zu ermutigen und seine Bildungsprozesse sichtbar zu machen (für die Kindertagesbetreuung siehe auch Kapitel → 4.5). Das beinhaltet einen lebendigen Austausch über Bildungs- und Erziehungskonzepte unter Berücksichtigung der jeweiligen Expert*innenschaft der Kooperationspartner*innen.

■ Familien unterstützen

Während des Aufwachsens ihrer Kinder sind Familien immer wieder mit neuen Herausforderungen konfrontiert und brauchen z.T. individuelle Unterstützung. Die Zusammenarbeit mit Familien ist in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung Teil der pädagogischen Arbeit (siehe Kapitel → 5.1). Um Kinder in ihrer Bildungsbiografie zu begleiten, sollte diese Zusammenarbeit auch während der (Grund-)Schulzeit fortgesetzt werden. So haben insbesondere Familien am Anfang des Schulbesuchs ihres Kindes viele Fragen: Was wird von meinem Kind und mir erwartet? Wie kann ich mein Kind beim schulischen Lernen unterstützen? Schaffe ich das inhaltlich und organisatorisch? Kann ich mit sicheren Betreuungszeiten rechnen? u. v. m.

Damit stellt sich auch die Frage, wie und durch wen die in der Kindertageseinrichtung begonnene Kooperation mit Familien auch in der Grundschule fortgesetzt werden kann.

■ Kooperationsstrukturen mit Schulen im Sozialraum entwickeln

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung(en) und Schule(n) muss den analogen und digitalen Sozialraum einbeziehen. Das ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass es im Stadtteil bzw. in der Region häufig mehrere Kindertageseinrichtungen und mehrere Schulen gibt. Auch wenn Familien mit ihrem Kind eine Schule außerhalb des Sozialraums der bisherigen Kindertagesbetreuung wählen, ist es die Aufgabe von Fachkräften, diese mit im Blick haben. Daher empfiehlt sich eine sozialräumliche (und bei Bedarf auch darüber hinaus gehende) Kooperationsstruktur, z. B. durch Arbeitskreise. Hier kann geprüft werden: Welche Kindertageseinrichtungen und Schulen gibt es im Sozialraum? Wer kann und muss was mit wem klären, damit die Kooperation gut gelingt? Welche interaktiven Austauschforen sind für die kooperierenden Personen wichtig und wer sollte daran teilnehmen? etc.

→ EXKURS

Exkurs des Ministeriums für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Anknüpfungsmöglichkeiten für Schule: Rahmenkonzept Schule 2035 des Bildungsministeriums

Gute Übergänge sind die Voraussetzung für gute Bildung. Wesentlich hierfür ist ein einheitliches Verständnis der Ziele von Bildung und Erziehung. Entsprechend finden die in den vorliegenden Bildungsleitlinien beschriebenen Handlungsprinzipien und Themen Anschluss im Rahmenkonzept Schule 2035. Auch im schulischen Bereich werden mit Blick auf gute Bildung die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Fokus gestellt:

Was brauchen Kinder und Jugendliche, um sich zu entfalten, zu lernen und sich in der Welt zurechtzufinden?

In der Bildungsbiografie sind es dann im außerfamiliären Bereich die Schulen, die im Anschluss an Bildung in vorschulischen Kontexten Kinder und Jugendliche befähigen, ihre Potenziale zu entfalten, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen sowie aktiv an einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben und Gesellschaft und damit Zukunft aktiv zu gestalten.

Unser gemeinsames Leitbild von Schule, das sich am originären Auftrag der Schule sowie an den grundlegenden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert, beruht auf drei strategischen, miteinander verzahnten Bildungszielen:



- 1. Leistungs- und Kompetenzentwicklung**
- 2. Chancengerechtigkeit**
- 3. Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung**

Diese Ziele bilden das Fundament des pädagogischen Handelns und begleiten uns in der Schule in der täglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Sie sind handlungsleitend für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für die Qualitätssteuerung im gesamten System. Was zählt, sind die Wirkung auf die Schüler*innen und der Erfolg jedes einzelnen Schülers*jeder einzelnen Schülerin.

Damit schließt das Rahmenkonzept Schule 2035 und die damit verbundene Gestaltung des schulischen Teils der Bildungsbiografie eines jungen Menschen direkt an die Perspektiven des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege an:

Die Handlungsprinzipien aus den Bildungsleitlinien werden im Rahmenkonzept Schule 2035 besonders in den übergeordneten Bildungszielen Chancengerechtigkeit sowie Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung abgebildet.

So wird das Handlungsprinzip „Demokratische Partizipation“ im schulischen Bereich fortgeführt, indem partizipative Prozesse im Schulalltag u. a. durch eine gelebte Feedbackkultur und systematische Schüler*innenbeteiligung, auch in Form des „Klassenrats“, ritualisiert verankert werden.

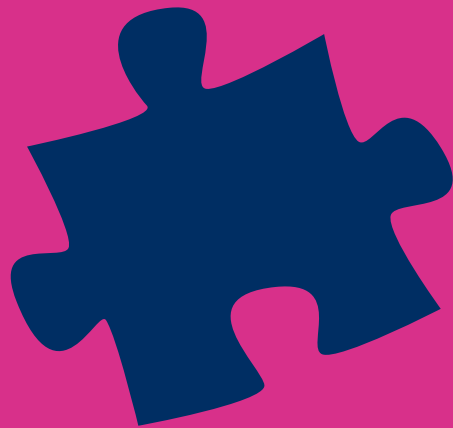
Dem Handlungsprinzip „Inklusion“ wird im schulischen Bereich u. a. durch eine frühzeitige Diagnostik Rechnung getragen. Nur wenn entsprechende Bedarfe schnell erkannt werden, kann eine erfolgreiche Teilhabe der Schüler*innen durch individuelle Unterstützungsmaßnahmen ermöglicht werden.

Die im Rahmenkonzept verankerte Stärkung der Prävention von Gewalt, Mobbing und digitaler Gefährdung entspricht einer Fortsetzung des Handlungsprinzips „Kinderschutz“ in den Schulen.

Das Handlungsprinzip „Nachhaltigkeit“ findet unter anderem durch die im Rahmenkonzept aufgegriffene Einbindung von Schlüsselkompetenzen und Werteorientierung eine Entsprechung im schulischen Bereich. Beispielhaft sei hier zudem das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen (BNE)“ erwähnt, das als überfachliche Querschnittsaufgabe für Lehrkräfte aller Fächer entscheidend zur Entwicklung einer nachhaltigen Schulkultur beiträgt und in den Fachanforderungen aller Fächer als Auseinandersetzung mit den Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens verbindlich vorgesehen ist.

Kapitel 6

Bildung, Erziehung und Betreuung in gemeinsamer (und geteilter) Verantwortung



Kapitel 6:

Bildung, Erziehung und Betreuung in gemeinsamer (und geteilter) Verantwortung

Welche Bedeutung hat dieses Kapitel in den Leitlinien für Bildung und Erziehung?

Die Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung bedarf einer gemeinsamen Anstrengung aller professionell Beteiligten im System der Kindertagesbetreuung: der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen, des Trägers, der pädagogischen Fachberatungen, der Ausbildungseinrichtungen, der Fort- und Weiterbildungsträger sowie der Politik. Daher wird abschließend skizziert, wer was in der Kindertagesbetreuung leisten muss, um allen Kindern einen guten Start in ihre Bildungsbiografien zu ermöglichen.

Das System der Kindertagesbetreuung ist komplex, sowohl hinsichtlich der Strukturen als auch der Menschen, die hier in unterschiedlichen Rollen tätig sind. Viele der in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beschriebenen Aspekte werden im Alltag der Kindertagesbetreuung bereits umgesetzt. Andere sind vielleicht neu oder unvertraut und müssen in Bezug gesetzt werden mit der eigenen Praxis. Damit dies immer wieder gelingt, bedarf es einer gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten im System der Kindertagesbetreuung.

Für das Kind und die Familien ist zunächst vor allem das Handeln der *pädagogischen Fachkräfte* wichtig: Wie agieren sie mit den verschiedenen Kindern und ihren Familien? Sie tun dies in den verschiedenen Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege in unterschiedlichen Rahmungen. So unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen bezüglich ihrer Größe, ihrer Lage, ihrer Teamzusammensetzung, ihrer konzeptionellen Ausrichtung etc. In Kindertagespflegestellen wiederum sind pädagogische Fachkräfte überwiegend allein und selbstständig tätig. Bei der Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung haben die *Leitungen* (Kindertageseinrichtungen) sowie die *Träger* (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege) eine Schlüsselfunktion. Sie sind verantwortlich für die Steuerung und Organisation sowie die Bereitstellung von Ressourcen. Unterstützung erhalten Leitungen, Teams und

Tagespflegepersonen durch die *pädagogische Fachberatung*. Darüber hinaus müssen die fachlichen Inhalte in der *Ausbildung* vermittelt sowie in *Fort- und Weiterbildungen* vertieft werden. All dies findet in dem Rahmen statt, den *Politik* auf kommunaler, Landes- und Bundesebene gestaltet.

Im Folgenden wird beschrieben, welche Anforderungen die Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung stellt an

- › die pädagogischen Fachkräfte
- › die Leitungen
- › die Träger
- › die pädagogischen Fachberatungen sowie
- › die Anbieter von Aus-, Fort- und Weiterbildung
- › die Politik

Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Es sind vor allem die pädagogischen Fachkräfte, die die in den verschiedenen Kapiteln beschriebenen fachlichen Standards in ihrem Handeln umsetzen müssen. Dabei können sie keinen ‚Rezepten‘ folgen (siehe Kapitel → 4). Sie sind vielmehr gefordert, ihr professionelles Handeln vor dem Hintergrund der Leitlinien für Bildung und Erziehung immer wieder von neuem zu reflektieren und in ihrem pädagogischen Handeln auf die Bildungsbewegungen der Kinder zu antworten. Dazu gehört u.a. die Beschäftigung mit folgenden Fragen: Welche fachlichen Anforderungen setzen wir bereits um, welche (noch) nicht? Wie konkretisieren sich die in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beschriebenen Aspekte in unserer Praxis? Welche gemeinsamen und welche unterschiedlichen Positionen haben wir? Was fällt uns leicht und wo brauchen wir Unterstützung?

Eine solche Reflexion braucht Zeit, Raum und Struktur. So sollten pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen regelmäßig die Gelegenheit haben, die eigene pädagogische Praxis in Teamsitzungen gemeinsam zu reflektieren. Auch Kindertagespflegepersonen profitieren davon, wenn sie ihre Praxis gemeinsam mit anderen besprechen. Die ‚pädagogischen Wimmelbild-Geschichten‘ (siehe

Kapitel → 4.7) ermöglichen es den pädagogischen Fachkräften, sich mit ausgewählten Aspekten der Leitlinien für Bildung und Erziehung zu beschäftigen, ohne die Komplexität des Handelns aus dem Auge zu verlieren.

Anforderungen an Leitungen

Leitungen von Kindertageseinrichtungen sind zentrale Akteure im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und haben hier eine Schlüsselposition (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 6f.). Als Führungskraft geben sie Orientierung und unterstützen das Team bei der Umsetzung fachlicher Standards im alltäglichen Handeln. Sie sind das Verbindungsglied zwischen Anforderungen von außen (den gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen über Kindertagesbetreuung, den Anforderungen des Trägers und des Sozialraums sowie der konkreten Rahmenbedingungen) und der Gestaltung der Beziehungen zu Kindern, Eltern und innerhalb des Teams. Zu den Aufgaben von Leitung gehören u.a. die Mitarbeiter*innenführung, die Gestaltung der Kooperationen im Sozialraum (siehe Kapitel → 5), die Entwicklung der Organisation und die Erfüllung von Aufgaben und Zielen – all dies unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen und der konkreten Rahmenbedingungen (vgl. Strehmel /Ulber 2014, S. 13). Dies geschieht u.a. durch die Formulierung von Zielvereinbarungen, die Berücksichtigung von Prinzipien wie Transparenz und Partizipation und einen reflektierten Umgang mit Macht und Verantwortung als Teil der Leitungsrolle (vgl. Merchel 2015, S. 93ff. und 113ff.)

Die Leitungen von Kindertageseinrichtungen nehmen auch bei der Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung eine Schlüsselposition ein. Sie sind gefordert, die hier beschriebenen fachlichen Anforderungen klar zu kommunizieren, diesbezügliche Teamprozesse zu moderieren und alle Mitarbeitenden darin zu unterstützen, ihren Beitrag für eine gelingende Bildung und Erziehung der Kinder leisten zu können (z. B. durch Maßnahmen der Personalentwicklung). Dabei stehen die Leitungen vor der Aufgabe, die Unterschiede in den Qualifikationen, den Praxiserfahrungen sowie den jeweiligen Persönlichkeiten

aller Mitarbeitenden in den Blick zu nehmen und zusammenzuführen. Ziel ist es, alle Mitarbeiter*innen darin zu unterstützen, sich die zentralen Aspekte der Leitlinien für Bildung und Erziehung anzueignen und auf ihre Art und Weise umzusetzen.

Anforderungen an den Träger

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
**§ 79 Gesamtverantwortung,
 Grundausrüstung**



(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben für die Erfüllung der Aufgaben nach diesem Buch die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung.

Im System der Kindertagesbetreuung haben Träger eine wichtige Steuerungsaufgabe. Sie haben u.a. die Aufgabe der Organisations- und Konzeptionsentwicklung, des Qualitäts-, Personal- und Finanzmanagements, der Bedarfs- und Angebotsplanung u.v.m. (vgl. Blatter 2021, S. 24ff.). In ihrer Verantwortung liegt auch die Sicherstellung aller Vorgaben der Betriebserlaubnis nach §§ 45–48 SGB VIII, die Ausübung der Fürsorgepflicht gegenüber den Beschäftigten (vgl. Deutscher Verein 2024, S. 8) sowie die Qualitätsentwicklung, die sich auch an den Leitlinien für Bildung und Erziehung orientieren muss.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
§ 79a Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe



(1) Um die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nach § 2 zu erfüllen, haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität sowie geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung für

1. die Gewährung und Erbringung von Leistungen,
2. die Erfüllung anderer Aufgaben,
3. den Prozess der Gefährdungseinschätzung nach § 8a,
4. die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

weiterzuentwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen. Dazu zählen auch Qualitätsmerkmale für den Schutz vor Gewalt und Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen bei der Aufgabenwahrnehmung sowie für die inklusive Ausrichtung der Aufgabenwahrnehmung und für die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von jungen Menschen mit Behinderungen sowie für die Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und in Familienpflege. [...]

Wie Träger im Rahmen der Qualitäts- und Organisationsentwicklung die Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung steuern, ist aufgrund der Heterogenität der Trägerlandschaft sehr unterschiedlich. Träger unterscheiden sich u. a. hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihres Leitbildes, ihrer Rechtsform, ihrer Größe u. v. m. Die Qualität der fachlichen Arbeit in der Kindertagesbetreuung ist aber immer auch abhängig von der Qualität des Trägers (vgl. Blatter 2021, S. 52). Dies betrifft ebenfalls die Frage, wie sie Leitungen dabei unterstützen, ihre Aufgaben in den Einrichtungen vor Ort zu erfüllen.

Anforderungen an die pädagogische Fachberatung

Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch die Kindertagespflege haben die Pflicht zur Inanspruchnahme bzw. Anspruch auf eine Unterstützung durch pädagogische Fachberatung.

KiTaG Schleswig-Holstein
§ 20 Qualitätsmanagement und pädagogische Fachberatung



(2) Die Kindertageseinrichtung nimmt kontinuierlich eine pädagogische Fachberatung in Anspruch. Die pädagogische Fachberatung übt keine Dienst- oder Fachaufsicht aus.

SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz
§ 23 Förderung in Kindertagespflege



(4) Erziehungsberechtigte und Kindertagespflegepersonen haben Anspruch auf Beratung in allen Fragen der Kindertagespflege.

Damit leisten pädagogische Fachberater*innen bei der Umsetzung der Leitlinien für Bildung und Erziehung einen wichtigen Beitrag. Sie beraten Leitungen und Träger, unterstützen aber auch Teams und Kindertagespflegepersonen bei der konkreten Umsetzung der in den Leitlinien beschriebenen fachlichen Anforderungen. Pädagogische Fachberatung kann vom jeweiligen Träger von Kindertageseinrichtungen vorgehalten oder extern eingeholt werden. Für die Kindertagespflege ist der öffentliche Träger in der Pflicht, ein bedarfsgerechtes Beratungsangebot, ggf. auch über freie Träger, vorzuhalten (vgl. Bundesverband für Kindertagespflege e.V. 2023, S. 5f.).

Anforderungen an Aus-, Fort und Weiterbildungen bei der Umsetzung von Bildung und Erziehung

Die in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beschriebenen Anforderungen müssen auch in den verschiedenen Ausbildungen sowie in Angeboten der Fort- und Weiterbildung Berücksichtigung finden. Die Grundlagen ihres fachlichen Handelns erwerben pädagogische Fachkräfte in ihrer Ausbildung: an Fachschulen, Berufsfachschulen oder Hochschulen. Hier erwerben sie professionelle Grundlagen für ihr berufliches Handeln. Das beinhaltet den Erwerb fachlichen Wissens und methodischen Könnens sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation und den persönlichen handlungsleitenden Orientierungen und Werten (Haltung) (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 17). Gelingende Bildung, Erziehung und Betreuung erfordern, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit vielen der in diesen Leitlinien beschriebenen Themen bereits in ihrer Ausbildung beschäftigt haben und in Praktika sowie am Berufseinstieg eine diesbezügliche Anleitung erfahren.

Damit pädagogische Fachkräfte professionell handeln können, sind sie gefordert, ihr Wissen und Können auch im Berufsalltag immer wieder zu aktualisieren, z.B. im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen. Diese können Teil der individuellen Personalentwicklung sein (beispielsweise, indem einzelne pädagogische Fachkräfte spezifische Fachkompetenzen oder zusätzliche formale Qualifikationen erwerben und in die pädagogische Arbeit einbringen). Sie können als Fortbildung mit dem gesamten Team aber auch gezielt zur Organisationsentwicklung eingesetzt werden.

Anforderungen an die Politik

Die inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und die zur Verfügung stehenden Spielräume für das pädagogische Handeln sind immer auch von politischen Entscheidungen geprägt. Das betrifft Entscheidungen, die die Lebensbedingungen von Familien und damit das Aufwachsen von Kindern betreffen, sowie Entscheidungen, die Auftrag und Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung beeinflussen. Auch wenn dabei bundespolitische Vorgaben und Programme eine Rolle spielen, wird die konkrete Arbeit in der Kindertagesbetreuung vor allem im Rahmen landes- und kommunalpolitischer Entwicklungen gestaltet.

Insbesondere angesichts einer demografischen Entwicklung, in der Kinder (und Familien) zunehmend eine Minderheit darstellen (vgl. El Mafaalani et al. 2025, S. 14), ist die Politik in besonderer Weise verpflichtet, die Interessen von Kindern (und Familien) wahrzunehmen und in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen. Sie muss den Anliegen von Kindern, die ihre Rechte und Interessen selbst (noch) nicht ohne Unterstützung politisch vertreten können, Gehör verschaffen. Nur so sind sie darauf vorbereitet, in einer Demokratie als heranwachsende Bürger*innen die politische Verantwortung zu übernehmen, mit der sie das Leben der eigenen und nachwachsender Generationen maßgeblich rahmen werden.

Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuung erfolgt immer in gemeinsamer (und geteilter) Verantwortung. Gute Kindertagesbetreuung gelingt nur dann, wenn alle Verantwortlichen in ihren Handlungsspielräumen auf ihre Art und Weise dazu beitragen, die in den Leitlinien für Bildung und Erziehung beschriebenen fachlichen Anforderungen im Interesse der Kinder und ihrer Familien umzusetzen.

Literatur

Ainsworth, Mary D. Salter et al. 1978: *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the strange Situation*, Psychology Press Editions, New York/London: Routledge, online unter: <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf> [abgerufen am 17.12.2025].

Albers, Timm 2012: *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*, 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Alemzadeh, Marjan 2023: *Das Partizipatorische Eingewöhnungsmodell als Teil einer Partizipatorischen Didaktik*, in: Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Partizipatorische Eingewöhnung. Übergänge sensibel begleiten*. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 78–85.

Alemzadeh, Marjan 2024: *Die praktische Anwendung des Wahrnehmenden Beobachtens*, in: Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe, Kita und Kindertagespflege*. 2. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 61–86.

Amadeu Antonio Stiftung 2019: *Rassismus*. online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/01/Flyer_GMF_Rassismus.pdf [abgerufen am 28.11.2025].

Amirpur, Donja 2013: *Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik*, WiFF Expertise, Band 36. online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_36_Amirpur.pdf [abgerufen am 09.08.2025].

Bagic-Moser, Barbara 2018: *Was bedeutet Dokumentation in der Reggio-Pädagogik?* online unter: https://www.reggiobildung.at/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/Kiga_35_Mat_Karten_Dokumentation.pdf [abgerufen am 07.08.2025].

Bauer, Joachim 2006: *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.

Beck, Iris 2022: *Ein Blick auf den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion aus Sicht der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*, in: Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–165.

Beller, Kuno 1994: *Eingewöhnung: Eine Unterstützung aller daran beteiligten Personen. Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen*. Abschlussbericht. Landeshauptstadt München: Sozialreferat.

Benoist-Kosler, Barbara 2023: *Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung*. Eine rekonstruktive Studie philosophischer Gespräche mit Kindern, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

BJK (Bundesjugendkuratorium) 2021: *Das Recht junger Menschen zum Schutz vor Gewalt*. Auftrag und Verantwortung aller Institutionen in Kindheit und Jugend, München. <https://bundesjugendkuratorium.de/presse/institutionelle-gewaltschutzkonzepte.html> [abgerufen am 08.05.2025].

Blatter, Kristine 2021: *Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung*, Halle: Deutsches Jugendinstitut. online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/metaqeb/Publikationen/DJI_Rolle_der_Traeger_Qualitaetsentwicklung_2021.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Gesundheit, Hrsg.) 2021: *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen*, <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-21-teilhabebericht.html> [abgerufen am 17.10.2025].

BMBFSJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) 2020: *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*, online unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [abgerufen am 06.08.2025].

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2021: *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*, online unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f-1cdc0/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-da-ta.pdf> [abgerufen am 06.08.2025].

Boldaz-Hahn, Stefanie 2022: „Weil ich dunkle Haut habe ...“ *Rassismuserfahrungen im Kindergarten*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Berlin: Herder, S. 160 – 171.

Boll, Astrid; Remsperger-Kehm, Regina 2021: *Schaut nicht weg! Zum Umgang mit verletzendem Verhalten in der Kita*, online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Kita/Kita_Verschiedenes/20210928-verletzen-des-verhalten-web.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Borke, Jörn; Bruns, Hanna et al. 2013: *Kultursensitive Krippenpädagogik*. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt, Weimar: Verlag das Netz.

Borke, Jörn; Schwentesius, Anja (Hrsg.) 2020: *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten*. Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bowlby, John 1969/1984: *Bindung*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Brundtland, Gro 1987: *Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: Unsere gemeinsame Zukunft. Vereinte Nationen*, online unter: https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm [abgerufen am 17.12.2025].

Cloos, Peter; Schulz, Marc 2011: *Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten*. Eine Einleitung. In: Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hrsg.) 2011: *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim und Basel: Juventa. S. 7 – 18.

Der Paritätische (Hrsg.) 2018: *Arbeitshilfe Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen*. Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen, online unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/180415_kinder-und-jugendschutz-in-einrichtungen.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Derman-Sparks, Louise 2022: *Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 299 – 313.

Deutscher Verein 2024: *Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Kita-Trägern*, online unter: <https://www.deutscher-verein.de/empfehlungen-stellungnahmen/detail/empfehlungen-des-deutschen-vereins-fuer-oeffentliche-und-private-fuersorge-ev-zur-sicherung-und-weiterentwicklung-der-qualitaet-von-kita-traegern/> [abgerufen am 08.08.2025].

Dewey, John 1916/2000: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

DUK, Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2014: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, 3. Auflage, Bonn (Original UNESCO 2009, Paris).

EKHN (Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, Zentrum Bildung) 2015 : *Gut gelebter Alltag in evangelischen Kindertagesstätten*, Darmstadt, online unter: https://kita.zentrumbildung-ekhn.de/fileadmin/content/kita/6Service/Broschueren/Brosch-A4-gut_gelebter_Alltag_Layout_final_screen.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Elfert, Udo 2020: *Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Die Sprachentwicklung von Kindern wahrnehmen, begleiten, unterstützen, Stuttgart: Klett Kita.

El-Mafaalani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian; Strohmeier, Klaus Peter 2025: *Kinder. Minderheiten ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Faas, Stefan; Müller, Gabriele 2019: *Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten*. online unter: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/km_leitfaden-fuer-kindertageseinrichtungen_web_final.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [abgerufen am 08.08.2025].

Fröbel Bildung und Erziehung gGmbH (Hrsg.) 2021: *Naturnahes Außengelände*. Leitfaden für Kindertageseinrichtungen, online unter: https://www.froebel-gruppe.de/fileadmin/user/Dokumente/Broschueren_Themenhefte/Naturnahes-Aussengelände_21x21_RL-online.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie 2011: *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiff Expertisen, online unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte> [abgerufen am 08.08.2025].

Glüer, Michael 2017: *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa*. Grundlagen und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer.

Gonzales-Mena, Janet; Widmeyer Eyer, Dianne 2008: *Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege*. Ein Curriculum für respektvolle Erziehung und Pflege, Freiamt: Arbor Verlag.

Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew; Kuhl, Patricia 2007: *Forschergeist in Windeln*. Wie ihr Kind die Welt begreift, 6. Aufl. München, Zürich: Piper Verlag.

Griebel, Wilfried, Niesel, Renate 2020: *Übergänge verstehen und begleiten*. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 6. aktual. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Gutknecht, Dorothee 2012: *Bildung in der Kinderkrippe*. Wege zur Professionellen Responsivität, Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, Dorothee; Kramer, Maren 2018a: *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe*. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten, Freiburg: Herder.

Gutknecht, Dorothee; Kramer, Maren 2018b: *Schlafen in der Kinderkrippe*. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten, Freiburg: Herder.

Haas, Sybille 2013: *Das Lernen feiern*. Lerngeschichten aus Neuseeland, Weimar: verlag das netz.

Haas, Sybille 2016: *Begeisterung teilen*. Lerngeschichten in die Praxis tragen, Weimar: verlag das netz.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard 2015: *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard; Redecker, Sabine 2022: *Was pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag tun, um Kinder demokratisch zu beteiligen – eine empirische Studie*, in: Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 244–273.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt 2011: *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: verlag das netz.

Haug, Lena 2011: *Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern*, Wiesbaden: Springer.

Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; Pergande, Bianka 2020: BiKA (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag). Kurzbericht, online unter: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Kurzbericht.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Hopf, Michaela 2020: *Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote*, in: Braches-Chyrek, Rita; Röhner, Charlotte; Sünker, Heinz; Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch: Frühe Kindheit*, zweite aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 703–713.

Hörster, Reinhard 2005: *Erziehung*, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. 3. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 438–447.

Hüther, Gerald (2012): *Wie lernen am besten gelingt*. AV1 Pädagogik-Filme. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=T5zbn7FmY_0 [abgerufen am 07.08.2025]

Jurczyk, Karin 2014: *Familie als Herstellungsleistung*. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie, in: Lange, Andreas; Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Doing Family*. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 50–70.

Kägi, Sylvia; Knauer, Rainard; Baker, Nadine; Bienia, Oliver 2018: *Pädagogische Qualität in der Kita*, München: Don Bosco.

Kasüschke, Dagmar 2016: *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa*, Stuttgart: Kohlhammer.

Keller, Heidi 2021: *Mythos Bindungstheorie*, Weimar: verlag das netz.

Kieschnick, Annegret 2016: *Literacy im Kindergarten*, online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf [abgerufen am 07.08.2025].

Kirchner, Constanze 2020: *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*, in: Braches-Chyrek, Rita; Röhner, Charlotte; Sünker, Heinz; Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch: Frühe Kindheit*, zweite aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 715–722.

Knauer, Raingard 2023: Fachliche Standards für Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas, in: *frühe Kindheit* 3/2023, S. 20–26.

Korczak, Janusz 1919/1967: *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krause, Anke 2022: „Woher kommst du?“ – *Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Wien, S. 130–139.

Kubandt, Melanie 2017: *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*, Kita-Fachtexte, online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kubandt_2017_Geschlechtergerechtigkeit.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Laewen, Hans-Joachim 2002: *Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können*, in: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, Werkstattbuch zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 33–69.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Eva 2003: *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.

Marung, Anne; Röhner, Wenke; Barke, Katja 2023: *Reflexion pädagogischen Verhaltens. Orientierungskatalog für Fachkräfte in Kitas*, Weimar: Verlag das netz.

Maywald, Jörg 2021: *Kinderrechte in der Kita*. Kinder schützen, fördern, beteiligen, Freiburg, Basel, Wien: Herder.

MBWFK (Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) 2025: *Rahmenkonzept SCHULE 2035*, Kiel, online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Service/Broschueren/Bildung/rahmenkonzept_schule_2035.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [abgerufen am 17.12.2026]

MELUND (Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digitalisierung des Landes Schleswig-Holstein) 2021 (Hrsg.): *Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Kiel, online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/B/bne/Downloads/bneStrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [abgerufen am 06.08.2025].

Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten 2008: *Eltern unter Druck*. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Stuttgart: Lucius.

MSJFSIG (Ministerium für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein) 2024: *Gender Mainstreaming*. Hilfestellung für die Praxis. Kiel, online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Frauen_Gleichstellung/gender_mainstreaming_hilfestellung.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [abgerufen am 17.12.2025].

MSJFSIG (Ministerium für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein) 2025: *PerspektivKita und Entwicklungsfokus Viereinhalb (EVi)*, Stand 19.09.2025, online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/K/kita/_downloads/perspektivkitas/fachinformation.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [abgerufen am 17.12.2025].

Mollenhauer, Klaus 1985: *Vergessene Zusammenhänge*. Über Kultur und Erziehung, Weinheim, München: Juventa.

Najemnik, Nicole; Zorn, Isabel 2016: *Digitale Teilhabe statt Doing Disability: Assistive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten*, in: Mayr, Heinrich C.; Pinzger, Martin (Hrsg.): *INFORMATIK 2016*, online unter: <https://cs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings259/1087.pdf> [abgerufen am 06.08.2025].

Negt, Oskar 2010: *Der politische Mensch*. Demokratie als Lebensform, Göttingen: Steidl.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra 2011: *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*, München, online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Köhler, Luisa 2016: *KiTa-Leitung als Schlüsselposition*. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTa-Leitung_als_Schluesselposition_2016.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian Bakels, Elena; Munk, Lisa-Marie 2022: *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Begleitbroschüre* – online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2022-11/Broschuere_Kinderperspektiven_2022.pdf [abgerufen am 08.08.2025].

Neumann, Phillip; Lütje-Klose, Birgit 2020: *Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung*, in: Gresch, Cornelia; Kuzl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Christine; Stanat, Petra (Hrsg.): *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, Heidelberg: Springer, S. 3–28.

Neuß, Norberg 2013: *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*, Berlin: Cornelsen.

Nordt, Stephanie; Kugler, Thomas Kugler (Bildungsinitiative Queerformat) et al. 2018: *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben*. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, online unter: https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/04/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf [abgerufen am 08.08.2025].

Pikler, Emmi; Tardos, Anna 1997: *Miteinander vertraut werden*. Wie wir mit Babys und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern, Freiburg im Breisgau: Herder.

Regner, Michael; Schubert-Suffrian, Franziska 2021: *Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten*, Freiburg im Breisgau: Herder.

Rehmann, Yvonne 2009: *Herausforderung Familienzentrum*. Wenn Kindertagesstätten ihre Aufgabe neu definieren. In: Kita aktuell ND. Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen. 17. Jg., Ausg. 10/2009, S. 200–204.

Rehmann, Yvonne 2018: *Partizipation in der Krippe – Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Online unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/KiTaFT_Rehmann_2018-PartizipationinderKrippe.pdf [abgerufen am 07.08.2025].

Remsperger, Regina 2011: *Sensitive Responsivität*. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten, Wiesbaden: VS Verlag.

Reutlinger, Christian; Ulrich Deinet 2022: *Sozialraum* [online]. socialnet Lexikon, Bonn: socialnet, online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/997> [abgerufen am 08.08.2025].

Rietmann, Stephan 2008: *Das interdisziplinäre Paradigma*. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In: Rietmann, Stephan; Hensen, Gregor (Hrsg.) 2008: *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–57.

Richter-Kornweitz, Antje 2022: *„Meine Mutter hat ja kein Geld ...“ Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 196–208.

Ritz, ManuEla 2022: *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“* in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 187–195.

Robert-Bosch-Stiftung GmbH 2011: *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit*. Ausbildungswege im Überblick, Stuttgart, online unter: https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf [abgerufen am 06.08.2025].

Rohrmann, Tim 2022: *Geschlechterbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 93–107.

Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang 2016: *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.) 2021: *Eltern sein in Deutschland*. Materialien zum Neunten Familienbericht. DJI Verlag: München.

Schäfer, Gerd E. 2003 (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*, Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Schäfer, Gerd E. 2011: *Was ist frühkindliche Bildung*. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim, München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. 2019: *Bildung durch Beteiligung*. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schelle, Regine; Friederich, Tina 2023: *Interaktionsorientierte Didaktik der Frühpädagogik*. Konzepte und Prinzipien, Stuttgart: Kohlhammer.

Schneider, Kornelia; Wüstenberg, Wiebke 2014: *Was wir gemeinsam alles können*. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Berlin: Cornelsen.

Schröder, Richard 1995: *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik*, Stadtplanung und -gestaltung, Weinheim: Beltz.

Sönnerås, Karin 2020: *Programmieren im Kindergarten*. Grundlagen und erste Übungen, o.O.: Bananenblau.

Spitt, Nikita 2023: *Queer in der Kita*. Informationen und Praxisimpulse für eine queer-inklusive Elementarpädagogik in der Kindertagesbetreuung, online unter: https://queeres-netzwerk.nrw/wp-content/uploads/2022/05/Queer-in-der-Kita_23_web.pdf [abgerufen am 09.08.2025].

Stamm, Margit 2013: *Bildung braucht Bindung*. Ein Fundament für das Vorschulalter. Dossier 13/4, online unter: <https://www.margitstamm.ch/dokumente/dossiers/224-dossier-bildung-braucht-bindung-2013/file.html> [abgerufen am 07.08.2025].

Steinbach, Anja 2017: *Mutter, Vater, Kind: Was heißt Familie heute?* – Essay, in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Familienpolitik, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/252649/mutter-vater-kind-was-heisst-familie-heute-essay/> [abgerufen am 09.08.2025].

Stenger, Ursula 2024: *Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igeln und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän*, in: Bilgi, Oktay et al. (Hrsg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur*. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 110–130.

Strehmel, Petra; Ulber, Daniela 2014: *Leitung von Kindertageseinrichtungen*, online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf [abgerufen am 08.08.2025].

Strohmeier, Klaus Peter 2025: *Was brauchen Kinder?* In: El-Mafaalani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian; Strohmeier, Klaus Peter: *Kinder. Minderheit ohne Schutz*. Aufwachsen in einer alternenden Gesellschaft, Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 117–145.

Sturzenhecker, Benedikt; Schwerthelm, Moritz 2016: *Gesellschaftliches Engagement von benachteiligten fördern* – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, 2. Aufl., Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sulzer, Annika 2022: *Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Berlin: Herder, S. 13–22.

Tomasello, Michael 2002: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tomasello, Michael 2010: *Warum wir kooperieren*, Berlin: edition unseld.

Tomasello, Michael 2020: *Mensch werden*. Eine Theorie der Ontogenese, Berlin: Suhrkamp.

Urban, Sabine 2018: *Armutssensibles Handeln von pädagogischen Fachkräften*, in: KiTa Aktuell ND, 2-2018, S. 28–31. online unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=764:armutssensibles-handeln-von-paedagogischen-fachkraeften&catid=48> [abgerufen am 08.08.2025].

Vertovec, Steven 2024: *Superdiversität*. Migration und soziale Komplexität, Berlin: Suhrkamp.

Viernickel, Susanne; Völkel, Petra 2022: *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*, erweiterte Neuauflage (10. Gesamtauflage), Freiburg im Breisgau: Herder.

Vygotski, Lev Semënovič 1925/2002: *Denken und Sprechen*, Weinheim, Basel: Beltz.

Wagner, Petra 2022: *Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern*, in: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*, Freiburg, Basel, Berlin: Herder, S. 87 – 92.

Wagner, Petra 2022: *Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept*. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion*. Herder Verlag, S. 23–65.

Wedewardt, Lea; Hohmann, Kathrin 2021: *Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten in Krippe, Kita und Kindertagespflege*, Freiburg im Breisgau: Herder.

WHO (World Health Organization) 1946: *Constitution of the World Health Organisation / Satzung der Weltgesundheitsorganisation*, in: Bekanntmachung der Satzung der Weltgesundheitsorganisation, Bonn: Bundesgesetzblatt Nr. 4 vom 29. Januar 1974/Bundesanzeiger Verlag, online unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%252F%252F*%5B%2540at-tr_id%253D%2527bgbl274s0043.pdf%2527%5D#/switch/tocPane?_ts=1765974537412 [abgerufen am 17.12.2025].

Winkler, Michael 2006: *Kritik der Pädagogik*. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart: Kohlhammer.

Winner, Anna 2015: *Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten*. Kita-Fachtexte, online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf [abgerufen am 07.08.2025].

Zimmer, Renate 2017: *Sprache bewegt – Bewegte Sprache*. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. Kita-Fachtexte, online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Zimmer_2018-Sprachebewegt-BewegteSprache..pdf [abgerufen am 17.12.2025].

Fachbeirat

Am Fachbeirat zur Überarbeitung der Bildungsleitlinien waren beteiligt:

Ahrens-Sobanski, Martina – Stadt Norderstedt für den Städtebund SH
 Akbaş, Bedia – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel
 Bendorff, Solveig – Dansk Skoleforening for Sydslesvig e.V.
 Bojak, Jana – MSJFSIG
 Dahmke, Dunja – Landeshauptstadt Kiel für den Städtetag SH
 Drewinat-Kuntzmann, Dirk – Landesverband Moderne Kindertagespflege SH e.V.
 Engel, Anika – Landesverband Kindertagespflege SH e.V.
 Federmann, Dörte – AWO Landesverband SH e.V. für die LAG FW
 Fietze, Henning – Offener Kanal SH
 Giertz, Anika – DRK Landesverband SH e.V. für die LAG FW
 Gulba, Astrid – SHIBB (MBWFK)
 Hamadmad, Amin – MSJFSIG
 Hansen, Rüdiger – Institut für Partizipation und Bildung e.V.
 Hansen, Sylvi – AWO Landesverband SH e.V. für die LAG FW
 Hegger, Ursula – Landesbeauftragte für Menschen mit Behinderungen SH
 Heinemann, Julian – MSJFSIG
 Junge, Kerstin – Vereinigung der Kitaleitungen SH e.V.
 Kanneberg, Faye – MSJFSIG
 Kägi, Sylvia – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel
 Kilian, Claudia – Kreis Schleswig-Flensburg für den Landkreistag SH
 Kittel, Ellen – Stadt Flensburg für den Städtetag SH
 Klimm, Julia – Caritas Verband für Schleswig-Holstein e.V. für die LAG FW
 Knauer, Rainard – Institut für Partizipation und Bildung e.V.
 Knoop, Nina – Vereinigung der Kitaleitungen SH e.V.
 Kölln, Madelaine – Landeselternvertretung für KiTas und Kindertagespflege in SH
 Laßen, Svenja – Paritätischer Wohlfahrtsverband SH e.V. für die LAG FW
 Laux, Viola – MSJFSIG
 Lindenthal, Birte – Forum Sozial e.V.

Marxen, Carmen – Kreis Schleswig-Flensburg für den Landkreistag SH
 McIlroy-Earp, Eleny – Stadt Neumünster für den Städtetag SH
 Möller-Dreischer, Sebastian – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel
 Möller-Thumann, Katja – Landesverband Moderne Kindertagespflege SH e.V.
 Oberschelp, Brigitte – Landesverband Kindertagespflege SH e.V.
 Pfennig, Birgit – HAKI e.V.
 Rehmann, Yvonne – Institut für Partizipation und Bildung e.V.
 Reimer, Wolfgang – Landeselternvertretung für KiTas und Kindertagespflege in SH
 Röckendorf, Meike – Paritätischer Wohlfahrtsverband SH e.V. für die LAG FW
 Rump, Andrea – Vereinigung der Kitaleitungen SH e.V.
 Schmidt, Jana – Vereinigung der Kitaleitungen SH e.V.
 Schneider, Annika – Forum Sozial e.V.
 Schubert-Suffrian, Franziska – VEK in SH e.V. für die LAG FW
 Schwartz, Johanna – Caritasverband für Schleswig-Holstein e.V. für die LAG FW
 Swiontkowski, Lena – AWO Landesverband SH e.V. für die LAG FW
 Varlemann, Annette – SHIBB (MBWFK)
 Wenker, René – Landeselternvertretung für KiTas und Kindertagespflege in SH

Expert*innen

Ihre schriftliche Expertise zur Überarbeitung der Leitlinien haben eingebracht:

Akbaş, Bedia – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel

Asmus, Antje – Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Grießhaber, Dirka – S.O.F. Save Our Future – Umweltstiftung

Hemmerich, Fabian – Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH

Hermann, Karsten – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

Hohnsbehn, Dominik – pro familia Landesverband SH e.V.

Knauf, Helen – Hochschule Bielefeld

Kubandt, Melanie – Universität Osnabrück

Langemack, Svenja – Landesvereinigung für Gesundheitsförderung SH e.V.

Maywald, Jörg

Möller-Dreischer, Sebastian – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel

Oelsner, Veronica – Stiftung Kinder forschen

Rathgeber, Meike – Stiftung Kinder forschen

Rendtorff, Barbara – Goethe-Universität Frankfurt

Stoltenberg, Ute – Leuphana Universität Lüneburg

Wagner, Petra – Institut KINDERWELTEN für diskriminierungskritische Bildung e.V.

Walter-Laager, Catherine – Universität Graz

