



Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

verlag das netz

BERLIN



Qualitätsansprüche

1. Grundlagen pädagogischen Handelns

1.1 Bildungsverständnis

- QA1** Pädagogische Fachkräfte richten ihr pädagogisches Handeln am Bild vom Kind im BBP aus, achten die Rechte der Kinder und nehmen ihre Perspektiven ernst.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte geben Kindern emotionale Sicherheit, Geborgenheit und streben vertrauensvolle Beziehungen an.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte schaffen gute Bedingungen für gelungene Selbstbildungsprozesse der Kinder.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte ermöglichen gemeinsames Lernen in ko-konstruktiven Prozessen und bieten Kindern gezielte Anregungen und Förderung.
- QA5** Pädagogische Fachkräfte greifen die Lebenswelten der Kinder auf und erkunden die Umgebung der KiTa mit den Kindern.

1.2.1 Kinderrechte, Partizipation und Kinderschutz

- QA1** Pädagogische Fachkräfte kennen die UN-Kinderrechtskonvention und orientieren ihr pädagogisches Handeln an den Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten der Kinder.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte setzen sich für das Wohlergehen und den Schutz aller Kinder ein.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte setzen die konsequente Partizipation von Kindern um und gestalten die KiTa als Ort, an dem Demokratie im Alltag gelebt und für Kinder erfahrbar wird.

1.2.2 Inklusive Bildung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte begreifen Inklusion als durchgängiges Prinzip und gemeinsame Aufgabe.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte verstehen Diversität als Bereicherung und gestalten die KiTa als Ort der Inklusion.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte identifizieren Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern und beseitigen diese, sodass jedes Kind gleichberechtigt teilhaben kann.

1.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln, und regen sie an, die Auswirkungen unterschiedlichen Handelns zu durchdenken.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte ermöglichen Kindern, eigene Vorgehensweisen zu entwickeln und unterstützen sie in ihren Ideen.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte sind Vorbilder und Impulsgebende für die Orientierung an Nachhaltigkeitszielen.

1.3 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken und anregen

- QA1** Pädagogische Fachkräfte setzen sich Ziele für pädagogisches Handeln.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte handeln planvoll und bewusst, sodass Kinder ihre Kompetenzen erweitern können.

2. Bildungsbereiche

2.1 Gesundheit und Bewegung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder in ihrer Selbstbestimmung und ermöglichen Kindern Selbstfürsorge.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte ermöglichen Kindern, ihren Körper zu erkunden und vielfältige Bewegungserfahrungen zu machen.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte gestalten mit Kindern eine positive Esskultur und denken mit ihnen über Fragen gesunder Ernährung, Genuss und Geschmack nach.

2.2 Sozial-emotionale Bildung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder im Umgang mit ihren Gefühlen und geben ihnen emotionale Sicherheit.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte bestärken Kinder in der Gestaltung ihrer Beziehungen und Freundschaften.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte stehen allen Kindern bei ihren Konflikten zur Seite.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte gestalten die KiTa als einen Ort, an dem Kinder Zugehörigkeit erfahren und Vielfalt als bereichernd erleben.

2.3 Sprache und Kommunikation

- QA1** Pädagogische Fachkräfte gestalten eine vertrauensvolle und kommunikative Atmosphäre in der KiTa als wichtigste Grundlage für sprachliche Bildung.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte gestalten alltagsintegrierte Sprachanregung für jedes Kind und erkennen mehrsprachige Kompetenzen von Kindern an.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte schaffen Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte handeln kompetent, wenn sie spezifische sprachliche Förderbedarfe erkennen.

2.4 Mathematik

- QA1** Pädagogische Fachkräfte erkennen, wenn Kinder sich mit mathematischen Inhalten beschäftigen.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte eröffnen Kindern mathematische Grunderfahrungen im Alltag.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte sorgen für Materialien, Geräte und Räume, die zu mathematischen Grunderfahrungen einladen.

2.5 Natur, Umwelt, Technik

- QA1** Pädagogische Fachkräfte ermöglichen Kindern vielfältige Natur- und Umwelterkundung.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte erforschen gemeinsam mit Kindern naturwissenschaftliche Phänomene.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte ermöglichen Kindern, sich mit Technik auseinanderzusetzen.

2.6 Ästhetisch-künstlerische Bildung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte gestalten einen KiTa-Alltag, der künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen fördert und vielfältige Zugänge schafft.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte schätzen die Kreativität von Kindern wert und unterstützen sie in ihrer Eigenaktivität.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte bieten Kindern vielfältige sinnliche Anregungen innerhalb und außerhalb der KiTa an.

2.7 Medienbildung

- QA1** Pädagogische Fachkräfte nutzen die Potenziale digitaler Medien und Technologien.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte entwickeln die KiTa zu einem anregenden Bildungsort für die Weiterentwicklung von Medienkompetenz.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder bei der altersgerechten Nutzung digitaler Medien und Technologien und stärken sie in ihrem Recht auf Teilhabe, Information und Schutz im digitalen Kontext.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte eröffnen Kindern Gesprächs- und Reflexionsgelegenheiten für ihre medialen Erfahrungen.

Qualitätsansprüche

3. Pädagogische Aufgabenbereiche

3.1 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten

3.1.1 Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen

- QA1** Pädagogische Fachkräfte erarbeiten sich eine ressourcenorientierte Haltung zu beobachtungsbasierter Anregung von Bildungsprozessen.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte beobachten und führen Gespräche mit Kindern alltagsintegriert.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte machen sich dialogisch mit Kindern deren Bildungsprozesse bewusst und dokumentieren sie.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte werten Beobachtungen von Kindern regelmäßig und systematisch aus und leiten daraus ihr pädagogisches Handeln ab.

3.1.2 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten

- QA1** Pädagogische Fachkräfte gestalten gemeinsam mit Kindern den KiTa-Alltag.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte sorgen dafür, dass die KiTa ein humorvoller und entspannter Ort für Kinder ist, an dem sie sich wohlfühlen.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte erkennen Bildungsgelegenheiten im Alltag und machen sie für Kinder zugänglich.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte gestalten im Alltag dialogische und zugewandte Interaktionen mit Kindern.

3.1.3 Anregung erlebnisreicher Spiele

- QA1** Pädagogische Fachkräfte schaffen gute Voraussetzungen zum Spielen.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte sorgen dafür, dass alle Kinder sich im Spiel die Welt aneignen können.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte erkennen Barrieren, die gutes Spielen verhindern und beseitigen diese.

3.1.4 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten

- QA1** Pädagogische Fachkräfte und Kinder initiieren Projekte und planen diese gemeinsam.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte gestalten das gemeinsame Lernen in Projekten so, dass es allen Beteiligten Spaß macht und spannend bleibt.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte dokumentieren mit Kindern den Projektverlauf und werten ihn gemeinsam mit Kindern aus.

3.1.5 Räume gestalten

- QA1** Pädagogische Fachkräfte gestalten Räume gemeinsam mit Kindern so, dass Kinder sich wohlfühlen und Autonomie sowie Orientierung erfahren.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte sorgen dafür, dass Raumgestaltung und Materialangebot für jedes Kind der aktuellen Kindergruppe vielfältige Anregungen bieten und zum Ausprobieren einladen.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte nutzen auch Orte außerhalb der KiTa als Bildungsräume für Kinder.

3.2 Teilhabe und Inklusion

- QA1** Pädagogische Fachkräfte erarbeiten gemeinsam eine Haltung, die die Teilhabe jedes Kindes ermöglicht.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte gestalten die KiTa als Ort, an dem jedes Kind teilhaben und seine Potenziale entfalten kann.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte arbeiten gemeinsam mit Familien daran, die Teilhabe des Kindes zu fördern.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte arbeiten mit allen an der Unterstützung beteiligten Stellen, Diensten und Personen kooperativ zusammen.

3.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien

- QA1** Pädagogische Fachkräfte bestärken die Kinder in ihrer Zugehörigkeit, indem sie Kinder erleben lassen, dass ihre Familien und andere Bezugspersonen wertgeschätzt werden und Teil der KiTa-Gemeinschaft sind.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte leisten ihren Beitrag für eine aktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Familien und ermöglichen es ihnen, sich zu beteiligen.

- QA3** Pädagogische Fachkräfte tauschen sich mit Eltern über Bildung und Erziehung der Kinder aus.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte kooperieren mit Anbietern der Familienbildung und -beratung.

3.4 Übergänge gestalten

- QA1** Pädagogische Fachkräfte gestalten sensibel mit und für Kinder und ihre Bezugspersonen die Eingewöhnung.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte gestalten mit und für Kinder vorhersehbare Mikrotransitionen im Tagesverlauf.
- QA3** Pädagogische Fachkräfte gestalten mit und für Kinder das letzte KiTa-Jahr und einen gelungenen Übergang in die Grundschule.

4. Qualität sichern und entwickeln

4.1 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

- QA1** Kita-Träger schaffen die Rahmenbedingungen und Strukturen für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in ihren Kitas.
- QA2** Kita-Leitungen leiten nach demokratischen Prinzipien.
- QA3** Kita-Leitungen steuern und verantworten die Qualitätsentwicklung in der Kita.
- QA4** Pädagogische Fachkräfte gestalten eine professionelle, reflektierte Teamkultur und tragen gemeinsam Verantwortung für die Qualität der pädagogischen Arbeit.
- QA5** Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen gestalten im Team Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen und systematischen Prozess und nutzen dafür die interne und externe Evaluation.
- QA6** Pädagogische Fachkräfte achten auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden, um auf Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können.

4.2 Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege

- QA1** Kindertagespflegepersonen gestalten die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit eigenverantwortlich und reflektieren diese kontinuierlich.
- QA2** Kindertagespflegepersonen gestalten Qualitätsentwicklung als kooperativen Prozess und nutzen Fachberatung und Vernetzung als zentrale Ressourcen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit.

4.3 Perspektiven der Kinder auf KiTa-Qualität

- QA1** Pädagogische Fachkräfte erkennen das Recht der Kinder auf Beteiligung an und stellen die Umsetzung sicher.
- QA2** Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen erheben systematisch die Perspektiven von Kindern auf die pädagogische Arbeit und beziehen diese verbindlich in die Qualitätsentwicklung ein.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

**Berliner Bildungsprogramm
für Kitas und Kindertagespflege**

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

verlag das netz
Weimar

Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin

Die vorliegende überarbeitete Fassung des Berliner Bildungsprogramms baut auf den grundlegenden Arbeiten der Autorinnen und Autoren der Ausgaben von 2004 und 2014 auf, die unter der fachlichen Leitung von Dr. Christa Preissing entstanden sind. Für diese fundierte Grundlage gilt den Autorinnen und Autoren unser Dank.

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Irene Dittrich

Mitwirkung: AG QVTAG (Arbeitsgruppe Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen), bestehend aus Vertretungen der LIGA Spitzenverbände, des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS), der Berliner Eigenbetriebe, der Jugendämter und der Kita-Aufsicht; Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi); BITS 21; Deutscher Kita Verband; Annette Hautumm-Grünberg; InPerspektiven – Institut für Kinderperspektiven, Praxisforschung und Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung; KiTeAro – Institut für Bildung, Forschung und Entwicklung in der Pädagogik; Landesarbeitsgemeinschaft Berlin zur Verhütung von Zahnerkrankungen; Landeselternausschuss Kitas (LEAK); Landeskommision Berlin gegen Gewalt; Landessportbund Berlin; Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abteilungen II A, IV A und V der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Julia Schröder-Moritz; Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung (SenASGIVA); Verband der Kleinen und Mittelgroßen Kitaträger (VKMK); Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft, Praxisvertreterinnen und -vertreter aus den Kitas aller Trägerbereiche sowie aus der Kindertagespflege, Fachkräfte aus Fortbildung und Fachberatung

Wissenschaftliche Begutachtung: Prof. Dr. Eckhardt, Prof. Dr. Kammermeyer, Prof. Dr. Maywald, Prof. Dr. Prengel

Projektsteuerung und Gesamtedaktion: Kerstin Thätner und Elisabetta Mina

Lektorat: Korinna Schröder

Layout und Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Gestaltung der Schaubilder: Planet Neun, www.planet-neun.de

Fotos: Anne Walde Urban: Cover, S. 23, 29, 65, 70, 79, 93, 108, 110, 115, 119, 137, 146, 157, 170, 174, 177; Christoph Wehrer/Kindergärten City: S. 8, 12, 18, 37, 43, 52, 62, 76, 81, 86, 100, 125, 130, 138, 153, 163, 164, 168, 181; Julia Schröder-Moritz: S. 149

Druck: KRÜGER Druck, Merzig

1. Auflage 2026, ISBN 978-3-86892-218-9

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Vervielfältigung, Speicherung, Verwertung, Übersetzung, Nutzung, Verbreitung, Schulung, Mikroverfilmungen und/oder die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Autorinnen beziehungsweise Autoren und/oder des Herausgebers nicht zulässig und strafbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	7
1 Grundlagen pädagogischen Handelns	13
1.1 Bildungsverständnis	14
1.2 Querschnittsthemen	23
1.2.1 Kinderrechte, Partizipation und Kinderschutz	24
1.2.2 Inklusive Bildung	33
1.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung	42
1.3 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken und anregen	46
2 Bildungsbereiche	53
2.1 Gesundheit und Bewegung	54
2.2 Sozial-emotionale Bildung	62
2.3 Sprache und Kommunikation	70
2.4 Mathematik	79
2.5 Natur, Umwelt, Technik	86
2.6 Ästhetisch-künstlerische Bildung	93
2.7 Medienbildung	100
3 Pädagogische Aufgabenbereiche	109
3.1 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten	110
3.1.1 Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen	111
3.1.2 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten	118
3.1.3 Anregung erlebnisreicher Spiele	123
3.1.4 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten	128
3.1.5 Räume gestalten	133
3.2 Teilhabe und Inklusion	137
3.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien	146
3.4 Übergänge gestalten	153
3.4.1 Eingewöhnung: Der Übergang von der Familie in die KiTa	156
3.4.2 Übergänge während des Tages: Mikrotransitionen	160
3.4.3 Das letzte Jahr in der KiTa – Übergang in die Grundschule	162
4 Qualität sichern und entwickeln	169
4.1 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen	170
4.1.1 Aufgaben und Verantwortung des Trägers für die Qualitätsentwicklung	172
4.1.2 Aufgaben und Verantwortung der Kita-Leitung für die Qualitätsentwicklung	173
4.1.3 Aufgaben und Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte – Qualitätsentwicklung im Team	175
4.2 Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege	177
4.3 Perspektiven der Kinder auf KiTa-Qualität	181
Literatur	184

Vorwort

**Liebe pädagogische Fachkräfte in Kitas und Kindertagespflege,
liebe Leserinnen und Leser,**



frühkindliche Bildung ist eine entscheidende Voraussetzung für gute Zukunftschancen eines Kindes und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Sie legt das Fundament für erfolgreiche Bildungsbiografien und ein Leben, in dem Kinder und spätere Erwachsene ihre Potenziale selbstbestimmt entfalten können. Deshalb heben wir im Rahmen der ganzheitlichen Bildung ganz bewusst die besondere Bedeutung der Basisqualifikationen hervor – auch in der Ihnen vorliegenden Weiterentwicklung des Berliner Bildungsprogramms (BBP). Dazu gehören insbesondere grundlegende sprachliche Kompetenzen, die für Teilhabe, Lernen und einen gelingenden Übergang in die Grundschule von zentraler Bedeutung sind. Diese werden im pädagogischen Alltag kontinuierlich und selbstverständlich mitentwickelt.

Unsere Stadt kann auf eine bundesweit anerkannte Tradition inklusiver frühpädagogischer Bildung zurückblicken. Mit dem BBP wurde 2004 ein Qualitätsrahmen geschaffen, der die fachliche Praxis bis heute prägt. Die vorliegende Weiterentwicklung des BBP bekräftigt ein Bildungsverständnis, das Kinder als Träger unveräußerlicher Rechte und zugleich als kompetente, neugierige und aktive Akteurinnen und Akteure ihrer eigenen Bildung und Weltaneignung begreift. Um den Anforderungen einer modernen Welt gerecht zu werden, haben wir das Profil des BBP nicht nur mit Blick auf die Basisqualifikationen, sondern auch in den wichtigen Querschnittsbereichen der inklusiven Bildung, der Kinderrechte sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung geschärft.

Das neue BBP ist verlässlicher Kompass und verbindliche Grundlage für Ihr pädagogisches Handeln. Gleichzeitig eröffnet das Programm Spielräume für eine große Bandbreite an Konzepten, mit denen die Lebenswirklichkeit der Berliner Familien vor Ort passgenau adressiert werden kann. Mein großer Dank gilt allen, die an der Weiterentwicklung des BBP mitgewirkt haben, und er gilt Ihnen als pädagogischen Fachkräften. Mit Ihrer engagierten Arbeit und Ihrer hohen Kompetenz bereiten Sie Berlins Kinder jeden Tag bestmöglich auf ihre Lebenswege vor und prägen die Qualität der frühen Bildung in unserer Stadt!

A handwritten signature in blue ink that reads "Katharina Günther-Wünsch".

Ihre Katharina Günther-Wünsch
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie

Einleitung

Herzlich willkommen im Berliner Bildungsprogramm

Liebe pädagogische Fachkräfte in Kitas und Kindertagespflege,

vor Ihnen liegt das Berliner Bildungsprogramm (BBP), das Sie auf eine inspirierende Entdeckungsreise zu den Grundlagen der frühkindlichen Bildung im Land Berlin mitnimmt. Das dem BBP zugrunde liegende Bildungsverständnis in seiner Ganzheitlichkeit, in und mit seinen Bildungsbereichen und den pädagogischen Aufgabenbereichen macht das Leben und Ihre pädagogische Arbeit in einer KiTa¹ aus.

Jeden Tag schaffen Sie als pädagogische Fachkräfte² in der KiTa eine Umgebung, in der Kinder sich wohlfühlen, entfalten und die Welt entdecken können. Dabei leisten Sie eine wertvolle und bedeutsame Arbeit für die Kinder der durch vielfältige Lebenswelten geprägten Stadt Berlin. Sie begegnen Kindern und Familien³ mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Ressourcen und Erfahrungen, die Ihre Arbeit in der KiTa bereichern, aber auch hohe Anforderungen an Professionalität mit sich bringen. Es bedeutet, ein an den Kinderrechten orientiertes, positives Bild vom Kind zu verinnerlichen, sich immer wieder mit neuen Themen auseinanderzusetzen, kulturelle Sensibilität und Einfühlungsvermögen in verschiedenen Situationen zu zeigen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu ermöglichen. Das heißt, die Stärken der Kinder zu erkennen und gleichzeitig die Freude zu erleben, sie in ihrem Aufwachsen zu unterstützen. In keiner anderen Lebensphase vollziehen sich so vielfältige und in jedem Kind von Geburt an angelegte Entwicklungsprozesse. Sie erleben aus nächster Nähe, wie sie zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten heranwachsen. Sie sind dabei, wenn Kinder erste Erfolge feiern, Herausforderungen meistern und voller Neugier die Welt entdecken.

Das BBP begleitet Sie in Ihrer täglichen Arbeit und ist die Grundlage für die pädagogische Praxis in der Kindertagesbetreuung. Es gibt Orientierung bei der Gestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung und trägt dazu bei, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Daran anknüpfend ergeben sich Möglichkeiten, Entwicklungsprozesse der Kinder gemeinsam mit ihren Familien sichtbar zu machen und zu begleiten und eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten.

Damit Ihre Arbeit mit dem BBP gelingt, sind die Inhalte klar strukturiert dargestellt. Die einzelnen Kapitel eröffnen Ihnen unterschiedliche Zugänge und regen dazu an, Ihr pädagogisches Handeln bewusst zu gestalten und zu reflektieren.

1 Damit Sie alle als in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege pädagogisch tätige Fachkräfte angesprochen sind, wird im vorliegenden BBP die Bezeichnung KiTa als Oberbegriff für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege verwendet, wenn beide Betreuungsformen gemeint sind.

2 Im BBP wird durchgängig die Bezeichnung „pädagogische Fachkraft“ verwendet. Damit sind alle Personen gemeint, die in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege pädagogisch tätig sind.

3 Mit Familie wird hier jede Lebensform bezeichnet, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt und die durch eine Sorgebeziehung gekennzeichnet ist.



Was Sie in jedem Kapitel erwartet

Jedes Kapitel beginnt mit einem kurzen Überblick: „Was erwartet Sie in diesem Kapitel?“. So bekommen Sie sofort eine Vorstellung davon, worum es geht und wie die Inhalte Sie bei Ihrer Arbeit unterstützen können.

Innerhalb der Kapitel finden Sie immer wiederkehrende Elemente wie ...

- die Bedeutung des Themas für die Kinder und die Kindergemeinschaft,
- fachliche Grundlagen zum jeweiligen Thema für die Arbeit in der KiTa,
- praktische Hinweise zu Ihrer Rolle und Ihren Aufgaben.

Wo es passend ist, werden außerdem Verbindungen zu den Kompetenzen der Kinder und den verschiedenen Bildungsbereichen hergestellt, sodass die Zusammenhänge leichter nachvollziehbar werden.

Zusammenfassen und reflektieren

Am Ende jedes Kapitels erhalten Sie eine übersichtliche grafische Zusammenfassung, die die Kernaussagen noch einmal anschaulich verdeutlicht. Außerdem finden sich dort Reflexionsfragen, die das jeweilige Thema aufgreifen sowie seine Verbindungen mit den Querschnittsthemen des Bildungsverständnisses herstellen. Diese Fragen bieten Ihnen einen ersten Impuls, um den Inhalt des Kapitels selbstständig oder im Team zu reflektieren und mit Ihrer eigenen Praxis zu verbinden. Sie dienen als Anregung oder Gesprächsanlass und können nach Bedarf und Kontext angepasst werden. Das Ziel besteht darin, die pädagogische Arbeit kontinuierlich zu überprüfen und bewusst an den Grundprinzipien des Bildungsverständnisses auszurichten. So können gelungene Ansätze sichtbar werden und neue Ideen für die Weiterentwicklung in Ihrer KiTa entstehen. Die Reflexionsfragen bilden eine erste gedankliche Brücke zu den im Buchumschlag formulierten Qualitätsansprüchen. Sie greifen zentrale, für die interne Evaluation leitende Aspekte auf und unterstützen Sie dabei, Ihre pädagogische Arbeit systematisch daran zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die vertiefenden Qualitätskriterien finden Sie in den ergänzenden Materialien zur internen Evaluation.

Zum Zusammenwirken und Aufbau der pädagogischen Inhalte

Die Inhalte des BBP machen die Komplexität des pädagogischen Handelns sichtbar und stehen deshalb in enger Wechselwirkung zueinander. Das Bildungsverständnis mit den dazugehörigen Querschnittsthemen und die Ziele bilden dabei die Grundlage Ihrer pädagogischen Arbeit. Die Bildungsbereiche setzen thematische Schwerpunkte, die in Ihre pädagogischen Aufgaben im Alltag einfließen und die Kinder in ihrer ganzheitlichen Bildung und Entwicklung anregen. Damit dieser Prozess gelingt, braucht es eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Sie bilden den Rahmen, der den Bildungsprozess in der KiTa trägt und stärkt.

1. Grundlagen des pädagogischen Handelns

Hier wird verdeutlicht, welche Überzeugungen, Ziele und Haltungen der frühkindlichen Bildung in Berliner KiTas zugrunde liegen und welches Bild vom Kind Ihre tägliche Arbeit prägt. Sie erfahren, wie Kinder sich ein Bild von sich selbst, von anderen Menschen und von ihrer Umwelt machen. Sie erhalten Impulse, wie Sie die Neugier der Kinder unterstützen und dabei ihre Kompetenzen stärken und anregen können, um sie als eigenständige Persönlichkeiten zu begleiten. Die Ziele und Prinzipien, die Ihr pädagogisches Handeln leiten, verbinden sich mit den zentralen Werten Kinderrechte, Inklusion und Nachhaltigkeit und prägen deren praktische Gestaltung im KiTa-Alltag.

2. Bildungsbereiche

Von Gesundheit und Bewegung über sozial-emotionale Bildung, Sprache und Kommunikation, Mathematik und Natur, Umwelt, Technik bis zu künstlerisch-ästhetischer Bildung und Medienbildung: Hier finden Sie thematisch aufbereitete, fachliche Informationen und konkrete Anregungen, wie Sie den Kindern in allen Bildungsbereichen wertvolle und nachhaltige Erfahrungen ermöglichen können. Die fachlichen und praktischen Impulse lassen sich direkt in den Alltag integrieren und unterstützen die Kinder dabei, ihre Lebenswelt unter Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen und Stärken zu erkunden und ihre Kompetenzen zu erweitern. Dabei sind alle Bildungsbereiche gleichwertig und ergänzen einander gegenseitig. Sie fördern in ihrer Gesamtheit die ganzheitliche Entwicklung der Kinder.

3. Pädagogische Aufgabenbereiche

Ob bei der Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung des Alltags, für das selbstbestimmte Spiel, in der Planung von Projekten oder bei der Raumgestaltung, Ihre Rolle als pädagogische Fachkraft ist bei der Begleitung und Gestaltung der Bildungsprozesse entscheidend. Das BBP gibt Ihnen einen fachlichen Überblick zum jeweiligen Thema sowie Werkzeuge und Tipps an die Hand, wie Sie die Bildungsprozesse der Kinder aktiv und abwechslungsreich anregen und wie die Kooperationsaufgaben bei der Gestaltung der Teilhabe, der Übergänge und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien gelingen können.

4. Qualität sichern und entwickeln

Ihre KiTa ist ein lebendiger Lernort für alle Beteiligten. Dieses Kapitel zeigt Ihnen, welche Aufgaben Träger und Kita-Leitung haben und wie Sie gemeinsam im Team die Qualität Ihrer Arbeit weiterentwickeln und gleichzeitig die Besonderheiten Ihrer Einrichtung einbringen können. Außerdem wird näher darauf eingegangen, was Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege kennzeichnet. Weiterhin verdeutlichen wertvolle Hinweise zur Einbeziehung der Perspektiven von Kindern in die Qualitätsentwicklung, dass ihre Sichtweisen im Mittelpunkt pädagogischen Handelns stehen.

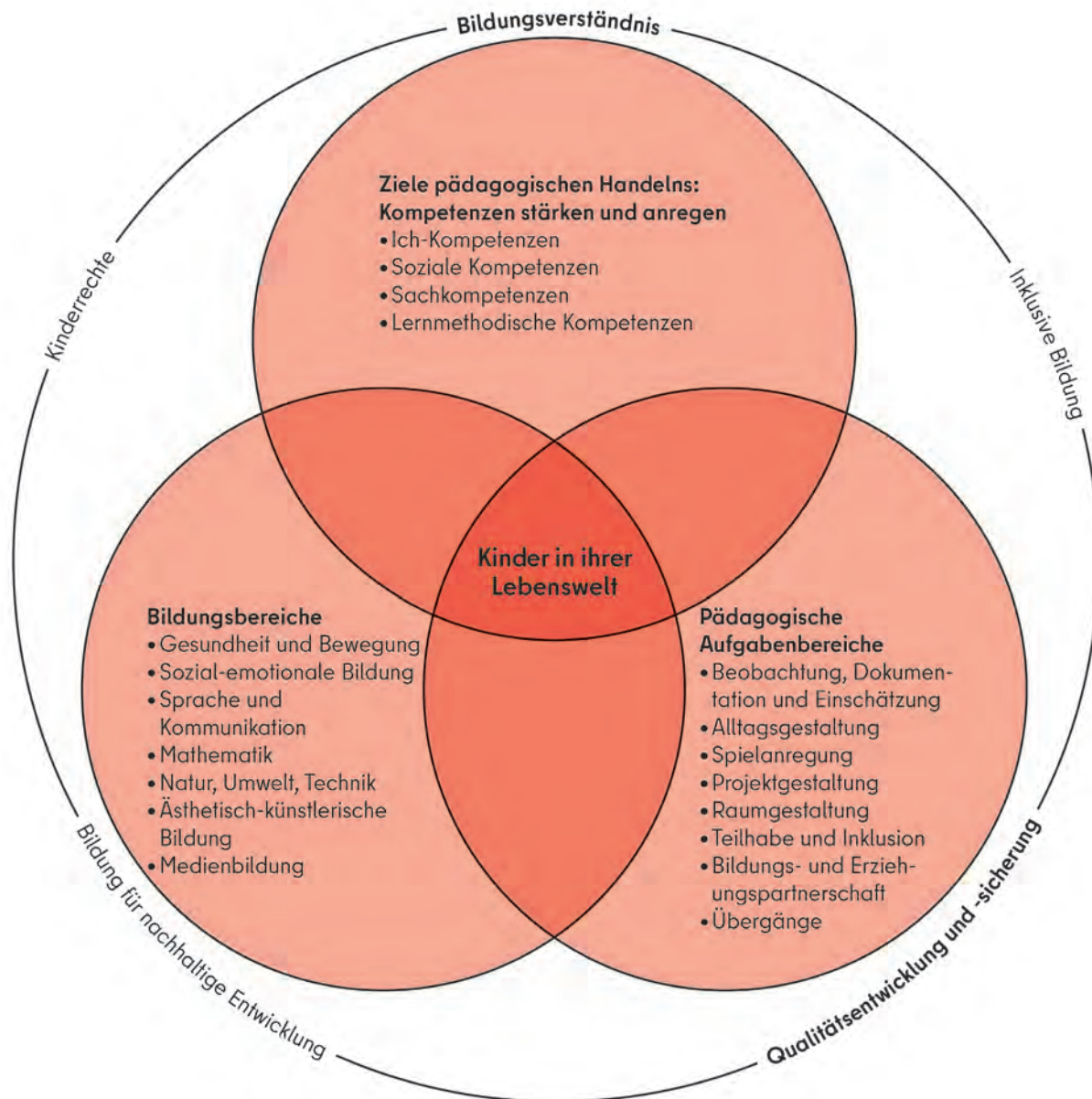
Das bietet Ihnen das BBP:

- Raum für individuelle Schwerpunkte, die Träger, Einrichtungen oder Kindertagespflegestellen setzen können.
- Sie werden direkt und indirekt angesprochen und Schritt für Schritt durch die Kapitel begleitet.
- Das Gesamtbild wird verständlich und strukturiert auf den Punkt gebracht, immer mit dem Fokus auf die Kinder und ihre Welt.

Zusätzlich können Sie zur Begleitung Ihrer pädagogischen Arbeit die Online-Anwendung zum BBP nutzen. Dort stehen Ihnen ergänzende Praxismaterialien zur Verfügung, die systematisch einzelne Themen aufgreifen. Diese enthalten leicht umsetzbare Tipps und Methoden, mit denen das BBP noch gezielter und praxisorientierter angewendet werden kann.

Viel Freude bei der Entdeckungsreise der pädagogischen Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm!

Schaubild zur Struktur des Berliner Bildungsprogramms





1

Grundlagen pädagogischen Handelns

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Der pädagogische Alltag mit Kindern ist spannend, anspruchsvoll, dynamisch und vielschichtig. Als pädagogische Fachkraft haben Sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung und das Lernen der Kinder in Ihrer KiTa. Ihre täglichen Entscheidungen und Handlungen sowie Ihre Haltung prägen die Bildungsprozesse der Kinder entscheidend. Hierfür sind eine klare Orientierung und ein gemeinsames Verständnis der pädagogischen Fachkräfte über die Grundlagen des pädagogischen Handelns von großer Bedeutung. In diesem Kapitel geht es somit um wissenschaftliche Erkenntnisse, Wertvorstellungen, Ziele und Haltungen, auf denen die frühkindliche Bildung in Berlin aufbaut.

Zu Beginn wird darauf eingegangen, welche Bedeutung die Kinderrechte als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns haben und welches Bildungsverständnis und Bild vom Kind dem zugrunde liegen. Darauf aufbauend wird folgenden Fragen nachgegangen: Was ist Bildung? Wie lernen junge Kinder? Was braucht eine kindorientierte frühe Bildung? Das Bildungsverständnis wird durch die Querschnittsthemen Kinderrechte, Inklusive Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung vertieft und inhaltlich weiter konkretisiert. Die Ziele des pädagogischen Handelns, die in der Stärkung und Förderung der Kompetenzen der Kinder liegen, werden beschrieben und handhabbar gemacht. All diese Elemente dienen Ihnen als innerer Kompass für Ihr tägliches Handeln in der KiTa und für die Interaktion mit den Kindern.

1.1 Bildungsverständnis

Demokratische Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, die Vielfalt der Kinder anzuerkennen, Differenz wertzuschätzen und allen ein chancengerechtes Aufwachsen zu ermöglichen. Bildung, Erziehung und Betreuung leisten hierbei einen grundlegenden Beitrag zu einer nachhaltigen, gerechten und inklusiven Welt. Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen die unveräußerlichen Rechte der Kinder: das Recht auf Bildung, Spiel und auf Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, das Recht auf Nicht-Diskriminierung, Teilhabe und Mitbestimmung sowie das Recht auf Schutz (► siehe Kapitel 1.2.1). Diese Rechte bilden die Grundlage für eine Pädagogik, die Kinder als aktive Gestaltende ihrer Lebenswelt versteht.

Werden diese Rechte im KiTa-Alltag gelebt, übernehmen pädagogische Fachkräfte Verantwortung für die Gegenwart und die Zukunft sowie für die Kinder von heute und die Generationen von morgen. Das schließt die Bildung für nachhaltige Entwicklung und ein inklusives Bildungsverständnis ein, in dem alle Kinder sich als Teil der Gemeinschaft in der KiTa, als Mitglieder der Gesellschaft und als Mitgestaltende einer globalen Welt erleben (► siehe Kapitel 1.2.2). Sie entdecken, dass ihr Handeln Bedeutung hat, sei es im achtsamen Umgang mit Natur und Ressourcen, im Zusammenleben mit anderen oder in der Mitgestaltung des Alltags. Sie erfahren, wie sie in diesem Sinne Verantwortung für sich selbst, für andere und für ihre Umwelt übernehmen können (► siehe Kapitel 1.2.3).

Hier wird das Ziel von Bildung, Erziehung und Betreuung deutlich: jedes Kind mitzunehmen, zu beteiligen und in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen. Dieses Ziel wird im KiTa-Alltag lebendig, wenn Kinder spüren: „Ich bin willkommen, ich gehöre dazu, ich werde gesehen, ich bin hier wichtig und trage zu dem bei, was hier ist.“ Ein solcher ganzheitlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag gelingt nur in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Familien (► siehe Kapitel 3.3). Eine wertschätzende, vorurteilsbewusste und positive Haltung gegenüber jedem Kind und seiner Familie ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit. Sie spiegelt sich im Bild vom Kind wider, das dem pädagogischen Handeln zugrunde liegt.

Das Bild vom Kind

Das Bild vom Kind ist die innere Haltung und die Vorstellung davon, was Kinder ausmacht und wie sich die Begleitung ihrer Entwicklung gestaltet. Dieses Bild prägt jede Interaktion, jede Entscheidung und jedes Angebot in der KiTa. Es beeinflusst, wie Kinder wahrgenommen und ihre Kompetenzen und Bedürfnisse im KiTa-Alltag berücksichtigt werden. Es stellt die Grundlage des pädagogischen Handelns dar.

Folgendes Bild vom Kind prägt die Arbeit in Berliner KiTas:

Jedes Kind ist einzigartig

Kinder sind von Anfang an eigenständige Persönlichkeiten und haben als Menschen die gleiche Würde wie Erwachsene. Jedes Kind ist geprägt von seinen Erfahrungen, Interessen und seinem soziokulturellen Hintergrund. Sie sind einzigartig, unverwechselbar und haben ein Recht auf Respekt und Wertschätzung.

Kinder sind kompetent und neugierig

Sie wollen und können lernen – jeden Tag, in jeder Situation, mit all ihren Sinnen. Dabei sind sie aktive Gestaltende ihrer eigenen Entwicklung und bestimmen ihr Tempo und ihre Interessen grundsätzlich selbst.

Kinder sind soziale Wesen

Von Anfang an suchen sie den Kontakt zu anderen. Sie brauchen stabile und vertrauensvolle Beziehungen mit Erwachsenen und anderen Kindern, um sich wohlfühlen und zu lernen.

Das Bild vom Kind spiegelt sich in der Gestaltung von Beziehungen wider. Es beeinflusst, wie Räume und Alltag gestaltet werden – einladend, vielfältig und mit verschiedenen Möglichkeiten zum Entdecken und Mitgestalten. Es bestimmt, wie Impulse und Anregungen angeboten werden, mit dem Blick auf die Stärken und Interessen der Kinder, sodass sie Lust haben, aktiv mitzuwirken.

Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt

Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der ein Mensch sich ein Bild von seiner Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und durch die er sich als selbstwirksam erlebt. Das bedeutet,

- sich ein Bild von sich selbst zu machen und Eigenverantwortung zu entwickeln (das Kind in seiner Welt),
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen und sich solidarisch in die Gemeinschaft einzubringen (das Kind in der Kindergemeinschaft),
- sich ein Bild von der Welt zu machen (das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden und die Welt gemeinsam mit anderen verantwortlich zu gestalten).

Bildung ist ein aktiver Prozess, der sozial-kulturell geprägt und an das unmittelbare Erleben der Kinder in ihrer Lebenswelt gebunden ist. Die soziale, ethnische, geschlechtliche, weltanschauliche beziehungsweise religiöse Einbindung und Zugehörigkeit der Kinder prägen ihre Lebenswelt und ihre Erfahrungen. Von Beginn des Lebens an erproben sich Kinder, setzen sich mit ihrem Umfeld und ihrer Lebenswelt auseinander und beeinflussen diese. In der Interaktion mit ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen bilden und verwerfen sie stetig Annahmen darüber, wie die Welt um sie herum funktioniert, wie die Dinge zusammenhängen und welchen Platz sie selbst darin haben. Sie erkunden ihre Umgebung, stellen Fragen, experimentieren, beobachten und ziehen Schlüsse.

Daher gestalten sich die Aneignungsprozesse von Kindern in einem ko-konstruktiven Miteinander. Pädagogische Fachkräfte begleiten die Bildungs- und Aneignungsprozesse der Kinder auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Intensität. Jede bewusste Anregung verfolgt dabei bestimmte Ziele, die die Richtung vorgeben, in der die Kinder bei der Entfaltung ihrer individuellen Möglichkeiten unterstützt werden sollen (► siehe Kapitel 1.3).

Beispiel: Puzzleteile der Bildung in drei Ebenen

1. Anna sitzt ganz vertieft an einem bunten Holzpuzzle mit Tiermotiven. Sie betrachtet die Tiere aufmerksam, probiert verschiedene Teile aus, dreht sie hin und her und strahlt, als ein Stück endlich passt. In diesem Moment gestaltet Anna ihren Bildungsprozess weitgehend selbst. Kim, die pädagogische Fachkraft, hat keinen direkten Einfluss, trägt aber durch die Bereitstellung des Materials und die ansprechende Gestaltung des Raumes behutsam zur Lernumgebung bei.

2. In einer anderen Ecke arbeiten Omar, Mia und Mateo gemeinsam an einem großen Puzzle. Omar zeigt auf ein Teil und sagt: „Ich glaube, das gehört hierhin!“ Mia ahmt einen Löwen nach, während Mateo das passende Stück sucht. Die Kinder helfen einander, diskutieren über die Tiere und Puzzleteile und probieren unterschiedliche Möglichkeiten aus. Kim beobachtet die Gruppendynamik, begleitet den Prozess und gibt nur behutsame Impulse wie: „Überlegt mal, welches Teil hier passen könnte.“ So wird der Aneignungsprozess feinfühlig unterstützt, ohne dass Kim den Inhalt vorgibt.

3. Später legt Kim zusammen mit den Kindern das Puzzle und stellt Fragen, die einen gemeinsamen Denkprozess anregen: „Hm, ich bin mir gerade selbst nicht sicher. Was siehst du?“ oder „Ich dachte erst, das passt hier – aber jetzt weiß ich es auch nicht. Was meinst du?“ Gemeinsam überlegen sie, probieren aus und diskutieren. Kim unterstützt die Kinder direkt beim Problemlösen, regt Denkprozesse an und lenkt die Interaktion – der Aneignungsprozess wird so bewusst begleitet.

Bildung ist Ko-Konstruktion

Die drei Ebenen im oben genannten Beispiel verdeutlichen die komplexen Prozesse der ko-konstruktiven Bildung. Diese umfassen

- die eigenständige Aneignungstätigkeit der Kinder (Ebene 1),
- die Bildung in Interaktion mit anderen Kindern (Ebene 2) und
- die gezielte Anregung durch Erwachsene, in diesem Fall durch die pädagogische Fachkraft (Ebene 3).

Die Übergänge zwischen den Ebenen verlaufen fließend. Das Zusammenspiel zwischen den Ebenen ist Ausdruck einer kindzentrierten Bildungs- und Erziehungsperspektive. Es konkretisiert sowohl das Recht jedes Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit als auch sein Recht auf Bildung und damit auf entwicklungsangemessene Anregungen und Unterstützung, die zur Ausschöpfung seiner Potenziale beitragen.

In Ebene 1 eignen sich die Kinder die Welt in eigener Initiative, das heißt, durch ihre intrinsische Motivation an und bilden sich dadurch. Dieser aktive Aneignungsprozess wird durch ein anregendes Bildungsumfeld und den Kontakt mit anderen Menschen unterstützt. Pädagogische Fachkräfte berücksichtigen das, indem sie die Interessen der Kinder wahrnehmen, sie in ihrer Neugier bestärken und damit indirekt ihre Aneignungsprozesse unterstützen.

Ebene 2 stellt den Schlüssel zur Ko-Konstruktion dar: der sozialen Interaktion und gemeinsamen Suche nach Lösungen und Antworten. Was kann ich selbst und was kann ich gemeinsam mit anderen bewirken? Hilft mir jemand, wenn ich ein Teil nicht finde oder nicht weiß, wo es hinkommt? Wie lösen wir Probleme gemeinsam – durch Reden, Ausprobieren oder andere Ideen? Wie reagieren die anderen, wenn ich etwas vorschlage? Was habe ich gelernt, indem ich mit anderen zusammengearbeitet habe? Erwachsene Bezugspersonen (wie Eltern⁴, pädagogische Fachkräfte) und auch andere Kinder spielen in der gemeinsamen Erkundung ihrer Welt eine wichtige Rolle. Sie begleiten, fördern und regen die Kinder dazu an, sich aktiv mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. Diese Lebenswelt, das Umfeld, in dem Kinder aufwachsen – also Familie, Freundschaften, Kultur, Erlebnisse und Erfahrungen – beeinflusst ihre Motivation und ihre Möglichkeiten, sich zu bilden.

Die weitergehende aktive Aneignung durch gezielte Anregung und Förderung, die auch als kognitiv anregende Interaktionsgestaltung bezeichnet wird, wird in Ebene 3 dargestellt. Hier steht die aktive Rolle der pädagogischen Fachkraft mehr im Vordergrund. Die Unterstützung erfolgt zielgerichtet auf Basis einer konkreten Beobachtung und Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte über die „Zone der nächsten Entwicklung“⁵ des jeweiligen Kindes oder der Kindergruppe. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ beschreibt die Fähigkeiten oder Aufgaben, die ein Kind oder die Kindergruppe aktuell noch nicht allein bewältigen kann, aber mit Unterstützung – sei es durch andere Kinder oder Erwachsene – erfolgreich meistern könnte. Ziel ist es, Kindern gezielt Herausforderungen zu bieten, die ihre Entwicklung fördern, ohne sie zu über- oder unterfordern. Pädagogische Fachkräfte unterstützen diesen Prozess, indem sie passende Anregungen und Hilfestellungen bieten, die den Kindern als Orientierung dienen und ihnen helfen, Aufgaben zu lösen. Dies geschieht zum Beispiel in Form von:

- Fragestellung, das heißt, Fragen zu formulieren, die zum Nachdenken oder Problemlösen anregen,
- Modellierung, das heißt, den Kindern zu zeigen, wie eine Aufgabe gelöst oder eine Fähigkeit ausgeführt werden kann (Lernen am Modell),
- Ermutigung, das heißt, Kindern Mut zu machen, auch Herausforderungen und Anstrengungen anzunehmen, um Ziele zu erreichen, auf die sie stolz sind und die ihr Selbstbewusstsein stärken.

4 Jedes Kind ist Teil eines Familiensystems und wächst mit seinen Bezugspersonen auf. Das können Mutter und Vater sein, aber Kinder können auch bei alleinerziehenden Eltern, in einer Wohngemeinschaft, in einer Pflegefamilie, mit oder bei Großeltern, mit oder ohne Geschwister, mit zwei Müttern oder zwei Vätern oder in anderen familiären Gemeinschaften aufwachsen. Folglich bezieht sich der Begriff Eltern auf diejenigen Menschen, die für ein Kind in häuslicher Umgebung Verantwortung haben.

5 Vgl. Wygotski, 2000; 2017

Eine gezielte Beobachtung und deren Einordnung in die Lebenswelt der Kinder hilft zu erkennen, welche Aneignungsschritte das Kind oder die Kindergemeinschaft aktuell geht, um entsprechend Unterstützung und Anregung anzubieten. Dabei geben pädagogische Fachkräfte den Kindern im Verlauf ihrer KiTa-Zeit die Möglichkeit, Erfahrungen in allen Bildungsbereichen zu machen, die ihnen unterschiedliche Zugänge zur Weltaneignung bieten. Dazu gehört auch, Themen einzubringen, Interessen zu wecken und Impulse zu setzen, die über die Lebenswelt der Kinder hinausgehen. Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in ko-konstruktiven Bildungsprozessen sind in den Aufgabenbereichen (► siehe Kapitel 3) beschrieben.

Bildung ist ein ganzheitlicher, sinnlicher, freudvoller Prozess

Frühkindliche Bildungsprozesse sind ganzheitlich, weil sie alle Bereiche der kindlichen Entwicklung einbeziehen. Kinder erschließen sich neue Erfahrungen vor allem über ihre Sinne, durch Bewegung, Gefühle und verarbeiten diese Eindrücke zunehmend über den Verstand, eingebettet in soziale Interaktionen. Diese ganzheitlichen Bildungsprozesse wirken sich wiederum auf die gesamte Persönlichkeit der Kinder aus und tragen zur Weiterentwicklung ihrer verschiedenen Fähigkeiten bei.

In frühen Lebensjahren sind Sinneseindrücke besonders bedeutsam. Die über Wahrnehmung und Bewegung gewonnenen Eindrücke werden kognitiv nachhaltig verarbeitet. Denkwege – kognitive Landkarten – prägen sich aus. Kinder lernen daher besonders erfolgreich, wenn sie ihre Sinne durch Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken sowie Bewegung vielfältig für die Aufnahme und Verarbeitung unterschiedlichster Eindrücke einsetzen können.

Beispiel: Ein Vormittag im Sandkasten

Es ist ein sonniger Vormittag, als sich die Kinder der Kita „Sonnenwiese“ im Sandbereich versammeln. Die pädagogische Fachkraft Margit beobachtet, wie Samira, Noah, Mehmed und Polina voller Begeisterung in den Sand steigen.

Samira kniet sich hin und beginnt, mit den Händen tiefe Gruben zu graben. Sie spürt genau, wie sich der Sand anfühlt – mal fein und rieselnd, dann wieder grob und krümelig. Als sie mit ihrer Schaufel feuchten Sand auftürmt, sagt sie begeistert: „Der ist ganz matschig, der klebt richtig!“ Margit nickt und greift Samiras Beobachtung auf: „Ja, ich sehe auch, dass er jetzt zusammenhält. Vorhin ist er auseinandergefallen, oder? Was ist jetzt eigentlich anders geworden?“

Neben ihr lässt Noah eine Handvoll trockenen Sand langsam durch seine Finger rieseln. Er beobachtet fasziniert, wie der Sand wie Staub zu Boden fällt. „Der ist wie Puder“, murmelt er und schaut Mehmed an, der gerade Wasser in seinen selbst gebauten Sandkrater gießt. Gemeinsam sehen sie, wie sich die Form des Sandes verändert – eine spontane Entdeckung physikalischer Zusammenhänge.

Polina füllt konzentriert ihren roten Eimer. Mit einem leichten Platschen landet der Sand im Inneren. Sie horcht aufmerksam dem Geräusch und sagt: „Der macht ein anderes Geräusch als Wasser!“ Margit lächelt: „Spannend – ich höre auch einen Unterschied. Woran könnte das liegen?“

Zwischendurch hebt Mehmed den Kopf und ruft: „Der Sand riecht heute frisch!“ Er steckt neugierig die Nase in einen trockenen Haufen. Der leicht erdige Geruch regt ihn zum weiteren Forschen an.

Währenddessen sind die Kinder ständig in Bewegung. Sie hocken, greifen, tragen Eimer, drücken Sand in Förmchen, laufen zur Wasserpumpe – all das stärkt spielerisch ihre Grob- und Feinmotorik. Margit hilft Polina dabei, den schweren Eimer zu tragen und bestärkt sie: „Du hast richtig gut Kraft eingesetzt – das ist gar nicht so leicht!“

Im Sandkasten erleben die Kinder nicht nur Spaß, sondern auch eine Vielfalt an sinnlichen Eindrücken, motorischen Herausforderungen und ersten naturwissenschaftlichen Erkenntnissen – ein ganz gewöhnlicher, aber gleichzeitig ganz besonderer Tag in der Kita „Sonnenwiese“.



Bildungsprozesse gelingen besonders gut, wenn sie mit positiven Gefühlen wie Freude, Neugier und Zuversicht verbunden sind. Wenn Kinder sich einer Frage, einer Aufgabe oder Herausforderung stellen und sie erfolgreich bewältigen, sind sie stolz und glücklich. Dieses Glücksgefühl, verbunden mit dem Wunsch, etwas zu können und zu leisten, stärkt ihre Resilienz und motiviert sie, sich weiteren Anforderungen zu stellen. Es ist von Bedeutung, die KiTa als einen freud- und humorvollen Ort zu gestalten, in dem sich die Kinder wohlfühlen, an dem viel gelacht wird und Erwachsene und Kinder gemeinsam Spaß haben und spannende Dinge erkunden und erleben.

Was eine kindorientierte frühe Bildung braucht

Im pädagogischen Alltag geht es darum, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich Kinder entfalten können, sowohl kognitiv als auch sozial, emotional und motorisch. Damit Bildungsprozesse gelingen, braucht es folgende Voraussetzungen, die die Grundlage für eine ganzheitliche und kindorientierte Bildung darstellen.

Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt

Kinder sind aktive Akteurinnen und Akteure ihrer eigenen Entwicklung und bringen bereits vielfältige Erfahrungen und Interessen mit. Nur wenn das, was sie lernen, für die Kinder subjektiv bedeutsam ist, nur wenn der Sinnzusammenhang für sie überschaubar ist, entwickeln sie großes Interesse und neugierige Fragen. Die Aneignung ihrer Welt gelingt am besten, wenn sie mit den vielfältigen Eindrücken des alltäglichen Lebens, den Bedürfnissen und Interessen der Kinder verbunden ist. Deshalb ist von großer Bedeutung, dass Bildungsprozesse an das unmittelbare Erleben, die Erfahrungen und die Lebenswelt von Kindern anknüpfen. Wenn pädagogische Fachkräfte aufmerksam beobachten und zuhören, sich für die Erfahrungen, Themen und Spielwelten der Kinder interessieren, können sie diese als Ausgangspunkt für die alltagsintegrierte Anregung von Bildungsprozessen nutzen. Somit wird das Lernen in bedeutungsvolles Handeln eingebettet.

Untrennbar verbunden mit dem Leben jedes KiTa-Kindes sind die Lebenswelt seiner Familie und der Sozialraum, in dem die KiTa liegt. Es ist bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte sowie die Kindergemeinschaft die Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien kennenlernen und wertschätzen. Hierfür können Teile ihrer Lebenswelt in die KiTa gebracht werden (zum Beispiel in Form von Erzählungen, Spielen, Gewohnheiten, aber auch Gegenständen, die für die Kinder bedeutsam sind). Eine pädagogische Fachkraft kann zum Beispiel die Kinder anregen, Bilder vom Lieblingsessen ihrer Familie mitzubringen und sich darüber auszutauschen. Der Rahmen eines kleinen Projektes kann genutzt werden, sich jeweils eine Speise auszuwählen, die in der Kindergruppe gemeinsam hergestellt und probiert werden kann. Die Kinder erzählen dabei von ihrem Lieblingsessen und den Geschichten oder Traditionen, die sie damit verbinden. Kinder werden ermutigt, das Lieblingsessen in ihren Familiensprachen zu benennen. Die Gruppe kann diese Wörter aufgreifen und wiederholen, sodass damit die Wertschätzung für verschiedene Sprachen ausgedrückt und das Selbstbewusstsein der mehrsprachig aufwachsenden Kinder gefördert wird. Grundsätzlich ist es von Bedeutung, dass pädagogische Fachkräfte die Erfahrungen aus den Familien (zum Beispiel Glauben, Bräuche, Kultur, Feste) in Gesprächen, im Spiel oder bei Angeboten und Veranstaltungen berücksichtigen.

Zur Erkundung des Sozialraumes gehören gemeinsame Entdeckungen im Kiez und in der Stadt, die Kindern Orientierung ermöglichen und bei denen sie sowohl ihre vorhandenen Kenntnisse einbringen als auch ihren Horizont erweitern können. Was gibt es Spannendes für Kinder in der unmittelbaren Umgebung der KiTa? Und in anderen Stadtteilen? Welche Wege verbinden diese Orte, wie kommen wir dorthin? Kinder können sich so bedeutsame Berliner Orte erschließen, Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen und die Vielfalt der Stadt begreifen. Die erkundeten Orte, Menschen und Angebote aus dem Sozialraum können wiederum in die Bildungsprozesse einbezogen werden. Indem sie den Sozialraum erkunden, lernen Kinder auch, sich im Verkehr sicher und schrittweise selbstständiger zu bewegen. Das stärkt ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstvertrauen.

Beziehung und Wohlbefinden

Damit Kinder die Welt neugierig und zuversichtlich entdecken können, ist es entscheidend, dass ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden gewährleistet ist. Sie benötigen eine Umgebung, die ihnen ein Gefühl von Geborgenheit, emotionaler Sicherheit und Zuwendung vermittelt und in der sichergestellt ist, dass ihre physischen und psychischen Bedürfnisse berücksichtigt sind. Sie brauchen verlässliche Bezugspersonen, die ihnen Halt und Orientierung bieten, sodass sie sich sicher fühlen können. Ebenso wesentlich ist eine Atmosphäre, die sie in ihrer Entfaltung anregt und ihre Fähigkeiten stärkt, denn zu den Grundbedürfnissen von Kindern zählen auch Autonomie und Kompetenzerleben. Dies fördert ihre Selbstwirksamkeit, sodass sie Vertrauen in ihre eigenen Möglichkeiten entwickeln können.

Jedes Kind braucht Bezugspersonen, denen es vertraut, an die es sich wenden kann und die es in seiner Persönlichkeit stärken. Das sind vor allem Familienmitglieder und pädagogische Fachkräfte sowie Freundinnen und Freunde in der Kindergemeinschaft. Kinder benötigen zugewandte Menschen und ein spürbares Interesse an ihren Ideen, Fragen, Tätigkeiten und Emotionen. Vertrauensvolle Beziehungen, in denen die Kinder sich angenommen, beachtet und wertgeschätzt fühlen, bieten ihnen eine sichere Basis für ihre Bildungsprozesse und fördern ihre Fähigkeit, herausfordernde Situationen zu bewältigen (Resilienz). Eine solche Beziehung ist ebenfalls die Voraussetzung dafür, dass Erwachsene Einfluss auf die Aneignungsprozesse der Kinder nehmen können. Deshalb kommt es besonders darauf an, dass pädagogische Fachkräfte sich allen Kindern gegenüber freundlich, respektvoll und zugewandt verhalten und die Interaktion mit jedem Kind und mit der Kindergemeinschaft dialogisch gestalten, ohne den Anspruch zu erheben, einen Konsens herstellen zu müssen. Sie nehmen dabei die sozialen Beziehungen der Kindergemeinschaft in den Blick und achten darauf, dass alle Kinder sich wohlfühlen, ihren Platz in der Gemeinschaft finden und an ihr teilhaben können. Sie bleiben jederzeit in Beziehung mit den Kindern und bieten auch in schwierigen Situationen das Gespräch an.

Kinder drücken ihr Wohlbefinden oder Unwohlsein auf unterschiedliche Weise aus. Wichtig ist, dass die Signale der Kinder aufmerksam wahrgenommen werden und angemessen darauf reagiert wird. Wenn Anzeichen von Stress und Unwohlsein erkannt werden, die sich insbesondere bei den jüngsten Kindern körperlich und nonverbal ausdrücken, sollen geeignete Maßnahmen ergriffen werden, damit die dahinterstehenden Bedürfnisse befriedigt werden und das Wohlbefinden wiederhergestellt werden kann.⁶

Sprache und Interaktion

Sprache ist im Leben der Kinder von Anfang an allgegenwärtig und bildet die Grundlage für Bildungsprozesse in allen Lebensbereichen. Sie dient als Werkzeug, um Gedanken und Gefühle auszudrücken, Eindrücke zu verarbeiten, die Welt zu begreifen, sich mit anderen zu verständigen, an der Gesellschaft teilzuhaben und kreativ zu sein. Zudem ist der Spracherwerb eng verknüpft mit der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern.

Für komplexe Bildungsprozesse sind sprachliche Mittel also unabdingbar. Je komplexer sie werden, desto differenzierter müssen auch Begriffe und Ausdrucksweisen sein. Präzise Begriffe helfen Kindern, Wahrnehmungen zu ordnen, Zusammenhänge zu erkennen und Erfahrungen zu reflektieren. Die gezielte Anbahnung der Bildungssprache Deutsch im KiTa-Alltag ist eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Sie greifen kindliche Äußerungen auf, erweitern diese modellhaft, führen neue Begriffe ein und schaffen vielfältige Gesprächsanlässe in alltäglichen Situationen. So unterstützen sie Kinder dabei, über die Alltagssprache hinaus Erfahrungen, Beobachtungen und Zusammenhänge sprachlich differenziert zu beschreiben und zu begründen. Umso wichtiger ist es, dass pädagogische Fachkräfte darauf achten, eine wertschätzende, diversitätssensible und inklusive Sprache zu verwenden.

Sprache durchzieht nahezu alle pädagogischen Situationen, Bildungsbereiche und Querschnittsthemen. Der Dialog mit Kindern ist für eine hohe Qualität in der frühen Bildung unabdingbar (► siehe Kapitel 2.3). Gelingt es, mit jedem Kind in den Dialog über Gegenstände und Abläufe des Alltags zu kommen und diese Alltagsanlässe für längere gemeinsame Gespräche zu nutzen, können sie zum Entwicklungsantrieb werden. In diesen alltäglichen Gesprächssituationen, zum Beispiel bei Mahlzeiten, im Spiel, bei der Körperpflege und vielen weiteren Gelegenheiten eines KiTa-Tages, nutzen pädagogische Fachkräfte auch die Möglichkeit, den Erfahrungshorizont der Kinder durch Impulse zu erweitern und die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema dialogisch anzuregen. Diese dialogischen Anregungen zwischen pädagogischen

6 Viernickel u.a., 2022, 2024; Neher u.a., 2019

Fachkräften und Kindern wie auch die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte an Gesprächen zwischen Kindern im selbstbestimmten Spiel münden in eine hohe Qualität alltagsintegrierter Entwicklungsunterstützung und -förderung. Die hohe Interaktionsqualität als Motor der Entwicklung und der Einsatz effektiver Gesprächsstrategien⁷ ist damit von entscheidender Bedeutung im pädagogischen Alltag.

Werteorientierung: Ethik und Religion

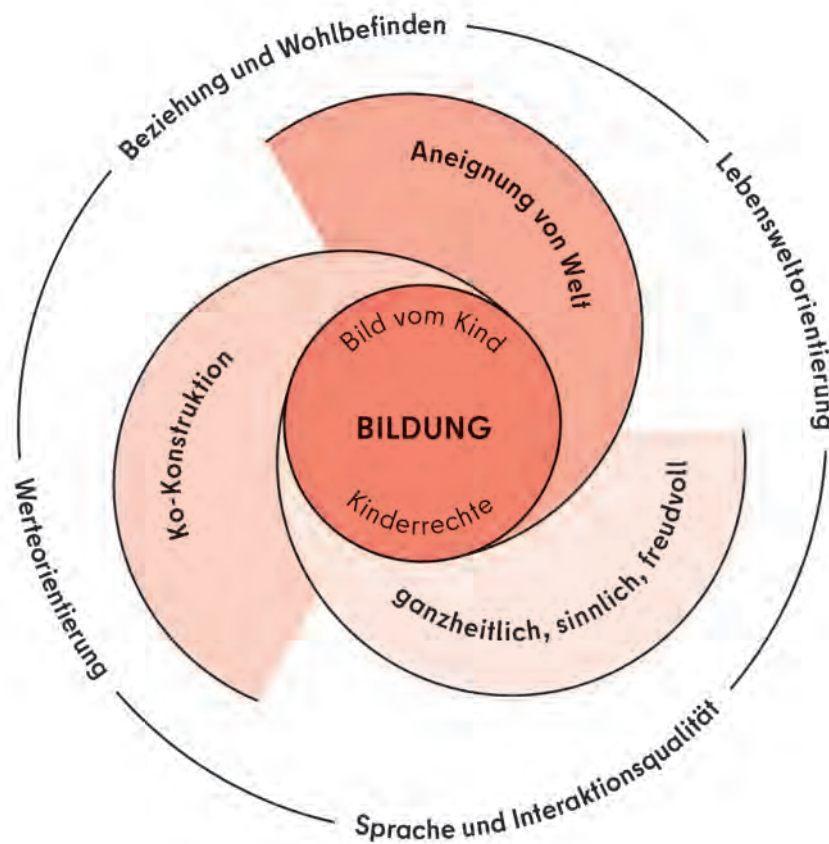
Kinder leben in einer Welt unterschiedlicher Lebensentwürfe und -bedingungen, Werte, Religionen sowie kulturell geprägter Traditionen. In der Familie und ihrem sozialen Umfeld erleben Kinder Rituale, Feste und Bräuche, insbesondere zu Feiertagen, sie hören Geschichten und Lieder verschiedener Kulturkreise und erfahren den Umgang mit unterschiedlichen Weltanschauungen. Unabhängig von weltanschaulicher Zugehörigkeit denken Kinder über Themen wie Liebe, Freundschaft, Verlust und Tod nach und setzen sich mit Fragen nach Sinn, menschlicher Existenz und dem richtigen Handeln auseinander. Darauf erwarten sie von Erwachsenen in der Familie und der KiTa Antworten. Pädagogische Fachkräfte greifen diese Fragen auf und ermutigen Kinder gezielt, sich ethischen, religiösen und weltanschaulichen Sinnfragen zu stellen. Sie regen die Kinder zum Nachdenken und Philosophieren an und begleiten sie bei der Suche nach Antworten und Deutungen. Sie helfen Kindern, die unterschiedlichen Werte und Auffassungen zu erkennen, und regen den Austausch über Verbindendes der Religionen und Weltanschauungen an. Somit fördern pädagogische Fachkräfte ein Verständnis für Werte des Zusammenlebens und bieten Kindern Orientierung. Philosophische und ethische Bildung stärkt die Fähigkeit der Kinder, eigene Gedanken zu Weltbild und Weltanschauung zu entwickeln und diese im Dialog mit anderen zu teilen. Gleichzeitig eröffnet sie Wege, gemeinsame Zugänge zu Themen zu finden und gemeinsam Antworten zu erarbeiten.

Besonders Kitas in religiöser Trägerschaft gestalten (inter-)religiöse Bildung im Rahmen ihres Selbstverständnisses. Religiöse Bildung kann unterstützend bei der Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und Erlebnissen sein. Sie ist nicht an eine bestimmte Konfession gebunden, sondern orientiert sich an der individuellen Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien. Interreligiöse Bildung kann somit ein wichtiger Beitrag zur Prävention gegen Ausgrenzung und zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts leisten. Gelerntes dient nicht als abgeschlossene Wahrheit, sondern bietet Orientierung und bildet ein Grundverständnis, das vor dem Hintergrund neuer individueller Lebenssituationen überprüft und weiterentwickelt werden kann.

Die Grundwerte der Verfassung sind die verbindliche Grundlage für alle KiTas. Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, Kindern von Anfang an die Werte nahe zu bringen, die für das demokratische Zusammenleben unerlässlich sind. Dazu gehören die Achtung der Gleichheit, die Förderung des respektvollen Umgangs miteinander, der Respekt vor sich selbst und anderen sowie das Recht, eigene Meinungen zu bilden und zu äußern. Dazu ist es entscheidend, diese Werte konsequent vorzuleben. Pädagogische Fachkräfte haben die Verantwortung, klare Grenzen aufzuzeigen, wenn es um den Umgang mit intoleranten oder undemokratischen Haltungen geht und dabei aktiv das Verständnis für demokratische Prinzipien zu fördern. Im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit ermöglichen sie den Kindern, die Bedeutung von Freiheit, Verantwortung und gegenseitigem Respekt in ihrem Alltag zu erfahren und zu verstehen.

⁷ Konkrete Hinweise zu Gesprächsstrategien finden sich u.a. im Qualifizierungskonzept „Mit Kindern im Gespräch (MiKiG)“, das im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS und BiSS-Transfer) entwickelt und dessen Wirksamkeit wissenschaftlich belegt wurde (dazu Kammermeyer et al., 2023; Horner et al. 2024).

Schaubild zum Bildungsverständnis



Reflexionsfragen

- Mit welcher Haltung begegnen wir Kindern? Woran erkennen Kinder (und Familien) unsere pädagogische Haltung im Alltag?
- Wie verstehen wir unsere Rolle als pädagogische Fachkräfte und wie setzen wir sie um?
- Wie regen wir ganzheitliche Bildungsprozesse an, ausgehend von den Interessen und den Lebenswelten der Kinder?
- Wie sorgen wir dafür, dass alle Kinder sich sicher, wohl und geborgen fühlen und sich dem Erkunden, Spielen und Lernen in der Gemeinschaft widmen können?
- Wie gut gelingt es uns, in dialogische und langanhaltende gemeinsame Denkprozesse mit Kindern zu gelangen und welche Situationen eignen sich dafür?
- Wie unterstützen wir Kinder darin, sich mit Fragen des Lebens, des friedlichen Zusammenlebens mit anderen und zu geteilten Werten auseinanderzusetzen?

1.2 Querschnittsthemen

Das zentrale Ziel von Bildung und Erziehung besteht darin, Kinder auf ein Leben in nachhaltigen Gemeinschaften und Lebensumwelten vorzubereiten, sowohl vor Ort als auch weltweit. Dabei ist das Eintreten für inklusive Werte untrennbar mit der Verantwortung für zukünftige Generationen verbunden. Zu den grundlegenden Werten und Zielen unserer Gesellschaft gehören die konsequente Beachtung und institutionelle Umsetzung der Kinderrechte, die Sicherstellung von Zugängen zu Bildung für alle Kinder sowie die Ausrichtung dieser Bildung auf Inklusion und Nachhaltigkeit. Sie vertiefen als Querschnittsthemen das Bildungsverständnis und bilden gemeinsam mit diesem die handlungsleitenden pädagogischen Prinzipien in KiTas. Ziel ist, allen Kindern faire Chancen für ihre persönliche Zukunft und ihr Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.



Ein pädagogischer Alltag, in dem diese Prinzipien lebendig werden, stärkt die Widerstandskraft der Kinder, fördert ihre Kreativität und unterstützt den Aufbau von Resilienz. Gleichzeitig entstehen dadurch wichtige Impulse, das Zusammenleben in der Kindergemeinschaft nach ethischen Maßstäben zu gestalten und Werte wie Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität erfahrbar zu machen.

1.2.1 Kinderrechte, Partizipation und Kinderschutz

Kinderrechte sind Menschenrechte, die auf die besonderen Bedürfnisse und Lebenssituationen von Kindern eingehen und oft grundlegend anders sind als die von Erwachsenen. Seit 1989 sind diese Rechte in der UN-Kinderrechtskonvention verankert.

Die Bedeutung von Kinderrechten für das Kind und die Kindergemeinschaft

Jedes Kind hat ein Recht auf Unversehrtheit und Wohlbefinden, auf bestmögliche Entwicklung und Bildung sowie auf Beteiligung. Kinderrechte sind von entscheidender Bedeutung, da sie die Grundlagen für die Gestaltung eines sicheren, gesunden und förderlichen Umfelds bieten, in dem Kinder aufwachsen können. Sie lassen sich in die zentralen Formen der Förderrechte, Beteiligungsrechte und Schutzrechte unterteilen.

Förderrechte

Zu den Förderrechten gehören das Recht auf Bildung, auf Gesundheitsversorgung und angemessene Lebensbedingungen ebenso wie das Recht auf Spiel, Freizeit und Ruhe. Diese Rechte entsprechen neben ihren physischen Bedürfnissen den Grundbedürfnissen der Kinder nach Erkundung, Lernen und Entfaltung. Förderrechte sichern Kindern die Möglichkeit, gesund aufzuwachsen und sich körperlich und geistig bestmöglich zu entwickeln. Sie ermöglichen ihnen, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ein selbstbestimmtes Leben benötigen.

Beteiligungsrechte

Zu den Beteiligungsrechten gehören der altersgerechte Zugang zu Informationen und Medien sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung und die Berücksichtigung dieser Meinung. Kinder haben ein Recht auf Autonomie, Selbst- und Mitbestimmung und sind von Anfang an in der Lage, ihre Interessen und Ideen auf verschiedene Art und Weise einzubringen. Beteiligungsrechte stärken Kinder in ihrem Selbstbewusstsein und ihren Fähigkeiten, Verantwortung zu übernehmen. Kinder erhalten durch sie die Möglichkeit, aktive Mitglieder ihrer KiTa-Gemeinschaft und perspektivisch der Gesellschaft zu werden.

Schutzrechte

Zu den Schutzrechten gehören das Recht auf ein diskriminierungsfreies Leben sowie das Recht auf Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt, vor Misshandlung, Vernachlässigung und sexuellem Missbrauch. Kinder haben das Recht, respekt- und liebevoll behandelt zu werden und vor Gefahren geschützt zu sein. Zu ihren Grundbedürfnissen zählen neben Sicherheit auch Würde, Akzeptanz und Wertschätzung. Die Einhaltung der Schutzrechte gewährleistet, dass Kinder in einer sicheren Umgebung leben können, in der sie respektiert und vor Schaden bewahrt werden. Zudem dienen sie als Fundament für Gerechtigkeit und Inklusion.

Kinderrechte in KiTas

Die Umsetzung von Kinderrechten im KiTa-Alltag erfordert bewusstes pädagogisches Handeln. Ziel ist es, eine Umgebung zu schaffen, in der die Kinder als eigenständige Persönlichkeiten mit unveräußerlichen Rechten wahrgenommen werden, indem sie selbstständig handeln, Entscheidungen treffen und ihre Rechte ausüben können und dabei entwicklungsangemessen begleitet, angeleitet und geschützt werden. Pädagogische

Fachkräfte schaffen einen sicheren Rahmen, in dem sie Regeln erklären, Teilhabe fördern und eingreifen, wenn Kinder sich selbst oder andere gefährden, ohne sie dabei zu bevormunden. Dabei lernen Kinder Verantwortung, respektieren Grenzen und entwickeln sich gestärkt in einem vertrauensvollen Umfeld.

Kinderrechte im Alltag von KiTas zu achten, bedeutet:

- dafür zu sorgen, dass Kinder altersgemäß ihre Rechte kennenlernen,
- einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder Verantwortung und Respekt entwickeln und die Rechte jedes Kindes anerkannt und umgesetzt werden,
- diese Rechte vorzuleben, im Umgang mit Kindern, dem Team und den Familien,
- Kindern Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen.

Die genannten drei Gruppen von Rechten (Förder-, Beteiligungs- und Schutzrechte) sind gleichwertig und eng miteinander verbunden. Sie bedingen sich gegenseitig und müssen daher in ihrer Umsetzung gleichermaßen und immer im Zusammenhang miteinander betrachtet werden.

Die Umsetzung der Förderrechte, das heißt des Rechts auf Bildung und Förderung, wird im gesamten BBP ausführlich erörtert, sodass im Folgenden insbesondere die Rechte auf Beteiligung (Partizipation) und Schutz näher betrachtet werden.

Partizipation

Kinder wollen den Alltag in KiTas mitgestalten und sollen dazu entwicklungsangemessen die Möglichkeit erhalten. Ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung ist nicht nur in der UN-Kinderrechtskonvention verankert, sondern auch im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII, Paragraph 45 Absatz 2) und im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG, Paragraph 1 Absatz 5). Partizipation ist dabei der Schlüssel zur persönlichen Entwicklung, zur Erweiterung des Horizonts und zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Dadurch lernen Kinder, sensibel und verantwortungsvoll mit sich und anderen umzugehen, die eigenen Anliegen und Interessen zu vertreten, sich für die Anliegen und Interessen anderer einzusetzen, mit anderen zu teilen und Lösungen gemeinschaftlich auszuhandeln. Partizipation im KiTa-Alltag zu etablieren ist ein wertvoller, aber auch komplexer Prozess, der eine verantwortungsbewusste und reflektierte Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte erfordert. Die pädagogischen Fachkräfte tragen die Verantwortung für die Gestaltung dieser Beteiligungsprozesse und sorgen dafür, dass dazu klare Vereinbarungen in der Einrichtungskonzeption getroffen und umgesetzt werden.

Partizipation als Schlüssel zur Demokratiebildung

Die Partizipation der Kinder im Alltag von KiTas ermöglicht erfahrungsbasiertes Lernen grundlegender demokratischer Prinzipien, Werte und Kompetenzen. In diesem Sinne ist Partizipation ein Grundstein für Demokratiebildung. Demokratiebildung wird definiert als „ein[] vom Subjekt ausgehende[r] ganzheitliche[r] Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation.“⁸ Sie verfolgt das Ziel, alle Kinder frühzeitig an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und in die Gestaltung ihres (Lebens-)Umfelds einzubeziehen.

Grundlegend für eine gelebte Partizipation sind ein vertrauensvoller, empathischer und wertschätzender Umgang miteinander sowie eine dialogische Haltung, die von Offenheit und aufrichtigem Interesse geprägt ist. Konkret heißt das, dass Kinder bei allen pädagogischen Fachkräften ein offenes Ohr für ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse, aber auch Beschwerden, Sorgen und Ängste finden, auch wenn diese nonverbal ausgedrückt werden, zum Beispiel bei den jüngsten Kindern. Entscheidungen werden dann, wenn

8 Kenner/Lange, 2022, S. 62

angemessen, gemeinsam mit den Kindern getroffen, damit ihre Selbstbestimmung und Mitbestimmung gefördert werden. Zum Beispiel: Zu welchem Spielplatz wollen wir heute gehen? Von wem möchtest du gewickelt werden? Wie wollen wir unser Sommerfest gestalten? Es liegt in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, Partizipation entwicklungsangemessen zu gestalten und die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten.

Demokratiebildung bedeutet auch, die Vielfalt in der Kindergemeinschaft zu respektieren und zu würdigen, die Perspektiven der Kinder zu berücksichtigen und eine inklusive Gemeinschaft zu fördern. Partizipatives pädagogisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, eine gute Balance zwischen den Autonomiebedürfnissen des einzelnen Kindes und dem Zusammenhalt in der Gruppe herzustellen. Beide Aspekte ergänzen einander und sind wichtig für die Partizipation. Autonomie beschreibt hierbei Entscheidungen des Kindes in seinen eigenen Angelegenheiten, beispielsweise: Wo, mit wem und was möchte ich spielen? Zusammenhalt in der Gruppe zielt darauf ab, sich verantwortungsvoll in das Leben der Gemeinschaft einzubringen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass sich die Kinder an einer Idee für die Planung beteiligen, die Perspektiven der anderen berücksichtigen und sich gegenseitig dabei unterstützen, teilzuhaben.

Formen und Ebenen der Partizipation

Partizipation wird in unterschiedlicher Form und Intensität realisiert, je nach Situation, aktuellen Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Kindergruppe und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Kompetenzen einzelner Kinder:

- **Information:** Kinder werden über Entscheidungen oder Projekte informiert und haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern. Kindern wird Orientierung angeboten, zum Beispiel in Form von Piktogrammen und Fotos.
- **Konsultation:** Kinder werden aktiv nach ihrer Meinung gefragt und diese wird bei Entscheidungen berücksichtigt.
- **Mitwirkung/Mitbestimmung:** Kinder sind aktiv an Entscheidungen oder Projekten beteiligt und tragen Verantwortung für deren Umsetzung.
- **Selbstbestimmung:** Kinder treffen Entscheidungen, die ihr eigenes Leben betreffen.

Wichtig ist, dass Kinder Erfahrungen mit allen Stufen der Partizipation machen können. Eine Form von Beteiligung ist immer möglich – selbst bei gesetzlichen Vorschriften, die nicht zu verändern sind, kann informiert, erklärt, zugehört werden. Wenn es Situationen gibt, in denen Partizipation nur in beschränkter Weise realisiert werden kann, bedarf diese Grenze einer transparenten Erläuterung und Begründung.

Beispiel: Speiseplan gemeinsam gestalten

Malias Lieblingsgericht ist Nudeln mit Tomatensoße. Sie äußert den Wunsch, dieses in der kommenden Woche jeden Tag zu essen. Lars, die pädagogische Fachkraft, antwortet lächelnd: „Das kann ich gut verstehen. Ich mag Nudeln auch so gerne. Komm, lass uns doch mal sehen, was unsere Köchin Bea dazu sagt.“ Auf dem Weg zu Bea erzählt Lars, dass sie die Aufgabe hat, darauf zu achten, dass in den Mahlzeiten alle wichtigen Nährstoffe sind, damit das Essen gesund ist. In der Küche erfahren Malia und Lars von den Essensplänen der nächsten Tage. Lars bringt Malias Wunsch nach Nudeln mit Tomatensoße ein. Bea verspricht, den Wunsch bei der weiteren Planung zu berücksichtigen. Einige Tage später stehen Nudeln mit Tomatensoße auf dem Speiseplan, darunter ein Vermerk: Wunschessen von Malia.

Partizipation findet im Alltag auf verschiedenen Ebenen statt. Eine große Rolle für eine partizipative Einrichtungskultur spielen wiederkehrende Situationen und Routinen wie Essen, Wickeln, Schlafen, Anziehen und Spielen. Hier liegt der Fokus auf der Wahrnehmung und Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse, Themen und Wünsche. Das passiert bereits, wenn eine pädagogische Fachkraft fragt: „Möchtest du, dass ich dir beim Anziehen der Schuhe helfe?“ Partizipation bedeutet auch, die eigenen Handlungen vorher

anzukündigen, zum Beispiel: „Ich hebe dich gleich hoch, um die Windel zu wechseln.“ und auf die Reaktion des Kindes zu warten. Auch in den responsiven Interaktionen wie einer Hilfestellung beim Essen – das Kind isst mit seinem eigenen Löffel und die pädagogische Fachkraft bietet mit einem weiteren Löffel Unterstützung an – zeigt sich die kinderrechtbasierte pädagogische Arbeit. Auf dieser Ebene gelingt Beteiligung auch für junge Kinder. Eine andere Ebene stellen Beteiligungsformate dar, die strukturell verankert sind, beispielsweise Gesprächsrunden, Kinderkonferenzen und -beiräte, Beschwerdeverfahren oder eine KiTa-Verfassung. Solche Formate sind geeignet, um über Erlebnisse oder Konflikte zu reden, gemeinsam Regeln auszuhandeln und zu vereinbaren, Kritik und Beschwerden zu äußern, Fragen, Themen und Ideen einzubringen und sich an der Gestaltung des Tagesablaufs und der Räume zu beteiligen. Um eine partizipative und demokratische Alltagskultur zu leben, sind beide Ebenen unverzichtbar. Kinder haben somit vielfältige Möglichkeiten, ihre Perspektiven einzubringen, sich auszudrücken und zu beteiligen.

Sich mitteilen und gehört werden

Außerhalb von vereinbarten Beschwerdewegen und Beteiligungsformaten, wie es ein Briefkasten, eine Kindersprechstunde mit der Leitung oder eine offene Abfrage im Kinderkreis sind, nutzen Kinder vielfältige Formen und Strategien, sich mitzuteilen. Beschwerden können sich in verbalem und nonverbalem Unmut oder körperlichem Unwohlsein äußern, Kinder können sich zurückziehen und wenig mitteilen oder laut werden und störendes Verhalten zeigen. Anliegen und Wünsche werden manchmal explizit mitgeteilt, manchmal sind sie eher indirekt im Verhalten und Handeln der Kinder zu erkennen, etwa durch wiederkehrende Themen im Spiel oder Unruhe als Zeichen für das Bedürfnis nach mehr Bewegung. Pädagogische Fachkräfte können diese Ausdrucksweisen erkennen und einordnen, wenn sie die Kinder bewusst beobachten und sich ihnen zuwenden. Sie nehmen die Kommunikation der Kinder einfühlsam wahr und reagieren darauf. Erfahren Kinder, dass sie in ihren Anliegen, Themen und Bedarfen ernst genommen werden, unabhängig vom Alter sowie sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen, erleben sie sich als selbstwirksam. Sie stellen fest, dass sie tatsächlichen Einfluss auf den Alltag in ihrer KiTa haben.

Kinderschutz

Kinder haben ein Recht auf Erziehung unter Ausschluss von Gewalt, körperlichen Bestrafungen, seelischen Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen. Das Recht auf gewaltfreie Erziehung ist im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB, Paragraph 1631 Absatz 2) explizit verankert. Es gilt für alle Lebensbereiche der Kinder, sowohl für das familiäre Umfeld als auch für den Kontext der Kindertageseinrichtung beziehungsweise Kindertagespflege.

Gewalt gegen Kinder kann offen erkennbar, aber auch subtil und verdeckt auftreten. Neben körperlichen Übergriffen zählen hierzu auch psychische und emotionale Verletzungen wie Beschämung, Entwürdigung, Drohungen, Diskriminierung, Nicht-Ernstnehmen oder Anschreien, Zwang, sexualisierte Gewalt oder Vernachlässigung.

Zur Sicherung der Rechte und des Wohls der Kinder hat jede KiTa ein Gewaltschutzkonzept⁹ als Bestandteil der Einrichtungskonzeption zu erarbeiten, umzusetzen und regelmäßig zu überprüfen (SGB VIII, Paragraph 45 Absatz 2 für Kindertageseinrichtungen und AV-KTPF, Nr. 6 Abs. 9 für Kindertagespflege). Ein solches Konzept umfasst zum einen Verfahren zur Intervention, falls es zu kindeswohlbeeinträchtigenden Situationen in

⁹ Zur Sicherung der Rechte und auch des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung muss auch gewährleistet sein, dass der Träger der Einrichtung ein Gewaltschutzkonzept entwickelt, anwendet und regelmäßig überprüft. Die nach Absatz 3 Nummer 1 vorzulegende Konzeption der Einrichtung muss damit ein Konzept zum Schutz der Kinder vor Gewalt umfassen, das insbesondere auf Zweck, Aufgabenspektrum, fachliches Profil, Größe, Räumlichkeiten und Ausstattung der jeweiligen Einrichtung ausgerichtet ist und darauf bezogene und abgestimmte Standards und Maßnahmen zum Gewaltschutz ausweist (§ 45 Abs. 2 Nr. 4 SGB VIII), Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter in „Orientierungshilfe gemäß §§ 45ff. SGB VIII“.

der KiTa gekommen ist oder ein Verdacht darauf besteht. Es umfasst weiterhin eine Selbstverpflichtungserklärung der pädagogischen Fachkräfte, sich an das Gewaltschutzkonzept zu halten, ein Beschwerdeverfahren und ein Verfahren, das auch den Umgang mit Falschbeschuldigungen regelt. Gleichzeitig beinhaltet es Maßnahmen zur Prävention. In der Erarbeitung und Anwendung des Gewaltschutzkonzepts sind alle Formen von Gewalt und Machtmissbrauch zu berücksichtigen.

Es ist von zentraler Bedeutung, dass sich alle Beschäftigten in KiTas aktiv mit dem Thema Kindeswohl und Kinderschutz auseinandersetzen. Dies gelingt besonders wirkungsvoll, wenn sie in die Entwicklung und regelmäßige Aktualisierung des Gewaltschutzkonzepts einbezogen werden. Dabei sollte ein weites Verständnis von Kinderschutz zugrunde gelegt werden, das den Schutz sämtlicher Kinderrechte einschließt.

Im Setting der Kindertagespflege stehen die pädagogischen Fachkräfte den ihnen anvertrauten Kindern sehr nahe und können durch diese enge Bindung Veränderungen im Verhalten, in der Stimmung oder im körperlichen Zustand frühzeitig wahrnehmen. Eine sorgfältige Beobachtung und die Fähigkeit, Anzeichen von Missbrauch oder Vernachlässigung zu erkennen, sind entscheidend für den Schutz der Kinder. Darüber hinaus spielt die Fachberatung eine zentrale Rolle: Durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Kindertagespflegepersonen, Eltern und weiteren unterstützenden Institutionen wie dem Jugendamt, sozialen Diensten oder therapeutischen Fachstellen wird ein sicherer Ort für Kinder geschaffen (► siehe Kapitel 4.2).

Prävention ist ein zentraler Bestandteil des Kinderschutzes in KiTas. Präventive Maßnahmen sind unter anderem:

- Die Schaffung eines sicheren Umfelds, in dem sich Kinder geborgen fühlen. Das beinhaltet die räumliche Gestaltung, die Etablierung einer offenen und wertschätzenden Kommunikationskultur sowie die Vereinbarung klarer Regeln zum respektvollen Umgang miteinander.
- Die Förderung von Resilienz: Durch pädagogische Angebote, die die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder stärken, kann ihre Widerstandsfähigkeit in belastenden Situationen erhöht werden (► siehe Kapitel 2.2).
- Die Gestaltung eines partizipativen pädagogischen Alltags, in dem Kinder vielfältige Möglichkeiten haben, sich zu beteiligen und auch Beschwerden zu äußern.
- Die Wertschätzung und Inklusion aller Kinder und Familien in ihrer Vielfalt und die Vermeidung jeder Form von Diskriminierung und Benachteiligung (► siehe Kapitel 1.2.2).
- Die Erarbeitung einer gemeinsamen Haltung und eines abgestimmten Umgangs in Bezug auf sexualpädagogische Themen (► siehe Kapitel 2.1).
- Die altersgerechte Begleitung und Förderung der Kinder sowie die Sensibilisierung der Familien im Umgang mit digitalen Medien, wobei Kompetenzen zur sicheren und reflektierten Nutzung gestärkt und Risiken frühzeitig thematisiert werden.
- Die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen, um aktuelle Kenntnisse im Bereich Kinderschutz im Zusammenhang mit frühkindlicher Entwicklung und rechtlichen Bestimmungen zu erwerben und anzuwenden.
- Die Kooperation mit den in Berlin vorhandenen spezialisierten Fachberatungsstellen Kinderschutz, um im Verdachtsfall eine effektive Unterstützung zu bekommen.

Eine kinderrechtfreundliche Einrichtungskultur, die den Kinderschutz institutionell sicherstellt, fördert eine gewaltsensible kritische Wahrnehmung und ermöglicht die Diskussion auch schwieriger Themen. Dies gilt besonders für wahrgenommene Grenzverletzungen oder Übergriffe gegenüber Kindern, unabhängig davon, ob sie von anderen Kindern oder Erwachsenen kommen. Eine solche Kultur ermutigt alle KiTa-Mitarbeitenden, wichtige Anzeichen von Gewalt aufmerksam zu erkennen und einzugreifen, wenn Kinder sich unwohl oder unsicher fühlen, wenn fragwürdige pädagogische Methoden eingesetzt werden oder wenn es zu Überforderungssituationen für das Personal kommt.



Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit bestimmten Formen von Gewalt und Diskriminierung, die strukturell verankert oder besonders subtil sind, etwa adultistisches Verhalten – also Situationen, in denen Kinder aufgrund ihres Alters von Erwachsenen nicht ernst genommen, übergangen oder bevormundet werden (► siehe Kapitel 1.2.2). Pädagogische Fachkräfte prüfen regelmäßig, ob sie ihre Position möglicherweise ausnutzen und dadurch adultistisch handeln. Eine zentrale Frage lautet: Wie viel Entscheidungsfreiheit können und möchten wir den Kindern geben, damit sie spürbar Einfluss auf ihren Alltag nehmen und wirklich mitbestimmen können?

Kinder, die Schwierigkeiten haben, ihre Impulse zu steuern oder ihren Platz in der Gruppe zu finden und in diesem Zusammenhang übergriffiges Verhalten gegenüber anderen Kindern oder auch pädagogischen Fachkräften zeigen, brauchen gezielte Unterstützung sowie Schutz vor Ausgrenzung und Stigmatisierung. Gleichzeitig ist es wichtig, unmissverständlich deutlich zu machen, dass übergriffiges Verhalten nicht geduldet wird. Von besonderer Bedeutung ist das Verstehen der Ursachen des Verhaltens sowie die Unterstützung, die die Kinder für ihre Entwicklung benötigen. Dafür ist ein Umfeld zu schaffen, in dem sie sich nicht isoliert oder beschämt fühlen, sondern positive Teilhabe erleben und Schritt für Schritt in die Gruppe hineinwachsen können.

Kommt es zu sexualisiertem Verhalten von Kindern, ist es maßgeblich, fachlich sicher zwischen altersangemessenem, entwicklungsbedingtem Explorationsverhalten und tatsächlich grenzverletzendem oder übergriffigem Verhalten zu unterscheiden. Diese Unterscheidung bildet die Grundlage dafür, Kinder sensibel zu begleiten, sie in ihrem Recht auf Schutz zu stärken und gleichzeitig ihre natürliche Neugier und Entwicklung angemessen zu unterstützen. Kinder im frühen Entwicklungsstadium erforschen ihre Welt auf sehr direkte Weise – dazu gehört auch das Kennenlernen des eigenen Körpers und der Körper anderer. Solches Explorationsverhalten ist meist normal und Teil ihrer Entwicklung. Wenn jedoch übergriffiges Verhalten wiederholt und in einer Weise auftritt, die die Grenzen anderer Kinder verletzt, erfordert dies eine entschiedene und fachlich kompetente Reaktion der pädagogischen Fachkräfte.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Durch ihre Kommunikation und ihr eigenes Verhalten signalisieren pädagogische Fachkräfte den Kindern, dass sie eigene Rechte haben. Sie können Kinder dabei unterstützen, sich auf ihre Rechte in Alltagssituationen zu berufen und dafür förderliche Strukturen und Rahmenbedingungen schaffen.

Im Hinblick auf Kinderschutz ist es ausschlaggebend, dass pädagogische Fachkräfte achtsam und respektvoll mit Kindern umgehen und deren persönliche Grenzen wahren. Das bedeutet, dass sie die Grenzen der Kinder respektieren und ihnen zeigen: Du darfst Nein sagen und dir Hilfe holen, wenn dir etwas unangenehm ist. Pädagogische Fachkräfte hinterfragen dazu ihr eigenes Verhalten regelmäßig und sind offen für aktuelle pädagogische Ansätze – zum Beispiel den bewussten Umgang mit Macht oder den sensiblen Blick auf Geschlechterrollen.

Indem pädagogische Fachkräfte sowohl das einzelne Kind und die Kindergruppe aufmerksam im Blick behalten, sich zu ihren Beobachtungen austauschen und diese dokumentieren, achten sie sensibel auf körperliche oder psychische Signale, Anzeichen oder Handlungen, die auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung oder Kindeswohlbeeinträchtigung hinweisen können. Pädagogische Fachkräfte sind verpflichtet, solche Anzeichen gemäß dem Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (SGB VIII, Paragraph 8a Abs. 4 und 5) ernst zu nehmen und entsprechend dem im Gewaltschutzkonzept festgelegten Verfahren zu handeln.

Es ist entscheidend, dass pädagogische Fachkräfte übergriffiges Verhalten zwischen Kindern frühzeitig erkennen und angemessen darauf reagieren. Dabei gilt es, ruhig und entschlossen einzugreifen und bei Bedarf Unterstützung von Fachstellen oder Institutionen hinzuzuziehen, um das betroffene Kind und auch seine Familie zu begleiten. Die Förderung von Resilienz unterstützt Kinder dabei, ihre emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln und Herausforderungen besser zu bewältigen. Pädagogische Fachkräfte stärken die Resilienz, indem sie die Ressourcen jedes Kindes wahrnehmen und gezielte Unterstützung anbieten. Besonders zurückhaltende Kinder oder solche mit Schwierigkeiten in der Impulskontrolle sollten aktiv in Gruppenprozesse einbezogen werden. Kooperative Spiele, gemeinsame Aktivitäten und das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien fördern ihre soziale Teilhabe und stärken ihr Selbstvertrauen (► siehe Kapitel 2.2). Dabei ist die enge Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie die Einbindung des sozialen Umfelds unverzichtbar. Im Austausch mit den Familien können pädagogische Fachkräfte besser verstehen, was das Kind zu Hause erlebt und welche Unterstützung es benötigt. Dieses Zusammenspiel von Schutz, Förderung und verlässlicher Begleitung schafft die Grundlage für eine gesunde und resiliente Entwicklung der Kinder.

Im Hinblick auf Partizipation besteht die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte darin, Kindern jeden Alters die Möglichkeit zu geben, in angemessenem Rahmen an Entscheidungsprozessen zur Planung und Gestaltung ihres KiTa-Lebens teilzuhaben. Beteiligung baut darauf, dass Mitdenken und Mitmachen des oder der Einzelnen wirklich gefragt und erwünscht sind. Deshalb ist es bedeutsam, dass Haltung und Handlungen der pädagogischen Fachkräfte eindeutig die Botschaft vermitteln: Du bist wichtig! Du kannst etwas! Auf dich und deine Meinung kommt es an! Sich einbringen lohnt sich! Dabei achten pädagogische Fachkräfte darauf, die konsequente Teilhabe aller Kinder zu berücksichtigen und Barrieren abzubauen. Dazu gehören Fragen wie: Ist die Methode der Beteiligung für alle Kinder vertraut genug? Kommen auch zurückhaltende Kinder zum Zuge? Wessen Äußerungen werden aufgegriffen, wessen eher abgewiegelt? Bekommen die Kinder genug Informationen, um sich zu beteiligen? Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich Gehör zu verschaffen, werden dabei unterstützt. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass ein Recht auf Meinungsäußerung keine Verpflichtung darstellt und diese immer freiwillig erfolgt.

Um sich mit der Partizipationskultur in der eigenen KiTa zu befassen, braucht es Reflexion. Pädagogische Fachkräfte stellen Entscheidungswege und Machtverhältnisse auf den Prüfstand, überlegen, welche Veränderungen hinsichtlich einer stärkeren Beteiligung sinnvoll wären, und setzen diese um. Gleichzeitig reflektieren sie ihre Rolle und die Verantwortung, die aus ihrem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erwächst. Dazu gehört auch die Verständigung, wo Grenzen der Mitbestimmung gesetzt und welche Entscheidungen von pädagogischen Fachkräften zum Wohl und zum Schutz der Kinder getroffen werden.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder¹⁰

Ich-Kompetenzen: positives Selbstbild; eigene Bedürfnisse und Wünsche erkennen und benennen; eigene Grenzen erkennen; sich eine Meinung bilden und diese ausdrücken; Selbstwirksamkeit; Frustrationstoleranz; Selbstständigkeit; Eigeninitiative; Selbstvertrauen; Resilienz.

Soziale Kompetenzen: eigene Bedürfnisse sozial angemessen befriedigen; respektvoll mit anderen umgehen und deren Grenzen wahren; sich verständigen; die eigene Meinung vertreten; Empathie; Konflikte lösen; Verantwortung übernehmen; Kompromisse eingehen; Entscheidungen gemeinsam treffen; kooperieren; mit Meinungsverschiedenheiten umgehen.

Sachkompetenzen: eigene Rechte, aber auch Gesprächsregeln, Abstimmungsprozesse und -methoden kennen und anwenden; Projekte planen und umsetzen.

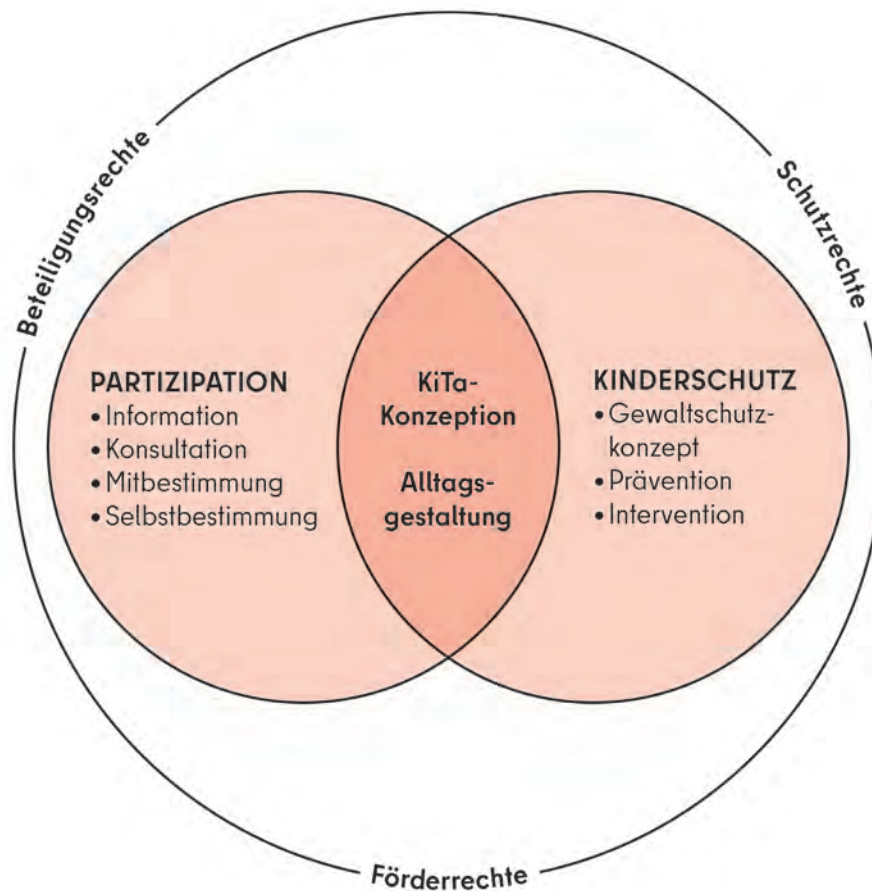
Lernmethodische Kompetenzen: eigenes Wissen einbringen; mehrere Perspektiven berücksichtigen; Probleme lösen.

Pädagogische Fachkräfte beachten und setzen Kinderrechte um, indem sie ...

- Kinder als Träger eigener Rechte betrachten und ihnen wertschätzend und respektvoll begegnen,
- auf die Signale der Kinder und ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen achten,
- Kinder dabei begleiten und ermutigen, ihre Ideen, Themen, Wünsche, Anliegen, Beschwerden mitzuteilen und diese ernst nehmen,
- für eine sichere und kindgerechte Umgebung sorgen und ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen,
- bei grenzverletzendem und übergriffigem Verhalten entschieden eingreifen und Unterstützung anbieten,
- vielfältige Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung im Alltag anbieten,
- den Kindern die notwendigen Informationen und Unterstützung geben, damit sie sich beteiligen können,
- darauf achten, dass alle Kinder gehört werden und sich einbringen können beziehungsweise keine Kinder ausgeschlossen werden,
- die Grenzen der Partizipation klar benennen und begründen,
- Kindern ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen,
- mit Kindern über ihre Rechte sprechen.

¹⁰ Die Kompetenzdimensionen werden ausführlich in Kapitel 1.3 eingeführt.

Schaubild zu Kinderrechte, Partizipation und Kinderschutz



Reflexionsfragen

- Was bedeutet es für uns, Kinder als Subjekte mit eigenen Rechten wahrzunehmen und konsequent danach zu handeln?
- Welche Möglichkeiten haben Kinder bei uns, ihre Bedürfnisse, Anliegen, Ideen und Beschwerden zu äußern? Wie können Kinder sich bei der Gestaltung des Alltags einbringen?
- Wo liegen Grenzen der Beteiligung? Wie begründen wir diese gegenüber den Kindern?
- Welchen Stellenwert haben Förder-, Beteiligungs- und Schutzrechte in unserer Konzeption?
- Was erkennen wir als grenzverletzendes oder übergreifendes Verhalten gegenüber Kindern? Welche Beispiele fallen uns dazu ein? Was tun wir, damit es im KiTa-Alltag nicht dazu kommt?
- Wie entstehen Regeln bei uns und wie flexibel handhaben wir sie?

1.2.2 Inklusive Bildung

Bedeutung inklusiver Bildung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Jedes Kind möchte sich in seiner KiTa von Anfang an als zugehörig erleben und seine eigenen Interessen und Themen in die Kindergruppe einbringen. In einer KiTa, die Vielfalt bewusst lebt und vorurteilsbewusst arbeitet, erfährt das Kind Wertschätzung für Unterschiedlichkeit, sei es in Fähigkeiten, Herkunft, Sprache oder individuellen Bedürfnissen. Es spürt: So, wie ich bin, bin ich willkommen. Diese Erfahrung stärkt das Gefühl, einzigartig und wertvoll zu sein und unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstbilds.

In einer inklusiven KiTa kann jedes Kind auf seine eigene Weise aktiv werden, Neues ausprobieren und seine Stärken entdecken. Dadurch entwickelt es Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Diese Erfahrungen sind zentral für seine emotionale Sicherheit und sein Selbstvertrauen. In sozialen Lerngelegenheiten können Kinder voneinander lernen und erleben, dass unterschiedliche Perspektiven bereichernd sind und andere Lebenswelten für sie erfahrbar werden. Dieses frühe Erleben von inklusiver Bildung stärkt nicht nur das Gemeinschaftsgefühl, sondern wirkt sich auch positiv auf die Wertebildung und die soziale sowie emotionale Entwicklung der Kinder aus. Durch das gemeinsame Handeln erweitern sie ihre kreativen und strategischen Fähigkeiten, die ihnen auf ihrem weiteren Bildungsweg zugutekommen werden.

Inklusive Bildung in KiTas

Inklusion ist ein grundlegendes Prinzip der pädagogischen Arbeit in der KiTa. Sie prägt alle Bereiche des Handelns, von der Gestaltung der Bildungsumgebung über die pädagogische Planung bis hin zur Zusammenarbeit mit Familien und den pädagogischen Fachkräften. Inklusion in der KiTa berücksichtigt alle Arten von Verschiedenheit und stellt sicher, dass alle Kinder gleichberechtigt teilhaben können. Inklusive Bildung trägt damit der Vielfalt sozialer, kultureller und individueller Lebenslagen, familiärer Herkunftsbezüge sowie psychischer und physischer Dispositionen Rechnung, unabhängig davon, ob sie angeboren oder im Verlauf des Lebens erworben sind. Dabei ist zu beachten, dass Kinder und ihre Familien verschiedene Merkmale aufweisen können, die einander gegenseitig beeinflussen. Ziel der inklusiven Bildung ist es, auf die heterogenen Ausgangslagen der Kinder einzugehen und mögliche Barrieren durch strukturelle oder individuelle Maßnahmen zu reduzieren oder zu beseitigen.

Inklusion als durchgängiges Prinzip zeigt sich im alltäglichen Miteinander: in der Sprache, in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte, in der Gestaltung der Interaktionen und in der Reflexion pädagogischer Prozesse. Pädagogische Fachkräfte verstehen Vielfalt als Ressource und gestalten eine Bildungskultur, in der Kinder sich sicher, gesehen und zugehörig fühlen. Externe Unterstützungsangebote und Fachberatung werden einbezogen, um individuelle Entwicklungsprozesse gezielt zu begleiten. Prävention, Sensibilisierung und ein wertschätzender Umgang sind weitere zentrale Bestandteile einer inklusiven pädagogischen Haltung.

Der Anspruch auf inklusive Bildung und Teilhabe ist in internationalen und nationalen Regelungen verankert, darunter in der UN-Kinderrechtskonvention, der UN-Behindertenrechtskonvention, dem Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz (KJSG) und im Berliner Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) (► siehe auch Kapitel 1.2.1). Seit 2018 unterstreicht die Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) diesen Auftrag weiter: Teilhabe soll allen Kindern und Erwachsenen ermöglicht werden, unabhängig von körperlichen, psychischen oder sozialen Voraussetzungen. Inklusive Sicht- und Handlungsweisen richten sich auf Barrieren und Rahmenbedingungen, die Teilhabe erschweren könnten, und nicht auf die individuellen Eigenschaften der Kinder. Dabei versteht sich Inklusion als ein ergebnisoffener Prozess, in den alle Beteiligten mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen einbezogen werden.

Die Anerkennung der Vielfalt innerhalb der KiTa – einschließlich der pädagogischen Fachkräfte, Mitarbeitenden und Familien – fördert ein Bewusstsein für Diversität und bildet die Grundlage eines inklusiven Bildungsansatzes, wie er im „Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen“¹¹ beschrieben ist. Folgende Schlüsselbegriffe werden darin hervorgehoben:

- **Vielfalt stärken**

Individuelle Unterschiede und Bedürfnisse von Kindern – zum Beispiel in Sprache, Kultur, Geschlecht, sozialer Lage oder Fähigkeiten – werden gesehen und für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Jedes Kind und jede Familie werden in ihrer Einzigartigkeit akzeptiert und respektiert.

- **Möglichkeitenräume eröffnen**

Alle Kinder mit ihren verschiedenen Bedürfnissen haben das Recht und sollen die Möglichkeit erhalten, an der sozialen Gemeinschaft teilzuhaben und sich einzubringen.

- **Barrieren erkennen und abbauen**

Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern, werden ausfindig gemacht und beseitigt.

Das Engagement für inklusive Werte ist stets mit dem Einsatz für das Wohlergehen zukünftiger Generationen verbunden. Mit der Entwicklung inklusiver Strategien werden KiTas zu Orten, die die nachhaltige Entwicklung des Lernens und der Partizipation aller bestärken. Dazu gehört der dauerhafte Abbau von Ausgrenzung und Diskriminierung. Das Bildungsverständnis greift diesen Gedanken auf und verdeutlicht die Verpflichtung der Berliner KiTas, ein breites Inklusionsverständnis umzusetzen.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Im Folgenden wird in fünf Aspekten ausgeführt, wie pädagogische Fachkräfte die Lebensrealitäten in der KiTa pädagogisch aufgreifen und diese zu einem inklusiven Miteinander gestalten können.

Soziale Diversität und Inklusion

Kinder gehören zu Familien, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden: in ihrer sozialen Herkunft, ihren Bildungshintergründen, ihren finanziellen Ressourcen sowie in ihren Lebensbedingungen und Gewohnheiten. Unterschiede zeigen sich im Alltag etwa durch Wohn- und Lebensumstände, Freizeitgestaltung, Mobilität oder das Vorhandensein materieller Mittel. Ebenso vielfältig wie die sozialen Hintergründe sind auch die Familienformen, in denen Kinder leben: Dazu gehören neben Zwei-Eltern-Familien auch Alleinerziehende, Patchwork-Familien, Regenbogenfamilien, Pflege- und Adoptivfamilien sowie viele weitere Konstellationen (► siehe Kapitel 3.3). Diese Vielfalt an Lebenswelten und Familienformen eröffnet unterschiedlichste Potenziale für die Entwicklung der Kinder. Um jedes Kind zu erreichen, braucht es daher vielfältige und differenzierte pädagogische Anregungen und Bildungsangebote, zu denen alle Kinder einen selbstverständlichen Zugang haben sollen. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Familien ist grundlegend, um bei Bedarf Unterstützung anzubieten.

Voraussetzung für die Unterstützung der inklusiven Teilhabe der Kinder und Familien ist, dass pädagogische Fachkräfte die unterschiedlichen Lebenslagen und Familienrealitäten der Kinder kennen, verstehen und in ihrer pädagogischen Arbeit aktiv berücksichtigen. Die Gleichwertigkeit aller Familien ist dabei zentral. Schon sehr junge Kinder nehmen subtile abwertende Botschaften und Diskriminierung wahr und ziehen

11 Booth u.a., 2006

daraus Schlüsse für ihr eigenes Selbstbild sowie ihr Bild von anderen. Um dem entgegenzuwirken und Bildungsprozesse nicht zu beeinträchtigen, stellen pädagogische Fachkräfte sicher, dass jedes Kind gleichwertig behandelt und in keiner Weise benachteiligt wird.

Interkulturelle Diversität¹² und Inklusion

Die Berliner KiTas repräsentieren, je nach Einzugsgebiet, die interkulturelle Vielfalt der Bevölkerung. Kinder wachsen in Familien auf, die sich hinsichtlich Sprache(n), Religion, kulturellem Hintergrund, transnationaler Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrungen und weiteren Merkmalen unterscheiden können. In der Familie und ihrem sozialen Umfeld erleben Kinder Rituale und Feste, hören Geschichten und Lieder verschiedener Kulturkreise, erfahren den Umgang mit unterschiedlichen Weltanschauungen. Auch im Sozialraum werden Weltanschauungen und Religionen sichtbar, zum Beispiel durch Gebäude, Symbole, Begegnungsorte oder Organisationen. Sie bilden einen wichtigen Teil der kindlichen Lebenswelt.

Kinder sind von Natur aus neugierig auf die Welt um sie herum. Ihre vielfältige Lebenswelt regt sie dazu an, zu beobachten, zu staunen und nachzufragen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder aktiv und gezielt dabei, über Zusammenhänge nachzudenken, eigene Ideen zu entwickeln und verschiedene Erklärungen zu hinterfragen – nicht nur zufällig, sondern bewusst als Teil des pädagogischen Alltags. In der pädagogischen Praxis werden verschiedene Lebenswelten, Sprachen, Kulturen, Migrationserfahrungen und die religiöse Vielfalt der Kinder und ihrer Familien aufgegriffen und sichtbar gemacht – sei es im Spiel, in Projekten, bei der Raumgestaltung, in Festen oder Ritualen. Dabei entdecken Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede, kommen miteinander ins Gespräch und entwickeln ein grundlegendes Verständnis füreinander.

Beispiel: Kulturelle Vielfalt durch geteilte Bräuche erleben

Lea erzählt, wie in ihrer Familie Schabbat gefeiert wird. Dorota hört aufmerksam zu und sagt, dass in ihrer Familie oft beim Frühstück am Wochenende eine Kerze brennt. Nun entsteht in der Kindergruppe ein angeregter Austausch über besondere Familienrituale. Vom Fastenbrechen im Ramadan über Vorlesen am Abend, Ostereiersuchen oder das gemeinsame Eierkuchenbacken mit den Großeltern. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, stereotype Aussagen von Kindern aufzugreifen, ohne sie zu beschämen: „Nein, das ist nicht komisch. Das ist für dich vielleicht neu, für Lea ist das ganz vertraut.“

Auf diese Weise wird nicht nur Wissen über Religionen erweitert, sondern auch Zugehörigkeit, Anerkennung und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen gefördert (► siehe Kapitel 2.2). Kinder lernen, Unterschiede wertzuschätzen, Perspektiven zu wechseln und die Vielfalt ihrer Umwelt als Bereicherung wahrzunehmen.

Geschlechterdiversität und Inklusion

Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes umfasst verschiedene Ebenen: das körperliche, das psychische sowie das soziale Geschlecht. Sie hat einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstbild von Kindern. Kinder können unterschiedliche Gefühle und Wissen über sich selbst haben. Manche sagen schon früh: Ich bin ein Mädchen/Junge, andere sind altersbedingt noch unsicher und probieren verschiedene Rollen aus. Dabei erkunden sie, wie sich dieses Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten anfühlt – etwa beim Verkleiden, in Rollenspielen oder beim Nachahmen von Berufen und Alltagssituationen.

¹² Nach PartMigG, Paragraph 5 wird der Begriff migrationsgesellschaftliche Diversität verwendet, der im Gesetz zur Förderung der Partizipation in der Migrationsgesellschaft des Landes Berlin gesetzlich normiert ist. Im pädagogischen Kontext umfasst das Konzept der interkulturellen Diversität in Verbindung mit dem Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung alle Aspekte der o.g. gesetzlichen Normierung.

Kinder begegnen Geschlechterrollen von klein auf, sowohl in Familie, KiTa, Schule und Nachbarschaft als auch über Medien und Werbung. Geschlechterstereotype legen oft unausgesprochene Erwartungen fest. Diese können Kinder darin begrenzen, Neues auszuprobieren und ihre individuellen Stärken zu entdecken. Daher sollten Kinder dahingehend unterstützt werden, eigene geschlechtsbezogene Lebensweisen zu entwickeln, ohne durch festgelegte Verhaltensanforderungen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt zu werden.

Geschlechterbewusste und vorurteilsbewusste Pädagogik zielt darauf ab, Benachteiligungen zu verhindern und abzubauen. Sie erfordert, dass pädagogische Fachkräfte geschlechterstereotype Zuschreibungen und die Ausgrenzung von queeren, trans, inter oder nicht-binären Lebensformen erkennen und ihre Auswirkungen auf das Leben der Kinder nachvollziehen. Sie tragen dafür Sorge, jedes Kind vor Diskriminierung zu schützen, damit alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht, gleiche Chancen und ein Gefühl der Zugehörigkeit erfahren. Die Gestaltung von Räumen, die Auswahl von Spiel- und Arbeitsmaterialien, Kinderbüchern und weiteren Medien bieten die Möglichkeit, Kinder in ihrer Vielfalt zu unterstützen und einseitige oder ausgrenzende Botschaften zu vermeiden.

Diversität in Altersgruppen und Inklusion

Kinder und Erwachsene

In der KiTa gestalten Kinder und Erwachsene gemeinsam ihren Alltag, abhängig von ihrem Alter. Pädagogische Fachkräfte übernehmen dabei eine Vorbildrolle und erkennen die Kinder als gleichwertig an. Sie binden sie in Entscheidungen ein und ermutigen sie, Verantwortung zu übernehmen. Grundlage dafür ist das Verständnis, dass Kinder aktive (Mit-)Gestaltende ihrer Entwicklung und Lebenswelt sind. Dazu gehört, dass pädagogische Fachkräfte ihre eigene Rolle reflektieren und bewusst hinterfragen, wie sie mit der ungleichen Verteilung von Einfluss, Kontrolle und Autorität zwischen Kindern und Erwachsenen umgehen. Adultistisches Verhalten zeigt sich, wenn Erwachsene ihre Machtposition nutzen, um Kinder zu bevormunden, ihre Sichtweisen abzuwerten oder ihnen Teilhabe zu verwehren – oft unbewusst, weil sie es gewohnt sind, Entscheidungen für Kinder zu treffen (► siehe Kapitel 1.2.1).

Darauf bezogen stellt sich die Frage: Wie können wir pädagogisch angemessen handeln? Orientierung geben dabei insbesondere zwei zentrale Prinzipien der Pädagogikethik: zum einen die Beachtung der entwicklungsangemessenen Autonomie, die bedeutet, Kinder je nach Alter und Reife in ihrer Selbstbestimmung zu stärken. Zum anderen übernehmen pädagogische Fachkräfte die advokatorische Verantwortung für Kinder, das heißt, sie nehmen deren Interessen stellvertretend wahr, wenn sie das selbst noch nicht können. „Pädagogisch angemessen handeln heißt, die Balance zwischen beiden zu wahren: Kinder ernst nehmen, Mitbestimmung ermöglichen und zugleich verlässlich für sie eintreten.“¹³

Jüngere und ältere Kinder

Das Zusammenleben von Kindern unterschiedlichen Alters in der KiTa wirkt sich positiv auf die Entwicklung aller Kinder aus. Ältere Kinder übernehmen gern Verantwortung – solange es nicht zur Pflicht wird – und zeigen oft große Hilfsbereitschaft im Umgang mit Jüngeren. Gleichzeitig sind die jüngsten Kinder nicht nur hilfsbedürftig, sondern unterstützen selbst gern und bereichern die Gruppe mit ihrer Unmittelbarkeit, Kreativität, Experimentierfreude und Spontaneität.

Besonders wertvoll sind die gegenseitigen Bildungsprozesse, die im Kontakt zwischen jüngeren und älteren Kindern entstehen. Im gemeinsamen Spiel und Handeln erweitern alle Kinder ihre sozialen, emotionalen und sprachlichen Kompetenzen. Vielfältige Sprechanlässe im Alltag fördern die Kommunikationsfähigkeit, und das Miteinander wird zum Motor für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. So kann zum

¹³ Prengel, 2020, S. 114



Beispiel ein älteres Kind einem jüngeren beim Anziehen helfen, und beide lernen dabei. Das ältere Kind übt Geduld und Erklären, das jüngere erfährt Unterstützung und erhält Impulse zur Nachahmung. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten diese Prozesse achtsam, unterstützen die Kinder in ihren Interaktionen und sorgen zugleich durch ihre Aufsichtspflicht für einen verlässlichen Rahmen.

Psychische und physische Diversität und Inklusion

Kein Kind entwickelt sich wie das andere. Entwicklungsprozesse unterscheiden sich im Tempo, im Verlauf und im Zusammenspiel von kognitiven, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten. Für pädagogische Fachkräfte bedeutet das, Teilhabe im Sinne inklusiver Bildung so früh wie möglich individuell umzusetzen – abhängig von den jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder. Dabei ist besonders wichtig, Kinder, die besondere Fähigkeiten oder Begabungen zeigen und/oder einen festgestellten erhöhten oder wesentlich erhöhten Förderbedarf haben, rechtzeitig gezielt zu unterstützen. Dazu gehört, die Kinder genau zu beobachten und entsprechende Anregungen zu ihrer Unterstützung abzuleiten und umzusetzen (► siehe Kapitel 3.1.1 und 3.2).

Kinder mit Begabungen profitieren insbesondere von offenen Bildungsangeboten, herausfordernden Projekten und Möglichkeiten, eigene Ideen umzusetzen. Diese tragen dazu bei, dass sie ihre Fähigkeiten und gegebenenfalls bereits erworbene Kulturtechniken weiterentwickeln können. Beispielsweise können Kinder mit besonderen Fähigkeiten, etwa sprachlichen Kompetenzen durch mehrsprachiges Aufwachsen, gezielt gefördert werden. Das gelingt zum Beispiel, wenn sie in ein Theaterprojekt einbezogen werden, in dem ihre sprachlichen Stärken besonders geschätzt und weiterentwickelt werden.

Kinder mit festgestelltem erhöhten oder wesentlich erhöhten Förderbedarf können in ihrem Alltag in der KiTa auf unterschiedliche Weise eingeschränkt sein. Pädagogische Fachkräfte setzen daher gezielt Maßnahmen ein, um Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen, zum Beispiel durch angepasste Angebote, unterstützende Materialien oder individuelle Begleitung.

- Für Kinder, die in ihrer Teilhabe motorisch eingeschränkt sind, können Barrieren abgebaut werden, indem Bewegungsangebote so gestaltet werden, dass sie sicher teilnehmen können, etwa durch stabile Kletterhilfen oder alternative Wege beim Parcours. Gleichzeitig sollten ihnen barrierefreie Zugänge zu Räumen, Materialien und Aktivitäten geboten werden.
- Kinder, deren Teilhabe durch die sprachliche Entwicklung eingeschränkt ist, erhalten zusätzliche Unterstützung, zum Beispiel durch visuelle Hilfen, Nutzung von digitalen Angeboten, Bildkarten oder Partnerarbeit mit älteren Kindern.
- Kinder, die in ihrer Teilhabe durch emotionale oder psychische Entwicklungsbedarfe eingeschränkt sind, erhalten durch klar strukturierte Abläufe, verlässliche Beziehungen und feinfühlig abgestimmte Unterstützung Sicherheit und Orientierung im KiTa-Alltag.
- Kinder, die in ihrer Teilhabe durch Sinnesbehinderungen beeinträchtigt sind, können durch gezielte Anpassungen und Förderangebote aktiv teilhaben. Für sehbeeinträchtigte Kinder unterstützen taktile Materialien, kontrastreiche Gestaltung, Klangspiele und individuelle Begleitung die Orientierung, Wahrnehmung und Selbstständigkeit. Kinder mit Hörbeeinträchtigungen profitieren von visuellen Kommunikationshilfen wie Gebärden, Bildkarten oder digitalen Unterstützungen, von angepassten Raumstrukturen und gezielter Sprachförderung.
- Kinder, deren Teilhabe durch chronische oder lebensverkürzende Erkrankungen eingeschränkt ist, werden durch flexible Tagesabläufe, Rückzugsmöglichkeiten und individuell zugeschnittene Angebote, in sensibler Absprache mit den Eltern, aktiv in den Alltag einbezogen.

In allen Gruppen werden Barrieren aktiv abgebaut mit dem Ziel, dass jedes Kind seine Fähigkeiten einbringen, eigene Interessen verfolgen und soziale Beziehungen aufbauen kann (► siehe Kapitel 3.2).

Diese fünf Aspekte der Diversität verdeutlichen die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern in der KiTa und zeigen auf, wie inklusive Bildung gestaltet werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder häufig mehrere Zugehörigkeiten gleichzeitig haben: Ein Kind kann mehrsprachig aufwachsen, in seiner Teilhabe eingeschränkt sein, einer bestimmten Religion angehören und gleichzeitig von Armut betroffen sein. Diese Erfahrungen wirken zusammen und können je nach Konstellation Benachteiligungen verursachen oder verstärken.

Benachteiligungen zeigen sich in verschiedenen Formen der Diskriminierung, die hier nicht abschließend aufgezählt werden können:

- Rassismus bezeichnet die Abwertung oder Ausgrenzung von Menschen aufgrund von Hautfarbe, Sprache oder Herkunft,
- Sexismus die Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts,
- Klassismus die Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft oder Armut,
- Ableismus die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen.

Wenn verschiedene Diskriminierungsformen aufeinandertreffen, spricht man von Intersektionalität. Pädagogische Fachkräfte benötigen einen intersektionalen Blick: Sie beachten, wie verschiedene Merkmale zusammenwirken und Diskriminierung verstärken können. Folgendes Beispiel veranschaulicht, wie unterschiedliche Lebenslagen und Mehrfachzugehörigkeiten den Alltag von Kindern in der KiTa prägen können. Es macht sichtbar, dass Teilhabe und Inklusion nicht bei allen Kindern automatisch gegeben sind, sondern aktiv gestaltet werden müssen.

Beispiel: Amiras Familie

Amira wächst in Berlin in einer Familie auf, in der zu Hause Arabisch gesprochen wird, während sie in der Kita und mit befreundeten Kindern Deutsch spricht. Sie bewegt sich dadurch selbstverständlich zwischen zwei Sprachen und Kulturen. In ihrer Familie werden religiöse Feste wie das Zuckerfest gefeiert, die in der Kita nicht allen Kindern vertraut sind. Amira erzählt davon voller Stolz, manchmal stößt sie dabei jedoch auf Unverständnis oder Nachfragen, die ihr das Gefühl geben, „anders“ zu sein.

Gleichzeitig lebt Amira mit ihrer Familie in beengten finanziellen Verhältnissen. Für Ausflüge, Vereinsangebote oder bestimmte Materialien bei Kita-Projekten steht oft kein Geld zur Verfügung. Während andere Kinder von Ferienreisen berichten, bleibt Amira meist zu Hause. Diese Überschneidung von Mehrsprachigkeit, Religion und Armut prägt Amiras Alltag und Teilhabechancen.

Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, die individuellen Stärken von Kindern wahrzunehmen und zugleich auf mögliche Barrieren zu achten. Für pädagogische Fachkräfte bedeutet das, Amiras Ressourcen sichtbar zu machen – etwa ihre Mehrsprachigkeit als Stärke – und gleichzeitig Barrieren abzubauen. Dazu gehört, die religiöse Vielfalt in der Kita zu berücksichtigen und Wege zu finden, allen Kindern, unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Familien, Zugang zu Bildungsangeboten zu eröffnen.

Damit inklusive Bildung gelingt, arbeiten pädagogische Teams aktiv zusammen und verstehen sie als gemeinsame Aufgabe. Inklusion als fortlaufenden Prozess zu begreifen heißt: Pädagogische Fachkräfte und Leitungen reflektieren regelmäßig, ob alle Kinder passende Entwicklungschancen und Bildungsangebote erhalten. Sie überlegen gemeinsam, wie Benachteiligungen und Barrieren erkannt und abgebaut werden können und wie die Perspektive der Kinder darin einbezogen wird. Sie nutzen ihre eigenen unterschiedlichen Stärken, arbeiten als multiprofessionelles Team zusammen und übertragen den daraus gewonnenen Mehrwert auf die Kindergemeinschaft. Durch dieses Zusammenwirken können Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung und Bildung profitieren.

Das Konzept der „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“¹⁴ ist mit seinen Zielen, Prinzipien und Methoden geeignet, inklusive Bildung umzusetzen. Es zeigt, wie pädagogische Fachkräfte Kinder stärken, ihre Persönlichkeit zu entwickeln, Vielfalt wertzuschätzen, Vorurteile kritisch zu hinterfragen und sich aktiv gegen Diskriminierung zu wenden.

14 Vgl. Wagner, 2022

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: die eigene Persönlichkeit achten; positives Selbstkonzept entwickeln; sich zugehörig und wertgeschätzt fühlen; eigene Bedürfnisse geltend machen und sich beteiligen können; Selbstwirksamkeit durch Anerkennung und Respekt der eigenen Lebensrealität und Persönlichkeit erleben; Resilienz entwickeln.

Soziale Kompetenzen: miteinander kommunizieren und interagieren; sich empathisch und gemeinschaftlich verhalten; gegenseitige Achtung und Hilfsbereitschaft; Mitgefühl, Ehrlichkeit und Freude am gemeinsamen Gestalten der Lebenswelt haben; das gesellschaftliche Wertesystem kennen; gemeinsame Ziele verfolgen; Regeln für das Zusammenleben aushandeln und akzeptieren; gemeinsame Lösungen anstreben.

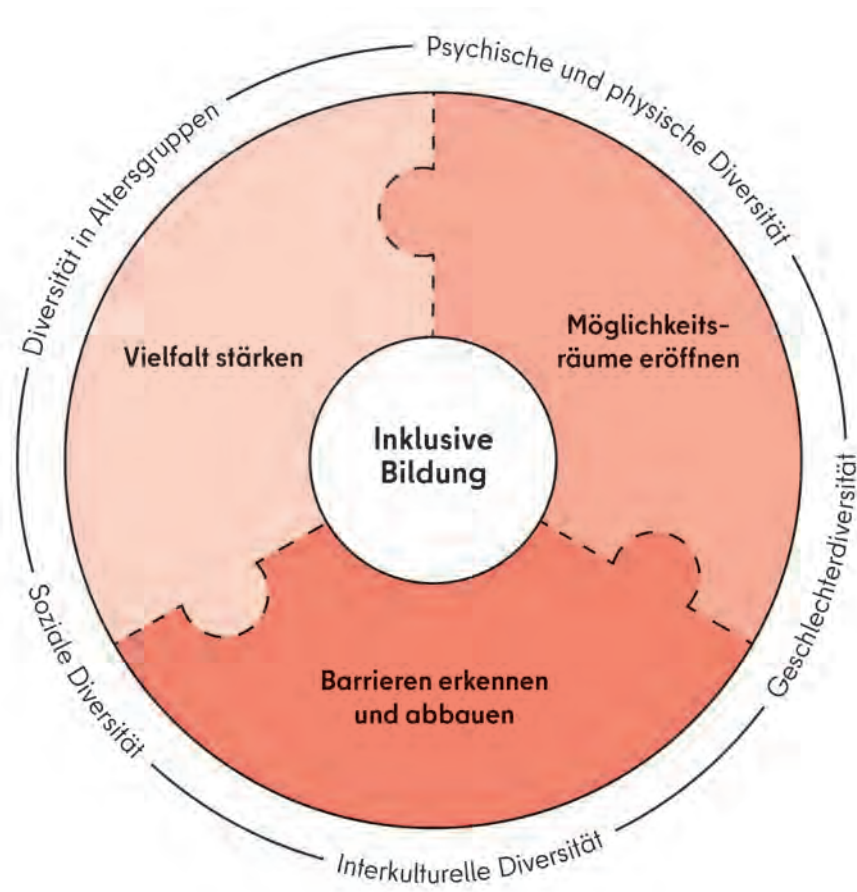
Sachkompetenzen: Geschichten und Lieder des eigenen sowie verschiedener Kulturkreise kennen; altersgerechtes Wissen um sprachliche, kulturelle, geschlechtliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten erwerben; Erfassen von unterschiedlichen individuellen und familiären Lebensrealitäten; einfache Zusammenhänge von Ausgrenzungen und Diskriminierungen begreifen; eigene Rechte kennen.

Lernmethodische Kompetenzen: Problemlösungsstrategien; Einbringen eigener Ressourcen (Wissen und Können); Selbststeuerung und Impulskontrolle; Selbstorganisation.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die inklusive Bildung aller Kinder, indem sie ...

- Kindern und ihren Familien anerkennend und wertschätzend als Träger eigener Rechte begegnen,
- inklusive Bildung als Ziel und als Prozess begreifen, der von allen Mitgliedern des Teams und der Leitung getragen werden muss,
- sich aktiv mit diversen Lebenswelten auseinandersetzen und reflektieren, ob sie allen Kindern gleiche Entwicklungschancen und entsprechende Bildungsangebote eröffnen,
- Diskriminierungsrisiken und Diskriminierung erkennen und ihnen entschieden entgegentreten,
- ihre eigene Rolle reflektieren und bewusst hinterfragen, wie sie mit der altersbedingten ungleichen Verteilung von Einfluss, Kontrolle und Autorität zwischen Kindern und Erwachsenen umgehen,
- die aktiven und passiven Äußerungen und Handlungen jedes Kindes bewusst wahrnehmen, um die Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu beachten und zu erkennen,
- Kontakte innerhalb der Kindergemeinschaft bewusst fördern und alle Kinder ins Spiel und in gemeinschaftliche Aktivitäten einbeziehen,
- bei der Gestaltung ihres pädagogischen Alltags von den Möglichkeiten, Kompetenzen, Themen, Interessen und individuellen Deutungen der Kinder ausgehen,
- allen Kindern ermöglichen, ihre eigenen Perspektiven und Fähigkeiten ins Gruppengeschehen einzubringen und Verantwortung zu übernehmen,
- die Rahmenbedingungen und den pädagogischen Alltag barrierefrei gestalten, um Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

Schaubild zu inklusiver Bildung



Reflexionsfragen

- Woran erkennen wir, dass alle Kinder Teil der Kindergemeinschaft sind?
- Wie stellen wir sicher, dass jedes Kind in seiner Individualität und als Teil seiner sozialen Bezugsgruppe wahrgenommen und wertgeschätzt wird?
- Wodurch stellen wir sicher, dass jedes Kind mindestens eine pädagogische Fachkraft hat, der es vertraut und an die es sich in schwierigen Situationen wenden kann?
- Was tun wir, damit alle Kinder am gemeinsamen Alltag teilnehmen und sich mit ihren Stärken einbringen können? Wie können wir bestehende Barrieren abbauen?
- Wie stellen wir sicher, dass Kinder, die sich (noch) nicht verbal äußern, in unserer KiTa gehört werden und ihre Bedarfe im Blick behalten werden?
- Inwiefern gelingt es uns, Vorurteile zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und diskriminierende Äußerungen oder Handlungen zu vermeiden? Wie unterstützen wir Kinder auch darin?

1.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Die globalen Herausforderungen der heutigen Zeit wie Umweltveränderungen, weltweite Kriegs- und Konfliktgeschehnisse, soziale Ungleichheiten und Armut werden auch von Kindern wahrgenommen. Kinder fangen sehr früh an, zu diesen Themen Fragen zu stellen und sich mit den Zusammenhängen unserer Welt auseinanderzusetzen: Wo geht der Müll hin, wenn er von der Müllabfuhr abgeholt wird? Was bedeutet „bio“? Wieso gibt es Menschen, die aus ihren Ländern fliehen? Oft verfügen Kinder bereits über Wissen zu Erde, Natur, Gesellschaft und Ressourcen. Sie haben Ideen zu Umweltbelangen, ein Bewusstsein dafür, dass das Handeln von Menschen Konsequenzen hat sowie eine eigene Vorstellung von Gerechtigkeit. Hierin liegt ein großes Potenzial: Durch eine altersentsprechende Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Themen können sich Kinder mit einer zunehmend komplexen und dynamischen Welt befassen, sich als Teil dieser Welt verstehen, Dinge kritisch hinterfragen und dabei Kompetenzen entwickeln, um ihre eigene Lebenswelt mitzugestalten. Zudem haben Kinder ein Recht darauf, sich mit Fragen zu beschäftigen, die ihr jetziges und zukünftiges Leben betreffen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung in KiTas

Nachhaltige Entwicklung wird als eine „Entwicklung definiert, die die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“¹⁵ Mit der Vision einer entsprechend gerechten, friedlichen und umweltverträglichen Entwicklung haben die Vereinten Nationen 17 Nachhaltigkeitsziele definiert, die „Agenda 2030“. Sie bietet auch für KiTas eine hilfreiche Orientierung, um Nachhaltigkeitsaspekte in den Alltag zu integrieren.

Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung – und damit auch die Grundlagen einer Bildung und Erziehung, die dazu beitragen möchten – ist die Verbindung von Menschenwürde, Demokratie, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit im Zugang zu Ressourcen. Somit bezieht sich der Begriff der Nachhaltigkeit auf soziale, wirtschaftliche und ökologische Aspekte gleichermaßen. Die soziale Dimension umfasst faire Bedingungen für alle Menschen, Chancengleichheit und eine gerechte Gesellschaft. Die ökonomische Dimension befasst sich mit verantwortungsvollem Konsum und Wirtschaften, das sowohl die Bedürfnisse der Gegenwart als auch die der Zukunft berücksichtigt. Die ökologische Dimension stellt den Schutz der Umwelt und der natürlichen Ressourcen in den Mittelpunkt. In diesem Sinne will Bildung für nachhaltige Entwicklung die Menschen darin unterstützen,

- die Welt und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt besser zu verstehen,
- sich mit anderen über konkrete Werte in der Gestaltung des Gemeinwesens zu verständigen,
- verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen (individuell und gemeinsam) und somit die Welt im Sinne der beschriebenen ethischen Grundlagen mitzugestalten,
- motiviert zu sein und zu bleiben, sich mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu beschäftigen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung beginnt bereits in der frühen Kindheit und bleibt über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutsam. Sie soll grundsätzlich zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. Daher ist sie als eine Form interaktiver, transformativer Bildung zu verstehen. Es geht weniger um Wissensvermittlung, sondern eher darum, Muster und Gewohnheiten zu hinterfragen, neue Perspektiven einzunehmen, aktiv nach Lösungen zu suchen und Veränderungen mitzugestalten.

¹⁵ United Nations, 1987



In KiTas finden sich dazu viele alltagsrelevante Anknüpfungspunkte. Beim Händewaschen können zum Beispiel die Themen Wasserverbrauch und Zugang zu sauberem Wasser angesprochen werden. Aus alten Verpackungen oder gesammelten Naturmaterialien werden Dekorationen und Spielsachen gebastelt. Während der Mahlzeiten können sich pädagogische Fachkräfte mit den Kindern über Ernährung unterhalten und erkunden, welche Produkte regional und saisonal sind, wie sie hergestellt, verpackt und transportiert werden. Ein Spaziergang zum Park kann Anlass sein, über Prozesse und Zyklen in der Natur, aber auch über Abfallvermeidung nachzudenken. Ein kaputtes Spielzeug oder der Second-Hand-Laden um die Ecke bieten die Gelegenheit, sich über Konsumverhalten, Möglichkeiten der Wiederverwertung und Reparatur oder soziale Gerechtigkeit auszutauschen.

Manchmal bringen Kinder nachhaltigkeitsrelevante Themen aus ihrem Familienalltag mit in die KiTa. Wenn sie zum Beispiel in der U-Bahn eine obdachlose Person gesehen haben, stellen sie möglicherweise Fragen zu Armut und dem Zugang zu Essen, Kleidung und einem Zuhause. Gegenseitige Hilfe und Solidarität können ebenfalls angesprochen werden.

Pädagogische Fachkräfte können auch Impulse geben und Anlässe schaffen, um die Perspektiven der Kinder zu erweitern. Bei der Betrachtung eines Bilderbuchs oder indem sie Materialien wie einen Globus oder eine Weltkarte mitbringen, können beispielsweise Eindrücke über die Lebenswelten von Kindern in anderen Teilen der Welt gewonnen werden. Wichtig dabei ist, dass die Selbsttätigkeit der Kinder sowie für sie bedeutsame Erlebnisse und Erfahrungen im Vordergrund stehen.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte spielen neben der Familie eine entscheidende Rolle als Vorbilder und Impulsgebende für Nachhaltigkeit. Um sich selbst näher damit auseinanderzusetzen, leben sie nachhaltiges Handeln authentisch vor, indem sie ihre eigene Haltung reflektieren, einen konsequenten Umgang mit Nachhaltigkeitsprinzipien und -werten anstreben und Kindern offen zeigen, wo sie selbst inkonsequent handeln. So können pädagogische Fachkräfte Kindern die Möglichkeit öffnen, kritisch die derzeitige Lebensweise der Menschen zu hinterfragen. Sie greifen ökologische, soziale und wirtschaftliche Aspekte der Nachhaltigkeit inhaltlich auf und beziehen diese in die Gestaltung ihrer pädagogischen Aufgaben mit

ein, zum Beispiel in der Materialauswahl, bei der Begleitung von Alltagsroutinen oder im Rahmen von Projekten. Wenn Kinder Fragen zu gesellschaftlichen Ereignissen wie Krieg und Flucht einbringen, gehen pädagogische Fachkräfte sensibel darauf ein und helfen Kindern, diese altersangemessen einzuordnen.

Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte im Alltag zum Perspektivenwechsel anregen und nachhaltige Handlungsoptionen aufzeigen, allerdings nicht mit dem Ziel, bestimmte Verhaltensweisen zu erzwingen. Es geht vielmehr darum, dass Kinder das eigene Handeln hinterfragen, allgemeingültige Werte erkunden, Regeln aushandeln und Selbst- und Mitbestimmung erproben (► siehe Kapitel 1.2.1). Somit können Kinder die konkrete Erfahrung machen, dass sie einen Einfluss auf ihr Umfeld haben.

Auch die KiTa als solche kann eine wichtige Funktion bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung einnehmen. Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes („Whole Institution Approach“¹⁶) stellt sie durch die konsequente Ausrichtung an Nachhaltigkeitskriterien in Beschaffung und Bewirtschaftung (etwa Verpflegung, Energie, Raumgestaltung, Materialauswahl), in der Zusammenarbeit im Team und mit den Familien sowie bei der Vernetzung im Sozialraum einen zusätzlichen informellen Lernort dar.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: Bewusstsein über eigene Werte und Haltungen und die anderer Menschen; kritische Reflexion und Stellungnahme; Umgang mit Ungewissheit und Nicht-Wissen; selbstständiges Planen und Handeln.

Soziale Kompetenzen: kommunizieren, kooperieren, Partizipation und Mitgestaltung; Solidarität; Perspektivenwechsel und Empathie; Verständigung und Konfliktlösung; Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen; sich und andere motivieren, aktiv zu werden.

Sachkompetenzen: Wissen über Themen wie Wasser, Energie, Klima, Abfall, Gerechtigkeit, Konsum, Migration, Ernährung, Mobilität usw.; Verständnis von Zeit, Raum und Mengen; Verständnis für globale Zusammenhänge und ihre Komplexität; Wissen handlungsleitend einsetzen.

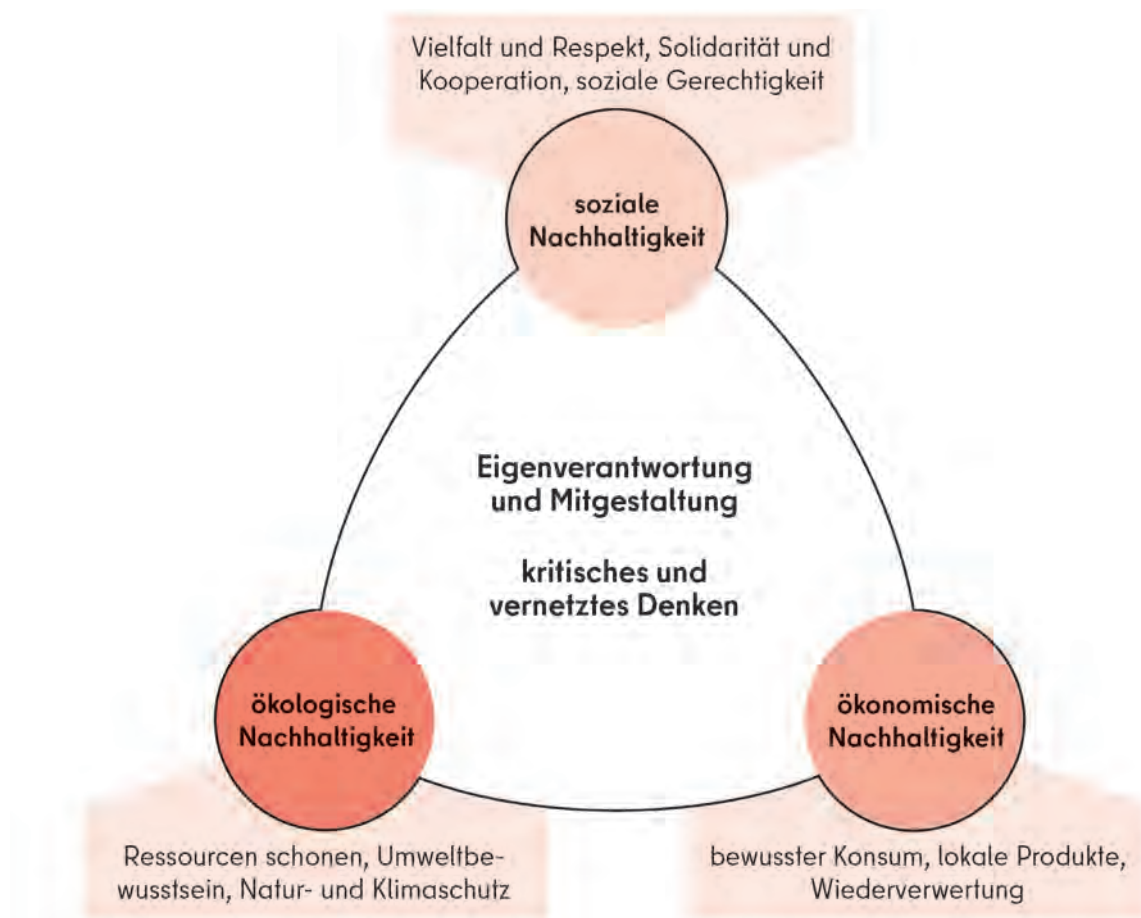
Lernmethodische Kompetenzen: Wissen aufbauen und dabei verschiedene Perspektiven integrieren; eine forschende und fragende Haltung einnehmen; kritisch und vernetzt denken; interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen; Mittel und Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und -verarbeitung; Problemlösungsstrategien kennen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Bildung für nachhaltige Entwicklung, indem sie ...

- vielfältige Naturerfahrungen und das eigenständige Erkunden ihrer Umwelt ermöglichen,
- Kinder begleiten und ermutigen, einfachen und schwierigen Themen ihrer Erlebenswelt nachzugehen und sie voller Neugier zu erforschen,
- die Themen der Kinder mit Zukunftsfragen und Nachhaltigkeitsaspekten verbinden,
- Kinder anregen, über Zusammenhänge und Wechselwirkungen sowie die Konsequenzen des eigenen Handelns zu reflektieren,
- altersgerecht auf Probleme aufmerksam machen und Kindern helfen, ihre Wertvorstellungen aufgrund von Gerechtigkeitsprinzipien und Menschenrechten zu hinterfragen,
- die Kinder zum Perspektivenwechsel anregen,
- Räume für Partizipation eröffnen, damit Kinder sich als gestaltungsfähig und selbstwirksam erleben.

16 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend o.J.

Schaubild zu Bildung für nachhaltige Entwicklung



Reflexionsfragen

- Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung in unserer Konzeption verankert? An welchen Stellen?
- Wie nachhaltig sind die alltäglichen Abläufe in unserer KiTa?
- An welche Interessen und Erfahrungen der Kinder können wir anknüpfen, um mit ihnen Nachhaltigkeitsthemen zu reflektieren?
- Wie verbinden wir nachhaltiges Handeln mit Kinderrechten, zum Beispiel Schutz- und Beteiligungsrechten?
- Wie unterstützen wir Kinder dabei, die Auswirkungen ihres Handelns auf andere und auf die Umwelt zu verstehen?
- Inwieweit leben wir Nachhaltigkeitswerte vor und bringen entsprechende Impulse im Alltag mit den Kindern ein?

1.3 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken und anregen

Die Bedeutung von Zielen im pädagogischen Handeln wird in einem Satz, der dem römischen Philosophen Seneca zugeschrieben wird, deutlich: „Wer den Hafen nicht kennt, in den er segelt, für den ist kein Wind ein günstiger“. Auch im KiTa-Bereich trifft das zu: Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele sind im Hinblick auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes formuliert. Sie beruhen auf einer Analyse der Kompetenzen, die Kinder brauchen, um in der Welt, in der sie aufwachsen, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten und sich engagiert am Zusammenleben zu beteiligen. Das Verständnis und die Reflexion über die Ziele des pädagogischen Handelns sowie die Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen bilden eine gute Grundlage, um Kinder bei der Stärkung und Erweiterung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Daran orientiert sich die pädagogische Planung.

Pädagogische Fachkräfte greifen Alltagssituationen bewusst auf und fördern die Kompetenzen der Kinder, indem sie ...

- die Interessen von Kindern erkunden und aufgreifen,
- den Alltag in der KiTa gut strukturieren und dabei die Kinder partizipativ einbeziehen,
- Kinder durch aktive Gespräche in der Interaktion gezielt anregen,
- die Arbeit an Projekten ermöglichen und Kinder ermutigen, auch bei Schwierigkeiten gemeinsam dabeizubleiben,
- eine inklusive Haltung vorleben.

Kinder bringen von Anfang an eigene Kompetenzen mit. Der Begriff „Kompetenzen“ ist umfassend, weil er nicht nur Wissen und kognitive Fähigkeiten einschließt, sondern auch praktische Fertigkeiten, Einstellungen, Emotionen, Werte und Motivation. Kompetenzen werden nicht einmalig erlernt und dann dauerhaft festgelegt. Vielmehr entwickeln sich die Kompetenzen eines jeden Kindes ständig weiter: durch die Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt, den Herausforderungen und den Anregungen, denen es begegnet.

Entwicklung und Kompetenzen

Wenn es um die Handlungen von Kindern geht, wird in pädagogischen Zusammenhängen auch von Entwicklung gesprochen. Gibt es Unterschiede zum Kompetenzbegriff und – falls ja, welche?

Entwicklung beschreibt den Ausbau spezifischer Fähigkeiten von Kindern (Entwicklungsschritte): Kinder heben den Kopf, greifen, sitzen, laufen, bewältigen eine Treppe eigenständig, halten einen Löffel, beginnen zu sprechen und vieles mehr. Entwicklungsschritte bauen aufeinander auf. So kommt erst nach dem Sitzen das Laufen, vor dem Formulieren von Sätzen sprechen Kinder einzelne Laute, dann Wörter. Entwicklung geschieht durch Reifung und durch Auseinandersetzung mit der Umwelt. Wann ein Entwicklungsschritt gegangen wird, ist von Kind zu Kind unterschiedlich.

Ein Kind setzt die in seiner Entwicklung aufgebauten Fähigkeiten ein, um auf Anforderungen in seinem Leben einzugehen und sie zu bewältigen. Wenn eine Fähigkeit in neuen Situationen genutzt, in einen Sinnzusammenhang eingeordnet und an diesen angepasst oder verändert wird, spricht man von Kompetenz. Entwicklungsschritte sind daher die Voraussetzung für die Ausbildung von Kompetenzen. Kinder brauchen Kompetenzen, um im lebenspraktischen Kontext handlungsfähig zu sein und eigenständig Lösungen für Aufgaben zu finden, die sie sich selbst stellen oder die von außen an sie herangetragen werden.

Beispiel: Reißverschluss (1)

Einen Reißverschluss zu greifen und auf- und zuzuziehen, ist ein feinmotorischer Entwicklungsschritt. Wenn ein Kind diese Fähigkeit anwendet, um seine Jacke zu schließen, kann darin eine lebenspraktische und feinmotorische Kompetenz erkannt werden.

Kompetenzbereiche – Bezug zu Beobachtung und Einschätzung (BeoKiz)

Kompetenzaufbau vollzieht sich einerseits sachbezogen, etwa durch den Erwerb von Wissen und die Auseinandersetzung mit Inhalten, und andererseits handlungsbezogen durch praktische Anwendung und die Entwicklung von Problemlösungsstrategien in allen Alltagssituationen. In diesem Prozess werden unterschiedliche Kompetenzbereiche angesprochen, die ineinandergreifen, sich gegenseitig ergänzen und so die ganzheitliche Entwicklung abbilden.¹⁷ Für pädagogische Fachkräfte ist es hilfreich, sichtbar werdende Kompetenzen im Rahmen der pädagogischen Planung sowie für die Beobachtung und Dokumentation verschiedenen Kompetenzbereichen zuzuordnen. Somit können sie bereits Handlungsoptionen erkennen und daraus Schlüsse für ihre pädagogische Arbeit ziehen. Im BeoKiz-Verfahren sind folgende Kompetenzbereiche vorgesehen:

- lebenspraktische Kompetenzen,
- Spielkompetenzen,
- sprachliche Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen,
- emotionale Kompetenzen,
- mathematische Kompetenzen,
- motorische Kompetenzen,
- ästhetische Kompetenzen,
- naturwissenschaftliche Kompetenzen.

Sie orientieren sich weitgehend an den Bildungsbereichen. Darüber hinaus berücksichtigen sie das Handeln der Kinder in der Entdeckung des Spiels und im Aufbau der Autonomie, da diese Prozesse spezifisch für die frühe Kindheit sind und im KiTa-Alltag eine wichtige Rolle spielen (► siehe Kapitel 3.1.2 und 3.1.3). Die Kompetenzbereiche und die Bildungsbereiche beziehen sich aufeinander und ermöglichen pädagogischen Fachkräften unterschiedliche Zugänge zu den Bildungsprozessen der Kinder.

Kompetenzerweiterung

Die Beobachtung der Kinder und der Kindergruppe im Rahmen des BeoKiz-Verfahrens macht individuelle Entwicklungswege sichtbar und lässt Potenziale erkennbar werden (► siehe Kapitel 3.1.1). Im Mittelpunkt steht die Erweiterung von Kompetenzen, die den Kindern helfen, zunehmend selbstständiger zu handeln und neue Herausforderungen mit Zuversicht anzugehen. Die Anregung der Kompetenzerweiterung zeigt sich sowohl in alltäglichen Situationen als auch in gezielten Aktivitäten. Durch ein feinfühliges und unterstützendes pädagogisches Handeln werden die Kinder angeregt, ihre nächsten Entwicklungsschritte zu gehen und in ihre „Zone der nächsten Entwicklung“ zu kommen.

Beispiel: Reißverschluss (2)

Wenn das Kind vom vorherigen Beispiel lernt, Reißverschlüsse auch bei anderen Kindern zu schließen, hat es seine feinmotorische Kompetenz erweitert. Bei einem Rollenspiel regt eine pädagogische Fachkraft das Kind zur Erweiterung seiner Kompetenz zusätzlich an: „Ich glaube, der Puppe ist auch kalt. Magst du ihre Jacke auch zumachen? Dieser Reißverschluss ist ganz schön klein ... Schaffst du es trotzdem?“

17 Die für dieses Kapitel verwendeten fachlichen Grundlagen korrespondieren mit: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024.

In den Kompetenzbereichen sind von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz¹⁸ basale, also grundlegende Kompetenzen definiert, auf die pädagogische Fachkräfte besonders achten sollten. Dazu gehören sprachliche, emotionale, soziale und mathematische Kompetenzen, die wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder beschreiben. Sie bilden die Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung und für den ganzheitlichen Erwerb von Kompetenzen in allen weiteren Kompetenzbereichen. Gleichzeitig ermöglichen sie die grundlegende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Kompetenzdimensionen als Richtungsziele

Die bereichsspezifischen Kompetenzen werden in den komplexen Situationen des Alltags miteinander kombiniert und angewendet. Sie werden übergreifend und lebenslang weiterentwickelt und bleiben für die Bildungs- und Lebensbiografie dauerhaft bedeutsam. In ihrer unterschiedlichen Ausprägung und ihrem Zusammenwirken tragen sie zum Aufbau der individuellen Persönlichkeit jedes Kindes bei. Um die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Blick zu behalten, ist es sinnvoll, dass pädagogische Fachkräfte sich bewusst machen, welche übergreifenden Kompetenzdimensionen sie durch ihr Wirken stärken. Kompetenzdimensionen bilden ganzheitlich ab, was Kinder brauchen, um aktiv und eigenverantwortlich am Leben unserer Gesellschaft mitzuwirken: ein positives Selbstkonzept, gesunde soziale Beziehungen, ein Verständnis ihrer Lebenswelt und die Fähigkeit zu lernen. Die Kompetenzdimensionen sind somit als Richtungsziele des pädagogischen Handelns zu verstehen. Jede pädagogische Handlung trägt dazu bei, dass Kinder darin gefördert werden, damit sie zu selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und handlungsfähigen Persönlichkeiten heranwachsen. Kompetenzdimensionen lassen sich folgendermaßen einordnen:

Ich-Kompetenzen

Ich-Kompetenzen, auch Selbstkompetenzen genannt, entwickeln sich durch Bildungsprozesse, die Kindern helfen, ihre eigene Persönlichkeit zu erkennen und ein positives Selbstbild aufzubauen. Eine Stärkung der Ich-Kompetenzen erfolgt, wenn sich Kinder als eigenständige Persönlichkeit erleben: Sie bringen ihre Bedürfnisse und Themen ein, sie handeln motiviert, engagiert und interessiert, entwickeln Selbstvertrauen, sie übernehmen Verantwortung, treffen Entscheidungen und erleben ihre Selbstwirksamkeit. Sie vertrauen ihren eigenen Kräften und entfalten ihre eigenen Begabungen und Persönlichkeitsmerkmale.

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen, auch als Wir-Kompetenzen bezeichnet, entwickeln sich durch Bildungsprozesse, die in sozialen Beziehungen stattfinden. Kinder lernen sie besonders gut in einer Umgebung, in der sie respektvoll miteinander umgehen, einander wertschätzen und sowohl eigene als auch gemeinsame Ziele verfolgen können. Sie stärken ihre sozialen Kompetenzen, indem sie Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle ihrer Mitmenschen wahrnehmen, sich in die Perspektive der anderen versetzen und in Austausch kommen. Sie kooperieren in und mit der Gruppe, planen und handeln gemeinsam. Wenn Kinder unterschiedliche Interessen aushandeln, Kompromisse finden und Konflikte konstruktiv bewältigen, entwickeln sie Konfliktfähigkeit.

Sachkompetenzen

Sachkompetenzen, auch als Fachkompetenzen oder Wissen bezeichnet, entwickeln sich, wenn Kinder die Möglichkeit haben, sich Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen anzueignen, diese anzuwenden und zu zeigen. Dabei geht es nicht nur um das Lernen von Fakten, sondern auch darum, Zusammenhänge zu erkennen, Verbindungen herzustellen und Abläufe zu verstehen. Kinder lernen außerdem, dieses Wissen auf neue Situationen zu übertragen, sachlich zu bewerten oder darauf basierend zu handeln.

18 Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2022

Lernmethodische Kompetenzen

Lernmethodische Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeiten, Strategien und Techniken, die ein Kind entwickelt, um zu begreifen und nachhaltig zu lernen. Eine Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen erfolgt, wenn Kinder sich unterschiedliche Methoden aneignen und sie nutzen, um Lernmöglichkeiten zu ergreifen. Sie können dadurch nachvollziehen, was und wie sie sich bilden: Kinder transferieren (übertragen) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedene Situationen, um Zusammenhänge zu erkennen, sich Wissen anzueignen und ihre Kenntnisse weiterzuentwickeln.

Pädagogische Fachkräfte wissen, dass jede Erweiterung von bereichsspezifischen Kompetenzen Auswirkungen auf alle Kompetenzdimensionen hat und diese sich gegenseitig beeinflussen. Dieser komplexe und ganzheitliche Prozess lässt sich nicht unmittelbar erfassen, da er von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird und sich über die Zeit hinweg entfaltet.

Beispiel: Reißverschluss (3)

Das Kind schließt bei kühleren Temperaturen den Reißverschluss seiner Jacke, um mit der Kindergruppe im Außengelände zu spielen. Das Kind wendet den Entwicklungsschritt „Reißverschluss schließen“ sinnhaft an, um seine Jacke anzuziehen (lebenspraktische Kompetenz, feinmotorische Kompetenz). Es erweitert seine feinmotorische Kompetenz, indem es lernt, auch den kleineren Reißverschluss einer Puppe zu schließen. Diese lebenspraktische und feinmotorische Kompetenz wirkt sich möglicherweise auf die Dimension der Sozialkompetenz aus, wenn das Kind jüngeren Kindern beim Anziehen behilflich ist, um gemeinsam mit der Gruppe nach draußen zu gehen. Ebenso könnte die Ich-Kompetenz eine Stärkung erfahren, wenn das Kind für sich sorgen kann, um nicht zu frieren. Die Witterungsbedingungen in ein angemessenes Verhältnis zur Bekleidung zu setzen, fällt unter die Dimension der Sachkompetenz.

Pädagogische Fachkräfte orientieren sich an den Kompetenzdimensionen, um Kinder darin zu unterstützen, ihre individuellen Stärken zu entdecken und ihre Kompetenzen auf vielfältige Weise weiterzuentwickeln. Darum wird auch in den Kapiteln 2 (Bildungsbereiche) und 3 (pädagogische Aufgabenbereiche) immer wieder ein Bezug zu den Kompetenzdimensionen hergestellt.

Im folgenden Beispiel und der anschließenden Darstellung wird gezeigt, wie die oben beschriebenen Begriffe in komplexen Alltagssituationen sichtbar werden.

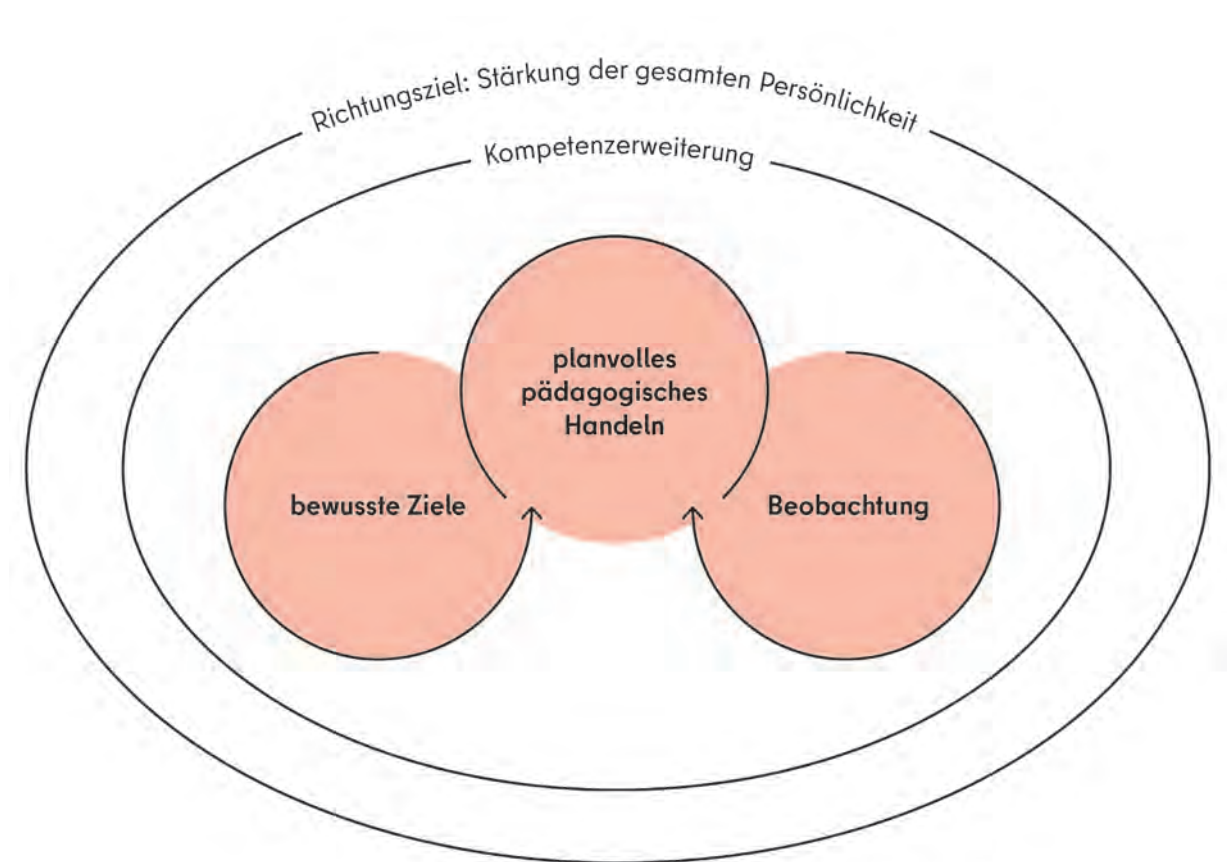
Beispiel: Eier zum Frühstück aus dem Kita-Garten?

Reni, vier Jahre, berichtet im Gesprächskreis, dass sie am Wochenende mit den Großeltern einen Kinderbauernhof besucht hat. Es gab Schafe, Kaninchen und Ziegen, aber besonders haben ihr die Hühner gefallen. Es ist ihr sogar gelungen, ein Huhn auf den Arm zu nehmen, und sie hat etwas Futter streuen können. Eine Packung frisch gelegte Eier konnten sie mitnehmen. Unter den Kindern ergibt sich ein lebhaftes Gespräch dazu, ob man Hühner tatsächlich streicheln kann, ob der Hahn die Eier legt, wie die Küken geboren werden, welches Fressen das richtige ist usw. Marco hat die Idee, man könne doch einen Hühnerstall im Außengelände der Kita unterbringen, dann hätten die Kinder Eier zum Essen. Die pädagogische Fachkraft überlegt mit den Kindern, wie viele Hühner es bräuchte, damit die Kinder einmal in der Woche zum Frühstück ein Ei essen könnten. Sie bringt die Frage ein, ob und unter welchen Umständen sich die Tiere im Kita-Garten wohlfühlen würden. Eine kleine Gruppe von Kindern will versuchen herauszufinden, ob es „Leihhühner“ für Kitas gibt und was diese kosten. Eine andere Gruppe will mit der Kita-Leitung über die Idee sprechen und ob denn Geld dafür da wäre.

Entwicklungsschritt¹⁹	Kind zeigt spezifische Fähigkeiten in seiner Handlung
sprachlicher Entwicklungsschritt	Mehrwortsätze bilden, Tätigkeitsbeschreibungen verwenden
mathematischer Entwicklungsschritt	im Zahlenraum bis 5 abzählen, Mengenverständnis zeigen
sozial-emotionaler Entwicklungsschritt	Perspektivenwechsel – die Ideen und Wünsche anderer erkennen
Kompetenzbereich	Kind wendet die oben genannten Entwicklungsschritte in einem konkreten Zusammenhang gezielt an, festigt und erweitert seine Kompetenzen
sprachliche Kompetenzen	Kind berichtet von einem Erlebnis; es baut seinen Gesprächsbeitrag so auf, dass andere Kinder folgen können; die Kindergruppe setzt Gesprächsregeln ein; sie lernt passendes Vokabular und nutzt den Konjunktiv: „Wenn wir Hühner hätten, ...“.
emotionale Kompetenzen	Kinder lassen sich von dem Erlebnis eines Kindes anstecken; sie sind in der Lage, über die Situation hinaus ihre Spannung zu halten; sie sind fähig, das Ergebnis eventuell erst in der Zukunft zu erleben; sie versetzen sich in die Lage der Tiere.
soziale Kompetenzen	Kinder können das Format eines Gesprächskreises mitgestalten und die Regeln (zum Beispiel Wechsel der Rollen Sprechende – Zuhörende) zunehmend besser einhalten; sie unterteilen die Gruppe in kleinere Einheiten, die arbeitsteilig vorgehen.
mathematische Kompetenzen	Anzahl der notwendigen Hühner wird recherchiert; Verhältnis Eier zu Anzahl Kinder wird ermittelt; der Zahlenraum wird erfasst und gefestigt; eventuelle Kosten werden ermittelt und verglichen (Kosten versus Budget).
naturwissenschaftliche Kompetenzen	Kinder erwerben Wissen über Hühner und Hühnerhaltung; sie erlernen und festigen ihre Kenntnisse zum Tierschutz.
Kompetenzdimensionen	Kind hat seine Kompetenzen erweitert, diese ordnen sich in das lebenslange Lernen ein. Möglicherweise hat sich die Kompetenzerweiterung folgendermaßen auf die Kompetenzdimensionen ausgewirkt
Ich-Kompetenzen	Kind erlebt, dass seine Erfahrungen vom Besuch auf dem Kinderbauernhof interessant sind, es erlebt Selbstwirksamkeit. Dadurch wird seine Motivation, sich im Gesprächskreis einzubringen, positiv bestärkt.
soziale Kompetenzen	Kinder hören einander zu; Kinder entwickeln eine gemeinsame Idee; Kinder bilden Untergruppen, um ihre Idee weiter zu verfolgen.
Sachkompetenzen	Das berichtende Kind hat Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Tiere; Kinder aus der Gruppe erweitern ihre Kenntnisse durch Fragen und Recherchen; Fragen des Tierwohls werden erörtert; Kinder wissen, wer über einen Hühnerstall entscheiden würde (Kita-Leitung).
lernmethodische Kompetenzen	Kinder setzen gezielte Fragen ein, die weitere Informationen bringen; sie nutzen Medien und Personen zur Beschaffung von Informationen.

¹⁹ Vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2022; eine detailliertere Beschreibung zu Beobachtung, Dokumentation bietet die BeoKiz-Veröffentlichung in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024.

Schaubild zu Zielen pädagogischen Handelns



Reflexionsfragen

- Mit welchen Methoden und Möglichkeiten gelingt es uns, im Alltag zu erkennen, wie und in welchen Bereichen sich die Kompetenzen jedes Kindes entwickeln?
- Auf welche Weise stellen wir sicher, dass das Recht jedes Kindes auf Förderung seiner Kompetenzen umgesetzt wird?
- Wie können wir die pädagogische Planung so gestalten, dass wir die Kompetenzentwicklung jedes Kindes unterstützen?
- Wie stellen wir die beobachteten Kompetenzen der Kinder dar und leiten daraus und entlang der Interessen der Kinder die pädagogische Planung ab?
- Wie können wir darauf achten, dass wir im pädagogischen Handeln alle Kompetenzdimensionen als Richtungsziele im Blick behalten?



2

Bildungsbereiche

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Junge Kinder lernen ganzheitlich, eingebettet in Alltagserfahrungen und während des gesamten Tages: im Spiel, beim Essen, im Gesprächskreis, beim Bücherlesen, Forschen oder Buddeln im Garten und in vielen anderen Situationen. In den täglichen Aktivitäten und Erfahrungen stecken vielfältige Bildungsgelegenheiten. Die Trennung in sieben Bildungsbereiche, die hier vorgenommen wird, spiegelt deshalb nicht die Wahrnehmung und das Erleben der Kinder wider. Ihre Aneignungstätigkeit folgt ihrer Neugier und ihren Interessen. So eröffnen sich ihnen neue Erfahrungswelten und unterschiedliche Zugänge zur Weltentdeckung.

Die genauere Betrachtung der sieben Bildungsbereiche unterstützt Sie als pädagogische Fachkräfte dabei, gezielter zu beobachten, Ihren Alltag gut zu überdenken sowie zu planen: Kommen Kinder bei Ihnen mit Anregungen aus allen Bildungsbereichen in Kontakt? Wo liegen die Interessen der einzelnen Kinder und der Kindergemeinschaft? Bekommen alle genug Anregungen, um in die „Zone der nächsten Entwicklung“²⁰ zu kommen und damit ihre Potenziale, Talente und Begabungen zu entfalten? Wenn Sie hier zustimmen, eröffnen Sie Kindern im pädagogischen Alltag einen weiten Blick und unterstützen ihre Aneignung von Welt.

2.1 Gesundheit und Bewegung



Bedeutung von Gesundheit und Bewegung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Für Kinder beginnt die Auseinandersetzung mit ihrem Körper und ihrer Gesundheit von Geburt an. Bereits die ersten Erfahrungen sind körperlich geprägt: Wärme, Nähe und Berührungen durch fürsorgliche Erwachsene vermitteln Sicherheit und Geborgenheit. Diese Zuwendung bildet die Grundlage für ein gesundes Wohlbefinden und eine positive Selbstwahrnehmung. Kinder brauchen eine ausgewogene Ernährung, um gesund zu wachsen. Essen bedeutet für sie aber auch Spiel, Erkundung und Gemeinschaft. Der Körper ist das erste „Werkzeug“, mit dem Kinder ihre Welt entdecken, ihre Gefühle ausdrücken und sich mit ihrer Umgebung verbinden. Kinder lernen mit allen Sinnen und zum großen Teil in Bewegung. Bewegung hilft ihnen, neue Fähigkeiten zu entwickeln, sich auszuprobieren, ihre Grenzen zu testen und mit anderen in Kontakt zu kommen. Jede neue motorische Erfahrung stärkt ihr Selbstvertrauen und fördert ein positives Körperbewusstsein. Neben dem Grundbedürfnis nach Bewegung ist es für Kinder wichtig, im KiTa-Alltag auch Phasen der Entspannung und Ruhe zu haben und, je nach individuellem Bedarf, zu schlafen. Kinder nehmen die Signale ihres Körpers wahr, sie erleben sich als hungrig oder satt, müde oder energiegeladener. Sie lernen zunehmend, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und für deren Befriedigung zu sorgen.

Bereits in den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder grundsätzliche Muster ihres Gesundheitsverhaltens. Sie finden immer mehr Antworten auf die Frage: Was trägt dazu bei, dass ich mich wohlfühle? Die frühe (Gesundheits-)Bildung befördert wesentlich, dass Kinder ein Gesundheitsbewusstsein ausprägen und somit in ihrem Leben bessere Chancen haben, gesund zu bleiben.

Gesundheit und Bewegung in KiTas

Gesund zu sein bedeutet, sich körperlich, seelisch und sozial wohlfühlen. Hierfür spielen Körperbewusstsein, Ernährung, Bewegung und Hygiene eine wichtige Rolle. Beziehungen und Emotionen sind ebenfalls wichtige Einflussfaktoren für die Gesundheit, genauso wie Lebens- und Rahmenbedingungen in der KiTa. Wenn Kinder sich wohlfühlen und resilient sind, können sie die Welt besser erkunden und sich Neues aneignen. So stehen die Aspekte Gesundheit und Bildung in Wechselwirkung zueinander.

Das alltägliche Zusammenleben von Kindern in KiTas bietet eine Fülle von Möglichkeiten, um genau die Fähigkeiten aufzubauen, die Kinder in ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden fördern und stärken. Dazu gehört, dass sie aktiv sein und mitbestimmen können, dass sie ernst genommen werden und erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können und Sinnhaftigkeit erleben (► siehe Kapitel 1.2.1). Kinder können so lernen, Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen und ihre Gesundheit zu übernehmen. Sie erhalten Anregungen zu gesundheitsförderlichem Verhalten und werden durch das Vorbild der pädagogischen Fachkräfte zu gesundheitsbewusstem Handeln motiviert.

Die KiTa ist ein wichtiger Ort für Gesundheitsförderung und Prävention. Diesbezüglich hat die Landesgesundheitskonferenz Berlin im Bereich Prävention „Gesund aufwachsen“²¹ als Entwicklungsziel definiert und die Berliner Kindergesundheitsziele auch für die Kindertagesbetreuung erarbeitet. Dem Präventionsgedanken der Berliner Kindergesundheitsziele liegt das Konzept der Salutogenese zugrunde, bei der es darum geht, dass Kinder ein Gefühl von Kohärenz – im Sinne von Stimmigkeit – entwickeln. „Dabei handelt es sich um ein dynamisches und überdauerndes Gefühl des Menschen gegenüber der Welt, das durch die Zuversicht gekennzeichnet ist, dass die Welt verstehbar, handhabbar und sinnhaft ist.“²² Darüber hinaus ist die Entwicklung von Resilienz wesentlich, also die Fähigkeit, belastende Situationen gut zu bewältigen. Es geht also einerseits um das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen und andererseits um das Vertrauen in die Hilfemöglichkeiten des sozialen Umfelds, das den Kindern Sicherheit bietet.

Das Thema Gesundheit hat auch für die pädagogischen Fachkräfte selbst, die Leitungen und die Träger sowie im Austausch mit den Familien eine hohe Relevanz (► siehe Kapitel 4.1). Zur Stärkung der Gesundheitsressourcen aller Beteiligten in den Kitas ermöglicht das Land Berlin diesen die Teilnahme am Landesprogramm „Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita“ (LggK).

Vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen

„Bewegung als Medium, die Welt zu begreifen, ist ureigenes Bedürfnis von Kindern: Über Wahrnehmung und Bewegung als nicht zu trennende Einheit erschließen sie sich ihre Welt. In den ersten Lebensjahren bieten gerade spielerische Bewegungshandlungen vielfältige Gelegenheit für Sinnes- und Bewegungserfahrungen.“²³ Insbesondere die Jüngsten verbringen einen Großteil der Zeit mit bewegungsorientiertem Spiel. Es ist eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den natürlichen Bewegungsdrang und die

21 Landesgesundheitskonferenz Berlin, 2007

22 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2019

23 Ebd.

Freude daran zu fördern und zu unterstützen. Denn Bewegung bildet die Grundlage für vielseitige Bildungsprozesse und ist Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Durch Bewegung lernen Kinder ihren eigenen Körper kennen und verschiedene Empfindungen wie Spannung und Entspannung, Ruhe und Eile, Anstrengung, Schmerz und Wohlbefinden zu unterscheiden. Auf der Suche nach stets neuen (Bewegungs-)Herausforderungen erfahren sie ihre Grenzen und erweitern zugleich ihre Spiel- und Handlungsräume. Positive Bewegungserfahrungen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördern die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein. Für Kinder, deren Teilhabe in der Motorik eingeschränkt ist, sind häufige Bewegungsanreize besonders wirksam. Sie können dadurch gegebenenfalls ihren Bewegungsradius ausbauen und im Alltag mehr Selbstständigkeit, in der Regel in kleinen Schritten, erlangen.

Wichtig in diesem Bereich sind eine bewegungsfreundliche Gestaltung der Innenbereiche und der Außenflächen von KiTas sowie offene Bewegungsangebote, die die Freude und Lust der Kinder fördern, sich zu bewegen. Dafür sind auch Kooperationen mit Sportvereinen sehr sinnvoll. Kinder werden ermutigt, vielfältige grob- und feinmotorische Bewegungserfahrungen zu sammeln, und darin unterstützt, ihre Spiel- und Bewegungsräume stetig und individuell zu erweitern. Pädagogische Fachkräfte gestalten die Räume und den Tagesrhythmus so, dass Phasen von Aktivität und Bewegung sich mit Entspannungs- und Ruhephasen abwechseln. Bei allen Aktivitäten gilt, Sicherheitsaspekte ausreichend zu berücksichtigen, ohne den Tätigkeits- und Bewegungsdrang der Kinder einzuschränken. Kinder können für Gefahren und Grenzen nur sensibilisiert werden, wenn sie diesen begegnen. Regelmäßige Spaziergänge in der Umgebung der KiTa sowie Ausflüge zu Spielplätzen, Parks oder in den Wald bieten zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten sowie die Gelegenheit zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung. Letztere wird ebenfalls mit den Eltern thematisiert, um gemeinsam Schritte dahin zu unternehmen, dass Kinder sich auch im Straßenverkehr sicher bewegen können.

Gesunde Ernährung genießen, positive Esskultur und Nachhaltigkeit leben

Für Kinder ist Essen häufig ein lustvolles, mit allen Sinnen verbundenes, spannendes Erlebnis. Fast alle Kinder essen in der KiTa zu Mittag, in der Regel nehmen sie dort über den Tag verteilt drei Mahlzeiten ein. Eine qualitativ hochwertige und ausgewogene Ernährung in der KiTa ist eine wesentliche Bedingung für die gesunde körperliche, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes. Zudem unterstützt sie die Entwicklung eines gesundheitsfördernden und nachhaltigen Essverhaltens. Besonders in den ersten Lebensjahren prägen Kinder Ernährungsgewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen aus, die sie oft ihr Leben lang beibehalten. Auch ist es in den KiTas notwendig, kulturell geprägte Essgewohnheiten und Speisegebote sowie medizinische Einschränkungen (zum Beispiel bei chronischen Erkrankungen) zu berücksichtigen (► siehe Kapitel 1.2.2).

Eine positive Atmosphäre trägt dazu bei, dass die vielfältigen sozialen, emotionalen und kulturellen Erfahrungen, die Kinder über das Essen und Trinken machen, ein Lernfeld bieten. Daher gestalten pädagogische Fachkräfte die Essenssituationen so, dass eine angenehme Atmosphäre entsteht, alle sich wohlfühlen und das Essen genießen können. Dafür können sie zum Beispiel auf die Auswahl des Geschirrs achten, für eine ruhige Umgebung sorgen und während der Mahlzeit mit den Kindern in einen Dialog gehen. Auch ist es notwendig, mit den Kindern Regeln für die Mahlzeiten zu vereinbaren.

Gemeinsame Mahlzeiten sind nicht nur im Hinblick auf die Ernährung wichtig, sie stellen auch wichtige Bildungsgelegenheiten und Schlüsselsituationen dar. Das gemeinsame Gestalten – vom Planen über den Einkauf bis zur Zubereitung –, Genießen und Erleben der Mahlzeiten mit den Kindern beinhaltet vielfältige Möglichkeiten der Partizipation und des sozialen Lernens. Kinder eignen sich Sprache an, wenn bei Mahlzeiten freundliche und anregende Interaktionen stattfinden, sie stärken ihre feinmotorischen Fähigkeiten

bei der Benutzung des Bestecks, schärfen die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und vieles mehr. Auch bieten Mahlzeiten die Gelegenheit, sich über Nachhaltigkeitsaspekte auszutauschen, etwa den Ursprung von Lebensmitteln oder die Wichtigkeit, regionale und saisonale Produkte zu essen (► siehe Kapitel 1.2.3).

Pädagogische Fachkräfte begleiten und unterstützen die Mahlzeiten. Indem sie Kindern ermöglichen, sich das Essen selbst aufzutun, fördern sie sie in ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit. Sie beachten die unterschiedlichen Vorlieben der Kinder und sorgen dafür, dass jedes Kind etwas findet, was ihm schmeckt. Gleichzeitig achten sie darauf, dass „Kinder so früh wie möglich an Geschmacksvielfalt und eine breite Palette von Lebensmitteln herangeführt werden. Dass sie anfänglich Neues eher ablehnen, ist ganz normal; werden unbekannte Lebensmittel jedoch wiederholt (behutsam) angeboten, steigt die Akzeptanz, denn Geschmack wird erlernt wie eine Sprache“.²⁴ Allerdings darf es in KiTas im Sinne des Kinderschutzes keinerlei Probiezwang geben (► siehe Kapitel 1.2.1). Ein abwechslungsreiches Speiseangebot ermöglicht den Kindern, mit Vielfalt vertraut zu werden.

In der Kommunikation mit den Familien ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Aspekte der gesunden Ernährung zu thematisieren. Dabei ist es wichtig zu verdeutlichen, dass Bezugspersonen mit ihrem Essverhalten Vorbilder für Kinder sind und dass zuckerhaltige Getränke oder bestimmte Lebensmittel – speziell Süßigkeiten – nicht als Belohnung oder Trostmittel benutzt werden. Auch kann betont werden, dass Essverbote (zum Beispiel für Süßigkeiten) oder der Zwang, bestimmte Lebensmittel zu essen, kontraproduktiv für die Ausprägung eines gesundheitsfördernden Ernährungsverhaltens ist²⁵.

Körperliche Entwicklung pädagogisch begleiten

Bei den jüngsten Kindern steht die Wahrnehmung ihres eigenen Körpers und die Erkundung des unmittelbaren Umfelds mit allen Sinnen im Vordergrund. Hierfür ist es wichtig, dass der pädagogische Alltag und die räumliche Gestaltung vielfältige Möglichkeiten zur sinnlichen Anregung und bewussten körperlichen Wahrnehmung bieten. Mit zunehmendem Alter wird das Wissen über den Aufbau des Körpers und seine Funktionen für Kinder interessant. Sie entdecken ihn beim Anziehen und Baden, beim Malen mit Fingerfarben, in ihrem Spiegelbild. Sie möchten wissen, wohin die Nahrung in ihrem Körper verschwindet, ob alle einen Bauchnabel haben, warum Kinder wachsen und Erwachsene nicht. Sie fordern Erklärungen ein. In alltäglichen Interaktionen, Medien, Angeboten und Projekten zum Thema Körper können die Kinder Kenntnisse erlangen und Antworten auf ihre Fragen erhalten. Sie eignen sich ein immer differenzierteres Verständnis für ihren Körper an, zu seinen Funktionen und Fähigkeiten, den eigenen Bedürfnissen sowie für die Voraussetzungen, die eine gesunde körperliche Entwicklung ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte nutzen diese Schlüsselsituationen, um gemeinsam Beobachtungen sprachlich zu reflektieren und damit Kinder in ihrer Kompetenz zu stärken, über ihren Körper und seine Bedürfnisse zu sprechen.

Ein positives Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln, ist für das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmung von Kindern – und später Erwachsenen – von zentraler Bedeutung. Dazu gehört auch, die kindliche Sexualentwicklung als natürlichen Bestandteil ihrer Gesamtentwicklung wahrzunehmen und entsprechend zu begleiten.

24 Vernetzungsstelle Kita- und Schulverpflegung Berlin e.V., 2023

25 Ebd.

Sexualentwicklung und -pädagogik

Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes beinhaltet Sexualpädagogik drei zentrale Dimensionen, die eng miteinander verbunden sind:

- sexuelle Bildung (altersgerechte Beantwortung der Fragen der Kinder zu Themen wie Liebe, Sexualität, Schwangerschaft und Geburt; Förderung eines positiven Selbst- und Körperbildes und einer entsprechenden Sprachfähigkeit; Umgang mit individuellen Grenzen und sozialen Regeln),
- Schutz vor allen Formen sexualisierter Gewalt (übergriffiges Verhalten unter Kindern; Grenzverletzungen, Übergriffe und sexueller Missbrauch durch Jugendliche und Erwachsene in der Familie und in der KiTa ► siehe Kapitel 1.2.1),
- Geschlechtersensibilität, Geschlechtergerechtigkeit, Nicht-Diskriminierung (► siehe Kapitel 1.2.2).

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in der sexuellen Bildung besteht darin, die Sexualentwicklung der Kinder auf der Grundlage fundierten entwicklungspsychologischen Wissens sensibel zu begleiten. Kindliche Sexualität unterscheidet sich deutlich von der Sexualität Erwachsener: Kinder sind meist unbefangen und neugierig, sie erkunden ihren eigenen Körper, interessieren sich für die Körper anderer und stellen viele Fragen. Sie beginnen früh damit, Geschlechter zu unterscheiden, und mit zunehmendem Alter gewinnt die eigene Geschlechtszugehörigkeit an Bedeutung. Für Kinder ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ihren Fragen mit Offenheit, Wertschätzung und altersgerechten Antworten begegnen.

Wenn Kinder im Spiel ihren Körper entdecken, unterstützen klare, gemeinsam vereinbarte Regeln ein achtsames Miteinander. Kinder äußern ihre Grenzen früh, verbal und nonverbal. Diese Signale, einschließlich der Schamgefühle, gilt es immer ernst zu nehmen, sowohl im Kontakt mit Erwachsenen als auch im Zusammensein mit anderen Kindern. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, Körperteile, einschließlich der Geschlechtsmerkmale, mit bildungssprachlichen oder biologischen Begriffen zu benennen. Dies stärkt ihr Körperwissen, ermöglicht ihnen, Grenzen klar zu formulieren, und trägt damit präventiv zum Schutz vor sexualisierter Gewalt bei.

Es ist zu berücksichtigen, dass Familien unterschiedliche Sichtweisen auf kindliche Sexualität haben, geprägt durch kulturelle, soziale und persönliche Hintergründe. Ein sensibler Austausch mit den Familien ist daher unverzichtbar – stets mit dem Fokus auf die gesunde Entwicklung des Kindes sowie seine individuellen Bedürfnisse und Ausdrucksformen.

Um professionelles Handeln zu sichern, ist es wichtig, dass Kitas das Thema sexuelle Bildung in seinen drei Dimensionen konzeptionell verankern. In der Einrichtungskonzeption wird der gemeinsame, in der Kita abgestimmte Umgang mit kindlicher Sexualentwicklung beschrieben. Er umfasst Bausteine, die alle drei Dimensionen der sexuellen Bildung berücksichtigen. Pädagogische Fachkräfte können sich durch vielfältige Informations- und Beratungsangebote unterstützen lassen, beispielsweise beim Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit sowie bei weiteren spezialisierten Fachstellen.

Hygiene, Körperpflege, Infektions- und Unfallschutz

Kinder sollen dabei gestärkt und unterstützt werden, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen Verantwortung für sich und ihren Körper zu übernehmen. Pflegesituationen wie Wickeln, gemeinsames Essen und Händewaschen sind Bildungsgelegenheiten, insbesondere, wenn pädagogische Fachkräfte sich dabei mit ungeteilter Aufmerksamkeit den Kindern zuwenden und ihre Bedürfnisse nach Nähe oder Distanz respektieren. Händewaschen und Zähneputzen in der KiTa sind unerlässliche Bestandteile der Körperhygiene und stellen aufgrund ihrer Bedeutung für die Kindergesundheit angeleitete und gemeinsame, täglich

durchzuführende Routinen dar. Im KiTa-Alltag können Kinder lernen, wie und in welchen Situationen die Hände gewaschen und die Zähne geputzt²⁶ werden sollen. Dafür ist es wichtig, diese Hygienemaßnahmen für alle Kinder von Anfang an als wiederkehrende Rituale in der Betreuung zu verankern. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen dabei je nach Entwicklungsstand der Kinder. Zudem erkennen sie das Potenzial solcher Routinen als Schlüsselsituationen und als Gesprächsanlässe und nutzen sie für intensive Interaktionen mit den Kindern. Zur Unterstützung der Zahnhygiene erfolgen in Kitas gruppenprophylaktische Reihenuntersuchungen in Kooperation mit den bezirklichen Gesundheitsämtern (Kinder- und Jugendgesundheitsdienste, Zahnmedizinische Dienste). Vorgaben des Infektions- und Unfallschutzes sowie Hygienevorgaben werden durch Träger und pädagogische Fachkräfte sichergestellt. Zur Gesundheitsförderung in der KiTa gehört auch ein angemessener, mit den Eltern abgestimmter Umgang mit akut erkrankten Kindern. Dieser betrifft sowohl das erkrankte Kind selbst und dessen Bedürfnisse nach Ruhe und Pflege als auch den Schutz der anderen Kinder sowie der Mitarbeitenden vor Infektionen.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: den eigenen Körper über Wahrnehmung und Bewegung kennenlernen; Lust an Bewegung haben; ein Gespür dafür entwickeln, was dem Körper guttut; Essen mit allen Sinnen genießen; ein Bewusstsein für die persönliche Intimsphäre und die eigenen Grenzen entwickeln.

Soziale Kompetenzen: sich gern mit anderen bewegen, dabei Regeln beachten; gemeinsame Mahlzeiten einnehmen, zu einer angenehmen Esskultur beitragen; körperliche Fähigkeiten anderer Kinder wahrnehmen, ihnen gegebenenfalls helfen; sich gegenseitig mit Respekt begegnen und sich akzeptieren; eigene Grenzen und die anderer Menschen erkennen und wahren.

Sachkompetenzen: Wissen um gesunde Lebensmittel und Getränke erlangen; Körperteile kennen und diese benennen; Begriffe kennen, die Gefühle, Körperteile und Körperempfindungen beschreiben; räumliche Orientierung entwickeln; Nahrungsmittel und deren Wirkungen auf Gesundheit kennen; um Aspekte von Nachhaltigkeit (regionale Lebensmittel, biologisch erzeugte Lebensmittel etc.) wissen; Grundwissen über den eigenen Körper erwerben; Wissen, wie der Umgang mit dem eigenen Körper zur Gesundheit beiträgt.

Lernmethodische Kompetenzen: Wiederholen und Üben als Möglichkeit zur Entwicklung körperlicher Fähigkeiten verstehen; Neugier auf weitere Bewegungs- und Körpererfahrungen; den eigenen Bewegungsradius ausweiten.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Gesundheit und Bewegung, indem sie ...

- mit alltagsintegrierten Möglichkeiten Bewegungsfreude und motorische Fähigkeiten gezielt fördern, auch für Kinder mit Teilhabebeeinträchtigungen,
- Innenräume und Außengelände der KiTa so gestalten, dass sich Kinder auf vielfältige Weise bewegen können,
- öffentliche Spielplätze aufsuchen, gegebenenfalls Schulsporthallen/-plätze nutzen,
- mit Sportvereinen kooperieren,
- eigene Bewegungsbegeisterung einbringen und somit für Kinder ein Vorbild sind,
- bei Hygiene und Körperpflege sorgsam auf Reaktionen von Kindern achten,
- Grenzen von Kindern wahren, grenzüberschreitendes Verhalten sensibel aufarbeiten sowie solche Situationen als Gesprächsanlässe über Grenzen, Empathie und Rücksichtnahme nutzen,

²⁶ Weitere Hinweise hierzu können den aktuellen Leitlinien zur Kariesprävention entnommen werden: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugendzahnpflege e.V., 2021.

- darüber sprechen, was dem eigenen Körper guttut, und damit Teilhabe, psychisches Wohlbefinden und soziale Bindung fördern,
- Kinder an der Auswahl der Lebensmittel sowie der Planung und an der Zubereitung von Mahlzeiten nach Möglichkeit beteiligen und so mit ihnen über gesundheitsförderndes Verhalten und ausgewogene Ernährung ins Gespräch kommen,
- Allergien und Unverträglichkeiten sowie Speisegebote beachten,
- Möglichkeiten schaffen, Obst, Gemüse oder Kräuter mit den Kindern anzubauen,
- vielfältige Möglichkeiten zur sinnlichen Anregung bieten,
- Neugier und Fragen der Kinder rund um den eigenen Körper professionell und achtsam begleiten,
- Kindern ein Vorbild für gesundheitsförderliches Verhalten sind (Hygiene wie Händewaschen, Zähneputzen, Ernährung, Pausen, Kommunikation untereinander, Umgang mit Krankheit etc.).

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: gemeinsame Gespräche während des Essens; Erweiterung des Wortschatzes, Dialoge während Pflegesituationen wie Wickeln, Zähne putzen etc.; Bezeichnungen von Körperteilen kennenlernen.

Sozial-emotionale Bildung: bei Bewegung Freude und Gemeinschaft mit anderen erleben; körperliche und emotionale Bedürfnisse wahrnehmen; Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Körpereigenschaften, Geschmack und Essgewohnheiten kennen und wertschätzen; Erzeugung von Nahrungsmitteln, Mahlzeiten und Gemeinschaft auch als Teil unterschiedlicher Kulturen kennenlernen.

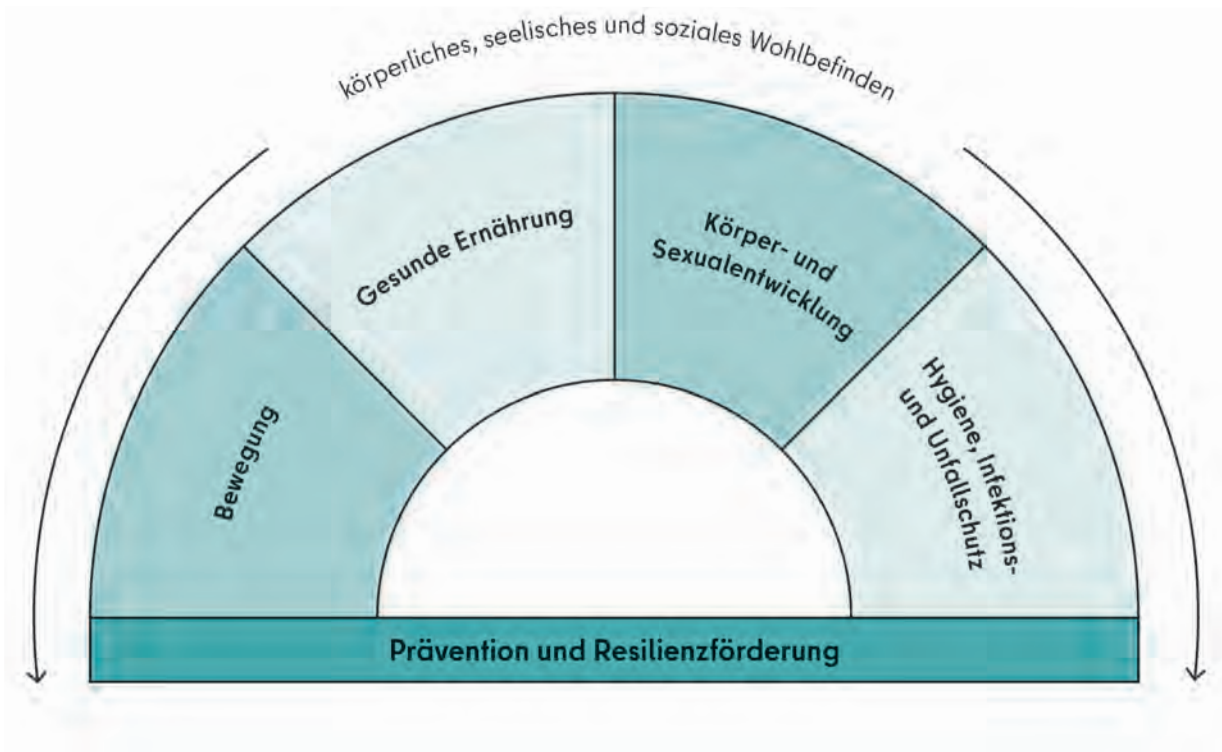
Mathematik: Zählen anwesender Kinder beim Decken von Tischen; Mengenangaben bei Rezepten anpassen; bei (Bewegungs-)Spielen die Gruppen nach Personenzahl bestimmen; Körperteile (zum Beispiel Finger, Ohren, Zehen) zählen; Vergleiche anstellen (größer/kleiner als ...).

Ästhetisch-künstlerische Bildung: vielfältige Sinneseindrücke ermöglichen; mit verschiedenen Materialien/Farben große und kleine Bewegungen ausführen; Bewegung und Musik kombinieren, sich zur Musik bewegen, den Körper als Ausdrucksmittel erleben.

Natur, Umwelt, Technik: Herkunft von Lebensmitteln erkunden; Verarbeitungsschritte kennenlernen (zum Beispiel vom Korn zum Brot); regionale Produkte und deren Anbau kennen; Jahreszeiten, Wetterzustände beschreiben; Transport- und Fortbewegungsmittel kennenlernen.

Medienbildung: kindgerechte Apps zur Unterstützung beim Kennenlernen des menschlichen Körpers oder beim Identifizieren von (essbaren) Pflanzen nutzen; appgestützte Schnitzeljagden durchführen, um zur Bewegung zu motivieren; Grundlagen des informatischen Denkens durch die gemeinsame Visualisierung von Kreisläufen (Verdauung, vom Samenkorn bis auf den Esstisch) erwerben.

Schaubild zu Gesundheit und Bewegung



Reflexionsfragen

- Wodurch gelingt es uns, einen „gesunden“ KiTa-Alltag für alle Kinder zu gestalten, der die Bedürfnisse sowie das physische, psychische und soziale Wohlbefinden aller Kinder im Auge behält?
- Wie begleiten wir Kinder in ihrer körperlichen Entwicklung und ermöglichen ihnen vielfältige Bewegungserfahrungen drinnen und draußen?
- Auf welche Weise unterstützen wir eine gesunde Ernährung und tragen zu einer positiven Esskultur bei?
- Welche Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung haben Kinder bei uns in Bezug auf Pflegeroutinen, Essen und Bewegung?
- Wie nutzen wir Mahlzeiten, Hygieneroutinen und Bewegungserfahrungen in der Natur, um uns mit den Kindern über Nachhaltigkeitsaspekte auszutauschen?
- Haben wir uns in der KiTa zu den Aspekten und zum Umgang mit kindlicher Sexualentwicklung verständigt und abgestimmt?

2.2 Sozial-emotionale Bildung



Bedeutung sozial-emotionaler Bildung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Von Geburt bauen Kinder Beziehungen zu vertrauten Menschen auf und erleben intensive Interaktionen. Sie äußern ihre Gefühle und reagieren auf die Gefühle der anderen. Sie haben Freude am Miteinander. Die erste Sozialisationsinstanz für Kinder mit den ersten wichtigen Bezugspersonen ist ihre Familie, wie sie in sehr unterschiedlichen Formen gelebt wird.

Bei Eintritt in die KiTa erweitern Kinder den Kreis ihrer Bezugspersonen, es entstehen Beziehungen mit pädagogischen Fachkräften, mit weiteren Beschäftigten und anderen Kindern. Sie sind im alltäglichen Geschehen gefordert, ihre Bedürfnisse auszudrücken, sich in andere einzufühlen, Rücksicht zu nehmen und den eigenen Standpunkt zu vertreten. So erfahren sie, wie es gelingt, in der Kindergemeinschaft und dem weiteren gesellschaftlichen Umfeld gut zusammenzuleben und sich darin zu bewegen. Im sozialen Miteinander entwickeln Kinder ein Bewusstsein für sich selbst und bilden ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten aus.

Soziale Beziehungen sowie Emotionen sind wesentliche Elemente in Entwicklungs- und Bildungsprozessen: zum einen, weil eine sichere und positive soziale Umgebung förderlich für das Wohlbefinden und das aktive, forschende Erkunden der Kinder ist. Zum anderen, weil in der Interaktion mit anderen Menschen vielfältige Impulse entstehen, die die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder anregen.

Sozial-emotionale Fähigkeiten spielen im gesamten Lebensverlauf eine entscheidende Rolle. Sie helfen, positive Beziehungen aufzubauen und sich sozial zugehörig zu fühlen, was das Selbstwertgefühl stärkt. Auf diese Weise wird es möglich, die verschiedenen Anforderungen des Alltags zu meistern und sich verantwortungsvoll in die Gesellschaft einzubringen. Sozial-emotionale Kompetenzen, einschließlich der Selbstregulation, werden von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz als basal betrachtet, weil sie grundlegend für weitere Bildungs- und Entwicklungsprozesse und somit auch für den Bildungserfolg von Kindern sind. In diesem Sinne ist es von großer Bedeutung, dass Kinder in diesem Bereich von einer professionellen Beziehungsgestaltung und bewussten Begleitung profitieren.

Sozial-emotionale Bildung in KiTas

Zur sozial-emotionalen Bildung gehören verschiedene Aspekte: der konstruktive Umgang mit Emotionen, die Gestaltung positiver Beziehungen, die Fähigkeit, Vielfalt als Bereicherung zu erleben sowie die Erkundung des soziokulturellen Umfelds.

Umgang mit Emotionen

Bereits Neugeborene erleben Basisemotionen wie Wohl- und Unbehagen, Neugier, Erschrecken und Ekel und drücken sich entsprechend aus. Dabei spielen vor allem die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse und die Reize, denen sie in ihrer Umgebung ausgesetzt sind, eine Rolle. Während des ersten Lebensjahres entstehen weitere Basisemotionen wie Freude, Überraschung, Ärger, Angst und Traurigkeit. Nach und nach wird das Emotionsrepertoire des Kindes differenzierter und sogenannte sekundäre Emotionen wie Verlegenheit, Stolz, Scham und Schuld bilden sich heraus. Beim Umgang mit diesen vielfältigen Emotionen entwickeln Kinder verschiedene Fähigkeiten und können dabei von den pädagogischen Fachkräften bewusst begleitet und unterstützt werden. Kinder lernen zunehmend:

- ihre Gefühle wahrzunehmen und einzuordnen,
- ihre Gefühle mimisch und sprachlich auszudrücken,
- ihre Gefühle zu regulieren und ihr Verhalten anzupassen,
- Ursachen und Bedürfnisse hinter den eigenen Gefühlen zu identifizieren und passende Lösungen zu finden,
- die Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen und einzuordnen,
- Ursachen und Bedürfnisse hinter den Gefühlen anderer Menschen zu identifizieren und zu berücksichtigen.

Förderlich für diese Lernprozesse ist eine einfühlsame, empathische Haltung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Dabei ist Trösten, wenn Kinder Kummer haben, genauso wichtig wie Sich-Mitfreuen, wenn sie begeistert sind. Es wirkt sich generell unterstützend aus, wenn sie die Kinder mit all ihren Gefühlen annehmen, ohne diese zu bewerten oder zu unterdrücken, und mit ihrer Sprache und ihrem Verhalten die Botschaft vermitteln: Alle Gefühle dürfen sein! Das, was du fühlst, ist in Ordnung. Zudem können pädagogische Fachkräfte durch Fragen und Verbalisieren Kinder darin unterstützen, ihre Gefühle und die der anderen zu identifizieren und sie in Worte zu fassen. Hierbei kann die Beschreibung mit zunehmendem Alter immer differenzierter werden. Die gemeinsame dialogische Betrachtung von Bilderbüchern bietet ebenfalls eine gute Gelegenheit, über Gefühle zu sprechen und durch das Sich-Hineinversetzen in die verschiedenen Charaktere die Perspektivenübernahme anzuregen.

Hilfreich im Umgang mit Gefühlen ist auch, ihre Ursache herauszufinden. Emotionen werden oft als Folge eines internen oder externen Ereignisses hervorgerufen, beispielsweise: Ein Kind freut sich, weil die Gruppe heute einen Ausflug macht. Ein anderes Kind ist traurig, weil sein Spielzeug weggenommen wurde. Diese

Ereignisse sind die Auslöser der Emotion. Dahinter steckt aber in der Regel ein Bedürfnis, das erfüllt oder nicht erfüllt ist, zum Beispiel das Bedürfnis, Neues zu entdecken und zu lernen oder das Bedürfnis nach Respekt und Abgrenzung. Diese bilden die Ursache der Emotion. Gefühle haben in diesem Sinne eine wertvolle Funktion. Angenehme Gefühle zeigen dem Kind, dass wichtige Bedürfnisse erfüllt sind, unangenehme Gefühle machen darauf aufmerksam, dass wichtige Bedürfnisse nicht erfüllt sind. Insbesondere bei unangenehmen Gefühlen können pädagogische Fachkräfte den Kindern durch Mitgefühl, gemeinsames Aushalten, Co-Regulation und Dialog helfen, ihre Bedürfnisse zu verstehen und passende Lösungen zu finden, um diese zu befriedigen. Solche Prozesse unterstützen Kinder dabei, ihre Gefühle zu regulieren und das Bewusstsein über sich selbst zu erweitern. Wenn sie in Bezug auf andere und in sozialen Zusammenhängen stattfinden, tragen diese Reflexionsprozesse zur Stärkung von Perspektivenübernahme und Empathie bei.

Die Emotionsregulation kann auch gefördert werden, indem pädagogische Fachkräfte konstruktive Strategien im Umgang mit belastenden Gefühlen anbieten (zum Beispiel Stampfen oder Malen bei Wut, Ein- und Ausatmen oder die Nähe einer vertrauten Person bei Angst). Dabei gilt es zu beachten, dass die Gefühle grundsätzlich zuzulassen sind und nur das Verhalten so anzupassen ist, dass weder das Kind selbst noch andere Menschen oder die Umgebung beschädigt werden.

Emotionsregulation ist ein wichtiger Bestandteil der Selbstregulation. Hierunter versteht man die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Verhalten an die Anforderungen einer Situation anzupassen beziehungsweise zielorientiert zu steuern. Neben dem Umgang mit Gefühlen spielen dabei weitere Aspekte eine Rolle:

- die Hemmung von Handlungsimpulsen (zum Beispiel sich an der Rutsche nicht an den anderen vorbeidrängeln),
- die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben (zum Beispiel mit dem Essen abwarten, bis das Geburtstagslied gesungen ist),
- auf Veränderungen flexibel reagieren (zum Beispiel sich darauf einstellen, dass der geplante Ausflug nicht stattfinden kann).

Studien²⁷ zeigen, dass Kinder, die lernen, ihre Aufmerksamkeit zu steuern, Impulse zu kontrollieren und Frustration zu bewältigen, besser in der Lage sind, Bildungserfolge zu erzielen, ihre Lernprozesse zu organisieren und konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten.

Kinder werden in der Entwicklung ihrer Selbstregulation unterstützt, wenn sie gute Rahmenbedingungen für selbstständiges Handeln vorfinden und pädagogische Fachkräfte sie im Alltag bei der Abwägung unterschiedlicher Handlungsoptionen und Berücksichtigung verschiedener Perspektiven begleiten. Dabei ist es von großer Bedeutung, die Gehirn- und Entwicklungsreife von Kindern zu berücksichtigen, um sie in ihrem Verhalten besser zu verstehen und keine unangemessenen Erwartungen zu haben.

Beziehungen gestalten

Die sozial-emotionale Bildung umfasst, neben dem konstruktiven Umgang mit den eigenen und den Emotionen anderer, auch die Aneignung von Fähigkeiten, um Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, die von gegenseitigem Verständnis und Respekt geprägt sind. Den Aufbau positiver Beziehungen erlernen Kinder zum einen durch Beobachtung und Nachahmung, zum anderen aus den verschiedenen Erfahrungen, die sie mit der Zeit im Kontakt mit Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Alters sammeln. Ihre Beziehungserfahrungen erleben Kinder häufig als positiv, im Sinne von angenehm und bestärkend, manchmal aber auch als negativ, zum Beispiel verletzend oder entmutigend. Darauf basierend entwickeln

²⁷ Koller u.a., 2022



Kinder nach und nach ihre eigene Art und Weise, mit anderen in Kontakt zu kommen und soziale Situationen zu gestalten. Hierbei haben pädagogische Fachkräfte eine wichtige Vorbildfunktion. Wenn sie sich respektvoll, empathisch und kooperativ im Umgang mit den Kindern verhalten und diese Interaktionsweise auch untereinander im Team und mit den Familien authentisch vorleben, bieten sie den Kindern eine wertvolle Orientierung. Auch bei Meinungsverschiedenheiten mit Kolleginnen und Kollegen, Familien und Kindern können sie vorleben, dass diese offen und respektvoll angesprochen werden mit dem Ziel, eine für alle Beteiligten geeignete Lösung zu finden.

Gleichzeitig ist es von großer Bedeutung, dass mit zunehmendem Alter Themen, die das soziale Miteinander betreffen, bewusst besprochen und reflektiert werden: sowohl in Eins-zu-eins-Situationen als auch in der Gruppe. Was macht eine Freundschaft aus? Wie wollen wir miteinander umgehen? Wie möchte ich behandelt werden – was fühlt sich gut oder nicht gut an? Wie können wir als Gemeinschaft gut funktionieren? Diese und ähnliche Fragen können anlassbezogen in Verbindung mit aktuellen Alltagsgeschehnissen in der Kindergemeinschaft oder bei anderen Aktivitäten wie Rollenspielen und Vorlesen diskutiert werden. Auf dieser Grundlage haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, die Kinder darin anzuregen und zu unterstützen, Regeln beziehungsweise Vereinbarungen zum Umgang miteinander zu treffen, zum Beispiel: Wenn ein anderes Kind etwas tut, was ich nicht möchte, sage ich Stopp. Oder: Wenn eine Person spricht, hören wir zu und lassen sie ausreden. Das stärkt nicht nur den Ausbau sozialer Kompetenzen, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl.

Die Fähigkeit zusammenzuarbeiten fördert ebenfalls das Miteinander in der Kindergemeinschaft und stellt gleichzeitig ein wichtiges Werkzeug dar, um eigene oder gemeinsame Ziele zu erreichen. Im KiTa-Alltag ergeben sich vielfältige Anlässe, zu denen Kinder mit anderen an einer selbstgestellten Aufgabe arbeiten,

Lösungsmöglichkeiten diskutieren oder ausprobieren und gemeinsam zum Ziel gelangen. Hierbei lernen Kinder, die eigene Meinung zu äußern, anderen zuzuhören und sich abzustimmen. Sie erfahren, dass jeder und jede Einzelne etwas beitragen kann und jeder Beitrag weiterhilft. Dazu gehört auch, die Gefühle, Perspektiven und Vorlieben anderer zu berücksichtigen und diese durch Interaktion mit den eigenen Vorstellungen und Handlungen zu verknüpfen (► siehe Kapitel 1.2.3). Pädagogische Fachkräfte fördern die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, indem sie Kooperation wertschätzen, das heißt, bei gelingenden Kooperationsprozessen die Kinder darauf aufmerksam machen und mit ihnen reflektieren, was dazu beigetragen hat. Bei Bedarf nehmen die pädagogischen Fachkräfte eine begleitende und unterstützende Rolle im Prozess ein, indem sie beispielsweise einzelnen Kindern helfen, ihre Ideen einzubringen oder herauszufinden, wie sie zur Erreichung des Ziels beitragen können.

Auch Konflikte gehören zum KiTa-Alltag dazu und stellen für die Kinder bedeutsame Lernerfahrungen dar. Sie entstehen, wenn gegensätzliche Meinungen, Bedürfnisse, Interessen oder Verhaltensweisen aufeinandertreffen. Im Umgang mit Konflikten üben Kinder, ihre Bedürfnisse zu äußern, ihre Interessen und Meinungen zu vertreten, sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren, die Perspektiven anderer zu verstehen, zu verhandeln, Lösungen für Probleme zu finden und Kompromisse auszuhandeln. Das sind anspruchsvolle Fähigkeiten, die mit Geduld und Tag für Tag aufs Neue gemeinsam erlernt werden wollen. In diesem Sinne ist es für pädagogische Fachkräfte sehr hilfreich, Konflikte unter Kindern als Chance zu begreifen und bewusst und gelassen darauf zu reagieren. Mit dieser Haltung können sie bei einem entstehenden Konflikt zunächst beobachten, worum es geht und wie die Kinder damit umgehen. Grundsätzlich ermöglichen pädagogische Fachkräfte Kindern, den Konflikt miteinander auszuhandeln. Manchmal bieten sich Kinder gegenseitig Rückhalt. Manchmal brauchen Kinder Unterstützung und der Konflikt stellt eine entsprechende Botschaft dar. In diesen Fällen begleiten pädagogische Fachkräfte die Kinder dabei, für sich einzustehen, Grenzen zu benennen und gleichzeitig die Gefühle, Perspektiven und Grenzen anderer zu respektieren. Anschließend laden sie die Kinder ein, ihre Lösungsideen einzubringen und ergänzen diese, wenn nötig, mit weiteren Vorschlägen.

Umgang mit Vielfalt

Für Kinder bietet die Auseinandersetzung mit soziokulturellen, sozioökonomischen und individuellen (physischen, psychischen, geschlechtlichen, altersbedingten) Unterschieden ein wichtiges Lernfeld. Im sozialen Miteinander entwickeln sie Überzeugungen, Werte und Vorstellungen, die einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten. Sie haben die Gelegenheit, Zugehörigkeit zu erleben, und lernen, mit verschiedenen Aspekten von Vielfalt umzugehen (► siehe Kapitel 1.2.2). Pädagogische Fachkräfte tragen dazu bei, dass die Kinder in verschiedenen Alltagssituationen wie Gesprächskreisen, beim Vorlesen oder im Rahmen von Projekten Gemeinsamkeiten entdecken und dass Unterschiede behutsam thematisiert werden. So entwickeln die Kinder ein Bewusstsein für ihr Selbstbild und lernen, die Einzigartigkeit anderer Menschen zu respektieren und Unterschiede als Bereicherung anzusehen.

Kinder werden in ihrem Sinn für Gerechtigkeit unterstützt, wenn sie über Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen sprechen können. Pädagogische Fachkräfte müssen in solchen Situationen eine klare demokratische Haltung einnehmen, denn Kinder haben ein Recht auf Schutz vor Diskriminierung (► siehe Kapitel 1.2.1). Sie bieten den betroffenen Kindern zunächst ihre Unterstützung an und sprechen dann mit der Gruppe über die Situation. Dabei reflektieren sie gemeinsam mit den Kindern über Vorurteile und entwickeln konkrete Schritte, um eine faire und inklusive Lösung zu finden. Wenn Kinder erleben, dass unfaire Handlungen angesprochen und verändert werden, lernen sie, dass auch in schwierigen Situationen Handlungsalternativen bestehen und Fairness eine wichtige Rolle spielt.

Soziokulturelle Umwelt erkunden

Alle Beziehungen sind in einen bestimmten soziokulturellen Kontext eingebettet. Der primäre kulturelle Bezugsrahmen jedes Kindes ist seine Familienkultur. Jede Familie ist wiederum in ein breiteres soziokulturelles Umfeld eingebunden, das Kinder mit zunehmendem Alter immer deutlicher wahrnehmen. Die soziokulturelle Vielfalt Berlins stellt für Kinder ein breites Feld für Entdeckungen und die Erweiterung ihrer Erfahrungen dar. Im Rahmen von Projekten, in alltäglichen Dialogsituationen, im Spiel, bei Spaziergängen im Sozialraum oder beim dialogischen Lesen von Bilderbüchern haben Kinder die Möglichkeit, Themen zu erkunden, die zu ihrer Lebenswelt gehören, wie:

- Familienkonstellationen,
- (Familien-)Kulturen und Gewohnheiten,
- Wohnen (im eigenen Zuhause und an anderen Orten der Welt),
- Religionen und Traditionen,
- Herkunft und Sprache,
- Geschichte (der Familie, des Stadtteils, der Stadt, des Landes, anderer Länder).

Durch die Wahrnehmung ihrer Lebenswelt und der der anderen erfahren sich Kinder als Teil einer Gemeinschaft: der KiTa-Gruppe, der Familie, der Gesellschaft. Pädagogische Fachkräfte nutzen bewusst die soziokulturelle Vielfalt, um Bildungsprozesse anzuregen, und achten dabei auf eine inklusive und vorurteilsbewusste Haltung.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: Bewusstsein über sich selbst; eigene Emotionen wahrnehmen, zulassen und ausdrücken; Gefühle regulieren und Verhalten anpassen; Bedürfnisse hinter Gefühlen identifizieren; eigene Grenzen kennen und wahren, für sich eintreten; Bewusstsein der eigenen Familienkultur.

Soziale Kompetenzen: Empathie, Perspektivenübernahme; Konfliktfähigkeit, Kompromisse schließen, Kooperation, Teilen, Helfen, Toleranz, Rücksichtnahme; Vorurteile reflektieren, kulturelle und individuelle Verschiedenheit achten; gegenüber Benachteiligungen aufmerksam sein und sich dagegen wehren.

Sachkompetenzen: differenzierte Begriffe für Gefühle kennen und verwenden; KiTa- und Gruppenregeln kennen und achten; Wissen über verschiedene Kulturen, Lebensformen, Religionen und Sprachen; respektvolle Bezeichnungen für körperliche, geistige oder kulturelle Unterschiede kennen und verwenden.

Lernmethodische Kompetenzen: Lernen und Entdecken als Bedürfnis wahrnehmen; mit Frustration konstruktiv umgehen; Bereitschaft, von anderen zu lernen; unterschiedliche Sichtweisen erkunden und eigene Meinung begründen; Lösungen anstreben und gemeinsam erarbeiten; über Erfahrungen im sozialen Miteinander reflektieren und daraus konstruktive Strategien zur Beziehungsgestaltung ableiten.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die sozial-emotionale Bildung, indem sie ...

- eine einfühlsame und respektvolle Haltung einnehmen sowie aufmerksam auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, um ihnen als sicherer Hafen zur Seite zu stehen,
- die Gefühle von Kindern wahrnehmen und zulassen sowie bewusst über Emotionen kommunizieren,
- konstruktive Strategien im Umgang mit belastenden Gefühlen anbieten und besprechen,
- das Einüben von Perspektivenübernahme unterstützen (im Alltag, beim Vorlesen oder im Rahmen von Rollenspielen),
- klare Regeln gemeinsam mit den Kindern vereinbaren,

- die Kinder in ihren sozialen Interaktionen beobachten, sie dabei bestärken und unterstützen, ihren Platz in der Kindergemeinschaft zu finden und positive Beziehungen aufzubauen,
- Konflikte in der Gruppe bewusst begleiten und mit den Kindern reflektieren,
- spezifische (Bilder-)Bücher, Spiele oder Materialien zum Thema Gefühle und Beziehungen zur Verfügung stellen und einbringen,
- Rollenspiele, kooperative Spiele, Gruppenprojekte und Gesprächsrunden unterstützen beziehungsweise anbieten und begleiten,
- einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Gefühlen sowie positive Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen authentisch vorleben,
- Kindern deutlich machen, dass jede Person einzigartig ist und somit die Vielfalt der Menschen eine große Bereicherung darstellt,
- Kinder vor Verletzung, Ungerechtigkeiten, negativen Zuschreibungen und Ausgrenzung schützen und sie unterstützen, sich dagegen zu wehren,
- mit den Kindern ihre soziokulturelle Umwelt erkunden,
- Gespräche zu den Feiertagen unterschiedlicher Religionen und den verschiedenen Sprachen und Traditionen der Welt anregen, unter anderem mithilfe von Bilderbüchern, einem interkulturellen Kalender oder einer Weltkarte.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprachliche Bildung und Kommunikation: verbale und nonverbale Kommunikation als Medium für soziales Handeln; Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten als wichtige Grundlage für gelingende Beziehungen, für Kooperation und Konfliktlösung; Kommunikation über Gefühle, Bedürfnisse, Meinungen und Vielfaltsaspekte nutzen, um das Vokabular zu erweitern und die sprachlichen Kompetenzen anzuregen.

Mathematische Bildung: mathematische Prinzipien wie Anzahl und Mengen nutzen, um etwas fair untereinander aufzuteilen oder gemeinsam den Tisch zu decken; Muster und Regelmäßigkeiten in Mimik und Verhalten erkennen, um Gefühle anderer zu deuten.

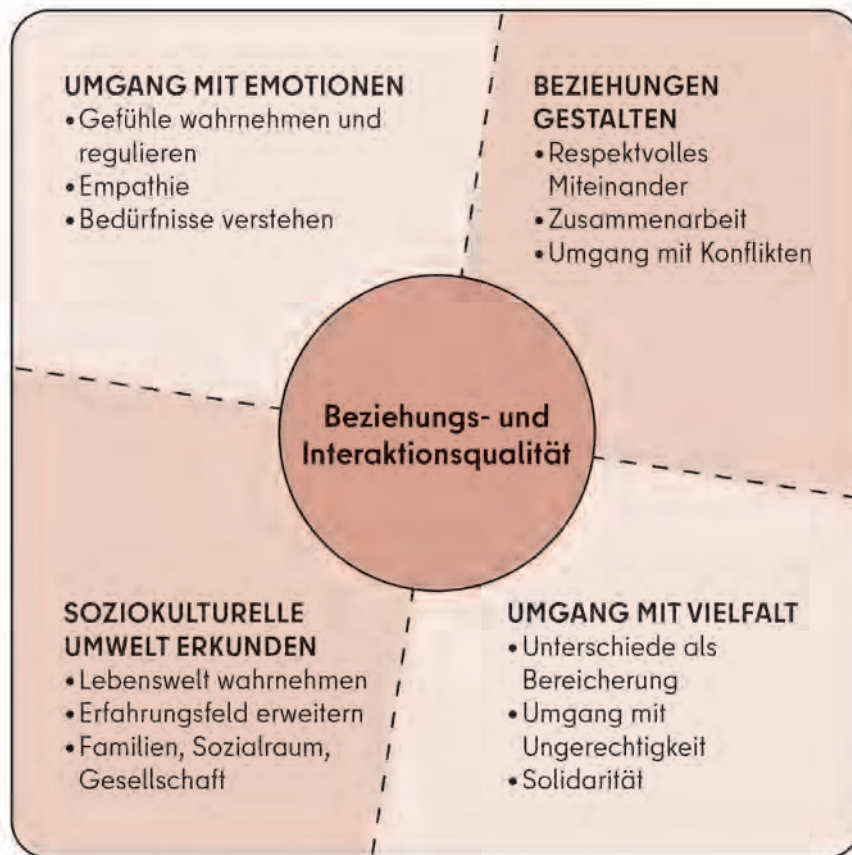
Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden: fairer und respektvoller Umgang miteinander als wesentliche Grundlage für Wohlbefinden; Einsatz von Mimik, Gestik und körperlichen Reaktionen beim Ausdrücken und Erkennen von Gefühlen; Bewegung zur Unterstützung der Emotionsregulation; Aneignung von sozialen Kompetenzen durch Bewegungssituationen und -spiele.

Ästhetisch-künstlerische Bildung: bildnerisches Gestalten, Musik, Tanz und Theaterspiel als Mittel, um Emotionen wahrzunehmen und auszudrücken; an gemeinsamen künstlerischen Aktivitäten mit individuellen Beiträgen mitwirken und sich dadurch als Teil eines verbindenden Ganzen erleben; Feste und Rituale mit Geschichten, Liedern und Rollen- und Theaterspielen erfahrbar machen.

Natur, Umwelt, Technik: kooperieren und aushandeln beim gemeinsamen Forschen und Entdecken; die Vielfalt der Natur als Ausgangspunkt zur Reflexion über die Vielfalt und Einzigartigkeit der Menschen; Verantwortung für die soziale Gemeinschaft mit dem Interesse am Erhalt der natürlichen Ressourcen verbinden; sich als Teil der einen Welt erleben.

Medienbildung: Medien und Medieninhalte als Gegenstand vieler Interaktionen in der Kindergemeinschaft, in Spielen und Unterhaltungen; Medien/Bücher als Anlass, um über Gefühle und Beziehungen zu reflektieren; gemeinsame Nutzung und kooperative Gestaltung von Medien(-inhalten), zum Beispiel gemeinsam ein Video drehen oder gemeinsam ein Bild der eigenen Medienheldinnen und -helden malen.

Schaubild zu sozial-emotionaler Bildung



Reflexionsfragen

- Wie begleiten und unterstützen wir Kinder im Umgang mit ihren Gefühlen und denen anderer Kinder und Erwachsener?
- Auf welche Weise begleiten und unterstützen wir Kinder, ein positives Miteinander in der Kindergemeinschaft zu pflegen?
- Wie gehen wir selbst mit unseren Gefühlen um? Wodurch wurden wir in unseren Beziehungen geprägt?
- Auf welche Weise gestalten wir ein inklusives Miteinander und stellen sicher, dass jedes Kind vor Diskriminierung geschützt wird?
- Wie unterstützen wir Kinder, einen wertschätzenden, nachhaltigen Umgang mit ihrem unmittelbaren Umfeld zu entwickeln?
- Was tun wir, um das Gemeinschaftsgefühl und die Kooperation untereinander zu stärken?

2.3 Sprache und Kommunikation²⁸



Bedeutung von Sprache und Kommunikation für das Kind und die Kindergemeinschaft

In eine oder mehrere Sprachen hineinzuwachsen und sich zunehmend verständlicher ausdrücken und kommunizieren zu können eröffnet Kindern Welten. Entsprechend fasziniert und unermüdlich eignen sie sich Sprache an. Sprechen zu können ermöglicht, sich mitzuteilen, seine Persönlichkeit auszubilden, teilzuhaben und mit anderen zu handeln. Kinder können durch Sprache ihre Welt begreifen und gestalten, gemeinsam mit anderen Bedeutungen erschaffen, mit der Imagination spielen und kreativ sein. Kinder teilen ihre Gedanken und Ideen oft mit großer Freude mit. Sie verständigen sich auf vielfältige Weise, durch Mimik, Gestik, Körperhaltung, Sprechen, Verhalten, Malen, Bauen, Singen und vielem mehr – wie Loris Malaguzzi mit den „100 Sprachen der Kinder“²⁹ eindrucksvoll gezeigt hat. Im Zusammenleben mit anderen erkennen sie, wie wichtig gegenseitiger Austausch, einander zuhören und das Formulieren von Argumenten sind. Kinder verstehen zunehmend, dass sie mittels Sprache etwas bewirken können. Unter anderem darin gründet der Antrieb, sprechen zu lernen: Es ergibt für sie Sinn, sie wollen etwas mitteilen oder erreichen.

Der allgemeine Spracherwerb als kognitiver, sozialer und kultureller Prozess ist zu unterscheiden vom Erwerb konkreter Sprachen (zum Beispiel Deutsch, Türkisch, Polnisch). Kinder in Berlin wachsen mit unterschiedlichen Familiensprachen auf und bringen diese in die KiTa mit. Grundsätzlich trägt der Erwerb jeder Sprache zur

28 Dieses Kapitel basiert in wesentlichen Teilen auf einer Ausarbeitung von Dr. Nathalie Thomauske.

29 Lingenauber, 2024; Malaguzzi, o.J.

allgemeinen sprachlichen Entwicklung bei und ist zu unterstützen. Gleichwohl sind gute Kompetenzen in der deutschen Sprache für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder entscheidend. Es ist daher eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch gezielt zu fördern.

Die ersten Lebensjahre sind für den Spracherwerbsprozess von großer Bedeutung. Dieser Prozess ist ein sehr vielschichtiges Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte: Dazu zählen Sprachanregungen aus der Umwelt sowie die Erfahrung, wahrgenommen, gehört und bestätigt zu werden. Aufgrund der hohen Relevanz von Sprachkompetenzen für den Bildungserfolg von Kindern wird Sprache von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz als grundlegende Kompetenz angesehen, die für den Erwerb aller weiteren Kompetenzen von grundlegender Bedeutung ist.

Sprachliche Bildung und Kommunikation in KiTas

In den ersten Lebensjahren besitzen Kinder eine besondere Sensibilität für den Spracherwerb. Alles, was zur Sprache gehört, entnehmen Kinder dem Austausch mit ihrer Umgebung. Im alltäglichen Zusammenleben mit ihren Familien, der Kindergemeinschaft und mit den pädagogischen Fachkräften werden die Sprach- und Kommunikationskompetenzen auf- und ausgebaut. Entscheidend dafür sind die Beziehungsqualität, das Interesse und die Freude am Miteinander und, darauf aufbauend, die sprachliche Anregungsqualität.

Zu Beginn werden Gesten, Mimik, Laute und Körpersprache benutzt, um Bedürfnisse auszudrücken und mit der Umwelt zu interagieren. Diese ersten Laute und die nonverbale Kommunikation stellen einen bedeutsamen Schritt dar. Die Entwicklung der Sprachkompetenz erfolgt in vier verschiedenen Bereichen, die zeitlich versetzt beginnen und sich parallel zueinander weiterentwickeln:³⁰ Kinder eignen sich Erfahrungen über die Wahrnehmung und Bildung von Lauten an und wie man sie kombiniert (phonologische Bewusstheit und Aussprache). Sie erlernen nach und nach immer mehr Wörter und deren Bedeutung (Wortschatz und Semantik). Kinder entdecken, dass einzelne Worte zu Sätzen zusammengefügt werden können und eignen sich die entsprechenden grammatischen Regeln an (auf Wortebene wird von Morphologie gesprochen, auf Satzebene von Syntax). Mit zunehmendem Alter lernen sie, die Sprache angemessen in verschiedenen Situationen anzuwenden und ihr Sprachgebrauch wird immer komplexer und flüssiger (Pragmatik und Erzählfähigkeit). Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, erwerben zwei oder mehr Sprachsysteme entweder parallel oder geringfügig zeitlich versetzt.

Die sprachliche Bildung kann auf verschiedene Weisen unterstützt werden, die im Folgenden erläutert werden. Es besteht hier eine enge Verknüpfung mit der BBP-Box Sprache³¹, die weitere Impulse zur Vertiefung und Reflexion enthält.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

In KiTas steht die alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Vordergrund. Sie findet systematisch und eingebettet in das alltägliche Geschehen in der KiTa statt. Sprachliche Bildung wird demnach durch einen professionell gestalteten, pädagogischen Alltag, der vielerlei unterschiedliche Sprechansätze bietet, begleitet und gezielt unterstützt.³² Sprechansätze ergeben sich sowohl unter den Kindern als auch zwischen pädagogischer Fachkraft und einem einzelnen Kind oder der Kindergemeinschaft.

³⁰ Eine detailliertere Beschreibung bietet das Begleitheft (Langfassung) der BBP-Box Sprache in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023.

³¹ Ebd.

³² Die Wirksamkeit alltagsintegrierter sprachlicher Bildung ist wissenschaftlich erwiesen, insbesondere wenn sie auf Grundlage von geprüften Fortbildungskonzepten wie „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer u.a., 2023) erfolgt, die den Fokus auf Interaktionsqualität und Interaktionsstrategien legen (Horner u.a., 2024).

Nahezu alle Situationen im KiTa-Alltag bieten die Möglichkeit zur sprachlichen Anregung. Wichtig dabei ist, dass pädagogische Fachkräfte von den Lebenswelten, Fragen und Themen der Kinder ausgehen. Um den Themen der Kinder auf die Spur zu kommen, sind interessiert Zuhören, genaue Beobachtung und kollegialer Austausch wichtig: Worüber sprechen die Kinder? Was spielen sie? Worum streiten sie? Welche Interessen sind zu beobachten? Pädagogische Fachkräfte ermuntern Kinder immer wieder, ihre Ideen und Fragen zu formulieren und wenden sich ihnen dabei aufmerksam zu. Greifen sie Themen aus ihren Beobachtungen auf – beispielsweise im Kinderkreis, während Pflegesituationen, beim Essen oder im Rahmen eines Projekts –, regen sie die Neugier und Sprechfreude der Kinder an. Dabei können pädagogische Fachkräfte die sprachliche Förderung anhand der folgenden Bereiche des sprachlichen Handelns differenziert ausgestalten:³³

- **Sprechen und Zuhören:** Kinder erhalten Anlässe, sich auszudrücken, Geschichten zu erzählen oder Fragen zu stellen. Pädagogische Fachkräfte greifen Äußerungen auf, erweitern diese sprachlich und modellieren differenzierte Ausdrucksweisen.
- **Verstehen und Interpretieren:** Pädagogische Fachkräfte regen Kinder an, Aufforderungen nachzukommen, Inhalte von Geschichten oder Projekten zu verstehen und Bedeutungen zu reflektieren, wodurch Hörverständnis und Sprachlogik gestärkt werden.
- **Gestalten von Kommunikation:** In Dialogen oder Rollenspielen werden Kinder unterstützt, ihre Gedanken zu strukturieren, Argumente zu entwickeln und Gespräche zielgerichtet zu führen.
- **Reflektieren über Sprache:** Pädagogische Fachkräfte schaffen Gelegenheiten, über Sprache nachzudenken, Wörter zu vergleichen, Bedeutungen zu klären und Sprachregeln zu entdecken.

Sprachförderliche Grundhaltung

Pädagogische Fachkräfte sind wichtige Sprachvorbilder für Kinder und erfüllen dabei eine impulsgebende Funktion. Sie achten auf eine deutliche Aussprache, bieten neue Wörter in für Kinder nachvollziehbaren Zusammenhängen an und nutzen beim Sprechen unterschiedliche Formen des Satzaufbaus. Essenziell für die Motivation ist dabei eine freundliche, zugewandte Haltung, eine „sprachförderliche Grundhaltung“³⁴. Eine solche Haltung wird als sensitiv-responsiv beschrieben und drückt sich in einer feinfühligem und angemessenen Reaktion auf die Signale der Kinder aus – unabhängig davon, ob sie verbal oder nonverbal geäußert werden. Sie fördert die Lust am Sprechen und bestätigt das Kind oder die Kinder in der Wahrnehmung: Mir/uns wird zugehört. Was wir erzählen, ist für unser Gegenüber wichtig (► siehe Kapitel 1.2.1).

Zur sprachförderlichen Haltung gehört auch, dass pädagogische Fachkräfte ihre Handlungen und die der Kinder verbalisieren, also mit Sprechen und gegebenenfalls nonverbal begleiten. Pädagogische Fachkräfte achten dabei auf eine vorurteilsbewusste Sprache, die die Vielfalt der Kinder anerkennt und gleichzeitig Vorurteile und Stereotype vermeidet (► siehe Kapitel 1.2.2). Hierfür ist es wichtig, dass sie ihre Sprachmuster, Wortwahl und häufig verwendete Redewendungen reflektieren.

Wesentlich für eine gelingende sprachliche Bildung ist die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung jedes Kindes (► siehe Kapitel 3.1.1). Um Fortschritte in diesem Kompetenzbereich zu erkennen, ist es besonders hilfreich, wenn pädagogische Fachkräfte im Austausch mit dem Kind seine sprachlichen Äußerungen im Portfolio festhalten. Bereits mit Lauten und ersten Wörtern kann das Dokumentieren anfangen. Die Berliner Meilensteine (BeMs) im Beobachtungsinstrument BeoKiz³⁵ helfen, den sprachlichen Entwicklungsstand einzuschätzen. Die erste systematische Einschätzung anhand der BeMs wird bereits im

³³ Ehlich u.a., 2008

³⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023

³⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024

Alter von 2,5 Jahren vorgenommen. Gerade für den sprachlichen Bereich ist dieser frühe Zeitpunkt sehr wichtig, damit Kinder bei Bedarf frühzeitig eine gezielte und intensivere Unterstützung erfahren.

Pädagogische Fachkräfte gestalten vielseitige Sprechansätze, die die Freude an der Sprache und am Sprechen wecken, aufrechterhalten und weiterentwickeln. Hierzu können sie beim Experimentieren mit der Sprache wertvolle Impulse geben. Über vielfältige Sprachspiele, Reime, Abzählverse, Klänge, Fantasiespiele, Gedichte und Lieder – auch mehrsprachig – erfahren Kinder, dass mit Sprache lustige Dinge gemacht werden können. Sie haben großen Spaß daran und ihre phonologische Bewusstheit, Kreativität und soziale Interaktion wird unterstützt.

Dialoge

Kinder lernen sprechen in Handlungen und Dialogen, die für sie sinnvoll sind, die sie gemeinsam mit anderen ausüben. Der Dialog ist ein wechselseitiger und sich gegenseitig beeinflussender Austausch von Erfahrungen, Gedanken, Gefühlen und Sichtweisen auf Augenhöhe. Dabei spielen das gegenseitige Verstehen und das Einnehmen verschiedener Perspektiven eine wichtige Rolle (► siehe Kapitel 1.2.3). Deshalb ist es im Dialog mit Kindern unterstützend, die eigenen Überlegungen nachvollziehbar zu machen und Kinder an den eigenen Denkprozessen teilhaben zu lassen, statt ihnen nur das Ergebnis mitzuteilen. Diese Strategie wird als denkbegleitendes Sprechen bezeichnet. Ebenso werden die Kinder eingeladen, ihre Überlegungen und Denkprozesse zu teilen. Damit intensive Dialoge entstehen und ihr sprachförderliches Potenzial entfalten, ist weniger die Dauer entscheidend, sondern vielmehr die ungeteilte Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft. Die Beobachtung und die gemeinsame Gestaltung und Betrachtung des Portfolios bieten eine gute Gelegenheit, um mit Kindern in den Dialog zu gehen.

Dialoge können von pädagogischen Fachkräften angeregt werden, indem sie Fragen stellen, die dem Sprachstand des Kindes entsprechen. Besonders dialogfördernd sind offene Fragen, Impulsfragen, Fragen nach Begründungen und Vermutungen: Wer? Was? Wo? Wie? Warum? Durch Fragen erhalten Kinder die Möglichkeit, sich sprachlich zu äußern und weiterführende Gedanken zu entwickeln. Wenn Kinder Fragen stellen, machen sich pädagogische Fachkräfte mit ihnen gemeinsam auf die Suche nach Antworten. Im Dialog kann eine besondere Form des Austauschs zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft entstehen, das „Sustained Shared Thinking“, in dem sie sich mit einem Problem oder einer Vorstellung auseinandersetzen, gemeinsam Denken, Ideen, Hypothesen und Argumente austauschen.

Besonders wirksam für die Sprachentwicklung ist die dialogische Bilderbuchbetrachtung beziehungsweise das dialogische Lesen, bei dem Kinder und Vorlesende sich über die Inhalte und Bilder austauschen. Pädagogische Fachkräfte stellen Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und ihren Erfahrungen her. Sie laden Kinder ein, die Bilder zu beschreiben, die Geschichte zu kommentieren und eigene Gedanken einzubringen, zum Beispiel ihre Vermutungen zum Verlauf der Geschichte zu formulieren. Mit den jüngsten Kindern bietet sich der begleitende Einsatz von Materialien wie Handpuppen, Fingerpuppen und Tierfiguren oder die Nutzung verschiedener Stimmlagen an, um die Geschichten verständlicher und lebendiger zu gestalten.

Je älter und sprachlich kompetenter Kinder werden, desto mehr löst sich das Sprechen und Kommunizieren von konkreten Situationen. Sie greifen abstraktere Themen wie Leben, Freundschaft, Liebe und Glück auf. Fantastisches kann erfunden werden, die Möglichkeiten für Rollenspiele erweitern sich. Ab diesem Zeitpunkt ist das Philosophieren mit Kindern möglich und für die sprachliche Entwicklung förderlich. Durch Fragen wie „Was würde passieren, wenn ...?“, „Ich frage mich, warum ...?“, „Ich weiß nicht, was denkst du?“ werden Kinder darin unterstützt, Vermutungen über Zusammenhänge zu äußern, ihre Meinung zu begründen, Beispiele zu nennen und ihre Aussagen zu differenzieren. Dabei ist eine aufgeschlossene und neugierige Dialoghaltung des Erwachsenen von Bedeutung.

Sprachlehrstrategien

Ein wertvolles Instrument in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sind die Sprachlehrstrategien (auch Modellierungstechniken genannt). Dabei werden die Äußerungen des Kindes aufgenommen, sprachlich angepasst und/oder erweitert. Wenn das Kind zum Beispiel sagt: „Wir sind gestern zum Spielplatz gegangen“, kann die pädagogische Fachkraft antworten: „Ja, wir sind gestern zum Spielplatz gegangen und haben ganz viel gebuddelt.“ Die korrekte Form wird angeboten, ohne direkt auf den Fehler hinzuweisen (korrektives Feedback). Diese Strategie kann auf der Ebene der Grammatik eingesetzt werden, aber auch bei Aussprache und Wortschatz. Im selben Beispiel hat auch eine inhaltliche Weiterführung seitens der pädagogischen Fachkraft stattgefunden – diese Strategie nennt man Extension. Bei der Erweiterung der sprachlichen Äußerungen der Kinder kann es aber auch darum gehen, fehlende Satzteile hinzuzufügen (Expansion). Wenn das Kind sagt: „Hund laut“, kann die pädagogische Fachkraft mit einem vollen Satz reagieren: „Stimmt, der Hund hat ganz laut gebellt.“ Das handlungsbegleitende Sprechen beziehungsweise das Verbalisieren von Handlungen seitens der pädagogischen Fachkräfte, das im Abschnitt zur sprachförderlichen Grundhaltung beschrieben wurde, zählt ebenfalls als Sprachlehrstrategie.³⁶

Der sensible Einsatz von Sprachlehrstrategien im Alltag lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder beiläufig auf sprachliche Strukturen und unterstützt sie, diese zu entschlüsseln. Gleichzeitig wird dem Kind das Gefühl vermittelt, dass es verstanden wurde. Das wiederum stärkt seine Motivation, sich sprachlich auszudrücken. Dabei ist es wichtig, Sprachlehrstrategien an den jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes sowie an die aktuelle Situation anzupassen und in zugewandte Dialoge einzubinden. Da Sprache nur über Sprechen gelernt werden kann, sind die Sprechfreude und eine authentische Kommunikation gegenüber der korrekten Form immer in den Vordergrund zu stellen

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit

Kinder auf der ganzen Welt wachsen häufig mit einer großen sprachlichen Vielfalt auf, sie erleben in ihrer Umgebung verschiedene Sprachen. Viele sind selbst mehrsprachig. Das trifft auch auf Berlin zu und stellt eine wertvolle Ressource dar. Das Erleben verschiedener Sprachen hilft, die Symbolfunktion von Sprache zu erfahren (metasprachliches Bewusstsein). Kinder werden angeregt, über sprachliche Phänomene nachzudenken und lernen die Bedeutung verschiedener Sprachen in einer globalisierten Welt kennen. Wichtig ist, dass alle Kinder in jeder KiTa die Erfahrung machen, dazuzugehören und beteiligt zu sein, unabhängig davon, welche Sprache(-n) sie sprechen. KiTas, die ein bilinguales Konzept verfolgen und somit den Spracherwerb in zwei Sprachen unterstützen, tragen in besonderer Weise zu diesem Prozess bei.

Kinder erfahren in unserer Gesellschaft, dass Sprachen unterschiedlich wertvoll sind (Sprachprestige). Das kann den Spracherwerb der Kinder negativ beeinflussen. Für den Abbau von sprachlichen Hierarchien und im Sinne der Inklusion ist es von zentraler Bedeutung, in der KiTa alle Familiensprachen sichtbar und hörbar zu machen und sie wertzuschätzen. Die Familiensprache(n) der Kinder als Teil der eigenen Familienkultur sind ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung ihres Selbstbildes und als Stärke anzusehen. Im pädagogischen Alltag können beispielsweise die (Familien-)Sprachen einbezogen werden, indem sich Kinder in verschiedenen Sprachen begrüßen, zählen oder Lieder singen. Wenn Kinder Geschichten in ihren Familiensprachen hören – sei es durch mehrsprachige pädagogische Fachkräfte, Eltern oder über digitale Medien –, werden sowohl ihre sprachlichen Kompetenzen als auch ihr Zugehörigkeitsgefühl gestärkt (► siehe Kapitel 1.2.2). Pädagogische Fachkräfte können auch Sprachvergleiche anregen, beispielsweise: „Kennt jemand noch ein anderes Wort für Baum?“

³⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023a.

Mehrsprachige Menschen und somit auch Kinder setzen im Alltag das gesamte sprachliche Repertoire ihrer Sprachen in der Kommunikation mit anderen mehrsprachigen Menschen ein. Diese Praxis wird als „Translanguaging“ bezeichnet. Sie ist als Kompetenz anzusehen, denn dabei werden die vorhandenen linguistischen Ressourcen je nach Bedarf für verschiedene kommunikative Zwecke eingesetzt. Kinder brauchen die Anerkennung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen, um diese ausbauen zu können. Es ist wichtig, ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie im Besitz besonderer Fähigkeiten sind und sich stolz und selbstbewusst auf ihre Mehrsprachigkeit berufen können.

Für die sprachliche Bildung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, gilt grundsätzlich auch, dass ein reichhaltiger, anregender Alltag in der Kindergemeinschaft diejenigen Sprechansätze bereithält, die den Sprachaufbau in der deutschen Sprache ermöglichen. Die oben erwähnten Haltungen und Strategien zur sprachlichen Anregung gelten auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Bei der Einschätzung des Sprachstands in der deutschen Sprache ist die Kontaktdauer, das heißt, wie lange das Kind schon Kontakt mit der deutschen Sprache hat, zu berücksichtigen. Zudem ist besonders zu beachten, dass mehrsprachige Kinder manchmal die grammatischen Strukturen einer Sprache auf eine andere übertragen. Dieser Transfer ist im Prozess des Kompetenzerwerbs als Lernschritt anzusehen. Pädagogische Fachkräfte ermutigen Bezugspersonen, mit dem Kind in der/den Sprache(n) zu sprechen und vorzulesen, die sie selbst am besten beherrschen.

Schriftsprache und Literacy

Kinder sammeln bereits früh erste Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur ihrer Gesellschaft, indem sie Zugang zu Symbolen, Zeichen, Erzählungen, Büchern und weiteren Medien erhalten. Die Gesamtheit dieser Erfahrungen und der daraus entstehenden Kompetenzen, wie das Verständnis der Funktion von Schrift, der Umgang mit Büchern oder das Interesse an Geschichten, werden als Literacy bezeichnet. Sie bildet das Fundament, auf dem später der Schriftspracherwerb aufbaut. Die Förderung der Literacy erfolgt auf vielfältige Weise, zum Beispiel durch freies Erzählen, Bilderbuchbetrachten und Vorlesen, Rollenspiele, spielerische Auseinandersetzungen mit Symbolen, Zeichen und Schrift, eine ansprechende Bücher- und Lesecke, den Einsatz zwei- oder mehrsprachiger Bücher, Bibliotheksbesuche sowie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien.

Die meisten Kinder beschäftigen sich gern und lange mit Büchern. Dabei ist Schriftsprache anspruchsvoller und variantenreicher als gesprochene Sprache. In literarischer Form können Themen angesprochen werden, die in der Lebenswelt aktuell sind und das Kind beziehungsweise die Kindergemeinschaft beschäftigen. Darin liegt die große Bedeutung von Büchern und dem Vorlesen (seitens pädagogischer Fachkräfte, aber auch der Familie) für den Aufbau des Sprachsystems und die Erweiterung des Wortschatzes. Die Bilder helfen Kindern dabei, sich neue Begriffe anzueignen und regen zusätzlich die kindliche Fantasie an. Durch häufige Wiederholung derselben Geschichten finden Kinder zunehmend in die Sprache, denn Wiederholungen helfen dem Gehirn, neue Informationen zu verarbeiten, zu speichern und bei Bedarf abzurufen. Zudem lieben viele Kinder das tägliche Vorlesen, weil es oft einhergeht mit einer gemütlichen, ruhigen Situation in kleiner Gruppe mit einer pädagogischen Fachkraft oder einer ehrenamtlichen Person. Bei der Zusammenstellung der Bücher gilt es zu reflektieren, inwieweit sie stigmatisierende oder klischeehafte Inhalte wiedergeben und die Auswahl entsprechend zu gestalten. Unterschiedliche Familienkulturen sollten sich grundsätzlich in den Büchern der KiTa wiederfinden.

Kinder interessieren sich schon in den ersten Lebensjahren für Zeichen und Symbole. In Verbindung mit Sprache sind Erfahrungen mit Symbolen für Kinder von Bedeutung, da Symbole ihre Orientierung unterstützen können und auch Buchstaben Symbole sind. Im Umgang mit Büchern (auch mehrsprachig), digitalen Medien und Texten aller Art aus ihrer Lebenswelt (Ladenschilder, U-Bahn-Station, ihr Name in der Garderobe, Icons und Nachrichten auf Smartphones und so weiter) erfahren Kinder, dass Sprache mittels



Schriftzeichen festgehalten werden kann. Wenn pädagogische Fachkräfte vielfältige Erfahrungen mit Symbolen und Schrift ermöglichen, etwa die Beschriftung von Gegenständen, die Nutzung von Piktogrammen zur Darstellung des Tagesablaufs oder die gemeinsame Gestaltung und Betrachtung des Portfolios, können Kinder ihr Interesse für die Schriftsprache vertiefen und deren Funktion immer besser begreifen.

Spezifische sprachliche Förderbedarfe

Der kindliche Spracherwerb ist grundsätzlich individuell und verläuft nicht linear. Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Kindern ergeben sich außerdem aus den individuellen Potenzialen und den unterschiedlichen Lebensbedingungen, in denen die Kinder aufwachsen. Wenn pädagogische Fachkräfte aufgrund der Beobachtung und Einschätzung der sprachlichen Entwicklung nach dem BeoKiz-Verfahren feststellen, dass einzelne Kinder einen spezifischen Sprachförderbedarf haben, besprechen sie gemeinsam, was sie daraus für ihre pädagogische Planung ableiten können. Sie ergänzen die alltagsintegrierte sprachliche Bildung mit einer gezielten und bedarfsgerechten Sprachförderung. Dafür werden alle bereits beschriebenen Sprachlehrstrategien eingesetzt. Der Fokus wird hierbei auf die spezifischen sprachlichen Kompetenzen gelegt, die zu unterstützen sind, zum Beispiel auf die Erweiterung des Wortschatzes oder die Stärkung der phonologischen Bewusstheit. Zur Sprachförderung eignen sich intensive Interaktionen, die beispielsweise entstehen, wenn in einer gemischten Kleingruppe Kinder mit und ohne spezifischen Sprachförderbedarf zusammenkommen (► siehe Kapitel 1.2.2). Wichtig ist dabei, den Fokus nicht auf die sprachlichen Defizite der Kinder zu legen, sondern an den Interessen und schon erworbenen Fähigkeiten der Kinder anzusetzen. Pädagogische Fachkräfte teilen ihre Beobachtungen über die sprachliche Entwicklung auch mit den Eltern und tauschen sich mit ihnen aus. Gemeinsam wird beraten, wie die Kinder sowohl in der KiTa als auch im Familienalltag sprachlich gefördert werden können.

Besteht aufgrund von Beobachtungen und kollegialem Austausch die Einschätzung, dass ein Kind aufgrund von Entwicklungsverzögerungen in seiner Sprachbildung therapeutische Unterstützung benötigen könnte, ist in Zusammenarbeit mit den Eltern zunächst eine Abklärung unter Hinzuziehung externer Fachdienste erforderlich, zum Beispiel Kinderärztin oder -arzt, Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren (KJA/SPZ), Kinder- und Jugendgesundheitsdienste der Bezirke (► siehe Kapitel 1.2.2 und 3.2).

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: sich zusehends sprachlich (und nonverbal) ausdrücken; Körpersprache einsetzen; die eigene Meinung vertreten; Freude an Sprache und Sprechen haben und weiterentwickeln; neugierig auf Schriftsprache und Bücher sowie weitere Medien sein; mit Sprache spielen; Sprache losgelöst von konkreten Zusammenhängen verstehen und einsetzen.

Soziale Kompetenzen: mit anderen kommunizieren können; Sprache als Mittel einsetzen, um mit anderen gemeinsam etwas zu tun; zuhören können, verstehen wollen; Gesprächsregeln kennen und anwenden; Sprache vorurteilsbewusst verwenden; mit Sprache Grenzen setzen; sich in einer Gemeinschaft mehrsprachiger Kinder verständigen.

Sachkompetenzen: phonologische Bewusstheit entwickeln; unterschiedliche Sprachhandlungen verwenden (etwa fragen, erklären, etwas aussagen); mit Schreib- und Zeichenutensilien umgehen; einige Piktogramme und Symbole kennen; Buchstaben erkennen und schreiben wollen.

Lernmethodische Kompetenzen: Zusammenhang von Sprache und Schrift erkennen; nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen; metasprachliches Bewusstsein durch Nutzung mehrerer Sprachen erwerben; Bücher und digitale Medien für den Wissenserwerb nutzen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die sprachliche Bildung, indem sie ...

- Kinder direkt ansprechen (nicht über ihren Kopf hinweg sprechen) und Blickkontakt herstellen,
- sich sensitiv-responsiv verhalten,
- einen sprachlich reichhaltigen Alltag gestalten und die verschiedenen Alltagssituationen, sowohl in der Gruppe als auch Eins-zu-eins, für Dialoge und sprachliche Anregung nutzen,
- Kinder in ihrem sprachlichen Ausdruck ermutigen: Interesse am Inhalt haben, statt die korrekte Form in den Vordergrund zu stellen,
- ansprechende und vielfältige Bilderbücher zur Verfügung stellen und täglich (dialogisch) vorlesen,
- die Fragen der Kinder aufgreifen und Raum für Gespräche, Reflexion sowie gemeinsames Nachdenken und Philosophieren schaffen,
- singen und mit Rhythmen arbeiten,
- das Sprachangebot an die Fähigkeiten der Kinder anpassen, ohne sie zu über- oder unterfordern,
- Sprachlehrstrategien anwenden (zum Beispiel handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback, erweiterndes Sprechen),
- die sprachliche Entwicklung jedes Kindes beobachten, einschätzen und dokumentieren (bei Mehrsprachigkeit die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache beachten),
- Fotodokumentationen und Portfolios als Sprechanlass einsetzen,
- bei Warum-Fragen gemeinsam nach einer Antwort oder Lösung suchen, philosophieren,
- alle Familiensprachen der Kinder wertschätzen, sich dafür interessieren und Möglichkeiten schaffen, sie im Alltag einzubringen,
- den Kindern zielgerichtete Aktivitäten anbieten, bei denen sie angeregt und eingeladen werden, mit ihrem gesamten Sprachenrepertoire zu experimentieren,
- mit Kindern üben, Zeichen und Schrift zu erkennen (etwa Verkehrszeichen oder Icons),
- Bilder, Piktogramme und Beschriftungen nutzen, um Kindern Orientierung in den Räumen und im Tagesablauf zu bieten,
- das Interesse der Kinder am Schreiben aufgreifen, zum Beispiel Buchstaben drucken, ausschneiden, modellieren oder unterschiedliche Schriftsysteme erkunden.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung durchzieht alle anderen Bildungsbereiche in gleichem Maße, da die Aneignung aller Bildungsinhalte auf Kommunikation und Sprachfähigkeiten beruht.

Schaubild zu Sprache und Kommunikation



Reflexionsfragen

- Wie schaffen wir es, für alle Kinder einen sprachförderlichen Alltag zu gestalten, der viele Sprechanlässe bietet und die Freude an der Sprache weckt? Wie setzen wir dabei Sprachlehrstrategien ein?
- Wie und wo machen wir für Kinder Schriftsprache erfahrbar?
- Wie berücksichtigen wir die Mehrsprachigkeit der Kinder im Alltag?
- Wie gelingt es uns, Kindern zuzuhören und mit ihnen im Dialog zu sein, damit sie sich am Alltag beteiligen können? Nehmen wir dabei auch nonverbale Äußerungen von Kindern – insbesondere jüngeren Kindern – wahr?
- Wie gelingt es uns, eine inklusive und vorurteilsbewusste Sprache zu verwenden? Inwiefern ist auch unser Bücher- und Medienangebot frei von Diskriminierungen oder Rollenzuschreibungen?
- Wie unterstützen wir Kinder, die Sprache zu nutzen, um sich mit anderen zu verständigen, Perspektiven zu wechseln und gemeinsam zu handeln?

2.4 Mathematik



Bedeutung von Mathematik für das Kind und die Kindergemeinschaft

Kinder weisen bereits früh ein intuitives – nicht bewusstes – Verständnis von Mathematik auf und zeigen oft von sich aus großes Interesse und viel Freude daran. Sie sortieren Spielzeuge, probieren aus, wie viel Wasser in ein Glas passt, kennen und vergleichen ihr Alter, erkennen Rhythmen und geben sie beim Singen wieder und vieles mehr.

Kinder nähern sich mathematischen Verhältnissen immer über konkrete Erfahrungen. Aus ihnen leiten sie Vermutungen über Reihenfolgen, Zusammenhänge oder Regelmäßigkeiten ab, die sich durch weitere Erfahrungen bestätigen lassen oder auch nicht. Konkrete Erlebnisse werden dabei verallgemeinert.

Kinder leben in einer sehr komplexen Welt, die sie verstehen wollen. Stellen sie Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge fest, sind sie zunehmend besser in der Lage, ihre Umwelt für sich zu ordnen und sich im Alltag zurechtzufinden. Das vermittelt ihnen Sicherheit und Orientierung und ermuntert zu weiteren Schritten. Dadurch erleben sich Kinder als selbstwirksam, was zunehmend ihre Selbstständigkeit stärkt.

Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen ist ein wichtiger Bestandteil der kognitiven Entwicklung von Kindern. Mathematische Kompetenzen sind grundlegend für weitere Lern- und Entwicklungsprozesse und werden daher von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz als basale Kompetenzen bezeichnet.

Mathematik in KiTas

Bei dem Wort Mathematik denken viele Menschen zunächst an Rechnen oder Zahlen. Dabei sind Muster und Strukturen der Hauptgegenstand der Mathematik. Als „Muster“ wird jegliche Art von Regelmäßigkeit verstanden, als „Strukturen“ werden die Zusammenhänge von Regelmäßigkeiten bezeichnet. Muster und Strukturen finden sich als übergreifende Elemente in allen mathematischen Themen.

Mathematik entstand in der Menschheitsgeschichte aus praktischen Anforderungen des Alltags: etwa das Bestimmen von Mengen (Zählen), die Veränderung von Mengen (Rechnen), das Bestimmen von Größen und Ausmaßen (Messen, Geometrie). Die Grundidee der Mathematik ist, sich in der komplexen (Um-)Welt mithilfe von Strukturen, Symbolen und Modellen zu orientieren und diese zu gestalten. Regelmäßigkeiten werden erkannt, ihre Zusammenhänge erforscht und dieses Wissen wird genutzt, um Herausforderungen des Alltags zu meistern. Somit bildet Mathematik die Basis für logisches, schlussfolgerndes Denken sowie jeglichen Handelns.

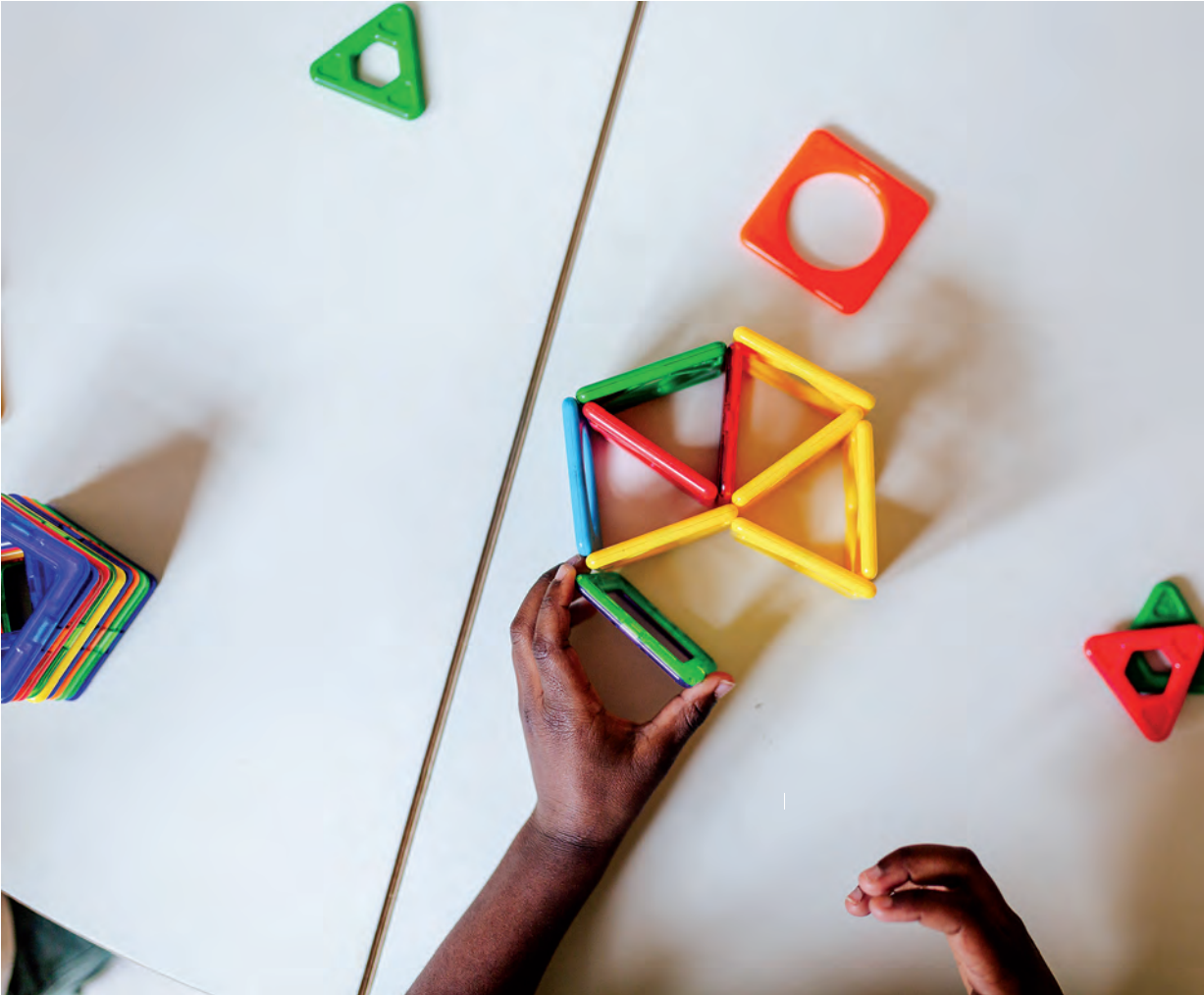
Die Grundlagen mathematischen Denkens und Handelns entwickeln sich in den ersten Lebensjahren. Dabei baut das Kind auf Fähigkeiten auf, die es bereits als Säugling in den ersten Lebensmonaten gezeigt hat. Der Weg des Erkennens geht jeweils über die konkreten Erfahrungen hin zur Ableitung abstrakter mathematischer Prinzipien. Der Alltag in KiTas hält eine Vielzahl an Gelegenheiten und Erfahrungsfeldern für solche konkreten Erfahrungen bereit, die der mathematischen Bildung zugeordnet werden können.

Was zur mathematischen Bildung gehört und wie sie unterstützt werden kann, wird im Folgenden erläutert. Es besteht hier eine enge Verknüpfung mit der BBP-Box Mathematik³⁷, die weitere Impulse zur Vertiefung und Reflexion enthält.

Die Erfahrungen, die Kinder im Alltag machen, sind dabei immer ganzheitlich und weisen vielfältige Verbindungen zu anderen Bereichen auf, zum Beispiel zur sprachlichen Bildung. Vergleichbar zur Regelmäßigkeit in der Mathematik lernt ein Kind, dass beispielsweise der Satzbau nicht zufällig ist, sondern bestimmten Regeln folgt. Haben Kinder in einem Raum oder im Garten die Möglichkeit, sich auf verschiedenen Höhen oder schrägen Ebenen zu bewegen, verstehen sie besser, was oben und unten, hoch oder tief bedeutet. Beteiligen sie sich an Bewegungsspielen, erkennen sie die festgelegten Abläufe, die ein gemeinsames Spiel in der Gruppe erst möglich machen. Schauen Kinder sich eine Blüte oder ein Blatt genau an, werden sie feststellen, nach welchem Muster es aufgebaut ist. Indem sie diese Muster zeichnerisch nachempfinden, fotografieren oder durch ein Vergrößerungsglas betrachten, schulen sie das genaue Sehen und die Feinmotorik.

Mathematik hat eine sehr konkrete Bedeutsamkeit für Kinder in ihrem Alltag: Immer nach der Obstmahlzeit werde ich abgeholt (hier wird ein Muster erkannt), welches Spielzeugauto fährt am schnellsten (die Geschwindigkeit wird verglichen), wie viele Weintrauben bekommt jedes Kind, damit alle gleich viele haben (ein Verständnis von Mengen entsteht). In diesen und vielen weiteren Alltagssituationen können sich Kinder mathematische Kompetenzen aneignen. In diesem Sinne erfolgt die mathematische Bildung in KiTas immer alltagsintegriert. Für pädagogische Fachkräfte ist es von großer Bedeutung zu erkennen,

37 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023



wenn Kinder sich im Spiel oder anhand der Anforderungen des Alltags mit mathematischen Inhalten beschäftigen. Darauf aufbauend nutzen sie Alltagssituationen und die Themen und Fragen der Kinder als Ausgangspunkt, um gezielt und gemeinsam mit ihnen mathematisch zu denken.

Inhaltsbezogen umfasst Mathematik verschiedene Bereiche, die sich in den sechs Grundpfeilern der mathematischen Bildung abbilden:

- **Sortieren und Klassifizieren:** Erfahrungen im Umgang mit Dingen des täglichen Lebens und deren Merkmalen (wie Form, Größe, Farbe, Struktur und Gewicht) sammeln und zum Ordnen nutzen,
- **Muster und Symmetrie:** Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten entdecken und selbst bilden, Muster als wiederholende Ordnung wahrnehmen, Symmetrien als eine Sprache der Natur erkennen,
- **Zahl und Zahlenmenge:** den Zusammenhang zwischen Zahlen und Objekten verstehen, sich dem Sinn von Zahlen nähern, Zahlvorstellungen erwerben, zum Zuordnen und zum Zählen gelangen (Grundzahlen [Kardinalzahlen] 1, 2, 3; Ordinalzahlen 1., 2., 3.; Hausnummern 46, 157 ...); das Wesen der mathematischen Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) verstehen,
- **Raum und Geometrie:** Perspektiven im Raum erfahren (oben und unten, vorn und hinten), erleben, was Geometrie ist und später abstrakte Formen und Körper verstehen,
- **Wiegen, Messen und Vergleichen:** auf unterschiedliche Weise bezogen auf Länge, Gewicht, Entfernung, Zeit und Mengen,
- **grafische Darstellung und Statistik:** visuelle Unterstützung bei Vergleichen von Anzahl und Mengen mit Tabellen, Diagrammen, Netzkarten.

Kinder benötigen für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen neben inhaltsbezogenen auch prozessbezogene Kompetenzen. Das sind die Arten von Tätigkeiten, die zur Lösung eines mathematischen Problems benötigt werden. Pädagogische Fachkräfte können folgende prozessbezogene Kompetenzen bei Kindern erkennen, sie ihnen transparent machen und ihren Ausbau unterstützen:³⁸

- **Problemlösen:** Dabei geht es um das Verstehen eines Problems, Planen eines Lösungsprozesses, Ausführen des Plans und Überprüfen der Lösung. In der KiTa wird diese Kompetenz sichtbar, wenn Kinder mathematisches Wissen auf Probleme beziehen und Lösungsstrategien entwickeln/erproben. Beispiele: Wie lässt sich eine Handvoll Blaubeeren auf fünf Kinder aufteilen? Welche Form passt in die entsprechende Öffnung einer Box (dreieckig, rund oder viereckig)?
- **Kommunizieren:** Mathematische Probleme können im Austausch mit anderen gelöst werden. Dazu sind eigene Ideen auszusprechen, zu verdeutlichen und zu organisieren (► siehe Kapitel 1.2.3). Kinder hören sich dabei gegenseitig zu, beobachten, werden sich der Sichtweise und Strategien anderer Kinder bewusst und fragen nach. Beispiel: Zwei Kinder bauen Papierflieger und besprechen, welche Formen und welches Material sich dafür eignen. Auch die nonverbale Kommunikation ist hier bedeutsam, also indem Kinder durch gemeinsames Tun Ideen entwickeln, beispielsweise beim gemeinsamen Bauen.
- **Argumentieren:** Zunächst findet das Argumentieren eher als inneres Sprechen statt. Mit zunehmender Entwicklung entstehen interaktive Prozesse des argumentativen Austauschs mit anderen. Beim Argumentieren geht es darum, Vermutungen anzustellen, Begründungen zu suchen, Aussagen zu hinterfragen und mathematische Zusammenhänge zu erkennen. Beispiel: Warum würfeln wir im Spiel so selten eine Sechs?
- **Darstellen:** Darunter ist das Dokumentieren von Problemen, Vorgehensweisen und Lösungsansätzen zu verstehen. Kinder können mathematische Erfahrungen darstellen, indem sie zum Beispiel ein Haus malen und als Grundlage zum Nachbauen nehmen oder Abstimmungsergebnisse als Strichliste führen beziehungsweise mit Muggelsteinen nachlegen.
- **Modellieren und Mathematisieren:** Modellieren heißt in diesem Kontext, Kindern zu zeigen, wie man selbst mathematische Herangehensweisen auf ein lebensweltliches Problem bezieht. So kann die Beantwortung der Frage, wie groß man ist, den Einsatz eines Zollstocks mit Maßeinheit erfordern. Umgekehrt bedeutet Mathematisieren, mathematische Strukturen in der Lebenswelt zu ergreifen. Wenn Kinder beispielsweise im Herbst Kastanien gesammelt haben, kann sich die Frage ergeben, in welche Mengen die Kastanien aufgeteilt werden können. Jeweils eine Kastanie ist noch einfach, wenn aber immer zwei oder drei Kastanien zusammengelegt werden, bleibt vielleicht eine übrig.

Insgesamt ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte die Lösungswege der Kinder, ihre Ideen und Freude am Ausprobieren in den Fokus stellen, auch wenn das manchmal bedeutet, eigene Planungen dafür zurückzustellen. Sie schaffen eine Atmosphäre, in der sich Kinder ohne Druck frei äußern können. Basierend auf der Beobachtung der Kinder und dem Erkennen ihrer Kompetenzen können pädagogische Fachkräfte im ko-konstruktiven Prozess Kindern geeignete Hilfestellungen geben und ihre weitere Entwicklung fördern (► siehe Kapitel 1.1.).

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: sich selbst mit Merkmalen wie Lebensalter, Körpergröße oder Anzahl der Geschwister kennen; Neugier; Interesse daran, die eigene Umwelt zu verstehen; Selbstwirksamkeit beim Erkennen und Beschreiben von Mustern, Regeln, Strukturen und Zusammenhängen; Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer.

³⁸ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023b.

Soziale Kompetenzen: sich mit den eigenen Fragen und Antworten in die Gruppe einbringen; sich untereinander nach Größe, Alter und anderen Merkmalen vergleichen; Dinge aushandeln („Wenn du mir die Hälfte von deinem Apfel gibst, gebe ich dir die Hälfte von meinem Fruchtriegel.“); Beziehungen herstellen („Wenn Moritz nicht mitspielt, sind wir zu wenige.“); untereinander nach Lösungswegen suchen.

Sachkompetenzen: sortieren; klassifizieren, Muster und Symmetrien erkennen; Zahlen- und Mengenverständnis; räumliches Verständnis; geometrische Formen erkennen; auf unterschiedliche Weise messen und vergleichen; grafische Darstellungen wie Stadtpläne oder Karten der öffentlichen Verkehrsmittel erkennen und deuten; Hilfsmittel für mathematische Prozesse kennen und einsetzen (zum Beispiel Lineale, Maßbänder, Waagen, Messbecher, Laser, Uhren, Taschenrechner, Computer, Rechentafeln).

Lernmethodische Kompetenzen: aus den eigenen Erfahrungen mathematische Prozesse, Strukturen und Regeln erkennen und damit abstrahieren können; Vermutungen aufstellen, sie mit anderen teilen und schließlich bestätigen oder verwerfen; aktiv nach Hilfsmitteln suchen, um Antworten auf die eigenen Fragen zu finden.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die mathematische Bildung, indem sie ...

- dem KiTa-Alltag eine wiederkehrende Struktur geben, zum Beispiel mit sich wiederholenden Fixpunkten, Ereignissen und Ritualen (Gesprächskreise, Ruheangebote, Essens- und Abholzeiten, Waldtage, Feiern),
- der Neugier der Kinder auf sich wiederholende, regelmäßige Muster, Reihen und Formen entsprechen, diese Interessen wecken und immer wieder neu anregen,
- Kindern die Orientierung in den Räumen erleichtern – zum Beispiel durch Fotos, transparente Materialboxen, Farben, Formen oder Symbole, die die Zuordnung unterstützen,
- sich mit Kindern in der Zeit orientieren: über das Alter sprechen, Jahreszeiten vergleichen, mit Kalendern und Uhren arbeiten,
- Materialien anbieten, mit denen Kinder ordnen, vergleichen, wiegen, messen, konstruieren, umschütten oder zählen können,
- Regel- und Würfelspiele spielen,
- Kindern Möglichkeiten zeigen, wie Mengen dargestellt werden, zum Beispiel durch Bausteine, Naturmaterialien oder auch grafische Abbildungen; dabei Mengen vergleichen und Wörter verwenden wie: „viel“, „mehr“, „am meisten“, „weniger“,
- den Erfahrungsraum erweitern: Projekte entwickeln, Ausflüge zu einem Thema planen, Essen einkaufen, sich mit Stadtplänen oder Karten-Apps orientieren,
- im Alltag mathematische Zusammenhänge versprachlichen: „Heute sind zehn Kinder zum Essen da, gestern waren es zwei Kinder mehr.“, „Jetzt ist Mittagszeit, in zwei Stunden wirst du abgeholt.“, „Lisa ist zwei Meter weiter gelaufen als Leon.“,
- mit Kindern Zahlen in der KiTa entdecken, Zahlen an Treppenstufen anbringen,
- durch verschiedene Ebenen einen Wechsel von Perspektiven im Raum ermöglichen,
- Kinder unterstützen, ein Problem zu erkennen und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln,
- Vermutungen oder Fragen aufwerfen und Fachbegriffe nutzen, um Kinder dazu anzuregen, eigene Ideen zu verdeutlichen,
- mit interessiertem Nachfragen („Woher weißt du das? Wie kommst du darauf?“) Kinder zum Argumentieren animieren,
- selbst mathematische Fragestellungen visuell darstellen (hinlegen, aufmalen, aufstellen) und Kinder dazu ermutigen („Wie könntest du das zeigen?“),
- mathematische Herangehensweisen auf alltägliche Probleme anwenden (modellieren) oder Impulse geben, um mathematische Strukturen zu erkunden (mathematisieren),
- Kinder zum Ausprobieren und Dranbleiben ermutigen und ihnen dabei helfen, zu erkennen, dass es verschiedene Lösungswege gibt.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: ausgehend von logischen Strukturen (zum Beispiel „wenn – dann“) Verbindungen zu sprachlichen Strukturen (zum Beispiel Satzbau, Zeiten, Oberbegriffe) herstellen, Reime und Abzählverse lernen.

Sozial-emotionale Bildung: unterschiedliches Zeitempfinden und -rechnungen kennenlernen, Maßzahlen, Ziffern sichtbar machen; Bedeutung der Mathematik für das soziale Miteinander erkennen (teilen, fair sein, einander abwechseln).

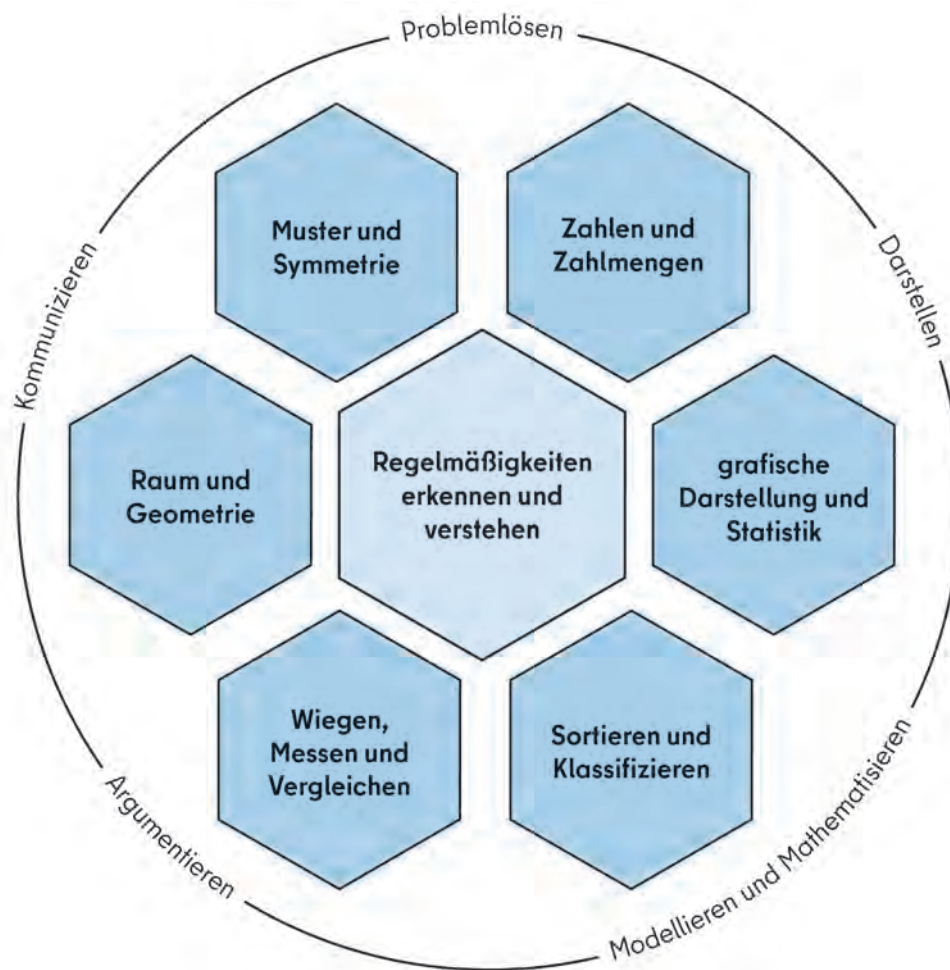
Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden: nach verschiedenen Rhythmen unterschiedliche Bewegungsmuster ausführen; gemeinsam den Tisch decken (Kinder abzählen, Teller und Besteck entsprechend zuordnen); mit Kindern kochen und backen (einkaufen, wiegen, abmessen ...); Gegenstände und Räume mit dem Körper (Hände, Füße, Schritte) messen; Symmetrie im Körper entdecken; messen, wie weit man springen oder wie hoch man klettern kann.

Ästhetisch-künstlerische Bildung: Muster aus unterschiedlichen Materialien legen; Dinge sortieren, Bilder mit unterschiedlichen geometrischen Formen/Farben legen oder zeichnen; Musik und Rhythmik: regelmäßige Muster klatschen oder auf Instrumenten erklingen lassen (Trommel, Triangel, Klanghölzer); in der Gruppe singen, dabei rhythmisch gehen.

Natur, Umwelt, Technik: Muster in der Natur entdecken (etwa Anordnung von Blütenblättern, Kreise, die sich um gefallene Wassertropfen herum ausbreiten, Schnecken und Muscheln); Erklärungen suchen; unterschiedliche Erklärungsperspektiven erkennen; regelmäßige Abläufe in der Natur erkennen (Jahreszeiten, Tagesrhythmus).

Medienbildung: digitale Muster erkennen, zum Beispiel bei Schaltern (ein/aus), bei Spielmaterialien, Zeitmessern; Transferüberlegungen zwischen mathematischen und digitalen Mustern anstellen; Naturmaterialien klassifizieren mit Unterstützung von Lexika oder Apps; mit dem Körper „programmieren“ (Anzahl von Schritten in bestimmter Reihenfolge).

Schaubild zu Mathematik



Reflexionsfragen

- Welche Erfahrungen können Kinder bei uns zu den sechs Grundpfeilern der Mathematik machen?
- Wie gestalten wir Interaktionen mit Kindern, die ihr mathematisches Denken und Handeln – eingebettet in den Alltag – anregen?
- Welche (nachhaltigen) Materialien finden Kinder in unseren Räumen vor, um ihr Interesse, ihre Neugier an mathematischen Sachverhalten auszuleben? Was bieten das Umfeld der KiTa und die Natur an?
- Werden alle Kinder gleichermaßen von unseren mathematischen Impulsen und Materialien angesprochen oder beobachten wir Unterschiede, etwa auf Grundlage des Geschlechts? Wie handeln wir, um Zuschreibungen bezüglich des mathematischen Verständnisses zu verhindern?
- Was tun wir, um mathematische Anregungen auf inklusive Weise zu gestalten?
- Wie unterstützen wir Kinder, sich über mathematische Fragen auszutauschen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen?

2.5 Natur, Umwelt, Technik



Bedeutung der Bildung zu Natur, Umwelt und Technik für das Kind und die Kindergemeinschaft

Mit großer Neugier und all ihren Sinnen erkunden Kinder die Natur und ihre Umwelt und erschaffen sich ein eigenes Bild von der Welt. Durch Beobachten, Beschreiben, Ausprobieren, Prüfen, Vergleichen, Ordnen und Bewerten setzen sie sich mit Tieren, Pflanzen, Wetterphänomenen, Stoffeigenschaften, technischen Geräten oder der Schwerkraft auseinander. Kinder handeln und stellen dabei viele Fragen nach dem Warum und Wie – Fragen, die am Beginn vieler Forschungsprozesse stehen. Sie stellen gemeinsam Hypothesen auf und verwerfen sie auch wieder. Dadurch gewinnen sie eine Vorstellung davon, wie die Welt funktioniert.

Die Bedeutung dieser Bildungsprozesse liegt nicht nur in der Tatsache, dass Kinder auf diese Weise nach und nach Wissen über die Natur, die Gesetze der Mechanik und Physik sowie die Technik hinter verschiedenen Alltagsgeräten aufbauen. Wesentlich ist vor allem, dass solche Erfahrungen dazu beitragen, Kinder in ihrer Neugier und Entdeckerfreude zu bestärken. Sie schärfen ihre Wahrnehmung und bauen die Fähigkeit auf, die Welt zu erforschen, Zusammenhänge zu erkennen und Probleme zu lösen.

Natur, Umwelt und Technik in KiTas

Der KiTa-Alltag bietet viele Gelegenheiten, sich mit Themen aus Natur, Umwelt und Technik auseinanderzusetzen. Kinder beobachten Käfer im Garten, gießen die Kresse im Blumenkasten, fragen sich, warum der Schnee an manchen Stellen des Parks schneller weg ist als woanders, wundern sich über die Kraft eines Baggers, wenn sie eine Baugrube entdecken. Ausgehend von sinnlichen und handlungsbasierten Erfahrungen erweitern sie ihr Wissen und entwickeln vielfältige Kompetenzen. Eine anregende Lernumgebung, die viele unterschiedliche Möglichkeiten und Materialien zum Experimentieren und Forschen bietet, stärkt die natürliche Neugier der Kinder.

Viele KiTas unternehmen regelmäßige Ausflüge und erweitern so das Erfahrungsfeld. Sie suchen den nahegelegenen Park auf, besuchen Spielplätze und Museen, gehen in den Wald oder in einen KiTa-Garten. Für die Kinder ist es bedeutend, mit ausreichend Zeit das zu entdecken, was am Wegesrand liegt, auch wenn sich dadurch vielleicht das angestrebte Ziel verändert. Es gibt in Berlin eine Vielzahl toller Lernorte außerhalb der KiTa, die besucht werden können und kindgerechte Bildungsangebote vor Ort machen, beispielsweise den Botanischen Garten, die Gartenarbeitsschulen, das Museum für Naturkunde, das Technikmuseum, die Bildungsumweltzentren, die Planetarien oder das Freizeit- und Erholungszentrum (FEZ), aber auch Lernwerkstätten und Bibliotheken. Hier können pädagogische Anregungen genutzt oder auch Materialkoffer bis hin zu Pflanzen ausgeliehen werden.

Wichtig ist, darauf zu achten, dass das räumliche und Materielangebot sowie pädagogische Impulse für alle Kinder ansprechend gestaltet sind. Pädagogische Fachkräfte sind aufmerksam dafür, bei allen Kindern das Interesse für naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen zu erkennen und zu wecken. Eine Reflexion ist hilfreich, um in den Interessen und Kompetenzen der Kinder mögliche Vorurteile, beispielsweise in Bezug auf geschlechterspezifische oder soziokulturell bedingte Unterschiede, zu erkennen und auszuräumen (► siehe Kapitel 1.2.1 und 1.2.2).

Natur und Umwelt beobachten, Zusammenhänge entdecken und sich als Teil von Natur verstehen

Im Alltag von KiTas kommen Kinder vielfach in Kontakt sowohl mit der natürlichen als auch mit der von Menschen gestalteten Umwelt. In Berlin ist die Umwelt der Kinder überwiegend großstädtisch geprägt, mit vielen Gebäuden und Straßen. In vielen Kiezen ist aber auch Natur zu finden, etwa am Straßenrand oder im Park. Teilweise verschwimmen die Grenzen zwischen Stadt und Natur, etwa wenn ein Eichhörnchen die Straße überquert. Überall lassen sich Naturphänomene und Lebewesen beobachten. Aber auch die unbelebte Natur, wie Steine, Metalle und die Elemente, weckt bei Kindern Neugier.

Kinder entdecken einerseits wissbegierig Zusammenhänge in der Natur, aber auch zwischen sich selbst und der Natur. Sie lernen Kreisläufe kennen, beispielsweise den Kreislauf der Jahreszeiten oder den Wasserkreislauf. Sie beschäftigen sich mit dem Wandel und der Veränderung der Natur, nehmen Jahreszeiten und das Wetter wahr. Als Teil der Natur merken sie, dass sie selbst im Laufe eines Jahres wachsen und Gleiches bei Pflanzen oder Tieren beobachten können. Sie erfahren, dass Menschen Natur gestalten und dass Umwelt durch den Menschen verändert werden kann. Dabei können auch sinnstiftende Fragen entstehen: Wer bin ich? Was passiert um mich und um uns herum? Wie hängen die Dinge zusammen? Was war vor mir und was kommt nach mir? Wenn pädagogische Fachkräfte genügend Zeit und Raum zur Erkundung und Beobachtung geben, die Kinder anregen und unterstützen, mit ihnen darüber in den Dialog gehen, fördern sie ihre natürliche Neugier und ihr Bewusstsein über Natur und Umwelt sowie über sich selbst.

Es ist im großstädtischen Kontext nicht leicht zu erkennen, dass Menschen Produkte aus der Natur für ihre Bedürfnisse nutzen, beispielsweise Lebensmittel. Auch lässt sich nicht unmittelbar erfahren, dass die Grundlagen für Lebensmittel nicht unbegrenzt vorhanden sind – schließlich sind Regale in den Supermärkten meistens gut gefüllt. In KiTas, die etwa Gemüse anbauen oder Obstbäume im Garten haben, können die Kinder dagegen den Zusammenhang von Wetter und Erntemenge erleben: Der späte Frost hat die Blüten geschädigt, die Bienen sind in der Kälte nicht geflogen und deshalb ernten wir in diesem Jahr keine Äpfel, erst wieder im nächsten Jahr. Oder: Der Regen war zwar wichtig für den Salat, aber auch für die Schnecken, die den Salat leider gefressen haben. Auf Basis dieser Erkenntnisse sind Kinder eher bereit, Lebensmittel sorgsam zu verwenden. Es sind Anlässe, darüber nachzudenken, welche Bedeutung Natur und Klima für unser Leben haben. Sie helfen, Wertschätzung für die Natur und die natürlichen Lebensgrundlagen zu erlangen und somit das Bedürfnis nach Schutz der Umwelt als wichtiger Lebensgrundlage aller Lebewesen zu wecken.

Die Vorstellungen über Natur und die eigene Beziehung zur Natur werden also durch persönliche Erfahrungen geprägt. Sie sind auch das Ergebnis der jeweiligen Kultur, in der die Menschen aufgewachsen sind. Hier kann durch Gespräche über die Natur in anderen Gegenden als Berlin oder anderen Ländern die Wahrnehmung der Kinder weiter sensibilisiert werden (► siehe Kapitel 1.2.3).

Werden in einer KiTa Tiere gehalten, lernen Kinder viel dazu, wie diese versorgt werden. Sie lernen etwas über die Lebensweise der Tiere, ihre natürlichen Lebensräume, Fortpflanzung, Leben in Gemeinschaften und Tod.

Erkunden, Neugier wecken und Interesse an den Naturwissenschaften fördern

Naturwissenschaften richten sich insgesamt auf die systematische Erforschung der belebten sowie der unbelebten Natur durch Beobachtungen, Kategorisierungen, Messungen und Analysen. Ziel ist es, Regelmäßigkeiten zu erkennen, um Prozesse in der Natur zu verstehen und zu nutzen. Kinder erforschen so ihre Welt und stellen naturwissenschaftliche Fragen, indem sie bereits erste Wenn-dann-Verknüpfungen erkennen, beispielsweise dass der Magnet kleben bleibt, weil er aus Metall ist. Solche prozessbezogenen Kompetenzen werden als naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen beschrieben:

- **Beobachten:** Beobachten beinhaltet aufmerksames und neugieriges Wahrnehmen und Erkunden. Das geschieht bei Kindern in erster Linie mit allen Sinnen (sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken). Man kann dafür aber auch technische Hilfsmittel wie eine Lupe oder eine Endoskopkamera einsetzen. Eine kleine Kindergruppe kann beispielsweise beobachten, wie ein Blatt in einer Pfütze auf der Oberfläche schwimmt.
- **Vermuten:** Auf der Grundlage von Beobachtungen entstehen Fragen, Erklärungsansätze (Hypothesen) über Zusammenhänge oder Ursachen werden aufgestellt. Um das vorherige Beispiel weiter zu verfolgen, könnte sich ein Kind fragen, ob auch ein Stück Baumrinde schwimmen würde. Manche Kinder könnten vermuten, ja, andere behaupten vielleicht, sie sei zu schwer.
- **Experimentieren:** Um eine Hypothese zu überprüfen, können Experimente durchgeführt werden. Dabei werden gezielt Bedingungen verändert, um die Auswirkungen auf das untersuchte Phänomen zu beobachten. Im Beispiel würden die Kinder möglicherweise verschiedene Materialien und Gegenstände wie Baumrinde, Steine oder Eicheln suchen und ausprobieren, ob sie schwimmen.
- **Deuten:** Die Ergebnisse der Experimente werden interpretiert und mit den anfänglichen Hypothesen verglichen. Dabei werden Schlussfolgerungen gezogen und mögliche Erklärungen für das beobachtete Phänomen gefunden. Die Kinder im Beispiel könnten auf Aspekte wie Gewicht und Form als Grund für das Sinken oder Schwimmen der Gegenstände kommen.

In allen Phasen haben pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit, zu unterstützen, indem sie beispielsweise zusätzliche Fragen stellen, passende Materialien anbieten und zum Nachdenken anregen.

Auch das Vergleichen, Sortieren, Klassifizieren, Messen, Darstellen und Argumentieren, wie im Bildungsbereich Mathematik erläutert, gehört zu den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, wenn diese Methoden in Bezug auf Gegenstände und Phänomene der Natur angewendet werden (► siehe Kapitel 2.4).

Kinder sammeln bei ihren Erkundungen viele naturwissenschaftliche Erkenntnisse. So erfahren sie Stoffeigenschaften, wenn Pfützen auf dem Weg gefroren sind, Schnee in der Wärme schmilzt oder der Dampf am Kochtopfdeckel zu Wassertropfen kondensiert. Sie lernen Phänomene wie Schwerkraft kennen, wenn etwas herunterfällt, oder die veränderbare Konsistenz von Dingen, wenn sie Sand mit Wasser mischen, Ton bearbeiten und trocknen, Teig rühren und einen Kuchen backen. Solche Phänomene der belebten und unbelebten Natur im Alltag sichtbar zu machen, gemeinsam zu betrachten und als Gesprächsanlass zu nutzen, bietet Kindern Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung. Das ist eine zentrale Aufgabe von naturwissenschaftlicher Bildung in der KiTa.

Das eigenständige Ausprobieren und häufige Wiederholen – zum Beispiel mit Bausteinen mehrmals einen Turm bauen und beobachten, wann er umstürzt – lehrt das Kind viele naturwissenschaftliche Gesetze, hier der Mechanik und Schwerkraft. Dabei erfahren Kinder auch, dass es verschiedene Lösungen geben kann und dass Scheitern und erneutes Versuchen zum Prozess gehören. Eine gemeinsame Suche nach für die Kinder verständlichen Antworten auf Fragen, die sie sich stellen, baut nachhaltiges Wissen auf. Sie stärkt ebenfalls die Freude am gemeinsamen Forschen, Entdecken und Voneinander-Lernen.

Bei der Ergründung naturtechnischer Phänomene begegnen Kinder auch Fragen, auf die es mitunter keine eindeutige Antwort gibt, oder Themen, die sich wissenschaftlich nur teilweise erklären lassen. Ist das Weltall unendlich? Wenn ja, was bedeutet das? Wohin gehen Menschen und Tiere, wenn sie sterben? Warum gibt es Blumen? Pädagogische Fachkräfte können hier die eigene Erkundung und Neugier fördern, indem sie die Kinder anregen, eigene Hypothesen zu formulieren. Dabei ist es wichtig, dass sie offen und wertschätzend auf die vielfältigen Ideen und Erklärungsansätze der Kinder eingehen.

Grundlegendes Verständnis von Technik ermöglichen

Technik ist ein wichtiger Bestandteil des Alltags von Kindern. Kinder erleben als selbstverständlich, dass technische Geräte wie elektrischer Mixer, Wasch- oder Spülmaschine, Baumaschinen oder Computer die Arbeit erleichtern und menschliche Arbeit unterstützen oder sogar ersetzen können. Kinder sollten daher frühzeitig mit technischen Phänomenen und Gegenständen in Berührung kommen, um ein grundlegendes Verständnis für Technik zu entwickeln. Das kann beispielsweise durch das Spielen mit Bauklötzen, das Auseinandernehmen von einfachen technischen Geräten oder das Experimentieren mit einfachen Maschinen erreicht werden.

Kinder erleben in ihrem Alltag auch, dass Geräte manchmal nicht funktionieren. Sie stellen anhand von praktischen Erfahrungen fest, dass defekte Geräte, wie die Musikanlage der KiTa, manchmal repariert werden können und manchmal nicht. Solche Beobachtungen bieten einen guten Anlass, über Nachhaltigkeit zu sprechen. Kinder erfahren außerdem, dass alle Geräte eine Form von Energie benötigen, damit sie überhaupt arbeiten. Die Waschmaschine und das Tablet benötigen Strom, manche Autos ebenso, andere werden mit Treibstoff betankt, damit sie fahren. Welche verschiedenen Formen von Energie gibt es? Wie werden diese hergestellt und sind alle gleich gut für uns und die Natur? Und woher bekommt der Mensch seine Energie? Reicht die Aufnahme von Nahrung in Analogie zum Auftanken – oder brauchen Menschen,

Tiere und Pflanzen auch noch etwas anderes? Worin liegen die Gemeinsamkeiten zwischen natürlichen und technischen Systemen und worin unterscheiden sie sich?

Kinder beobachten, vergleichen, wiegen, messen und übertragen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Bereich in den anderen. Dabei profitieren sie von Gesprächen und Anregungen seitens der pädagogischen Fachkräfte. Sie zeigen Verwunderung über technische Dinge, überlegen sich kreative Erklärungen, wie Geräte funktionieren könnten und versuchen diese nachzubauen. Sie tauschen sich untereinander oder mit Erwachsenen darüber aus und lösen Probleme. Kinder sammeln so Erfahrungen, bauen erstes Basiswissen auf und entwickeln Kompetenzen, um sich an der Gestaltung von Zukunft zu beteiligen (► siehe Kapitel 1.2.3).

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: Neugier und Forscherfreude entwickeln; genaues Wahrnehmen und Beobachten; auf Unbekanntes angemessen zugehen; Fragen stellen; sich konzentrieren und fokussieren lernen; an einer Frage dranbleiben (Ausdauer); Ideen entwickeln (Kreativität); sich als Mensch mit vielfältigen Beziehungen zur Welt verstehen lernen; mit Enttäuschungen umgehen lernen.

Soziale Kompetenzen: mit anderen Interessen teilen und beim Forschen zusammenarbeiten (zum Beispiel in Projekten); Vermutungen, Vorschläge einbringen, Erklärungen mit anderen teilen; aufeinander hören; Verantwortung für Tiere in der KiTa übernehmen; Achtung vor der Natur (Pflanzen und Tieren) entwickeln.

Sachkompetenzen: vielfältige Werkzeuge, technische Geräte (einfache und komplexere) benennen und nutzen; Medien für die eigenen Forschungsprozesse nutzen; Materialien und Arbeitstechniken einsetzen, um Forschungsprozesse festzuhalten; Projekte initiieren, an Projekten mitwirken; Bewertungen überprüfen (zum Beispiel, dass Insekten in der Natur eine bestimmte Funktion haben).

Lernmethodische Kompetenzen: nach dem Warum fragen, Untersuchungsfragen entwickeln; Aufstellen von Vermutungen (Hypothesen); Zusammenhänge herstellen; Erklärungen infrage stellen und gegebenenfalls revidieren; Bücher, Medien, Fachleute für die Informationsbeschaffung suchen; Ausdauer entwickeln; dranbleiben; erste Wenn-dann-Verknüpfungen erkennen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Bildung zu Natur, Umwelt und Technik, indem sie ...

- Kinder in ihrer Entdeckerfreude unterstützen und ermutigen,
- Anregungen, Freiräume und Zeit zum Entdecken und Forschen bieten,
- selbst Neugier und Forschungsinteresse zeigen und äußern, um für die Kinder ein Modell zu sein,
- genau beobachten und differenziert beschreiben, was sie beobachtet haben, um Vorbild zu sein und ihnen neue Begriffe anzubieten,
- Kinder die Lösung für eine Frage (weitgehend) selbst finden lassen,
- Kinder auf Interessantes oder auf Phänomene aufmerksam machen, zum Beispiel Kreisläufe in der Natur, Winterschlaf bei Tieren, Schwerkraft, Unterschiede bei Materialien usw.,
- sinnliche Erfahrungen durch das Bereitstellen entsprechender Materialien oder die Erkundung der natürlichen und städtischen Umgebung ermöglichen,
- Techniken zur Beobachtung und Dokumentation wie Zeichnen, Beschreiben, Blumen pressen sowie Foto- und Videoaufnahmen einführen,
- Forschungsmaterial wie Lupen, Pinzetten, Mikroskope, Messbänder, Thermometer, Endoskopkameras, Pflanzen- und Tierbestimmungsbücher und -Apps zur Verfügung stellen,

- mit Kindern Hypothesen entwickeln, mit ihnen philosophieren,
- Projekte mit den Kindern anregen und durchführen, etwa zu den Themen Wasser, Nahrungsmittel, Insekten und Tiere, Pflanzen, Energie, Verkehrsmittel,
- Kinder beim Beobachten und Tun möglichst wenig unterbrechen,
- Orte im Sozialraum, wie Parks, Waldgebiete, Museen mit MINT-Bezug (Naturkundemuseum, Technikmuseum, Museum für Kommunikation), mit den Kindern besuchen und in die Projektarbeit einbeziehen.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: beobachten, wahrnehmen und Begriffe kennenlernen; differenziert und genau zuhören; sich mit anderen genau verständigen; Zusammenhänge erklären können; Vermutungen, Erklärungen oder Hypothesen sprachlich ausdrücken – philosophieren; Ausdrucksformen für Geschehnisse in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kennenlernen und nutzen.

Sozial-emotionale Bildung: gemeinsam mit anderen Natur, Umwelt und Technik erkunden; sich über natürliche und technische Phänomene austauschen; mit den Gefühlen umgehen, die beim Erkunden und Experimentieren entstehen, wie Freude oder Frustration; naturnahe und städtische Elemente als Teil der eigenen soziokulturellen Umwelt erleben.

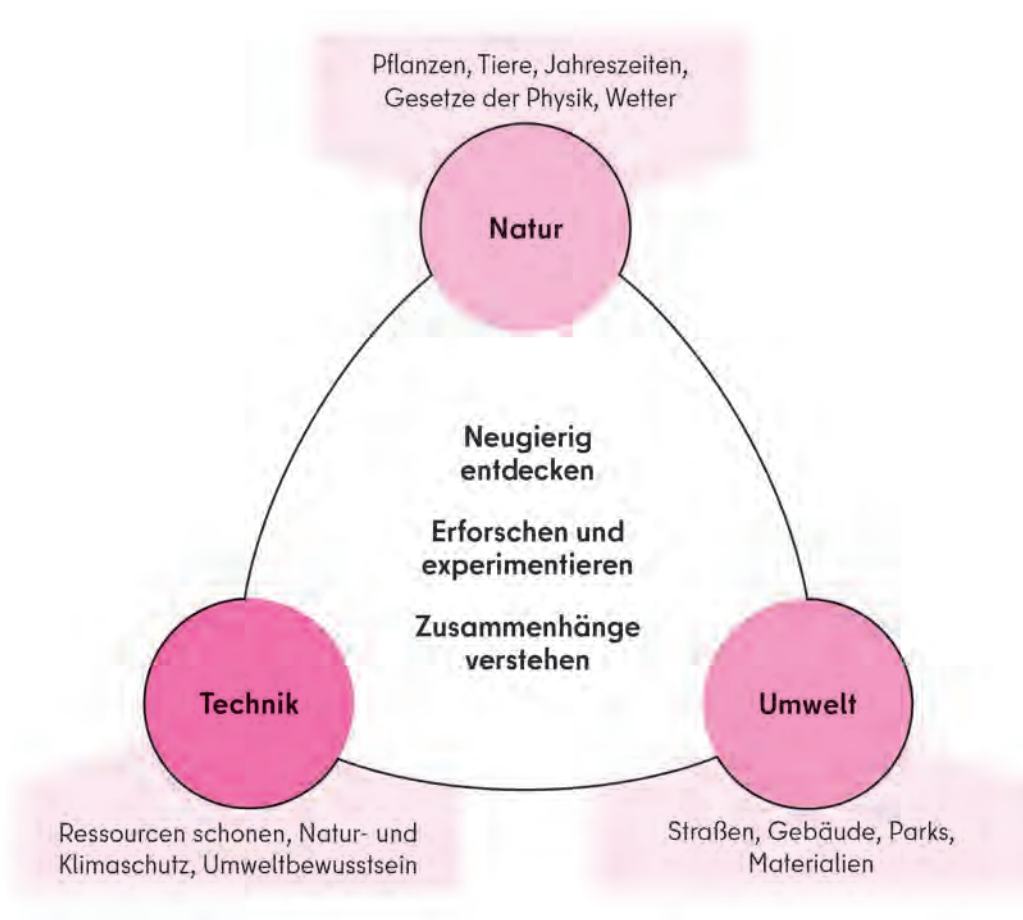
Mathematik: zählen, messen, wiegen, beschreiben, vergleichen; Mengen bilden, verändern und bestimmen als wichtige mathematische Grundkompetenzen für naturwissenschaftliches Verständnis.

Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden: auf Entdeckungsreise nach draußen, in die Natur gehen; Wettererscheinungen wie Regen, Sturm, Schnee, Hitze selbst erleben und fühlen; Lebensmittel im KiTa-Garten anbauen und verzehren; Nahrungsmittel zubereiten, kochen oder backen; über gesunde Ernährung sprechen; mit Werkzeugen und Materialien umgehen lernen; Versuche durchführen, Feinmotorik einsetzen.

Ästhetisch-künstlerische Bildung: Schönheit von (Natur-)Materialien wahrnehmen, mit Lupen untersuchen, fotografieren und zeichnen; Nutzen von Alltags- und Naturmaterialien für die Herstellung von Kunstwerken oder Gebrauchsgegenständen; MINT-Themen/Forschungsfragen ins Theaterspiel einbauen.

Medienbildung: kindgerechte Apps zur Bestimmung von Pflanzen oder Tieren einsetzen; Natur mit digitalen Tools wie der Endoskopkamera oder dem digitalen Mikroskop entdecken; Naturentdeckungen mit Digitalkameras dokumentieren; digitale Bilderbücher mit selbst eingesprochenen Erklärungen kreieren; mithilfe eines Stop-Motion-Films veranschaulichen, wie aus einem Samenkorn eine Pflanze entsteht; die Funktionsweise und Nutzung von Tablets und Mobiltelefonen erkunden; sich über Stromverbrauch und die Entsorgung digitaler Geräte austauschen.

Schaubild zu Natur, Umwelt, Technik



Reflexionsfragen

- Welche Erfahrungsmöglichkeiten zu Natur, Umwelt und Technik haben Kinder in unserer KiTa? Welche Gelegenheiten der Erkundung außerhalb der KiTa nehmen wir regelmäßig mit den Kindern wahr?
- Durch welche pädagogische Haltung und konkrete Handlungen unterstützen wir als pädagogische Fachkräfte die Lust und Freude der Kinder am Ausprobieren und Experimentieren?
- Über welche Materialien und Medien verfügen wir, die Kinder aller Altersstufen zum Erkunden und Dokumentieren nutzen können? Sind sie den Kindern gut zugänglich?
- Sind unsere Angebote und Materialien im Bereich Natur, Umwelt und Technik für alle Kinder gleichermaßen ansprechend oder sehen wir Unterschiede, zum Beispiel auf Grundlage des Geschlechts oder des soziokulturellen Hintergrunds?
- Was tun wir, um naturwissenschaftliche und technische Anregungen auf inklusive Weise zu gestalten?
- Wie verbinden wir die Erfahrungen der Kinder zu Natur, Umwelt und Technik mit Nachhaltigkeitsaspekten?

2.6. Ästhetisch-künstlerische Bildung



Bedeutung ästhetisch-künstlerischer Bildung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Ästhetische Erfahrungen sind der Ausgangspunkt aller Bildungsprozesse. Kinder nehmen ihre Umwelt über alle Sinne wahr, erschließen sie sich und verarbeiten auf kreative Weise ihre Wahrnehmungen und ihre Emotionen. Ästhetisch-künstlerische Bildung³⁹ betont zum einen das sinnliche Berührtsein (Begriff ästhetisch, von griechisch „aísthēsis“), damit sich der Bildungsprozess überhaupt entfalten kann. Zum anderen beinhaltet sie verschiedene spielerisch-gestalterische Herangehensweisen (Begriff künstlerisch).

Kinder wirken also forschend und gestalterisch in ihrer Lebenswelt, setzen sich auf diese Weise mit ihr auseinander und erleben sich dabei als kompetent und selbstwirksam. Sie vereinen im kreativen Tun und Spiel Fantasie und Realität, magisches und kognitives Denken und können die beiden Ebenen schon früh auseinanderhalten, das heißt, zwischen Spiel und „in echt“ unterscheiden. Es ist wichtig zu beachten, dass Kinder sehr individuelle Zugänge zu Sinneserfahrungen haben können; daher ist eine inklusive Herange-

³⁹ Im Zusammenhang mit ästhetisch-künstlerischer Bildung wird in der Fachliteratur auch von kultureller Bildung gesprochen. Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet, wobei die kulturelle Bildung meist auch Aspekte wie Partizipation, Demokratiebildung und Antidiskriminierung integriert.

hensweise unerlässlich (► siehe Kapitel 1.2.2). Gemeinsam kreativ zu sein, zu sehen und zu hören, welche Impulse und Ideen andere haben, macht noch mehr Freude und stärkt das Bewusstsein, ein wichtiger Teil einer Gruppe zu sein. Beim Musizieren, Theater spielen, Tanzen oder dem Erstellen eines Gemeinschaftsbildes sind genaues Zuhören, Konzentration und die Wahrnehmung der anderen gefragt. Pädagogische Fachkräfte, die die schöpferischen, kreativen Ausdrucksformen der Kinder erkennen und sich neugierig auf sie einlassen, bestärken sie darin. Sie ermuntern und ermutigen Kinder, vieles auszuprobieren. Auf diese Weise entdecken pädagogische Fachkräfte die Ausdrucksformen, die einzelnen Kindern jeweils am ehesten entsprechen.

Je mehr künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten Kindern zur Verfügung stehen – etwa Musik, bildnerisches Gestalten, Bewegung, Theater, Tanz, Fotografie, Film, Architektur, Zirkus, Literatur (Bilderbücher) und andere –, umso reichhaltiger und vielfältiger entwickelt sich ihr individueller Ausdruck. In der Reggio-Pädagogik, die in den 1980er Jahren die Einbeziehung der Künste in die Elementarpädagogik entscheidend beeinflusst hat, wird von den „100 Sprachen der Kinder“ gesprochen. Ästhetische Bildung ist aus dem Alltag in KiTas nicht mehr wegzudenken. Sie ist in Artikel 13 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) verankert, die das Recht auf Teilhabe aller Kinder am künstlerischen und kulturellen Leben betont (► siehe Kapitel 1.2.1).

Ästhetisch-künstlerische Bildung in KiTas

Je jünger Kinder sind, desto eher nehmen sie das wahr, was in ihrer unmittelbaren Umgebung gerade präsent ist. Das kann ein Geräusch, ein Klang, ein Bild, ein Krabbeltier oder eine Pflanze sein. Sie werden aufmerksam, lassen sich von ihren Eindrücken berühren, sind erstaunt und begeistert, manchmal auch unsicher oder verängstigt. Kinder verarbeiten ihre Eindrücke und Emotionen sowohl individuell als auch in der Gemeinschaft. Oft finden sie für ihre Wahrnehmungen einen „eigensinnigen Ausdruck“ (im besten Sinn des Wortes), in dem sich ihre momentane Sicht auf die Welt widerspiegelt und sich ihre Kreativität ausdrückt. Je älter Kinder werden, desto mehr setzen sie zusätzlich ihre sprachlichen Fähigkeiten ein.

Kreative Prozesse werden vor allem dann angeregt, wenn wenig Vorgefertigtes (wie Malvorlagen) verwendet werden. Gleichzeitig kann das Betrachten fertiger Kunstwerke zum Beispiel berühmter und auch weniger berühmter Kunstschaffender durchaus als Inspiration dienen und Wissen vermitteln. Ebenso kann das Verwenden von Medien wie Hörspielen oder Musik sinnvoll sein, wenn es pädagogisch begründet ist. Grundsätzlich gilt: Selbst-Tun ist am eindrucklichsten und nachhaltigsten.

Im Sinne der „100 Sprachen der Kinder“ ist es von Bedeutung, Kindern Räume, Zeit, Anregungen und Gelegenheiten zu geben, zu ihrem Ausdruck zu finden.

Ästhetisch-künstlerische Bildung ...

- **braucht Zeit:** Wahrnehmung braucht eine Alltagsgestaltung, die nicht streng getaktet ist, sondern in der sich Erfahrungen entfalten und nach Pausen oder Unterbrechungen weitergeführt werden können.
- **braucht Raum:** vielfältige, handelnde, kreative Wahrnehmungsweisen benötigen geeignete, offene Handlungsräume.
- **lebt von vielfältigen Anregungen:** unterschiedliche Materialien, Gegenstände, Werkzeuge, Impulse durch Werke der verschiedenen künstlerischen Sparten und Epochen, Besuch verschiedener Orte für kulturelle Aktivitäten wie Museen, Theater, Konzerthäuser, Bibliotheken, Galerien, Einblicke in künstlerische Ausdrucksweisen, auch Comics, digitale Kunst, Graffiti, Pantomime und Ähnliches.
- **benötigt Begleitung:** Erwachsene, die Lust und Freude haben, in gemeinsame, auch unvorhergesehene Erfahrungsprozesse einzutauchen, die Mut haben, Neues auszuprobieren, Kinder vielfältig anzuregen und die zugleich achtsam sind, ob und wie sie auf diese Anregungen antworten.

- **geht nach draußen:** pädagogische Fachkräfte suchen mit Kindern unterschiedliche Orte und Gelegenheiten für ästhetisch-künstlerische Bildung auf; dies können neben „expliziten“ Kunstorten auch Orte der Alltagskultur und öffentliche Räume sein.
- **entfaltet sich in Projekten:** ästhetisch-künstlerische Bildung entfaltet ihre Stärken ganz besonders in einer lebensweltlichen und partizipativen Themensetzung in Projektarbeit. Kinder und Erwachsene können mit unterschiedlichen Zugängen ihre Themen, Ideen sowie Fragen und ihre Antworten darauf ergründen und darstellen.

Im Folgenden werden vier spezifische Bereiche beschrieben, die allerdings im KiTa-Alltag nicht isoliert auftreten, sondern in ihrer Verschränkung und Verbindung betrachtet werden sollten.

Besonderheiten ästhetisch-bildnerischen Gestaltens

Im Prozess bildnerischen Gestaltens entwickelt sich etwas, das bleibt: ein (Kunst-)Werk. Das können Zeichnungen, farbig gestaltete Bilder, Collagen, Skulpturen, Fotoarbeiten und anderes sein. Während des Entstehens kommen verschiedene Werkzeuge, Materialien und Zugänge zum Einsatz. Kreative Prozesse werden durch eine Fülle an Materialien angeregt, wobei gleichzeitig die Herausforderung besteht, auf Nachhaltigkeit zu achten (► siehe Kapitel 1.2.3). So manches Werk wird von Kindern gleich wieder verworfen, zerknüllt oder übermalt. Auch das ist ein wichtiger Teil prozessorientierter Materialforschung. Bei sehr jungen Kindern (unter drei Jahren) spielen die primärkinästhetischen Erfahrungen, die zum Beispiel beim Benutzen von Fingerfarbe oder bei sinnlichen Erfahrungen mit Sand und Wasser sichtbar werden, eine ausgeprägte Rolle. Beim Betrachten der gestalteten Werke ist es wichtig, diese vom Kind her zu denken und nicht aus der Erwachsenensicht zu bewerten. Auch ist es sinnvoll zu beachten, dass der Weg einer Zeichnung beziehungsweise eines Kunstwerks von weniger differenziert zu immer differenzierter führt.

Besonderheiten ästhetisch-musikalischen Hörens und Gestaltens

Für viele Kinder ist die Musik, sind Klänge, Töne und Rhythmus bereits sehr früh eine Quelle reicher Empfindungen, intensiver Erlebnisse und großen Genusses. Sie lieben es, mit ihrer Stimme zu experimentieren, Melodien nachzusingen oder eigene zu erfinden, und sie lieben die bewegungsstimulierende Wirkung von Musik. Sie sind offen für komplexere Musikstücke, Musik unterschiedlicher Kulturen und Zeiten. Das Singen, ob spontan oder aus einem Liedrepertoire, ermöglicht Gemeinschaft und ist ein Medium, um Emotionen wahrzunehmen und auszudrücken. Gleichzeitig fördert es die Sprachentwicklung und stellt über rhythmische Strukturen einen Bezug zur Wahrnehmung mathematischer Muster her. Das Instrumentenspiel beginnt bereits beim akustischen Erkunden von Gegenständen und einfache, eventuell selbst hergestellte Instrumente laden Kinder ein, Klänge zu produzieren. Wenn pädagogische Fachkräfte selbst gerne singen und/oder ein Instrument spielen und das in den KiTa-Alltag integrieren, kann das sehr inspirierend für die Kinder sein. Beim Singen mit Kindern sind Grundkenntnisse der Musik wichtig, zum Beispiel über kindgerechte Tonlage.

Besonderheiten des darstellenden Spiels und des Theaterspiels

Kinder setzen ihren eigenen Körper ein und drücken sich über Mimik, Gestik, Bewegung und Sprache aus. Sie haben häufig großes Vergnügen daran, im Spiel verschiedene Rollen anzunehmen und Geschichten zu erfinden. Theaterspiel ist ein So-tun-als-ob-Spiel und kann sich spontan aus einem Rollenspiel (► siehe Kapitel 3.1.3) entwickeln. Bekommt dieses Spiel einen Rahmen, einen Anfang, ein Ende und eine Gruppe von Zuschauerinnen und Zuschauern, wird es zu einem Theaterspiel. Meist improvisieren Kinder, ausge-

löst durch ein Erlebnis, und knüpfen damit eng an ihre Lebens- und Erfahrungswelt an. Der Übergang zwischen Explorationsspiel, nachahmendem Spiel, So-tun-als-ob-Spiel und Improvisation ist fließend. Das „Theater der Jüngsten“ hat sich in der Vergangenheit weiterentwickelt und Ansätze wie das Forschertheater sind entstanden, die die Interessen und Entwicklung der Kinder in den Mittelpunkt stellen.

Besonderheiten der Ausdrucksform Tanz

Im Tanz verbinden sich Musik, Bewegung und Theaterspiel und er greift die unmittelbare Wirkung von Rhythmus und Klang auf den Körper auf. Sich zur Musik zu bewegen, ist ein spannendes und vielseitiges Erkundungsfeld. Es ist so zu gestalten, dass ein inklusives Miteinander möglich wird (► siehe Kapitel 1.2.2). Grundsätzlich wird der Tanz in freies und gelenktes Tanzen unterteilt, wobei sich beide Formen in der KiTa häufig vermischen. Beim freien Tanzen bewegen sich die Kinder, wie es ihnen in den Sinn kommt. Auch ein offenes Thema wie „Wir tanzen wie die Regentropfen“ kann anregend sein. Beim gelenkten Tanzen ahmen die Kinder Bewegungen nach, die von ihnen selbst oder von der pädagogischen Fachkraft vorgegeben werden können. Für ältere Kinder kann es reizvoll sein, kleinere Choreografien einzuüben.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: sich selbst und die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen; Fantasie entwickeln; Erfahrungen mit verschiedenen Ausdrucksformen machen und die individuellen, ästhetischen Ausdrucksformen entdecken; sich selbst als komplexe Persönlichkeit erfahren; sich als kreativ und gestaltend (selbstwirksam) erleben; „Ausdrucksfähigkeit auf körperlicher (motorische Entwicklung), emotionaler (eigene Gefühle ausdrücken) und sprachlicher Ebene“ entwickeln⁴⁰; die eigene Stimme beim Singen entdecken und weiterentwickeln; Neugier und Interesse an unterschiedlichen Kunstformen entwickeln; in gemeinsamen Bildungsprozessen die individuelle Rolle finden.

Soziale Kompetenzen: mit anderen gemeinsam Musik, Theater- oder Tanzstücke oder ein gemeinsames Bild gestalten und sich darüber austauschen; die eigene Gefühlslage anderen mitteilen; neugierig auf Ideen und Werke anderer sein; Empfindungen mitteilen, Wertschätzung ausdrücken; Empathie, Geduld und Ausdauer in Bezug auf andere entwickeln.

Sachkompetenzen: unterschiedliche Materialien, Werkzeuge und Instrumente kennen und nutzen; das Farbspektrum kennen; mit einer Vielfalt an Liedern und Musik (verschiedene Tonfolgen, Rhythmen) vertraut werden; Abläufe bei Konzerten oder Theaterstücken kennenlernen; Wissen, dass Musik mit Noten festgehalten wird; Kunstwerke verschiedener Zeiten (auch zeitgenössische) ansehen und sich mit anderen austauschen; Kunst in der Natur entdecken; beim Theaterspiel und Tanzen Körperteile genauer kennenlernen und benennen.

Lernmethodische Kompetenzen: während ästhetischer Bildungsprozesse gemeinsam mit anderen handeln; sich im Rahmen eines Projekts mit Ideen und Vorschlägen einbringen; Veränderungen in den eigenen Werken erkennen und sich dazu austauschen; Beharrlichkeit in der Auseinandersetzung mit Materialien und Instrumenten aufbauen; Lernen durch Wiederholen, beispielsweise beim Singen, bildnerischen Gestalten oder bei Tanzchoreografien.

⁴⁰ Mautz, 2024, S. 7

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die ästhetisch-künstlerische Bildung, indem sie ...

- die Entfaltung der „100 Sprachen“ fördern,
- Kinder aufmerksam beobachten, ihre Fantasien und Kreativität verstehen, wertschätzen und unterstützen,
- sinnesanregende Räume und/oder Ateliers, auch gemeinsam mit den Kindern, gestalten und zum Beispiel mit Staffeleien in Kinderhöhe ausstatten,
- vielfältige Materialien zur Verfügung stellen,
- Bücher und Medien aussuchen, die ästhetisch und sprachlich anspruchsvoll gestaltet sind,
- Lautsignale oder Symbole nutzen, um den Tag zu strukturieren,
- weitestgehend auf Vorgefertigtes verzichten, Spielmaterialien mit kreativen Nutzungsmöglichkeiten bevorzugen,
- Gestaltungsprozesse mit Fotos, Videos festhalten, mit den Kindern ansehen, darüber ins Gespräch kommen,
- Kultur- und Kunstorte mit den Kindern besuchen, zum Beispiel im Rahmen von Projekten,
- die vielfältigen frühkindlichen, kulturellen Angebote vor allem im Sozialraum nutzen, insbesondere Museen, Bibliotheken, Kindertheater, bezirkliche Jugendkunstschulen, KinderKünsteZentrum,
- Kooperationen mit Kunstschaffenden eingehen.

Beim bildnerischen Gestalten unterstützen pädagogische Fachkräfte, indem sie ...

- Materialien anregend präsentieren, zum Beispiel nach Farben und Formen geordnet, und Kindern den eigenständigen Zugang ermöglichen,
- Materialien vorhalten, die vielfältigen Ausdruck und Sinneseindrücke ermöglichen: Farben (auch selbst hergestellte Pflanzenfarben), Papiere, Kartons, Knete, Gips, Pinsel, Kleber, Scheren; auch mal „ungegewöhnlichere“ Materialien wie Federn oder Knöpfe verwenden,
- Materialien aus der Umwelt beziehungsweise Natur, zum Beispiel Röhren aus Karton, Stoffreste, Verpackungsmaterial, Steinchen, Blätter, Moos vorhalten, auch in größeren Mengen,
- im Rahmen von Projekten mit Kindern Ausstellungen besuchen und mit ihnen eigene Ausstellungen in der KiTa oder im Sozialraum umsetzen, wenn die Kinder das möchten.

Beim Musizieren und Singen unterstützen pädagogische Fachkräfte, indem sie ...

- gemeinsam mit Kindern horchen und auf Geräusche, Töne und Klänge achten, mit denen sie experimentieren können und die sich zu Rhythmen ausbauen lassen,
- mit Kindern Musikstücke anhören und darüber ins Gespräch kommen,
- vielfältige Lieder und Melodien, auch aus den in der KiTa vertretenen Familienkulturen, fest in den Tagesablauf einbauen,
- erste Erfahrungen mit Instrumentalspiel ermöglichen: unterschiedlich klingende Instrumente anbieten beziehungsweise Material, das sich für Percussion und rhythmischen Ausdruck eignet (Kartons, Töpfe, Hölzer, Stöcke etc.) und mit denen zum Beispiel geschüttelt, geklopft, geschlagen oder gerieben werden kann,
- einfache Instrumente selbst bauen,
- selbst ein Instrument spielen,
- Konzerte anhören und selbst kleine Musikstücke in der Kindergruppe kreieren und beispielsweise aufnehmen oder aufführen.

Beim Theaterspiel unterstützen pädagogische Fachkräfte, indem sie ...

- Materialien für Verkleidung, für Rollenspiele, Theaterrequisiten, Stoffe und Tücher, Spiegel und eine (gerne auch improvisierte) Bühne zur Verfügung stellen,
- Gespräche über Erlebnisse von Kindern mit diesen führen, Geschichten beispielsweise mit Tierfiguren vorlesen und damit darstellend experimentieren,
- Puppen/Handpuppen nutzen, die unterschiedliche Hauttöne und Haarstrukturen aufweisen oder auch im Rollstuhl sitzen,
- mit Kindern Theaterstücke ansehen und gemeinsam Theaterstücke erfinden.

Beim Tanzen unterstützen pädagogische Fachkräfte, indem sie ...

- dem freien Tanz in der KiTa Raum geben,
- Kinder durch vielfältige Rhythmus- und Musikauswahl anregen, sich über Körperbewegung auszudrücken,
- kleinere Choreografien mit den Kindern einüben und diese als Aufführung gestalten, wenn die Kinder das möchten,
- ihre eigene Freude an Bewegung zur Musik zeigen.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: Singen und Theaterspiel unterstützen die sprachlichen (verbalen und non-verbalen) Kompetenzen; die Kinder erweitern im Austausch über ästhetische Bildung ihren Wortschatz; Singen stärkt ein Gefühl für Melodie und Rhythmus sowie die Atmung; konzentriertes Zuhören fördert die Wahrnehmung von Sprache.

Sozial-emotionale Bildung: gemeinsames kreatives Tun stärkt das Gemeinschaftsgefühl; die Erkundung unterschiedlicher Orte kulturellen Lebens in Berlin stärkt das Bewusstsein für die soziokulturelle Vielfalt der Stadt; im Theaterspiel können gewohnte Rollen und Verhaltensmuster durchbrochen oder neu definiert werden; durch die Realisierung eigener Ausstellungen oder selbst aufgeführte Theater- oder Tanzstücke erfahren die Kinder Bedeutsamkeit.

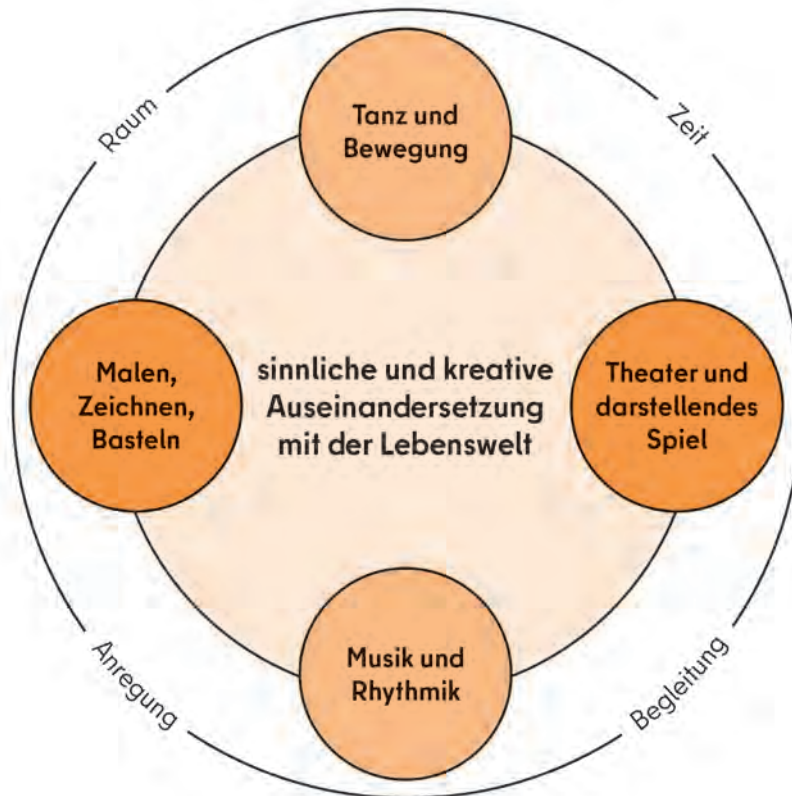
Mathematische Bildung: gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen ist mit Rhythmik und Zählen verbunden; Muster und Formen können beim bildnerischen Gestalten erkannt und genutzt werden; musikalische Bildung hat eine enge Verbindung zu logischem Denken beziehungsweise kognitiven Fähigkeiten.

Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden: die Freude an kreativer Tätigkeit und der Ausdruck von Emotionen fördert das psychische Wohlbefinden; vielfältige Bewegungsformen beim Tanz, bildnerischen Ausdruck (zum Beispiel Malen auf großen Flächen) und Theaterspielen fördern die Körper- und Sinneserfahrung, das Körperbewusstsein und motorische Fähigkeiten.

Natur, Umwelt, Technik: Kinder erlernen den Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Werkzeugen; sie erfahren Natur und lernen Möglichkeiten kennen, wie sie Natur abbilden können; sie erfahren, auf welche Weise Instrumente (oder Materialien) klingen; sie erfahren etwas über Architektur (Gebäude, Skulpturen) und damit auch über physikalische Phänomene; das sinnlich-ästhetische Erleben von naturwissenschaftlichen Phänomenen wird angeregt.

Medienbildung: Kinder nutzen verschiedenartige, auch digitale Medien, zum Beispiel Fotoapparate beim Erstellen von Fotos für eine Collage; Tablets, um eine Theaterspielsequenz aufzunehmen; Aufnahmegeräte, um Geräusche aufzunehmen; Beamer, um gemeinsam ein großes Bild zu kreieren. Sie machen ästhetisch-künstlerische Erfahrungen mit medialem Kinderspielzeug, erforschen etwa das Innenleben von Soundbüchern, verarbeiten es künstlerisch oder stellen mit verschiedenen Materialien selbst einen sprechenden Teddy her.

Schaubild zu ästhetisch-künstlerischer Bildung



Reflexionsfragen

- Welche Materialien stehen Kindern für bildnerisches Gestalten zur Verfügung? Wie vielfältig, kulturell unterschiedlich, anregend und zugänglich sind sie?
- Wann wird in der KiTa gesungen beziehungsweise musiziert, gibt es Rituale, die von Musik begleitet werden?
- Wie werden Rollenspiel, Theaterspiel und Tanz in der KiTa angeregt?
- Welche Zugänge zu Kunst und Kultur in und außerhalb der KiTa ermöglichen wir?
- Wie nutzen wir ästhetisch-künstlerische Zugänge, um Inklusion und Teilhabe zu ermöglichen?
- Inwiefern beziehen wir bei ästhetisch-künstlerischen Bildungsprozessen Nachhaltigkeitsaspekte ein?

2.7 Medienbildung



Bedeutung der Medienbildung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Der Umgang mit unterschiedlichsten Medien gehört selbstverständlich zum Alltag der Kinder. Als Medien werden alle Mittel und Verfahren zur Verbreitung und zum Austausch von Informationen, Bildern, Nachrichten usw. verstanden. Neben analogen Medien wie Büchern, Zeitschriften und Plakaten sind auch digitale Medien wie Smartphones, Tablets und Computer in der Lebenswelt der Kinder allgegenwärtig. Kinder werden zum Beispiel oft fotografiert und beobachten schon früh, dass viele Erwachsene ihre Smartphones und andere Geräte häufig bei sich haben. Sie nehmen digital-mediatisierte Inhalte als Teil ihrer Lebenswelt wahr und der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien weckt bei vielen Kindern Neugier und Interesse. Sie entschlüsseln durch Beobachtungen und eigene Nutzung, welche Funktion und Bedeutung digitale Medien im Alltag und in der Gesellschaft haben. Neben der funktionellen Nutzung von digitalen Medien entwickeln Kinder weiterführende Fragen, beispielsweise: Was ist eigentlich das Internet? Wieso kann mit dem Handy bezahlt werden? Wie funktioniert so ein digitales Gerät und warum braucht es Strom?

Dass viele Kinder vielfältige Erfahrungen im Kontakt mit Medien machen, bedeutet jedoch nicht, dass sie aus sich heraus dazu fähig sind, analoge und digitale Medien kompetent in ihrem Alltag zu nutzen. Medienkompetenz umfasst den selbstbestimmten, kreativen und kritischen Umgang mit Medien. Darum ist es von großer Bedeutung, dass Kinder Bezugspersonen haben, die sich für ihre Medienerfahrungen interessieren, sie dabei begleiten und unterstützen sowie sie im Hinblick auf den Erwerb von Medienkompetenz gezielt anregen und fördern. Medienkompetenz wurde von der Organisation für wirtschaftliche

Zusammenarbeit und Entwicklung⁴¹ zur Zukunftskompetenz erklärt, weil sie für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar geworden ist. Außerdem haben Kinder ein Recht auf Zugang zu angemessenen, vielfältigen, altersgerechten und kulturell relevanten Informationen und Medien, wie in Artikel 17 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben ist. Auch im Hinblick auf Kinderschutz spielt Medienbildung eine wichtige Rolle, denn Kinder sind umso besser vor Medienrisiken geschützt, je früher sie sich in einem kindgerechten Rahmen mit Medien positiv auseinandersetzen und so Medienkompetenz entwickeln können (► siehe Kapitel 1.2.1).

Medienbildung in KiTas

Damit Kinder sich bestmöglich entfalten und ihr Recht auf Partizipation und gesellschaftliche Mitgestaltung ausüben können, müssen sie altersgerecht mediale Zusammenhänge verstehen und einen verantwortungsvollen Umgang mit analogen und digitalen Medien erlernen. Damit das im KiTa-Alltag gelingt, ist es wichtig zu verstehen, vor welchem Hintergrund Medienbildung in KiTas einzuordnen ist, was sie beinhaltet und wie sie konkret ausgestaltet werden kann.

Kultur der Digitalität

Die Medienbildung in KiTas knüpft an das Prinzip der Lebensweltorientierung an und versteht sich als Antwort auf aktuelle gesellschaftliche und technologische Entwicklungen. Eine wesentliche Komponente dieser Entwicklungen stellt die Kultur der Digitalität dar. Die Kultur der Digitalität beschreibt eine Gesellschaft, in der digitale Technologien tief in den Alltag integriert sind. Das beeinflusst, wie Menschen kommunizieren, lernen, arbeiten und ihre sozialen Beziehungen gestalten. Auch die aktuellen Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz gehören dazu und bringen weitere Veränderungen mit sich. Es ist entscheidend, dass pädagogische Fachkräfte ein Bewusstsein für diese gegenwärtigen Veränderungen ausprägen und Kinder begleiten, um die positiven Aspekte der digitalen Kultur zu nutzen und negative Einflüsse einzugrenzen.

Bezogen auf KiTas wirkt sich die Kultur der Digitalität auf zwei Ebenen aus. Einerseits verändert Digitalisierung den Arbeitsplatz und die Organisation KiTa, denn sie beeinflusst auch die organisatorischen Abläufe und die Strukturen. Das umfasst die Nutzung von Software zur Verwaltung, zur Kommunikation im Team und mit Familien sowie die Dokumentation von Bildungsprozessen und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Auf der inhaltlichen Ebene wird Digitalisierung Teil der pädagogischen Arbeit in KiTas. Digitale Medien und Technologien werden auch hier zunehmend in den Alltag integriert, vor allem, indem sie „als selbstverständliches Werkzeug, als Bildungsmaterial ihren Platz finden. Das geschieht idealerweise dann, wenn es inhaltlich sinnvoll ist, und nicht als Selbstzweck. Also dann, wenn Bildungsgelegenheiten reicher, interessanter, attraktiver – eben besser werden.“⁴² Dazu sollen digitale Medien(-inhalte) ergänzend zu den analogen Medien(-inhalten) die kindliche Wahrnehmung erweitern, neue Möglichkeiten zum kreativen Handeln bieten und das Lernen durch Spielen, Entdecken und Ausprobieren unterstützen.

Da der Bildungsauftrag von KiTas lautet, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren und sie auf die Zukunft vorzubereiten, ist die Kultur der Digitalität im pädagogischen Alltag mitzudenken. Eine lebensweltorientierte Pädagogik ist angehalten, die vielfältigen analogen und digitalen Medienerfahrungen von Kindern ernst zu nehmen und sie als integralen Bestandteil der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern wahrzunehmen. Daher ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, sich offen und vorurteilsbewusst mit

41 OECD, 2019, S. 51

42 Knauf, 2023, S. 10

digitalen Medien und Medienbildung auseinanderzusetzen und auf die vielschichtigen digital-analog verwobenen Erfahrungen von Kindern einzugehen, diese zu verstehen und zu begleiten.

Kompetenzerweiterung durch, über und mit Medien

Ziel der Medienbildung ist es, Kindern Möglichkeiten und Räume zur Kompetenzentwicklung zu öffnen. Medienkompetenz ist notwendig, um analoge und digitale Medien selbstbestimmt und zur Unterstützung der eigenen Bedürfnisse nutzen zu lernen. Sie ist ein wichtiger Faktor für Teilhabe an einer Informationsgesellschaft und am Alltag von Kindern. Diese Kompetenz erwerben Kinder nicht von selbst, auch wenn sie zum Beispiel die Bedienung digitaler Geräte scheinbar intuitiv aufgreifen. Sie benötigen die Begleitung und Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen. Die Entwicklung von Medienkompetenz wird dabei als lebenslanger, individueller Prozess verstanden, dessen Basis in der frühen Kindheit gelegt wird.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, damit sie perspektivisch einen sicheren und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien erlangen sowie die Fähigkeit entwickeln, Medien kritisch zu reflektieren und kreativ zu nutzen. Ziel ist es, eine Umgebung zu schaffen, in der digitale Technologien als Ergänzung zu analogen Medien und Materialien dienen und kindgerecht eingesetzt werden. So können auch Barrieren minimiert, das spielerische Lernen sowie die kindliche Neugier unterstützt und der Zugang zu verschiedenen Kulturen und Sprachen ermöglicht werden. Ein Beispiel dafür ist die Erstellung eines sprechenden Speiseplans mithilfe besprechbarer Audiostifte oder Buttons zusätzlich zu Fotos der entsprechenden Gerichte.

Auch können analoge und digitale Medien Kinder mit erhöhten oder wesentlich erhöhten Förderbedarfen unterstützen, Teilhabe zu erlangen. Analoge Materialien wie Bildkarten, Piktogramme oder Symboltafeln erleichtern Orientierung und Kommunikation und erhöhen ihre Selbstständigkeit. Digitale Medien erweitern diese Möglichkeiten, indem sie individuelle Zugänge schaffen und Kommunikationsbarrieren abbauen. Apps der unterstützten Kommunikation, Hörbücher, Vorlese-Apps oder adaptive Steuerungsmöglichkeiten wie große Schaltflächen, Taster oder Eye-Tracking eröffnen barrierearme Zugänge zu Sprache, Geschichten und kreativen Bildungsangeboten. Dadurch können die Kinder ihre Perspektive sichtbar machen und Selbstwirksamkeit erleben. Somit trägt Medienbildung in KiTas dazu bei, sozialer und digitaler Ungleichheit entgegenzuwirken und Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu ermöglichen (► siehe Kapitel 1.2.2).

Wie andere Themen und Bereiche auch sollten Angebote im Rahmen der Medienbildung entlang aktueller kindlicher Erfahrungen und Interessen entwickelt und auf zukünftige Herausforderungen ausgerichtet werden. Dabei zielen alle medienpädagogischen Aktivitäten auf die Unterstützung der kindlichen Medienkompetenzentwicklung. Diese kann als „Wechselspiel von gezielter Förderung und selbsttätiger Kompetenzerweiterung im Bildungsprozess durch, über und mit Medien“⁴³ verstanden werden.

Durch die Nutzung von Medien können Kinder medienbezogene Fähigkeiten (weiter-)entwickeln. Für den frühkindlichen Bereich kommt der zunehmend selbstständigeren Auswahl von geeigneten, entwicklungs- und bedürfnisgerechten Inhalten und dem Kennenlernen von Strategien zur Verarbeitung medialer Inhalte eine große Bedeutung zu.

Erfahren Kinder im Kontext medienpädagogischer Angebote etwas über Medien, können sie kritische und reflektierende Sichtweisen einnehmen, Phänomene hinterfragen und einordnen, Prozesse verstehen und Medien(-inhalte) als etwas Menschgemachtes erkennen.

43 Theunert, 2007, S. 109

Werden Bildungsangebote mit Medien umgesetzt, stehen kreative, produzierende sowie experimentelle Prozesse im Vordergrund. Medien werden dabei als Ausdrucksmittel für innere Ideen und Vorstellungen, Interaktions- und Kommunikationstool, Gestaltungsmittel für eigene Inhalte oder Forschungswerkzeug zur Erkundung von sich selbst und der Umwelt eingesetzt.

Selbstverständlich lassen sich die drei Bereiche nicht strikt voneinander trennen, vielmehr ist es sogar wünschenswert, die fließenden Übergänge und Überschneidungen in medienpädagogischen Angeboten zu nutzen.

Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte gehört somit:

- mediale Erfahrungen von Kindern (analoge sowie digitale) aufzugreifen und zu begleiten,
- gemeinsam mit den Kindern kritisch-reflexive Haltungen dazu zu erarbeiten,
- Auswahl- und Verarbeitungsstrategien zu etablieren,
- die Entwicklung eines selbstständigen Medienumgangs zu unterstützen,
- die kreativen, wissensgenerierenden und die Unterstützungspotenziale des Medienensembles zu nutzen.

Darüber hinaus tragen pädagogische Fachkräfte Sorge dafür, dass sich die medienpädagogische Arbeit immer an den Themen und Bedarfen der Kinder orientiert, sie begleitet, ihre Fragen beantwortet und Erfahrungen und Emotionen einbezieht. Der Einsatz von technischen Geräten ist kein Selbstzweck. Gerade im Hinblick auf digitale Medien können Kinder in der KiTa einen sinnvollen Umgang damit erfahren und dazu angeregt werden, sie als Werkzeug zu verstehen, welches von Menschen erschaffen wurde, um bestimmte Zwecke zu erfüllen. Medienbildung in der KiTa kann dazu beitragen, Mediennutzungen und -phänomene zu begleiten, zu ergänzen, zu erweitern, zu erklären und zu kompensieren. Hierdurch kann Orientierung geboten und Selbstwirksamkeit erfahren werden. Auch können Kompetenzen (weiter-)entwickelt und kann Risikodimensionen wie übermäßiger Bildschirmzeit oder dem Kontakt mit altersunangemessenen Inhalten begegnet werden. Das setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte:

- die individuellen medialen Erfahrungen der Kinder vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Entwicklungsstands einordnen können,
- über das (Kinder-)Medienangebot, dessen Inhalte und Wirkungen informiert sind,
- die familiären Nutzungsgewohnheiten mit analogen und digitalen Medien kennen.

Konkrete Gestaltungsmöglichkeiten im Alltag

Die Ausrichtung der Medienbildung ist vielfältig. Einen lohnenden Ausgangspunkt für medienpädagogische Angebote mit Kindern bietet der reflexiv-reproduktive Zugang: Pädagogische Fachkräfte können beispielsweise Gespräche, szenische Spiele oder Mal- und Bastelarbeiten anbieten, damit sich Kinder mit den Medienerlebnissen, die sie in und außerhalb der KiTa sammeln, auseinandersetzen und ihre Medienwelt zeigen und verarbeiten können. Das Medienensemble der Kinder, Inhalte aus Bilderbüchern, Filmen und Hörgeschichten sowie Medienfiguren stellen dabei lohnende Einstiegsthemen dar. Das Basteln eines Plakats mit einer Landschaft, in der sich die Lieblingsmedienheldinnen und -helden der Kinder befinden, wäre zum Beispiel ein möglicher reflexiv-reproduktiver Zugang. Die Kinder können dabei ihre Erlebnisse in Verbindung mit dem Helden erzählen, etwa wie aufregend eine bestimmte Szene war, warum sie bestimmte Figuren mögen und woher sie diese kennen. Auch die Bereitstellung von nicht mehr funktionsfähigen digitalen Geräten (zum Beispiel Laptop, Handy) für Rollenspiele bietet die Möglichkeit, die Lebenswelt der Kinder abzubilden und sich spielerisch damit zu befassen. So erleben Kinder, dass das, was sie beschäftigt und fasziniert, im KiTa-Alltag einen Platz findet.

Weitere Aktivitäten sind auf produzierender oder forschender Ebene zu verorten. Dabei steht der kreative Einsatz der Medien im Vordergrund. Zugänge auf produzierender Ebene stellen beispielsweise das Experimentieren mit Fotografie, Videos und Stop-Motion, mit Hörspielen und Tonaufnahmen sowie das Erstellen von Bilderbüchern und Plakaten dar. Zugänge auf forschender Ebene ergeben sich zum Beispiel beim Erforschen der Natur und Umwelt über Endoskopkameras, Mikrofone oder mithilfe von Lexika und Pflanzenbestimmungs-Apps.

Für die Gestaltung der medienpädagogischen Praxis ist es von großer Bedeutung, auch einen entwicklungs- und erfahrungsgerechten Rahmen für die Auseinandersetzung mit dem Medium selbst, kritische Perspektiven sowie Einsatzmöglichkeiten und Wirkungen zu schaffen (► siehe Kapitel 1.2.3). Mit Kindern kann diskutiert werden, woran sich Werbung erkennen lässt, welche verschiedenen Funktionen Medien erfüllen können (und welche nicht) und dass sie das Recht an ihrem eigenen Bild haben. Man kann mit ihnen erkunden, wie sich analoge und digitale Medien im Verlauf der Zeit verändert haben und darüber philosophieren, wie sie alternativ aussehen könnten. Fragen von Kontrolle, Datenschutz und Preisgabe persönlicher Informationen sind bereits in der frühen Kindheit relevant. Kinder können einbezogen werden in die Aushandlung von Regeln im Umgang mit digitalen Medien und abwägen, welche positiven und negativen Seiten der Mediennutzung von Erwachsenen und Kindern für sie wichtig sind. Sie können nachschlagen, was in den Büchern der KiTa zu einem aktuellen Thema zu finden ist und ergänzend eine Kindersuchmaschine im Internet zum Recherchieren verwenden und damit im pädagogischen Rahmen gezielt ihr Medienrepertoire erweitern.

Die Hinweise zur Gestaltung der Medienbildung in der frühpädagogischen Praxis beziehen sich vorrangig auf Kinder über drei Jahren. Das liegt vor allem an entwicklungspsychologischen Aspekten wie der Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Wahrnehmungsfähigkeit sowie dem Abstraktionsvermögen der Kinder. Dennoch ist es möglich, reflexiv-reproduktive Zugänge (das heißt, analoge Erfahrungen zur Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen und Medieninhalten) bereits früher anzubieten, um etwa die Entwicklung von Verarbeitungsstrategien der Kinder zu fördern. Zu diesen Verarbeitungsstrategien zählen beispielsweise Gespräche, kreative Tätigkeiten sowie Spiele, die sich auf das Erlebte beziehen.

Medienbildung als Kooperationsaufgabe

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen KiTa und Familie ist für alle Lern- und Bildungsprozesse des Kindes wichtig (► siehe Kapitel 3.3) – in Bezug auf Medienbildung nimmt sie jedoch eine besondere Bedeutung ein. Die Vielfalt der Familien zeigt sich unter anderem in unterschiedlichen Medienerziehungstilen und Haltungen in Bezug auf den Umgang mit analogen und digitalen Medien. Für pädagogische Fachkräfte geht es bei der Einbindung von Eltern häufig darum, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und Transparenz über die medienpädagogischen Ziele, Inhalte und didaktischen Ansätze in Kitas zu schaffen. Pädagogische Fachkräfte können zudem eine beratende Funktion gegenüber den Familien einnehmen, indem sie ...

- zur Nutzung analoger Medien, insbesondere dem Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, ermutigen und ihre wichtige Funktion für die Entwicklung und Bildungskompetenzen der Kinder verdeutlichen (► siehe Kapitel 2.3),
- über den angemessenen Umgang mit digitalen Medien im häuslichen Umfeld informieren und unterstützen. Hierzu gehören Hinweise zu geeigneten Medien(-inhalten) sowie offiziellen Empfehlungen hinsichtlich der zeitlichen Begrenzung von Bildschirmzeit je nach Alter des Kindes.⁴⁴

⁴⁴ Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit: Bewegung, Mediennutzung und Schlaf (2023). Für Kinder von null bis drei Jahren wird empfohlen, von der aktiven und passiven Nutzung von Bildschirmmedien abzusehen. Für Kinder von drei bis sechs Jahren sollte die Bildschirmzeit höchstens 30 Minuten an einzelnen Tagen betragen und von Erwachsenen begleitet werden.

Für pädagogische Fachkräfte ist es zentral, sich mit der eigenen Haltung, Erfahrung und auch mit eventuellen Ängsten oder Vorbehalten in Bezug auf Medien und Medienbildung auseinanderzusetzen. Auf Teamebene sind die Reflexion und der Austausch über Haltungen, Vorstellungen und Ziele sowie die Rahmenbedingungen von medienpädagogischen Aktivitäten ebenfalls wichtig. Darüber hinaus ist eine Beschäftigung mit medienpädagogischen Grundlagen, aktuellen Diskursen und Fragestellungen unerlässlich. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die verwendeten (digitalen) Werkzeuge und Ansätze sowohl effektiv als auch alters- und entwicklungsgerecht sind. Auf dieser Grundlage kann ein gemeinsames Verständnis erarbeitet und die eigene medienpädagogische Kompetenz weiterentwickelt werden.

Hilfreich ist auch die Vernetzung mit anderen lokalen Organisationen wie örtlichen Bibliotheken, Museen, Medienzentren, Fernseh- oder Radiosendern, Verlagen, medienpädagogischen Fortbildungseinrichtungen, Konsultationskitas, den Berliner Medienkompetenzzentren oder anderen frühpädagogischen Einrichtungen, die Erfahrung mit Medienbildung haben.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: zunehmend selbstständige Nutzung digitaler Geräte, um sich und die eigene Persönlichkeit auszudrücken, zu lernen, kreativ zu sein; Offenheit für Veränderung; zunehmend aktives und kritisches Entscheiden in Medienzusammenhängen; Zeiteinteilung; Selbstorganisationsfähigkeit; Selbstständigkeit.

Soziale Kompetenzen: gemeinsame Nutzung und Gestaltung von Medien(-inhalten); Kommunikationsfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; produktiver Austausch; Abstimmungsprozesse, Anstreben gemeinsamer Lösungen; Experimentierfreude.

Sachkompetenzen: verschiedene Medien kennen, ihren Nutzen in Bezug auf konkrete Ziele und Anlässe beurteilen, passende Medien nach Bedürfnis und Inhalt auswählen; Medien bedienen und zielführend einsetzen; vorurteilsfrei und verantwortungsbewusst mit Medien (inter-)agieren.

Lernmethodische Kompetenzen: kritisches und logisches Denken, analytische Fähigkeiten, einfache Probleme und Sachverhalte von und mit Medien erfassen; Strategien und Lösungen ableiten; Kreativität und Innovationsfähigkeit; Neugier und Experimentierfähigkeit; Problemlösung.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Medienbildung, indem sie ...

- sich für die medialen Erfahrungen der Kinder interessieren und mit ihnen darüber in einem verständnis- und vertrauensvollen Dialog gehen,
- analoge und digitale Medien spielerisch und alltagsnah in Bildungsprozesse integrieren, um Selbstbestimmung, Teilhabe, Chancengerechtigkeit und Partizipation zu stärken,
- das Recht auf angemessene Information für Kinder umsetzen,
- Kinder ermutigen, digitale Geräte, Bildungsressourcen und Apps zu nutzen, um eigene Ideen und Projekte umzusetzen,
- Kinder als selbstbestimmt Mediennutzende ansehen und sie bewusst in Entscheidungsprozesse einbeziehen,
- gemeinschaftliches und erkundendes Lernen mit analogen Medien und digitalen Werkzeugen fördern und somit Teamfähigkeit und Kreativität stärken,
- auf ein gesundes Gleichgewicht zwischen digitalen und analogen Angeboten unter Berücksichtigung des Alters der Kinder achten,
- Eltern und Familien einbeziehen und transparent machen, welche pädagogischen Ziele durch den Einsatz von analogen und digitalen Medien verfolgt werden,

- sich mit Familien zum angemessenen Umgang mit Medien austauschen und sie beraten,
- für Veränderungen offen sind und sich regelmäßig fortbilden, um über aktuelle Entwicklungen informiert zu sein,
- sich mit dem Team über aus Neuerungen entstehende Herausforderungen austauschen, um gemeinsam Lösungen zu erarbeiten und Kompetenzen zu bündeln.

Bezüge zu anderen Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: Sprache und Medien als sich gegenseitig bedingende Kommunikationssysteme; Literacy-Bildung; (sprachliche) Kommunikation mit, über, durch Medien; Erfahrung, dass Medien Sprache konservieren und Inhalte wiederholbar machen: Wortschatzerweiterung, Sprachverständnis, Erzählungen.

Sozial-emotionale Bildung: Gefühle durch Medien sichtbar, begreifbar und verarbeitbar machen; Teilhabe an und durch Medien; die eigene Persönlichkeit verstehen, kennenlernen und hinterfragen; Zusammenarbeit durch gemeinsamen Umgang mit Medien(-inhalten); Medien(-inhalte) als Teil der soziokulturellen Umwelt.

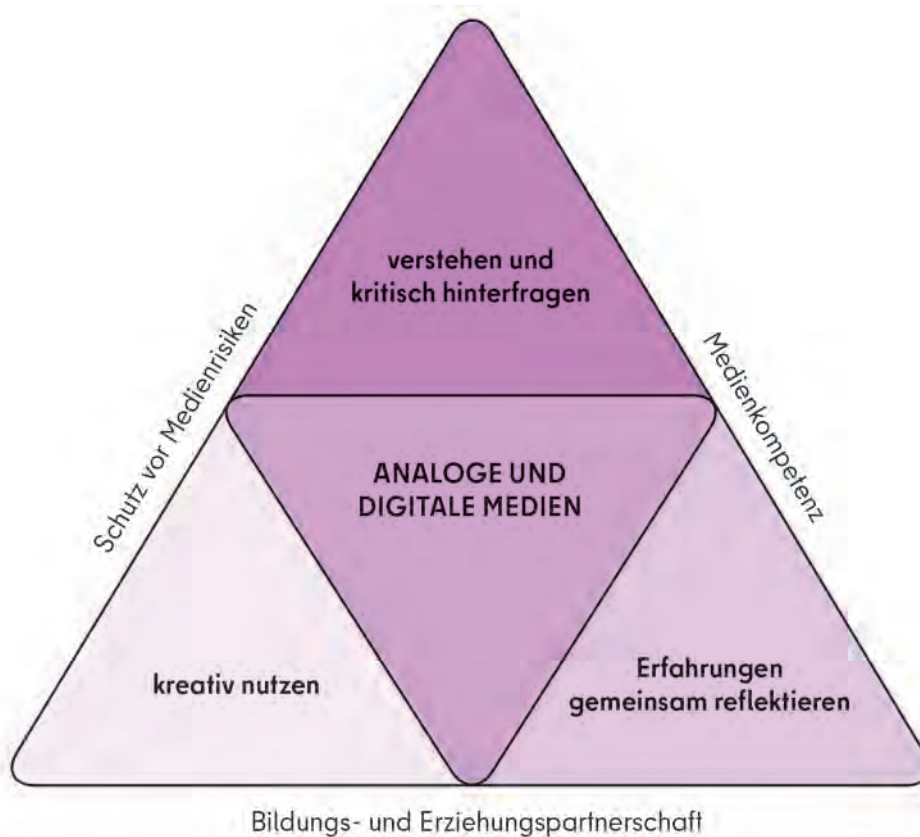
Mathematische Bildung: bildhafte und symbolische Darstellungen laden zum Experimentieren mit Mustern, Formen und Farben ein; mit Robotern und Coding-Befehlen Abfolgen, Richtungen und Ursache-Wirkungs-Prinzip erkunden; Prozesse wie Logik, Koordination und Steuerung durch Medieneinsatz nutzen und verstehen.

Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden: Ansprache verschiedener Sinne durch visuelle, auditive, interaktive Medien; Feinmotorik durch Interaktion mit Geräten und Bildschirmen; Verarbeitung von Medienerfahrungen in Rollenspiel und Bewegung; Medienrezeption und -kreation zur Entspannung.

Ästhetisch-künstlerische Bildung: Ideen, Geschichten, Lieder medial zum Leben erwecken; individuelle Perspektive und Auseinandersetzung mit der Welt medial darstellen und anderen mitteilen; analoge und digitale Medien miteinander kombinieren (zum Beispiel Kamishibai mit besprechbarem Audiostift, Memory zum Hören, Bücher und Apps); Verarbeitung von Medienerfahrungen mit künstlerischen Mitteln.

Natur, Umwelt, Technik: Recherchieren und Experimentieren mit, durch und über Medien; Erforschen der Umwelt mit digitalen Tools; technisches Verständnis von Mediengeräten und Medienprodukten; Beobachten, Begreifen und Dokumentieren der Umwelt (Jahreszeiten, Tierverhalten, Wachstum, Straßennetze, Unterwasserwelt und vieles mehr).

Schaubild zu Medienbildung



Reflexionsfragen

- Welche Beispiele finden wir für unsere Haltung und unser Vorgehen, die Entwicklung der kindlichen Medienkompetenz zu unterstützen? In welcher Form regen wir das kritische Denken dazu an?
- Wie integrieren wir die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder mit Medien in unseren pädagogischen Alltag?
- Wie kooperieren wir mit Eltern und Expertinnen und Experten zum Thema Medienbildung?
- Welche Bedeutung haben Kinderrechte im Zusammenhang mit dem Auftrag der Medienbildung?
- Wie nutzen wir analoge und digitale Medien, um die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern zu erweitern?
- Auf welche Weise helfen uns analoge und digitale Medien, die Inklusion zu fördern und Barrieren im Zugang zu Bildung zu überwinden?



BLA

3

Pädagogische Aufgabenbereiche

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

In den vorhergehenden Kapiteln haben Sie sich mit der Basis – dem Bildungsverständnis und den Zielen pädagogischen Handelns – auseinandergesetzt, und bei den Querschnittsthemen und Bildungsbereichen standen die Inhalte im Vordergrund. Nun wird es konkreter um Ihr Handeln gehen. Wie unterstützen Sie die Bildungsprozesse der Kinder? Was spielt dabei eine Rolle? Grob lassen sich hierfür die folgenden Schritte als Kreislauf beschreiben: Beobachten mit Erkunden und Erkennen, Auswerten mit Austauschen, Dokumentieren und Einschätzen, Ableiten mit Planen und Umsetzen – und der Kreislauf beginnt mit der nächsten Beobachtung aufs Neue.

Diese wichtigen Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte geschehen innerhalb des pädagogischen Alltags. Wie nutzen Sie das Alltagsleben in der KiTa und wie regen Sie Bildungsprozesse der Kinder gezielt an? Sie erfahren zudem mehr über die wichtigsten Aspekte bei der Gestaltung von Innen- und Außenräumen, über die Begleitung des Spiels der Kinder und über Projektarbeit und warum sie gut zum Bildungsverständnis passt. Es wird auch noch einmal darum gehen, wie Sie Partizipation für jedes Kind ermöglichen, welche Bedeutsamkeit Gespräche mit Kindern haben und warum Sie gegenüber Beschwerden – auch schon von ganz jungen Kindern – ein offenes Ohr haben sollten. Teilhabe und Förderung, die Zusammenarbeit mit Familien in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Gestaltung der Übergänge sind weitere pädagogische Aufgaben, die eine wesentliche Rolle in Ihrer täglichen pädagogischen Arbeit spielen: in Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung.

3.1 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten⁴⁵



Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder einfühlsam und mit großer Aufmerksamkeit in ihrem selbstbestimmten Lernen. Sie regen Bildungsprozesse interessengeleitet an, fördern die Kinder gezielt und schaffen eine Umgebung, die ihre Entwicklung auf vielfältige Weise unterstützt. Dabei beobachten sie aufmerksam, was jedes Kind und die Kindergemeinschaft tun, welche Interessen sie zeigen und wie die sozialen Beziehungen untereinander gestaltet sind.

Eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit besteht darin, diese Bildungsprozesse kontinuierlich zu beobachten, auszuwerten und zu dokumentieren. Die Beobachtungen sind die Grundlage für die pädagogische Planung, die sich bei:

- der Gestaltung eines abwechslungsreichen und kindgerechten Alltags,
- der gezielten Anregung zum Spielen, Forschen und Lernen sowie
- der durchdachten Gestaltung von Räumen, die zum Entdecken und Wohlfühlen einladen, zeigen.

Planung bedeutet in diesem Verständnis, Bedingungen zu schaffen und Kindern Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die ihren individuellen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten entsprechen und die Entfaltung ihrer Kompetenzen ermöglichen.

⁴⁵ Die für dieses Kapitel verwendeten fachlichen Grundlagen korrespondieren mit der Literatur in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024.

3.1.1 Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen

Bedeutung von Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen für das Kind und die Kindergemeinschaft

Kinder erleben ihre Welt jeden Tag intensiv und ganzheitlich: Sie spielen, handeln, sprechen, beobachten, erforschen und lernen – sowohl individuell als auch gemeinsam in der Gruppe. Jedes Kind bringt eigene Interessen, Erfahrungen und Stärken mit und trägt auf diese Weise zur Dynamik der Kindergemeinschaft bei. Die Beobachtung ist ein wichtiger Teil der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Sie geschieht im Dialog, bei dem die Sichtweise der Kinder einbezogen wird. Durch aufmerksame Interaktion erfahren pädagogische Fachkräfte, was für das Kind wichtig ist, wie es seine Umwelt wahrnimmt und welche Fragen es beschäftigt. Für das Kind bedeutet das, dass:

- es gesehen und beachtet wird und wahrnimmt, dass seine Handlungen Bedeutung haben,
- es sich verstanden und gehört fühlt,
- es unterstützt wird, seine Kompetenzen einzubringen und zu erweitern,
- es erleben kann, wie wertvoll sein Beitrag zur Gemeinschaft ist (► siehe Kapitel 1.2.3).

Die Dokumentation (zum Beispiel im Portfolio) macht die Bildungsprozesse des Kindes sichtbar und bietet eine Grundlage, um mit dem Kind darüber zu sprechen. So kann das Kind seine Stärken erkennen, seine Entwicklung nachvollziehen und sich eigene Ziele setzen. Dieser Austausch stärkt das Selbstbewusstsein des Kindes, hilft ihm, seine Potenziale zu entdecken und unterstützt es dabei, ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Der dialogische Austausch mit dem Kind und die gemeinsame Dokumentation können in Erweiterung der Gespräche die Kindergemeinschaft einbeziehen, sodass

- gemeinsame Lernmomente sichtbar und gestärkt werden,
- jedes Kind etwas Einzigartiges beiträgt, das die Gruppe bereichert,
- Zusammenhalt und Teilhabe gefördert werden, indem alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und Stärken wahrgenommen werden (► siehe Kapitel 1.2.2.).

Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen im Alltag von KiTas⁴⁶

Die alltagsintegrierte und bewusste Beobachtung bildet die Grundlage für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Dafür ist jede Situation im Alltag geeignet. Als besonders passend haben sich selbstgewählte Tätigkeiten des Kindes erwiesen, denn in diesen Situationen wird die Lernmotivation des Kindes deutlich sichtbar: Was tun die Kinder, womit, mit wem und wie beschäftigen sie sich, wie tauschen sie sich aus, und wie handeln sie? Diese Beobachtungen finden in vielfältigen Situationen und Prozessen statt, denn Alltagssituationen und die dabei entstehenden Interaktionen sind immer auch Momente, in denen Bildungsprozesse stattfinden – ob geplant oder spontan. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen daher diese Situationen, um sich die vielfältigen Bildungsprozesse in alltäglichen Aktivitäten bewusst zu machen.

Eine ganzheitliche Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass pädagogische Fachkräfte die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern in allen Aspekten ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten (► siehe Kapitel 1.2.2) beobachten und gemeinsam mit dem Kind dokumentieren.

⁴⁶ Siehe auch die Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen (QVTAG), Paragraphen 5 und 6.

Erkunden: Motivation und Interessen des Kindes

Die Interessen des Kindes sind eng verknüpft mit seiner Motivation: Interessen sind die Motivation („der Motor“) des intrinsischen Lernens. Interessen von Kindern zeigen sich in ihren Handlungen sowie den Inhalten, die ihre Handlungen bestimmen. Oft sind übergeordnete Themen als roter Faden erkennbar. Sie bringen zum Ausdruck, was im Leben des Kindes aktuell eine Bedeutung hat, welche Fragen es sich stellt und welche Erfahrungen und Erkenntnisse daraus resultieren.

Pädagogische Fachkräfte erkunden, welche Interessen und Themen das Kind in seinen Handlungen leiten, um in der Alltagsgestaltung daran anzuknüpfen und das Kind in den eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozessen individuell zu begleiten. Interessen können sich auf Sachinhalte beziehen, auf Lebensthemen, Tätigkeiten beziehungsweise Erfahrungen, Materialien oder weitere Aspekte.

Beispiel: Kinder im Atelier (1)

Die pädagogische Fachkraft beobachtet diese Situation: Leni, Bijan, Havin, Navid und Martha sind im Atelier und gestalten Dinosaurier. Leni zeichnet einen Dinosaurier und -kinder, Havin nutzt Farben und Pinsel, Navid die Knete. Martha bringt vielfältiges Wissen über Dinosaurier ein. Um die intrinsische Motivation der Kinder zu verstehen, erkundet die pädagogische Fachkraft das Interesse der Kinder beziehungsweise die verbindenden Themen. Besteht ein Sachinteresse an Dinosauriern? Sachinteressen können vielfältig sein und verschiedene Bildungsbereiche umfassen: Was fressen Dinos? Wie sind so große Tiere einzig von Pflanzen satt geworden? Warum sind die Dinos ausgestorben? Wie sah die Welt aus, als die Dinos gelebt haben? Wie können so schwere Tiere fliegen? Warum ist die Dinohaut schuppig?

Ebenso kann das verbindende Interesse das kreative Tun sein: Wie mische ich die Farben, damit ich verschiedene Grüntöne nutzen kann? Wie kann ich beim Zeichnen Glitzer herstellen? Welche Vorlage kann ich abzeichnen? Wie weich muss Knete sein, um die Flügel des Dinos zu gestalten?

Auch kann die Gesellschaft anderer Kinder das leitende Interesse sein, weil die Kinder gerne gemeinsam Zeit verbringen.

Auch wenn der verbindende Inhalt in diesem Beispiel Dinosaurier ist, liegen die Interessen der Kinder unterschiedlich. Pädagogische Fachkräfte gehen deshalb in den Dialog mit den Kindern, hören ihren Gesprächen zu, deuten ihre Handlungen und verknüpfen diese Beobachtung mit anderen Situationen, um Ableitungen für eine kindorientierte pädagogische Planung zu finden.

Erkennen: Entwicklungsschritte und Kompetenzerweiterung des Kindes

Das Erkennen von Entwicklungsschritten zeigt auf, wie sich ein Kind entwickelt, wie das Kind diese in seinen Handlungen anwendet (Kompetenz) und wie es seine Kompetenzen im Zeitverlauf immer weiter ausbaut (Kompetenzerweiterung, ► siehe Kapitel 1.3). Entsprechend den individuellen Interessen des Kindes findet die Kompetenzerweiterung in allen Bereichen des Alltags sowie in den Bildungsbereichen statt und zeigt Stärken und Begabungen von Kindern auf.

Beispiel: Kinder im Atelier (2)

Die Beobachtung im Atelier ermöglicht gleichzeitig das Erkennen von Entwicklungsschritten und Kompetenzerweiterung: Leni zeichnet mit verschiedenen Stiften gezielt die Umriss eines Dinosauriers und malt ihn in verschiedenen Farbtönen aus. Bijan nutzt verschiedene Werkzeuge (Rund- und Fächerpinsel, Mischpalette), mischt Farbtöne an und gestaltet mit unterschiedlichen Techniken (Tupfen, Tuschen, Kleben). Leni und Bijan sind im Gespräch, wie sich Farben unterscheiden und in welchem Verhältnis sie gemischt werden können. Sie beschreiben ihre Werke und finden Ähnlichkeiten in ihrer Lebenswelt: Lenis Mutter hat gerade ein Baby bekommen, Bijans Väter haben gerade ein Kind adoptiert. Navid formt aus Knete Kugeln, Rollen und Flächen und setzt diese zusammen. Dabei erkennt er den Zusammenhang zwischen Temperatur, Konsistenz und Festigkeit der Knete und teilt seine Erkenntnisse mit. Martha gibt den Inhalt einer Dokumentation über Dinosaurier nachvollziehbar wieder und verknüpft ihre Erkenntnisse mit den Werken von Leni, Bijan und Navid. Sie benennt Pflanzen, von denen sich Dinosaurier ernährt haben und kategorisiert die Dinos in Pflanzen- und Fleischfresser sowie in Vier- und/oder Zweibeiner sowie entlang ihrer Größe.

Beobachtete Entwicklungsschritte, die eine herausgehobene Bedeutung für den individuellen Entwicklungsverlauf haben, trägt die pädagogische Fachkraft bei den Meilensteinen des Kindes ein (siehe Abschnitt zur Einschätzung des Entwicklungsstands weiter unten).

Beispiel: Kinder im Atelier (3)

Im Atelier zeigt Leni unter anderem „Stift im Dreipunktgriff halten“ und „Formen ausmalen“, bei Bijan beobachtet die pädagogische Fachkraft „Erforschen und Experimentieren“ und „Verwendung von Farbwörtern“. Bei Navid sind die Berliner Meilensteine „Eine Kugel formen“ und „Verschiedene Lösungswege ausprobieren“ zu erkennen, Martha zeigt „Geschichten sprachlich komplex wiedergeben“ und „Sortierverhalten“.

Kindorientierte pädagogische Planung

Beobachtung ist ein wesentlicher Teil der ko-konstruktiven Interaktion, sie ist ein dialogischer Prozess mit dem Kind. Pädagogische Fachkräfte interessieren sich für die Perspektive des Kindes, seine Erklärungen, Ideen, Meinungen und Wünsche und tauschen sich mit dem Kind aus. Die Erkenntnisse aus den Gesprächen und alltagsintegrierten Beobachtungen zu den Interessen, (Bildungs-)Motivationen, Entwicklungsschritten und Kompetenzerweiterungen des Kindes oder der Kindergemeinschaft bilden die Brücke für die kindorientierte Planung und Gestaltung von Bildungsanregungen. Der Begriff der kindorientierten Planung wird hier als Antwort der pädagogischen Fachkräfte auf die beobachteten Bildungsprozesse und Dialoge mit Kindern verstanden. Um Kindern Kompetenzerweiterung zu ermöglichen, kann diese interessengeleitete Planung ein breites Spektrum umfassen, etwa:

- situatives, bewusstes Handeln in Interaktionen mit Kindern (situative Ableitung):
In obigem Beispiel wäre das etwa die Ergänzung weiterer Farben und Stifte, Anregung zu weiteren kreativen Techniken und Materialien, Austausch über Dinosaurierwissen,
- eine mittelfristige Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten (mittelfristige Ableitung):
Im Beispiel könnte das beinhalten, offenen Fragen zu Dinosauriern durch gemeinsames Recherchieren nachzugehen, Farben und Farbverläufe im Sozialraum zu suchen, Knete um Ton und andere Materialien zu erweitern, Experimente zur Veränderung der Konsistenz in Abhängigkeit zur Umgebungstemperatur durchzuführen,
- Projekte (langfristige Ableitung, ► siehe Kapitel 3.1.4).

Je nach Planungshorizont gestalten die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern Bildungsmöglichkeiten im alltäglichen Leben: durch die Bereitstellung von Materialien, die Unterstützung ihrer selbstbestimmten Spiele und bei der Auswahl längerfristiger Projekte. Dabei bleibt Flexibilität ein Schlüsselmerkmal der pädagogischen Planung. Kindorientierte Bildungsmöglichkeiten sind so gestaltet, dass Kinder herausgefordert sind, in die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu kommen. Das ist der Bereich, in dem ein Kind mit Begleitung und Anregung von Erwachsenen oder erfahrenen Kindern in der Lage ist, seine Fähigkeiten und sein Wissen weiterzuentwickeln.

Gestaltung des Portfolios gemeinsam mit jedem Kind

Pädagogische Fachkräfte dokumentieren mit dem Kind die Interessen, Bildungsprozesse, Aktivitäten und bedeutsamen Momente in einem Portfolio, um die einzigartige Persönlichkeit des Kindes, seine Bildungsprozesse, seine Lebenswelt und seine Stärken und Begabungen aufzuzeigen. Das Portfolio ist das „Buch des Kindes“, mit dem es seine eigene Bildungsgeschichte, bedeutsame Entwicklungsschritte, seine Erlebnisse und Interessen nachvollziehen, erkennen, reflektieren und sich daran erinnern kann. Eine kindgerechte Darstellung von Bildungsprozessen im Portfolio (beispielsweise durch Fotos, Notizen, Briefe, Werke des Kindes und Aufzeichnungen von Gesprächen und Aussagen) stellt dabei die zentrale Bedingung an eine partizipatorische Haltung gegenüber dem Kind dar. Das Kind gestaltet sein Portfolio mit, bestimmt aktiv über dessen Inhalte und entscheidet selbstbestimmt, was es im Portfolio verwahrt. Das Kind kann sein Portfolio jederzeit einsehen (► siehe Kapitel 1.2.1).

Das Portfolio bietet durch die kindorientierte Dokumentationsform vielfältige Sprechansätze sowie die Grundlage zum Austausch über die Beobachtung (► siehe Kapitel 2.3). Die Interaktion und der Dialog mit dem Kind ermöglichen es, das Dokumentierte gemeinsam zu interpretieren, die für das Kind bedeutsamen Aspekte zu erkunden und zu stärken sowie ressourcenorientiert die Bildungsprozesse des Kindes aufzuzeigen. Pädagogische Fachkräfte nehmen Deutungen und Kommentare des Kindes ebenso ernst wie ihre eigenen. Die Kinder erfahren im Dialog nicht nur etwas darüber, wie und was sie lernen, sondern werden auch angeregt, sich ihrer Stärken und Potenziale bewusst zu werden. Dadurch können sie ein positives Selbstbild aufbauen sowie ihre Widerstandskräfte stärken und im Sinne von Resilienz ihre Schutzfaktoren ausbauen.

Systematische Auswertung

Die alltagsintegrierten Beobachtungen des Kindes und der Kindergemeinschaft werden mehrmals im Jahr systematisch ausgewertet und im Bedarfsfall durch eine gezielte Beobachtung des einzelnen Kindes konkretisiert sowie ergänzt. Dafür nutzen pädagogische Fachkräfte die Prinzipien, die im Berliner Beobachtungsverfahren (BeoKiz) angelegt sind. Dieses verbindet die unterschiedlichen Aspekte einer ganzheitlichen und kindzentrierten Beobachtung. Die pädagogische Fachkraft erfasst daher mit dem BeoKiz-Verfahren die Interessen, die individuellen Entwicklungsschritte und die Kompetenzerweiterung des Kindes und wertet sie strukturiert und differenziert im Austausch mit dem Kind aus. Die Auswertung ihrer Beobachtung erfasst die pädagogische Fachkraft in ihren pädagogischen Notizen und nutzt sie zur Planung der individuellen Förderung des Kindes.

Einschätzung des Entwicklungsstands

Das Einschätzen des Entwicklungsstands erfolgt anhand der Berliner Meilensteine (BeMs) des BeoKiz-Verfahrens. Die Berliner Meilensteine umfassen verschiedene Kompetenzbereiche und zeigen diejenigen Entwicklungsschritte auf, die für den weiteren Bildungsweg eine besondere Bedeutung haben. Pädagogische



Fachkräfte erkennen die Meilensteine in der kontinuierlichen Beobachtung des Kindes und tragen diese ganzjährig ein. Sie sind Teil des Portfolios und Gegenstand des Austauschs mit dem Kind. Der Austausch schließt die Ableitung und Umsetzung von Anregungen zur Kompetenzerweiterung in einem ressourcenorientierten Dialog mit dem Kind ein. Zu zwei Zeitpunkten – mit zweieinhalb und mit viereinhalb Jahren – erfolgt im Rahmen der Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen eine anonymisierte Datenübertragung der gesammelten Einschätzungen zum Sprachförderbedarf an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Beim Beobachten, wie es das BeoKiz-Verfahren⁴⁷ vorsieht, nehmen pädagogische Fachkräfte Handlungen, Interessen, Aktivitäten, Dialoge, Werke und Tätigkeiten des einzelnen Kindes und der Kindergemeinschaft bewusst und ressourcenorientiert wahr. Sie bündeln diese und dokumentieren sie regelmäßig in einem Portfolio. Jedes Kind hat ein Recht darauf, be(ob)achtet zu werden, damit seine Bildungspotenziale unterstützt werden können. Pädagogische Fachkräfte hören zu, kommunizieren und interessieren sich für die Empfindungen, Gedanken und Erfahrungen der Kinder, um darin die Interessen, individuellen Voraussetzungen, sozialen Beziehungen sowie Bedürfnislagen des einzelnen Kindes und der Kindergemeinschaft als Grundlage für die Anregung von Bildungsprozessen zu erkennen.

Die Auswertung des Entwicklungsstands anhand der Berliner Meilensteine unterstützt pädagogische Fachkräfte darin, Entwicklungsschritte und allgemeine Entwicklungsverläufe zu erkennen, spezifische Bereiche als Stärke, Begabung und/oder als Entwicklungsmöglichkeiten zu verstehen sowie die pädagogische Arbeit entsprechend auszurichten. Die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit ist Gegenstand des Dialogs mit dem einzelnen Kind, bezogen auf dessen Kompetenzerweiterung. Der Austausch mit der Kindergemeinschaft über die pädagogische Ausrichtung des KiTa-Alltags bezieht sich auf die gemeinschaftlichen Aspekte, etwa die Tagesgestaltung, die Bereitstellung von Materialien für selbstbestimmte Spiele und gemeinschaftliche Aktivitäten. Der Austausch bezieht Mitbestimmungsmöglichkeiten ein.

47 Siehe Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG), Paragraphen 5 und 6.

Die Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte werden in regelmäßigen Besprechungen im (Klein-) Team analysiert. Der Austausch im Team dient dazu, gemeinsam zu überlegen, welche Anregungen und Herausforderungen einzelne Kinder oder die Kindergemeinschaft brauchen, damit ihre Neugier und ihre aktuellen Erkenntnisinteressen befriedigt und weiter angeregt werden. Gleichzeitig gilt es zu überprüfen, ob geeignete Möglichkeiten zur Exploration und Partizipation gegeben sind, bei denen Kinder ihre Kompetenzen einbringen, sich angemessen entfalten und an der Kindergemeinschaft teilhaben können. Die Beobachtungen der individuellen Tätigkeiten von Kindern sind nicht isoliert zu betrachten. Sie sind stets in ihrem sachlichen und sozialen Kontext einzuordnen, das heißt, es ist zu reflektieren, welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten dem Kind und der Kindergruppe in dieser Situation zur Verfügung standen.

Kindertagespflegepersonen, die zu zweit im Verbund bis zu zehn Kinder betreuen, können – ähnlich wie in einem Team – ihre Beobachtungen miteinander austauschen und entsprechend agieren. Kindertagespflegepersonen, die allein arbeiten, fehlt die Chance, sich im Team auszutauschen. Eine Unterstützung können sie durch einen (pseudonymisierten) Austausch ihrer Beobachtungen in Kiez- und Gesprächsgruppen mit anderen Kindertagespflegepersonen erhalten. Durch die familiennahe kleine Kindergruppe kommt dem Austausch mit den Eltern über die Beobachtungen eine besondere Bedeutung zu.

Pädagogische Fachkräfte regen kindorientierte Bildungsprozesse an, indem sie ...

- die Motivation des Kindes erkennen, die sich in jedem intrinsischen (vom Kind ausgehenden) Bildungsprozess zeigt,
- die Interessen des Kindes erkunden, die „der Motor“ des intrinsisch motivierten Lernens sind,
- Entwicklungsschritte und Kompetenzerweiterung erkennen,
- den Entwicklungsstand des Kindes auswerten, sich mit ihm darüber austauschen und
- daraus Anregungen für Bildungsprozesse ableiten und umsetzen.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

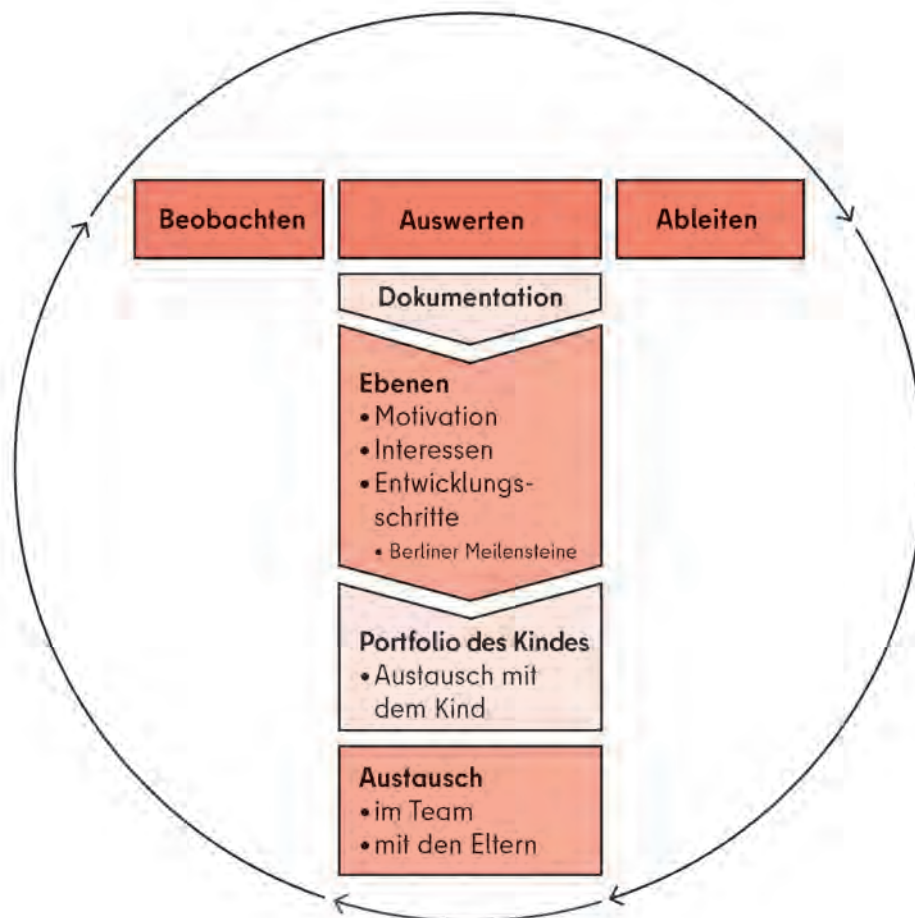
Ich-Kompetenzen: sich selbst kennen; um eigene Stärken und Möglichkeiten wissen; eigene Ziele erkennen; Bewusstsein darüber, wie man Ziele verfolgt; Bewusstheit über die Wirkung des eigenen Handelns; auf die eigenen Möglichkeiten zur Gestaltung vertrauen, positives Selbstbild aufbauen.

Soziale Kompetenzen: den eigenen Platz in der Kindergemeinschaft erkennen; mit anderen in den Dialog gehen; eigene Erfahrungen und Erlebnisse mitteilen; soziales Geschehen verstehen (zum Beispiel Gemeinsames tun, Unterhaltungen führen, Konflikte angemessen austragen, Kompromisse eingehen, andere Kinder unterstützen und Unterstützung annehmen); Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Menschen wahrnehmen; Nähe einvernehmlich herstellen und respektvoll Distanz halten.

Sachkompetenzen: Möglichkeiten der analogen und digitalen Dokumentation kennen und anwenden; Inhalte strukturieren und darstellen; sprachlichen und künstlerischen Ausdruck einsetzen (erzählen, erklären, begründen, bildlich, akustisch, fotografisch darstellen usw.).

Lernmethodische Kompetenzen: über Erlebnisse und Erfahrungen sprechen; sich (Lern-)Ziele setzen und diese verfolgen; eigene Lernprozesse wahrnehmen; eigene Lernstrategien erkennen und (weiter-)entwickeln; aus der eigenen Entwicklung Schlussfolgerungen für weitere Themen, Bedürfnisse und Interessen ableiten; neue Lernmethoden erproben und gegebenenfalls auch wieder verwerfen.

Schaubild zu Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen



Reflexionsfragen

- Wie erkunden wir die Interessen der einzelnen Kinder und der Kindergemeinschaft?
- Wie erkennen wir Entwicklungsschritte und Kompetenzerweiterung jedes Kindes in alltäglichen Tätigkeiten?
- Wie nutzen wir die Erkenntnisse aus der Beobachtung als Grundlage zur situativen, mittelfristigen und langfristigen pädagogischen Planung?
- Wie gelingt es uns, das Portfolio als „Buch des Kindes“ zu führen? Wie gestalten wir den Dialog mit jedem Kind zu seinem Portfolio und dessen Bestandteil der Berliner Meilensteine?
- Woran zeigt sich, dass wir Kindern mit einem ressourcenorientierten Blick begegnen und unsere Beobachtungen auf die Stärken der Kinder fokussieren?
- Wie berücksichtigen wir bei der Beobachtung, Auswertung und Ableitung die heterogenen Ausgangslagen der Kinder, ihre individuellen Unterschiede und Bedürfnisse?

3.1.2 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten

Bedeutung der Gestaltung des alltäglichen Lebens für das Kind und die Kindergemeinschaft

Viele Kinder verbringen während der Woche einen großen Teil ihrer Zeit in der KiTa. Mit Eintritt in die KiTa werden sie Teil einer Gruppe von Kindern, einer Kindergemeinschaft. Ihr Tag in der KiTa ist geprägt von alltäglichen, sich wiederholenden Handlungen und Situationen: einander begrüßen und verabschieden, spielen, essen, Körperpflege, schlafen, kuscheln, vorlesen, dem Zusammensein mit anderen Kindern und mit pädagogischen Fachkräften. Diese immer ähnlichen Abläufe, die Alltagsroutinen bieten Kindern Sicherheit und Orientierung, insbesondere den Jüngsten. Sie sind zugleich ideale Möglichkeiten für ganzheitliche Bildungsprozesse, die ihre Wirkung nebenbei, scheinbar zufällig, entfalten.

Kinder erwerben ihre Fähigkeiten entlang der Anforderungen und Anregungen, die ein Tag in der KiTa bereithält und die sie zunehmend eigenständiger umsetzen. Beispielsweise lernen Kinder, sich sprachlich immer genauer auszudrücken, indem sie sich im gemeinsamen Spiel miteinander verständigen und Meinungsverschiedenheiten austragen. Sie erfassen die Bedeutung von Zahlen, indem sie den Mittagstisch decken und das Besteck für die anwesenden Kinder verteilen. Kinder lernen beim Frühstück verschiedene Obst- und Gemüsesorten kennen und bilden ihre Vorlieben aus, sie klettern immer wieder die Leiter zur Rutsche hoch und erweitern damit ihre motorischen Fähigkeiten – um nur einige Beispiele zu nennen.

Die Alltagsgestaltung in KiTas

In tagesstrukturierenden Situationen wie Ankommen und Verabschieden, in der Garderobe, auf dem Weg in andere Räume oder nach draußen, beim Aufräumen entstehen Möglichkeiten, die eigenen Interessen einzubringen, sie mit der Kindergemeinschaft in Übereinstimmung zu bringen und auch entstehende Konflikte zu lösen. Der Alltag enthält immer wieder festliche Ereignisse. Kinder können dabei erleben, dass es Ausnahmen von Routineabläufen gibt, die jedem Kind Wertschätzung und Freude vermitteln – zum Beispiel an dessen Geburtstag – oder auf gemeinschaftliches Feiern gerichtet sind. All diese Situationen sind Bildungs- und auch Beobachtungsgelegenheiten für alltagsintegriertes pädagogisches Handeln.

Alltagsintegrierte, ganzheitliche Bildung gelingt dann am besten, wenn Kinder sich vollständig auf den Alltag mit all seinen Bildungsgelegenheiten einlassen können, wenn sie respektiert werden und Spaß im Spiel mit befreundeten Kindern haben können. Selbstbestimmtes Spiel ist ein zentrales Merkmal der Alltagsgestaltung in der KiTa. Ein entspanntes, auch humorvolles Miteinander unter den Kindern, mit und unter den Erwachsenen trägt ebenfalls dazu bei, dass Kinder ihren Platz finden, sich als Teil der Gemeinschaft und akzeptiert fühlen. Empfinden Kinder keine oder nur eingeschränkte Zugehörigkeit, werden sie damit beschäftigt sein, ihre innere Balance, ihr Gleichgewicht herzustellen und abwesend, traurig oder sogar verstört sein (► siehe Kapitel 1.2.1 und 3.4). Entscheidend sind zugewandte, akzeptierende und wertschätzende Interaktionen und Erfahrungen von Zugehörigkeit zur Kindergemeinschaft, die die Kinder erleben. Sie bilden die Basis für alles Weitere.



Pädagogische Alltagssituationen

Ein großer Teil des KiTa-Alltags besteht darin, Kindern vielfältige Spielsituationen zu ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte sorgen dafür, dass sowohl das freie Spiel als auch angeleitete Angebote ausreichend Raum bekommen. Im Spiel – ob selbstbestimmt oder angeleitet – sammeln Kinder wichtige Erfahrungen über sich, andere und ihre Umgebung. Pädagogische Fachkräfte begleiten diese Situationen aufmerksam, greifen Themen der Kinder auf und sprechen mit ihnen über das, was sie im Spiel entdecken und ausprobieren.

Darauf aufbauend können alltagsintegrierte Bildungsanlässe entstehen, die gemeinsam mit den Kindern weiterentwickelt werden. Wenn pädagogische Fachkräfte Impulse oder Angebote vorschlagen, entscheiden die Kinder selbst über ihre Teilnahme. Gleichzeitig achten die pädagogischen Fachkräfte darauf, dass es für jedes Kind passende Alternativen gibt, damit alle Kinder anregende Erfahrungen im Tagesablauf machen können.

Alltagsintegriertes Handeln

Alltagsintegriertes Handeln der pädagogischen Fachkräfte bedeutet, die Gelegenheiten für forschendes und entdeckendes Lernen, die ein KiTa-Tag bietet, aufzugreifen und anzureichern. Diese Gelegenheiten sind eingebettet in das Gruppengeschehen. Abhängig davon, wie eine Einrichtung konzeptionell ausgerichtet ist, unterscheidet sich das Gruppenleben: In Kitas, in denen „offen“ gearbeitet wird, finden sich die Kinder in häufig wechselnden Untergruppen zusammen. Andere Einrichtungen haben Gruppen, denen die Kinder fest zugeordnet sind. „Kinderläden“ und Kindertagespflegestellen verzichten aufgrund der Einrichtungsgröße meist auf Zuordnungen zu Gruppen. Zwischen diesen beschriebenen Formen finden sich viele weitere Ausprägungen: Kitas arbeiten „halb- oder teiloffen“, haben „Nestgruppen“, eine (temporäre) Gruppe für die Kinder vor dem Schuleintritt, altersgemischte oder altersnah zusammengesetzte Gruppen. Wichtig ist, sich zu verdeutlichen, dass jede Organisationsform zahlreiche Gelegenheiten für Kinder bietet, sich in Gruppen als Orte sozialen Lernens zurecht und ihren Platz zu finden, sich akzeptiert und emotional sicher zu fühlen. Meist stellt die KiTa-Gruppe die erste Gemeinschaftserfahrung außerhalb der Familie dar und ist damit sehr prägend. Kinder erleben, welches Verhalten sich dafür eignet, dass das soziale Zusammensein in einer vielfältigen Gemeinschaft für alle positiv verläuft (► siehe Kapitel 1.2.2 und Kapitel 2.2).

Kinder lernen in Gemeinschaften und Zusammenhängen, die für sie einen Sinn ergeben und wo sie an ihre Erfahrungen mit ihren vielfältigen Lebenswelten und Familienkulturen anknüpfen können. Hier einige Beispiele: Sie handeln „mathematisch“, indem sie planen, mit welchen Buslinien sie den schönen Waldspielplatz erreichen. Sie entwickeln Regeln, die ihr soziales Zusammenleben erleichtern, und regeln ihre Konflikte eigenständig oder mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte. Sie sind in ihrer Resilienz gefordert beim Übergang in eine andere Gruppe (zum Beispiel vom „Nest“ zu den Älteren). Sie erleben Vielfalt, wenn sie verschiedensprachige und diskriminierungskritische Bücher in der Bücherecke vorfinden. Sie handeln „sprachlich“ und lernen die Bezeichnungen für Farben, indem sie die je gleichfarbigen Bausteine in Boxen sortieren. Sie lernen, wie die Teile eines Fahrrads oder Rollers heißen, indem sie diese benutzen. Dabei verbinden sie Wörter mit Emotionen, zum Beispiel, wenn sie erzählen, wie toll es sich anfühlt, mit dem Roller schnell einen kleinen Hügel auf dem Spielplatz herunterzufahren. So prägen sich Begriffe besonders intensiv ein.

In diesem Sinne hält ein anregend gestalteter Alltag in einer Kindergruppe grundsätzlich ausreichende individuelle und soziale Erfahrungsfelder bereit, die Kinder in ihrer Entwicklung fördern. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte sich immer wieder dazu austauschen, ob sie die Potenziale ihres Alltags, der täglichen Routinen und des Zusammenspiels in der Kindergemeinschaft erkennen und nutzen. Gewinnen sie den Eindruck, dass die Kinder mehr Herausforderungen brauchen („Zone der nächsten Entwicklung“), kann unter Umständen eine veränderte Raumgestaltung, ein Impuls beziehungsweise Angebot seitens der pädagogischen Fachkraft oder ein Projekt, das an der Neugier der Kinder ansetzt, Abhilfe schaffen. Möglicherweise zeigen Beobachtungen, dass Kinder selbstständiger geworden sind und mehr mitbestimmen wollen. Dann gilt es, ihre Spielräume zu erweitern (► siehe Kapitel 3.1.1). Alltagsintegrierte Bildung bedeutet auch, Probleme oder kritische Situationen einzelner Kinder oder der Kindergemeinschaft nicht für die Kinder, sondern mit ihnen zu lösen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Gestaltung des Gruppenlebens, zum Beispiel durch Verabredungen und Rituale. Bei Gruppenprozessen nehmen sie eine eher moderierende als regulierende Rolle ein. Allerdings müssen sie dann einschreiten, wenn ein Kind oder eine Gruppe von Kindern vom Geschehen ausgeschlossen oder diskriminiert wird.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte planen und gestalten den Alltag in KiTas. Sie haben es in der Hand, das Alltägliche immer wieder spannend und interessant zu gestalten. Sie schaffen Gelegenheiten für Kinder, sich in festen und wechselnden Gemeinschaften zusammen zu finden (zum Beispiel Kinderkreise, Projektgruppen). Dabei orientieren sie sich am Alter der Kinder: Bei der Gestaltung des Tagesablaufs kommt es darauf an, überschaubare Strukturen vorzugeben, an denen die Kinder sich orientieren können. Gleichzeitig benötigen die Kinder Freiräume für eigene Aktivitäten, um ihren Alltag ohne Fremdbestimmung durch die Erwachsenen alleine und in der Gruppe zu verbringen. Auch der Wechsel von Aktivität und Ruhe sowie ausreichend Bewegung und Zeit an der frischen Luft sind für die Kinder im Alltag wichtig.

Pädagogische Fachkräfte achten darauf, mit den verbal oder nonverbal geäußerten Wünschen, Fragen und Anliegen der Kinder aufmerksam und responsiv umzugehen. Sie haben deren physische Bedürfnisse (beispielsweise Hunger, Durst, Bewegung, passende Kleidung, Pflege, Schlaf und Ruhe) sowie psychische Bedürfnisse (etwa Zuwendung, Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Trost, Sicherheit, Autonomie und Orientierung) im Blick. Sie sind mit den Kindern in einem anregenden, freundlichen Dialog und beziehen sie selbstverständlich in Entscheidungen ein, die täglich anfallen (► siehe Kapitel 1.2.1). Fragen der Kinder beantworten sie, soweit möglich, nicht selbst, sondern machen sich mit ihnen gemeinsam auf die Suche. Sie bevorzugen offene, dialogfördernde Fragen.

Die pädagogischen Fachkräfte überlegen untereinander, ob und wie sie Kindern, eingebettet in den Alltag, Zugänge zu allen Bildungsbereichen und Erfahrungsfeldern ermöglichen. Zu alltäglichen, lebenspraktischen Tätigkeiten gehören die Vorbereitung eines gemeinsamen Frühstücks, das Mitwirken an einer Gruppensituation wie dem Kinderkreis oder dem Kinderparlament, das Sammeln von Naturmaterialien, der Anbau von Obst und/oder Gemüse und die Pflege von Kleintieren. Pädagogische Fachkräfte beobachten fortlaufend das Spiel der Kinder und geben ihnen Anregungen, indem sie weiteres Material (beispielsweise Kartons, Decken oder Tücher für Höhlen, Dinge, mit denen Kinder Geräusche erzeugen, Mal- oder Bastelutensilien) oder Medien (beispielsweise Bücher, Kamera, Zeitschriften, Musik) anbieten (► siehe Kapitel 3.1.3). Projektarbeit findet ebenfalls alltagsintegriert statt. Sie hat ihren Ursprung im alltäglichen Forschen und Lernen. Impulse dafür kommen aus Beobachtungen und den Gesprächen mit den Kindern. Pädagogische Fachkräfte erarbeiten gemeinsam mit den Kindern das Thema des Projekts und begleiten dessen weiteren Verlauf (► siehe Kapitel 3.1.4). Pädagogische Fachkräfte nutzen den Alltag so oft wie möglich für humorvolle Kommunikation, für Ausgelassenheit und Witz. Sie erkunden achtsam, welchen Humor Kinder als solchen verstehen und respektieren dabei immer Verletzlichkeit und Grenzen.

Indem pädagogische Fachkräfte das Gruppengeschehen und jedes Kind im Blick haben, erkennen sie auch Unzufriedenheiten und Anzeichen für Beschwerden. Sie nehmen solche Anzeichen wahr und ernst und geben ihnen eine Stimme und einen Raum. Auf diese Weise erfahren die Kinder, dass ihre Gedanken, ihr Erleben und ihre Gefühle wichtig sind und Einfluss auf den pädagogischen Alltag und das Zusammenleben in der Kindergemeinschaft haben. Sie lernen zunehmend, für sich selbst einzustehen (► siehe Kapitel 1.2.1).

Es gibt auch Ausnahmen vom Alltag. Dafür finden pädagogische Fachkräfte immer wieder Möglichkeiten wie Feste und Feiern, Ausflüge, das Mitbringen von eigenem Spielmaterial, die Abschlussfahrt oder eine KiTa-Übernachtung. Solche Ausnahmen werden von den Kindern häufig mit großer Freude erlebt und stellen in ihrer Besonderheit bereichernde Erfahrungen für sie dar.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

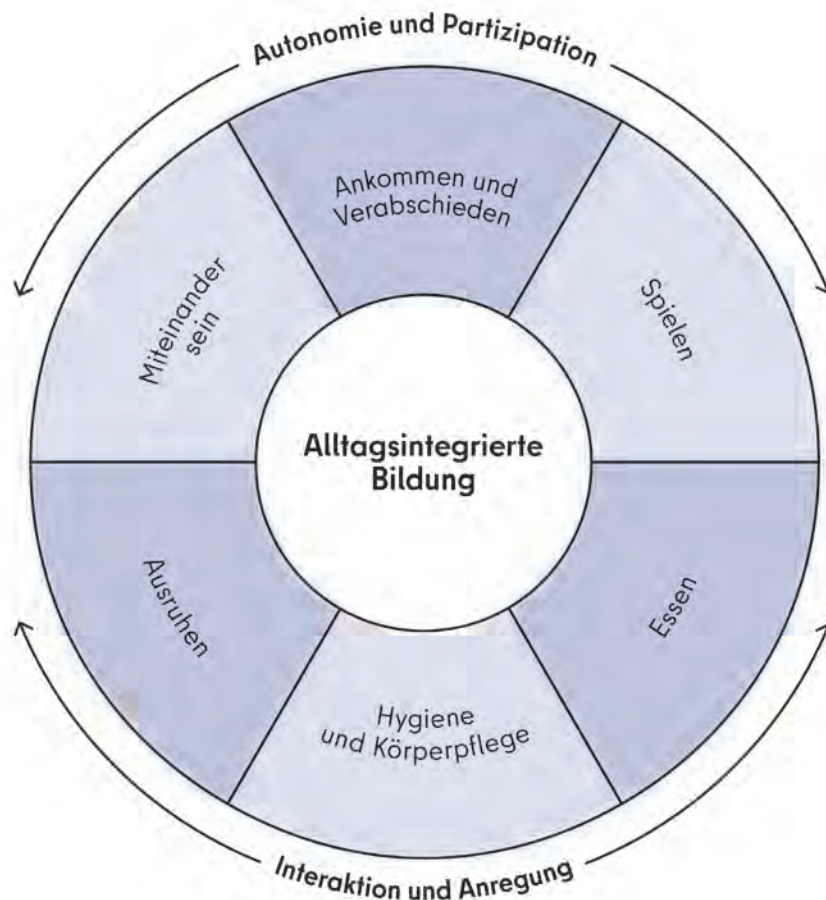
Ich-Kompetenzen: seinen Platz in der Kindergemeinschaft finden und sich einbringen; eigene Ideen, Vorstellungen, Wünsche, Meinungen und Beschwerden einbringen; das Selbstbild erweitern; sich als fähige, kompetente Persönlichkeit wahrnehmen, die etwas zu sagen hat und gehört wird; sich als selbstwirksam erleben.

Soziale Kompetenzen: Aushandlungsprozesse in der Kindergemeinschaft gestalten; Regeln für das Zusammenleben entwickeln und anwenden; gemeinsam handeln; Abläufe in der Interaktion (beispielsweise bei Diskussionen) erkennen und anwenden; mit Frustration umgehen, zum Beispiel, wenn man sich mit einer Idee, einer Meinung oder einem Wunsch der Gruppe unterordnet; solidarisch handeln und gegen Ungerechtigkeiten angehen.

Sachkompetenzen: Erweiterung der Sachkompetenzen in allen Bereichen durch zunehmende Alltagsbewältigung: Sprache (zum Beispiel Begriffe für Besteckteile kennen), Mathematik (etwa die Form „Kreis“ bei der Bildung des Kinderkreises nutzen), Körper (zum Beispiel Körperteile benennen, wenn sie weh tun).

Lernmethodische Kompetenzen: Konzentration und Ausdauer; über das Gruppengeschehen nachdenken; über Beschwerden sprechen; die individuelle Entwicklung und das eigene Lernen reflektieren; Zeitbegriff (weiter-)entwickeln.

Schaubild zur Alltagsgestaltung mit Kindern



Reflexionsfragen

- Wie gestalten wir den Alltag so, dass die physischen und psychischen Bedürfnisse aller Kinder vom Krippenalter bis zum Schuleintritt beachtet und befriedigt werden?
- Wie nutzen wir alltägliche Abläufe und Routinen, um Bildungsprozesse anzuregen? Welche Beispiele finden wir in Bezug auf die verschiedenen Bildungsbereiche?
- Auf welche Weise schaffen wir eine Balance zwischen Strukturen und Ritualen, die Sicherheit und Orientierung geben und Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten lassen?
- Woran lässt sich erkennen, dass wir das Recht der Kinder auf Schutz und ihr Recht auf Partizipation in unserer Alltagsgestaltung berücksichtigen?
- Wie unterstützen wir die Bildung einer Kindergemeinschaft, in der jedes Kind seinen Platz findet?
- Wo beziehen wir Nachhaltigkeitsaspekte in den Alltag ein?

3.1.3 Anregung erlebnisreicher Spiele

Bedeutung der Anregung erlebnisreicher Spiele für das Kind und die Kindergemeinschaft

Das Spiel ist die wesentliche Aneignungstätigkeit des Kindes. Der Weg in das Verständnis der Welt führt über das selbstbestimmte Spiel. Erforschen, (be-)greifen, nachspielen, erfinden, sich messen – das alles sind Schlüsselwörter für die Eroberung der Welt. Kinder empfinden ihre Lebenswirklichkeit nach und konstruieren sie neu. Spiel hat für Kinder immer einen Sinn. Dabei steht nicht das Ergebnis im Vordergrund, vielmehr der Prozess und das Erleben selbst. Das Spiel hat immer einen Selbstzweck. Beobachtet man Kinder während ihres Spiels, lässt sich leicht erkennen, wie konzentriert, vertieft und emotional beteiligt sie bei der Sache sind. Dabei lernen sie miteinander und voneinander. Das Spiel ist grundlegend für die kindlichen Lernprozesse und beeinflusst die Entwicklung des Gehirns. Wegen der hohen Bedeutung des Spiels für ihre Entwicklung haben Kinder ein Recht auf Spiel, das in der UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 31, verankert ist (► siehe Kapitel 1.2.1).

Anregung erlebnisreicher Spiele in KiTas

Das Spiel der Kinder ist ein ganzheitlicher, selbstbestimmter Prozess, ein Lernen mit allen Sinnen und starker emotionaler Beteiligung. Es fordert das Kind als ganze Person. Immer gilt, dass Kinder spielen, weil sie Spaß daran und Lust darauf haben – allein oder mit anderen. Die Erfahrungen von Gelingen, Kompetenz und Selbstwirksamkeit sind für das Kind von Bedeutung. Kinder spielen nicht, um ein von anderen gesetztes Lernziel zu erreichen. Das wäre dem Charakter des Spiels fremd. Kinder spielen das, was sie erlebt und erfahren haben oder sich in ihrer Fantasie vorstellen. Daraus ist der Stoff – der bedeutsame Inhalt –, den Kinder im Spiel verarbeiten. Fehlen diese Erlebnisse, Kenntnisse, Erfahrungen, wird auch das Spiel inhaltsärmer und langweiliger. Insofern ist für das Spielen wichtig, was außerhalb des Spiels los ist, welche Eindrücke und Anregungen Kinder aus dem Alltag zu einem erfüllten Spiel inspirieren und welche Erfahrungen sie nutzen können.

Verschiedene Arten von Spielen

Die Bedeutung des Spiels erweitert sich, je mehr ein Kind bereits erlebt und erprobt hat. Das Spiel jüngerer Kinder ist zunächst auf Funktionen ausgerichtet: Sie erkunden ihre Welt vor allem mittels ihrer Sinne und Bewegung. Sie greifen, tasten, lauschen, schmecken und untersuchen intensiv Gegenstände ihres Umfelds und sich selbst. Sie verfolgen Dinge mit ihrem Blick, koordinieren Auge und Hand, sie krabbeln und ziehen sich hoch, stehen und laufen, werfen Türme aus Bausteinen um – und das viele Male am Tag. Dadurch erleben sie sich als selbstwirksam. Durch die Wahrnehmung im Spiel werden ihre Sinne angeregt, sie setzen individuelle motorische Fähigkeiten ein und erproben diese. Gehen andere Kinder oder Erwachsene auf ihr Tun ein, motiviert sie das.

Später kommen weitere Spielformen hinzu: Rollen-, Konstruktions-, Regel- und Kreisspiele. Kinder symbolisieren und gestalten, sie fantasieren und kreieren Welten.

Von herausgehobener Bedeutung für das Spiel mit anderen Kindern sind Rollenspiele. Mittels ihrer Fantasie (re-)konstruieren Kinder, was sie erlebt oder gesehen haben – auch für sie Unverständliches oder Beängstigendes. Das Nachspielen und der damit einhergehende Wechsel von Perspektiven („Ich bin jetzt mal der

Vater, und du bist das Kind!“) sind Schritte zur Be- und Verarbeitung. Gedanklich erschaffen sie sich vielfach neue, imaginäre Situationen (So-tun-als-ob-Situationen). Sie denken sich in die für sie attraktive Welt der Erwachsenen hinein und können auf diese Weise viel tun und erleben, was ihnen in der realen Welt noch nicht möglich ist. Sie wählen Zeitpunkte und Dauer des Spiels sowie ihre Mitspielenden eigenständig aus.

Bei Konstruktionsspielen setzen sich Kinder zum Beispiel mit Dreidimensionalität und Statik auseinander. Sie handeln spontan oder planvoll. Oft bauen mehrere Kinder mit- oder nebeneinander und sprechen sich untereinander ab. Konstruktionsspiele erstrecken sich meist über einen längeren Zeitraum. Wichtig ist, dass Gebautes stehenbleiben kann, wenn die Kinder das wünschen. In Regelspielen lernen Kinder, sich an feste Abläufe, Regeln und Vereinbarungen zu halten, sich fair zu verhalten, auch mal zu schummeln und mit Siegen und Niederlagen umzugehen.

Kreisspiele als traditionelle Spielform der Kindergruppe fördern soziale Kompetenzen wie Kooperation, Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme, unterstützen Sprachentwicklung und Rhythmusgefühl und geben Raum für Bewegung und Kreativität. Durch wiederkehrende Rituale innerhalb der Kreisspiele erfahren Kinder Struktur, Orientierung und Sicherheit. Pädagogische Fachkräfte können Kreisspiele gezielt einsetzen, um sprachliche, emotionale, soziale und motorische Kompetenzen zu stärken, Teilhabe zu ermöglichen und die Kinder in ihren individuellen Lern- und Erfahrungsprozessen zu begleiten.

Neben diesen Spielformen beschäftigen sich Kinder über den Tag mit Tischspielen, Farben, Stiften und Pinseln, Puppenspielen, Bewegungsspielen oder sie spielen mit Medien. Sie tragen Wettkämpfe aus, nutzen Fahrzeuge, buddeln im Sand, bauen Wasserstraßen und Fantasieschlösser im Sandkasten, schaukeln und rutschen.

Spielorte und -materialien

Kinder wählen ihre Spielorte selbst. Dabei kann es sich um dafür gar nicht vorgesehene Orte wie Flure, Ecken zwischen Möbeln oder Büschen im Garten handeln: „geheime“ Plätze, die sie spontan für ihr Spiel auswählen. Dessen Inhalt greift auch konkrete Erlebnisse oder Geschichten aus Print- und Online-Medien auf. Manche (Rollen-)Spiele können mit einem Drehbuch verglichen werden: Die Handlung, die Figuren, die Beziehungen untereinander entwickeln sich oder werden anfangs von den Kindern festgelegt.

Meist setzen die Kinder Materialien ein, die in ihrer Fantasie verschiedenste Funktionen übernehmen können. Dazu braucht es gar nicht viel: Ein Loch im Sand und ein Stock genügen, um ein Boot entstehen zu lassen; ein weißes Tuch über den Kopf und schon hat sich ein Kind in ein Gespenst verwandelt. Je weniger Funktionen einem Material schon zugeschrieben sind, desto fantasievoller und vielseitiger nutzen es die Kinder (► siehe Kapitel 2.6). Pappkartons, Tücher, Decken, Wäscheklammern und Kissen sind geeignet, um zum Beispiel unter einem Tisch eine gemütliche Höhle oder die Wohnung einzurichten. Am Tag darauf setzen sich Kinder in die gleichen Pappkartons – „in den Bus“ – und fahren damit zum Spielplatz. Gegenstände, mit denen die Erwachsenen in ihrer Lebenswelt täglich umgehen, wie Computertastaturen, Handys, Kochtöpfe und -löffel, Geschirrtteile, eine Aktentasche oder eine Brotbüchse, sind besonders attraktiv. Oft erkennen die Kinder in diesen Gegenständen Teile ihrer Familienkultur wieder.

Kinder haben vielfach ein Interesse daran, ihr Spiel anzureichern, zu vertiefen, auszudifferenzieren. Sie fordern sich selbst heraus und erleben sich im Spiel als kompetent. Gelegentlich braucht es dafür einen Anreiz von außen. Ein Spiel kann sich über längere Zeit hinziehen und andere Schwerpunkte bekommen. Auf diese Weise dringen Kinder tiefer in für sie bedeutende Lebensbereiche ein.



Miteinander spielen

Das gemeinsame Spielen hat für die Kinder zudem eine große soziale Bedeutung. Kinder spielen miteinander in wechselnden und unterschiedlich großen Spielgruppen. Solche Spielgruppen entstehen, weil Kinder miteinander befreundet sind oder weil sie aktuelle Interessen, Erlebnisse oder Themen teilen. Freundschaften werden im Spiel begründet, vertieft, verändert oder aufgelöst. Bei allem ist Verständigung gefragt.

Gelegentlich entsteht Streit unter den Spielenden. Konflikte gehören zum gemeinsamen Spiel und bieten wichtige Lernanlässe (► siehe Kapitel 2.2). Wenn die Kinder einen Konflikt lösen und sich wieder versöhnen wollen, benötigen sie manchmal die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte. Hier braucht es eine einfühlsame Begleitung, die die Perspektiven der Kinder aufgreift und sie dabei unterstützt, angemessene und konkrete Lösungen zu entwickeln. Im Anschluss kann gemeinsam überlegt werden, wie ähnliche Situationen künftig vermieden werden können, zum Beispiel durch das Aufstellen einer gemeinsam vereinbarten Regel. Diese Aushandlungsprozesse bleiben Teil des Spielverlaufs.

Ein Eingreifen ist dann nötig, wenn Kinder übergriffig handeln und es zu Ausgrenzungen von Kindern kommt – besonders wenn diese nicht nur vorübergehend sind oder wenn sie mit bestimmten Aspekten der Persönlichkeit eines Kindes verknüpft sind (dem Alter, seiner Kleidung, seinem Geschlecht, seiner Sprache oder soziokulturellen Herkunft, seiner Hautfarbe oder einer Beeinträchtigung). Vorrangig gilt es, das betroffene Kinder oder die Kindergruppe in der beobachteten Situation zu schützen und diese später zu besprechen (► siehe Kapitel 1.2.2).

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte kennen die unterschiedlichen Arten von Spielen und bringen sie im Alltag in Form von Materialauswahl und -bereitstellung und auch als direkte Vorschläge ein. Sie wissen, wie sich das kindliche Spiel entwickelt und kennen die verschiedenen Spielformen und -schemata. Sie regen das Spiel an, ermuntern gegebenenfalls die Kinder, sorgen für spieldfreundliche Räume und stellen Materialien zur Verfügung. Durch Spiele in der Natur und kreative Aktivitäten wie Upcycling-Basteln wird das Bewusstsein der Kinder für Umwelt und Ressourcen gestärkt (► siehe Kapitel 1.2.3). Pädagogische Fachkräfte gestalten einen interessanten und anregungsreichen Alltag, aus dem Impulse fürs Spiel entstehen und in dem hinreichend zeitliche Freiräume für selbstbestimmtes Spiel von den Kindern gefüllt werden können. Bei Bedarf passen sie Tagesstrukturen und Bedingungen an, um Spielen zu ermöglichen (► siehe Kapitel 3.1.2).

Sie achten darauf, dass sowohl wildere, laute Spiele als auch ruhiges, ungestörtes Spielen und das Spielen nebeneinander möglich sind. Pädagogische Fachkräfte wissen, wie wichtig ungestörtes Spiel für die kindliche Entwicklung ist. Deshalb planen sie neben der zeitlichen Dimension von Tagesgestaltung in der Raumgestaltung ausreichend Möglichkeiten für selbstbestimmtes und auch ungestörtes Spiel ein.

Grundlage für ein Eingreifen in die Spielsituation – wenn notwendig – ist eine gute Wahrnehmung des Geschehens. Indem pädagogische Fachkräfte einzelne Kinder und Kindergruppen beim Spiel beobachten, erkennen sie aus ihrer fachlichen Perspektive Potenziale, die sich für weitere Anregungen eignen: So können ergänzend zu einem viel genutzten Fußball auch ein Basketball und ein Korb das Spiel erweitern. Nutzen Kinder geometrische Formen, interessieren sie sich vielleicht auch für verschiedenfarbige Plättchen, die sie zu vielgestaltigen Formen auslegen (► siehe Kapitel 3.1.1).

Für die pädagogischen Fachkräfte gleicht ihr Eingreifen in das Spielgeschehen einer Gratwanderung. Was ist in der jeweiligen Situation gefragt: sich zurückhalten, beobachten, anregen, in das Tun der Kinder eingreifen, mitspielen? Muss ein Spiel – zum Beispiel wegen des Mittagessens – sofort beendet werden oder können die Kinder noch eine Weile weitermachen? Hier sind viel Sensibilität und Flexibilität gefragt. Mischt sich die pädagogische Fachkraft zu stark ein, empfinden die Spielenden es als Unterbrechung und hören vielleicht sogar auf zu spielen. Die Impulse der pädagogischen Fachkraft dienen vorrangig dazu, den Kindern Raum, Bestätigung sowie eventuell Anregungen zu geben, ohne den Spielverlauf zu dominieren oder einzugrenzen.

Manche Spiele empfinden beobachtende pädagogische Fachkräfte als zu riskant und schreiten deshalb ein. In anderen Fällen nehmen pädagogische Fachkräfte wahr, dass bestehende Regelungen des KiTa-Alltags die Kinder in ihrem Spiel behindern. In solchen Situationen sind eine gute Selbstreflexion, eine realistische Einschätzung und die Abstimmung im Team gefragt, um Kinder nicht zu früh einzuschränken und ihnen in Grenzen auch riskantere Erfahrungen zu ermöglichen. Es ist hilfreich, mit Kindern Regeln für den Spielverlauf zu verabreden, zum Beispiel: Wie viele Kinder dürfen in dem Raum spielen? In welchen Situationen muss ein Erwachsener oder eine Erwachsene gerufen werden? Bis zu welchem Ast darf man auf den Baum klettern? Welche Fähigkeiten sind notwendig, um bestimmte Spielgeräte zu nutzen? Welche Regeln gelten, wenn junge und ältere Kinder gemeinsam spielen? Nach dieser Reflexion können pädagogische Fachkräfte im Team und mit den Kindern gemeinsam überlegen, was verändert, beachtet oder vereinbart werden könnte und es entsprechend umsetzen.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

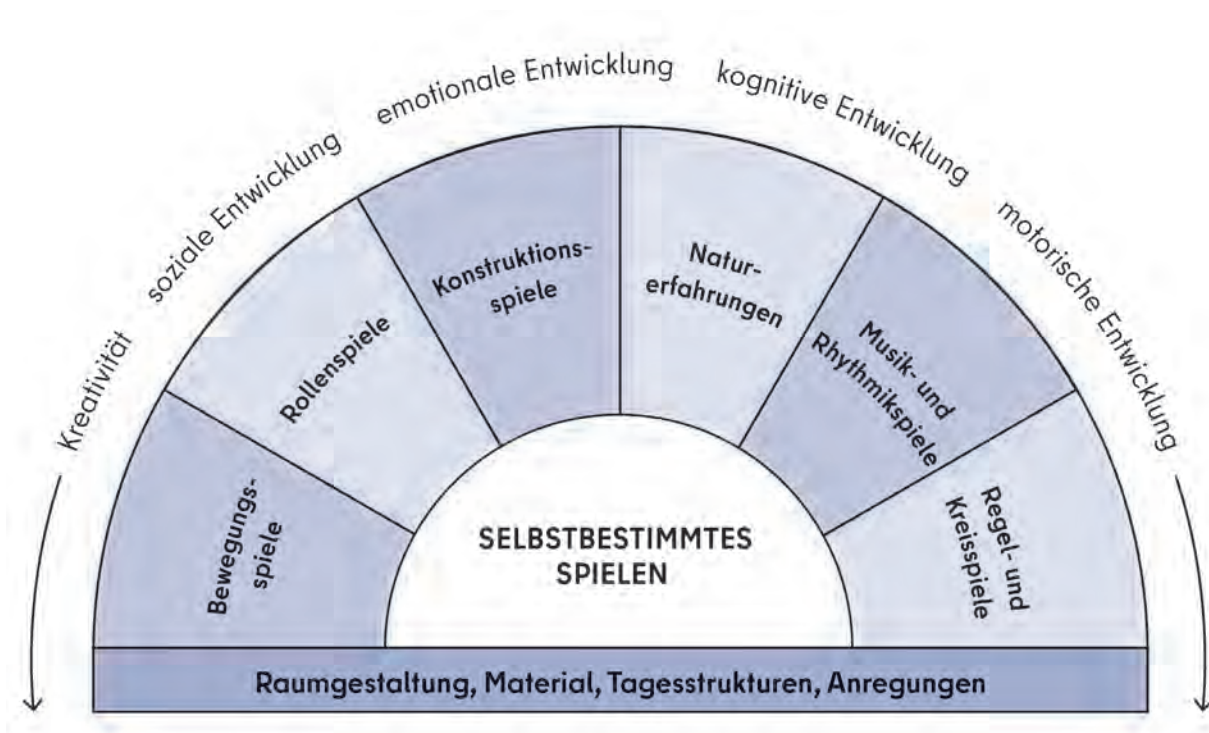
Ich-Kompetenzen: sich im Spiel als selbstwirksam erleben; mit Gewinnen und Verlieren umgehen lernen; konzentriert und vertieft sein; sich selbst im Spiel mit anderen besser kennenlernen; Fantasie und Kreativität entfalten; Freude am Spiel empfinden; ein Gefühl dafür bekommen, wo die eigenen Grenzen liegen, welches Handeln zu riskant ist.

Soziale Kompetenzen: sich im Spiel als Mitglied einer Gruppe erfahren; lernen, gemeinsam zu spielen, gemeinsam Spaß zu haben, Spielverläufe, Inhalte und Rollen aushandeln; die Funktion von Regeln kennen; Streit untereinander beilegen; Ideen entwickeln und sie mit anderen kommunizieren und umsetzen.

Sachkompetenzen: Gesetzmäßigkeiten erkennen (Volumen, Wenn-dann-Beziehungen, Schwerkraft, Objektpermanenz etc.); Funktionen von Spielmaterial kennenlernen (stapeln von Bauklötzen oder Lego-Steinen, Fußball oder Federbälle); Spielabläufe bei Regel- oder Sportspielen kennenlernen.

Lernmethodische Kompetenzen: Wert der Kooperation im Spiel erkennen; Neugier auf vielfältige Spielformen entwickeln; die eigenen Stärken für das Spielen (mit anderen) einsetzen.

Schaubild zur Anregung erlebnisreicher Spiele



Reflexionsfragen

- Wie gestalten wir mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen zu vielfältigem Spiel und verschiedenen Spielarten?
- Welche zeitlichen und räumlichen Freiräume haben Kinder, um ausgiebig zu spielen?
- Wie verstehen wir unsere Rolle in der Begleitung und Anregung des Spielens?
- Was bedeutet es für unseren pädagogischen Alltag, dass das Recht auf Spiel in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 31 verankert ist?
- Wie sensibel nehmen wir wahr, ob in Spielen Rollen- oder kulturelle Klischees, Diskriminierungen oder Ausgrenzungen zum Ausdruck kommen? Wie reagieren wir darauf?
- Wie beachten wir Nachhaltigkeitsaspekte bei der Bereitstellung von und im Umgang mit Spielmaterialien?

3.1.4 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten

Bedeutung des entdeckenden und forschenden Lernens in Projekten für das Kind und die Kindergemeinschaft

Aus dem, was Kinder in ihrem Alltag erleben, aus ihrer Entwicklung, den Veränderungen im Sozialraum sowie aus ihrer Lebenswelt ergibt sich eine Reihe von Fragen und Themen, die die Kinder beschäftigen. Oft interessieren diese Themen nicht nur ein einzelnes Kind, sondern wecken die Neugier der Kindergemeinschaft. Das kann ein guter Ausgangspunkt für ein Projekt sein, das es den Kindern ermöglicht, sich länger und intensiver mit Themen forschend und entdeckend auseinanderzusetzen. Im Rahmen von Projekten werden Forschungsfragen aus dem Alltag stärker gebündelt und fokussiert. Auf diese Weise ergänzen Lernen im Alltag und Lernen in Projekten einander. Die Kinder suchen aktiv nach Antworten, gehen planvoll vor, stellen dabei Vermutungen auf und überprüfen sie, erkennen Zusammenhänge, haben gemeinsam Spaß und gelangen gegebenenfalls von einer spannenden Frage zur nächsten.

Forschendes Lernen in Projekten ist ganzheitliches Lernen. Es bezieht das Umfeld von KiTas mit ein: Wer könnte etwas wissen, was uns weiterhilft? Welcher Experte, welche Expertin könnte eine Antwort haben? Wo sollen wir suchen? Die Kinder erleben, welche Wege und vermeintlichen Umwege sie gehen können, um sich ihre Welt zu erschließen. Jedes Kind in der Kindergemeinschaft trägt mit seinen Ideen, seinem Wissen und seinem Handeln zum Forschen bei und nimmt dadurch einen wichtigen Platz ein (► siehe Kapitel 3.1.3). Durch eigenes Ausprobieren, Experimentieren und Gestalten erfahren die Kinder, dass sie den Prozess mitbestimmen können und dabei von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um weiter forschen und lernen zu wollen und motiviert zu bleiben. Im Verlauf eines Projekts werden – wie im Alltag auch – verschiedene Bildungsbereiche angesprochen. Es sind unterschiedliche Fähigkeiten gefragt und die Kinder machen vielfältige Erfahrungen. Dieses Zusammenspiel fordert und fördert die Kinder in unterschiedlichen Kompetenzbereichen.

Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten in KiTas

Lernen in Projekten spricht verschiedene Sinne, Lernwege und Lerntypen an, was der Individualität der Kinder entgegenkommt. Dabei sind Beteiligung und Mitwirkung der Kinder ein fester Bestandteil des Vorgehens (► siehe Kapitel 1.2.1). Das Ergebnis steht für Kinder und Erwachsene zu Beginn keinesfalls schon fest. Hier gilt: Der Weg ist das Ziel.

Projekte bleiben nicht nur auf die Räume der KiTa begrenzt. Sie sind hervorragend geeignet, zur Öffnung der KiTa beizutragen – sei es durch die Einbeziehung von Menschen, die besondere Fähigkeiten haben, oder von spontanen Kontakten, zum Beispiel zu Eltern und Großeltern, Nachbarinnen und Nachbarn oder Handwerkenden, die als Ehrenamtliche die pädagogische Arbeit mit Erfahrungen bereichern. Zur Öffnung der KiTa trägt auch die Entdeckung der Umgebung bei. In Projekten können Kinder den Sozialraum erkunden und durch weitere Exkursionen mit anderen Stadtteilen vergleichen: Was können Kinder und Familien hier und was anderswo erleben? Wenn Eltern aktiv einbezogen werden, erweitert sich auch deren Erfahrungsraum.

Die Arbeit in Projekten umfasst also das Erkunden der Lebensrealität. Sie ist oft überraschend, weil die Beteiligten neue Ideen einbringen und weder Verlauf noch Inhalt des Projekts vorbestimmt sind.

Beispiel: Projekt „Zauberwerkstatt“

Obwohl das Außengelände einer Kita vielfältige Spielmöglichkeiten bot, bemerkten die pädagogischen Fachkräfte im Alltagsgeschehen, dass den Kindern ein Bereich fehlte, in dem sie ausdauernd matschen, bauen und experimentieren konnten. In einer Kinderkonferenz brachten sie diese Beobachtung ein und fragten nach den Ideen der Kinder.

Die Kinder griffen den Impuls auf – und dachten ihn weiter. Schnell war von einer Zauberwerkstatt die Rede. Skizzen entstanden, Pläne wurden gezeichnet, Materialien diskutiert. Von Beginn an stand für die Kinder fest, dass sie ihre Werkstatt selbst bauen wollten. Gemeinsam überlegten sie, was dafür gebraucht würde und wie sich ihre Vorstellungen umsetzen ließen.

Ein Besuch im nahegelegenen Baustoffhandel eröffnete neue Möglichkeiten. Zwischen Regalen und Materialien entschieden sich die Kinder für Betonringe und U-Steine. Die Betonringe sollten später als Matschbecken dienen, die U-Steine als Sitzgelegenheiten, Tische oder Werkzeugkisten genutzt werden können. Ihre Überlegungen hielten sie fotografisch mit dem Tablet fest und dokumentierten sie an der Projektwand.

Als die Betonteile geliefert wurden, entstand die Idee, sie zu verzieren. „Glänzend, wie echte Zaubersteine!“, meinte ein Kind. Über mehrere Wochen hinweg klebten die Kinder Mosaiksteine, kleine Spiegel, ausgediente Legosteine und anderes Material, das sie im Atelier fanden, auf die Betonteile. Sie suchten Farben aus, probierten Muster aus und entwickelten dabei viel Geduld und Genauigkeit.

Um weitere Anregungen zu sammeln, organisierten die Kinder – begleitet von den pädagogischen Fachkräften – Ausflüge zu unterschiedlichen Spielplätzen. Dort fotografierten sie einzelne Details und entwickelten neue Ideen für ihre Roboterwerkstatt.

Fotos, Skizzen, Zitate und Baupläne wurden fortlaufend im Flur ausgestellt. Eltern und Großeltern brachten daraufhin eigene Anregungen ein, spendeten Materialien oder erzählten von handwerklichen Erfahrungen. Auch andere Kinder wurden auf das Vorhaben aufmerksam und schlossen sich phasenweise an oder stiegen aus dem Projekt aus.

Um das Projekt weiter voranzutreiben, organisierten die Kinder einen Mitmachbauprojekt-Tag, zu dem Familien eingeladen waren. An dem Tag übernahmen die Kinder sichtbare Verantwortung. Sie erklärten Eltern und Großeltern die Baupläne, verteilten Aufgaben und begleiteten die Umsetzung. Betonringe wurden platziert, U-Steine ausgerichtet.

Begleitend entstand auf dem Tablet ein digitales Bautagebuch. Die Kinder sprachen kurze Audiokommentare ein, erklärten ihre Entscheidungen und reflektierten Schwierigkeiten und Lösungen. Aus Fotos, Zeichnungen und Sprachaufnahmen gestalteten sie am Ende einen kurzen Film, den sie beim Sommerfest präsentierten.

Je nach Interesse der Kinder hätte sich das Projekt in unterschiedliche Richtungen weiterentwickeln können. Im Verlauf erweiterten die Kinder ihren Wortschatz um Begriffe aus dem Bau- und Planungsbereich, sie lernten Materialien kennen, planten Schritte, reflektierten Prozesse und kooperierten über längere Zeiträume hinweg. Sie erlebten, wie aus einer Idee ein konkreter Ort wurde – gestaltet nach ihren eigenen Vorstellungen.

Als die Zauberwerkstatt fertiggestellt war und intensiv bespielt wurde, ließ die Bauphase allmählich nach. In einer Abschlussrunde blickten Kinder und pädagogische Fachkräfte auf den Verlauf zurück. Sie tauschten sich darüber aus, was gut gelungen war, was herausfordernd war und was sie bei einem nächsten Projekt anders machen würden.



Die Grundidee des Arbeitens in Projekten sowie die Abläufe sind auf die Kindertagespflege übertragbar, müssen aber auf die Gegebenheiten dort angepasst werden: Sind vorwiegend jüngere Kinder in der Tagespflege oder in der Kita, wird ein Projekt wegen der Aufmerksamkeitsspanne sicherlich kürzer angelegt sein. Aufgrund der geringeren Gruppengröße wird auch die Dynamik der Kinder untereinander anders sein. Wichtig ist, dass die pädagogische Fachkraft ihre Rolle in der Anregung und Begleitung sieht, dass sie wachsam ist für das, was die Kinder beschäftigt, und sich als Mitlernende versteht.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte beobachten die Kinder und sind aufmerksam dafür, welche Fragen bei Einzelnen oder in der Kindergemeinschaft gerade aktuell sind. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Beobachtung auch ihres nonverbalen Ausdrucks, ihrer Aktivitäten, ihrer Kommunikation untereinander sowie der kollegiale Austausch dazu. Ältere Kinder formulieren ihre Interessen zunehmend verständlicher. Pädagogische Fachkräfte greifen jedoch nicht nur das auf, was aus der Kindergruppe kommt. Sie können auch

Themen oder Projektideen an die Kinder herantragen. Entscheidend ist, ob die Kinder diese annehmen. Sind sie interessiert und neugierig? Dann geht es darum, in die gemeinsame Planung einzusteigen. Pädagogische Fachkräfte tauschen sich mit den Kindern und untereinander aus, welche Ziele im Projektverlauf erreicht werden könnten, welche Erfahrungen die Projektarbeit den Kindern ermöglicht und welche Zugänge zu Bildungsbereichen sich eröffnen. Dabei achten pädagogische Fachkräfte darauf, die Möglichkeiten der Kinder im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“⁴⁸ wahrzunehmen. In der Begleitung des Projekts orientieren sie sich daran, welche Potenziale und Möglichkeiten die Kinder haben, und fordern diese heraus. Um einzelne Kinder in heterogenen Gruppen weder zu über- noch zu unterfordern, kann arbeitsteilig vorgegangen werden. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass alle Kinder sich auf unterschiedlicher Weise und mit ihren Stärken einbringen können, unabhängig von sozialer Herkunft, Sprache(n), Alter, Fähigkeiten oder Geschlecht (► siehe Kapitel 1.2.2).

Pädagogische Fachkräfte stellen Kindern eine Auswahl an nützlichen Materialien und Medien für ihre Forschungen bereit oder laden Expertinnen und Experten ein, mit denen Kinder in den Austausch gehen können. Es ist auch Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, von Zeit zu Zeit mit den Kindern darüber nachzudenken, wie das Projekt verläuft: Was war am Anfang wichtig? Was wollten wir erfahren? Wie ist das gelungen? Welche Wege sind wir gegangen? Soll das Projekt weitergehen und falls ja, wie? Haben wir unseren roten Faden noch? Sie formulieren offene Fragen und folgen dabei den Vorstellungen der Gruppe, auch wenn sie sich inzwischen vom Ausgangspunkt entfernt hat. Alle sind während der Projektarbeit gemeinsam auf dem Weg – auch die Erwachsenen sind Lernende. Sie überlegen mit den Kindern, wie das Projekt dokumentiert wird: über ein Projektbuch, eine Projektwand, ein Video, Fotos, eine Website (dabei ist der Datenschutz zu beachten). Zeigen die Kinder kein Interesse mehr, finden sie einen Weg, das Projekt – vielleicht auch nur vorübergehend – zu beenden. Pädagogische Fachkräfte reflektieren im Team den Verlauf und die Ergebnisse. Sie informieren die Eltern und erläutern ihnen die Projektdokumentation.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: Selbstwirksamkeit; selbstständiges Handeln; sich fokussieren; Kreativität; Neugier; eigene Ziele formulieren und zur Zielerreichung beitragen.

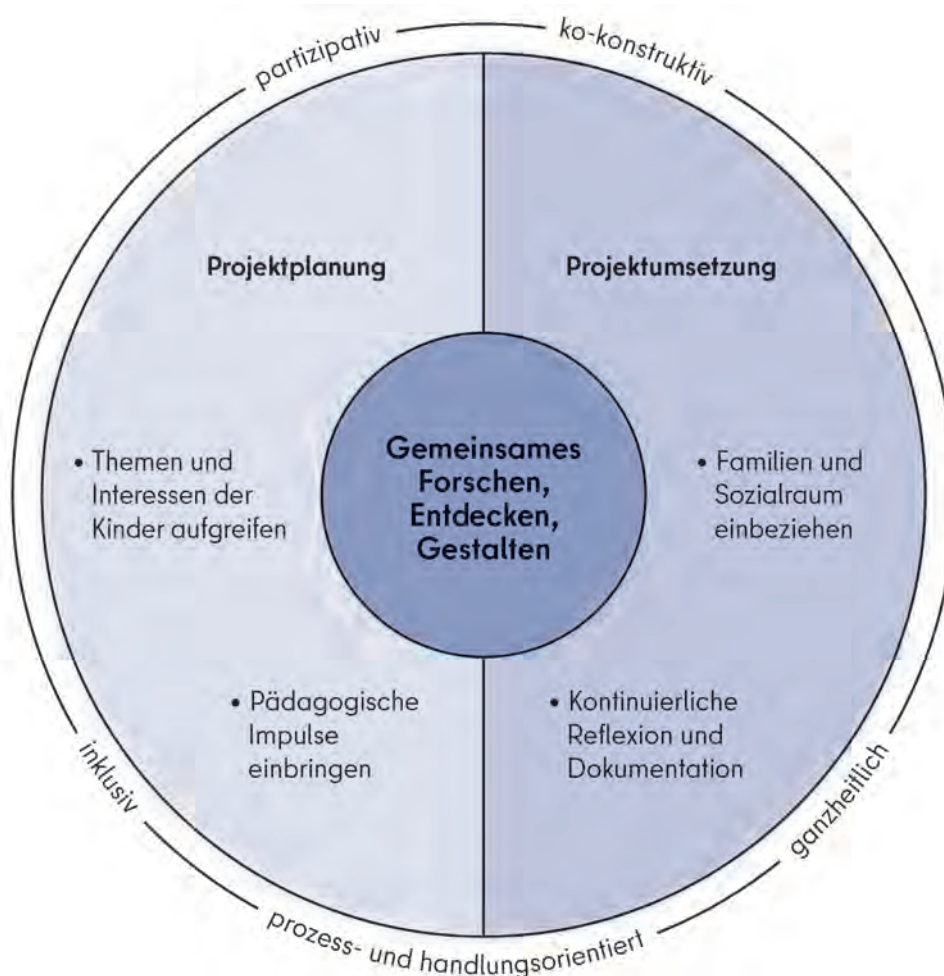
Soziale Kompetenzen: sich als Projektgruppe zusammenfinden; den Beiträgen anderer zuhören und den eigenen Standpunkt in die Gruppe einbringen und vertreten; gemeinsam nachdenken, planen und entscheiden; als Gruppe Regeln befolgen, die gemeinsames Arbeiten möglich machen; mit unterschiedlichen Interessen und Konflikten – gegebenenfalls mit Hilfestellung der Erwachsenen – umgehen lernen.

Sachkompetenzen: entwickeln sich abhängig von den Themen und den Fragen, die in den Projekten bearbeitet werden; Medien nutzen, die die Projektarbeit unterstützen.

Lernmethodische Kompetenzen: Fragen stellen; recherchieren; reflektieren; planen; strategisch handeln; Lösungen suchen; dokumentieren; Zusammenhänge erkennen; Vermutungen aufstellen und überprüfen.

48 Wygotskij, 2000; 2017

Schaubild zu Entdeckendem und forschendem Lernen in Projekten



Reflexionsfragen

- Wie sind unsere Erfahrungen mit der Arbeit in Projekten? Woran erkennen wir, dass sie das forschende und entdeckende Lernen der Kinder unterstützen und zusätzlich anregen?
- Wie beziehen wir das Lebensumfeld der Kinder und den die KiTa umgebenden Sozialraum in die Projektarbeit ein?
- Welche Möglichkeiten der Dokumentation des Projektverlaufs sind bei uns möglich und werden genutzt?
- Wie stellen wir sicher, dass unsere Projekte sich an den Interessen der Kinder orientieren und ihnen viel Raum zur Mitwirkung bieten?
- Wie gestalten wir Projekte so, dass alle Kinder, unabhängig von Herkunft, Sprache, Fähigkeiten oder Geschlecht, sich mit ihren Perspektiven einbringen können?
- Wie berücksichtigen wir den Aspekt der Nachhaltigkeit im Verlauf von Projekten?

3.1.5 Räume gestalten

Bedeutung der Raumgestaltung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Räume sind Wohlfühl-, Bildungs-, Forschungs- und Experimentierorte, in denen alle Sinne des Kindes angesprochen werden. Es sind Orte, an denen die Kinder selbstbestimmt und kreativ tätig sein können und die dazu anregen, eigene Erfahrungen zu machen. Räume und ihre Materialausstattung tragen dazu bei, wie Kinder lernen, wie sie angeregt werden, welchen Themen und Materialien sie sich widmen, wie sie sich ausdrücken und im sozialen Miteinander sind. Kinder eignen sich über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an.

Wie durchdacht Räume gestaltet sind, hat eine große Bedeutung für das psychische und physische Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes. Die Raumgestaltung unterstützt das entdeckende und forschende Lernen von Kindern in den verschiedenen Bildungsbereichen. Dabei spielt auch die konzeptionelle Ausrichtung eine wichtige Rolle: Offene Arbeit, Montessori- oder Waldorf-Pädagogik beispielsweise erfordern jeweils unterschiedliche Raumkonzepte.

Räume gestalten in KiTas

Räume entfalten ihre pädagogische Wirkung, wenn sie die Kinder und ihre vielseitigen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen. Die bedürfnisorientierte Raumgestaltung richtet sich in der konkreten Umsetzung nach den baulichen und konzeptionellen Grundlagen der Einrichtung. So wird beispielsweise eine Einrichtung, die als Kita gebaut wurde und ohne feste Gruppenstrukturen arbeitet, ihre Räume anders gestalten als eine Kita, die über einen Gruppenraum verfügt, in dem alle Spielbereiche einzuplanen sind. Noch anders stellt sich die Raumgestaltung für die Kindertagespflege dar, wo teilweise private Wohnbereiche der Tagespflegefachkräfte als Räume für die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben genutzt werden.

Räume bieten Vertrautheit und Wiedererkennbarkeit, damit Kinder sich wohl und aufgehoben fühlen. Gleichsam fordern sie Kinder heraus, die eigenen Grenzen auszuprobieren und sich unbekanntem Themen zu widmen. In Räumen finden sich deshalb die Interessen und Themen der Kinder sowie ihre Lebenswelt wieder. Flexible Elemente wie Kisten oder kleines Mobiliar mit Rollen, große Schaumstoffblöcke, Pappkartons oder schiefe Ebenen ermöglichen es Kindern, den Raum entsprechend ihren Vorstellungen und Spielsituationen immer wieder zu verändern. Freie Flächen erleichtern es den Kindern, sich in ihren Räumen so einzurichten, dass es ihren aktuellen Ideen, Bedürfnissen und Interessen sowie verschiedenen Gruppenkonstellationen entspricht. Schlafbereiche sind so gestaltet, dass die Kinder eine vertraute und sichere Umgebung vorfinden und sie ihren individuellen Schlafbedürfnissen nachkommen können.

Indem pädagogische Fachkräfte Kinder beobachten und ihr Spiel begleiten, erkennen sie, welche Bereiche wie zum Spielen genutzt werden, was überflüssig ist oder was eventuell fehlt. Neben variablen können Kinder auch auf fest eingebauten Elementen wie Hochebenen, Spielpodesten, Leitern, Rutschen oder Nestschaukeln wichtige Erfahrungen machen – zum Beispiel Raumdimensionen, Perspektiven und Höhen erleben. Die Raumgestaltung berücksichtigt stets das Alter sowie besondere Bedürfnisse der Kinder. Insbesondere werden Barrieren abgebaut, die Kinder an ihrer Teilhabe einschränken.

Viele Kinder genießen es, sich zurückzuziehen und unter sich zu sein, unbeobachtet von Erwachsenen. Im Innenbereich können sich Ecken auf dem Flur oder selbstgebaute Höhlen dazu eignen, im Außengelände oder Wald erfüllen ein Tipi aus Stöcken oder ein paar Büsche dieses Bedürfnis.

Die Materialien sind für die Kinder erreichbar und erkennbar aufbewahrt und können frei gewählt und genutzt werden (► siehe Kapitel 1.2.1). Aufbewahrungskisten, die offen einsehbar, durchsichtig oder klar gekennzeichnet sind, erleichtern die Übersicht und haben einen hohen Aufforderungscharakter. Klare Strukturen und Ordnung helfen den Kindern darüber hinaus, sich im Raum und in der Ausstattung zurechtzufinden. „Echte“ Sachen, also Gegenstände wie Küchenutensilien oder Werkzeuge, mit denen die Erwachsenen hantieren, sind für Kinder oft attraktiver (und nachhaltiger) als nachgebildete Spielzeuge.

Ästhetische und Nachhaltigkeitsaspekte spielen bei der Raumgestaltung und Bereitstellung von Materialien eine bedeutende Rolle. Nachhaltigkeit wird berücksichtigt, indem beispielsweise recycelte und Naturmaterialien Verwendung finden und Spielzeuge bevorzugt werden, die aus nachwachsenden Rohstoffen wie Holz bestehen, unter fairen Produktionsbedingungen hergestellt wurden und eine lange Lebensdauer haben (► siehe Kapitel 3.1.3).

Auch Wasch- und Sanitärbereiche können als Bildungsräume gestaltet werden. Sie ermöglichen Erfahrungen mit Wasser oder Farben, eine beziehungsvolle (Körper-)Pflege und die Wahrung der Intimsphäre des Kindes. Toiletten und Waschbecken beziehungsweise entsprechende Hilfsmittel sind für die Altersgruppe möglichst selbstständig nutzbar. Pädagogische Fachkräfte gestalten den Wickelbereich so, dass sie sich dem einzelnen Kind aufmerksam zuwenden und zugleich Kontakt zu anderen Kindern haben können. Sie schaffen Möglichkeiten, dass Kinder den Wickeltisch selbstständig erreichen können.

Kindertagespflege findet im Haushalt der Kindertagespflegeperson oder in angemieteten Räumen statt. Diese unterschiedlichen Settings, verbunden mit der individuellen pädagogischen Ausrichtung, führen zu einer breiten Vielfalt der räumlichen Gestaltung bei Kindertagespflegestellen. Die Herausforderung in der Kindertagespflege in Privaträumen besteht darin, die Räumlichkeiten so zu gestalten, dass sie einerseits optimale Bedingungen für Bildung und Betreuung bieten, dabei aber nicht den familiären Charakter der Kindertagespflege verlieren. Hierbei ist es wichtig, die Bildungsmöglichkeiten des Vorhandenen, Alltäglichen zu erkennen.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte regen durch einen flexiblen und anregend gestalteten Raum vielseitige Sinnes- und Wahrnehmungserfahrungen an. Sie achten auf eine Raumgestaltung, die eine Teilhabe jedes Kindes ermöglicht, sodass sich alle mit der Umgebung identifizieren können, sich wohlfühlen und frei bewegen sowie ihren Interessen nachgehen können (► siehe Kapitel 1.2.2). Sie gewährleisten den Zugang zu kreativen Tätigkeiten, zum Werken und zu Werkzeugen. Kinder haben die Möglichkeit, zu bauen und zu konstruieren. Bedeutungsoffene Materialien und Alltagsgegenstände sind unverzichtbar: Sie tragen zu einem fantasievollen Spiel bei, denn sie können für Kinder heute diese und morgen jene Bedeutung bekommen.

Pädagogische Fachkräfte setzen durch eine großzügige Raumgestaltung – innen wie außen – Impulse und Bewegungsanreize mit einer ausreichenden Anzahl an Materialien zum Rennen, Klettern, Balancieren, Steigen, Schieben und Fahren. Sie regen Kinder damit zu vielseitigen Bewegungsaktivitäten an. Sollte die KiTa über kein Außengelände verfügen, nutzen pädagogische Fachkräfte regelmäßig die Möglichkeiten, die öffentliche Spielplätze, Parks oder Turnhallen benachbarter Schulen bieten. Öffentliche Grünanlagen, die Berliner Wälder und umliegende Spielplätze eignen sich grundsätzlich, Kindern neue Erfahrungswelten zu eröffnen, neue Bildungsräume zu erschließen und die Natur zu erkunden.

Neben solchen konzeptionellen Überlegungen zu den Wirkungen und der Ausgestaltung von Räumen geht es auch darum, die Meinungen und Ideen der Kinder einzuholen (► siehe Kapitel 1.2.1). Pädagogische Fachkräfte können mit Kindern zum Beispiel überlegen, wo sie besonders gern spielen, von welchem

Spielzeug es mehr geben sollte und was sie vermissen. Sie können mit Kindern einen Rundgang durch die Räume machen und fotografieren, was ihnen wichtig ist. Kinder können ihre Vorstellungen zeichnen oder mit einem Computerprogramm konstruieren. Pädagogische Fachkräfte können im Team und mit Kindern über Vor- und Nachteile von spielzeugfreien Zeiten nachdenken. Gelebte Partizipation bei der Raumgestaltung fördert das Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Zugehörigkeit, der Identifizierung und der Mitverantwortung. Pädagogische Fachkräfte achten im Alltag auf eine wertschätzende und sichtbare Präsentation der Werke von Kindern, indem sie diese beispielsweise ausstellen oder als Vorlage für weitere Handlungen nutzen.

Ein für Kinder anregungsreiches Format zur Auseinandersetzung mit ihren Interessen ist das Konzept Lernwerkstatt. Dabei steht das forschende, selbsttätige Lernen im Vordergrund: Kinder wählen eigenständig Materialien aus, erkunden Zusammenhänge, stellen Fragen und entwickeln eigene kreative Lösungswege. Die Lernwerkstatt bietet ihnen hierfür einen offenen, vorbereiteten Raum, der zum Ausprobieren und Entdecken einlädt. Pädagogische Fachkräfte unterstützen diesen Prozess: Sie greifen die Interessen der Kinder auf, geben Impulse und begleiten die Kinder dabei, ihre Lernwege individuell zu gestalten. Auch wenn die räumlichen Gegebenheiten nicht ausdrücklich als Lernwerkstatt mit thematisch sortiertem Materialangebot konzipiert sind, bieten sie Raum für Fragestellungen der Kinder und die Erprobung von – auch herausfordernden – Materialien: beispielsweise Ziffern zum Reparieren einer Uhr, Buchstaben für die Erstellung von Geburtstagskarten in einer Druckerei. Die Lernwerkstatt ist eine räumliche Gestaltungsidee für verschiedene Anregungsformen und gleichzeitig ein didaktisches Format.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

Ich-Kompetenzen: sich orientieren und in Räumen bewegen können; eigene Bedürfnisse – zum Beispiel nach Ruhe und Aktivitäten – erkennen und vertreten; sinnliche Wahrnehmung; Kreativität; Neugier; selbstständiges Handeln.

Soziale Kompetenzen: eigene Bedürfnisse und Interessen in die Kindergemeinschaft einbringen und vertreten; Räume gemeinsam mit anderen für Ideen gestalten und nutzen; Räume und Materialien mit anderen teilen, dabei entstehende Konflikte miteinander lösen; gemeinsam nachdenken, planen und entscheiden, wie Räume und Materialien immer wieder neu angepasst werden.

Sachkompetenzen: sachgerechter Umgang mit Materialien, Medien und Werkzeugen; bei der Raumgestaltung ästhetische Kriterien anwenden; Materialeigenschaften kennen; wissen, was nachhaltiger Umgang mit Materialien bedeutet.

Lernmethodische Kompetenzen: erkunden und forschen; planen; unterschiedliche Lösungsoptionen erproben; strategisch handeln.

Schaubild zur Gestaltung von Räumen



Reflexionsfragen

- Wie gestalten wir unter Einbeziehung der Kinder Innen- und Außenräume, die Sinneserfahrungen sowie das eigenaktive, forschende und gestaltende Tätigsein aller Kinder ermöglichen?
- Wie gestalten wir den Bereich für Mahlzeiten, die Garderoben und die Wasch- und Sanitärbereiche als anregende Lernorte?
- Für die Kindertagespflege: Auf welche Weise gelingt mir eine gute Trennung zwischen den privaten Räumen und den Bereichen der Kindertagespflege?
- Welche Erkenntnisse gewinnen wir, wenn wir die Räume und das Außengelände aus der Perspektive von Kindern aller Altersstufen betrachten? Welche Rückmeldungen zur Raumgestaltung bekommen wir von den Kindern?
- Wie inklusiv ist unsere Raumgestaltung? Was trägt dazu bei, dass jedes Kind sich in unseren Räumen wohlfühlt und teilhaben kann?
- Welche Rolle spielen Nachhaltigkeitsaspekte bei unserer Raumgestaltung und dem Materialangebot?

3.2 Teilhabe und Inklusion



Im Bildungsverständnis (1.1), im Kapitel Inklusive Bildung (1.2.2) und weiteren Kapiteln wurde erläutert, welchen Einfluss unterschiedliche Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien auf ihre Teilhabe haben und welche Bedeutung Inklusion in den verschiedenen Aspekten der Bildung, Betreuung und Erziehung in der KiTa hat. Dieses Kapitel knüpft an die unterschiedlichen psychischen und physischen Voraussetzungen von Kindern an, deren Teilhabe aufgrund einer Behinderung eingeschränkt wird. Es wird in den Blick genommen, mit welchen Rahmenbedingungen und pädagogischen Strategien die pädagogischen Fachkräfte dazu beitragen können, dass sich alle Kinder willkommen fühlen und gleichberechtigt am KiTa-Alltag teilnehmen können.

Bedeutung von Teilhabe und Inklusion für das Kind und die Kindergemeinschaft

In der KiTa beginnen Kinder ihren Tag voller Neugier. Unabhängig von ihren psychischen und physischen Fähigkeiten und unterschiedlichen Lebenswelten möchten sie dabei sein, mitgestalten und die Welt entdecken. Beim gemeinsamen Spielen, Bauen und Forschen erfahren sie, dass jedes Kind eigene Stärken und Interessen hat und dass Vielfalt normal und wertvoll ist. Teilhabe bedeutet für sie, dass ihre Ideen wahrgenommen werden und sie aktiv am Geschehen beteiligt sind. Inklusion wird erfahrbar, wenn Unterschiede selbstverständlich sind. Manche Kinder brauchen mehr Zeit, andere zusätzliche Unterstützung oder Hilfsmittel. Die Kinder lernen, aufeinander zu achten, einander zu helfen und sich gegenseitig zu stärken. So wird der KiTa-Alltag für die Kinder zu einem Ort, an dem sie sich gesehen, gehört und anerkannt fühlen. Sie erleben Solidarität, gegenseitige Rücksichtnahme und Zugehörigkeit und spüren, dass ihr Recht auf Teilhabe ernst genommen wird.

Teilhabe und Inklusion in KiTas

Die Wurzeln inklusiver Pädagogik in Berlin reichen bis in die frühen 1970er Jahre zurück. Ein bedeutender Ausgangspunkt war das Kinderhaus Friedenau, das ab 1972 unter dem Begriff Integration pädagogische Ansätze entwickelte, die bereits den heutigen Kriterien inklusiver Bildung entsprachen. Ziel war es, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu fördern und Teilhabe für alle zu ermöglichen. Diese frühen Integrationsprojekte prägten die frühpädagogische Landschaft Berlins nachhaltig und beeinflussten auch die inklusive Entwicklung in Kindertageseinrichtungen und Schulen anderer Bundesländer. Sie legten damit den Grundstein für das heutige Verständnis von Vielfalt als Normalität und Bereicherung pädagogischer Arbeit.



Rechtliche Grundlagen für die Fachpraxis

Mit dem Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG)⁴⁹ setzte das Land Berlin einen weiteren Meilenstein für die inklusive Bildung und Betreuung. Durch das Gesetz soll das Recht auf Teilhabe von Kindern gestärkt werden, deren Entwicklung durch eine Behinderung oder drohende Behinderung aufgrund von Barrieren eingeschränkt werden könnte. Gleichzeitig wird ihr Anspruch auf zusätzliche Förderung in den Regeleinrichtungen verankert.

2009 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) und schuf durch neue gesetzliche Regelungen wie dem Bundesteilhabegesetz (BTHG), die Grundlage zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Einschränkungen. Die in Berlin bestehenden landesrechtlichen Rahmenbedingungen wurden damit durch bundesrechtliche Regelungen bestärkt und als Impuls zur Weiterentwicklung der pädagogischen Rahmenbedingungen der Teilhabe und Inklusion aufgegriffen. Im Mittelpunkt steht dabei das im BTHG verankerte bio-psychisch-soziale Modell.

Es orientiert sich an der neuesten WHO-Definition der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen“ (ICF-CY) und zeigt, dass die Fähigkeiten eines Kindes nicht nur von einer Gesundheitsstörung oder Behinderung abhängen, sondern auch davon, welche Barrieren oder Unterstützungen in der Umgebung vorhanden sind. Das heißt, die Einschränkung von Kindern mit einer Gesundheitsstörung, einer Behinderung oder einer drohenden Behinderung in ihrer Teilhabe hängt davon ab, wie zugänglich ihr Umfeld ist. Behinderung wird somit nicht mehr nur als medizinisches Problem verstanden, sondern als Beeinträchtigung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (BTHG, Paragraph 2 Absatz 1).⁵⁰

Von der Fürsorge zur Teilhabe – Paradigmenwechsel

Diese grundlegende Veränderung der Sichtweise auf Menschen mit Behinderung wird als Paradigmenwechsel bezeichnet. Er markiert, dass es nicht mehr nur darum geht, Fürsorge und medizinische Versorgung zu leisten, sondern darum, Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu geben, selbst über ihr Leben und ihre Teilhabe zu bestimmen. Für die pädagogische Arbeit in KiTas bedeutet das: Kinder mit Behinderung sollen nicht nur „mitgedacht“ werden oder „dabei sein“, sondern aktiv beteiligt sein – zum Beispiel bei der Auswahl von Spielen, bei der Gestaltung von Aktivitäten oder beim Einbringen eigener Ideen in den Gruppenalltag. Damit das gelingt, kommt es besonders auf die Haltung der pädagogischen Fachkräfte an. Inklusive Bildung setzt voraus, dass sie ihre eigenen Sichtweisen und Vorannahmen reflektieren. Teilhabe gelingt nicht automatisch, sondern erfordert die bewusste Auseinandersetzung mit Barrieren, die nicht nur materiell – etwa durch unzugängliche Räume, fehlende Hilfsmittel oder unflexible Strukturen –, sondern auch in den Köpfen vorhanden sein können: durch Vorurteile, unbewusste Abwertungen oder die Vorstellung, dass Kinder mit Behinderung weniger könnten oder weniger beteiligt werden sollten.

49 Im KitaFöG Paragraph 6 ist geregelt, dass keinem Kind „[...] aufgrund der Art und Schwere seiner Behinderung oder seines besonderen Förderungsbedarfs die Aufnahme in eine Tageseinrichtung verwehrt werden [darf].“

50 „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.“ (SGB IX, Paragraph 2 Absatz 1, BTHG)

Etikettierungsdilemma in der pädagogischen Praxis

Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis eine Spannung: Trotz der klaren Ausrichtung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) auf Inklusion und Teilhabe konnten bislang keine einheitlichen Kriterien gesetzlich festgelegt werden, wann eine Teilhabebeeinträchtigung vorliegt. Deshalb ist nach wie vor eine medizinisch-psychologische Diagnostik notwendig, um bestimmte Hilfen in Anspruch zu nehmen. Diese bildet auch die Grundlage für die Feststellung eines (wesentlich) erhöhten Förderbedarfs von Kindern in Kitas⁵¹ und dem entsprechenden Verfahren in der Kindertagesgestaltung.

Darin zeigt sich eine Form der Etikettierung, die im Grunde im Widerspruch zur Idee der Inklusion steht: Inklusion soll unabhängig von Diagnosen gelingen, dennoch sind Diagnosen weiterhin notwendig, um zusätzliche Hilfen und Ressourcen zu erhalten. Dieser Gegensatz zwischen der notwendigen Differenzierung und dem Ziel der Gleichberechtigung lässt sich noch nicht vollständig auflösen. In der Praxis bedeutet Inklusion daher, einen konstruktiven Umgang mit diesen Ambivalenzen zu finden. Ambiguitätstoleranz wird so zu einer wesentlichen Kompetenz für pädagogische Fachkräfte, um komplexe und mehrdeutige Situationen im KiTa-Alltag kompetent zu gestalten.

KiTas können diesen Spannungsbogen handhabbar machen, indem sie eine doppelte Strategie verfolgen. Einerseits gestalten sie den Alltag für alle Kinder konsequent inklusiv, bauen Barrieren ab und ermöglichen aktive Teilhabe. Dabei nutzen sie die Ergebnisse der Diagnostik gezielt, um die individuellen Ausgangslagen, Interessen und Ressourcen der Kinder zu erkennen und die Unterstützung so auszurichten, dass Teilhabe am KiTa-Alltag möglich wird. Andererseits nutzen sie die Diagnose für die Kooperation mit Fachstellen und Eltern, um die notwendigen Schritte für zusätzliche Unterstützung einzuleiten. So wird sichergestellt, dass die Kinder, die es brauchen, Zugang zu spezialisierten Hilfen und zusätzlichen Ressourcen erhalten. Auf diese Weise wird Inklusion sowohl im Alltag erfahrbar als auch strukturell abgesichert. Dabei ist wichtig zu betonen: Inklusion wird nicht von der Diagnose abhängig gemacht, sondern als Grundprinzip des pädagogischen Handelns verstanden. Diagnostik dient vielmehr als ergänzendes Instrument, um Ressourcen zu erhalten und die damit verbundene Unterstützungsmöglichkeit gezielt einzusetzen. Dadurch wird deutlich, dass die Feststellung eines erhöhten oder wesentlich erhöhten Förderbedarfs an zusätzlicher sozialpädagogischer Hilfe keinen Ausschluss eines Kindes begründet, sondern vielmehr ein zentrales Mittel ist, um den Anspruch auf Teilhabe praktisch umzusetzen. Sie gewährleistet, dass dem Kind die notwendigen Ressourcen für seine gleichberechtigte Teilhabe in der KiTa zur Verfügung stehen.

Feststellungsverfahren bei erhöhtem und wesentlich erhöhtem Förderbedarf in Kitas

Nach dem Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) haben Kinder, deren Teilhabe durch eine (drohende) Behinderung eingeschränkt wird, einen gesetzlichen Anspruch auf zusätzliche sozialpädagogische Förderung. Diesen Anspruch können die Eltern oder Sorgeberechtigten, gegebenenfalls mit Unterstützung der Kita, beim Jugendamt geltend machen. Das Jugendamt prüft den Antrag auf Grundlage der Zuordnung des Kindes zu SGB IX, Paragraph 2 beziehungsweise dem Leistungsbereich nach SGB VIII, Paragraph 35a und entscheidet über die Bewilligung, sofern die Voraussetzungen erfüllt sind. Nach Bewilligung durch das Jugendamt stehen der Kita zusätzliche finanzielle Mittel für sozialpädagogisches Fachpersonal zur Verfügung (KitaFöG, Paragraph 11 in Verbindung mit VOKitaFöG, Paragraph 16). Wenn in der Kita festgestellt wird, dass das Kind einen höheren Bedarf hat, wird mit Zustimmung der Sorgeberechtigten ein B-Ausschuss analog zum Hilfeplanverfahren nach SGB VIII, Paragraph 36 einberufen, an dem alle an der Förderung beteiligten Fachkräfte und die Eltern über die weitere Hilfe, insbesondere über den wesentlich erhöhten Förderbedarf des Kindes beraten und entscheiden.

⁵¹ Siehe Paragraph 6 in Verbindung mit KitaFöG, Paragraph 11 und VOKitaFöG, Paragraph 16.

Rahmenbedingungen in der Kindertagespflege

In der Kindertagespflege stehen für Kinder mit Behinderung flexible Fördermöglichkeiten zur Verfügung. Nach Nummer 11 Absatz 12 der Ausführungsvorschriften kann das Jugendamt in Absprache mit der Fachstelle für Kinder mit Behinderung im Bezirk einen kindbezogenen Zuschlag von bis zu 75 Prozent des Entgelts gewähren. Bei Kindern mit einem wesentlich erhöhten Bedarf an sozialpädagogischer Hilfe (B-Status) kann der Ausschuss nach Einzelfallentscheidung gemäß VOKitaFöG, Paragraph 4 Absatz 6 den Zuschlag auf bis zu 100 Prozent des maßgeblichen Entgelts erhöhen. Die Kindertagespflege mit kleinen Gruppen eignet sich besonders für Kinder, die aufgrund einer schweren Behinderung in ihrer Teilhabe unterstützt werden. Durch die persönliche Betreuung können die Tagespflegepersonen gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, sichere Orte für sie schaffen und ihre Entwicklung liebevoll im eigenen Tempo begleiten.

Inklusive Qualität in der Kita und Kindertagespflege

In Kitas sind der Träger und die Kita-Leitung dafür verantwortlich, dass für Kinder mit erhöhtem oder wesentlich erhöhtem Förderbedarf ausreichend zusätzliche pädagogische Fachkräfte bereitgestellt werden. In der Regel übernehmen diese Aufgaben Fachkräfte für Teilhabe und Inklusion, die sich durch eine entsprechende Weiterbildung qualifizieren. Darüber hinaus trägt der Träger die Verantwortung, die bereitgestellten Mittel bedarfsorientiert einzusetzen und das Kita-Team bei Organisation und Erstellung einer inklusiven Kita-Konzeption zu unterstützen. Dazu gehört insbesondere die Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen zum Abbau von Barrieren und die Bereitstellung von Fortbildungsangeboten für das Fachpersonal. Mit diesen Voraussetzungen kann die individuelle Förderung so gestaltet werden, dass Kinder aktiv am Kita-Alltag teilhaben und sich in die Gruppe einbringen können.

In Kitas und in der Kindertagespflege orientiert sich eine gelungene Teilhabe und Inklusion als durchgängiges Prinzip an zentralen Qualitätsbereichen, die in den pädagogischen Aufgabenbereichen (► siehe Kapitel 3.1) ausführlich für alle Kinder beschrieben sind und den pädagogischen Fachkräften als Leitlinien dienen:

- eine differenzierte pädagogische Planung auf der Grundlage von Beobachtung,
- die Förderung der Fachkraft-Kind-Interaktion,
- die Gestaltung barrierefreier Räume,
- die Bereitstellung anregender Materialien,
- die Individualisierung von Lernprozessen,
- die aktive Partizipation der Kinder an den gemeinsamen Aktivitäten.

Pädagogische Fachkräfte knüpfen an die Ressourcen und Kompetenzen jedes Kindes an, stärken Selbstbewusstsein und Fähigkeiten und verbinden die Förderung von Kindern, deren Teilhabe eingeschränkt wird, mit der allgemeinen Förderung der gesamten Gruppe. Das BeoKiz-Verfahren bildet gemeinsam mit dem Berliner Teilhabe- und Förderplan (BTF) die Grundlage des pädagogischen Handelns. Die Kita beziehungsweise die Kindertagespflegestelle kooperiert dazu mit der Familie des Kindes sowie mit medizinischem, therapeutischem Fachpersonal und sonstigen Diensten.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Teilhabe und Inklusion zu ermöglichen ist in der Kita Aufgabe des gesamten Teams (► siehe Kapitel 1.2.2). Grundlage des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte ist der verbindliche fachliche Austausch im Team. Konkret bedeutet das, Hindernisse, die die Teilhabe von Kindern einschränken können, im Alltag aufzuspüren und aktiv abzubauen. Diese Hindernisse können sowohl in den individuellen

Ausgangslagen der Kinder liegen – etwa sprachliche, motorische oder soziale Schwierigkeiten – als auch strukturell in der Kita selbst verankert sein, zum Beispiel durch ungeeignete Raumgestaltung, fehlende Materialien oder zu starre Abläufe.

Zu den Aufgaben der Kita-Leitung gehört es, dem Team die gemeinsame Verantwortung für inklusive Bildung bewusst zu machen und deren Umsetzung zu fördern. Dazu gehören Fallarbeit mit regelmäßiger Selbst- und Teamreflexion, interne Evaluation sowie die Inanspruchnahme von Fachberatung und Fortbildungen (► siehe Kapitel 4.1.2). Dadurch verstehen sich die pädagogischen Fachkräfte selbst als Lernende und die Qualität der inklusiven Bildung und Förderung wird fortlaufend weiterentwickelt und an die Bedarfe der Kinder angepasst.

Die Fachkräfte für Teilhabe und Inklusion begleiten den Teilhabeprozess der Kinder in der Kindergemeinschaft, koordinieren die individuelle Förderung und übernehmen die damit verbundenen organisatorischen Aufgaben innerhalb und außerhalb der Kita. Diese Verantwortung bedeutet jedoch nicht, dass nur die Fachkräfte für Teilhabe und Inklusion für Kinder zuständig sind, deren Teilhabe eingeschränkt wird. Sie stellen vielmehr sicher, dass das Thema in der Kita kontinuierlich präsent bleibt und das gesamte Team gemeinsam dafür verantwortlich ist, dass alle Kinder die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Dabei sollte gewährleistet sein, dass alle Kinder in allen Bildungs- und Entwicklungsbereichen gefördert werden.

Für eine erfolgreiche Teilhabe und Förderung der Kinder sind in Kita und Kindertagespflege gleichermaßen mehrere Faktoren entscheidend:

- professionelle Planung anhand des BTF unter Einbeziehung der Kinder und ihrer Perspektive,
- die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien,
- interdisziplinäre Kooperation, die Einbindung der therapeutischen Maßnahmen durch Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren (KJA/SPZ) und weiteren Therapien in den Kita-Alltag und gegebenenfalls die Kooperation der Kindertagespflegestelle mit therapeutischen Praxen,
- Vernetzung mit Institutionen wie Jugend- und Gesundheitsämtern oder spezialisierten Beratungszentren (zum Beispiel SIBUZ),
- Fort- und Weiterbildung von Fachkräften für Teilhabe und Inklusion und des gesamten Teams beziehungsweise der Kindertagespflegeperson zu inklusionspädagogischen Themen.

Wie im Kapitel 3.1.1 beschrieben, beobachten pädagogische Fachkräfte jedes Kind alltagsintegriert anhand der Prinzipien des BeoKiz-Verfahrens, erkennen seine Interessen und Entwicklungsprozesse und leiten daraus die individuelle pädagogische Planung im Dialog mit den Eltern und weiteren beteiligten pädagogischen Fachkräften ab. Die Bildungsprozesse des Kindes sowie weitere relevante Ereignisse werden in einem Portfolio mit dem Kind und für das Kind dokumentiert. Dem inklusiven Bildungsgedanken folgend, wenden die pädagogischen Fachkräfte dieses Verfahren für alle Kinder an. Der Berliner-Teilhabe- und Förderplan baut auf dem BeoKiz-Verfahren auf, verfolgt die gleichen Ziele und Prinzipien und stellt weiterführend die verbindliche Grundlage der pädagogischen Arbeit dar. Neben dem BBP und dem BeoKiz-Verfahren dient der BTF als zentrales Arbeitsinstrument: für die individuelle Förderung des Kindes, die Zusammenarbeit mit Familien und als Rahmen für das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Wesentlich ist dabei die mehrperspektivische Beobachtung aller pädagogischen Fachkräfte, um das Kind in seiner Ganzheit – mit allen Stärken, Interessen und Fähigkeiten – zu berücksichtigen. Die Dokumentation im Portfolio wird auf Grundlage des BeoKiz-Verfahrens in Verbindung mit dem BTF erstellt und erfolgt stets im Austausch mit dem Kind, sodass seine Perspektive einbezogen und seine Selbstwirksamkeit gestärkt wird.

Zusammenarbeit mit Familien in der Kita und der Kindertagespflege

Die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Teilhabe des Kindes. Für die KiTa sind die Eltern mit ihrer Perspektive auf das Kind, ihren Zielen und Erwartungen die wichtigsten Partnerinnen und Partner. Die Basis einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Familien ist ein vertrauensvolles Klima. Familien haben oftmals aufgrund ihrer spezifischen Belastungen im Alltag eine besondere Expertise entwickelt, die für die Zusammenarbeit mit der KiTa bereichernd sein kann. Die Familien werden eng in die Abstimmung zum BTF einbezogen und beraten gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften die weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für ihr Kind. Sie machen deutlich, an welche Ressourcen und Potenziale des Kindes bereits angeknüpft werden kann.

Mindestens zweimal im Jahr, je nach Förderbedarf und Entwicklungsverlauf auch deutlich häufiger, führen die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern Entwicklungsgespräche – gegebenenfalls unter Einbeziehung der therapeutischen Fachkräfte. Dabei wird der Entwicklungsstand des Kindes besprochen und die spezifischen und übergreifenden Zielsetzungen für die weitere Förderung werden festgehalten. Vor dem Übergang in die Schule werden die Eltern über inklusive Schulangebote informiert, bei der Suche nach passenden Schulen unterstützt und bekommen Empfehlungen für die weitere Förderung.

Kooperation der Kita und Kindertagespflege mit KJA/SPZ und therapeutischen Fachstellen

In der Kita trägt eine enge Kooperation mit KJA/SPZ dazu bei, Kindern und ihren Familien zu ermöglichen, therapeutische Maßnahmen inklusiv im Kita-Alltag zu erhalten. Dabei ist es bedeutsam, dass pädagogische und therapeutische Fachkräfte auf Augenhöhe zusammenarbeiten, um die Teilhabe des Kindes zu sichern. Gegenseitige Wertschätzung, gemeinsame Beobachtungen, das Erproben von Spiel- und Förderangeboten sowie der Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes ermöglichen eine inklusive, abgestimmte Förderung. Pädagogische und therapeutische Perspektiven werden miteinander verbunden, sodass das Kind in seiner Entwicklung bestmöglich unterstützt wird und die Maßnahmen nahtlos in den Kita-Alltag eingebunden werden.

Ebenso wird in der Kindertagespflege durch die Kooperation mit therapeutischen Fachstellen eine alltagsintegrierte Förderung ermöglicht. Der regelmäßige Austausch zwischen Familien, Kindertagespflege und therapeutischen Fachkräften unterstützt eine individuelle, abgestimmte Begleitung und sichert die Teilhabe des Kindes.

Um zu veranschaulichen, wie inklusive Praxis in der Kita konkret umgesetzt werden kann, wird im folgenden Beispiel der Alltag von Lena beschrieben, einem Kind, dessen Teilhabe durch eine Hörbehinderung eingeschränkt wird.

Beispiel: Lena kann hören - und teilhaben

Lena, vier Jahre alt, ist neu in der Kita. Sie nutzt ein Hörgerät. Fatima, ihre pädagogische Fachkraft für Teilhabe und Inklusion, beobachtet, welche Faktoren in Lenas Umgebung ihre Teilhabe erleichtern oder erschweren und führt Gespräche mit Lenas Familie sowie mit Ärztinnen und Therapeuten. Sie leitet daraus ab, wie die Kindergruppe sowie das Kita-Team Lena unterstützen können. Für das Kita-Team ist die Auseinandersetzung mit einer Hörbehinderung neu und sie sind in Sorge, weil sich bisher noch niemand in Gebärdensprache qualifizieren konnte. Fatima und das Team überlegen daraufhin gemeinsam, welche Schritte sie gehen müssen, damit Lena sich in der Kita angenommen und wohlfühlen kann. Sie gibt dem Team praktische Tipps, zum Beispiel sich beim Gespräch auf Augenhöhe zu begeben, deutlich und langsam zu

sprechen und Gestik sowie Mimik unterstützend einzusetzen. Gemeinsam mit den Kindern macht sich das Team an die Arbeit und entwickelt visuelle Hilfen wie Bild- und Symbolkarten. Außerdem wird alles so umgestaltet, dass Lena alles gut sehen kann, etwa durch die Anordnung von Sitzkreisen oder Spielstationen.

Lena strahlt, weil sie die Regeln jetzt besser versteht und genau weiß, welche Aktivität gerade stattfindet. Bei Gruppenaktivitäten achtet das Team darauf, dass die Ansprache nicht nur verbal, sondern auch visuell erfolgt. Beim Basteln oder beim Spiel können die Kinder sehen, was Lena macht, und sie kann gleichzeitig neugierig beobachten, was die anderen tun. Nach einigen Wochen ist Lena auch beim Singen und Fingerspielen voller Freude dabei: Sie gestaltet die Lieder aktiv mit – durch Mimik, Gebärden oder Rhythmusinstrumente – und erlebt, wie viel Spaß gemeinsames Tun macht. Das Kita-Team hat inzwischen ein Bild davon, welche Aktivitäten für Lena funktionieren, welche Unterstützung sie beim Einstellen ihres Hörgeräts braucht und wie zusätzliche logopädische Therapie organisiert werden kann. Die Abstimmung und Vernetzung mit therapeutischen Diensten erfordern viel Zeit und Aufwand, und das Team muss ständig Strategien entwickeln, um alle Aufgaben im Blick zu behalten.

Gleichzeitig achten die pädagogischen Fachkräfte darauf, wie die Kinder in der Gruppe miteinander umgehen, dass sie Rücksicht nehmen und kooperieren können. Dabei kommt es auch zu Konflikten oder Situationen, in denen Rücksichtnahme noch geübt werden muss. Lena erlebt so sowohl die Herausforderungen als auch die Möglichkeiten der Gruppeninteraktion und kann nach und nach erfahren, dass sie teilhaben und sich einbringen kann.

Das Beispiel zeigt, dass bei entsprechenden Rahmenbedingungen Teilhabe und Inklusion in der Kita gelingen können. Da diese Bedingungen nicht immer optimal sind, erfordern Teilhabeprozesse eine regelmäßige Reflexion und Anpassung. Von zentraler Bedeutung ist die Kooperation aller Beteiligten: Gemeinsam werden Lösungen entwickelt, die die ganzheitliche Entwicklung des Kindes fördern. Ein erprobtes und wirksames Instrument dafür ist der B-Ausschuss, der abgestimmte Vorgehensweisen ermöglicht.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

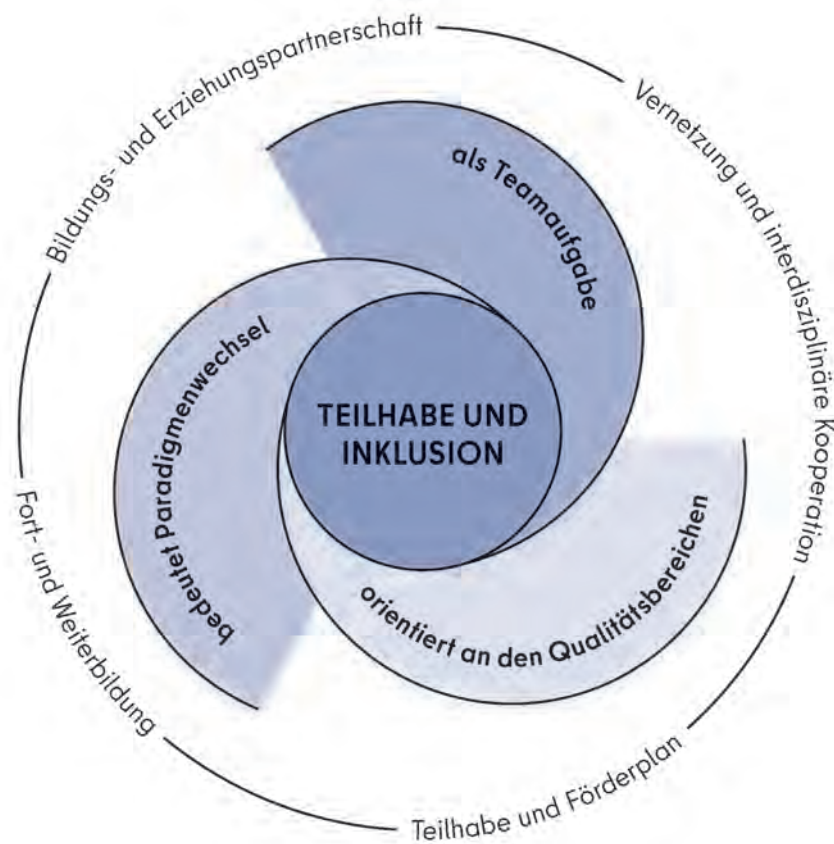
Ich-Kompetenzen: die eigene Persönlichkeit achten; sich zugehörig und wertgeschätzt fühlen; eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausdrücken; sich mit anderen verständigen; sich angemessen beteiligen; ein positives Selbstkonzept und Resilienz entwickeln; Selbststeuerung und Impulskontrolle.

Soziale Kompetenzen: anderen zuhören; sich einfühlen und sich in die Perspektive des anderen versetzen; sich empathisch und solidarisch verhalten; gegenseitige Achtung und Hilfsbereitschaft; Regeln für das Zusammenleben aushandeln und akzeptieren; gemeinsame Lösungen anstreben; Unterschiede und Gemeinsamkeiten differenziert wahrnehmen: Was ist bei anderen Kindern gleich, was ist anders?; eigene Rechte sowie Strukturen und Abläufe in der KiTa kennen und sich daran orientieren.

Sachkompetenzen: Handhabung und Verarbeitung unterschiedlicher Materialien; selbstständige Handlungen im Alltag (zum Beispiel Anziehen, Hygiene); entwicklungsgerechte Erklärungen verstehen und geben.

Lernmethodische Kompetenzen: bereit sein, von anderen zu lernen; Einbringen eigener Ressourcen (Wissen und Können); kooperieren und sich arbeitsteilig einer Sache widmen; Problemlösungsstrategien; Selbstorganisation.

Schaubild zu Teilhabe und Inklusion



Reflexionsfragen

- Wie können wir durch Raumgestaltung, Materialien und pädagogisches Handeln sicherstellen, dass sich alle Kinder in der KiTa wohlfühlen, teilhaben können und sich als zugehörig erleben?
- Woran lässt sich erkennen, dass wir Teilhabe und Inklusion als Aufgabe des gesamten Teams sehen?
- Wie stellen wir sicher, dass die Rechte aller Kinder in unserer KiTa in gleicher Weise zur Geltung kommen?
- Wie beziehen wir die Familien in die Förderung von Kindern mit erhöhtem beziehungsweise wesentlich erhöhtem Förderbedarf ein?
- Wie gestalten wir die Zusammenarbeit mit den Fachkräften für Teilhabe und Inklusion und Therapeuten?
- Wie gelingt uns die pädagogische Planung anhand des BTF und die darauf aufbauende Förderung der Kinder?

3.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien



Bedeutung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für das Kind und die Kindergemeinschaft

Der Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Förderauftrag kann besonders wirksam umgesetzt werden, wenn pädagogische Fachkräfte und Eltern⁵² vertrauensvoll und respektvoll zusammenarbeiten. Eltern sind und bleiben die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder, denn in der Familie werden Bildungsbiografien und Lebenswege grundlegend geprägt. Deshalb sind der Vertrauensaufbau und ein regelmäßiger Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes essenziell – Eltern sind die Expertinnen und Experten für ihr Kind.

Für Kinder ist es wichtig, dass ihre Familie, Familienkultur und Familienform in der KiTa anerkannt werden. Dies stärkt ihr Selbstbewusstsein und gibt ihnen Sicherheit, sich auf den Alltag und die vielseitigen Chancen in der KiTa einzulassen. Gerade in Berlin sind Familien sehr vielfältig (► siehe Kapitel 1.2.2). Alle Facetten der Familien sichtbar zu machen und gleichermaßen zu achten, schafft eine enge Verbindung zwischen KiTa und Lebenswelt der Kinder. Ein Gefühl der Zugehörigkeit empfinden Kinder dann, wenn sie erleben, dass ihre Eltern und pädagogische Fachkräfte respektvoll und wertschätzend miteinander

⁵² Vgl. hierzu Fußnote 4.

umgehen, dass eine emotionale Verbundenheit da ist und dass ihre Eltern sich freuen, wenn sie in die KiTa kommen. So entsteht eine vertrauensvolle Basis, die die Identitätsentwicklung der Kinder unterstützt und ihnen ermöglicht, sich auf Bildungsprozesse einzulassen.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in KiTas

Ein offener Austausch von Informationen zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften zur Entwicklung des Kindes ist entscheidend, um die Erziehungspartnerschaft, die im SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) gefordert wird, aktiv zu gestalten und mit Leben zu füllen. Das setzt ein grundlegendes Vertrauen zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien voraus, das durch eine offene und wertschätzende Haltung, eine Kommunikation auf Augenhöhe sowie die Möglichkeit mitzugestalten aufgebaut wird.

Wertschätzung und Respekt als Voraussetzung

Angesichts der unterschiedlichen Familienkulturen und Lebensformen in Berlin ist es für pädagogische Fachkräfte besonders wichtig, allen Eltern mit Respekt, Achtsamkeit und vorurteilsbewusst zu begegnen. Anerkennung und Entgegenkommen sind auch Voraussetzung dafür, dass Familien Verantwortung in der KiTa übernehmen wollen und Bereitschaft entwickeln, mitzuwirken und mitzuentcheiden.

Dabei ist es wichtig, ...

- die Lebenswelten jedes Kindes zu erkunden und gemeinsam mit den Familien Möglichkeiten zu schaffen, ihr Kind bestmöglich zu unterstützen. Dabei steht die Anerkennung jeder Familie im Mittelpunkt, um die Entwicklung und Teilhabe aller Kinder positiv zu fördern.
- Familien in ihrer individuellen Lebenssituation und ihrem spezifischen Alltag wahrzunehmen. Dafür braucht es einen besonders sensiblen Blick für herausfordernde Lebenslagen, zum Beispiel bei Trennungssituationen, im Kontext von Migration oder bei Familien, die von Armut, finanzieller Unsicherheit oder Diskriminierung betroffen sind. Das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive ist hier hilfreich, da oft mehrere dieser Aspekte miteinander verwoben sind (► siehe Kapitel 1.2.2).
- alle Familien zu respektieren, unabhängig davon, ob sie beispielsweise Anspruch auf staatliche finanzielle Unterstützung haben oder ihren Lebensunterhalt selbst erwirtschaften, ob zu Hause viele Ressourcen vorhanden sind oder das Kind in beengten Wohnverhältnissen mit wenig eigenem Spielmaterial lebt, ob das Kind in einer großen Familie oder in (möglicherweise wechselnden) Pflegefamilien oder -wohngemeinschaften aufwächst (► siehe Kapitel 1.2.3).
- jede Familie in ihrer spezifischen Familienkultur über die Sichtbarmachung von Sprachen, Festen wie auch das Einbeziehen ihrer Alltagsroutinen anzuerkennen und einen vertrauens- und respektvollen Bezug zur Lebenswelt jedes Kindes aufzubauen.
- die Vielfalt der Familienmodelle wertschätzend einzubeziehen, in denen Kinder aufwachsen: traditionelle Kernfamilien, Einelternfamilien, Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien und weitere Konstellationen.
- die Kindergemeinschaft zu stärken, indem in der KiTa in lebendigen, zuversichtlichen und freudvollen gemeinschaftlichen Aktivitäten mit allen Familien soziale Zusammengehörigkeit erfahrbar wird.
- Familien sind eingeladen, an Aktivitäten und pädagogischen Angeboten der Einrichtung teilzunehmen, eigene Kompetenzen und Ideen einzubringen und dabei die Perspektive der Kinder angemessen zu berücksichtigen.

Partnerschaftliche Kommunikation

Nach dem Aufbau einer Familie-KiTa-Beziehung in der Eingewöhnung (► siehe Kapitel 3.4) werden Tür- und-Angel-Gespräche⁵³ für den täglichen Austausch zum Geschehen in der KiTa zwischen allen Beteiligten sehr wichtig. Besonders Kindern können diese Tür- und-Angel-Gespräche den täglichen Übergang von ihrem Zuhause in die Kindertagesbetreuung erleichtern. Dazu gehört, dass ...

- jedes Kind freundlich begrüßt sowie in die KiTa-Situation begleitet wird und sich eine vertraute pädagogische Fachkraft insbesondere jüngeren Kindern zuwendet,
- in Anwesenheit des Kindes nicht über das Kind gesprochen wird, es vielmehr in die Kommunikation einbezogen ist,
- ein freundlicher Abschied den KiTa-Tag beendet und das Kind seine wichtigen Dinge bei sich hat (Kuscheltier, Schnuller, Trinkflasche, Bekleidung) oder diese eigenständig finden kann,
- stützende Abschiedsrituale mit den Familien abgestimmt werden und Familienmitglieder sich bei Bedarf im Gruppenraum aufhalten können, um diese Rituale zu pflegen.

Neben Tür- und-Angel- sowie Entwicklungsgesprächen, themenspezifischen Elternabenden und Aushängen gibt es viele weitere Formate des Austauschs zwischen KiTa und Familien, aber auch zwischen Familienmitgliedern untereinander. Besonders niederschwellige Angebote bei lockerer Atmosphäre fördern einen offenen Austausch: Elterncafés, Gesprächsrunden, Vater-Kind-Angebote, Feste oder Ähnliches. Indem eine parallele Kinderbetreuung angeboten wird, Familien-Kind-Angebote geplant oder Online-Formate in Betracht gezogen werden, können auch Familien und Bezugspersonen teilnehmen, die ansonsten durch die Betreuung ihres Kindes verhindert wären.

Besondere Anforderungen stellt die Zusammenarbeit mit Familien mit Fluchterfahrung dar. In angemessenen feinfühleriger Kommunikation gilt es, besonders unsichere Lebenssituationen zu erkennen, die von den Kindern als solche wahrgenommen werden, auch wenn sie die Lebenssituation nicht einordnen (können) oder nicht darüber sprechen (wollen). Für Kinder in diesen oder vergleichbaren Lebenslagen haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, mit den beteiligten Einrichtungen zu kooperieren und die besondere Bedeutung von Übergängen im Blick zu behalten (► siehe Kapitel 3.4).

In der Kommunikation zwischen KiTa und Familien können gleichwohl Schwierigkeiten auftreten. Manchmal kommt es zu Uneinigkeit in der Einschätzung kindlicher Entwicklung, es kann Beziehungsprobleme zwischen Familien und einzelnen pädagogischen Fachkräften geben oder es werden unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt. Eine Herausforderung können auch Sprachbarrieren sein, die den Austausch erschweren und zu Missverständnissen führen. Diese Umstände sind nicht grundsätzlich negativ, erfordern aber besondere Aufmerksamkeit, damit sie im weiteren Kommunikationsverlauf nicht zu Konflikten werden. Entstehende Konflikte werden auf der Grundlage fachlich begründeter Lösungsansätze stets am Wohl des Kindes ausgerichtet bearbeitet, um das Arbeitsbündnis zwischen Familien und KiTa zu (re-)aktivieren. Dabei steht die kooperative Gesprächsführung im Vordergrund. Falls nötig, wird die Leitung oder eine Fachberatung hinzugezogen. Grundsätzlich soll in Kindertageseinrichtungen ein klares Verfahren zum Beschwerdemanagement vorhanden und den Familien bekannt sein.

53 Der besondere Stellenwert von Tür- und-Angel-Gesprächen für die Zusammenarbeit mit Familien wird auch durch empirische Befunde gestützt (Kuger, Becker & Spieß, 2021, S. 524).



Partizipation und Mitgestaltung

Das Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) beschreibt den rechtlichen Rahmen für die Beteiligung der Familien als Elternvertretung. Ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung in wesentlichen Angelegenheiten der KiTa in den gesetzlich vorgesehenen Gremien auf der Bezirks- und Landesebene sind ein wichtiger Bestandteil demokratischer Zivilgesellschaft. Das Engagement von Eltern in diesen Ämtern beginnt vor Ort in der KiTa, in der Zusammenarbeit von Familien und pädagogischen Fachkräften. Damit auch Familien in solchen Gremien Gehör finden, die eher zurückhaltend sind, ist es hilfreich, dass pädagogische Fachkräfte diese Familien ansprechen und ermutigen, sich in die Gestaltung des Lebens in der KiTa und auch in die Gremien einzubringen. Familien erleben auf diese Weise, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen Berücksichtigung finden (► siehe Kapitel 1.2.3). Auch im Austausch der Eltern miteinander können Unsicherheiten, Hemmnisse und Vorurteile abgebaut und überwunden werden. Besonders förderlich ist es daher, die Beziehungen der Eltern untereinander zu stärken (zum Beispiel durch Kennenlernrunden, einladende Gesprächsanlässe und gezielte Unterstützung der Elternvertreterinnen und -vertreter bei ihrer Arbeit).

Neben formalen Möglichkeiten der Partizipation von Familien sind vielfältige ehrenamtliche Formen der Zusammenarbeit bedeutsam. Pädagogische Fachkräfte laden Familien zu Familienversammlungen und

Gesprächskreisen ein und befragen sie zu ihren Bedarfen und Interessen. Sie besprechen mit einzelnen Familien, welche Beteiligungsformen zu ihrer Lebenssituation passen, und treffen entsprechende Regelungen. Sie finden geeignete Möglichkeiten, Familien bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption sowie der Planung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit einzubeziehen. Wenn sich Familien aktiv in den KiTa-Alltag einbringen können, zum Beispiel durch Möglichkeiten der ehrenamtlichen Beteiligung (Vorleseangebote, fachliche Inputs bei Expertenwissen), erhalten sie einen Einblick, wie der pädagogische Alltag in der Einrichtung gestaltet ist. Das stärkt ihre Verbundenheit mit der Kindertageseinrichtung.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Austausch und Verständigung zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien beginnen bereits vor dem ersten Tag des Kindes in der KiTa. Pädagogische Fachkräfte verschaffen den Familien die Möglichkeit, sich über das Leben in der KiTa zu informieren und den Alltag der Kinder dort kennenzulernen. In dieser Zeit bahnen pädagogische Fachkräfte aktiv eine konstruktive Zusammenarbeit an. Sie bauen zu den Bezugspersonen eine Beziehung auf und verdeutlichen, dass sie die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes als gemeinsame Aufgabe verstehen (► siehe Kapitel 3.4.1).

Abstimmung zu den Bildungs- und Erziehungszielen

Kontinuierliche Gespräche mit Familien dienen der Verständigung über Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder und begleiten ihre Entwicklung während der gesamten Zeit in der Einrichtung. Daher werden diese meistens als Entwicklungsgespräche bezeichnet. Sie finden regelmäßig wie auch bedarfsorientiert statt – mindestens aber ein- bis zweimal in jedem Jahr. Je jünger das Kind ist, umso kürzer sind die Abstände zwischen den Entwicklungsgesprächen. Regelungen zur Vereinbarung von Entwicklungsgesprächen sollten für die Familien transparent sein und niederschwellig gestaltet werden.

Die pädagogischen Fachkräfte berichten auf Basis ihrer systematischen Beobachtungen (► siehe Kapitel 3.1.1) von den Entwicklungsfortschritten und dem Kompetenzaufbau des Kindes seit dem letzten Gespräch. Dabei werden gezielt Kinder in den Blick genommen, die in ihrer Teilhabe an Bildungs- und Alltagssituationen eingeschränkt sind, um ihre individuellen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und zu unterstützen. Der Berliner Teilhabe- und Förderplan (BTF) wird auf Basis der BeoKiz-Beobachtungen gemeinsam mit den Familien besprochen. Daraus werden Maßnahmen abgeleitet, die die Teilhabe der Kinder sowohl in der KiTa als auch im familiären Alltag stärken (► siehe Kapitel 3.2). Für Familien soll deutlich werden, welchen Herausforderungen sich das Kind gerade zuwendet, wie sie es anregen und unterstützen können und welche Anregungen in der KiTa geplant sind. Familien bringen in Entwicklungsgesprächen ihre Beobachtungen und Deutungen aus ihrem Alltag, ihre Familienkulturen und Werte ein. Manchmal bestehen unterschiedliche Wahrnehmungen, weil die Familien ihre Kinder zu Hause anders erleben als die pädagogischen Fachkräfte in der KiTa. Diese Sichtweisen sind sehr wertvoll, um ein vielschichtiges Bild von den Kindern zu ermöglichen.

Kommunikation mit mehrsprachigen Familien

Mehrsprachige Familien können insbesondere von pädagogischen Fachkräften profitieren, die die Familiensprache(n) kennen oder zur Verständigung zunächst von einer gemeinsamen Zweitsprache (zum Beispiel Englisch) Gebrauch machen können. Auch können Dolmetscherdienste oder Übersetzungs-Apps eine Unterstützung bieten. Zudem können Piktogramme und Bilder unter anderem auch Familien, die keine Schriftsprache beherrschen, helfen, in die Kommunikation zu kommen. Fotos und Videos aus dem Alltag

der Kinder können in Entwicklungsgesprächen dazu genutzt werden, die Stärken, Ressourcen und Lernerfolge des Kindes zu veranschaulichen.

In Erstgesprächen oder während der Eingewöhnung können Gespräche über folgende Fragen hilfreich sein, um über die sprachliche Situation der Kinder mehr zu erfahren:

- Was bedeutet der Name des Kindes? Wie wird das Kind in der Familie gerufen?
- Welche Sprache(n) wird/werden in der Familie gesprochen? Mit wem spricht das Kind in welcher Sprache?
- Welche Erwartungen hat die Familie an die sprachliche Bildung ihres Kindes (verschiedene Sprachen)?
- Welche Erfahrungen macht das Kind in der Familie mit Büchern, Liedern, Reimen oder erzählten Geschichten? Welche Medien nutzt es (aktiv oder passiv)?

Armutssensibles Handeln

Familien verfügen über unterschiedliche materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Ressourcen. Einschränkungen in einem oder mehreren Bereichen können sich auf Kinder und ihre Teilhabechancen negativ auswirken. KiTas sollen die Lebenslagen der Kinder und Familien berücksichtigen, um Armutsfolgen präventiv entgegenzuwirken. Niederschwellige Unterstützungsformen reichen von Tausch- oder Ausleihmöglichkeiten für Kleidung, Spielzeug und Bücher über kostenfreie Ausflüge und Angebote bis hin zu einfachen Möglichkeiten der Begegnung und Vernetzung der Familien untereinander. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass jedes Kind unabhängig von Kleidung, Spielzeug oder der finanziellen Situation seiner Familie gleichwertig behandelt und nicht ausgeschlossen wird (► siehe Kapitel 1.2.2.). Eine sensible und vertrauensvolle Kommunikation mit den Familien ist dabei besonders wichtig.

Vernetzung

Pädagogische Fachkräfte erkunden die Situation im Sozialraum und richten die Angebote und bei Bedarf auch die Konzeption ihrer KiTa immer wieder neu danach aus. Hierbei beziehen sie die Familien mit ein, weil sie möglicherweise auch Ressourcen im Sozialraum kennen. Die Vernetzung mit Anbietern der Familienbildung und -beratung im Sozialraum, etwa Familienzentren, eröffnet den Familien weitere Unterstützungs- und Bildungsmöglichkeiten. Die Kooperation mit weiteren Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen, die sich im selben Sozialraum befinden, kann ebenfalls eine Bereicherung für die Familien darstellen.

Bezug zu den Kompetenzdimensionen der Kinder

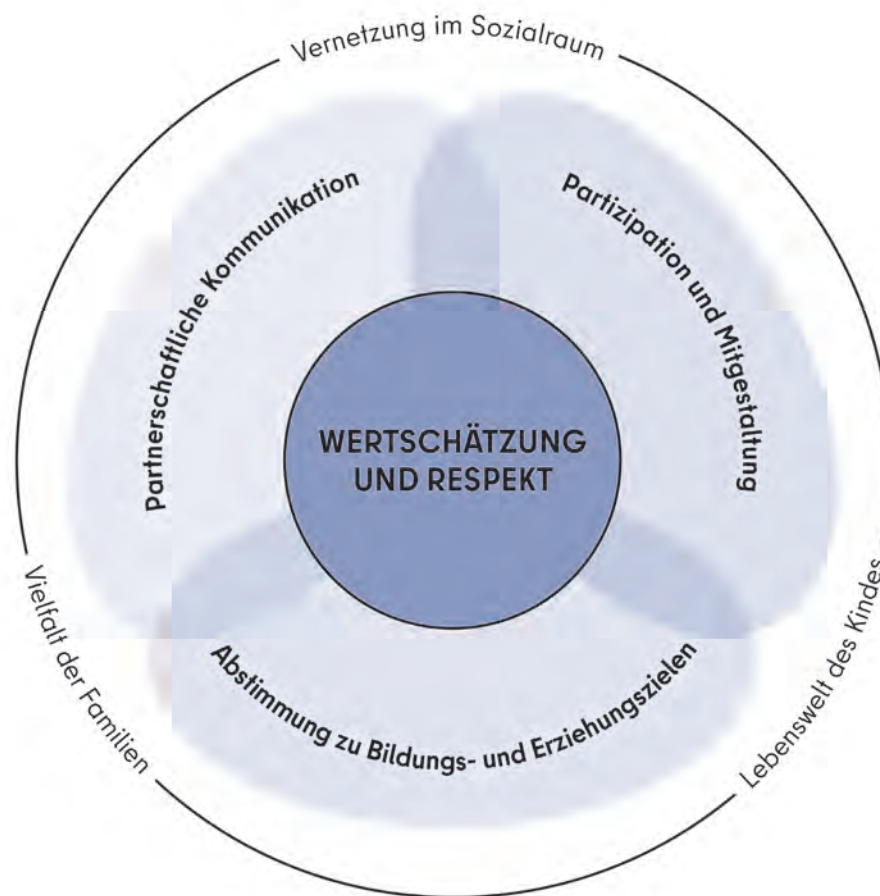
Ich-Kompetenzen: Selbstbewusstsein und Selbstwert; Vertrauen darauf, dass man Herausforderungen bewältigen kann und bei Bedarf Unterstützung erfährt.

Soziale Kompetenzen: sich als Teil einer größeren sozialen Gemeinschaft erleben; den eigenen Sozialraum wahrnehmen und sich darin vernetzen und einbringen; sich mit anderen austauschen; sich an Entscheidungen beteiligen.

Sachkompetenzen: Mitbestimmungsmöglichkeiten der Erwachsenen kennenlernen; Konfliktlösungsmöglichkeiten; gegenseitige Unterstützung.

Lernmethodische Kompetenzen: Dokumentationsmethoden und verschiedene Wege zur Informationsübermittlung; Ebenen der Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Schaubild zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien



Reflexionsfragen

- Wie arbeiten wir mit den Familien zusammen, um die Bildungs- und Lernprozesse ihrer Kinder gemeinsam zu unterstützen?
- Welche Beteiligungsmöglichkeiten im Alltag und bei Aktivitäten und welche Beteiligungsmöglichkeiten in größerem Rahmen wie Gremien bieten wir Familien an? Welche davon nutzen sie? Wie können wir Teilhabe und Mitbestimmung der Familien stärken?
- Wie sensibilisieren wir die Familien für Kinderrechte?
- Auf welche Weise gelingt es uns, die Familienkulturen unserer KiTa kennenzulernen?
- Welche Konzepte zur Lösung von Kommunikationsproblemen nutzen wir bereits und welche Unterstützungsmöglichkeiten könnten wir zusätzlich aufgreifen?
- Wie wird die Orientierung an den Kinderrechten und der Bildung für nachhaltige Entwicklung auch den Familien nahegebracht?

3.4 Übergänge gestalten⁵⁴



Bedeutung von Übergängen für das Kind und die Kindergemeinschaft

Im Leben eines Menschen haben Übergänge (Transitionen) eine große Bedeutung, insbesondere die ersten: So wie Kinder diese erleben, werden oft weitere Wechsel und Veränderungen erfahren und verarbeitet. Übergänge können mit Zuversicht und Freude, aber auch mit Ängsten, Unsicherheiten und Stress verbunden sein. Für junge Kinder, die mit der Aufnahme in die KiTa einen ersten Schritt aus ihrer familiären Welt heraus gehen, ist diese Übergangszeit deshalb eine besonders sensible Phase. Das Kind trifft auf zunächst unbekannte Erwachsene und Kinder, die Räume sind ihm noch nicht vertraut und die Trennung von der Familie ist für manche Kinder eine ungewohnte Erfahrung. Damit sie mit der neuen Situation nicht überfordert sind, bedürfen sie der aufmerksamen Begleitung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und der Kindergemeinschaft, die das Kind aufnimmt. Mit ihrer Zuwendung kann das Kind Kontakt zu den Kindern und Erwachsenen und zu seinem neuen Umfeld aufnehmen und sich zunehmend sicherer fühlen.

Neben diesem ersten Übergang von der Familie in die Einrichtung erlebt das Kind weitere, beispielsweise von der Kindertagespflege in die Kindertageseinrichtung, vom Nest oder der Krippe zum Elementarbereich, von einer Kita zur anderen und schließlich den Übergang von der Kita in die Grundschule. Inzwischen werden auch die sogenannten Mikrotransitionen, also die kleinen Übergänge im Alltag von einer Situation in eine andere, stärker beachtet. All diese Situationen erfordern von den Kindern Anpassungsleistungen. Sie sehen sich folgenden Entwicklungsaufgaben gegenüber:

54 Die Einleitung zu Kapitel 3.4 sowie die Unterkapitel 3.4.1 und 3.4.2 basieren zu großen Teilen auf Texten von Grit Herrnberger.

- **Veränderungen auf der Ebene des Individuums** mit der Notwendigkeit, starke Gefühle zu verarbeiten (Trauer, Verlustängste, Unsicherheiten, aber auch Freude und Stolz) und das eigene Selbstbild zu verändern, zum Beispiel: Ich gehöre jetzt zu den Großen!
- **Veränderungen auf der Ebene der Beziehungen**, die einhergehen mit der zeitweiligen Trennung von vertrauten Bezugs- und Bindungspersonen (Eltern, vertraute pädagogische Fachkräfte) und der Notwendigkeit, sich auf bisher unbekannte Menschen einzulassen, neue Beziehungen einzugehen und zu gestalten (andere Kinder, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte).
- **Veränderungen auf der Ebene der Lebensumwelten** wie ungewohnte Räume oder Zeiteinteilungen. Diese erfordern, sich neu zu orientieren, selbstständiger zu werden oder Bedürfnisse aufzuschieben.

Übergänge bergen sowohl Chancen als auch Risiken in sich. Chancen ergeben sich dann, wenn das Kind den Übergang spannend findet und daran wachsen kann. Risiken können auftreten, wenn die neuen Anforderungen das Kind überfordern, es dafür noch nicht ausreichend kompetent ist. Kinder, die in ihrer Teilhabe aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt sind, benötigen in dieser Phase besondere Aufmerksamkeit (► siehe Kapitel 1.2.2 und 3.2).

Besonders kritisch wird es, wenn das Kind zeitgleich weiteren Veränderungen und Belastungen ausgesetzt ist, etwa Krankheit, einem Umzug, Veränderungen in der Familie (zum Beispiel Geburt eines Geschwisterkindes, Trennung der Eltern) oder seiner weiteren Lebenswelt. Kindern, die durch ihre ersten Übergänge überfordert und verunsichert werden, kann es zukünftig schwerer fallen, veränderte Lebensumstände mit Optimismus anzugehen. Gelungene Übergänge hingegen stärken das Vertrauen des Kindes in seine Kräfte und seine Widerstandsfähigkeit – auch Resilienz genannt.

Übergänge in KiTas

Für gelingende Übergänge sind verschiedene Faktoren von Bedeutung:

Beteiligung der Kinder an der Gestaltung

Für Übergänge gilt, dass sie leichter gelingen, wenn alle Beteiligten am Prozess mitwirken. Eine solche Beteiligung drückt sich im Entwicklungsverlauf eines Kindes unterschiedlich aus: Bei sehr jungen Kindern geht es vor allem darum, durch aufmerksames Beobachten zu erkennen, wie ihre Gefühlslage ist, und entsprechend sensibel darauf zu reagieren. Kinder, die sich zunehmend sprachlich äußern können, sind bald in der Lage, sich die zukünftige Situation vorzustellen und sich dazu mitzuteilen: Worauf freuen sie sich? Was bedrückt oder ängstigt sie? Welche Fragen haben sie? Diese Kinder verarbeiten Übergänge nicht nur durch sprachliches Handeln, sondern häufig auch in ihren Spielen oder über thematisch passende Bücher (► siehe Kapitel 1.2.1).

Beteiligung der Familie und der Bezugspersonen

Die Familie nimmt als Bildungspartnerin insbesondere in Übergangszeiten eine zentrale Rolle ein. Übergangssituationen wie die Eingewöhnung in der KiTa, interne Wechsel innerhalb der Einrichtung oder der Übergang in die Grundschule bieten besondere Gelegenheiten, Kinder individuell zu begleiten. Dabei ist es wichtig, die Vielfalt der Familienkonstellationen, Lebensrealitäten und kulturellen Hintergründe aktiv einzubeziehen. Pädagogische Fachkräfte können dies durch offene Gespräche, Informationsangebote, regelmäßigen Austausch und gemeinsame Planungsschritte unterstützen. Nur durch eine enge Zusammenarbeit mit den Familien kann ein inklusiver, kindzentrierter Übergangsprozess gestaltet werden, der Bindung, Sicherheit und Bildungsbeteiligung fördert und den Kindern einen gelingenden Start in neuen Lebensab-

schnitten ermöglicht. Dabei sind die Einstellungen und das Handeln der Erwachsenen (Familie und pädagogische Fachkräfte) entscheidend, auch wenn sich die Perspektiven unterscheiden. Pädagogische Fachkräfte übernehmen die Rolle als neue Bezugspersonen und stehen dabei in engem Kontakt mit den vertrauten Bezugspersonen des Kindes. Familien durchlaufen selbst einen Übergang und erleben Veränderungen wie einen neuen Tagesablauf und die zeitweise Trennung von ihrem Kind. Sie müssen dabei unter Umständen mit starken Gefühlen wie Trauer, Sorge oder einem schlechten Gewissen umgehen. Bis das Vertrauen in die pädagogischen Fachkräfte gewachsen ist, vergeht Zeit. Ein wertschätzender Kontakt und eine anerkennende Zusammenarbeit mit den Familien stärkt deren Resilienz und fördert ihre Erziehungskompetenz.

Individuelle Begleitung jedes Kindes

Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, wenn sie Übergänge zu bewältigen haben. Beobachtungen während der Kennenlernphase und des KiTa-Alltags sowie Gespräche mit den Eltern geben Aufschluss darüber, welche Erfahrungen ihr Kind bereits gemacht hat und welche Art von Unterstützung vermutlich gebraucht wird. Dies ist von Bedeutung auch im Hinblick auf Chancengerechtigkeit: eine passende und sensible Begleitung kann Benachteiligungen entgegenwirken (► siehe Kapitel 1.2.2).

Balance zwischen Kontinuität und Veränderung

Immer dann, wenn durch Unbekanntes neue Anforderungen entstehen, hat ein Kind die Chance, seine Möglichkeiten und Kompetenzen zu erweitern. Finden Kinder in der neuen Umgebung Vertrautes wieder, können sie daran anknüpfen. Bei jungen Kindern unterstützen Übergangsobjekte wie ein Stofftier, eine Decke oder ein Kissen von zu Hause. Beim Übergang in die Schule können Freundinnen oder Freunde aus der Kindergemeinschaft der KiTa Sicherheit bieten. Wichtig ist die Erfahrung, dass bereits erworbene Kompetenzen auch in der neuen Situation ihren Nutzen haben und wertgeschätzt werden. Vielfach erwarten Kinder auch selbst etwas Neues: eine andere Umgebung, die ihnen signalisiert, dass sie in ihrer Bildungsbiografie einen Schritt weitergegangen sind.

Kooperation aller Beteiligten

Um ein Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Veränderung zu erreichen, ist eine enge Kooperation all derjenigen, die am Übergang beteiligt sind, nützlich. Die abgebende und die aufnehmende Einrichtung haben die Aufgabe, sich dazu auszutauschen, mit welchen Kompetenzen, mit welchen Wünschen und Erwartungen ein Kind oder eine Kindergruppe kommt.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Eine pädagogische Fachkraft begleitet Übergänge als Teil ihrer professionellen Aufgabe und gestaltet dabei ganzheitliche Bildungsaufgaben und -momente, die sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte fordern und stärken. Übergänge eröffnen vielfältige Bildungsgelegenheiten: Sie fördern die Selbstwirksamkeit der Kinder, unterstützen Bindung und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Dabei sollten Übergangssituationen bewusst inklusiv und partizipativ gestaltet werden, sodass die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes berücksichtigt werden. Die pädagogische Fachkraft gestaltet die Übergangssituationen aufmerksam, um jedem Kind nach seinem Bedarf einen positiven (ersten) Übergangsprozess zu ermöglichen. Dafür benötigt sie Fachwissen, unter anderem zur Bindungstheorie, zur Übergangsgestaltung oder dazu, wie Übergangsprozesse verlaufen und wie sie Resilienz fördern können. Wird das Thema Übergänge im Team diskutiert und in der Konzeption verankert, schafft das Transparenz für Eltern oder neue Mitarbeitende.

3.4.1 Eingewöhnung: Der Übergang von der Familie in die KiTa

Bedeutung der Eingewöhnung für das Kind und die Kindergemeinschaft

Das „neue“ Kind trifft in der KiTa auf Erwachsene und Kinder, die ihm bisher unbekannt sind und zu denen es noch keine Beziehung aufgebaut hat. Es kennt die Räume nicht, möglicherweise war es noch nie für eine längere Zeit von Familie oder Bezugspersonen getrennt. Deshalb braucht es vertraute Personen, die es in diesem sensiblen Prozess des Übergangs vor allem emotional unterstützen. Mit dieser guten „Rückendeckung“ kann es selbstbestimmt Kontakte aufnehmen und sein Umfeld erkunden. Die pädagogischen Fachkräfte, die es eingewöhnen, sollten ihm kontinuierlich zur Verfügung stehen. So lernt das Kind sie kennen und ihnen zunehmend zu vertrauen. Eine bedeutende Rolle nehmen andere Kinder im Übergangsprozess ein.

Die Dauer der Eingewöhnung ist individuell verschieden. Das Kind ist dabei die Akteurin oder der Akteur – es bestimmt, wann der Loslösungsprozess so weit erfolgt ist, dass es zunehmend mehr Zeit ohne Begleitung in der KiTa verbringt. Auch hierbei spielt die Gemeinschaft der Kinder, die das neue Kind freundlich aufnimmt, eine bedeutende Rolle.

Die Eingewöhnung kommt zum Ende, wenn die zuständige pädagogische Fachkraft und das Kind miteinander eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung aufgebaut haben. Sobald das Kind in Gegenwart der pädagogischen Fachkraft entspannt ist, es seine Umwelt erkundet, Kontakt zu anderen Personen aufnimmt und sich in schwierigen Momenten von der pädagogischen Fachkraft trösten lässt, ist die Eingewöhnung abgeschlossen.

Eingewöhnung in KiTas

Für einen sanften Wechsel von der Familie in die KiTa werden verschiedene Konzepte und Modelle in der pädagogischen Praxis angewendet, so das Berliner Eingewöhnungsmodell⁵⁵, das Münchener Modell⁵⁶ und die Eingewöhnung in der Peergruppe (Tübinger Modell⁵⁷) und weitere Modelle wie partizipatorische Eingewöhnung⁵⁸ und bedürfnisorientierte Eingewöhnung⁵⁹. Den Modellen ist gemeinsam, dass Beteiligung und Bedürfnisorientierung in der Zeit des Ankommens als wichtig angesehen werden. Sie orientieren sich eng an der Bindungstheorie von John Bowlby und gehen davon aus, dass Kinder eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson brauchen, um sich in einer neuen Umgebung sicher zu fühlen. In der Eingewöhnungsphase wird die Anwesenheit der Eltern schrittweise reduziert, während das Kind langsam Vertrauen zur pädagogischen Fachkraft aufbaut. Durch diese behutsame, schrittweise Trennung können Kinder sichere Bindungen entwickeln, was ihr Wohlbefinden und ihre Fähigkeit zur Exploration in der KiTa stärkt. Besonderer Wert wird auf individuelle Anpassung, Beobachtung und auf die Signale des Kindes gelegt, um Überforderung zu vermeiden.

Um ein geeignetes Eingewöhnungskonzept zu entwickeln beziehungsweise das vorliegende Konzept zu überarbeiten, kann es hilfreich sein, sich mit mindestens zwei Eingewöhnungsmodellen auseinanderzusetzen und so zu prüfen, wie sich diese Modelle mit den pädagogischen Haltungen und Rahmenbedin-

55 Laewen/Hedervari-Heller, 2013

56 Winner/Erndt-Doll, 2013; Evanschitzky/Zöller, 2021

57 Fink, 2022

58 Alemzadeh, 2023

59 Wedewardt, 2023



gungen der Einrichtung vereinbaren lassen. Die KiTa verankert ihr gewähltes Eingewöhnungsmodell in der Konzeption und macht transparent, wie der Ablauf gestaltet ist, welche Rolle die Eltern dabei spielen und warum dieses Modell ausgewählt wurde. Dabei werden die unterschiedlichen Lebenswelten der Familien wertschätzend einbezogen – mit flexiblen Lösungen und kultursensibler Begleitung. Dank gemeinsamer Fortbildungen kooperieren die pädagogischen Fachkräfte, gewinnen Sicherheit und schaffen eine liebevolle Atmosphäre, die jedem Kind seinen eigenen, gut begleiteten Start in der KiTa ermöglicht.

Es kann vorkommen, dass sich ein Kind nicht oder nur sehr langsam eingewöhnt. Das bedeutet kein Versagen der KiTa, sondern ein wichtiges Signal, dass das Kind und die Familie zusätzliche Unterstützung oder ein angepasstes Vorgehen benötigen. In solchen Fällen arbeiten pädagogische Fachkräfte und die Eltern gemeinsam reflektierend: Pädagogische Fachkräfte beobachten das Kind genau, achten auf Stressanzeichen und erkundigen sich nach den Erfahrungen und Bedürfnissen der Eltern. Der Eingewöhnungsprozess kann flexibel angepasst werden, etwa durch Verlängerung der Phasen, kürzere Trennungszeiten, mehr Kontakt zur Bezugsperson oder ein langsames Heranführen an Gruppenaktivitäten. Offene Gespräche mit den Eltern stärken die Erziehungspartnerschaft, schaffen Vertrauen und ermöglichen gemeinsame Lösungsstrategien. Gegebenenfalls können auch externe Fachstellen hinzugezogen werden, um das Kind bestmöglich zu unterstützen. Oft steht am Ende der Eingewöhnung ein erstes Entwicklungsgespräch – bei Bedarf unterstützt durch eine Sprachmittlerin oder einen Sprachmittler. Besprochen werden die Beobachtungen und Dokumentationen (► siehe Kapitel 3.1.1) der pädagogischen Fachkraft sowie die Eindrücke und gegebenenfalls Fragen der Eltern oder Bezugspersonen.

Auch für die Eltern bedeutet der Beginn der außerhäuslichen Betreuung ihres Kindes einen neuen Schritt: Sie überlassen ihr Kind für eine längere Zeitspanne Personen, die sie erst kennenlernen werden. Aus diesem Vertrauensvorschuss wird über die Zeit bestenfalls eine Beziehung wachsen, die belastbar und gut ist und sich während der Jahre, die das Kind in der KiTa ist, festigt.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Damit Eltern die für ihr Kind passende KiTa finden können, machen die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen ihre Arbeit transparent. Tage der offenen Tür, KiTa-Feste, Flyer oder auch Hospitationen erleichtern den Eltern die Entscheidung für eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege. Nach der vertraglichen Aufnahme geht es darum, zwischen Einrichtung, Kindertagespflegestelle und Familie abzusprechen, wie die Zeit der Eingewöhnung gestaltet wird – gleich, welches Eingewöhnungsmodell dort üblich ist.

In Kindertageseinrichtungen wird festgelegt, welche pädagogische Fachkraft für das Kind und die Eltern Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner ist. Der Zeitplan wird mit dieser pädagogische Fachkraft abgestimmt und entsprechend im Dienstplan berücksichtigt. Eltern oder Bezugspersonen und pädagogische Fachkraft tauschen sich zur Lebenswelt und der Bedeutung der ersten Tage aus, fragen nach Vorlieben, Gewohnheiten, dem Tagesrhythmus, Sprache(n) und eventuellen Vorerfahrungen des Kindes.

Das offene und zugewandte Begrüßen der Familie an jedem Tag ist ein wichtiger Baustein beim Ankommen. Durch eine feinfühlig Zugewandtheit (Responsivität) lernt die pädagogische Fachkraft das Kind immer besser kennen und versteht seine Signale. Die pädagogischen Fachkräfte besprechen mit den Eltern oder Bezugspersonen, wann und wie eine erste Trennung erfolgen kann. Mahlzeiten, Schlafphasen und die Teilnahme an Aktivitäten in der Kindergemeinschaft sind weitere Themen. Sie tauschen sich aus über die Bedeutung von Ritualen (beispielsweise beim Verabschieden) und üben sie ein. Die pädagogischen Fachkräfte versichern den Eltern oder Bezugspersonen, dass sie auch weiterhin die wichtigsten erwachsenen Personen für das Kind bleiben werden. Bei Verständigungsschwierigkeiten empfiehlt es sich, dolmetschende und/oder kulturvermittelnde Personen einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die Beteiligten einander richtig verstehen.

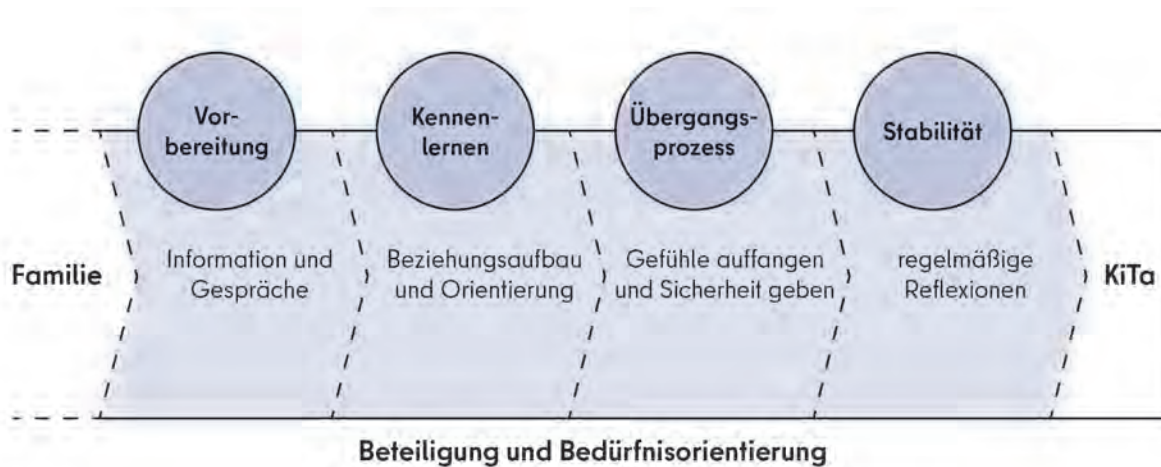
Eingewöhnung bei einem Wechsel innerhalb der Kita

Im Lauf der Zeit kann es auch innerhalb der Kindertageseinrichtung zu Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen und Bereichen kommen. Junge Kinder beginnen zumeist im Krippenbereich. Die pädagogischen Fachkräfte entscheiden nach Entwicklungsstand, wann ein Kind in einen Bereich mit älteren Kindern wechselt. Dieser Übergang fällt leichter, wenn der Wechsel von allen thematisiert wird und die „Übergangskinder“ schon Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften und den Kindern aufnehmen, indem sie sich dort (regelmäßig) für ein paar Stunden aufhalten konnten. Oft kennen sich Kinder und Erwachsene bereits aus dem gruppenübergreifenden Spiel, dem Garten, von Vertretungssituationen oder dem Früh- oder Spätdienst. Das macht es leichter. Und der Stolz, bald zu den „Großen“ zu zählen, wirkt als Entwicklungsmotor.

Eingewöhnung bei einem Wechsel der Einrichtung oder dem Wechsel aus einer Kindertagespflege in eine Kindertageseinrichtung

Verlässt ein Kind eine Kindertageseinrichtung oder eine Kindertagespflege und setzt die Betreuung in einer anderen Einrichtung fort, ist auch dies ein Übergang und kann eine erneute, angepasste Phase der Eingewöhnung erfordern. Die Abläufe sind ähnlich herausfordernd, trifft das Kind doch erneut auf unbekannte Personen, Räume, Tagesabläufe. Möglicherweise trauert es Freundinnen und Freunden, pädagogischen Fachkräften, einem geliebten Garten oder Gruppenraum in der vorherigen KiTa hinterher. Andererseits hat es während seines ersten Übergangs bereits Kompetenzen der Bewältigung aufgebaut, auf die es nun zurückgreifen kann. Gleiches gilt für die Eltern und Bezugspersonen. Pädagogische Fachkräfte gestalten diese Phase deshalb ähnlich wie erste Eingewöhnungen und berücksichtigen dabei die bisherigen Erfahrungen.

Schaubild zum Übergang von der Familie in die KiTa



Reflexionsfragen

- Auf welche Weise gewährleisten wir einen Übergang von der Familie in die KiTa, der die kindliche Resilienz stärkt und die Familien willkommen heißt?
- Wie werden Familien in ihrer Vielfalt, zum Beispiel durch mehrsprachige Informationen, Beratungsgespräche oder Beteiligung an Eingewöhnungsritualen, einbezogen?
- Welche Rituale, Eingewöhnungsangebote oder visuelle Hilfen (zum Beispiel Bilderpläne, strukturierte Abläufe, kleine Kennenlernrituale) erleichtern allen Kindern Orientierung, Mitbestimmung und Teilhabe?
- Wie gelingt die Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften bei Übergängen von der Kindertagespflege in die Kita oder von Kita zu Kita, sodass alle Kinder gut begleitet werden?

3.4.2 Übergänge während des Tages: Mikrotransitionen

Bedeutung von Mikrotransitionen für das Kind und die Kindergemeinschaft

Kinder erleben im KiTa-Alltag mehrere kleine Übergänge und Veränderungen (sogenannte Mikrotransitionen), etwa den Wechsel von einer Spielphase zu einer Mahlzeit, das Dienstende einer pädagogischen Fachkraft oder das Anziehen in der Garderobe, um nach draußen zu gehen. Diese Übergänge unterscheiden sich in ihrer Dauer, Vorhersehbarkeit und emotionalen Bedeutung und werden von Kindern individuell unterschiedlich wahrgenommen und bewältigt. Für Kinder bedeuten solche Situationen häufig eine Herausforderung, da sie mehrere Anforderungen gleichzeitig meistern müssen: Sie lösen sich von einer vertrauten Situation oder aus einer aktuellen Tätigkeit, orientieren sich neu und stellen sich auf veränderte Bedingungen ein. Manchmal verstehen sie diese Änderungen nicht (zum Beispiel „Warum müssen Früh- und Spätdienst in einem anderen Raum stattfinden?“) oder sie kommen für sie überraschend (zum Beispiel „Das Mittagessen steht jetzt an, ich hatte aber gerade angefangen zu malen“). Wenn diese Übergänge für Kinder nicht nachvollziehbar, abrupt oder wenig transparent sind, können Unsicherheiten oder auch Stress und Überforderung entstehen. Kinder benötigen in solchen Momenten verlässliche Strukturen und Unterstützung, um sich auch auf kleinere Veränderungen einzulassen.

Mikrotransitionen in KiTas

Diese scheinbar kleinen, aber entscheidenden und wiederholten Übergänge im Tagesverlauf einer KiTa werden zunehmend mehr beachtet. Sie betreffen unterschiedliche Bereiche:

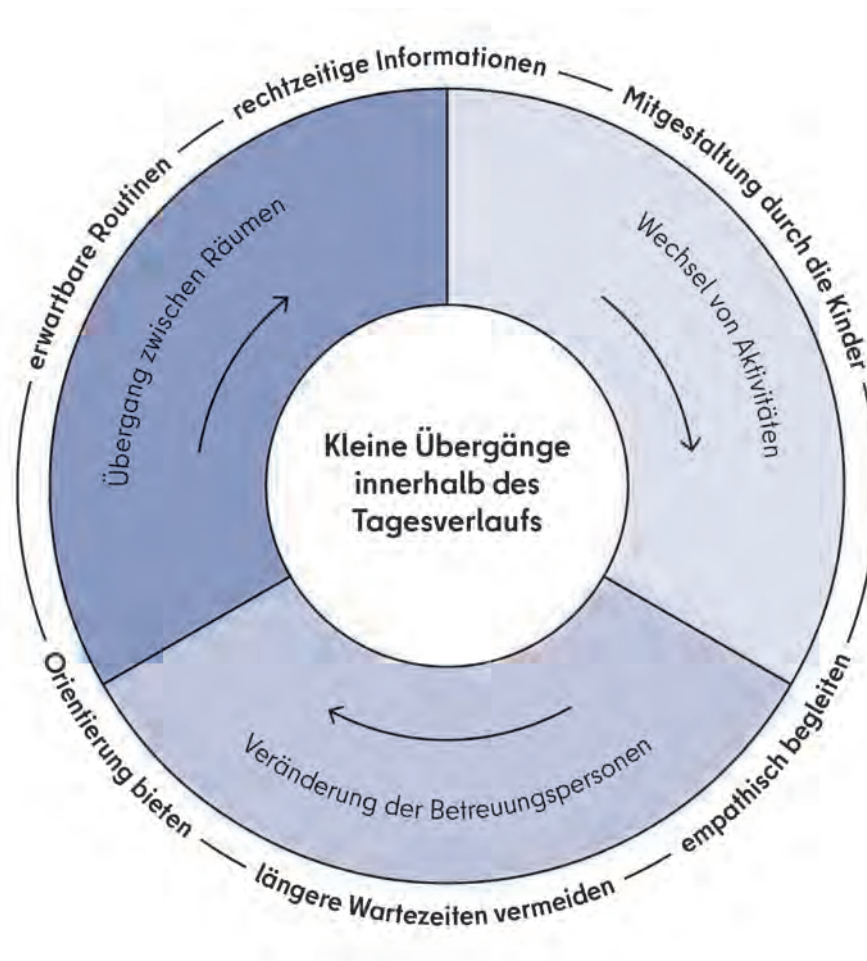
- Aktivitäten (etwa vom Essen zu einer Ruhephase, vom selbstbestimmten Spiel zum Kinderkreis),
- Räume (zwischen drinnen und draußen, vom Frühdienst- in den Gruppenraum),
- Personen (etwa Wechsel pädagogischer Fachkräfte bei Schichtwechsel oder von Spielpartnerinnen und -partnern während der Abholzeit).

Mikrotransitionen können insbesondere für junge oder jüngst eingewöhnte Kinder herausfordernd sein: zum einen, wenn die Abläufe für sie unüberschaubar sind, zum anderen, wenn es dabei zu längeren Wartezeiten kommt. Werden Mikrotransitionen hingegen feinfühlig begleitet, vorhersehbar und klar strukturiert, können sie wertvolle Bildungsgelegenheiten sein. Sie geben den Kindern Orientierung und Sicherheit und sie entwickeln dabei soziale und emotionale Kompetenzen und stärken ihre Anpassungsfähigkeit und Selbstständigkeit. Daher ist es von Bedeutung, diese Übergänge planvoll und empathisch zu begleiten.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Eine Tagesplanung, bei der Übergänge kenntlich gemacht sind, rechtzeitige Informationen und die Mitgestaltung durch die Kinder sind hilfreich. Als günstig – weil belastungs- und stressmindernd – hat es sich erwiesen, den Tagesablauf mit erwartbaren Routinen zu gestalten, Mikrotransitionen anzukündigen oder längere Wartezeiten im Ablauf (etwa vom Spielen zum Essen, beim Wickeln, beim Anziehen für den Garten) zu vermeiden. Je mehr angekündigt wird, desto leichter lassen sich Kinder auf Veränderungen ein. Sie überschauen, was passiert, und ihr Sicherheitsgefühl wird gestärkt. Gleichzeitig sollte Flexibilität zugelassen werden, um auf aktuelle Bedürfnisse und Situationen der Kinder reagieren zu können, denn nicht immer lassen sich Abläufe starr planen. Dabei ist es wichtig, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, da nicht alle gleich schnell oder selbstständig mit Veränderungen umgehen können.

Schaubild zu Mikrotransitionen



Reflexionsfragen

- Wie gehen wir vor, um Mikrotransitionen so zu gestalten, dass sie für Kinder möglichst stressarm verlaufen? Haben wir dabei alle Kinder im Blick?
- Was tun wir, damit Kinder ihre Selbstständigkeit bei Mikrotransitionen entwickeln können?
- Wie sorgen wir dafür, dass Kinder bei Mikrotransitionen Orientierung und Mitbestimmung erleben und ihre individuellen Bedürfnisse respektiert werden?

3.4.3 Das letzte Jahr in der KiTa – Übergang in die Grundschule⁶⁰

Bedeutung des Übergangs in die Grundschule für das Kind und die Kindergemeinschaft

Der gelingende Übergang von Kindern aus der KiTa in die Grundschule und deren kooperierende Ganztagsbetreuungen ist von besonderer Bedeutung für die Bildungsbiografie und somit die kindliche Entwicklung. Die meisten Kinder freuen sich auf die Schule und sehen ihrem ersten Schultag mit Spannung entgegen. Sie erwarten, dass Schule (deutlich) anders ist als KiTa. Sie wollen dort lesen, schreiben, rechnen lernen. Andere Kinder stehen dem neuen Lebensabschnitt mit Unsicherheit oder sogar Ablehnung gegenüber. Sie profitieren besonders davon, im Vorhinein ein- oder mehrmals eine nahe Grundschule und die ergänzende Betreuung zu besuchen. Sie geben ihnen eine Idee davon, „wie es da aussieht und was man da macht.“ Das kann helfen, Ängste abzubauen und Neugier zu entfachen. Bestätigen pädagogische Fachkräfte und Eltern die Kinder in ihrer Spannung und Freude auf die Schule, hilft es ihnen, dieser nächsten Etappe positiv und optimistisch entgegenzusehen. Sie unterstützen die Kinder, indem sie gemeinsam darüber nachdenken, welche bereits erlernten Strategien und Kompetenzen sie für die anstehenden Herausforderungen nutzen können. Sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz als basale Kompetenzen definiert wurden, sind besonders wichtig für gelingende Bildungsprozesse der Kinder. Sie stellen Schwerpunkte in den Zielen der gesamten Persönlichkeitsentwicklung der Kinder dar, die grundlegend für den Kompetenzerwerb in allen anderen Bereichen sind.

Grundlagen für den Übergang von der KiTa in die Grundschule

Der Übergang von der KiTa in die Grundschule beginnt bereits lange vor dem eigentlichen Schuleintritt und begleitet die Kinder oft noch weit in die Schulzeit hinein. Die dafür wichtigen Kompetenzen werden über die gesamte KiTa-Zeit hinweg aufgebaut. Benötigen Kinder dabei zusätzliche Unterstützung, erhalten sie gezielte Anregungen, um ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Der Übergang betrifft nicht nur das Kind selbst, sondern ebenso seine Familie und relevante Bezugspersonen. Alle Beteiligten sind in der Zeit des Übergangs mit einer Vielzahl von Veränderungen und (Entwicklungs-)Aufgaben konfrontiert: das Kind, seine Familie, seine pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte der aufnehmenden Grundschule.

Darüber hinaus haben noch andere Personen Einfluss darauf, wie das Kind den Übergang an die Grundschule erlebt. Hierzu gehören die vertrauten Kinder aus der KiTa, befreundete Kinder oder Geschwister, die bereits zur Schule gehen, die neuen Kinder in der Klasse oder in den offenen oder gebundenen Ganztagsangeboten. Das Bildungsverständnis betont Bildung von Anfang an. Kinder nutzen von Beginn ihrer KiTa-Zeit die hier angebotenen Möglichkeiten, um ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Besonders Kinder, die in ihrer Teilhabe eingeschränkt sind, werden gezielt unterstützt, damit sie gleichberechtigt von den Bildungsangeboten profitieren (► siehe Kapitel 1.2.2 und 3.2). Die wesentlichen Kompetenzen für einen erfolgreichen Transitionsprozess werden bereits im pädagogischen Alltag erworben: durch Auseinandersetzungen mit Menschen und der Umwelt, das Entdecken und forschende Lernen und die Begleitung seitens pädagogischer Fachkräfte. Im letzten Jahr vor dem Schuleintritt wird diese Pädagogik fortgesetzt und durch bewusste Anregungen sowie Aktivitäten in Bezug auf den bevorstehenden Übergang ausgerichtet.

⁶⁰ Der hier verwendete und in der Praxis eingeführte Begriff Grundschule wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet und umfasst das Konzept und die Qualitätsstandards der inklusiven Berliner Ganztagschule.



Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Kinder im letzten KiTa-Jahr haben häufig schon mehrere Jahre in der Einrichtung verbracht. Pädagogische Fachkräfte stimmen Kinder auf die Perspektive, bald in die Schule zu kommen, ein. Sie unterstützen und ermutigen jedes Kind in seiner Freude und bieten Raum für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen, die Kinder mit dem bevorstehenden Übergang in die Schule verbinden. Dazu planen sie bewusst Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten. Die Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen aus der Perspektive der Kinder bilden die Grundlage für die Übergangsgestaltung.

Um die Kinder im letzten KiTa-Jahr gut auf den bevorstehenden Übergang vorzubereiten, wurden aus vorliegenden wissenschaftlichen Instrumenten und einer Erhebung von Fachkräften aus Berliner KiTas und Grundschulen die „Kompetenzen zum Übergang in die Grundschule“ abgeleitet.



Kompetenzen zum Übergang in die Grundschule (KÜGs)

Die Kompetenzen zum Übergang von der KiTa in die Grundschule, wie sie im Verfahren BeoKiz als KÜGs erfasst sind, werden in der Lerndokumentation dargestellt und bieten eine wertvolle Grundlage für bewusste Anregungen und gezielte Aktivitäten im Jahr vor dem Schuleintritt. Sie helfen, die Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu begleiten und fördern verschiedene Bereiche ihrer Fähigkeiten. Die KÜGs umfassen sprachliche Kompetenzen, mathematische Kompetenzen sowie soziale und emotionale (Kompetenzen) als basale Kompetenzen, lebenspraktische Kompetenzen und motorische Kompetenzen. Diese Kompetenzen ...

- bündeln die Kompetenzen, die für den Übergang eine bedeutsame Rolle spielen,
- bilden die Lerndokumentation („Berliner Übergabedokument“) ab,
- sind integriert in die BeoKiz-Auswertungshilfen (Heft 2) und entsprechend gekennzeichnet,
- berücksichtigen die basalen Kompetenzen,
- bilden eine An- und Verknüpfung mit schulischen Beobachtungsverfahren,
- ermöglichen, dass Grundschulen an die erworbenen Kompetenzen der Kinder anknüpfen können,
- sichern eine Bildungs- und Entwicklungskontinuität und damit Bildungschancen,
- sind wissenschaftlich basiert.

Pädagogische Fachkräfte ermitteln mithilfe der KÜGs, über welche Fähigkeiten die Kinder bereits verfügen. Bei Bedarf berücksichtigen sie in der pädagogischen Planung verstärkt Situationen, in denen die Kinder diese Kompetenzen vertiefen können.

Ein frühzeitiger Besuch der KiTa, die systematische Beobachtung der Kinder in allen Kompetenzbereichen (nach dem BeoKiz-Verfahren) sowie eine alltagsintegrierte, durchdachte Förderung der basalen Kompetenzen unterstützen alle Kinder dabei, ihre Bildungschancen wahrzunehmen (► siehe auch BBP-Boxen Mathematik und Sprache⁶¹). In diesem Zusammenhang gilt, dass alles, was Kinder während der KiTa-Jahre tun, der Bildung und Erziehung dient und das Kind als ganze Persönlichkeit auf die nächste Etappe vorbereitet. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte mit den Kindern ihre Portfolios anschauen und dabei besonderes Augenmerk darauf legen, was es bereits gelernt hat und welche Fähigkeiten ihm in der Schule und in der ergänzenden Betreuung helfen werden.

Ein Abschiedsritual, vielfach auch ein Abschiedsbrief an das Kind, schließt für die „Großen“ ihre KiTa-Zeit ab. Die Portfolio-Abschiedsseiten auf der Grundlage der Lerndokumentation sind im BeoKiz-Verfahren verankert. Sofern das Kind und die Eltern zustimmen, wird die Lerndokumentation der zuständigen Lehrkraft übergeben.

Kooperation mit Familien

Eltern interessieren sich besonders dafür, was ihre Kinder im letzten KiTa-Jahr noch erleben werden, welche besonderen Aktivitäten und Projekte vorgesehen sind und wie sie auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung. Ihre Perspektiven, Wünsche und Erfahrungen werden ernst genommen und wertgeschätzt, um die Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Die Vielfalt der Familien – unterschiedliche Kulturen, Sprachen, Lebensmodelle und familiäre Strukturen – prägt die Lebenswelt der Kinder und es ist für die Kinder von Bedeutung, dass diese aktiv in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. So können sich Kinder und Eltern gleichermaßen anerkannt und unterstützt fühlen (► siehe Kapitel 1.2.2).

Die KiTa bietet Eltern gezielt Entwicklungsgespräche an, in denen sich die pädagogischen Fachkräfte anhand der fortlaufenden Beobachtungen und der Dokumentation im Portfolio über die Entwicklung ihres Kindes während der gesamten KiTa-Zeit austauschen. Eltern und pädagogische Fachkräfte spüren gemeinsam den besonderen Bildungsmomenten nach, in denen das Kind seine Persönlichkeit weiterentwickelt hat. Pädagogische Fachkräfte greifen die Beobachtungen auf, leiten Bildungsgelegenheiten ab, die für die nächste Etappe des Kindes wichtig sind, und setzen diese gezielt um, zum Beispiel, indem die Lerndokumentation im Austausch mit dem Kind und den Eltern gestaltet wird.

Zusätzlich informieren die pädagogischen Fachkräfte die Eltern regelmäßig über die geplanten pädagogischen Inhalte, besondere Angebote wie Projektstage, Ausflüge oder kreative Aktivitäten und geben Hinweise darauf, wie die Kinder spielerisch auf die Schule vorbereitet werden. In dem Zusammenhang reflektieren pädagogische Fachkräfte, welche gezielten Anregungen und Unterstützungsmaßnahmen Kindern, deren Teilhabe eingeschränkt wird, ermöglicht werden können und stimmen diese sorgfältig mit den Eltern ab (► siehe Kapitel 3.2).

Im gesamten Transitionsprozess ist es von großer Bedeutung, die Kinder und ihre Familien als heterogene Gruppe mit ganz individuellen Stärken, Möglichkeiten und Unterstützungsbedarfen wahrzunehmen, um eine vertrauensvolle, partnerschaftliche Begleitung zu gewährleisten, die einen gelungenen Start in die Schule ermöglicht.

61 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023a; 2023b

Kooperation zwischen KiTa und Grundschule

Aufgabe der KiTa und der Grundschule ist es, einen gelungenen Übergang für die Kinder zu organisieren. Dazu schließen sie gegebenenfalls Verträge oder Kooperationsvereinbarungen, in denen die Gestaltung des Übergangs festgehalten und ihre Maßnahmen transparent gemacht werden. Gelingende Kooperationen zwischen der KiTa und einer oder mehrerer Grundschulen zeichnen sich beispielsweise durch gegenseitige Besuche vor dem Schuleintritt, zum Beispiel Schnuppertage, Hospitationen im Klassenraum oder gemeinsame Projekte zu relevanten Bildungsthemen aus. Solche Projekte können Kinder in verschiedenen Bereichen fördern. Sie unterstützen ...

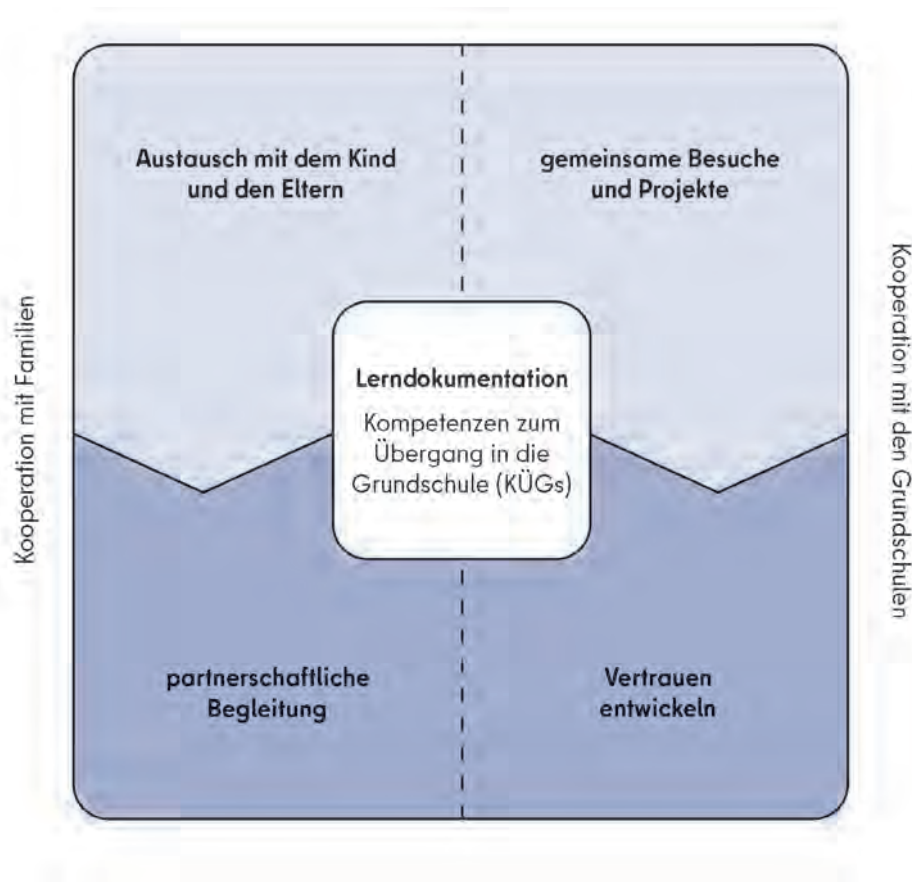
- Sprache und Literacy, beispielsweise durch gemeinsame Geschichten- oder Lesetage, Wortschatz- und Bilderbuchprojekte oder kleine Theater- und Rollenspielprojekte zu bekannten Geschichten,
- die mathematische Entwicklung durch Zahlen- und Formenprojekte sowie kleine Experimente,
- die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen mithilfe von Projekten zu Freundschaft, Kooperation und Konfliktlösung, die sich gut mit kreativen Aktivitäten wie Mal-, Bastel- oder Musikprojekten kombinieren lassen,
- Bewegungs- und Gesundheitsangebote, etwa gemeinsame Sporttage oder Tanz- und Spielprojekte, die die Körperwahrnehmung fördern.

Durch diese Aktivitäten werden Kinder auf den Übergang vorbereitet, lernen neue Bildungsumgebungen kennen und entwickeln Vertrauen zu neuen Bezugspersonen, während gleichzeitig ein Austausch zwischen Fachkräften beider Einrichtungen entsteht. Sie tauschen sich regelmäßig über ihre pädagogischen Ziele, Schwerpunkte und Methoden aus, um ein wechselseitiges Verständnis für die Bedingungen und die Qualität der pädagogischen Arbeit in KiTa und Schule zu entwickeln. Grundsätzlich gelten für diesen Übergang ähnliche Aspekte wie für die vorausgegangenen: Mitsprache und Mitgestaltung, vertraute Personen wie Freundinnen und Freunde aus der KiTa, Zutrauen und erste Kontakte können dem Kind beim Ankommen helfen. Die Übergangsbegleitung durch pädagogische Fachkräfte und die Lehrkräfte sollte auch hier die individuellen Entwicklungsverläufe aufmerksam wahrnehmen und berücksichtigen.

Pädagogische Fachkräfte nutzen KÜGs in der Lerndokumentation ...

- für die Auswertung der Beobachtungen im BeoKiz-Verfahren,
- um den Blick auf die Kompetenzen zu lenken, die für einen gelingenden Übergang in die Schule besonders bedeutsam sind,
- um einen Überblick zu den bereits angeeigneten Kompetenzen des Kindes zu erhalten,
- zur gezielten, ganzheitlichen und ressourcenorientierten Förderung der Kinder im letzten KiTa-Jahr,
- um die Kinder im letzten KiTa-Jahr bestmöglich auf den bevorstehenden Übergang vorzubereiten,
- zum Reflektieren ihrer eigenen Arbeit, um zu erkennen, ob zum Übergang in die Schule eine Begleitung in allen Kompetenzbereichen auf adäquate Weise erfolgt ist,
- als Rahmen zur Anregung von Bildungsprozessen im letzten Jahr vor der Schule,
- für die Dokumentation im Portfolio.

Schaubild zum Übergang von der KiTa in die Grundschule



Reflexionsfragen

- Welche besonderen Schwerpunkte setzen wir, um Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt auf den Übergang vorzubereiten? Welche Bedeutung spielen dabei die basalen Kompetenzen?
- Welche Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Partizipation erfahren „unsere“ Kinder beim Übergang von der KiTa in die Grundschule?
- Wie wird der Vielfalt der Kinder und Familien beim Übergang KiTa-Grundschule Rechnung getragen?
- Welche Kooperationen mit Grundschulen haben wir beziehungsweise könnten wir anstreben, um Kinder auf den Übergang in die Grundschule gut vorzubereiten?
- Wie arbeiten wir mit der Grundschule zusammen, um Kindern, die in ihrer Teilhabe eingeschränkt sind, einen unterstützenden Übergang zu ermöglichen? Was tun wir, damit sie Zuversicht, Selbstwirksamkeit und Orientierung für den Schulbeginn entwickeln können?



4

Qualität sichern und entwickeln

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Dieses Kapitel lenkt Ihren Blick auf die Aufgaben, die sich aus der Verpflichtung zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms und der Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen (QVTAG) ergeben. Für Kindertageseinrichtungen geht es zum einen um grundlegende Aspekte, die Qualitätsentwicklung unterstützen: ein Verständnis der Kita als „lernende Organisation“, eine demokratische Einrichtungskultur sowie Mitarbeitendengesundheit. Zum anderen werden die jeweiligen Aufgaben von Trägern, Kita-Leitungen und Kita-Teams für die Qualitätsentwicklung näher beleuchtet. Sie finden im Kapitel auch Hinweise, wie Qualitätsentwicklung speziell im Arbeitsbereich Kindertagespflege umgesetzt werden kann und welche Rolle dabei die Fachberatung im Jugendamt, die Vernetzung und die interne Evaluation spielen. Im letzten Abschnitt erfahren Sie, wie wichtig die Einbeziehung der Perspektiven von Kindern im Prozess der Qualitätsentwicklung ist und was es braucht, um diese einzuholen, unabhängig davon, ob Sie in Kita oder Kindertagespflege tätig sind.

4.1 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen



Kitas als „lernende Organisationen“

Um die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in der Kita optimal zu unterstützen, ist es erforderlich, dass sich sowohl die einzelnen Mitarbeitenden als auch die Einrichtungen als Organisationen stetig weiterentwickeln. Dazu haben die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, die Berliner Kita-Eigenbetriebe, der Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKS) und das Land Berlin gemeinsam Rahmenbedingungen zur Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität in Kitas in der Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG) verankert. Mit der internen Evaluation reflektieren und bewerten Kindertageseinrichtungen ihre Arbeit kontinuierlich anhand der Qualitätsansprüche des Berliner Bildungsprogramms (BBP) und entwickeln sich auf dieser Grundlage weiter. Die externe Evaluation ergänzt diese Selbsteinschätzung durch eine fachliche Perspektive von außen. Dabei geht es nicht nur darum, die bisher erreichten Qualitäten anzuerkennen, sondern auch Entwicklungsbedarfe der Kita aufzuzeigen.

Kitas sind fortlaufend von Veränderungsprozessen beeinflusst. Träger, Organisation, Leitung und Team sind gefordert, solche Entwicklungen aufmerksam zu beobachten und regelmäßig zu reflektieren, wie sich die Lebensumstände im Umfeld der Kinder auf den Alltag in der Kindertageseinrichtung auswirken. Kindertageseinrichtungen können diese Veränderungen besser bewältigen, wenn sie sich als „lernende Organisationen“ verstehen. Dieses Verständnis zeigt auf, wie Kitas ihr pädagogisches Handeln, die Rahmenbedingungen und Strukturen so gestalten können, dass gemeinsames Lernen und fortlaufende Anpassungen an Veränderungen gefördert werden. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um einen Kinderladen oder eine größere Kindertageseinrichtung im Verbund eines Trägers handelt.

Sowohl aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld und Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien als auch die Ergebnisse der internen und externen Evaluation werden aufgegriffen und zur Weiterentwicklung und Fortschreibung der Kita-Konzeption genutzt. Dieser Prozess ist ein weiterer Ausdruck der Kita als „lernende Organisation“.

Qualität durch demokratische Einrichtungs- und Teamkultur

Die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas ist eng verbunden mit einer demokratischen Einrichtungs- und Teamkultur:

- Eine solche Kultur bildet die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit und Kommunikation im Team, mit der Kita-Leitung, dem Träger und den Familien.
- Zudem sind die Art und Weise des Aushandelns, der Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung, die Bereitschaft, Kritik zu äußern und anzunehmen sowie die allgemeinen Umgangsformen wichtige Bestandteile der unmittelbaren Bildungsumwelt der Kinder. Ein demokratisches Klima spüren die Kinder in den vielfältigen Kontakten der Erwachsenen untereinander, es wirkt für sie als Vorbild.

Vor diesem Hintergrund sind Partizipation, Gleichheit, gegenseitiger Respekt und Mitverantwortung demokratische Werte, die von allen Beteiligten einer Kita getragen werden sollten. In einer solchen Einrichtungs- und Teamkultur spiegelt sich auch das Bildungsverständnis wider: Der gleichberechtigte, partizipative Umgang mit den Kindern kennzeichnet auch das Miteinander auf der Ebene der Erwachsenen (► siehe Kapitel 1.2.1).

Eine gelebte demokratische Teamkultur ist in Berliner Kindertageseinrichtungen von besonderer Bedeutung. Hier arbeiten Personen mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht, unterschiedlicher Herkunft und sexueller Orientierung, mit verschiedenen Sprachen, Religionen, beruflichen Hintergründen und Qualifikationen zusammen. Diese Vielfalt, die sich mit dem Begriff „multiprofessionelles Team“⁶² beschreiben lässt, kann eine Herausforderung für die Zusammenarbeit darstellen, bildet aber zugleich die Potenziale einer modernen demokratischen Gesellschaft ab. Multiprofessionelle Teams haben besondere Chancen, voneinander zu lernen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Verständigung über und fachliche Begründung für pädagogische Herangehensweisen sind für das gesamte Team ein Gewinn und gleichzeitig ein Garant für die Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit. Wenn es zum Beispiel durch Maßnahmen der Teamentwicklung gelingt, die Vielfalt der pädagogischen Fachkräfte für den pädagogischen Alltag und die Kommunikationskultur als Ressource zu sehen, profitieren Teams, Kinder und Familien davon.

Qualität braucht Gesundheit und Wohlbefinden

Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte, ihre Gesundheit und Zufriedenheit sind Voraussetzung für eine gute pädagogische Arbeit. Sie tragen dazu bei, dass eine positive und entspannte Atmosphäre in der Kita entsteht und mögliche Stresssituationen besser bewältigt werden. Sie bilden die Grundlage dafür, dass pädagogische Fachkräfte auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und sie in ihren Bildungsprozessen begleiten. Zudem erfüllen pädagogische Fachkräfte, die auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden achten, eine Vorbildfunktion für Kinder und vermitteln ihnen, wie wichtig Selbstfürsorge ist.

Träger, Kita-Leitung und Mitarbeitende leisten jeweils einen Beitrag zur Gesundheit, zum Wohlbefinden und zur Arbeitszufriedenheit des gesamten Kita-Teams. Der Träger sorgt für die Gestaltung förderlicher Arbeitsbedingungen und für Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Die Kita-Leitung gestaltet bewusst ein gesundheitsförderndes Arbeitsklima und ist aufmerksam für die Bedürfnisse und eventuellen Probleme jedes Teammitglieds. Alle Mitarbeitenden sind verantwortlich dafür, auf Belastungen für die eigene Gesundheit zu achten, im Arbeitskontext auf sie aufmerksam zu machen und sich an der Entwicklung von Lösungen zu beteiligen.

62 Thurmann/Hansen, 2024 und Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024

4.1.1 Aufgaben und Verantwortung des Trägers für die Qualitätsentwicklung

Der Träger schafft die Rahmenbedingungen und Strukturen für ein lernförderliches Umfeld und unterstützt eine fehlerfreundliche, gesundheitsförderliche sowie ressourcenorientierte Teamkultur durch ...

- die Entwicklung von Schwerpunkten und Leitlinien für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit der trägereigenen Einrichtungen, orientiert am BBP,
- die Förderung eines vertrauensvollen, gegenseitigen Austauschs – insbesondere mit den Leitungen als Voraussetzung für ein lernförderliches Klima,
- regelmäßige Informationen an die Mitarbeitenden zu aktuellen Entwicklungen und Fortbildungsmöglichkeiten,
- die Beteiligung der Leitungen und Mitarbeitenden an für sie relevanten Entscheidungen,
- ein zuverlässiges Besprechungssystem, das Strukturen schafft, um Zuständigkeiten, Arbeitsabläufe und Entscheidungsprozesse fortlaufend zu optimieren,
- seine Verantwortung für die zentralen Inhalte der QVTAG (Ausrichtung der pädagogischen Arbeit am BBP, die fortlaufende Konzeptionsentwicklung, die Umsetzung der Prinzipien des Beobachtungsverfahrens BeoKiz, interne und externe Evaluationen und die Kooperation mit den Grundschulen).

Träger unterstützen die Kita-Teams auch dabei, sich mit dem BBP vertraut zu machen. Eine solche Unterstützung kann beispielsweise folgendermaßen aussehen:

- Exemplare des BBP für die Mitarbeitenden zugänglich machen,
- ein gemeinsames Zielbild entwickeln,
- Informationsveranstaltungen trägerintern mit unterschiedlichen Zielgruppen durchführen,
- Teilnahme an externen Fachveranstaltungen ermöglichen,
- Einbinden von Fachberatungen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur internen Evaluation und zum BeoKiz-Verfahren⁶³,
- wechselseitige Hospitationen zu ausgewählten Aspekten und Themen des BBP und Austausch hierzu,
- Anpassung der Kita-Konzeption sowie Information der Eltern dazu.

Über die eigenen Ressourcen hinaus können der Träger und die dazugehörigen Einrichtungen auf landesweite Praxisunterstützung zugreifen – wie das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB), das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi), das KiTeAro-Institut für Bildung, Forschung und Entwicklung in der Pädagogik oder die Konsultationskitas des Landes Berlin. Kitas, die am Landesprogramm für die gute gesunde Kita (LggK) teilnehmen, erhalten vielfältige Praxisunterstützung zur Qualitätsentwicklung mit dem Schwerpunkt Gesundheitsförderung aller am Kita-Alltag Beteiligten.

⁶³ „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur internen Evaluation“ und „BeoKiz-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren“ verfügen jeweils über eine besondere Qualifikation zur Begleitung der internen Evaluation und zur Schulung/Beratung zum BeoKiz-Verfahren.

4.1.2 Aufgaben und Verantwortung der Kita-Leitung für die Qualitätsentwicklung

Der Leitung, dem Leitungsteam oder in einer Kleinsteinrichtung auch dem gesamten pädagogischen Team als Teamleitung einer Kita kommt in der Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf Grundlage des BBP eine zentrale Rolle zu. Sie ist „Schnittstelle zwischen Träger und Team, [...] und in Verbindung mit dem Träger Gesamtverantwortliche für die Pädagogik und Qualität im Haus.“⁶⁴ Die Kita-Leitung initiiert und steuert den Austausch und die Reflexion im Team zum pädagogischen Handeln. Mit der Fachberatung steht ihr eine besondere Praxisunterstützung zur Verfügung, die sie zu fachlichen und konzeptionellen Entwicklungen, aber auch zu Fragen der Zusammenarbeit im Team nutzen kann. Mit dem Träger und dem Team sorgt die Kita-Leitung dafür, dass die Aufgaben der Kita entlang des BBP fachlich erfüllt sind und die strukturellen Vorgaben wie interne und externe Evaluation und weitere Maßnahmen der QVTAG in ihrer Einrichtung eingehalten werden. Ausgehend vom Prinzip der demokratischen Teilhabe wird auch das Handeln der Kita-Leitung bestimmt von einem respektvollen Miteinander, von Transparenz, Partizipation und Kooperation.

Kita-Konzeption

Ein zentrales Instrument jeder Kita für die pädagogische Arbeit auf der Grundlage des BBP ist die Einrichtungskonzeption. Die Kita-Leitung versteht die Konzeption als handlungsleitendes Instrument. Neue Mitarbeitende werden damit in die Arbeit der Einrichtung eingeführt. Aus der Analyse der Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien und des Sozialraums entwickelt die Kita-Leitung mit dem Team eine Vision von einem teilhabe- und inklusionsorientierten Profil entsprechend den QVTAG-Zielen. Ein multiprofessionelles Team kann dabei seine unterschiedlichen Perspektiven auf die pädagogische Arbeit einbringen.

Qualitätsentwicklung durch interne und externe Evaluationen

Die Qualitätsentwicklung in Kitas zielt darauf ab, sie zu „guten Orten“ für Kinder zu gestalten. Dieser Prozess basiert auf den Qualitätsansprüchen des BBP und wird in Kindertageseinrichtungen in enger Zusammenarbeit zwischen Kita-Leitung und Träger durchgeführt. Die Leitung ist für die systematische Planung und Umsetzung verantwortlich, während der Träger Zeit und gegebenenfalls externe Unterstützung bereitstellt, etwa durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für interne Evaluationen oder Fachberatung.

Interne Evaluationen dienen der Reflexion und Selbsteinschätzung. Das Team setzt sich mit der Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit auseinander, um Fortschritte zu erkennen, Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und konkrete Maßnahmen abzuleiten. Interne Evaluationen orientieren sich an den vom Land Berlin zur Verfügung gestellten Materialien, in denen die Verfahrensschritte beschrieben und die Qualitätsansprüche aus dem BBP um entsprechende Qualitätskriterien ergänzt sind. Die Ergebnisse werden schriftlich dokumentiert, Ziele und Zeitpläne festgelegt und bei Bedarf in der Kita-Konzeption verankert.

Externe Evaluationen ergänzen die Erkenntnisse aus der internen Evaluation um den regelmäßigen, fachlichen Blick von außen. Einbezogen werden neben dem Team und der Leitung auch der Träger und die Familien. Aufgabe der Kita-Leitung ist es, Mitarbeitende zu motivieren, gegebenenfalls auch aufzufordern, sich mit dem Feedback auseinanderzusetzen und daraus Konsequenzen für den pädagogischen Alltag abzuleiten.

64 KMK, JFMK, 2022, S. 19



Fort- und Weiterbildung

Die Kita-Leitung verantwortet die fachliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden, wobei insbesondere berufsbegleitend Studierende im Quereinstieg – oft „Azubis“ genannt –, Praktikantinnen und Praktikanten oder Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger mehr Begleitung benötigen. Die Kita-Leitung kann je nach Trägerstruktur unterstützen, dass pädagogische Fachkräfte und Mitarbeitende durch regelmäßige Fortbildungen ihren fachlichen Stand der frühkindlichen Bildung aktuell halten und im Team multiplizieren. Gemäß den Vorgaben der QVTAG verantwortet der Träger eine entsprechende Fortbildungsplanung für die pädagogischen Fachkräfte und stellt gegebenenfalls die notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung. Die Kita-Leitung kann hier gemeinsam mit dem Team Bedarfe identifizieren und mit dem Träger Planungen vornehmen.

Zusammenarbeit mit Familien

In der Zusammenarbeit mit Familien spielen das BBP, das Trägerprofil und die Kita-Konzeption eine wichtige Rolle. Die Kita-Leitung vermittelt den Eltern von Anfang an das Bildungsverständnis und die pädagogischen Leitlinien des BBP, insbesondere beim Erstkontakt. Auch während der Betreuungszeit gibt es viele Gelegenheiten, mit den Familien ins Gespräch zu kommen, pädagogische Ansätze zu erklären und den Austausch zu fördern.

Wenn Kita-Leitung und Kita-Team in Absprache mit dem Träger gemäß QVTAG Familien oder ihre Vertretung in den Qualitätsentwicklungsprozess einbinden, etwa durch regelmäßige Befragungen, stärkt das das Vertrauen und fördert eine enge Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

4.1.3 Aufgaben und Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte - Qualitätsentwicklung im Team

Pädagogische Fachkräfte sind für die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität mitverantwortlich und tragen aktiv dazu bei. Hierzu gehört unter anderem die Mitwirkung an der Konzeptionsarbeit, an den internen und externen Evaluationen sowie die Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

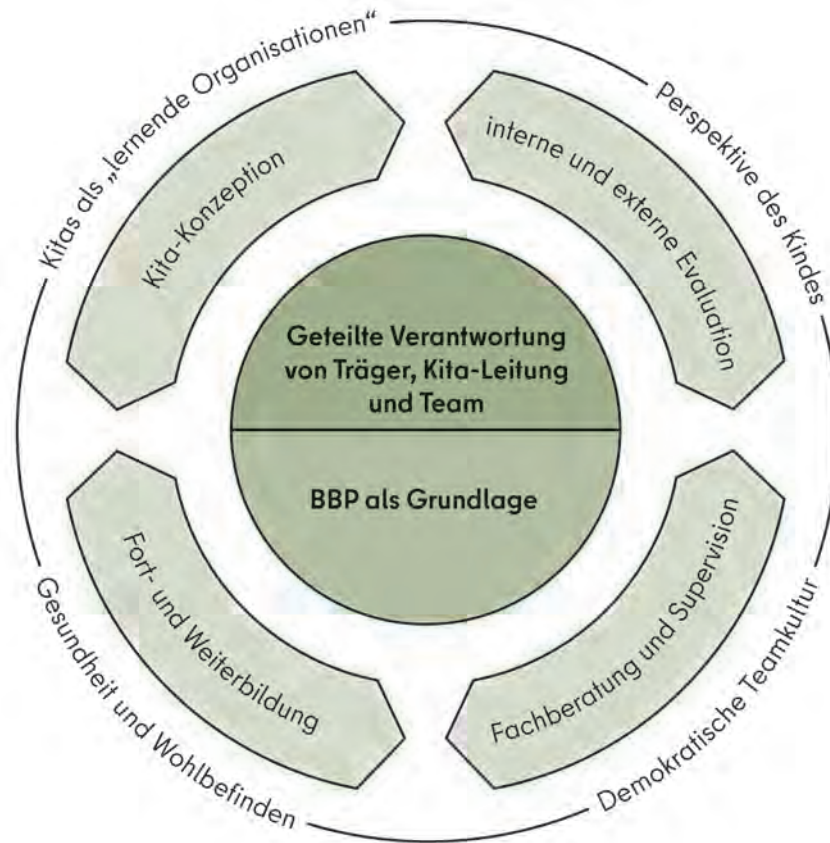
Auf Basis des Bildungsverständnisses sind die Teams gefordert, ihre Zusammenarbeit vorurteilsbewusst zu gestalten. Wichtig ist dabei, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und sich über pädagogische Grundhaltungen auszutauschen – insbesondere in multiprofessionell zusammengesetzten Teams. Externe Moderation oder (Team-)Supervision können den Verständigungsprozess unterstützen. Die Beteiligung eines jeden Teammitglieds an Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprozessen hat eine große Bedeutung, um dem Einfluss als Vorbilder bei der Begleitung und Prägung der Entwicklung der Kinder gerecht zu werden.

Regelmäßige Zusammenkünfte des Gesamtteams als auch Besprechungen innerhalb von Teilen des Teams (Kleinteam) sind wichtige Bestandteile der Arbeit jeder Kindertageseinrichtung. Dabei sind Absprachen zur Organisation der Arbeit, zum pädagogischen Handeln und zur Zusammenarbeit mit Familien zu treffen. Teambesprechungen bieten den Rahmen, um sich über Beobachtungen auszutauschen und darauf aufbauend Ableitungen für die pädagogische Planung vorzunehmen. Projekte und Aktivitäten werden gemeinsam ausgewertet und reflektiert. In Teamgesprächen sollte zudem Raum für den Transfer von Wissen und Erkenntnissen aus der externen Evaluation sowie aus Fort- und Weiterbildungen einzelner Kolleginnen beziehungsweise Kollegen zur Verfügung stehen.

Die kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Alltagsgestaltung sowie der Inhalte und Ziele des BBP, Fallbesprechungen, gegenseitige Hospitationen sowie kollegiales Feedback sind wirksame Methoden, um sich mit der eigenen Arbeit und der Zusammenarbeit im Klein- und Gesamtteam auseinanderzusetzen. Sie dienen der Kompetenzerweiterung und der Kooperation. Zur Unterstützung der kontinuierlichen Reflexion stellt das Land Berlin entsprechende Materialien zur Verfügung. Landesweit steht pädagogischen Teams darüber hinaus eine Anzahl an Konsultationskitas⁶⁵ offen. Diese haben jeweils einen individuellen pädagogischen Schwerpunkt, der sie besonders auszeichnet. Konsultationsbesuche, Fachgespräche und Hospitationen interessierter Teams sowie pädagogischer Fachkräfte sind hier willkommen.

65 Siehe <https://konsultationskitas.de>.

Schaubild zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen



Reflexionsfragen

- Wie setzen wir als Träger die Aufgabe der pädagogischen Unterstützung unserer Einrichtungen auf der Grundlage des BBP um?
- Wie nutze ich als Kita-Leitung die Instrumente der QVTAG für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität?
- Wie verbinde ich als Kita-Leitung die Qualitätsentwicklung mit der Personalentwicklung?
- Auf welche Weise nutzen wir als Team die Instrumente Konzeption, interne und externe Evaluation für die Teamentwicklung?

4.2 Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege



Die Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege ist von entscheidender Bedeutung, um auch dort eine hochwertige Betreuung für Kinder sicherzustellen. Die Kindertagespflege hat ebenso wie Kindertageseinrichtungen den Auftrag zur Förderung, der die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes umfasst. Die strukturellen Bedingungen in der Kindertagespflege sollten darauf ausgerichtet sein, diesen Auftrag bestmöglich zu erfüllen. Dabei ist die Qualitätsentwicklung ein dynamischer Prozess, der auf die spezifischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen dieser Betreuungsform abgestimmt sein sollte.

Kindertagespflegepersonen arbeiten in selbstständiger Tätigkeit: selbstständig als ökonomische Alleinunternehmerinnen und Alleinunternehmer, deren Einkünfte in öffentlich geförderter Tätigkeit an die Qualifikation, an die Anzahl und den zeitlichen Umfang der Betreuungsverträge gebunden sind. Selbstständig sind sie aber auch in der Wahl der Betreuungsform und des Betreuungsortes, der Zusammenstellung der Kindergruppe (Gruppengröße, Alter der Kinder, Heterogenität), der Organisation des Alltags, der pädagogischen Ausrichtung am BBP und den darauf ausgerichteten konzeptionellen Schwerpunkten.

Rolle der Fachberatung Kindertagespflege

Kindertagespflegepersonen arbeiten im Rahmen festgelegter Bedingungen und gesetzlicher Vorgaben, deren Umsetzung und Einhaltung die Fachberatung für Kindertagespflege im Jugendamt gewährleistet und prüft. Die Fachberatung übernimmt dabei eine doppelte Rolle. Einerseits fungiert sie als Fachaufsicht

und ist unter anderem mit der Eignungsprüfung sowie der Erteilung der Pflegeerlaubnis beauftragt. In dieser Funktion nimmt sie die professionelle externe Perspektive ein, die eine objektive Einschätzung ermöglicht. Andererseits erfüllt sie den gesetzlich verankerten Anspruch der Kindertagespflegepersonen auf Beratung. Für die erfolgreiche Vereinbarkeit der Rollen in diesem Spannungsfeld ist eine enge Begleitung und Vertrauensarbeit von Beginn an wichtig.

Gemeinsam wird vor Beginn der Tätigkeit und fortlaufend beurteilt, ob die persönlichen und räumlichen Voraussetzungen für die Tätigkeit gegeben sind oder Rahmenbedingungen möglicherweise angepasst werden müssen. Die Fachberatung begleitet die Professionalisierung der Kindertagespflegeperson, indem sie die pädagogische Konzeption der Kindertagespflegestelle alle fünf Jahre prüft und bei Beratungsgesprächen oder Hausbesuchen zur Reflexion anregt:

- Bildet meine pädagogische Alltagsgestaltung die Inhalte und Ziele des BBP ab?
- Wie werde ich in einer altersheterogenen Gruppe allen Kindern gleichermaßen gerecht und kann jedes Kind individuell fördern?
- Welche Abläufe und Maßnahmen gewährleisten, dass ich mit meiner Verbundpartnerin oder meinem Verbundpartner pädagogisch abgestimmt bin und zugleich komplementär kooperiere (in der Kindertagespflegestelle im Verbund)?

Da Kindertagespflegepersonen in Berlin entweder allein oder im Verbund mit maximal zwei pädagogischen Fachkräften arbeiten, unterstützt die Fachberatung jede Kindertagespflegestelle gezielt in ihrer Qualitätsentwicklung. Hausbesuche sind ein zentrales Instrument, die pädagogische Praxis direkt zu erfassen und gemeinsam mit der Kindertagespflegeperson konkrete qualitätssteigernde Schritte zu entwickeln. Durch die Beobachtung der pädagogischen Abläufe im Alltag vor Ort entsteht ein realistisches Bild von Stärken und Verbesserungsfeldern. Kompetenzorientierte Beratung ermöglicht die Aktivierung systemeigener Ressourcen und erhöht die Bereitschaft, Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu nutzen. Die Fachberatung kann der Kindertagespflegeperson ein Feedback zu Betreuungs- und Kommunikationssituationen und Anregungen für Methoden und Materialien geben. Die Fachberatung und die Kindertagespflegeperson sind gleichermaßen an einer kooperativen Zusammenarbeit interessiert, da sie die beste Voraussetzung für die Umsetzung des Förderauftrags der Kinder ist.

In der Zusammenarbeit zwischen Kindertagespflegepersonen und Eltern kann die Fachberatung insbesondere in Konfliktsituationen eine vermittelnde Rolle einnehmen. Aufgrund des engen und oft persönlichen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindertagespflegepersonen kann eine neutrale und vertrauensvolle Instanz wie die Fachberatung wesentlich zur Klärung und Entlastung beitragen.

Vernetzung

Ein weiterführendes Instrument der Qualitätssteigerung ist die Vernetzung. Vernetzung bündelt Ressourcen, erweitert Perspektiven und schafft Synergien, die zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Professionalisierung in der Kindertagespflege beitragen können. In Berlin können sich Kindertagespflegepersonen zu einer Kiezgruppe zusammenschließen. Eine Kiezgruppe wird von einer Sprecherin oder einem Sprecher moderiert. Die regelmäßige Teilnahme an Kiezgruppentreffen von mindestens acht Kindertagespflegepersonen wird als Fortbildungstag durch das Jugendamt anerkannt und finanziert. Primäres Ziel der Kiezgruppen ist der gemeinsame Wissens- und Erfahrungsaustausch.

Im Rahmen der Gruppentreffen können gemeinsame Supervisionsgruppen, kollegiale Beratung, Fortbildungen oder Vertretungsmodelle organisiert werden. Die Kommunikation mit Gleichgesinnten fördert das Gefühl der professionellen Anerkennung und Wertschätzung. Von dieser Vernetzungskultur profitieren

auch die betreuten Kinder und Familien, da sie auch allein arbeitenden Kindertagespflegepersonen einen Austausch, die Erprobung neuer Handlungsstrategien und einen Perspektivenwechsel ermöglichen.

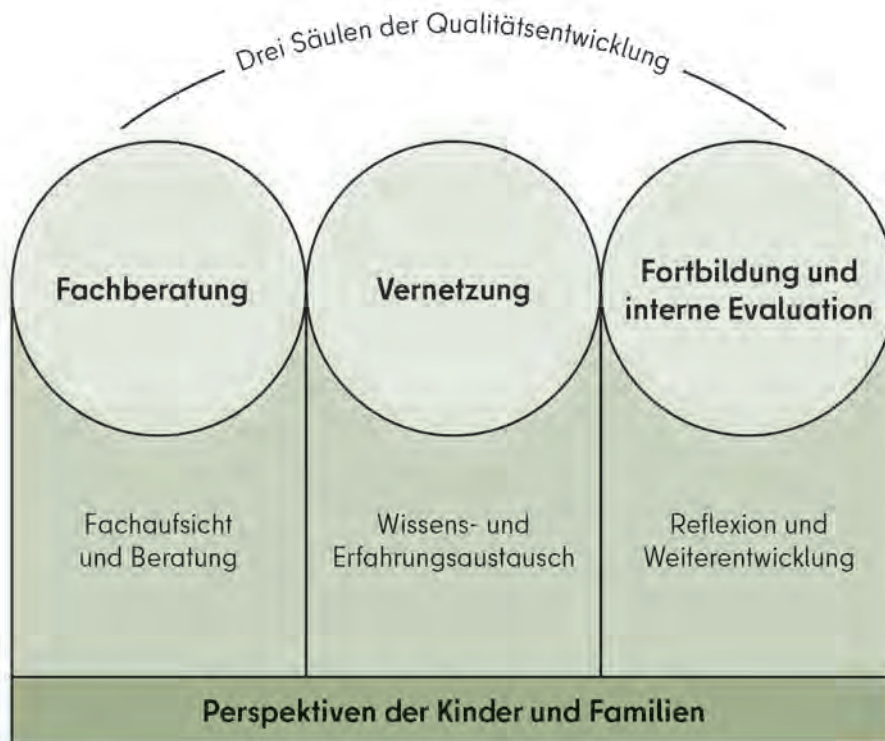
Für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege ist die Vernetzung mit anderen Kindertagespflegepersonen, Kitas, weiteren Bildungseinrichtungen, Vereinen und Nachbarschaftsheimen innerhalb des Sozialraums wichtig. Die frühzeitige Einbindung von Fachdiensten und multiprofessionellen Beratungsangeboten sichert ganzheitliche Entwicklungsbegleitung und entspricht dem Gleichheitsprinzip.

Fortbildung und interne Evaluation

Die Professionalisierung der Kindertagespflege ist ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung. Diese umfasst die Qualifizierung und Weiterbildung sowie die Anerkennung der pädagogischen Arbeit. Qualifizierte Fort- und Weiterbildungen sollten dabei an die Zielgruppe angepasst sein, da die Kindertagespflege keine Mini-Kita ist. Stattdessen gibt es Spezifika der Betreuungsform, beispielsweise die zumeist familiäre Umgebung und die enge Erziehungspartnerschaft durch eine kontinuierliche Betreuungsperson.

Mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung steht das Verfahren zur internen Evaluation nach dem BBP für die Kindertagespflege zur Verfügung. Es ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Aufgabenbereichen und Qualitätsansprüchen des BBP. Inhaltlich ist es speziell auf die Belange der Betreuung von Kindern unter drei Jahren sowie auf die räumlichen Besonderheiten der Kindertagespflege zugeschnitten. Dadurch können Kindertagespflegepersonen, auf Wunsch auch begleitet von qualifizierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, ihre pädagogische Arbeit reflektieren und wertschätzen. Die Ergebnisse der internen Evaluation sind gewinnbringend für die Professionalität und Arbeitszufriedenheit der Kindertagespflegepersonen. Da Rahmenbedingungen, Qualitätsansprüche und -kriterien einem stetigen Wandel unterliegen, wird die interne Evaluation als ein prozessbegleitendes Verfahren verstanden, das die systematische Weiterentwicklung der Qualität unterstützt.

Schaubild zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege



Reflexionsfragen

- Auf welche Weise unterstützt mich der regelmäßige Austausch mit der Fachberatung bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität?
- Wie nutze ich als Kindertagespflegefachkraft die Vernetzung mit anderen, um mich über Fortbildungen und den Praxistransfer auszutauschen?
- Welche Erkenntnisse und Kompetenzen habe ich durch Fortbildungen beziehungsweise durch die interne Evaluation dazugewonnen?
- Welche Schritte sind erforderlich, damit ich den Ansprüchen des BBP in meiner Kindertagespflegestelle gerecht werde?

4.3 Perspektiven der Kinder auf KiTa-Qualität



Kinder haben ein Recht darauf, gehört, gesehen und gefragt zu werden (► siehe Kapitel 1.2.1). Diese Aussage gilt für alle Einrichtungen und Betreuungsformen, in denen die persönliche Entwicklung von Kindern und das Hineinwachsen in eine Kindergemeinschaft im Fokus stehen. Der KiTa als zentraler Ort, an dem Kinder konsequent im Mittelpunkt stehen, kommt in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Wenn Qualitätsentwicklung in KiTas als kontinuierlicher Aushandlungs- und Gestaltungsprozess aller Beteiligten verstanden wird, ist das Einbeziehen der Perspektiven der Kinder unerlässlich.

Die Perspektiven der Kinder einzuholen, bedeutet, von Kindern zu erfahren, wie sie den pädagogischen Alltag erleben. Diese Sichtweise ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: zum einen mit Blick auf die Zukunft, weil Kinder am besten lernen und sich entwickeln, wenn sie sich wohl und sicher fühlen; zum anderen mit Blick auf die Gegenwart, weil Kinder ein Recht auf Wohlbefinden und Freude im Hier und Jetzt haben.

Um die Perspektiven von Kindern zu erfahren, braucht es eine interessierte, offene Haltung der Erwachsenen. Wenn sie Kinder beobachten, ihnen passende kreative Ausdrucksmöglichkeiten bieten oder ehrlich fragen, erfahren Erwachsene oft eine ganz eigene Sicht und vielfach Überraschendes. Forschungen haben zum Beispiel gezeigt, dass es für Kinder wichtig ist, magische Momente zu erleben, an „geheimen Orten“ ungestört zu spielen und manchmal Ausnahmen von der Regel zu erleben. Ferner wurde festgestellt,

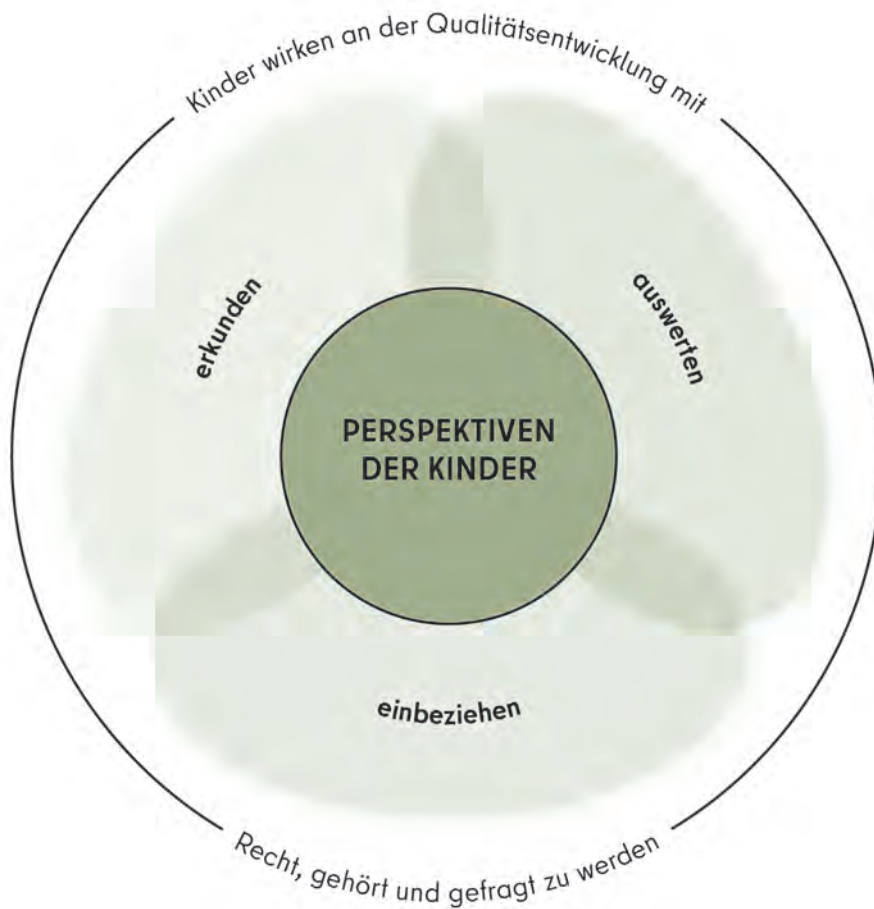
dass viele ihrer Vorstellungen guter Qualität mit denen der Erwachsenen übereinstimmen: Sie wollen sich einer Gemeinschaft zugehörig und in der eigenen Individualität wertgeschätzt fühlen, die Welt erforschen, sich als kompetent erleben, Selbst- und Mitbestimmung erfahren.⁶⁶

Solche Studien liefern wertvolle Erkenntnisse, zeigen aber vor allem, dass Kinder bereits im KiTa-Alter erkennen und mitteilen können, was sie im KiTa-Alltag gut finden, was sie wollen und was sie brauchen, um sich wohlfühlen. Die beschriebenen Bausteine der Qualitätsentwicklung werden auf diese Weise um eine wichtige Perspektive erweitert. Dabei sollte beachtet werden, dass die Einbeziehung der Perspektive des Kindes einen Wechsel der Sichtweise erfordert. Zum einen geht es darum, Kinder als zentrale und gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure im Alltag und in der Qualitätsentwicklung pädagogischer Institutionen und Angebote anzuerkennen. Zum anderen ist es notwendig, pädagogischen Fachkräften die methodischen Werkzeuge zum Erkunden und Auswerten der Perspektiven der Kinder an die Hand zu geben. Damit werden sie befähigt, einen reflexiven Blick auf ihr professionelles Handeln zu richten, verbunden mit der Frage: Wie sieht die Praxis aus der Perspektive einzelner Kinder aus, wie gut ist unsere pädagogische Arbeit aus ihrer Sicht? Vor diesem Hintergrund ist die Einbeziehung der Perspektiven der Kinder ein Baustein des Verfahrens der internen Evaluation im Land Berlin. Auch steht den pädagogischen Fachkräften eine BBP-Box zur Erhebung und Auswertung der Perspektive des Kindes zur Verfügung.

Kinder sollen erfahren, dass ihre Äußerungen wahr- und ernstgenommen werden und sie etwas bewirken können. Ihre Perspektiven werden in die Qualitätsentwicklung einbezogen, Veränderungen werden mit der Kindergemeinschaft besprochen und von den Kindern wahrgenommen. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, die Sichtweisen der Kinder wahrzunehmen, in ihre Arbeit einzubeziehen und die Bedeutsamkeit der Perspektiven der Kinder auf den Qualitätsentwicklungsprozess konsequent in Gremien der Erwachsenen einzubringen (Teamsitzungen, Elternversammlungen). Sie unterstreichen dadurch die Bedeutung der Teilhabe von Kindern und die konsequente Beachtung ihrer Rechte.

66 Nentwig-Gesemann u.a., 2021

Schaubild zu Perspektiven der Kinder auf KiTa-Qualität



Reflexionsfragen

- Woran erkennen Kinder unserer KiTa, dass ihre Perspektiven gefragt sind, gehört und einbezogen werden?
- Welche Methoden nutzen wir, um die Perspektiven der Kinder zu erkunden und auszuwerten?
- Wie stellen wir sicher, dass alle Kinder ihre Perspektiven einbringen können – auch die, die Schwierigkeiten haben, sich Gehör zu verschaffen?
- Welche Hinweise geben uns Beobachtungen darauf, wie Kinder den KiTa-Alltag wahrnehmen und erleben?
- In welchen Situationen erleben Kinder, dass ihre Ideen und Meinungen ernst genommen werden und zu Veränderungen führen?

Literatur

1. Grundlagen pädagogischen Handelns

1.1 Bildungsverständnis

- Arbeit und Leben DGB; VHS Hamburg e. V. (Hrsg.) (2023): Kita gerecht. Impulse für diskriminierungskritische Veränderungen in KitaKiTas. Diskriminierungsformen – Praxisbeispiele – Reflexionsfragen. Hamburg: Arbeit und Leben.
- Betz, T.; Bollig, S. (2023): Kinder in Kita und Gesellschaft. 105 Reflexionskarten für die frühpädagogische Praxis. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Blum, K.; Meyn, K.; Wolfram, A. (2021): Schlüsselbegriffe der Kita-Praxis. Ko-Konstruktive Lernbegleitung: 12 Reflexionskarten für die Teamarbeit. Stuttgart: Klett Kita.
- Booth, T.; Ainscow, M. M.; Kingston, D. (2020): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Borke, J.; Keller, H. (2020): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dreyer, R.; Stammer, K. (2024): WaBe. Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse. Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1;0–3;0 Jahren einschätzen und reflektieren. Freiburg i. Br.: Herder.
- Drieschner, E. (2024): Gelingende Bildungsprozesse als Resonanzphänomene. Über Potenziale und Grenzen einer neuen pädagogischen Metapher. In: Jerg, J.; Müller, J.; Wahne, T. (Hrsg.): Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen: Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gutknecht, D. (2015): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D.; Kramer, M.; Daldrop, K. (2017): Kinder bis drei Jahre in Krippe und Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kammermeyer, G.; Metz, A.; Leber, A.; Roux, S.; Biskup-Ackermann, B.; Fondel, E. (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: Frühe Bildung 8(4).
- Kammermeyer, G.; King, S.; Goebel, P.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A.; Roux, S. (2023): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg: Auer.
- Kluge, N. (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen.
- Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Korczak, J.; Beiner, F.; Ungermann, S. (1999): Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. (2022): Gut aufgehoben in der Kita. Zur Praxis einer professionellen Ethik. Freiburg i. Br.: Herder.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. (Hrsg.) (2002a): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. (Hrsg.) (2002b): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.
- Lochner, B.; Roosingh, D. (2022): Das Wohlbefinden von Kindern als elterliches Konstrukt. Kindliche Agency und elterliche Handlungskompetenz in der Pandemie. In: Frühe Bildung 11(3).
- Maywald, J. (2020): Kinderrechte (Lexikoneintrag). Online unter: <https://www.socialnet.de>.
- Miklitz, I. (2019): Naturraum-Pädagogik in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

- Neher, K.; Sehm-Schurig, S.; Schneider-Andrich, P.; Röseler, W.; Zill-Sahm, I.; Kalicki, B. (Hrsg.) (2019): Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen. Weimar: verlag das netz.
- Ministry of Education New Zealand (2017): Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum. Wellington.
- Online verfügbar unter <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/te-whariki-online/our-curriculum/te-wh-riki/te-wh-riki-early-childhood-curriculum-document/5637184332.p>, zuletzt geprüft am 06.01.2026.
- Pietraß, M. (2014): Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90(3).
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rohrmann, T.; Wanzeck-Sielert, C. (2023): Mädchen und Jungen in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, G. E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schenker, I. (Hrsg.) (2018): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schmidt, T.; Smidt, W. (2021): Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. In: Zeitschrift für Pädagogik 67(2).
- Schmitt, A.; Benser, J.; Mörsch, J.; Flicker, J.; Römling-Irek, P.; Stockhausen, S. (2022): Ko-Konstruktion. In: kindergarten heute 2022(10).
- Schomaker, C.; Wadepohl, H. (2022): Fachkräfte und Kinder im Dialog: Band 2: Perspektiven auf die Gestaltung kognitiv aktivierender Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schweitzer, F. (2024). Eine Kita für alle Religionen: Neue Impulse für die Elementarpädagogik. Freiburg i. Br.: Herder.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Thurmann, B.; Berger, A.; Burchardt, E. (2020): Wie Kinder denken. Kognitive Prozesse beobachten und fördern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Viernickel, S.; Richter, V. (2024): KiWiE. Kindliches Wohlbefinden im Eingewöhnungsprozess – Manual. Ein Verfahren zur systematischen Beobachtung kindlichen Wohlbefindens im Eingewöhnungsprozess. Freiburg i. Br.: Herder.
- Viernickel, S. (2025): Wohlbefinden von Kindern in frühpädagogischen Institutionen. In: Schmidt, T.; Smidt, W. (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 143-163 <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783818850043>.
- Viernickel, S. (2022): Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. In: Frühe Bildung 11(3).
- Vygotskij, L. S. (2017): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Vygotskij, L. S. (2000): Der ko-konstruktive Ansatz. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wadepohl, H.; Mackowiak, K.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D. (Hrsg.) (2017): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, P. (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar: verlag das netz.
- Weltzien, D. (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Weltzien, D.; Bücklein, C.; Huber-Kebbe, A. (2024a): GlnA. Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D.; Bücklein, C.; Huber-Kebbe, A. (2024b): GlnA. Das Kartenset: Impulse für die KitaKiTa. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wustmann-Seiler, C. (2021): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim u.a.: Beltz.

1.2 Querschnittsthemen

1.2.1 Kinderrechte

- Averbeck, B.; Caby, F.; Hermans, B. E.; Röhrbein, A. (2023): Kooperation im Kinderschutz: Handbuch für eine systemische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Backhaus, A.; Wolter, B. (2019): Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. Online unter: <https://vielfalt-mediathek.de>.
- Böhm, K. (2024): Kinderschutzkonzept konkret. 55 Methoden zur Erstellung und Reflexion eines Gewaltschutzkonzepts in Kita und Kindertagespflege. Freiburg i. Br.: Herder.
- Boll, A.; Remsperger-Kehm, R. (2022): Verantwortlich handeln! Verletzendes Verhalten in der Kita gemeinsam verhindern. Weimar: verlag das netz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2024): Orientierungshilfe. Anforderungen an eine Einrichtungskonzeption für Kindertageseinrichtungen gemäß §§ 45 ff. SGB VIII. Online unter: <https://bag-landesjugendaemter.de>.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online unter: <https://bmfsfj.de>.
- Günnewig, K.; Reitz, S.; Carega, P.; Zünbül, M.; Billen, R. (2023): Klare Kiste – Menschenrechte: Reflexionsfragen für Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Kenner, S.; Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V.; Seifert, A. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- König, A. (2014): Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In: Prengel, A.; Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Maywald, J. (2014): Kindeswohlgefährdung – vorbeugen, erkennen, handeln. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J. (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J. (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J. (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J.; König, A.; Lamm, B.; Herrmann, K.; Gutknecht, D.; Meyn, K.; Boll, A.; Remsperger-Kehm, R.; Deffner, C.; Hofmann, I.; Hohmann, K.; Kruse, M.; Lattner, K.; v. Melle, S.; Oklitz, H.; Rastedt, S.; Thürnau, A.; Wedewardt, L. (2023): Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J. (2024a): Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Professionalisierungsschritte auf dem Weg zu einem kinderrechtsbasierten Kinderschutz. In: Friederich, T.; Liebers, K.; Jankowicz, V.; Reinhold, S.; Rönnau-Böse, M. (Hrsg.): Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Festschrift für Susanne Viernickel. Freiburg: FEL Verlag.
- Maywald, J. (2024b): Sexualpädagogik in der Kita. 40 Reflexionskarten für die Teamarbeit. Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J.; Schmidt, H. W. (2024c): Sexualpädagogik in der Kita: Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt. Freiburg i. Br.: Herder.

Prenzel, A.; Maywald, J. (2020): Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten. Reckahn: Rochow-Akademie.

1.2.2 Inklusive Bildung

Booth, T. (2020): Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Booth, T.; Ainscow, M.; Kingston, D. (2020): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Chassé, K. A.; Zander, M.; Rasch, K. (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: Springer.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Kerscher-Becker, J.; Hüsson, D.; Steinhauser, H.; Fischer, S. (2016a): Curriculum zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Freiburg i. Br.: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Kerscher-Becker, J.; Hüsson, D.; Steinhauser, H.; Fischer, S. (2016b): Handreichung für pädagogische Fachkräfte. Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Freiburg i. Br.: FEL.

Hofbauer, C. (2023): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita: Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg i. Br.: Herder.

Hubrig, S. (2024): Sensibler Umgang mit Übergewicht in der Kita-Praxis. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Inklusion in der Kitapraxis. Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki.

Kerle, A. (2023): Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach dem Early-Excellence-Ansatz. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

König, A.; Heimlich, U. (Hrsg.) (2020): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.

Lüdtke, U.; Leyendecker, B.; Lamm, B.; Westphal, M.; Zimmer, R.; Bereznai, A.; Bossong, L.; Decker, S.; Dintsioudi, A.; Döge, P.; Gernhardt, A.; Gloger-Wendland, K.; Gundlach, H. B.; Herrmann, K.; Kiso, C.; Kleis, A.; Korte-Rüther, M.; Pejic, L.; Reekers, H.: ... Borke, J. (2023). Handbuch Interkulturelle Kompetenz in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in KiTas und Schulen. Weinheim u.a.: Beltz.

Wagner, P. (2022): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Freiburg i. Br.: Herder.

1.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Brodowski, M. (2022): BNE in der Kita: Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis. Freiburg i. Br.: Herder.

Engagement Global (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn: Engagement Global.

Evans-Eichhorst, M. (2024): Nachhaltig mit Kindern durch das Jahr: Projektideen für die Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

Faas, S.; Müller, G. (2019): Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten. Online unter: <https://bne-portal.de>.

- Forum Frühkindliche Bildung (2020): Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter: <https://bne-portal.de>.
- Geisler, J. (2020): Die faire Kita: Nachhaltige Projekte, die Kinder begeistern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Holländer, A. (2024): Schau mal, was da wächst: Nachhaltig gärtnern mit Kindern. München: oekom.
- Horn, A.; Leuze, S. (2023): Upcycling mit Kita-Kindern: Ideen zum Werken, Spielen und Forschen. Mini-Projekte-BNE. Freiburg i. Br.: Herder.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz.
- Stelzer, I.; Garczyk, S.; Streissler, A. (2012): bildung.nachhaltig.regional. Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für RegionalentwicklerInnen und BildungspraktikerInnen. Online unter: <https://umweltbildung.at>.
- United Nations (1987): Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future. Online unter: <http://un-documents.net>.

1.3 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken und anregen

- Anders, Y.; Hardy, I.; Pauen, S.; Ramseger, J.; Sodian, B.; Steffensky, M. (2013): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 5. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
- Cameron, C. (2008): Was verstehen wir unter Kompetenz? In: Kinder in Europa 2008(15). Weimar: verlag das netz.
- Kienbaum, J.; Schuhrke, B.; Ebersbach, M. (2023): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministry of Education New Zealand (2017): Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum. Wellington.
- Online verfügbar unter <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/te-whariki-online/our-curriculum/te-wh-riki/te-wh-riki-early-childhood-curriculum-document/5637184332.p>, zuletzt geprüft am 06.01.2026.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Soultanian, N. (2021): Methoden in der Frühpädagogik: Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule (Gutachten). Online unter: <https://swk-bildung.org>.
- Süssmuth, R. (2014): Lebenslanges Lernen – Relevanz und Stellenwert. In: Schönherr, K. W.; Tiberius, V. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Weinert, S. (2008): Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter. In: Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: Springer 106.

2. Bildungsbereiche

2.1 Gesundheit und Bewegung

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (2025a): Kinder liebevoll begleiten. Ein Ratgeber für Eltern zu Körperwahrnehmung und körperlicher Neugier vom 1. Lebensjahr bis zur Einschulung. Online unter: <https://bioeg.de>.
- Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (2025a): Die Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen!“ (Medienpaket zur Sexualerziehung für Kinder im Vorschulalter). Köln.
- Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugendzahnpflege e.V. (2021): Frühkindliche Karies: Zentrale Inhalte der Gruppenprophylaxe für unter 3-jährige Kinder. Online unter: <https://daj.de>.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (o. J.): Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Online unter: <https://dge.de>.
- Fuchs, E. (2021): Naturerleben für Kleinkinder: psychomotorische Spielideen für Wald und Wiese. München: Ernst Reinhardt.
- Hierholzer, S. (2017): Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik. Online unter: <http://kita-fachtexte.de>.
- Hohmann, K.; Viernickel, S. (2024): Wohlbefinden von jungen Kindern erkennen. Kathrin Hohmann im Expertengespräch mit Susanne Viernickel (Podcast). Online unter: <https://podcastac5d52.podigee.io>.
- Jungmann, T.; Gartmann, J. (2025): Toben, wackeln, springen, zappeln: Impulse für mehr Bewegung in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kuhlenkamp, S.; Schlesinger, G. (2021): Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen: frühe Bildung in Bewegung. München: Ernst Reinhardt.
- Landesgesundheitskonferenz Berlin (2007): Zielmatrix Gesund aufwachsen. https://www.berlin.gesundheitfoerdern.de/fileadmin/user_upload/Gesundheitsziele/Gesund_aufwachsen/2007_Zielmatrix_Gesund_aufwachsen_bf.pdf.
- Landesgesundheitskonferenz Berlin (2021): Gesundheitsziel „Gesundheitschancen für Kinder und Jugendliche erhöhen – Benachteiligung abbauen“. https://www.berlin.gesundheitfoerdern.de/fileadmin/user_upload/Gesundheitsziele/Gesund_aufwachsen/2021-11_LGK-AG_Gesund_aufwachsen_Zielmatrix_Bewegung_bf.pdf.
- Maywald, J. (2024a): Sexualpädagogik in der Kita. 40 Reflexionskarten für die Teamarbeit. Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Maywald, J. (2024b): Sexualpädagogik in der Kita. Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Renner, B.; Arens-Azevedo, U.; Watzl, B.; Richter, M.; Virmani, K.; Linseisen, J. (2021): DGE-Position zur nachhaltigen Ernährung. Ernährungs-Umschau 68(7).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019): Die gute gesunde KiTa gestalten – Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung im Berliner Landesprogramm für die gute gesunde KiTa. Berlin.
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung (Hrsg.); Bettge, S.; Oberwöhrmann, S. (2018): Gesundheitsziele für Kinder im Land Berlin. Gesundheitsberichterstattung. <https://www.berlin.de/sen/gesundheitsberichterstattung/gesundheitsberichterstattung/gesundheitsziele-fuer-kinder-im-land-berlin>.
- Vernetzungsstelle Kita- und Schulpflege Berlin e.V. (Hrsg.) (2023): Essen und Trinken in der guten gesunden Kita. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Online unter: <https://vernetzungsstelle-berlin.de>.
- Voss, A. (2023): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Online unter: <https://iris.who.int>.
- Zimmer, R. (2010): Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. online unter: <https://udv.de>.

- Zimmer, R.; Tieste, K.; Vieler, N. (2020): Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg i. Br.: Herder.
- Zimmer, R. (2021): Bewegung erleben in der Krippe: 0–3 Jahre. Freiburg i. Br.: Herder.

2.2 Sozial-emotionale Bildung

- Bischoff, A.; Menke, R.; Madeira Firmino, N.; Sandhaus, M.; Ruploh, B.; Zimmer, R. (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. In: nifbe-Themenheft 12.
- Dittrich, I. (2023): Soziale und emotionale Kompetenzen in der Frühpädagogik. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A.; Post, I. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2. Wiesbaden: Springer.
- Hohmann, K.; Wedewardt, L. (2021): Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten in Krippe, Kita und Kindertagespflege. Freiburg i. Br.: Herder.
- Jungmann T.; Koch, K.; Schulz, A. (2025): Überall stecken Gefühle drin Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder. München: Ernst Reinhardt.
- Kofler, A. (2022): Emotionale und soziale Entwicklung. Frühe Bildung, 11(1), 46-47. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000557>.
- Pauen, S.; Roos, J. (2024): Entwicklung in den ersten Lebensjahren (0-3 Jahre). München: Ernst Reinhardt.
- Pfeffer, S. (2019): Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden. Freiburg i. Br.: Herder.
- Rose, E.; Ebert, S.; Weinert, S. (2016): Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr: Eine längsschnittliche Untersuchung. Frühe Bildung, 5(2), 66-72. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000254>.
- Sarimski, K. (2020): Sozial-emotionale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindergarten. Frühe Bildung, 9(3), 134-143. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000484>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule (Gutachten). Online unter: <https://swk-bildung.org>.
- Thon, S.; Gerwig, E. (2021): Emotionale und soziale Entwicklung. DVD. Kaufungen: AV1 Pädagogikfilme.
- Valentien, S. (2022): Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern fördern. Freiburg i. Br.: Herder.

2.3 Sprache und Kommunikation

- Baldaeus, A.; Ruberg, T.; Rothweiler, M.; Nickel, S. (2021): Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Münster: Waxmann.
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.); Bauer, E.; Thomauske, N.; Sturm, B. (2022): Handreichung zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung in der Internationalen Akademie Berlin.
- Chilla, S.; Niebuhr-Siebert, S. (2022): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Egert, F.; Sachse, S.; Buschmann, A.; Cordes, A.-K. (2024): Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Egert, F.; Hopf, M. (2025): Sprachliche Bildung und Sprachförderung. In: Schmidt, T.; Smidt, W. (2025): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann.

- Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H. H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=2950335>; 08.04.2026. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783818850043>, S. 357-390.
- Hildebrandt, F.; Scheidt, A.; Hildebrandt, A.; Hédervári-Heller, É.; Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: *Frühe Bildung* 5(2).
- Horner, S.; Kammermeyer, G.; Metz, A.; Leber, A. (2024): Wie wirkt sich die Weiterbildung „Mit Kindern im Gespräch“ auf die Sprachentwicklung von Kindern in Kitas aus? *Frühe Bildung* 14(2).
- Hürthe, S. (2018): Vorschulische Leseförderung. Online unter: <https://nifbe.de>.
- Kaiser-Kratzmann, J.; Sachse, S. (2022): Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. Münster: Waxmann.
- Kammermeyer, G.; Metz, A.; Leber, A.; Roux, S.; Biskup-Ackermann, B.; Fondel, E. (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: *Frühe Bildung* 8(4).
- Kammermeyer, G.; King, S.; Goebel, P.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A.; Roux, S. (2023): Mit Kindern im Gespräch – Kita. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg: Auer.
- Calvert, K. (2020): 52 Bildkarten zum Philosophieren mit Kindern: Zur Förderung individueller Begabungen. Mit 52-seitigem Booklet. Weinheim u.a.: Beltz.
- Prochnow, A. (2022): Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A.; Post, I. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, G. E. (2013): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung; Norkeliunas-Kaeber, I.; Vestring, L.; Friedrich, R. (2023a): BBP-Box Sprache*. Weimar: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): *BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich*. Weimar: verlag das netz.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule (Gutachten)*. Online unter: <https://swk-bildung.org>.
- Tracy, R. (2022): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünger, H.; Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Vygotskij, L. S. (2017): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim u.a.: Beltz.

2.4 Mathematik

- Benz, C.; Grüßing, M.; Lorenz, J. H.; Reiss, K.; Selter, C.; Wollring, B. (2017): *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Born-Rauchenecker, E.; Vogtländer, A.; Weber, K. (Hrsg.) (2020): *Frühe alltagsintegrierte mathematische Bildung. Handreichung für Lehrende*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Gisbert, K. (2004): *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Graube, G.; Jeretin-Kopf, M.; Kosack, W.; Mammes, I.; Hoenisch, N.; Niggemeyer, E. (2007): *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an*. Weimar: verlag das netz.
- Hoenisch, N.; Niggemeyer, E. (2019): *Mathe-Kings junge Kinder fassen Mathematik an. Aktualisierter Nachdruck*. Berlin: Wamiki.
- Jegodtka, A. (2025): *Mathe spielen Impulse für die mathematische Bildung in der Kita*. Freiburg i. Br.: Herder.

- Seeger, D.; Schwank, E.; Schwank, I.; Holodynski, M. (2021): BIKO Mathe-Kiste. spielerisch Kompetenzen fördern in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung; Jegodtka, A.; Lanwehr, J.; Norkeliunas-Kaeber, I.; Vestring, L. (2023b): BBP-Box Mathematik. Weimar: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Schmitt, A.; Deutsche Telekom-Stiftung (2014): Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Grundschule. Kronach: Carl Link.
- Seeler v. I.; Kaiser, S.; Siegemund-Johannsen, S. (2025): Kinder mit komplexer Behinderung in der Kita. Überlegungen zur Beobachtung und Initiierung von mathematischen Lernprozessen. In *Rehabilitationspädagogik. Handlungsfelder im Wandel*. <https://doi.org/10.35468/6186-15>.
- Stickler, M. (2024): Aktionstabletts für Vorschulkinder – mathematische Bildung kreative Angebote zu Zahlen, Mustern und Formen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Streit, C.; Schuler, S. (2023): Mathe lernen in KiTa und Grundschule spielerisch und materialbasiert. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035694-8>.

2.5 Natur, Umwelt, Technik

- Asmussen, S. (2020): Naturwissenschaftliche Bildung in der KiTa. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berbée, V.; Gängler, J.; Liebig, M. (2019): Der naturwissenschaftliche Bildungsbereich in der Kindertagesstätte: Analyse und Entwicklung didaktischen Materials. Dresden: Technische Universität.
- Burtscher, I. M. (2008): Naturwissenschaft, Mathematik und Technik alles für fragende und forschende Kinder. München: Don Bosco.
- Friedrich, G.; Herder, V. (2021): Komm, lass uns Technik entdecken & erfinden. Ein Aktionsbuch früher technischer Bildung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fthenakis, W. E. (2009): Frühe technische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fthenakis, W. E. (2009): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Grimm, H.; Robisch, C.; Möller, K. (2018): Förderung hypothesenbezogener Schlussfolgerungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht durch gezieltes Scaffolding. Gelingt dies unter Feldbedingungen? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11(2).
- Hopf, M. (2012): Sustained shared thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.
- Hormann, K.; Schomaker, C.; Quittkat, L. M.; Küpper, F. (2025): Reflexionsprozesse pädagogischer Fachkräfte zur adaptiven Interaktionsgestaltung im Kontext naturwissenschaftlicher Bildung. *Frühe Bildung*, 14(4), 208-214. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000731>.
- Hündlings, A. (2019): Spannende Magnet-Experimente für 3- bis 6-jährige. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Kraska, L.; Teuscher, L.; Kraska, L. M. (2013): Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita. München: Ernst Reinhardt.
- Laimighofer, A.; Rieken, A. (2018): Lern+Staun-Karten – Ernährung 32 Küchenexperimente für kleine Lebensmittelforscher. Aachen: Ökotopia.
- Lück, G. (2016): Leichte Experimente für Kinder. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lück, G.; Renger, N. (2018): Handbuch naturwissenschaftliche Bildung in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Miklitz, I. (2019): Naturraum-Pädagogik in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.

- Nolting, I.; Hinterhuber, E. (2023): Staunen, entdecken und (er-)forschen – mit Kindern Naturwissenschaften und Technik neu erleben. 15 Impulse mit Ideen, Methoden und Werkzeuge für die frühe MINT-Bildung im Kita- und Grundschulalter. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Oppolzer, U. (2019): Warum schwimmt eine Zitrone? Experimente für Kita-Kinder. Kempen: BVK.
- Pahnke, J.; Rösner, P. (2013): Naturwissenschaftliche Bildung für alle Kinder – Die Initiative „Haus der kleinen Forscher“. *Frühe Bildung*, 2(4), 219–221. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000121>.
- Willmer-Klump, C. (2024): Mit Kita-Kindern forschen. Kindgerechte Experimente und spannendes Hintergrundwissen aus den Naturwissenschaften. Stuttgart: Klett Kita.

2.6 Ästhetisch-künstlerische Bildung

- Borg-Tiburcy, K.; Malaizier, K. u.a. (2018): Sinnliche Wahrnehmung. Ästhetische Bildung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 2018(2).
- Ehrmann, A.; Lange, U. u.a. (2021): In der Kita tanzen und musizieren. Großes Themenpaket. Freiburg i. Br.: Herder.
- Engels, S. (2021): Kunst und ästhetisch-bildnerisches Tun im Elementarbereich. Online unter: <https://kubi-online.de>.
- Gaffran, M. (2020): Trial and Error. Medienkunst für die Aller kleinsten. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): *Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung*. München: kopaed.
- Lingenauber, S. (2024): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. Bochum u.a.: projekt verlag.
- Maier-Karius, J. (2010): Beziehungen zwischen musikalischer und kognitiver Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Berlin u.a.: LIT.
- Malaguzzi, L. (o. J): 100 Sprachen. Online unter: <https://reggio-deutschland.de>.
- Marquardt, P. P.; Jerg, S. (Hrsg.) (2010): *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren*. Berlin: Cornelsen.
- Mautz, S. (2024): *Praxisbuch Theaterspielen in Krippe und Kindergarten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Modrow-Artus, A.; Artus, H.-G. (2012): *Bewegung, Rhythmik und Tanz. Kreative Bausteine für die Kitapraxis*. Braunschweig: Westermann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar: verlag das netz.
- Staege, R. (2016): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Stern, A. (2015): *Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll*. München: ZS-Verlag.
- Borg-Tiburcy, K.; Malaizier, K. u.a. (2018): Sinnliche Wahrnehmung. Ästhetische Bildung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 2018(2).
- Widdascheck, C. (2021): Ästhetische Bildung und Kunst. In: Soutanian, N. (Hrsg.): *Methoden in der Frühpädagogik. Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winderlich, K. (2023): *Von Bild zu Bild. Kinderzeichnung anders denken*. Berlin: Wamiki.

2.7 Medienbildung

- Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit: *Bewegung, Mediennutzung und Schlaf* (2023), Plakat DIN A 3 <https://www.kindergesundheit-info.de/infomaterial-service/infomaterial-broschueren/gesund-leben/>. Artikelnummer: 35700718.
- Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Moran-Ellis, J.; Sünker, H. (2024): *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale*. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Deutscher Ethikrat (2023): *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz*. (Stellungnahme). Online unter: <https://ethikrat.org>.

- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2017): Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita. Online unter: <https://gmk-net.de>.
- Hajok, D. (2019): Medienvorlieben und Medienkompetenzen von Kindern. Verändertes Hineinwachsen in der Welt digitaler Medien? Vortrag am 12.03.2019 in Meißen. Online unter: <https://kita-bildungsserver.de>.
- Hajok, D. (2023): Digitalisierung – und die Hilfen zur Erziehung. Eine Expertise zum veränderten Heranwachsen und Erziehen in der digitalen Welt und den sich daraus ergebenden Herausforderungen und Möglichkeiten für eine zeitgemäße pädagogische Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Familien in den Handlungsfeldern der Hilfen zur Erziehung. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung.
- Lepold, M.; Ullmann, M. (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lepold, M. (2021): Digitale Medien in der Kita. In: Frühe Kindheit 5(21).
- Knauf, H. (2023): Kitas im digitalen Wandel. Online unter: <https://www.kitafachtexte.de>.
- Knauf, H. (2024): Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde und konzeptionelle Grundlegung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online unter: <https://pedocs.de>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medienumgang. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online unter: <https://mpfs.de>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Online unter: <https://mpfs.de>.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V. (2026): Stellungnahme: Kinder und Jugendliche schützen – nicht pauschal ausschließen: Kinderrechte als Maßstab der Social-Media-Debatte. Grundsätze. 1.f Medien. <https://umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/1-f-medien/>.
- Reichardt-Garschhammer, E. (2024): Kommunikation mit und über digitale(n) Medien in der Kita. In: Braches-Chyrek, R.; Dittrich I. (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik (Bd. 5). Stuttgart: utb. 162-194.
- Roboom, S. (2020): Kinder digital an die Hand nehmen. Online unter: <https://nifbe.de>.
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Theunert, H.; Demmler, K. (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, H. (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed.

3. Pädagogisch-methodische Aufgaben

3.1 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten

3.1.1 Beobachten, einschätzen und dokumentieren

- Alemzadeh, M. (2021): Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege: Partizipatorische Didaktik. Freiburg i. Br.: Herder.
- Andres, B.; Laewen, H. J. (2011): Das infans-konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz.
- Carr, M.; Lee, W. (2012): Learning Stories – Construction Learner Identities in Early Education. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hildebrandt, F. (2020): Kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Warum es wichtig ist und wie es geht. In: Müller, G.; Thümmler, R. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Hildebrandt, F.; Scheidt, A.; Hildebrandt, A.; Hédervári-Heller, E.; Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung 5(2).
- Knauf, H.; Lepold, M. (2021): The children's voice – how do children participate in analog and digital portfolios?. In: European Early Childhood Education Research Journal 29(5).
- Kultusministerkonferenz (KMK); Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://kmk.org>.
- Leu, H.-R.; Flämig, K.; Frankenstein, Y.; Koch, S.; Pack, I. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.
- Lichtblau, M. (2021): Kindliche Interessen im Fokus der Fachkraft-Kind-Interaktion. In: Mackowiak, K.; Wadepohl, H.; Beckerle, C. (Hrsg.): Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2020): Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-Year-Olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing.
- Pauen, S. (2018): Vom Baby zum Kleinkind. Beobachtung, Begleitung und Förderung in den ersten Jahren. Wiesbaden: Springer.
- Pauen, S. (2024): MONDEY – Milestones of Normal Development in Early Years. OSF. 10.17605/OSF.IO/9DCTW.
- Schmidt, T.; Smidt, W. (2021): Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? In: Zeitschrift für Pädagogik 67(2).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule (Gutachten). Online unter: <https://swk-bildung.org>.
- Viernickel, S. (2020): Beobachtung und Dokumentation. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Viernickel, S.; Völkel, P. (2022): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wustmann Seiler, C.; Kammerer, C.; Villiger, A. (2022): „Jetzt sehe ich, was mein Kind für Fortschritte macht!“ Wie verändern die „Bildungs- und Lerngeschichten“ die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern? In: Frühförderung interdisziplinär 41(4).

3.1.2 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten

- Bostelmann, A.; Fink, M. (2014): Mahlzeiten in der Krippe: Lernchancen erkennen und Essenssituationen einfühlsam begleiten. Berlin: Bananenblau.
- Gutknecht, D. (Hrsg.) (2022): Stress reduzierende Pädagogik in der Kita: Wege zu einer achtsamen Kleinkindpädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Höhn, K. (2017): Essen bildet! Mahlzeiten als Lernsetting entdecken. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kasüsckke, D.; Büker, P. (2016): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, H. (2011): Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin u.a.: Springer Medizin.
- Macha, K.; Ries-Schemainda, G.; Schmidt, N.-S. (2023): Kindorientierung in der pädagogischen Praxis. Aus Sicht der Kinder den Kita-Alltag gestalten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Remspurger-Kehm, R. (2017): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.

- Remsperger-Kehm, R.; Boll, A. (2023): Nein zu verletzendem Verhalten – feinfühligem Umgang stärken. Freiburg i. Br.: Herder.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Wadepohl, H.; Mackowiak, K.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D. (Hrsg.) (2017): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer.
- Weltzien, D.; Huber-Kebbe, A.; Bücklein, C. (2024): GInA: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D.; Wadepohl, H.; Nentwig-Gesemann, I.; Alemzadeh, M. (Hrsg.) (2020): Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg: FEL.
- Wildgruber, A.; Wertfein, M.; Wirts, C.; Kammermeier, M.; Danay, E. (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206-213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>.
- Wronski, C.; Hildebrandt, F. (2021): Lernen und Entwicklung in Interaktion. In: Kergel, D.; Heidkamp-Kergel, B.; August, S.-N. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

3.1.3 Anregung erlebnisreicher Spiele

- Andresen, H. (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Él'konin, D. B. (2010): Die Psychologie des Spiels. Berlin: Lehmanns Media.
- Hauser, B. (2021): Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens (utb Pädagogik, Bd. 5260). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hennigs, F.; Rohrmann, T. (2023): Leitlinien für riskantes Spiel. Online unter: <https://nifbe.de>.
- Höke, J. (2011): Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung. Online unter: <https://kita-fachtexte.de>.
- Johannsen, T.; Freimann, T.; Wadepohl, H. (2026): Regelspiele in der Kita: Möglichkeit zur Gestaltung adaptiver kognitiv aktivierender Fachkraft-Kind-Interaktionen? *Frühe Bildung*, 0(0). <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000758>.
- Kölsch-Bunzen, N. (2013): Bildung ins Spiel bringen. Das Ratingverfahren IPK U3 zur Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind unter 3 Jahren in einer dyadisch strukturierten Spielsituation. Berlin: Dohrmann.
- Krenz, A. (2025): Spiel und Selbstbildung Kitas brauchen eine pädagogische Revolution. Freiburg: Burckhardtthaus.
- Mai, M.; Johannsen, T.; Damaske, L.; Linck, S. (2025): Lernunterstützende Interaktionsgestaltung in der Kita in Abhängigkeit von der gewählten Spielform: Ergebnisse aus den KoAkiK-Projekten. *Frühe Bildung*, 14(2), 87-94. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000673>.
- Maywald, J.; Oerter, R. (2008): Leistung und Arbeit sind nicht das höchste Ziel unseres Daseins. In: *Frühe Kindheit* 3(08).
- Mogel, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Heidelberg u.a.: Springer.
- Oerter, R. (2011): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz (Beltz-Taschenbuch Psychologie, Bd. 46). Weinheim: Beltz.
- Sauerbrey, U. (2021): Spielen in der frühen Kindheit. Grundwissen für den pädagogischen Alltag. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, R. (2014): Spielentwicklung in der frühen Kindheit. Online unter: <https://kita-fachtexte.de>.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Schröder-Moritz, J.; Dittrich, I.; Maué, R. (2024): BeoKiz Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung im KiTa-Alltag: kindzentriert und ganzheitlich. Weimar: verlag das netz.
- Weltzien, D. (2016): Ist die Kita noch ein Ort zum Spielen? Zum Verhältnis zwischen Spielen und Lernen. Frühe Kindheit, 3, 6-15.

3.1.4 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten

- Evans-Eichhorst, M. (2024): Nachhaltig mit Kindern durch das Jahr: Projektideen für die Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Günther, S. (2006): In Projekten spielend lernen: Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule. Dortmund: Ökotoxia.
- Pfeiffer, S. (2017): Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Regner, M.; Schubert-Suffrian, F. (2018): Partizipation in der Kita. Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Stamer-Brandt, P. (2018): Projektarbeit in der Kita. Mit Checklisten und Kopiervorlagen. Freiburg i. Br.: Herder.

3.1.5 Räume gestalten

- Baum, H.; Scherer, J.; Meyer, P.; Diebold, S. (2022): Lernwerkstätten einrichten. Kleines Themenpaket. Praxisimpulse für Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Beek, A. v. d. (2014): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Weimar: verlag das netz.
- Bodenburg, I. (2012): Der Entwicklung Raum geben: Ausstattungsideen für Kitas. Berlin: Cornelsen.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2015): Raumgestaltung in der Kita. Kindergarten heute Praxis kompakt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Horn, A. (2021): Kreativ im Kinderatelier: kindergarten heute – praxis kompakt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Jasmund, C.; Wilk, M. (2015): Kita-Räume pädagogisch gestalten: Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim: Beltz.
- Knauf, H. (2017): Visuelle Raumanalyse: Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung. Frühe Bildung, 6(1), 33-40. <https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1026/2191-9186/a000299>
- Matecki, D.; Franz, M.; Trinler, U. (2022): Eine neue Kita planen und einrichten. Kindergarten heute. Das Leitungsheft. Kleines Themenpaket. Freiburg i. Br.: Herder.
- Nagel, K.; Karstedt, A.; Rosenfelder, D. u. a. (2024): Raumgestaltung – Funktionsbereiche konzipieren: Themenheft Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451833687>.
- Stieve, C.; Stenger, U.; Zirves, M.; Poliakova, A.; Vitek, K.; Rapp, L.; Heidrich, A.-C. (2023): Wie Raumqualitäten entstehen: Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tielemann, M. (2015): Werkstatt(t)räume für Kitas. 12 Werkstattbilderbücher von Atelier bis ZaBu. Weimar: verlag das netz

3.2 Teilhabe und Inklusion

- Hofbauer, C. (2023): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita: Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg i. Br.: Herder.
- Hundegger, V. (2023): Eine Kita für alle. Inklusion und diversitätssensibles Handeln: kindergarten heute praxis kompakt. Freiburg i. Br.: Herder.
- Jares, L. (2025): Diversität im Sozialraum Kindertageseinrichtung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Jung, E.; Gels, A. (2019): Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus. Online unter: <https://nifbe.de>.
- Klundt, M. (2023): Kinder in Armut: Benachteiligung, Diffamierung und Stigmatisierung in der Kita begegnen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kultusministerkonferenz (KMK); Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://kmk.org>.
- Lepperhoff, J.; Correll, L. (2019): Teilhabe durch frühe Bildung: Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sarimski, K. (2016): Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in der Kita. München: Ernst Reinhardt.
- Schneider, A.; Gottschalk, A.; Swat, M. (2021): Nachhaltige Kita-Sozialräume – gemeinschaftlich entwickeln: Ein Wegweiser für kompetente Beteiligung. Regensburg: Walhalla.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023a): Handreichung zur Förderung der Teilhabe von Kindern mit Behinderung im Land Berlin. Online unter: <https://berlin.de>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023b): Berliner Teilhabe- und Förderplan für die Kindertagesbetreuung. Online unter: <https://berlin.de>.
- Thielemann, N. (2025): Kita-Sozialarbeit. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-046578-7>.
- Weise, M.; Morys, R.; Lempp, M.; Oeltjendiers, L. (2018): Kinder mit Fluchtbiografie an pädagogischen Orten. Organisationslogik trifft auf gelebte Alltagspraxis. In: Frühe Bildung

3.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

- Betz, T. (2025): Das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie: Positionen und Perspektiven von Eltern in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 78(3), 367-384. <https://doi.org/10.7788/buer-2025-780307>.
- Boguth, K.; Priesemuth, B. (2024): Die Situation versorgungsintensiver Kinder und ihrer Eltern in Berliner Kitas. *Gesundheits- und Sozialpolitik*, 78(1/2), 67-73. <https://doi.org/10.5771/1611-5821-2024-1-2-67>.
- Cantzler, A. (2024): Einander vertrauen statt Mauern bauen. Bedürfnisorientierte Zusammenarbeit mit Familien in Kita, Krippe und Kindertagespflege. Freiburg i. Br.: Herder.
- Erlemann, L. M. (2024): Konfliktgespräche mit Eltern. In: Dittrich, I.; Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): *Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik*. Stuttgart: Wochenschau Verlag.
- Fischer, S. (2025): Eltern beraten - souverän und empathisch: Wenn Eltern Rat suchen. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Tschöpe-Scheffler, S. (2011): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen: ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung. Freiburg: FEL.
- Hogrebe, N.; Linde, M.-C.; Meiner-Teubne, C.; Mierendorff, J. (2026): Die Spezifik von Elterninitiativen im Kontext des Wandels des Elementarbereichs – Annäherungen an eine besondere Trägerform. *Journal for Sociology of Education & Socialization/Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 46(1), 42-61. <https://doi.org/10.3262/ZSE2601042>.
- Kairies, C. (2024): Familienorientierte Kindertageseinrichtungen? Potenziale einer Sensibilisierung für Perspektiven von Eltern als Arrangierende kindlicher Betreuung und Bildung. (German). *Frühe Bildung*, 13(4), 187-193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000681>.
- Kluge, L.; Hartmann, N. (2024): Armutsbetroffenheit in Kinder- und Familienzentren sozialarbeiterisch begegnen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuger, S.; Becker, B.; Spieß, C. K. (2020): Pädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen – Deskription eines pädagogischen Instruments. *Z Erziehungswiss* 23, 509-537. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00947-9>.

- Lochner, B.; Gaßmann, A. (2024): Zusammenarbeit mit Familien in der Kita-Sozialarbeit: Angebote, Konturierungen und Rahmenbedingungen. (German). *Sozial Extra*, 48(6), 419-423. <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00739-z>.
- Roth, X. (2022): *Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Schmal, G. (2023): *Gemeinsam mit Eltern & Familien. Die Zusammenarbeit zeitgemäß gestalten.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Schopp, J.; Hüther, G.; Tschöpe-Scheffler, S. (2023): *Eltern Stärken – die dialogische Haltung in Seminar und Beratung: ein Leitfaden für die Praxis.* Leverkusen: Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2014): *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe: Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung.* Leverkusen: Barbara Budrich.

3.4 Übergänge gestalten

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2019): *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung.* Mit einem Geleitwort von Jörg Maywald. München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Alemzadeh, M. (2023): *Partizipatorische Eingewöhnung – Übergänge sensibel begleiten.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Evanschitzky, P.; Zöllner, S. (2021): *Besser eingewöhnen! Fortschritt und Entwicklung im Münchener Modell.* Weimar: verlag das netz.
- Dubowy, M.; Hasselhorn, M. (2024): *Schulbereitschaft. Was Kinder für einen erfolgreichen Schulstart brauchen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Fink, H. (2022): *Die Eingewöhnung in der Peer – Das Tübinger Modell.* Online unter: <https://kita-fachtexte.de>.
- Frankenstein, Y.; Kleeberger, F.; Leu, H. R. (2009): *Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.* Weimar: verlag das netz.
- Gutknecht, D.; Kramer, M. (2018): *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2024): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Hédervári-Heller, É. (Hrsg.) (2019): *Eingewöhnung und Bindung: Psychoanalytische und bindungstheoretische Grundlagen für gelungene Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Laewen, H.-J.; Andres, B.; Hédervári-Heller, É. (2013): *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege.* Berlin: Cornelsen.
- Rupprecht, B.; Viernickel, S.; Reichenbach, N.; Redersborg, H.; Liebers, K.; Siegemund-Johannsen, S.; Seeler, I. v. (2024): *Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungsherausforderungen am Übergang Kita – Grundschule. Individuelle Lernentwicklungsanalyse aus interdisziplinärer Perspektive.* In: Flügel, A.; Gruhn, A.; Landrock, I.; Lange, J.; Müller-Naendrup, B.; Wiesemann, J.; Büker, P.; Rank, A. (Hrsg.): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hrsg.) (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule (Gutachten).* Online unter: <https://swk-bildung.org>.
- Wedewardt, L. (2023): *Ankommen dürfen statt loslassen müssen. Bedürfnisorientierte Eingewöhnung in Kita, Krippe und Kindertagespflege.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Winner, A.; Erndt-Doll, E. (2013): *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder.* Weimar: verlag das netz.

4. Qualität sichern und entwickeln

- Anders, Y.; Oppermann, E. (2024): Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27(2).
- Ballaschk, I. (2023): Zur Rolle von Führungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.); Ballaschk, I.; Strehmel, P.: Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Bergs-Winkels, D.; Cloos, P.; Iller, C.; Prigge, J.; Simon, S.; Ulber, D. (2023): Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.); Ballaschk, I.; Strehmel, P.: Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Haug-Schnabel, G.; Bense, J.; Wehrmann, I.; Martinet, F. (2024): Die gute Kita: Handlungsempfehlungen für die Frühpädagogik. Freiburg i. Br.: Herder.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Kitapraxis. Band 5: Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Band 6: Inklusion in der Fortbildungspraxis – Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021): Inklusion in der Kitapraxis. Band 7: Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kita. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Berlin: Wamiki.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E.; Munk, L.-M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020078>.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E.; Munk, L.-M. (2020a): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I. Qualitätsdimensionen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E.; Munk, L.-M. (2020b): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schneider, A. (2021): Wie Kindertagespflege gelingt. Qualität – Rahmenbedingungen – Unterstützung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung; Friedrich, R.; Noack, A.; Sturm, B.; Theurich, A.-K. (2024): Wege zur Arbeit in und mit multiprofessionellen Teams in Berliner Kindertageseinrichtungen. Woran es sich zu arbeiten lohnt!
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.); Sabine Beyersdorff, S.; Lauer, M. (2020): Werkzeugkiste 2.0 für die Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm. Weimar: verlag das netz.
- Sommer-Himmel, R.; Titze, K.; Imhof, D. (2016): Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen. Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Berlin: dVb.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.); Ballaschk, I.; Strehmel, P. (2024): Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung. Leverkusen u.a.: Barbara Budrich.
- Thurmann, B.; Hansen, I. (2024): Quereinstieg in die Kita. Herausforderungen und Chancen für Leitung und Team. Freiburg i. Br.: Herder.
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S.; Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://nifbe.de>.
- Viernickel, S.; Jankowicz, V. (2022): Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen. https://www.researchgate.net/publication/381044451_Qualitat_und_Qualitatsentwicklung_von_Kindertageseinrichtungen_in_Thuringen/citation/download.

Die zweite Aktualisierung des Berliner Bildungsprogramms verbindet langjährige Praxiserfahrungen mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zentrale Aussagen zum Bildungsverständnis, zu Zielen und Aufgaben bleiben erhalten und werden präzisiert, vertieft und zeitgemäß weiterentwickelt.

Im Überblick:

- **Kinderrechte im Fokus:** Perspektiven und Rechte der Kinder bilden den Rahmen und sind Ausgangspunkt pädagogischen Handelns
- **Querschnittsthemen:** Inklusive Bildung, Partizipation, Kinderschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind durchgehend verankert
- **Sprachliche Bildung und Interaktionsqualität:** Alltagsintegriert – Motor kindlicher Entwicklung und Basis aller Bildungsprozesse
- **Neue Bildungsbereiche:** Sozial-emotionale Bildung und Medienbildung greifen heutige Lebenswelten auf
- **Übergänge gestalten:** Bewusste Begleitung zentraler Entwicklungsphasen
- **Qualitätsentwicklung:** Kontinuierlich im Alltag verankert und durch die Perspektive der Kinder auf Kita-Qualität gestärkt

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN

