Orientierungsplan
für Bildung und Erziehung

in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

HERDER

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

in Kindertageseinrichtungen und in der
Kindertagespflege in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus,
Jugend und Sport

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

in Kindertageseinrichtungen und in der
Kindertagespflege in Baden-Württemberg

HERDER
FREIBURG · BASEL · WIEN

Worte vorweg

> **Das Kind ist der Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, denn es bringt sich selbst in seine Entwicklung ein und lehrt uns, was es braucht.** Ruth Charlotte Cohn (1912-2010), Psychoanalytikerin

Kinder sind von Natur aus neugierig, aktiv und möchten ihre Umwelt selbstständig entdecken. Dabei gestalten Kinder ihre Entwicklung aktiv mit. Dieser Grundgedanke prägt den weiterentwickelten Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

Der Orientierungsplan gibt pädagogischen Fachkräften praktische Anregungen und stärkt ihre Professionalität in der Begleitung der Kinder auf ihrem individuellen Bildungsweg. Vor dem Hintergrund einer sich stetig verändernden Gesellschaft ist es wichtig, dass auch die Bildungs- und Erziehungsprozesse in den Einrichtungen angepasst und weiterentwickelt werden. Neu aufgenommen wurden Themen wie der Umgang mit digitalen Medien, Bildung für nachhaltige Entwicklung und eine stärkere Betonung inklusiver Ansätze.

Im Mittelpunkt des weiterentwickelten Orientierungsplans steht das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen. Der Orientierungsplan gibt in seinem Grundverständnis Kindern Raum, ihren eigenen Weg zu gehen – mit Vertrauen, Respekt und der Überzeugung, dass sie selbst Expertinnen und Experten für ihr Wachsen sind. Dafür ist eine einfühlsame und kompetente Begleitung entscheidend.

Pädagogische Fachkräfte begleiten die Entwicklung der Kinder durch aufmerksame Beobachtung. Die Dokumentation und Auswertung dieser Beobachtungen helfen dabei, Kinder gezielt zu fördern. So erhalten Kinder neue Impulse und können ihre Selbstständigkeit und Kompetenzen weiterentwickeln.

Ein wesentliches Element des weiterentwickelten Orientierungsplans ist die Bildungs- und Erziehungsmatrix. Sie bietet eine klare Orientierung im Hinblick auf zentrale Themenfelder und Ziele der frühkindlichen Bildung und unterstützt die Fachkräfte auch dabei, den Dialog mit Eltern sowie weiteren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zu führen. Ein kontinuierlicher Austausch stellt sicher, dass die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit abgestimmt im Sinne des Kindes erfolgt.

Der Orientierungsplan trägt mit seiner klaren Struktur und fundierten pädagogischen Ausrichtung zur Qualitätssicherung und -entwicklung in den Bildungseinrichtungen bei. Dabei unterstützt er die pädagogischen Fachkräfte in dem fortwährenden Prozess, ihre Rolle als kompetente Begleiterinnen und Begleiter der Kinder wahrzunehmen, zu reflektieren und weiter auszubauen. Damit stellt der Orientierungsplan sowohl für die Leitung von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege als auch für die pädagogischen Fachkräfte ein praxisnahes und wissenschaftlich fundiertes Werkzeug dar, um jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung bestmöglich zu begleiten und eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu ermöglichen.

Volker Schebesta MdL
Staatssekretär im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Inhalt

Worte vorweg **4**

Einführung **10**
Der Orientierungsplan in seiner Weiterentwicklung 12
Die vier Hauptkapitel des Orientierungsplans 13
Begriffsverwendung im Orientierungsplan 14
Zentrale Themen des Orientierungsplans 16

1 Verortung: Grundlagen und Ziele

1.1 Den Orientierungsplan in der Verantwortungsgemeinschaft leben **19**
1.1.1 Ziele und Verbindlichkeit 20
1.1.2 Bildung, Erziehung und Betreuung 22
1.1.3 Kindertageseinrichtung als Bildungsort 25
1.1.4 Verantwortungsgemeinschaft für Bildung, Erziehung und Betreuung 29
1.1.5 Vielfalt, Unterschiedlichkeit, Gemeinsamkeit 32
1.1.6 Rechtlicher Rahmen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen 37
1.1.7 Verortung des Orientierungsplans in der Kindertagespflege 38

1.2	**Kindorientierung: Das Kind im Mittelpunkt**	**42**
1.2.1	Wie Kinder lernen	42
1.2.2	Spielen und Lernen, Lernen und Spielen	48
1.2.3	Stärkung des Wohlbefindens und der Resilienz	52
1.3	**Leitprinzipien**	**54**
1.3.1	Was sind Leitprinzipien?	54
1.3.2	Kinderschutz und Kinderrechte	57
1.3.3	Inklusion	63
1.3.4	Partizipation	68
1.3.5	Bildung für nachhaltige Entwicklung	72
1.4	**Professionalität pädagogischer Fachkräfte**	**79**
1.4.1	Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft	79
1.4.2	Pädagogischer Handlungskern: Beziehungs- und Interaktionsgestaltung	81
1.4.3	Bildungs- und Entwicklungsbegleitung	88
1.4.4	Beobachtung, Dokumentation und Auswertung	91
1.4.5	Räume und Raumgestaltung	98
1.4.6	Rolle der Einrichtungsleitung	103

2 Bildungs- und Erziehungsmatrix: Grundbedürfnisse, Bildungs- und Entwicklungsfelder

2.1	**Bildungs- und Erziehungsmatrix**	**107**
2.2	**Grundbedürfnisse des Kindes**	**110**
2.3	**Bildungs- und Entwicklungsfelder**	**116**
2.3.1	Körper und Lebensweise	117
2.3.2	Wahrnehmen und Denken	142
2.3.3	Sprache und Kommunikation	160
2.3.4	Soziale Entwicklung	179
2.3.5	Emotion und Motivation	195
2.3.6	Kultur, Werte, Religion	211
2.3.7	Ästhetische Bildung	226
2.3.8	Medienbildung	241

3 Übergänge und Zusammenarbeit gemeinsam gestalten

3.1 Von der Familie in die Kindertagesbetreuung 254

3.2 Von der Kindertageseinrichtung in die Schule 266

4 Qualität sichern und weiterentwickeln

4.1 Bedeutung und Entwicklung von Qualität 277

4.2 Akteurinnen und Akteure im Qualitätsprozess 284

Anhang 288
Glossar 289
Abbildungen und Tabellen 298
Mitwirkende 300
Impressum 304

Einführung

Der vorliegende Orientierungsplan geht in seiner Grundausrichtung vom Kind, seinen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten aus. Wie ein roter Faden zieht sich diese Perspektive durch den Text und bestimmt damit, worauf es in der Kindertageseinrichtung (Kita) ankommt: Was braucht das Kind? Was will das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teilhat? Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der Würde des Kindes gerecht?

Die UN-Kinderrechtskonvention über die Rechte der Kinder gibt hierzu, ebenso wie die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), Orientierung. Beide Konventionen knüpfen in ihren Präambeln unter anderem an die Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen an. Sichtbar wird die Umsetzung der Kinderrechte in der frühkindlichen Bildung und Erziehung im gelebten Alltag. Das Handeln der pädagogischen Fachkräfte richtet sich daher stets am Kind aus. Die pädagogischen Fachkräfte ermöglichen dem Kind, sein eigenes Wissen von der Welt aufzubauen. Dazu legt der Orientierungsplan sein Augenmerk sowohl auf die hierfür erforderlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte als auch auf die Zielsetzungen für das Kind. Dies zeigt sich besonders in den formulierten Zielen, Handlungskriterien und Reflexionsfragen, die dazu anregen, das eigene pädagogische Handeln qualitätsorientiert auszurichten und zu reflektieren.

Das Kind in seiner Welt begleiten.

Der Orientierungsplan in seiner Weiterentwicklung

Der weiterentwickelte Orientierungsplan ist aus einem umfänglichen Beteiligungsprozess des Forums Frühkindliche Bildung mit allen Akteurinnen und Akteuren im frühkindlichen Bereich hervorgegangen: Engagiert haben sich Kultusministerium, Sozialministerium, kommunale Landesverbände, kirchliche, freie und sonstige Träger(verbände), der Kommunalverband für Jugend- und Soziales, pädagogische Fachkräfte, Fachberatungen, Fort- und Weiterbildnerinnen und Fort- und Weiterbildner, Landeselternvertretung sowie Vertretungen der Berufsfachschulen, Fachschulen und Hochschulen. In den Jahren 2021 bis 2025 haben mehr als 1.000 Personen auf unterschiedlichen Ebenen mitgestaltet. Der Orientierungsplan steht durch diesen umfänglichen Beteiligungsprozess auf breiter Basis.

Der Orientierungsplan richtet sich vor allem an pädagogische Fach- und Leitungskräfte, Fachberatungen, Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner sowie an die Träger.

Maßgeblich erweitert wurde der Orientierungsplan durch die Leitprinzipien: Kinderschutz und Kinderrechte, Inklusion, Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 1.3). Sie greifen zentrale Themen der pädagogischen Praxis auf. Die Bildungs- und Entwicklungsfelder wurden teilweise inhaltlich ergänzt und erweitert (vgl. Kapitel 2.3). Zwei neue eigenständige Bildungs- und Entwicklungsfelder „Ästhetische Bildung“ und „Medienbildung“ führen Themen aus, die im Orientierungsplan bisher weniger Raum eingenommen haben.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

Leitprinzip Partizipation

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

weitere Infos auf OPlus

Die Umsetzung des Orientierungsplans ist als dynamisches und dauerhaftes Vorhaben zu verstehen. Es gilt, den Plan in der Praxis zu leben, fortlaufend zu reflektieren und neuen Gegebenheiten anzupassen. Dieser Prozess wird durch die digitale Wissens- und Lernplattform www.wlp.ffb-bw.de unterstützt. Die Plattform dient der Fachpraxis als Quelle für Informationen, Anregungen, Weiterqualifikation und Vernetzung und bietet damit eine weitergehende und vertiefende Unterstützung.

Die vier Hauptkapitel des Orientierungsplans

Kapitel 1 „Verortung: Grundlagen und Ziele“

geht auf den gesetzlich verankerten Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen sowie auf die Verbindlichkeit der Ziele des Orientierungsplans ein. Hier weitet sich der Blick auf die Zuständigkeiten der Verantwortungsgemeinschaft im System der Bildung, Erziehung und Betreuung. Die kindorientierte Pädagogik misst der Art und Weise, wie Kinder lernen, und der Bedeutung des Spiels einen hohen Stellenwert zu. Zusammen mit den vier Leitprinzipien des Orientierungsplans – Kinderschutz und Kinderrechte, Inklusion, Partizipation sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung – erschließt sich daraus das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung macht den Kern der pädagogischen Arbeit aus.

Kapitel 2 „Bildungs- und Erziehungsmatrix: Grundbedürfnisse, Bildungs- und Entwicklungsfelder“

liefert das Grundgerüst für die pädagogische Ausgestaltung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags. Die Grundbedürfnisse des Kindes und seine Interessen bilden zusammen mit acht Entwicklungsfeldern eine Matrix. Daraus erschließen sich Anhaltspunkte für die Gestaltung von Lernumgebungen. Lebendig wird diese Matrix über anerkennende und wertorientierte Interaktionen, Kommunikation, Begleitung, Unterstützung und Förderung. Zur Reflexion der pädagogischen Arbeit unterstützen Reflexionsfragen. Diese basieren auf Zielen und den daraus abgeleitete Handlungsprinzipien für die pädagogischen Fachkräfte.

Kapitel 3 „Übergänge und Zusammenarbeit gemeinsam gestalten“

geht auf die Verantwortungsgemeinschaft insbesondere bei Übergängen ein und hebt die Bedeutung von Kooperationen hervor. Pädagogische Fachkräfte, Familien und Lehrkräfte arbeiten zusammen und begleiten das Kind gemeinsam. Sie haben anschlussfähige Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Blick und unterstützen diese mit dem Ziel, eine kontinuierliche Bildungsbiografie zu sichern. Eine dialogorientierte Kommunikation, Kooperationsformate und Übergangskonzepte bilden hierfür die Grundlage.

Kapitel 4 „Qualität sichern und weiterentwickeln“

betont die Qualitätsentwicklung und -sicherung als dialogischen und kriteriengeleiteten Prozess. Der Orientierungsplan legt die Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung fest und stellt die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Fokus. Qualitätsdimensionen beschreiben die relevanten Aspekte der täglichen Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Alle beteiligten Akteurinnen und Akteure arbeiten gemeinsam daran, den kontinuierlichen Qualitätsprozess zu sichern und weiterzuentwickeln.

Begriffsverwendung im Orientierungsplan

Institution und Auftrag

Der Orientierungsplan schließt Kindertageseinrichtungen (d. h. Kindergärten, Kinderkrippen) und weitere Einrichtungen wie Schulkindergärten sowie Juniorklassen (Grundschulförderklassen) ein. Er ist für baden-württembergische Kindertageseinrichtungen und weitere Betreuungseinrichtungen für Kinder sowie deren Träger in seinen Zielen verbindlich. Der Orientierungsplan richtet sich zudem an die Kindertagespflege unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Betreuungsform.

Der Förderauftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder wird in Deutschland innerhalb des Systems der Kindertagesbetreuung, bestehend aus Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen sowie weiteren Verantwortlichen (vgl. Kapitel 1.1.3, 1.1.6 und 3), umgesetzt. Der ihnen gemeinsame Handlungsauftrag wird im Orientierungsplan mit dem Begriff der Kindertagesbetreuung beschrieben.

Personal und Qualifikation

In Kindertageseinrichtungen arbeiten überwiegend Personen mit einer sozialpädagogischen Berufsqualifikation in Teams zusammen. Dies sind in erster Linie Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten (Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger) sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. In Schulkindergärten arbeiten darüber hinaus Fachlehrkräfte der Sonderpädagogik. Des Weiteren arbeiten u. a. Zusatzkräfte im Sinne des Kindertagesbetreuungsgesetzes. Dies umfasst Personen, die aufgrund ihrer Qualifikation in anderen Feldern die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung ergänzen sowie Auszubildende, Studierende und Praktikantinnen und Praktikanten. Sie alle übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Umsetzung des Orientierungsplans.

Zusammenarbeit mit Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie Bezugspersonen

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder und damit für die pädagogischen Fachkräfte zentral für die Umsetzung der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung in der Kindertagesbetreuung. Dabei werden unter der Bezeichnung Eltern diejenigen Personen verstanden, die in rechtlicher und/oder emotionaler Verantwortung dem Kind gegenüberstehen. Hierzu zählen andere personensorgeberechtigte Personen ebenso wie Erziehungsberechtigte. In vielen Fällen fungieren weitere Personen aus dem familiären Umkreis als Bezugspersonen der Kinder und Unterstützung ihrer Eltern. Familie wird daher im Orientierungsplan in ihrer wichtigen sozialen Funktion verstanden und meint alle am System beteiligten Personen: Erwachsene und Kinder.

10

Zentrale Themen des Orientierungsplans

- Spielen ist die elementare Form des Lernens bei Kindern.
- Die Grundbedürfnisse und Interessen des Kindes sind Ausgangspunkt für die Pädagogik.
- Die Entwicklung des Kindes wird entlang von acht Bildungs- und Entwicklungsfeldern beschrieben. Zusammen mit den Grundbedürfnissen und Interessen des Kindes entfaltet sich darin das kindorientierte pädagogische Denken und Handeln.
- Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung spielen eine zentrale Rolle.
- Kinderrechte und Kinderschutz, Inklusion, Partizipation sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sind die vier Leitprinzipien des pädagogischen Handelns.
- Ein mehrperspektivisches Verständnis von Bildung vereint Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften.
- Pädagogische Fachkräfte gestalten pädagogische Beziehungen anerkennend und wertschätzend.
- Die pädagogische Begleitung und Förderung ist individuell, entwicklungsangemessen, ganzheitlich, aktiv-entdeckend, forschend und kreativ.
- Kindertageseinrichtungen und Familien tragen gemeinsam Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung und Förderung des Kindes.

- Kindertageseinrichtungen, Familien und Schulen gestalten gemeinsam mit dem Kind gelingende Übergange zwischen den Systemen.

- Der Orientierungsplan umfasst schwerpunktmäßig die Altersspanne bis zum Schuleintritt.

- Die Bildungsinhalte des Orientierungsplans und des Bildungsplans der Schule sind aufeinander abgestimmt und ermöglichen anschlussfähige Bildungsprozesse.

- Kooperationen und Unterstützungssysteme im jeweiligen Sozialraum tragen ergänzend und bereichernd zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei.

- Die Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen des Orientierungsplans regen zur systematischen Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung an und können im Qualitätskreislauf überprüft werden.

- Die Zielsetzungen des Orientierungsplans bieten Klarheit und Transparenz hinsichtlich konkreter Handlungsaufträge. Bei der Konzeptionsentwicklung, der Schwerpunktsetzung sowie hinsichtlich der Umsetzung bestehen vielfältige Gestaltungsspielräume.

- Kindertageseinrichtungen sind lernende Organisationen. Qualitätssicherung und -entwicklung sind ein dialogischer und kriteriengeleiteter Prozess.

1.

Verortung: Grundlagen und Ziele

1.1 Den Orientierungsplan in der Verantwortungsgemeinschaft leben

Bildungspläne haben insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe, individuelle und begabungsgerechte Förderung aller Kinder zu schaffen. Sie fördern durch ihren inklusiven Ansatz die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhängig von Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund oder Einschränkungen durch eine Behinderung. Kindertageseinrichtungen leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation, zum Hineinwachsen in die Kultur und zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Die Wertebasis hierfür ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Landesverfassung Baden-Württemberg sowie in der UN-Kinderrechtskonvention grundgelegt. Die dort formulierten Werte sind konstitutiv für das gesamte Bildungshandeln baden-württembergischer Kindertageseinrichtungen. So formuliert Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention das Recht des Kindes auf eine an Werten ausgerichtete Bildung, auf die individuelle Entfaltung der Begabungen, Talente und Fähigkeiten, auf Achtung vor anderen, auf Freiheit, Frieden, Toleranz, Gleichberechtigung und auf ein verantwortungsbewusstes Leben.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der in seinen Zielen verbindliche Orientierungsplan bildet aktuelle Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen umfänglich ab. Jede Kindertageseinrichtung erhält damit eine Orientierung für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit unter Berücksichtigung der sozialräumlichen, personellen und baulichen Gegebenheiten vor Ort. Denn Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit entfaltet ihre volle Wirkung nur dann, wenn die Strukturen in den Einrichtungen, mit den Trägern, Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie allen anderen Akteurinnen und Akteuren der Verantwortungsgemeinschaft darauf abgestimmt sind. Hohe Ansprüche gehen mit Verpflichtungen für alle einher, die im System verantwortlich und aktiv sind (vgl. Kapitel 1.1.4).

Stärkung der Kindperspektive, Entwicklungsangemessenheit sowie ganzheitliche Begleitung und Förderung sind Schlüsselbegriffe des baden-württembergischen Orientierungsplans. Sie erfordern einen mehrperspektivischen und sozialraumorientierten Ansatz, der verschiedene wissenschaftliche Disziplinen einbezieht und verbindet (vgl. Kapitel 1.2.1).

1.1.1 Ziele und Verbindlichkeit

Baden-Württemberg greift mit diesem Orientierungsplan die Inhalte des bundesgesetzlichen Förderauftrags auf. Der Orientierungsplan ist in seinen Zielen verbindlich. In den Orientierungsplan sind die Leitprinzipien Kinderschutz und Kinderrechte, Inklusion, Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgenommen worden. Sie begleiten Kinder vor dem Hintergrund aller Bildungs- und Entwicklungsfelder (vgl. Kap.1.3).

Festlegungen und Freiräume

Die Ziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder haben für Träger und Kindertageseinrichtungen verbindlichen Charakter. Die Ziele sind in den vor Ort gegebenen Strukturen in enger Absprache zwischen dem Träger und der Einrichtung zu realisieren. Da die Ziele nur in Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Familien zu erreichen sind, liegt es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, die Eltern regelmäßig bei der Umsetzung miteinzubeziehen.

Entsprechend den Prinzipien der Pluralität, der Trägerautonomie und der Konzeptionsvielfalt steht es in der Verantwortung der Träger und der Kindertageseinrichtungen, wie die Vorgaben umgesetzt und die Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden. Die vorgegebenen Zielsetzungen sind entsprechend weit gefasst. Sie eröffnen den Trägern und Kindertageseinrichtungen Gestaltungsspielräume, diese unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten und der unterschiedlichen Lebenslagen im Wohnumfeld, basierend auf der individuell ausgerichteten Konzeption der Einrichtung, zu realisieren.

Die individuelle Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung jedes Kindes ist ein geeignetes Vorgehen bei der Umsetzung der Ziele des Orientierungsplans und des Förderauftrags nach § 22 Absatz 3 SGB VIII. Es liegt deshalb auch in der Verantwortung der Träger und der Einrichtungen,

- geeignete Entwicklungsstandermittlungs- und Beobachtungsverfahren einzusetzen,
- deren Ergebnisse auf angemessene Weise auszuwerten und zu dokumentieren sowie
- auf der Basis dieser Bildungs- und Entwicklungsdokumentation regelmäßige Elterngespräche zu führen und sich über allgemeine Fragen zu dieser Thematik bei Elternveranstaltungen auszutauschen.

Bei der Erstellung einer schriftlichen Entwicklungsdokumentation sind die datenschutzrechtlichen Belange zu beachten (vgl. Kapitel 1.1.6, Datenschutz).

Zur Umsetzung der Ziele führen vielfältige Wege, die in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien gestaltet werden können.

Im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit tauschen sich – von der Eingewöhnungsphase bis hin zur Kooperation mit der Schule – pädagogische Fachkräfte und Eltern aus. Um den Übergang zur Schule möglichst individuell und pädagogisch abgestimmt vorzubereiten, müssen für das Kind und seine Familie frühzeitig vertrauensvolle Brücken von der Kindertageseinrichtung zur Schule geschaffen werden. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Juniorklassen (Grundschulförderklassen) und weitere Kooperationspartner haben die Aufgabe, im Rahmen der individuellen Gestaltung von Kooperationsformaten eine möglichst gute Passung und Kontinuität der Bildungsbiografie zu ermöglichen und gemeinsam zu entwickeln (vgl. Kapitel 3). Das Kind gestaltet mit seinen emotionalen, kognitiven, sprachlichen, motorischen, sozialen, musikalischen und kreativen Kompetenzen diese Situationen und Interaktionen maßgeblich mit.

Ziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder

In den Bildungs- und Entwicklungsfeldern sind die Ziele des jeweiligen Bereichs für das Kind formuliert. Sie werden ergänzt durch konkretisierende Handlungskriterien und Reflexionsfragen. Anhand dieser können pädagogische Fachkräfte überprüfen, wie sie das Kind dabei unterstützen können, diese Ziele zu erreichen. Daraus abgeleitete Reflexionsfragen, die die unterschiedlichen Grundbedürfnisse des Kindes berücksichtigen, geben wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des pädagogischen Alltags (vgl. Kapitel 2.3). Sie dienen als Anregungen und fachlich begründete Impulsgeber für pädagogische Fachkräfte, für die Einrichtungsleitung und das Team. Sie sind nicht als eine in der gegebenen Reihenfolge abzuarbeitende und abgeschlossene Checkliste aufzufassen, sondern als Anhaltspunkte für eine kontinuierliche, qualitative Umsetzung der Ziele. Wichtig hierbei ist, dass diese im Team diskutiert werden und der „Standortbestimmung“ der Kindertageseinrichtung dienen. Gegebenenfalls ergeben sich daraus weitere Ansätze zur Reflexion und Ergänzungen. Alle drei Aspekte zusammen – Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen – ermöglichen eine zielgerichtete Gestaltung, Überprüfung und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns und der Kindertageseinrichtung. Sie eröffnen insofern Gestaltungsspielräume nicht nur in der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder, sondern auch in der Konzeption und Schwerpunktsetzung unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten und der unterschiedlichen Lebenslagen und Bedarfe im Wohnumfeld.

1.1.2 Bildung, Erziehung und Betreuung

In Deutschland haben die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ ihre eigene Tradition, auch deshalb, weil es die im deutschsprachigen Bereich übliche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung nur in wenigen Sprachen gibt. In den letzten Jahren hat sich Bildung, Erziehung und Betreuung als Trias insbesondere in der Kindertagesbetreuung herauskristallisiert (vgl. u. a. § 22 Absatz 3 SGB VIII). Der Orientierungsplan benennt bei der Trias an erster Stelle die Bildung und weicht damit von der Reihenfolge im SGB VIII ab. Damit wird die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsort weiterhin gestärkt (vgl. 1.1.3).

Trias Bildung, Erziehung und Betreuung

Bildung meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an. Bildung ist mehr als angehäuftes Wissen, über das ein Kind verfügen muss. Das Kind erschafft sich sein Wissen über die Welt und sich selbst durch eigene Handlungen und Erfahrungen in sozialer Interaktion. Insofern gehen kindliche Bildungsprozesse auch mit verlässlichen Beziehungen zu Erwachsenen einher. Kindliche Bildungsprozesse entfalten sich besonders in einer anregenden und unterstützenden Umgebung, die es den Kindern ermöglicht, ihre Kompetenzen eigenständig zu erweitern. Bildung wird so zu einem lebendigen Austausch zwischen dem Kind, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt, in dem es als aktive und einzigartige Persönlichkeit wahrgenommen wird.

Kindliche Bildungsprozesse sind in soziale Interaktionen eingebettet.

Betreuung umfasst auch das Wohlbefinden von Kindern in der Gemeinschaft.

Erziehung umfasst die Gesamtheit von Verhaltensweisen und Aktivitäten erwachsener Personen wie vor allem Eltern und pädagogischen Fachkräften im verantwortlichen Umgang mit Kindern. Betreuungsleistungen sind ebenso Teil von Erziehung wie auch die Anregung und Aufforderung von Kindern, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen. Erziehung beinhaltet zudem das Vorleben und die Vermittlung von Regeln, Normen und Werten. Hier erschließen sich Kinder die Themen, die für Kultur und Gesellschaft relevant sind. Gleichzeitig können diese generationenübergreifenden Themen auch erneuert und weiterentwickelt werden.

Die Aufgaben der Erziehung verlangen insbesondere in den ersten Lebensjahren seitens der pädagogischen Fachkräfte ein hohes Maß an Wissen und Einfühlungsvermögen sowie die Bereitschaft, in Beziehung zu gehen. Zu den erforderlichen Erziehungskompetenzen zählen außerdem z. B. Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, Grenzen zu setzen. Herausforderungen für Erziehungspersonen gehen etwa mit dem wachsenden Bedürfnis des Kindes nach Selbstständigkeit und Individualität einher.

Gleichzeitig lebt das Kind sein Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Dies hat zur Folge, dass es lernen wird, sich in eine Gemeinschaft einzupassen und diese mitzugestalten. Dieses Spannungsgefüge zwischen Ich, Du und Wir auszubalancieren, bleibt eine lebenslange Aufgabe. Erziehung leistet hierbei einen essentiellen Beitrag. Denn die Bereitschaft des Kindes, erzieherische Handlungsvorgaben zu seinen eigenen zu machen und sie aktiv zu befolgen, wird u. a. durch ein hohes Maß an Feinfühligkeit, Anerkennung und Vertrauen befördert (vgl. Kapitel 1.4.2). Damit werden sowohl die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes wie auch seine Erziehung zu einem Mitglied der Gemeinschaft in den Blick genommen.

Betreuung umschreibt die Sorge für das leibliche und seelische Wohl bzw. Wohlbefinden der Kinder. Dabei umfasst sie Pflegehandlungen und Aspekte der Gesundheitsfürsorge ebenso wie sozial-emotionale Faktoren wie Fürsorge und Beziehungsgestaltung. Das physische und emotionale Wohlbefinden des Kindes zeigt sich als Ziel der hohen Betreuungsqualität, auch dafür, wie die Lernfähigkeit und Bildungsbereitschaft angeregt und bewahrt wird. Die Erfahrung verlässlicher emotionaler Zuwendung besonders in den ersten Lebensjahren ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende Entwicklung. Über vertrauensvolle Beziehungen erleben Kinder Anerkennung und entwickeln eine eigene Zuversicht in sich als kompetent Lernende (vgl. Abbildung 4: Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und prozesshaft, S. 88). Verlässlichkeit und Zugewandtheit zeigen sich in der Feinfühligkeit, mit der Betreuungspersonen ihr Verhalten situationsbezogen und entwicklungsangemessen auf Signale des Kindes ausrichten. Im größeren Gruppenkontext sind weitere Faktoren (wie z. B. Zeitressourcen, Umgebungslautstärke) relevant, die das gruppenorientiert empathische Verhalten der Betreuungsperson bedingen.

Auch wenn die Begriffe ihren jeweiligen spezifischen Fokus haben, sind die damit einhergehenden Themen im pädagogischen Alltag untrennbar miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Sie sind somit auch als gleichwertig zu betrachten: Bildung durch Betreuung – Betreuung durch Erziehung – Erziehung durch Bildung.

1.1.3 Kindertageseinrichtung als Bildungsort

Kindertageseinrichtungen sowie die Kindertagespflege haben einen eigenständigen, zunächst von der Schule unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Er bezieht sich auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes – kognitiv, sprachlich, sozial, emotional und körperlich – und schließt die Vermittlung von orientierungsgebenden Werten und Regeln mit ein. Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen sollen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen (§ 22a Absatz 4 SGB VIII, § 2 Absatz 2 Satz 1 KiTaG).

Leitprinzip Inklusion

Kindliche Entwicklung vollzieht sich in hochkomplexen, mit der Welt verwobenen Prozessen. Sie zu verstehen und pädagogische Antworten in der Begleitung der Kinder zu finden, erfordert daher einen mehrperspektivischen Zugang. Pädagogik (besonders Elementarpädagogik und Sozialpädagogik, Sonder- und Heilpädagogik), Soziologie (besonders Kindheits- und Familiensoziologie), Sozial- und Kulturanthropologie, Psychologie (besonders Entwicklungs- und Motivationspsychologie), Neuro-, Sprachwissenschaft und Theologie (besonders Religionspädagogik) ergänzen sich und ermöglichen zusammen ein besseres und vertieftes Verständnis der Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung als jede einzelne Perspektive allein.

Dieses mehrperspektivische Verständnis von Bildung soll anhand von einigen Punkten verdeutlicht werden:

1 Bildung ist ein aktiver Aufnahme- und Verarbeitungsprozess von Informationen

Das Kind erschließt sich als eigenständiges Subjekt aktiv die Welt, eignet sie sich an und gestaltet sie. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum sozialen Handeln.

2 Bildung beginnt spätestens mit der Geburt und findet lebenslang statt

Schon als Säuglinge sind Kinder aktiv und kommunikativ. Sie erblicken das Licht der Welt ausgestattet mit einer Fülle von Strukturen und Kompetenzen, die es ihnen erlauben, von Anfang an aktiv zu ihrer Umwelt Beziehungen aufzunehmen. Der Bildungsprozess erstreckt sich über das ganze Leben.

3 Bildung geschieht in Interaktionsprozessen

Die Bildung des Kindes vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit seiner Welt und im Beziehungsgeflecht mit anderen Menschen (familiäre und institutionelle Bezugspersonen, anderen Kindern), also in der Interaktion. Diese wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Kind, anderen Personen und dem erkundeten Gegenstand wirkt auf die kindlichen Bildungsprozesse ein.

4 Bildung in der Kindheit ist wahrnehmungs- und handlungsbezogen

Das Kind bildet sich durch Wahrnehmen, Handeln und Erleben, da es unmittelbar durch Personen, Dinge, Materialien und (Lebens-) Situationen berührt wird und selbst den Kontakt sucht. Bewegung und exploratives Erkunden spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie ein wesentlicher Motor des Lernens sind. Über diese sowie weitere elementar-ästhetische und interaktive Erfahrungen macht sich das Kind ein Bild von sich selbst und der Welt.

5

Bildung ist in *ko-konstruktive* Prozesse eingebettet

Aus der Auffassung des Kindes als aktiver Selbstgestalter ergibt sich ein bestimmtes Rollenverständnis für die pädagogischen Fachkräfte. Sie moderieren und gestalten Interaktionsprozesse, schaffen räumliche, zeitliche und materielle Bedingungen und beeinflussen dadurch, welche Gelegenheiten sich Kindern bieten. Von ihrer Gestaltung der Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen hängt maßgeblich ab, ob das Kind das Bildungs- und Erziehungsangebot annimmt und sich als selbstwirksame Person erleben kann.

Darüber hinaus gibt es Situationen, die ein aktives Einwirken der pädagogischen Fachkräfte erfordern, indem sie Vorgaben machen und Anforderungen an das Kind stellen. Zudem ist es in manchen Situationen unmöglich oder gar gefährlich, die Erfahrungen lediglich als reine Selbstaneignung zuzulassen. Hier greifen pädagogische Fachkräfte zum Wohle des Kindes oder anderer Beteiligter korrigierend ein.

Wenn das Kind durch einen benachteiligten familiären Hintergrund, (drohende) Behinderung, Krankheit oder schwierige Lebenslagen einen erschwerten Zugang zu Bildungs- und Erziehungsprozessen hat, kommen der bewussten Gestaltung der Umgebung, der möglichen Zugänge und der positiven emotionalen Beziehungsgestaltung besondere Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse und Chancengerechtigkeit zu.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

6

Bildung als zeitlich vielschichtiger Prozess

Kinder lernen im Hier und Jetzt. Gleichzeitig sind die Bildungsprozesse aus mehreren zeitlichen Richtungen beeinflusst: Einerseits vollziehen sie sich aus dem, was war: Werte, Wissen und Handlungen der Vergangenheit stehen der im Jetzt aufwachsenden Generation zur Verfügung und ermöglichen ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft. Andererseits richtet sich der Blick nach vorne, auf eine gestaltbare Zukunft. Kinder brauchen – auch im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 1.3.5) – die Chance, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in einer heute noch unbekannten Zukunft zu leben und diese verantwortungsbewusst zu gestalten.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Intrinsisch motiviertes Lernen und die Unterstützung durch Erwachsene gehen Hand in Hand.

Aus diesem Verständnis heraus ergibt sich ein Spannungsfeld: Einerseits soll die Kindertageseinrichtung dem Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen Raum geben sowie das Kind seine eigenen Wege der Weltaneignung gehen lassen. Andererseits wird vielfach eingefordert, dass Kinder bestimmte Kompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, den gesellschaftlichen Anforderungen und Bedingungen gerecht zu werden und aktiv einen Beitrag zu unserer Gesellschaft leisten zu können. Aus der nachwachsenden Generation sollen in der Zukunft mündige Bürgerinnen und Bürger werden. Letzteres bedeutet vor allem für die Kindertageseinrichtung, Kindern frühe Bildungschancen und anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen, die in eine erfolgreiche Bildungsbiografie münden (vgl. Kapitel 3).

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

Mit Blick auf die Geschichte der Frühpädagogik und frühpädagogischen Praxis in Deutschland ist zu erkennen, dass mal mehr die eine, mal mehr die andere Orientierung im Vordergrund stand. Aktuelle wissenschaftliche Befunde legen nahe, beide Herangehensweisen oder Konzepte als sich ergänzend aufzufassen und dabei von den entwicklungsbedingten Aneignungsweisen des Kindes auszugehen. Die Förderung von eigenständigem Lernen und die gezielte Unterstützung durch Erwachsene sind dabei gleichermaßen wichtig und müssen in einer Balance zueinander stehen. Es geht darum, dem Kind sowohl Raum zur eigenaktiven Entfaltung zu geben als auch gezielte Impulse zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu setzen. So erscheint es wichtig, die pädagogische Arbeit an bestimmten Entwicklungsaufgaben und Bildungsbereichen auszurichten (vgl. Kapitel 2.3), ohne damit eine einseitige Schulorientierung zu befördern. Denn eine starre Fokussierung auf Schulvorbereitung, die mit einer programmbezogenen Förderpraxis einhergeht, erweist sich als nur wenig effektiv. Der pädagogische Alltag bedarf somit einer guten Balance zwischen der Steuerung von Sach- und Welterfahrungen durch Erwachsene und vom Kind frei und eigenaktiv gewählten Lern- und Spielaktivitäten.

Bildung und Förderung sind „ganzheitlich“ zu verstehen: Motorisches, soziales, emotionales, kreatives und kognitiv-inhaltliches Lernen vollzieht sich in früher Kindheit nicht isoliert, sondern miteinander verwoben. Daher können pädagogische Konzepte nicht fächerbezogen und in Bereichen isoliert gestaltet werden. Zentrales Ziel muss sein, jedem Kind eine möglichst umfassende Teilhabe an Bildung und am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dies schließt auch gelingende Übergänge (z. B. Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule) und Unterstützungsangebote bei der Erschließung neuer sozialer und kultureller Erfahrungsräume sowie die gezielte Förderung spezifischer Bedarfe ein. Letztlich geht es darum, ausgehend vom kindlichen Alltag neue Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten in unterschiedlichsten Lebensbereichen zu entwickeln, was auch zukünftige Bildungsprozesse unterstützt (vgl. Kapitel 1.4.5 und 3).

1.1.4 Verantwortungsgemeinschaft für Bildung, Erziehung und Betreuung

Damit Kinder in einem guten Umfeld aufwachsen können, braucht es Zusammenarbeit, Vernetzung und Gemeinschaft auf vielfältigen Ebenen und unter Einbezug verschiedener Akteursgruppen. Das Feld der frühkindlichen Bildung ist in einem komplexen und dynamischen Netzwerk organisiert. Deren wechselseitige Abstimmung, Kooperation und Verständigung ist eine Voraussetzung für Qualitätsentwicklung und -sicherung. Träger, Leitungspersonen, pädagogische Fachkräfte, Kinder und ihre Familien gestalten Kindertageseinrichtungen gemeinsam und werden dabei von Unterstützungssystemen begleitet. Kindertageseinrichtungen sind Bestandteil des Gemeinwesens, ein Ort der Vielfalt und Unterschiedlichkeit und somit der Integration und Inklusion. Dementsprechend gilt es, das Mitwirken, die Rechte, Zuständigkeiten und Verantwortungen aller Akteursgruppen auf allen (Steuerungs-)ebenen zu berücksichtigen. Das ist mit → ***Verantwortungsgemeinschaft*** gemeint: Das Wohl des Kindes, seine Bildung, Erziehung und Betreuung sind im gemeinsamen Interesse und in der gemeinsamen Verantwortung aller Akteurinnen und Akteure der frühen Kindheit.

Ebenen der Verantwortungsgemeinschaft

Das Modell der Verantwortungsgemeinschaft basiert auf einem → ***ökosystemischen Ansatz***. Im Mittelpunkt befindet sich das Kind als soziales Wesen. Es steht in wechselseitigem Austausch mit seiner sozialen und materiellen Umwelt. Die Umwelten des Kindes werden im Modell der Verantwortungsgemeinschaft als Bildungs- und/oder Verantwortungskontexte auf vier Ebenen verstanden:

1

Ebene 1

Das Kind lebt in direkten Beziehungen mit seiner Familie/seinen Eltern, mit pädagogischen Fachkräften, Gleichaltrigen und weiteren Akteurinnen und Akteuren dieser Ebene. Es bringt sich mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten ein (vgl. Kapitel 1.2 und 2.3).

Familie
Peers
Pädagogische Fachkräfte
Leitung
u. a.

2

Ebene 2

Die Beziehungen des Kindes werden getragen, beeinflusst und mitgestaltet durch Beziehungen und Netzwerke der Beziehungspartnerinnen und -partner untereinander. Hierzu zählen beispielsweise die Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien oder zwischen dem Team der Einrichtung, der Fachberatung oder Trägervertretung.

Träger
Fachberatung
Kooperationspartner
Fortbildung und Beratung
u. a.

3

Ebene 3

Institutionen, wie etwa Trägerverbände, Ausbildungsstätten, Kirchen/Religionsgemeinschaften und Institutionen des Landes, beeinflussen den Lebensbereich Kindertageseinrichtung maßgeblich, unter anderem über Vorgaben und den fachpolitischen Diskurs.

Spitzenverbände,
Landesverbände und
Landesvertretungen
Berufsfachschulen und
(Fach-)Hochschulen
Fort- und Weiterbildungsträger
Kirchen/Religionsgemeinschaften
Kommunen, Land
u. a.

4

Ebene 4

Alle Akteurinnen und Akteure der Verantwortungsgemeinschaft agieren innerhalb sozialer, ökonomischer und rechtlicher Rahmenbedingungen sowie eines kulturellen Wertesystems.

Soziale, ökonomische,
rechtliche Rahmenbedingungen
Kulturelles Wertesystem

Abbildung 1: Die Verantwortungsgemeinschaft

Die Verantwortungsgemeinschaft entwickelt sich infolge der Dynamik der Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren und der Veränderungsanforderungen stetig weiter. Denn gutes Aufwachsen von Kindern gelingt, wenn von allen im Feld der frühkindlichen Bildung Handelnden und auf allen Ebenen gemeinsam Verantwortung übernommen wird: vom Land bis hin zu den Akteurinnen und Akteuren in den Kindertageseinrichtungen im sprichwörtlichen „ganzen Dorf“. Der Orientierungsplan und die verbindliche Umsetzung seiner Ziele wird von allen mitgetragen (vgl. Kapitel 1.1.1).

1.1.5 Vielfalt, Unterschiedlichkeit, Gemeinsamkeit

In Kindertageseinrichtungen und weiteren Betreuungskontexten spiegelt sich die Vielfalt unserer Gesellschaft wider. Sowohl Temperament, besondere Fähigkeiten, (drohende) Behinderung, Krankheiten oder sonderpädagogischer Förderbedarf nehmen Einfluss auf die Art und Weise, wie ein Kind Zugänge zu Bildung entwickelt, als auch die sozialen und kulturellen Kontexte, in denen es aufwächst. Die kindliche Lebens- und Lernumgebung wird durch geschlechts-, rollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen geprägt. Dabei haben sich Armut, soziale und psychische Belastungen in der Familie als besonders benachteiligende Faktoren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern an Bildung herausgestellt.

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln auch mit dem Ziel der Inklusion. Alle sind herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern. Dies erfordert auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Sichtweisen, Einstellungen, Vorurteilen, Unsicherheiten sowie bestehenden Rahmenbedingungen.

Artikel 12 der Landesverfassung Baden-Württemberg definiert Werte wie christliche Nächstenliebe, Brüderlichkeit und Friedensliebe als zentrale Orientierungspunkte für die Erziehung. Das Grundgesetz und die Landesverfassung beinhalten außerdem die Bedeutung von Toleranz und Respekt gegenüber allen Religionen und → ***Weltanschauungen***. Damit ergibt sich im Interesse unserer offenen, pluralistischen Gesellschaft eine Verpflichtung zu einer diskriminierungsfreien, inklusiven Bildung, die die religiöse und weltanschauliche Vielfalt der Gesellschaft anerkennt.

Vielfältige kulturelle Erfahrungen

Kulturen unterscheiden sich auch in ihren Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Daher sind elterliche Erziehungsideale und Zielvorstellungen für das Aufwachsen ihrer Kinder eingebettet in ihre jeweiligen Gesellschaftsstrukturen und eigenen Traditionen. So gibt es z. B. Familienkulturen, in denen die Verbundenheit ein hohes Gut ist, und Familien, die erwarten, dass ihr Kind sich in die Gemeinschaft einfügt oder sogar unterordnet. Für diese Eltern mag es irritierend sein, wenn sie in der Kindertageseinrichtung auf eine Einrichtungskultur treffen, in der die Autonomie des Kindes sehr betont wird.

Wesentlich ist, die kulturellen und religiösen Erfahrungen und Lebensbedingungen aller Kinder und ihrer Familien in der Lern- und Lebenswelt Kindertageseinrichtung wahrzunehmen, sie zu achten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Kultur- und religionssensible Bildung eröffnet Kindern die Chance, Bildungszugänge zu ihrer eigenen Kultur und zu anderen Kulturen zu finden und die Vielfalt der Kulturen als Bereicherung zu erfahren.

Kinder wachsen in vielfältige kulturelle Kontexte hinein. Dies bedarf oftmals der pädagogischen Unterstützung. Kinder bewegen sich von Geburt an in kulturell geprägten Lebenszusammenhängen. Sie werden in Tüchern am Leib getragen oder im Wagen geschoben, von der Mutter nach Bedarf oder nach der Uhr gestillt. Das Kind erhält in der Kindertageseinrichtung darüber hinaus vielfältige Anregungen, in Beziehung zur kulturell geprägten Welt zu treten. Dabei sieht es, wie andere Kinder dies tun, es beginnt selbst auszuprobieren, mit anderen in Kontakt zu treten und Kultur mitzugestalten.

Leitprinzip Inklusion

Kinder mit spezifischem Unterstützungsbedarf

Ziele und Aufgaben der frühkindlichen Bildung und Erziehung beziehen sich auf alle Kinder. Um eine gerechte Teilhabe zu gewährleisten, die der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Ausgangsbedingungen von Kindern Rechnung trägt, benötigt ein Teil der Kinder spezifische Unterstützung bei Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Pädagogische Fachkräfte sind in besonderer Weise herausgefordert, das Entwicklungspotenzial jedes einzelnen Kindes zu erkennen und verantwortungsvoll damit umzugehen.

Das bedeutet auch zu berücksichtigen, dass sich Bildung, Erziehung und Betreuung im Kontext zunehmender Heterogenität vollziehen, etwa hinsichtlich Herkunft und Familiensprachen der Kinder. Mit dem Aufwachsen in sozial benachteiligenden Strukturen wie Armut oder Arbeitslosigkeit der Eltern gehen oftmals eingeschränkte Bildungs- und Lebenschancen einher. Auch Kinder mit (drohender) Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf, hochbegabte Kinder, Kinder mit Fluchthintergrund, Kinder, die mit chronischen Erkrankungen leben müssen, herausfordernde Verhaltensweisen zeigen oder im sozial-emotionalen Bereich ein besonderes Augenmerk benötigen, brauchen oftmals spezifische Unterstützung. Kindertageseinrichtungen und Angebote der Kindertagespflege stehen vor der Herausforderung, diesen individuellen Lebenslagen gerecht zu werden. Hier kommt die Verantwortungsgemeinschaft besonders zum Tragen: Denn nur in der engen Kooperation z. B. mit der Kinder- und Jugendhilfe, der sonderpädagogischen und interdisziplinären Frühförderung kann diesem Anspruch begegnet werden.

Jedes Kind verfügt über individuelle Entwicklungspotenziale.

Ein chronisch krankes oder behindertes Kind hat wie jedes Kind das Recht, sich und seinen Körper als wertvoll zu erleben. Ein hochbegabtes Kind hat das Recht, sich in seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen akzeptiert zu fühlen. Dies muss seinen Ausdruck finden in der Atmosphäre der Kindertageseinrichtung, im täglichen Miteinander aller Kinder und der pädagogischen Fachkräfte. Die pädagogischen Fachkräfte schaffen insgesamt ein Klima, in dem möglichst jedes Kind seine Bedürfnisse und Fähigkeiten zeigen und entwickeln kann und in dem es vor Etikettierung und → ***Diskriminierung*** geschützt ist.

Alle Kinder sollen miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können. Gelingt die aktive Teilhabe am Gruppengeschehen, werden wesentliche individuelle Bildungs- und Förderziele erreicht, wie Anpassung und Durchhaltevermögen, Verbesserung der Wahrnehmung und Motorik, Fähigkeiten zur Behauptung und Gruppenfähigkeit. In heterogen zusammengesetzten Gruppen ist die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Kinder von besonderer Bedeutung.

Kinder haben ihren eigenen Rhythmus und benötigen unterschiedlich viel Zeit. Dies trifft auf hochbegabte Kinder wie auf Kinder mit (drohender) Behinderung in besonderem Maße zu. Sie haben häufig auch für sie stimmige und alternative Wege der Bewältigung von Aufgaben entwickelt. Diese gilt es zu akzeptieren, zu unterstützen und, wenn notwendig, anzuregen. Kinder mit Behinderung haben neben ihren Beeinträchtigungen manchmal auch besondere Fähigkeiten. Hochbegabte Kinder suchen nach geistigen Herausforderungen und besonderen Bildungsimpulsen, zum Beispiel im sprachlichen und mathematischen Bereich oder beim logischen und kreativen Denken. Dauernde Unterforderung kann genauso zum Problem werden wie Überforderung, sie löst Frustration aus und kann die kindliche Entwicklung beeinträchtigen.

Jedes Kind ist zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Themen beschäftigt, hat eigene Interessen und entwickelt ganz eigene Handlungsweisen. Manche Kinder nehmen sich in einem Entwicklungsbereich mehr Zeit als in einem anderen. Die Kenntnis der individuellen Lage des Kindes, seiner Kompetenzen, Stärken und Grenzen sind Ausgangspunkt für die konkreten Angebote, die Gestaltung seiner Spiel- und Lernumwelt sowie die Überprüfung der Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung.

Geschlechter

Pädagogische Fachkräfte unterstützen das Kind darin, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Jedes Kind wird in erster Linie als Persönlichkeit mit individuellen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten gesehen. Pädagogische Fachkräfte erkennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten an und berücksichtigen diese in ihrer pädagogischen Arbeit (§ 9 Nummer 3 SGB VIII). Sie achten darauf, dass das Kind nicht durch stereotype Sichtweisen oder Zuschreibungen in seinen Erfahrungen und Erlebnissen eingeschränkt wird. Beispielsweise werden Spiel- und Lernangebote in gleichgeschlechtlichen wie auch geschlechterübergreifenden Gruppen gestaltet, Teilnahmewünsche von Mädchen an vermeintlich „typischen“ Jungenspielen oder von Jungen an vermeintlich „typischen“ Mädchenspielen unterstützt und Einschränkungen, die Kinder selbst vornehmen, sensibel im Gespräch aufgegriffen.

Gemeinsame Bildungsaktivitäten auf Basis des individuellen Entwicklungsniveaus.

Hinsichtlich der Förderung der Chancengleichheit von Kindern kommt der Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle zu. Das Erleben von Gleichberechtigung unabhängig von körperlichen Merkmalen und dabei die Wertschätzung individueller Unterschiede sind für Kinder essentiell. Den Kindern wird ein breiter Erfahrungsraum geboten sowie ein gleichberechtigter Zugang für vielfältige Lerngelegenheiten sichergestellt.

Eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung fördert einerseits den Prozess der Identitätsbildung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen. Grundlegend hierfür ist die Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit ihrem eigenen Rollenverständnis und mit ihren geschlechtsbezogenen Normen und Wertvorstellungen. Weitere Aspekte sind die Reflexion im Team, die Raum- und Materialgestaltung (z. B. Auswahl von Kinderliteratur) und die Zusammenarbeit mit Familien. Da bei der Rollenwahrnehmung unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mitwirken, trägt eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern zur Konfliktvermeidung bei.

1.1.6 Rechtlicher Rahmen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Die Definition und Inhalte der Kindertagesbetreuung werden in Deutschland durch rahmengebende Bundesgesetze sowie konkretisierende Landesgesetze geregelt. Die konkrete Organisation sowie die Ausgestaltung in der Kindertagesbetreuung selbst obliegen dem Träger, der Einrichtungsleitung mit ihrem Team und den Kindertagespflegepersonen.

Bundes- und landesrechtliche Vorgaben und deren Umsetzung

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Die Rechte von Kindern und deren Familien sowie die Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sind auf Bundesebene im Wesentlichen im Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) verankert. Auf Landesebene sind es unter anderem die Landesverfassung Baden-Württemberg, das Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg, das Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG), die Kindertagesstättenverordnung (KiTaVO) sowie die Verwaltungsvorschrift (VwV) Kindertagespflege.

Das SGB VIII überträgt den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe die Aufgabe, die pädagogische Qualität in ihren Einrichtungen zu sichern und weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 4), und in den Einrichtungen der anderen Träger, diese pädagogische Qualität mit geeigneten Maßnahmen sicherzustellen. In Baden-Württemberg werden die Gemeinden zur Durchführung von Aufgaben der Förderung von Kindern in der Kindertagesbetreuung herangezogen. Sie sind unter anderem zu einer kommunalen Bedarfsplanung verpflichtet und dazu, die freien und privat-gewerblichen Träger daran zu beteiligen und diese Bedarfsplanung dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt) anzuzeigen. Die Umsetzung des Förderauftrags nach § 22a SGB VIII sollen die Gemeinden zudem durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln.

Leitprinzip Inklusion

Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen sollen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen (§ 22a Absatz 4 SGB VIII; § 2 Absatz 2 KiTaG).

In der Kindertagespflege wird die Qualität der Betreuung durch die Vermittlung von geeigneten Kindertagespflegepersonen sichergestellt.

In den Kindertageseinrichtungen gilt es, den Förderauftrag (§ 22 SGB VIII) umzusetzen. Hierzu stehen die pädagogischen Fachkräfte in einer professionellen pädagogischen Beziehung zum Kind sowie zu seinen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Über den Fachkräftekatalog in § 7 KiTaG hinaus gilt, dass alle Fach- und Zusatzkräfte als persönliches Eignungsmerkmal die Achtung der Menschenwürde, der Gleichberechtigung der Menschen nach Artikel 3 GG, der Freiheitsgrundrechte und die Achtung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in ihr pädagogisches Handeln in der Kindertagesbetreuung einbeziehen (vgl. § 7 Absatz 8 KiTaG).

Datenschutz

Datenschutz muss für alle Beteiligten selbstverständlich sein. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung bringt zwangsläufig den Umgang mit → ***personenbezogenen Daten*** mit sich. Unter anderem Adressen, schriftliche Dokumentationen und Fotos enthalten Daten, die sich Kindern, Familien und Mitarbeitenden zuordnen lassen. Dafür sind entsprechende Vorkehrungen gemäß den einschlägigen Rechtsgrundlagen zu treffen. Bei privaten Einrichtungsträgern sind das die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG), bei öffentlichen – insbesondere kommunalen – Einrichtungsträgern handelt es sich um die Datenschutz-Grundverordnung und das Landesdatenschutzgesetz (LDSG). Es liegt in der Verantwortung der jeweiligen Träger oder Kindertageseinrichtungen, ein Datenschutzkonzept zu entwickeln und umzusetzen.

Die gemeinsame Handreichung zum Datenschutz in Kindertageseinrichtungen des Kultusministeriums Baden-Württemberg, der kommunalen Landesverbände, der kirchlichen und sonstigen freien Träger(verbände), der Kirchen und ihrer Datenschützer und des Landesbeauftragten für den Datenschutz Baden-Württemberg enthält Anregungen und Hinweise zur Erstellung eines Datenschutzkonzeptes sowie zu datenschutzrechtlichen Anforderungen insgesamt.

1.1.7 Verortung des Orientierungsplans in der Kindertagespflege

Kindertagespflege für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und kognitive Entwicklung des Kindes. Die Kindertagespflege wird vom bundesrechtlichen Förderauftrag nach § 22 SGB VIII mit erfasst. Kinder in der frühen Kindheit werden in der Kindertagespflege individuell gefördert und erhalten passende Entwicklungschancen. Deshalb wird die Kindertagespflege vom Orientierungsplan Baden-Württemberg umfasst.

Merkmale der Kindertagespflege

Die frühe Bildung ist der Grundstein für die weitere Bildungsbiografie des Kindes. Die aktive Aneignungstätigkeit des Kindes wird gezielt von den Kindertagespflegepersonen stimuliert, unterstützt, begleitet und gefördert. In der Kindertagespflege überwiegen spielerische und informelle Lernformen. Der Alltag und die Interaktionen in Kindertagespflegestellen – einschließlich Großtagespflegestellen – sind in besonderer Weise geprägt durch eine hohe Beziehungsintensität zwischen Kindertagespflegepersonen und Kindern sowie durch persönliche Verbindungen zu den Familien der betreuten Kinder. Dabei vollziehen sich die Bildungsprozesse in Kindertagespflegestellen in der kleinen Gruppe der betreuten Kinder im gemeinsam gelebten (Familien-)Alltag der Kindertagespflegepersonen. Erfahrungsgemäß wird auf einen strukturierten Tagesablauf Wert gelegt, in dem wiederkehrende gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern (z. B. Lieder, Sprechverse) stattfinden. Entsprechend breit

ist das Spektrum im Alltag der Kindertagespflege. So sind die Mahlzeiten, die Körperpflege sowie z. B. das An- und Ausziehen gemeinsame Aktivitäten, die eine Vielzahl von pädagogischen Angebotsmöglichkeiten beinhalten. Es bedarf dafür von Seiten der Kindertagespflegeperson eine bewusste Planung bei der Angebotsvorbereitung und -durchführung.

Alltagsintegrierte Bildung

Das Wissen um die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse in Alltagssituationen macht das Spezifische an der Rolle der Kindertagespflegeperson aus: Einerseits laufen diese Prozesse implizit ab, andererseits brauchen sie eine bewusste Gestaltung. So werden nebenbei alltägliche Handlungsabläufe gelernt und geübt, die für kleine Kinder Erfahrungen grundlegender Lebenszusammenhänge darstellen.

Eine ausgewogene Ernährung spielt für das Aufwachsen der Kinder eine entscheidende Rolle. Aber das nicht allein: eine gesundheitsförderliche Esskultur sowie die Herkunft, Verarbeitung und Zubereitung von Lebensmitteln sind wichtige Bildungsthemen, die in der Kindertagespflege auf Basis des Orientierungsplans umgesetzt werden können. Im folgenden Beispiel werden Bildungs- und Entwicklungsmomente und -felder exemplarisch dargestellt.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Beispiel aus der Praxis

Im täglichen gemeinsamen Austausch am Morgen wird überlegt, was es zum Nachtisch geben könnte (Partizipation). Nachdem sich die Kindertagespflegeperson mit den fünf Kindern auf Fruchtquark geeinigt hat (Demokratiefähigkeit, Konfliktfähigkeit), beginnen sie gemeinsam mit der Zubereitung. Entsprechend des Alters werden die Kinder beim Schneiden des Obstes einbezogen (Feinmotorik, Umgang mit Werkzeugen zum Schneiden). In dieser Situation werden sowohl die Zutaten als auch die Werkzeuge benannt (sprachliche Bildung, Bedeutungserwerb). Die Kindertagespflegeperson gibt Hilfestellung, wenn es nötig ist (Hilfe zur Selbsthilfe, Förderung der → ***Selbstwirksamkeit***). Das gemeinsam erarbeitete Produkt wird in einer Schale angerichtet. Die Kindertagespflegeperson würdigt das Ergebnis (positive Anerkennung, Wohlbefinden).
Während der gemeinsamen Essenssituation füllen die Kinder dem Alter entsprechend selbst ihre Teller (Selbständigkeit, Selbstwirksamkeit). Die Kinder werden zum Probieren eingeladen (Ernährungsbewusstsein).
Es findet ein Gespräch über das Geschmacksempfinden der Speise statt (Wertschätzung, Wortschatzerweiterung, Benennen von Adjektiven). Im Anschluss räumen die Kinder gemeinsam mit der Tagespflegeperson die Spülmaschine ein. Dabei werden motorische Fertigkeiten geübt, wie z. B. das Einräumen

von Besteck in den vorgesehenen Bereich (Feinmotorik, räumliche Vorstellung). Beim späteren gemeinsamen Ausräumen der Spülmaschine werden die Teller, Gläser und das Besteck gemeinsam oder von einzelnen Kindern gezählt (mathematische Basiskompetenzen). Auch hier werden die Handlungen der Kinder sprachlich begleitet. Die Kindertagespflegeperson hilft dem Kind somit beim Bedeutungserwerb der Worte. Ebenfalls wird die Sprechfreude der Kinder angeregt. Durch Modellierungstechniken unterstützt die Kindertagespflegeperson die Kinder bei der korrekten Verwendung der Sprache, ohne auf Fehler aufmerksam zu machen.

Bei der Abholung der Kinder durch die Eltern wird über die gemeinsame Zubereitung des Fruchtquarks berichtet (Anerkennung der Tätigkeit, Wohlbefinden, Wertschätzung).

Das Kind bildet in der Interaktion mit der sozialen sowie der gegenständlichen Umwelt seine emotionalen und kognitiven Grundlagen aus, die ihm Orientierung, Sicherheit und Wohlbefinden ermöglichen. Das Kind erfährt Autonomie, → ***Selbstwirksamkeit*** und Kompetenzzuwachs. Kindertagespflegepersonen erkennen in ihrer alltäglichen Praxis geeignete Situationen, die das Kind in seiner Entwicklung und Bildung fördern.

Der Orientierungsplan in der Kindertagespflege

Die Umsetzung des Orientierungsplans in der Kindertagespflege ist aufgrund der Besonderheiten der familienähnlichen und überwiegend durch eine Kindertagespflegeperson im eigenen Haushalt durchgeführten Betreuungssituation optional.

Alle Bildungs- und Entwicklungsfelder dienen der Orientierung sowie optionalen Möglichkeiten der Umsetzung im pädagogischen Alltag der Kindertagespflege. Um eine hohe Qualität in der pädagogischen Arbeit zu erreichen, sind die fachlichen Ansprüche des Orientierungsplans zu thematisieren (Verweis auf Bildungsbereiche und Verweis auf übergreifende Themen) und im Kontext der Tätigkeits- und Betreuungscharakteristika der Kindertagespflege in Weiterbildungs- und Fachberatungsprozessen situativ zu reflektieren sowie zum Gegenstand pädagogischen Handelns in der Kindertagespflegestelle zu machen.

Es sind die individuellen Bedingungen in den jeweiligen Kindertagespflegestellen sowie die unterschiedlichen Formen und Settings von Kindertagespflege, wie etwa die Großtagespflegestellen, zu berücksichtigen.

Mit der Weiterentwicklung der Grundqualifizierung von Kindertagespflegepersonen wurde in Baden-Württemberg das Qualifizierungskonzept auf der Basis des kompetenzorientierten Ansatzes nach dem Qualifizierungshandbuch des Deutschen Jugendinstituts (DJI) eingesetzt. In der Grundqualifizierung erwerben die zukünftig tätigen Kindertagespflegepersonen Kompetenzen, die sie benötigen, um den pädagogischen Anforderungen in ihrer Tätigkeit gewachsen zu sein. Der Orientierungsplan wird als Instrument und Leitlinie des pädagogischen Handelns in der Qualifizierung in Baden-Württemberg verankert. Die Kompetenzentwicklung der Kindertagespflegepersonen wird als kontinuierlicher, fortwährender Prozess gesehen. Die notwendige Basis dafür wird in der Grundqualifizierung gelegt und während der Tätigkeit u. a. im Rahmen einer Begleitung durch Fachberatung, Fort- und Weiterbildung sowie kollegiale Beratung unterstützt.

Gemeinsame Zubereitung von Mahlzeiten ermöglicht zahlreiche alltagsintegrierte Bildungserfahrungen.

1.2 Kindorientierung: Das Kind im Mittelpunkt

Der Ansatz der Kindorientierung stellt das Kind mit all seinen Bedürfnissen, entwicklungsbedingten Fähigkeiten, individuellen Besonderheiten und Wesensmerkmalen in den Mittelpunkt aller pädagogischer Überlegungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder sich sowohl durch die biologisch bedingte Reifung von Organen und Funktionen als auch durch individuelle Lernerfahrungen, Anlagen und Präferenzen sowie soziale Faktoren entwickeln. Zudem ist einzubeziehen, dass Kinder sich über die eigenen Handlungen ein Bild von der Welt und von sich selbst machen. Im Zusammenspiel mit anderen Menschen (Kindern und Erwachsenen) schärfen sie dieses Bild und erleben sich als Teil eines großen Ganzen. In der Beziehung zu anderen Menschen erleben Kinder das Miteinander als Grundlage für die weitere Entwicklung (vgl. Abbildung 4: Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und prozesshaft, S. 90).

1.2.1 Wie Kinder lernen

„L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir." **„Das Kind ist ein Feuer, das es zu entfachen gilt, und kein Gefäß, das es zu füllen gilt."**

Francois Rabelais (1494–1553), Schriftsteller

Neugeborene wenden sich der Welt neugierig und mit allen Sinnen zu. Was sie können, ist faszinierend und erstaunt Erwachsene immer wieder aufs Neue. Kinder nehmen von Anfang an ihre Umwelt wahr und treten in Beziehung zu ihr. Sie entwickeln Hypothesen und Ideen über die Welt. Sie üben ihre Fähigkeiten und erweitern ihre Handlungsmöglichkeiten. Sie lernen.

Immer wenn ein Mensch etwas weiß, das er vorher nicht wusste, oder etwas kann, das er zuvor nicht konnte, dann hat er dazugelernt. Menschen lernen ständig, sobald sie mit ihrer Umwelt interagieren. Grundsätzlich lernt also jeder Mensch, vom Mutterleib bis ins hohe Alter, sobald er sich mit seiner Umwelt und anderen Menschen auseinandersetzt. Das Ergebnis des Lernens schlägt sich als Veränderung im Gehirn, als Gedächtnisspur nieder.

Neugeborene entdecken die Welt mit allen Sinnen und treten mit ihr in Beziehung.

Kinder lernen aus Erfahrung

Wie Lernen durch Erfahrung funktioniert, lässt sich anhand eines Bildes darstellen: In einem Park mit einer frischen, noch unberührten Neuschneedecke laufen Menschen scheinbar ziellos umher. Ein leichter Wind verweht die Fußspuren einzelner Leute. Einige Menschen steuern einen Kiosk an und allmählich entsteht ein Pfad, weil Menschen denselben Weg benutzen. Diese Spur bleibt erhalten, weil sie für immer mehr Personen den Weg vorgibt; schließlich läuft es sich dort angenehmer, auch wenn man nicht direkt zum Kiosk will. Das heißt, allein die Existenz dieser Spur sorgt für den Erhalt, selbst dann, wenn der Kiosk mal geschlossen sein sollte. Solche „gebrauchsabhängigen Trampelpfade" gibt es auch im Gehirn. Dort sind es die informationstragenden elektrischen Impulse, die über Synapsen (Verbindungen zwischen den Nervenzellen) laufen. Für diese Gedächtnisspuren gilt letztlich das Gleiche wie für die Schneespuren im Park: Jeder einzelne Gebrauch, das heißt jede einzelne Erfahrung, schlägt sich nur geringfügig nieder. Aber nach vielen Erfahrungen verbleibt das Regelmäßige, das hinter den einzelnen Eindrücken steckt, in Form fester Spuren im Gehirn. Und sind diese Spuren erst einmal angelegt, können neue Informationen leichter verarbeitet werden.

Kinder bilden Regeln und Strukturen

Aus Erfahrungen zu lernen bedeutet, Regeln und Strukturen hinter den Erfahrungen zu erkennen, um daraus abzuleiten, welches Verhalten in Zukunft das richtige ist. Dazu ist bereits ein wenige Monate alter Säugling in der Lage. Gerade weil das Gehirn gebrauchsabhängig Spuren von denjenigen Erfahrungen ausbildet, die immer wieder ähnlich sind, merkt es sich nicht das Einzelne, sondern das Allgemeine. So entwickelt das Kind beispielsweise zu regelmäßigen Abläufen im Alltag sogenannte → ***Skripte***. Ein solches Skript kann die morgendliche Bringsituation betreffen, die für das Kind aus scheinbar festgelegten Handlungsabfolgen besteht: Ausziehen an der Garderobe, Verabschiedung vom Elternteil mit Umarmung und darauffolgendes Winken am Fenster. Auf Basis dieser abgespeicherten Abläufe gewinnt das Kind Sicherheit und Orientierung. Dabei enthalten nicht nur Alltagsabläufe Regeln, sondern auch die Welt: Wenn die Sonne scheint, wird es warm; Honig ist süß und wenn zwei Gegenstände zusammenstoßen, entsteht z. B. Klang. All dies lernt ein Kind in der Auseinander-

setzung mit der Welt. Im Gehirn bleiben Spuren dieser Auseinandersetzungen, die jedes Kind nicht nur passiv erlebt, sondern vor allem aktiv sucht. Durch geschicktes Experimentieren und genaues Beobachten fand man heraus, dass Säuglinge zwischen dem vierten und sechsten Monat die Fähigkeit entwickelt haben, Gehörtes und Gesehenes zusammen zu verarbeiten und daraus ein Ereignis bzw. Erlebnis zu bilden. Was für uns Erwachsene selbstverständlich ist – etwa, wenn zwei Gegenstände zusammenstoßen, geschieht das nicht geräuschlos –, ist für das Kleinkind keineswegs selbstverständlich. Auch die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung oder von Schwerkraft und Gewicht werden auf diese Weise gelernt.

Kinder lernen in Alltagssituationen

Lernanlässe gibt es überall und ständig. Alltagshandlungen wie Begrüßung und Verabschiedung, An- und Ausziehen, Pflegehandlungen, Essen und Trinken, Ruhephasen und Schlafen bieten sich gleichermaßen als Bildungsgelegenheit und als Zeit der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind an. In diesen Alltagssituationen haben Kinder und pädagogische Fachkräfte einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, der Raum für intensive Kommunikation bietet. Sind diese Situationen geprägt von Zuwendung und Kooperation, Zutrauen und Vertrauen, dann unterstützen pädagogische Fachkräfte Kinder dabei, ihre → ***selbstregulativen*** Fähigkeiten zu entwickeln. Je jünger das Kind ist, desto maßgeblicher ist die Erfahrung, dass die eigenen Bedürfnisse erkannt, verbalisiert und befriedigt werden.

Essen und Trinken finden wie andere Alltagshandlungen täglich in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen statt, in der Regel mehrmals. Neben der versorgenden Funktion bieten diese Alltagssituationen allein durch die tägliche Wiederholung (wiederkehrende) Bildungsgelegenheiten rund um das Thema, ohne dass dafür Projekte geplant, didaktische Materialien beschafft oder Lerngegenstände konstruiert werden müssen. Allerdings ist es notwendig, diese Alltagshandlungen bewusst zu gestalten:

Kinder benötigen für einen sicheren Umgang mit Alltagssituationen Routinen und verlässliche Strukturen. Mahlzeiten bieten ebenso wie die Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen oder Pflegesituationen wiederkehrende, verlässliche Situationen mit Liedern, Rhythmen und Ritualen, Sicherheit und Vertrauen. Für das Kind erfassbare zeitliche Abläufe oder Rituale, die den Beginn (z. B. Abschluss der vorhergehenden Aktivität, Händewaschen, ggf. weitere Pflegehandlungen) oder Abschluss der Situation (z. B. Tellerabräumen, sich auf eine nachfolgende Aktivität einstimmen) anzeigen, ermöglichen Orientierung und führen zur Verinnerlichung der alltäglichen Strukturen. Solche → ***Mikrotransitionen***, also die kleinen Übergänge im Alltag von einer Situation in eine andere, beanspruchen in der Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren über die Hälfte des gesamten Tagesablaufs. Auch sie bieten viele Lerngelegenheiten, erfordern allerdings eine sorgfältige Planung und Ausgestaltung, damit sie ihr Bildungspotenzial entfalten können.

Eine besonders sensible Alltagssituation stellt das Wickeln dar. Hier findet eine sehr intime Situation zwischen dem Kind und der Kindertagespflegeperson oder der pädagogischen Fachkraft statt. Voll-

Bildungsanlass: Responsive Beziehungsgestaltung in der Wickelsituation.

zieht sich diese mit Ruhe und sprachlicher Begleitung, kann sie sowohl die Beziehungsgestaltung positiv beeinflussen als auch das Kind beim Spracherwerb unterstützen. Dies ist insbesondere bei einem Kind mit Behinderung, das oft während der gesamten Kita-Zeit gewickelt werden muss, von besonderer Bedeutung. Mit zunehmendem Alter wird sich das Kind dieser besonderen und sensiblen Situation bewusster. Eine sorgfältige Gestaltung im geschützten Raum und in einem guten Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Erwachsenem ist unerlässlich.

Während für die Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen der Alltag Routine ist, muss sich das Kind in diesen Alltag, der sich von seinem bisher gewohnten häuslichen Alltag ggf. stark unterscheidet, erst hineinfinden. Ganz besonders das Kleinstkind oder das Kind in der Eingewöhnungsphase muss seine Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Situationen erst noch üben. Das erfordert von ihm höchste Konzentration, Beobachtungsgabe und Anpassungsfähigkeit. Eine aufmerksame und individuelle Begleitung erleichtert das Lernen und verringert Unsicherheiten. Dadurch entsteht eine positive Resonanz. Der Umgang mit Alltagssituationen sollte dementsprechend sorgfältig im Team abgestimmt, reflektiert und in der Konzeption dokumentiert werden, damit Abläufe beispielsweise auch bei Personalwechseln bestehen bleiben.

Kinder lernen mit individueller Geschwindigkeit und Intensität

Im Hinblick auf Informationen sind Kinder wie Schwämme. Sie saugen begierig auf, was ihnen geboten wird. Insgesamt ist die Kindheit daher die lernintensivste Lebensphase. Dabei lernen Kinder unterschiedlich schnell, da jedes Kind eine individuelle Entwicklung durchläuft. Manche Kinder erlernen neue Fähigkeiten und Konzepte rasch, während andere mehr Zeit benötigen, um dasselbe zu verstehen oder neue Kompetenzen zu entwickeln. Diese Unterschiede hängen von verschiedenen Faktoren wie genetischen Anlagen, dem Umfeld, der Motivation und den persönlichen Interessen ab. Es ist wichtig, dies zu akzeptieren und jedes Kind in seinem eigenen Tempo zu fördern, ohne Druck auszuüben, damit es sein Potenzial entfalten kann.

Leitprinzip Inklusion

Kann ein Kind die lernintensive Zeit nicht nutzen, hat es in späteren Altersstufen immer größere Mühe, das Versäumte nachzuholen. Man hat diesen Sachverhalt durch Begriffe wie „Lernfenster“, „kritische Periode“ oder „sensible Phase“ zu charakterisieren versucht. Gemeint ist letztlich immer dasselbe: Das Gehirn des Kindes verändert sich, es wächst und vernetzt sich zunehmend, und all dies geschieht beim Lernen. Bestimmte Fähigkeiten wie das räumliche Sehen und die Sprache müssen zu bestimmten Zeiten erworben werden, wenn es nicht zu langfristigen Problemen in diesen Bereichen kommen soll.

Ein anderes Beispiel soll die Bedeutung dieser sensiblen Phasen unterstreichen: In der Einschulungsuntersuchung zeigen viele Kinder im Alter von fünf Jahren körpermotorische Auffälligkeiten. Ein Grund für eine nicht altersentsprechende Entwicklung der motorischen Fähigkeiten kann unzureichende Bewegung sein. Laufen, Hüpfen und Klettern sind wichtig für die Entwicklung. Das Kind erfährt sich dadurch selbst und entdeckt seine Umwelt. Motorische Geschicklichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit sind Grundvoraussetzungen für die Bewältigung der Aufgaben, die etwa die Teilnahme am Straßenverkehr oder das Erlernen der Schrift erfordern. Unzureichende Bewegung kann im späteren Verlauf Haltungsschäden, geringere schulische Leistungsfähigkeit und Übergewicht begünstigen.

Geeignete Anregungen in den relevanten Bildungs- und Entwicklungsfeldern und die Schaffung von Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind können eventuelle spätere Beeinträchtigungen vermeiden. Für einen Teil der Kinder mit Auffälligkeiten ist zumindest für einen befristeten Zeitraum eine intensive Förderung oder sogar eine Therapie erforderlich. Die Erfahrung zeigt, dass es zu nur schwer behebbaren Folgeerscheinungen kommen kann, wenn bestimmte Entwicklungsschritte nicht angeregt werden.

Motorische Geschicklichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit sind zentrale Kompetenzen.

Entwicklungsfortschritte können allerdings auch trotz großer Anstrengung eines Kindes und dem Angebot von Förderung eher klein ausfallen und es kann Zeit brauchen, bis die → ***nächste Zone der Entwicklung*** erreicht wird. Das Kind erlebt die erreichten Schritte als bedeutend und verdient dafür ebenso Freude und Wertschätzung. Pädagogische Fachkräfte müssen sich dessen bewusst sein und diese Haltung auch den Eltern gegenüber einnehmen.

Kinder lernen mit allen Sinnen

Lernen geschieht kontinuierlich und ganz nebenbei in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es ist umso intensiver, je stärker es die Sinne des Kindes anspricht. Sinnliche Erfahrungen sind die Basis des Lernens in der frühen Kindheit und dienen der Aneignung der Welt. Die Bildung der Sinne ist ein Teil ganzheitlicher Lernerfahrungen. Sehen, Hören, Schmecken, Fühlen, Riechen, der Bewegungs- und der Gleichgewichtssinn sowie die emotionale und körperliche Wahrnehmung werden über vielfältige Erfahrungen verfeinert und miteinander verknüpft. Die Förderung der optischen und akustischen Wahrnehmung ist zusätzlich eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche und sichere Teilnahme am Leben in der Umwelt wie z. B. im Straßenverkehr. Ein Waldspaziergang, der dem Kind ermöglicht, zu tasten und zu riechen, zu hören und zu sehen und mit dieser Umwelt zu interagieren, ist wertvoller als das beste Video, das die Sinneswahrnehmung eines Waldspaziergangs nur indirekt durch Wort und Bild vermitteln kann. Wenn bei einem Kind eine Sinnesbeeinträchtigung (z. B. Blindheit) vorliegt, nutzt es seine anderen Sinne (taktile Wahrnehmung, Hören) für den Zugang zur Welt. Bedarfsentsprechende Hilfsmittel können Einschränkungen teilweise kompensieren und den Zugang zur Welt und zu Bildungsinhalten erweitern.

Kinder lernen mit und von anderen

Kinder lernen gerne mit und von entwicklungsähnlichen Kindern, den sogenannten Peers, aber auch von älteren und jüngeren Kindern. Peers können Unterstützung, Vertrautheit sowie Gelegenheit für die Entwicklung von Spiel und Gedankenaustausch bieten. Peer-Beziehungen können die Entwicklung sozialer, emotionaler und kognitiver Fähigkeiten unterstützen.

Weil Kinder von anderen Kindern wesentliche Impulse erhalten, sie das Verhalten anderer neugierig beobachten und verstehen möchten, sind altersgemischte Gruppen für das Lernen wertvoll. Gemeinsames Fragen, Aushandeln und Entwickeln eines Themas in der Gruppe erweisen sich als besonders wirksame Formen des Lernens. Kindern lernen auch an Beispielen und durch Nachahmen bzw. durch „Lernen am Modell“. Sie lernen durch Menschen, die Anteil an ihren Fragen nehmen, die Zeit für sie haben und die ihren Fähigkeiten Respekt entgegenbringen. Kinder begeistern sich schnell und lassen sich leicht von anderen anstecken: Der „Funke springt über“.

Kinder haben Lust am Erkunden und Begreifen. Das wird durch Anregungen gefördert, die die Alltagserfahrungen des Kindes ergänzen, präzisieren und weiterführen. Das Vertrauen in die eigenen wachsenden Kräfte und Fähigkeiten nimmt zu, wenn dem Kind etwas zugetraut wird und es die Erfahrung macht, dass ihm sein Tun gelingt. So wird die natürliche kindliche Neugier durch positive Rückmeldungen und Erfolgserlebnisse gesteigert.

1.2.2 Spielen und Lernen, Lernen und Spielen

„Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.“ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), Pädagoge

Spielen und Lernen sind keine Gegensätze. Sie sind eng miteinander verknüpft und haben viele Gemeinsamkeiten: Beide stellen eine Verbindung zur Umwelt her, beide streben nach Sinn und Einsicht. Spielprozesse fördern die Entwicklung des Kindes und geben ihm vielfältige Lernimpulse.

Weil die Fähigkeit, intensiv spielen zu können, auch eine wichtige Grundlage für Bildungsprozesse darstellt, sollen Fantasie- und Rollenspiele, motorische Spiele und Konstruktionsspiele, Regelspiele sowie alle anderen Spielformen in der Kindertageseinrichtung, in der Familie und auch in der Schule ihren Platz haben.

Spiel als Motor der Entwicklung

Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu „erobern“. Bei dieser scheinbar so mühelosen, dem inneren Antrieb folgenden, oft in die Sache versunkenen Beschäftigung durchläuft das Kind die wichtigsten Lern- und Entwicklungsprozesse der frühen Lebensjahre. Es setzt sich mit seiner dinglichen Umwelt auseinander: Das Baby greift neugierig und lustvoll nach einer Rassel oder einem anderen Gegenstand, führt ihn wieder und wieder zum Mund und lernt dabei, ihn mit den Händen zu halten, zu bewegen und unterschiedliche Wahrnehmungen miteinander zu verknüpfen. Dabei „begreift“ es im wahrsten Sinne des Wortes, wie es die Dinge seiner Umgebung benutzen kann, wobei die Dinge selbst gar nicht so wichtig sind. Wichtig ist die Auseinandersetzung mit ihnen, denn darin liegt der Lerneffekt. So sind Kinder oft mehr am raschelnden Geschenkpapier interessiert als am Geschenk selbst. Mit zunehmender Mobilität des Kleinkindes wächst auch der Erfahrungs- und Handlungsraum, die Menge und Art der zu greifenden Gegenstände. Die Entwicklung erweitert das „Spielfeld“, gleichzeitig treibt die Lust zum Spielen das Kind auch in der Entwicklung seiner Mobilität voran: Indem es sich hochzieht, kommen ganz neue Dinge ins Blick- und Greiffeld, durch Gehen erreicht es viel schneller neue und interessante Ziele als durch Krabbeln.

Bildungsprozesse bauen auf der Fähigkeit spielen zu können auf. Verschiedene Spielformen prägen daher den Alltag in der Kindertages-einrichtung und der Kindertagespflege.

Spielen bedeutet nicht nur Auseinandersetzung mit der dinglichen Umgebung. Das Kind erlebt auch die soziale Umwelt und andere Menschen vom ersten Tag als wichtig. Das erste „soziale“ Lächeln beim Anblick eines Gesichts fasziniert die Eltern, später lernt das Kind, andere Personen in sein Spiel einzubeziehen. Es erkennt früh, dass das Miteinander-Spielen Regeln und Absprachen braucht, die es selbst entwickelt. Es setzt sich aktiv für das Einhalten von Regeln ein und erlebt, dass auch andere – sogar die Eltern – Regeln einhalten müssen, wenn das Miteinander-Spielen klappen soll. Mit der Handpuppe oder im Rollenspiel kann es erfundene und fantastische Situationen erleben. Auch die dem Menschen eigene Darstellung der Welt und des eigenen Erlebens in der Sprache und im Denken wird zum Gegenstand des Spiels und das Kind erfährt dadurch wieder neue Lernimpulse: Es werden fremde Sprachen und Dialekte nachgeahmt, neue Wörter erfunden, Reime ausprobiert, Geheimsprachen vereinbart.

Ein Kind kann aufgrund seines jungen Alters, begrenzter sprachlicher Möglichkeiten oder einer (drohenden) Behinderung in seinen Spielmöglichkeiten und -zugängen vor Herausforderungen stehen. Der selbstständige Einstieg ins Spiel mit anderen Kindern, Spielvariationen und das Finden von neuen Spielmöglichkeiten können – teilweise noch – schwerfallen. Pädagogische Fachkräfte sind hier gefordert, das Kind aufmerksam zu beobachten, seine Interessen zu erkunden und ihm gezielt neue Möglichkeiten anzubieten.

In aller Regel empfinden Kinder das gemeinsame Singen und Musizieren als fröhliches Spiel. Sie lernen dabei aber auch, sich zu konzentrieren, auf andere zu hören, in Rhythmus, Takt und Tempo sicher zu sein, Gemeinschaft zu erleben und stolz auf die gemeinsame Gestaltung zu sein. Darüber hinaus schulen sie dabei ihre Sprech- und Singstimme, erweitern ihren Wortschatz und lernen, sich musikalisch auszudrücken und ihre eigene Gefühlshaltung einzubringen.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass die Entwicklung des Spielverhaltens in altersabhängigen Stufen abläuft, was sich über verschiedene Kulturen hinweg nachweisen lässt. Als Ausdrucksform der kindlichen Entwicklung erweitern sich die → ***Handlungsschemata*** und die Komplexität im Spiel mit zunehmendem Alter.

Spiel, Lernen und Entwicklung sind also untrennbar verbunden. Die charakteristischste Form der kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt ist das Spiel. Das Spiel ist folglich der Motor für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse.

Vielfalt und Begleitung von Spiel

Im Spiel der Kinder kann die Entwicklung mathematischer, sprachlicher und sozialer Kompetenzen mit geeigneten Anregungen ebenso wirksam unterstützt werden wie die Kompetenz zur → ***Selbstregulation***. Phasen freier Entfaltungsmöglichkeiten bieten Gelegenheit, eigene Interessen zu entdecken und diesen nachzugehen. Sie sind zudem notwendig, um zu lernen, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sich selbst zu beschäftigen.

Die pädagogische Fachkraft begleitet das Spiel des Kindes aktiv durch spielbezogene Anregungen.

Das Spiel von Kindern hat hohes inklusives Potenzial. Es ist der Ort, an dem sich Kinder und pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen treffen und aus ihrer Verschiedenheit heraus etwas Gemeinsames gestalten können. Das Kind lernt bei gemeinsamen Spielprozessen mit anderen, dass andere Menschen eigene Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen, Ansprüche und Rechte haben. Das Kind beobachtet auch im sehr jungen Alter bereits aufmerksam andere, ahmt sie nach und bezieht sich in seinen Handlungen auf sie. In den hieraus hervorgehenden Spielformen zeigt das Kind im weiteren Entwicklungsverlauf zunehmend Interesse an der Kooperation mit anderen. Es stellt sich auf andere ein, greift Ideen von anderen auf und entwickelt sie in gemeinsamen Spielen weiter. In gemeinsamen Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen, jüngeren oder älteren Kindern gilt es, sich über die Ziele und Regeln der Spiele abzustimmen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, solidarisch zu sein und seine eigenen Spielinteressen zu vertreten.

Hier kommt der pädagogischen Fachkraft eine wichtige Rolle zu. Durch eine feinfühlige Begleitung unterstützt sie die Kinder → ***ko-regulativ*** in der Bewältigung emotionaler Herausforderungen, indem sie für einzelne Kinder Zugänge zu laufenden Spielhandlungen schafft. Über die Methode des → ***Scaffolding*** – Vorspielen, Mitspielen und spielbezogene Anregungen wie Fragen oder Explorieren von Spiel- und Lernmaterialien – begleitet die pädagogische Fachkraft das Spiel der Kinder aktiv.

1.2.3 Stärkung des Wohlbefindens und der Resilienz

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Wohlbefinden und → ***Resilienz*** sind Schlüsselbegriffe für die Gestaltung einer Pädagogik, die von den Zielen geleitet wird, das Kind zu stärken und seine Rechte zu achten. Der Fokus auf Wohlbefinden und Stärkung der Resilienz vereint Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven. Das Kind hat sowohl ein Recht auf ein möglichst hohes Maß an Lebensqualität im Hier und Jetzt als auch darauf, dass die für es sorgenden Erwachsenen Bedingungen schaffen, die für eine gute körperliche, emotionale, soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung als Grundlage für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen wesentlich sind.

Wohlbefinden ist ein Lebens- und Erlebenszustand, der durch positive Empfindungen und das generelle Gefühl gekennzeichnet ist, mit „sich und der Welt“ zufrieden zu sein und im Einklang mit den eigenen Bedürfnissen, Zielen und Werten handeln zu können. Es setzt sich aus vielen Facetten zusammen und wird nicht nur in der aktuellen Situation erlebt, sondern baut sich, gespeist aus zahlreichen einzelnen Erfahrungen und Begegnungen, über die Zeit auf. Resilienz bedeutet psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber bio-psycho-sozialen Entwicklungsrisiken und belastenden Lebensereignissen. Kinder werden als aktive Mitgestalter und Bewältiger ihres Lebens gesehen, die schwierigen und belastenden Lebensumständen nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern Ressourcen zur Verfügung haben, ihnen zu begegnen. Resilienz entwickelt sich in einem dynamischen Prozess, die Fähigkeiten dafür können durch pädagogische Fachkräfte unterstützt werden.

In der Bildungs- und Erziehungsmatrix (vgl. Kapitel 2.1) werden die Bedürfnisse und Interessen des Kindes als Ausgangspunkte benannt, von denen aus die Begleitung und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen erfolgt. Das Kind fühlt sich wohl, wenn seine Bedürfnisse erkannt werden und es im pädagogischen Alltag seinen Interessen folgen, seine Kompetenzen einsetzen und neue Fähigkeiten erwerben kann. Systematisch dargestellt werden diese vielen Facetten im bio-psycho-sozialen

Vertrauensvolle Beziehungen prägen das bio-psycho-soziale Wohlbefinden des Kindes.

Modell des Wohlbefindens. Es bietet daher für die Einschätzung und Sicherung des Wohlbefindens des Kindes in der Kindertageseinrichtung eine gute Orientierung:

Bio-psycho-soziales Modell

- **Körperliches Wohlbefinden:** Das Kind erlebt und äußert sein Wohlbefinden über seine Körperwahrnehmung und körperliche Empfindungen.
- **Psychisches Wohlbefinden:** Das Kind fühlt sich wohl, wenn es aktiv und selbstbestimmt handelt, intensiv spielt und dabei Erfolgserlebnisse hat.
- **Soziales Wohlbefinden:** Das Kind fühlt sich wohl, wenn es im Rahmen sozialer Interaktionen und Beziehungen Sicherheit, Bestätigung und Wertschätzung erfährt und Teilhabe erlebt.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Das Kind verbindet Wohlbefinden mit dem Erleben von Freude und Spaß, der Gewährleistung von Sicherheit und vertrauensvollen Beziehungen, aber auch damit, eigenständig zu handeln, Entscheidungen zu treffen und etwas bewirken zu können – auch außerhalb der Aufsicht und Kontrolle durch Erwachsene und durchaus in Abgrenzung zu ihnen. Angehört, ernst genommen zu werden und sich beteiligen zu können, sich körperlich gesund zu fühlen sind weitere Facetten des kindlichen Wohlbefindens. Eine besondere Bedeutung haben Spiel und Teilhabe in der Gemeinschaft: Freundschaften zu bilden, in der Peer-Gruppe gemeinsames Spiel und Zusammenhalt zu erleben, an Aushandlungsprozessen teilzuhaben und Herausforderungen zu bewältigen.

Mit dem bio-psycho-sozialen Wohlbefinden des Kindes eng verwoben sind Schutzfaktoren: Personale Schutzfaktoren können maßgeblich dazu beitragen, Krisen und Belastungen erfolgreicher zu bewältigen. Zu diesen sogenannten „Resilienzfaktoren“ zählen unter anderem eine angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Kompetenzen, um selbst gesetzte Ziele zu erreichen und Herausforderungen und Probleme zu bewältigen. Das grundlegende Vertrauen, all diese Fähigkeiten zu besitzen oder erwerben zu können, das → ***Selbstwirksamkeitserleben***, bildet einen weiteren wichtigen Resilienzfaktor. Als wichtigster sozialer Schutzfaktor gilt mindestens eine stabile, emotional zugewandte Bezugsperson, aber auch wertschätzende Interaktionserfahrungen und stabile soziale Beziehungen außerhalb der Familie, beispielsweise in Bildungsinstitutionen, sind bedeutsame soziale Schutzfaktoren. Damit nehmen pädagogische Fachkräfte eine wichtige Rolle im Leben von Kindern ein.

Resilienz und Wohlbefinden zu fördern, heißt, das Kind darin zu unterstützen, seine Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen einzusetzen und sich weiterzuentwickeln. Wenn ihm Gelegenheiten und eine angemessene Begleitung angeboten werden, um Aufgaben und Situationen erfolgreich zu bewältigen, werden die Grundlagen dafür geschaffen, mit schwierigen, sogar krisenhaften Situationen umzugehen.

1.3 Leitprinzipien

1.3.1 Was sind Leitprinzipien?

Die vier im Orientierungsplan angeführten Leitprinzipien wirken als Wegweiser des pädagogischen Handelns. Sie basieren auf gesetzlichen Grundlagen und stehen für demokratische Werte sowie die verantwortungsvolle Gestaltung einer zukunftsfähigen und vielfältigen Welt. Sie beziehen sich auf die grundlegenden Bedürfnisse und Interessen des Kindes: Anerkennung und Wohlbefinden erleben, die Welt entdecken und verstehen, sich ausdrücken und verständigen sowie mitbestimmen und zur Gemeinschaft beitragen (vgl. Kapitel 2.2).

Die Verwirklichung der Leitprinzipien wird sichtbar in der Gewährleistung einer alltäglich inklusiven, kinderschutz- und kinderrechtswahrenden, partizipativen und verantwortungsvoll nachhaltig angelegten Interaktionsgestaltung durch Einrichtungsleitungen, pädagogische Fachkräfte und die gesamte Verantwortungsgemeinschaft.

Leitprinzipien

- basieren auf gesetzlichen Grundlagen und Leitlinien,
- sind Aufgabe, Pflicht und Mehrwert für alle Akteurinnen und Akteure der Kindertagesbetreuung,
- stehen einzeln für sich und sind gleichzeitig in ihrem Zusammenspiel zu verstehen,
- sind in allen Bildungs-, Entwicklungs- und Themenfeldern enthalten und
- bieten Anschlusspunkte für weitere Bildungs- und Entwicklungsbereiche sowie Bildungskontexte wie Schule.

Die vier Leitprinzipien im Orientierungsplan sind:

Kinderschutz und Kinderrechte

im Sinne der Einlösung von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten von Kindern, basierend auf der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 12, 19, 28, 29) sowie dem Grundgesetz Artikel 6 Absatz 2 und dem § 8a SGB VIII.

Inklusion

im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt bezieht sich auf die Teilhabe von Kindern mit Behinderung oder drohender Behinderung sowie auf körperliche, soziale, religiöse und kulturelle Verschiedenheit und eine diskriminierungsfreie Bildung, Erziehung und Betreuung gestützt durch den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, dem Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes sowie dem § 1a Absatz 4 des Kindertagesbetreuungsgesetzes Baden-Württemberg (KiTaG).

Partizipation

im Sinne von Beteiligung als demokratisches Recht von Kindern bei Angelegenheiten, die es selbst betreffen, verankert in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention und in § 8 Absatz 1 SGB VIII.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

im Sinne einer verantwortungsvollen und aktiven Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt, gestützt durch die Agenda 2030 der Vereinten Nationen (Ziel 4.7) und die Nachhaltigkeitsstrategie Baden-Württemberg.

Die vier Leitprinzipien ziehen sich durch die verschiedenen Themen und Bereiche des Orientierungsplans wie ein roter Faden. Ihre Beachtung sorgt dafür, dass die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen für die Pädagogik handlungsleitend bleibt (vgl. Kapitel 2.2). Und sie schlagen sich nieder in der Gewährleistung der Bildungsprozesse in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern (vgl. Kapitel 2.3).

Die Leitprinzipien bieten zudem Anschlusspunkte zum Bildungsplan der Schule. Dort finden sich die sogenannten Leitperspektiven wie z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt sowie der Leitfaden Demokratiebildung. Diese gemeinsamen, leitenden Prinzipien können bei der Kooperationsgestaltung zwischen Kindertageseinrichtung und Schule berücksichtigt und einbezogen werden (vgl. Kapitel 3).

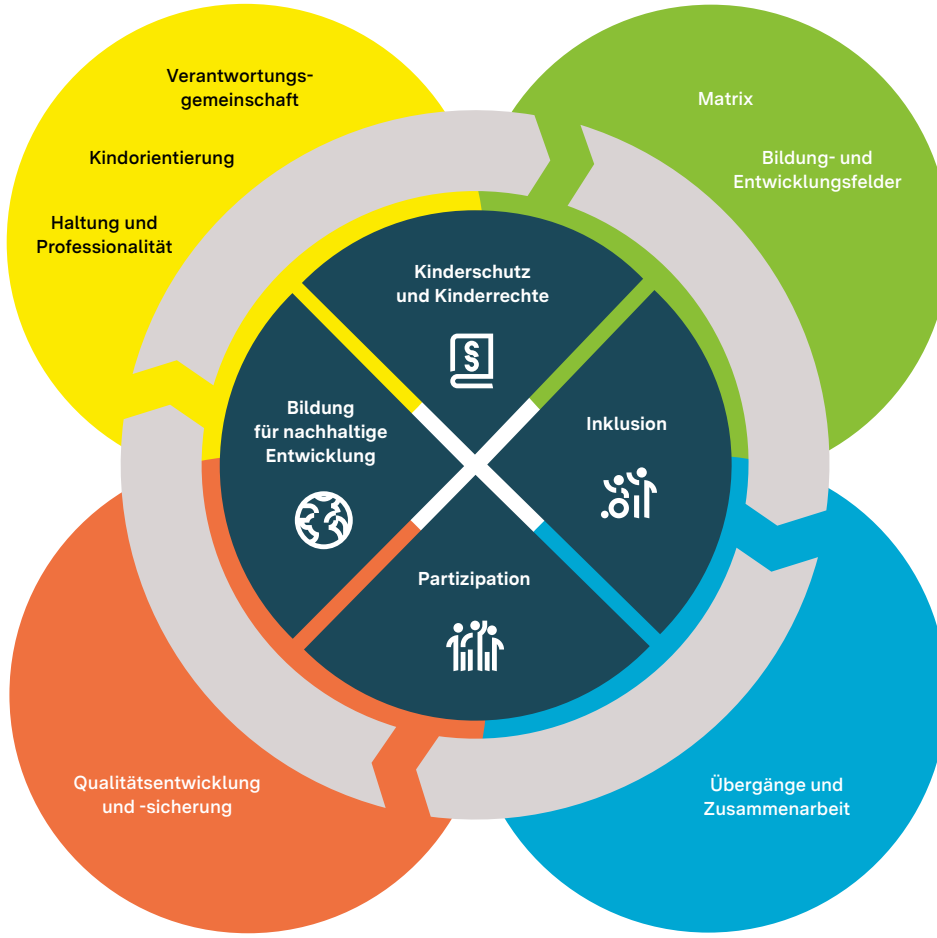


Abbildung 2: Leitprinzipien in ihrem Zusammenspiel als Wegweiser pädagogischen Handelns

1.3.2 Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Kinder haben das im Kinder- und Jugendhilferecht verankerte Recht auf Entwicklung einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Darüber hinaus basiert die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention auf Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten, bei welchen in allen Maßnahmen das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen ist.

Zentrale rechtliche Grundlagen

Das Landesjugendamt ist nach § 85 Absatz 2 Nummer 6 SGB VIII i. V. m. § 3 Absatz 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg (LKJHG) zuständig für die Wahrnehmung der Aufgaben zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen. Träger und Kindertageseinrichtungen haben einen gesetzlichen Auftrag, das Wohl der Kinder in den Einrichtungen zu gewährleisten. Der Träger ist unter anderem verpflichtet, ein einrichtungsspezifisches Gewaltschutzkonzept (Prävention, Personal, Potenzial- und Risikoanalyse, Intervention) für und mit der Einrichtung zu entwickeln, es anzuwenden und fortlaufend zu überprüfen (§ 45 Absatz 2 Nummer 4 SGB VIII). Dieses Konzept unterstützt Träger sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin, genau hinzuschauen, sich zu reflektieren und ein standardisiertes Vorgehen zu definieren.

Analog hierzu ist im Bereich der Eingliederungshilfe nach Sozialgesetzbuch IX mit § 37a SGB IX eine bundesgesetzliche Regelung in Kraft, die Leistungserbringern geeignete Maßnahmen zum Schutz vor Gewalt für Menschen mit Behinderungen und von Behinderungen bedrohte Menschen, insbesondere Kinder mit Behinderungen und von Behinderungen bedrohte Kinder, auferlegt. Der Landesrahmenvertrag Baden-Württemberg sieht als Teil der Strukturqualität vor, dass Leistungserbringer über eine Gewaltschutzkonzeption verfügen (§ 37 Absatz 5 LRV Baden-Württemberg).

Jedes einzelne Kind kann seine Entwicklungsschritte von sich aus gehen und wird dabei durch die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte unterstützt. Sie achten dabei darauf, dass sie feinfühlig mit den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes umgehen, körperliche Grenzen einhalten und seelische Grenzüberschreitungen unterlassen. Im täglichen Miteinander geht es um eine Kultur der Achtsamkeit. Die zugrunde liegenden Prinzipien und Handlungsfelder, die diesen Ansatz untermauern, sind in der Abbildung 3 aufgegriffen, die die zentralen Aspekte und Prinzipien, die für die praktische Umsetzung des Kinderschutzes sowie der Kinderrechte in pädagogischen Kontexten maßgeblich sind, veranschaulicht.

Abbildung 3: Grundlagen pädagogischen Handelns zur Umsetzung von Kinderschutz und Kinderrechten

Prävention – Umsetzung der Kinderrechte

Prävention findet in jeder Kindertageseinrichtung statt. Die Persönlichkeit des Kindes zur Entfaltung zu bringen und zu stärken, gehört zum originären Auftrag der Kindertagesbetreuung und bewirkt, dass das Kind sich wertgeschätzt fühlt und spürt, dass seine Meinung geachtet wird. Darin liegt ein wichtiger Beitrag zur Gewaltprävention. Deshalb sind folgende pädagogische Themen auch Themen der Prävention: Zusammenarbeit mit Familien (vgl. Kapitel 3), Inklusion (vgl. Kapitel 1.3.3), Partizipation und Demokratiebildung (vgl. Kapitel 1.3.4), Sexualpädagogik (vgl. Kapitel 2.3.1) und Wahrnehmung von Gefühlen (vgl. Kapitel 2.3.4 und 2.3.5), Sprache und Kommunikation (vgl. Kapitel 2.3.3).

Ein inklusiver Ansatz setzt die Kinderrechte um, indem er beispielsweise alle Differenzlinien (z. B. sozio-ökonomische Lage, Migration) einschließt, einen geschlechtersensiblen Ansatz verfolgt sowie Ideen und Strategien enthält für den Umgang mit Kindern, die mit ihrem Verhalten herausfordern.

Leitprinzip Inklusion

Die Fachkompetenz der Mitarbeitenden zielt auf eine achtsame und Schutzraum bietende Beziehung zum Kind, denn es sind in erster Linie die Erwachsenen gefordert, aufmerksam, verantwortungsvoll und (selbst-)reflektiert zu handeln, um den Schutz bzw. das Wohl von Kindern zu gewährleisten.

Eine kinderschutz- und kindeswohlsensible Interaktion mit dem Kind beinhaltet die folgenden Punkte:

- Aufbau einer professionellen, d. h. einer authentischen und feinfühligen Beziehung zum jeweiligen Kind
- Regelmäßiger Kontakt zu den Eltern und Austausch über die Entwicklungssituation des Kindes
- Thematisierung von Gefühlen in Alltagssituationen
- Herausfordernde Gefühle wie Wut, Angst und Frustration zulassen und Möglichkeiten aufzeigen, wie man diese regulieren bzw. in sozial verträgliche Handlungsweisen umsetzen kann (z. B. Aussenden von Stopp-Signalen, um Übergriffe abzuwehren)
- Gemeinsames Reflektieren von Situationen, die als seltsam erlebt werden
- Unbeschwertes Beantworten der kindlichen Fragen und Sprechen über Geschlechterunterschiede und Geschlechtsteile
- Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung von Problemlösekompetenzen
- Signale der Erwachsenen, dass sich das Kind jederzeit Hilfe holen kann
- Klarheit, wo körperliche und seelische Grenzverletzungen anfangen und über sich daraus ergebende Handlungsbedarfe
- Verdeutlichung dem Kind gegenüber, dass es sich gegen Grenzverletzungen wehren bzw. beschweren darf und soll
- Stärkung des Kindes durch Möglichkeiten der Beteiligung und der Beschwerde

Dazu werden zielgruppenspezifische Beteiligungsformen, standardisierte Beschwerdeverfahren für Kinder, Familien, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie vereinbarte Verhaltenskodizes für Erwachsene, welche das tägliche Miteinander regeln, benötigt (vgl. Kapitel 1.3.4).

Der Träger schafft im Rahmen seiner Gesamtverantwortung Strukturen und Verfahrensregelungen für die Umsetzung des Kinderschutzes und der Kinderrechte. Im Bereich Personal beinhaltet dies die Personalgewinnung, Einarbeitung, Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Teamgespräche, Teamentwicklung und regelmäßige, themenspezifische Fortbildungen/Inhouse-Seminare. Eine entsprechend nachhaltige Teamzusammenarbeit und Organisationsentwicklung umfasst folgende Aspekte:

- Erarbeitung gemeinsamer ethischer Leitlinien
- Umsetzung transparenter arbeitsrechtlicher Verfahrensschritte bei Verletzung der Leitlinien und Vorgaben
- Stärkung der Kita-Leitung
- Etablierung angstfreier Räume zur Selbst- und Teamreflexion, z. B. im Rahmen von kollegialer Fallberatung oder Supervision
- Schulung über Methoden zur Selbstfürsorge und Stressreduktion der Mitarbeitenden

Beispiel aus der Praxis

Es ist Draußenzeit. Die meisten Kinder sind schon angezogen und warten an der Eingangstür darauf, dass es losgeht. Ein Kind sitzt noch in der Bauecke. Die pädagogische Fachkraft ruft ihm zu: „Kommst du? Wir gehen raus.“ Das Kind dreht sich weg. Bei den Kindern an der Türe entsteht Unruhe. „Mir ist warm“, „Hör auf zu schieben“. Die pädagogische Fachkraft merkt, wie sich ihr Puls erhöht. „Wartet bitte einen Moment! Es geht gleich los.“ Sie geht in die Bauecke und versucht, das Kind auf den Arm zu nehmen. Es wehrt sich. Zugleich hört sie das Weinen eines anderen Kindes aus dem Eingangsbereich. Sie fragt sich, wie sie den Kindern am besten gerecht werden könnte. Eine Kollegin kommt dazu. „Magst du mit den anderen schon mal rausgehen? Ich kümmere mich hier. Danke!“ Die pädagogische Fachkraft atmet zwei Mal tief ein und aus und läuft dann zur Tür. Am Nachmittag reflektieren die beiden Fachkräfte gemeinsam die Situation. „Ich war total angespannt. Am Vormittag war schon so viel los und in letzter Zeit gibt es beim Rausgehen immer Unruhe …“. Die Kolleginnen überlegen, wie sie den Übergang vom Freispiel zur Draußenzeit anders gestalten können. Außerdem wollen sie versuchen, vor dem Übergang ein paar Minuten Ruhe für die pädagogische Fachkraft einzuplanen, die den Übergang begleitet. Aus dieser Reflexion können sich ggf. auch Hinweise für die Gestaltung anderer Übergangssituationen ergeben.

Kinderrechte und Kinderschutz – Maßnahmen zum Wohl der Kinder

Die Potenzial- und Risikoanalyse einer Einrichtung beschreibt systematisch einrichtungsbezogene Potenziale und Risiken und dient dazu, für das Entwicklungs- und Gefahrenpotenzial in der Einrichtung zu sensibilisieren und beides bewusst zu machen. Bei der Risikoanalyse stehen zwei Risiken im Mittelpunkt: Die Einrichtung wird zu einem Ort von Grenzverletzungen und/oder Gewalt und die betroffenen Kinder finden keine Hilfe. Bei der Potenzialanalyse sind die Kompetenzen und Möglichkeiten der Kinder und Mitarbeitenden sowie die schon vorhandenen Maßnahmen zum Kinderschutz im Fokus.

Da Kinder mit Behinderung aufgrund ihrer Vulnerabilität ein deutlich größeres Risiko für eine Kindeswohlgefährdung haben, ist dies in der Analyse und Planung der Maßnahmen besonders zu berücksichtigen.

Im (Verdachts-)Fall eines Übergriffs oder einer Gewalthandlung in der Kindertageseinrichtung und/oder im sozialen Umfeld des Kindes benötigt die Einrichtung ein standardisiertes Vorgehen (z. B. einen Notfallplan, welcher die Meldepflichten des Trägers nach § 47 SGB VIII einschließt und die jeweiligen Zuständigkeiten [örtliches Jugendamt, Landesjugendamt] konkretisiert) und ein kompetentes Netzwerk zur Wahrung des Wohls der Kinder. Gleichwohl ist jeder Fall anders und braucht deshalb ein individuelles und vor allem dialogisches Vorgehen.

Grenzverletzungen können zufällig und unbeabsichtigt verübt werden, sie können aber auch absichtlich verübt werden oder aus einer „Kultur der Grenzverletzungen“ resultieren. Zufällige und unbeabsichtigte Grenzverletzungen sind im alltäglichen Miteinander korrigierbar, sofern die grenzverletzende Person dem Gegenüber mit einer grundsätzlich respektvollen Haltung begegnet. Ebenfalls korrigierbar sind sie, wenn sich diese Person ihrer unbeabsichtigt verübten Grenzverletzung bewusst wird, sich entschuldigt und darum bemüht, Grenzverletzungen in Zukunft zu vermeiden. Grenzverletzenden Verhaltensweisen innerhalb der Kindergruppe, die aus einer „Kultur der Grenzverletzungen“ resultieren, lässt sich oftmals durch die Etablierung klarer Gruppenregeln entgegenwirken.

Ein Gewaltschutzkonzept beinhaltet daher Pläne zur Intervention bei:

- Beeinträchtigungen des Kindeswohls in der Kindertageseinrichtung durch Erwachsene: Dabei geht es sowohl um sexualisierte als auch um körperliche und seelische Grenzverletzungen, Übergriffe und Gewalt von Erwachsenen an Kindern. Es kann sich hierbei um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Besucherinnen und Besucher der Einrichtung handeln.
- Beeinträchtigungen des Kindeswohls in der Kindertageseinrichtung durch Kinder: Ein Kind kann andere Kinder einerseits als interessiert und fördernd und andererseits als bedrohlich oder grenzverletzend erleben. Letzteres kann im Kind Verunsicherung, Ängste oder Aggressionen auslösen. Dies kann sowohl bei Kindern gleichen Entwicklungsstands, aber auch zwischen Kindern in unterschiedlichen Entwick-

lungsphasen auftreten. Ein Kind erlebt andere Kinder, die in der Entwicklung weiter/„größer“ sind als Menschen, die vieles besser wissen und können. Deshalb werden die Handlungen dieser „Großen“ häufig nicht in Frage gestellt, sondern als gesetzt erlebt. Somit haben ältere bzw. in ihrer Entwicklung weiter fortgeschrittene Kinder Macht über die jüngeren Kinder, die sie nicht ausnutzen sollten. Für solche Situationen brauchen Kindertageseinrichtungen Vorgehensweisen, wie sie angemessen mit den betroffenen Kindern, den Familien und der Kindergruppe umgehen.

- Kindeswohlgefährdung im sozialen Umfeld des Kindes: Hierbei sind die Vereinbarungen des Trägers bzw. der Kindertagespflegestelle mit dem örtlichen Jugendamt zur Umsetzung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII und die Zusammenarbeit mit den insoweit erfahrenen Fachkräften zu benennen.

- Ein Gewaltschutzkonzept ist verbindlicher Bestandteil des Betriebserlaubnisverfahrens. Das Kultusministerium, der Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) sowie die kirchlichen, freien und kommunalen Verbände haben hierzu Orientierungseckpunkte entwickelt, die handlungsleitend sind.

- Mit einem Gewaltschutzkonzept können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch ihre fachlich fundierte und achtsame Haltung die Kindertageseinrichtung zu einem Kompetenzort für Kinderrechte werden lassen. Jedes einzelne Kind ist es wert, dass alle Verantwortlichen sich für dieses Kind, seinen Schutz und für seine Rechte einsetzen.

1.3.3 Inklusion

Leitprinzip Inklusion

Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung

Unser Land spricht jedem Menschen das Recht auf Teilhabe in allen Lebensbereichen zu. Durch die Verlautbarungen der Vereinten Nationen (UN) hat die Forderung nach Inklusion auch im Bildungssystem einen neuen Stellenwert gewonnen (Erklärung der Menschenrechte, Kinderrechtskonvention).

Zentrale rechtliche Grundlagen

- Nach Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

- Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erkennt Deutschland Inklusion als völkerrechtlich verbindlichen Auftrag an. Ziel der UN-BRK ist der volle und gleichberechtigte Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen. Seit März 2009 ist die UN-BRK geltendes Recht in Deutschland. Die Konvention konkretisiert die bereits anerkannten allgemeinen Menschenrechte aus anderen Menschenrechtsübereinkommen auf die Situation von Menschen mit Behinderungen. Im Kontext dieses Orientierungsplans sind insbesondere Artikel 7 – Kinder – sowie Artikel 24 – Bildung – hervorzuheben. Artikel 4 Absatz 3 der UN-BRK schreibt die Partizipation von Menschen mit Behinderungen an allen sie betreffenden Entscheidungen vor. Artikel 24 formuliert das Recht von Menschen mit Behinderungen auf einen gleichberechtigten Zugang zu einem einbeziehenden (inklusiven) Bildungssystem auf allen Ebenen. Der Artikel wiederholt und bekräftigt damit die Regelungen des Artikels 28 der UN-Kinderrechtskonvention. Zur Verwirklichung dieses Rechts gewährleisten die Vertragsstaaten, angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen.

- Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) regelt den Schutz vor → ***Diskriminierung*** aus Gründen der „Rasse“, wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder → ***Weltanschauung***, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität durch private Akteurinnen und Akteure.

- Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) von 2021 stärkt die Rechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen mit und ohne Behinderung. Es soll auch Kinder, die benachteiligt sind, unter belastenden Lebensbedingungen aufwachsen oder die Gefahr laufen, in ihrer sozialen Teilhabe eingeschränkt zu werden, besser unterstützen und fördern.

- Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) gewährleistet die langfristige Sicherstellung der Teilhabe für Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen. Übertragen auf die Kindertageseinrichtung bedeutet das inklusive Leitprinzip, etwaige Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und analog dazu mit dem Fokus auf die individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu handeln.

- Nach § 22a Absatz 4 SGB VIII sollen Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen. Der Auftrag richtet sich an den Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Er soll die Realisierung des Förderungsauftrags in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen.

Alle Kinder können dabei sein (Teilhabe) und die Situation mitgestalten (Teilgabe).

Inklusive Bildung und Vielfaltskompetenz als Bestandteil inklusiven pädagogischen Handelns

Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch soziale, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt aus. Das bestimmt auch die Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien. Mit der Anerkennung von Vielfalt werden menschenrechtlich-demokratische Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Solidarität umgesetzt. Vielfaltskompetenz beinhaltet die Fähigkeit zum Umgang mit Heterogenität: den Unterschieden zwischen Kindern, der Vielschichtigkeit innerhalb einer Person sowie der Veränderlichkeit von Individuen, Familien, Gruppen und Situationen. Inklusive Pädagogik richtet sich an diesen Grundprinzipen aus. Dahinter steht keine Gleichmacherei, sondern das gemeinsame Bemühen, die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der Kinder wahrzunehmen und individuell zu berücksichtigen. Dabei geht es insbesondere bei (drohender) Behinderung darum, bestehende Hindernisse abzubauen, spezifische Bedarfe zu berücksichtigen und passgenaue Bildungsangebote zu ermöglichen. Der heil- und sonderpädagogische Blick auf die Kinder mit einem „Mehrbedarf“ an Förderung und Unterstützung ist dabei unerlässlich. Besondere Begabungen oder ein Hilfsmittel können Erschwernisse oder Barrieren ausgleichen und damit Teilhabe ermöglichen. Aber auch wenn die Möglichkeiten der Unterstützung an ihre Grenzen kommen, muss es Ziel sein, Beteiligung und Mitgestaltung für alle mit ihren jeweiligen Fähigkeiten zu ermöglichen und Diskriminierung zu verhindern.

Pädagogische Fachkräfte vermitteln durch ihr Handeln demokratische Grundwerte, sie stärken das Selbstwirksamkeitserleben des Kindes, seine Handlungskompetenz und unterstützen seine Gemeinschaftsfähigkeit. Vielfaltskompetenz ist somit Grundvoraussetzung und Bestandteil inklusiven pädagogischen Handelns. Das erfordert in der Praxis nicht nur Toleranz – also das Hinnehmen und Aushalten von Unterschieden und Unsicherheiten –, sondern vor allem Anerkennungsfähigkeit, welche sowohl ein aktives Interesse als auch die Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit beinhaltet.

Inklusion im Kita-Alltag bedeutet, dass jedes Kind miteinbezogen und jegliche Form von Aussonderung und Diskriminierung unterlassen wird. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, bedarf es einer Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die die Annahme jedes Kindes umfasst. Die pädagogischen Fachkräfte sind Vorbilder für Kinder, weil sie im täglichen praktischen Handeln in der Kindertageseinrichtung den Umgang mit Vielfalt im Sinne von Teilhabe vorleben. Alle Beteiligten sollen nicht nur dabei sein (Teilhabe), sondern auch mitgestalten können (Teilgabe).

Pädagogische Fachkräfte spiegeln kindliche Gefühle und Gedanken – verbal und nonverbal.

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind, der sich noch nicht mit verständlichen Worten ausdrücken kann, erzählt in Lauten sowie mit Gesten von einem Erlebnis. Dabei macht er immer wieder eine schnelle Bewegung mit seinem Arm und reißt die Augen auf. Die pädagogische Fachkraft überlegt, was er ihr mithilfe seiner sich wiederholenden Armbewegung mitteilen möchte. Sie macht ebenfalls große Augen und formt ein „O“ mit ihrem Mund. Sie versucht, sein Gefühl in ihrer Mimik zu spiegeln. Einige Kinder im Raum beobachten das Gespräch und nähern sich interessiert. Mit den Worten „Du bist gerutscht! Du warst ganz schnell!“ versucht die pädagogische Fachkraft die Laute und Bewegungen des Kindes zu versprachlichen. Eines der anderen Kinder bestätigt: „Ja, er ist bestimmt ganz schnell gerutscht!“ Das Kind lacht und wiederholt seine Bewegung. Mit den Worten „Kommt mal mit!“ und einer einladenden Handbewegung regt die pädagogische Fachkraft das Kind und die weiteren Kinder dazu an, mit ihr in den Konstruktionsbereich zu gehen. Sie holt einen langen Holzbaustein und baut damit eine schiefe Ebene. „Bist du auf der Rutsche gerutscht?“, fragt sie und imitiert nochmal die Handbewegung. Das Kind nickt schnell mit dem Kopf und sagt: „Ja!“. Seine Hand gleitet immer wieder über die ‚Rutsche‘.
Einige andere Kinder holen weitere Bausteine und rutschen mit ihren Händen darüber.

Inklusion schafft so die Chance für gemeinsame Spiel- und Lernerfahrungen im Kita-Alltag. Das Spiel ist der Ort, an dem sich Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen treffen und aus ihrer Verschiedenheit heraus etwas Gemeinsames gestalten. Deshalb hat das Spiel von Kindern ein hohes inklusives Potenzial. Inklusion in Kindertageseinrichtungen erfordert darüber hinaus, auf allen Ebenen der Einrichtung (Kind, Gruppe, Team und Leitung, Eltern, Träger, Fachberatung, Konzept, sozialräumliche Vernetzung und Politik) eine gemeinsame Haltung zu leben und für bedarfsentsprechende Bedingungen zu sorgen.

Jedes Kind, auch das mit (drohender) Behinderung, hat einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung und ein seinen Fähigkeiten und Bedarfen entsprechendes frühkindliches Bildungsangebot. Das für das jeweilige Kind mit (drohender) Behinderung passende Bildungsangebot wird am sogenannten runden Tisch gemeinsam mit den Eltern, Kita-Fachkräften und ggf. weiteren involvierten Fachstellen (z. B. Kita-Fachberatung, Heilpädagogischer Fachdienst, Frühförderstellen, Träger der Eingliederungshilfe) erörtert.

Aufgaben der pädagogischen Fachkraft und der Leitung	Aufgaben der Eltern
· Ermöglichung inklusiver Bildungsanlässe für jedes Kind, im Besonderen für Kinder mit (drohender) Behinderung · Kenntnis über Anlaufstellen und Ansprechpersonen für beratende Unterstützungsangebote · Erwerb und Weiterentwicklung von Vielfaltskompetenz · Gestaltung inklusiver Interaktionen auf Grundlage der Bedürfnisse und Interessen von allen Kindern	· Verantwortliche Entscheidung über die Beantragung weiterer Unterstützungsleistungen · Diagnostische Klärung über zuständige Anlaufstellen · Ermöglichung der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Partnern

Tabelle 1: Inklusive Bildung in der Praxis

Leitprinzip Partizipation

1.3.4 Partizipation

Rechtliche Grundlagen von Partizipation

Partizipation bedeutet, dass *alle* Kinder in der Kindertageseinrichtung das Recht haben, ihre persönlichen und gemeinschaftlichen Bedürfnisse, Interessen und Ideen in den Alltag der Kindertageseinrichtung einzubringen und diesen mitzugestalten. Die selbstbestimmte Beteiligung von Kindern in pädagogischen Einrichtungen an allen sie betreffenden Angelegenheiten ist ein eigenständiges Recht von Kindern. Dabei sind Rechte dadurch gekennzeichnet, dass sie grundsätzlich gelten und nicht heute gewährt und morgen willkürlich entzogen werden können.

Rechtliche Grundlagen

- Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) legt das grundsätzliche Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung fest.
- In Deutschland ist dies auch im SGB VIII verankert. Es schreibt vor, Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (§ 45 SGB VIII). Kindertageseinrichtungen müssen die Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder nachweisen, um eine Betriebserlaubnis zu erhalten (§ 45 Absatz 2 SGB VIII).
- Auch im KiTaG Baden-Württemberg wird Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit und zur Gemeinschaftsfähigkeit formuliert (§ 2 [1] KiTaG).

Partizipation als ein grundlegendes Leitprinzip

Die Kindertageseinrichtung ist meist der erste Ort außerhalb der Familie, in dem das Kind erfahren kann, wie Menschen, die nicht verwandt sind, miteinander umgehen. Das Kind erlebt das erste Mal, wie es seine Interessen und Anliegen äußern und in den Alltag der Kindertageseinrichtung einbringen kann. Es erfährt, dass seine Meinung gehört und respektiert wird; es lernt, wie Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden, und erlebt, dass es mitgestalten und etwas bewirken kann. Dazu braucht es Gelegenheiten und Strukturen, seine eigenen Interessen zu formulieren, sie mit denen der anderen in Beziehung zu setzen und sich eine Meinung zu bilden. Damit diese Aushandlungsprozesse und Entscheidungen im Alltag der Kindertageseinrichtung stattfinden können, bedarf es sowohl der strukturellen Verankerung (verbindliche, kindgerechte Selbst- und Mitentscheidungsstrukturen) als auch einer respektvollen Interaktion aller Personen in einer Kindertageseinrichtung. Das bedeutet für die Fachkräfte, sich zu einer wertschätzenden und anerkennenden Kommunikation zu verpflichten und alles zu vermeiden, was entwertet und verletzt.

Partizipation in der Kindertageseinrichtung

Kinder benötigen häufig Unterstützung von Erwachsenen, damit sie ihre Rechte ausüben können. Damit Partizipation realisiert werden kann, müssen sich die Fachkräfte mit dem pädagogischen Verhältnis als Machtverhältnis auseinandersetzen und Beteiligungsrechte im Alltag verbindlich verankern.

Bereits Janusz Korczak hat deutlich gemacht, dass man sich in der Pädagogik mit Macht auseinandersetzen muss: „Das Kind ist klein, leicht, weniger. (...) Was schlimmer ist, das Kind ist schwach. Wir können es gegen seinen Willen hinsetzen, wir können es mit Gewalt in seinem Lauf aufhalten, seine Anstrengungen zunichtemachen“ (Korczak 2013, S. 10). Hier thematisiert er die pädagogische Macht zunächst aufgrund der körperlichen Überlegenheit. Gleichzeitig entwirft er eine weitergehende Vorstellung des pädagogischen Machtverhältnisses. Die pädagogischen Fachkräfte verfügen z. B. über Gestaltungsmacht in der Kindertageseinrichtung: Sie bestimmen den Tagesablauf und pädagogische Methoden. Sie besitzen in der Regel Verfügungsmacht über Finanzen, Räumlichkeiten oder den Zugang zu Spielmaterialien. In der direkten Interaktion haben sie Mobilisierungsmacht, wenn sie z. B. dafür sorgen, dass ein Kind an einem bestimmten Angebot teilnimmt (oder teilnehmen muss). Darüber hinaus haben sie Definitionsmacht, indem sie das Verhalten von Kindern bewerten. Macht ist in der Pädagogik allgegenwärtig. Erwachsene können mit ihrer Macht für Kinder vieles ermöglichen, aber eben auch genauso vieles verhindern.

Die Allgegenwart von Macht im Verhältnis zwischen Fachkräften und Kindern muss in dem Spannungsfeld der Gewährung möglichst vieler Selbst- und Mitbestimmungsrechte (der Kinder) und der gleichzeitigen Verantwortung für den Schutz bzw. das Wohl der Kinder gesehen werden. Dieses Spannungsverhältnis wird als → ***Adultismus*** beschrieben. Adultismus thematisiert die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und die Gefahr, dass Kinder alleine aufgrund ihres Alters diskriminiert werden. Das erfordert von den pädagogischen Fachkräften, sowohl die eigene Vorstellung davon, was Kinder können und dürfen, als auch die Kommunikation darüber immer wieder zu reflektieren.

Partizipation im Alltag

Kinder im Kita-Alltag zu beteiligen, fordert von den pädagogischen Fachkräften zweierlei: Sie müssen Partizipation strukturell verankern, also Rechte geklärt und Beteiligungsstrukturen eingerichtet haben, und sie müssen Partizipation didaktisch-methodisch begleiten.

Strukturelle Verankerung von Partizipation

Zu einem verwirklichten Recht für das Kind wird Partizipation dann, wenn Beteiligung grundsätzlich möglich ist und nicht willkürlich von den Erwachsenen gewährt oder entzogen wird. Dazu müssen die konkreten Selbst- und Mitentscheidungsrechte in der Kindertageseinrichtung geklärt sein. Angelegenheiten, die nur das einzelne Kind betreffen, liegen in der Entscheidung dieses Kindes (Selbstbe-

stimmungsrecht). So wird das Kind, entsprechend seines Entwicklungsstandes, beispielsweise selbst bestimmen, was und wie viel es essen, was es anziehen möchte, ob und wie lange es schläft, wann, wo und wie es gewickelt werden will und vieles mehr. Bei Entscheidungen, die nicht nur ein einzelnes Kind betreffen, sondern mehrere Kinder oder gar die ganze Kindertageseinrichtung, gilt es zu klären, welche Mitbestimmungsrechte Kinder haben. Kinder bestimmen demgemäß bei der Planung von Angeboten, Projekten, Ausflügen, Festen, der Raumgestaltung, Anschaffungen sowie der Planung und Gestaltung von Mahlzeiten mit.

Partizipation braucht Beteiligungsgremien, in denen Themen besprochen werden, sich alle eine Meinung bilden können und letztlich entschieden wird. Das sind zum einen Gremien, zu denen alle Kinder Zugang haben, z. B. Kinderkonferenzen. Zum anderen braucht es ein Gremium, das Angelegenheiten für die ganze Kindertageseinrichtung entscheiden kann. In kleinen Kindertageseinrichtungen kann dies eine Vollversammlung mit allen Kindern sein. In größeren Einrichtungen besteht ein solches Gremium eher aus delegierten Kindern. Solche Beteiligungsgremien können mit bekannten Gruppenaktivitäten verbunden werden.

Partizipation didaktisch-methodisch für alle Kinder eröffnen

Das Kind kommt mit vielen Kompetenzen zur Welt und ist Agierender seiner Entwicklung. Es kann von Anfang an seine Bedürfnisse äußern, lernt aber erst durch das Handeln der Erwachsenen, dass und welche Selbst- und Mitbestimmungsrechte es in der Kindertageseinrichtung hat, wie es seine eigenen Ideen und Interessen äußern kann, was es bedeutet, sich eine Meinung zu bilden, was eine Abstimmung ist und wie man abstimmt. Sich beteiligen zu können, ist für das Kind also immer auch ein Bildungsprozess und ist vor allem auf dialogische Interaktion angewiesen.

Die strukturelle Verankerung von Partizipation ist daher eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Beteiligung. Partizipation muss allen Kindern ermöglicht werden, auch jungen Kindern, nicht Deutsch sprechenden Kindern, Kindern mit (drohender) Behinderung. Das verlangt von den pädagogischen Fachkräften, dass sie die Vielfalt der Kinder und ihre unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten berücksichtigen. Wenn pädagogische Fachkräfte alle Kinder gleichberechtigt beteiligen, müssen sie Beteiligung für verschiedene Kinder vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Möglichkeiten und Bedürfnisse ggf. unterschiedlich gestalten. So können Formen wie → ***Unterstützte Kommunikation***, Zeigen durch Gegenstände oder Symbole es Kindern ermöglichen, ihre Bedürfnisse und Meinungen zu äußern.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Beispiel aus der Praxis

Der Speiseplan der Kindertageseinrichtung soll unter anderem die Vorlieben und Wünsche der Kinder widerspiegeln. Jeden Mittwoch stellen fünf andere Kinder aus unterschiedlichen Gruppen daher gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft das Essen für die kommende Woche zusammen. Hierfür bietet die Fachkraft zahlreiche Fotos von unterschiedlichen Gerichten an, die immer wieder ergänzt und erweitert werden. So können auch Kinder, die (noch) nicht sprechen können, Gerichte auswählen und ihre Wünsche mitteilen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Partizipation, indem sie Themen zu Beteiligungsthemen machen, Transparenz herstellen und respektvoll interagieren. Dabei nutzen sie vielfältige, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Kinder angepasste Methoden. Mögliche Ansatzpunkte sind das Visualisieren von Möglichkeiten (z. B. durch Fotos oder Symbole), das Sichtbarmachen von Stimmungs- oder Meinungsbildern (z. B. durch eine entsprechende Anzahl von Murmeln in einer Schüssel) oder das Festhalten von Meinungen (z. B. durch Aufschreiben kindlicher Äußerungen auf einem Plakat).

Fotos der Speisen ermöglichen eine partizipative Gestaltung des Essensplans.

Beschwerdeverfahren entwickeln
Kinder haben das Recht „auf die ernsthafte Behandlung ihrer Angelegenheiten, auf ihre gerechte und ausgewogene Beurteilung“ (Korczak 1996, S. 273). Sie müssen die Möglichkeit haben, aktiv Stellung zu nehmen zu dem sie umgebenden Alltag in der Kindertageseinrichtung. Beschwerden brauchen nieder-schwellige Verfahren. Je jünger die Kinder sind, desto unmittelbarer muss die Möglichkeit zur Beschwerde bestehen.

Beispiel aus der Praxis

Wohin soll der nächste Kita-Ausflug gehen? Dazu haben die Kinder viele Ideen gesammelt, miteinander diskutiert und sich schließlich mehrheitlich für einen Ausflug mit dem Bus zum Waldspielplatz entschieden. Während sich die meisten Kinder über diese Entscheidung freuen, sind vor allem zwei Kinder, die gerne ins Tiergehege wollten, ganz bedrückt. Eine Fachkraft thematisiert diese Gefühle: „Ich habe den Eindruck, dass X und Y traurig sind, weil sie ins Tiergehege wollten. Was können wir denn da machen?“ Indem die Fachkraft die Gefühle anspricht, gibt sie den Kindern die Möglichkeit, darüber zu sprechen und ihren Unmut zu äußern. Im Gespräch stellt sich heraus, dass die beiden Kinder vor allem in den Streichelzoo wollten. „Das können wir doch das nächste Mal machen“, schlägt ein Kind vor. Gemeinsam malen die Kinder ein Bild mit vielen Tieren (Streichelzoo) und hängen es an die Ideenwand im Flur.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

1.3.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist das zeitgemäße Bildungsverständnis im Angesicht globaler Herausforderungen. Kinder haben das Recht auf eine intakte und friedliche Lebenswelt – heute und in Zukunft. Und sie haben das Recht, diese Welt schon heute mitzugestalten. Bereits junge Kinder sind in der Lage, sich als aktive und kompetente Agierende des Wandels (→ „***Change Agents***“) in die Gestaltung gesellschaftlicher Veränderungen einzubringen. Dabei ist entscheidend, dass die Themen und Herausforderungen der Nachhaltigkeit entwicklungsangemessen und lebensweltbezogen angeboten und erfahrbar werden. Dadurch erleben Kinder, wie sie selbst Lösungen finden und Veränderungen mitgestalten können.

Um die Zukunft positiv zu gestalten, gilt es, bei den Kindern, den pädagogischen Fachkräften und in den Familien eine Kultur der Nachhaltigkeit zu stärken.

Das Thema Nachhaltigkeit knüpft entwicklungsangemessen an die Lebenswelt der Kinder an.

Rahmengebende politische Grundlagen

Wichtige Orientierungspunkte für die Umsetzung von BNE in der Kindertageseinrichtung bilden unterschiedliche Rahmendokumente. Auf internationaler Ebene ist die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedete „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ mit den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen von Bedeutung, hier insbesondere das Ziel 4.7: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ betont unter Nennung zentraler Handlungsfelder die wichtige Rolle von BNE zur Umsetzung der Globalen Agenda 2030.

Auf nationaler Ebene ist der „Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung maßgebend. In ihm werden Ziele, Maßnahmen und Aufgaben definiert und konkretisiert, die erforderlich sind, um BNE in den Strukturen der frühkindlichen Bildung zu verankern.

Kinder haben das Recht auf eine lebenswerte Zukunft

Im Vordergrund stehen die Selbsttätigkeit des Kindes sowie berührende Erlebnisse und Erfahrungen, die für Fragen einer nachhaltigen Entwicklung sensibilisieren und denen das Kind im Sinne eines → ***ko-konstruktivistischen*** Lernverständnisses zunehmend Bedeutung beimisst. Das Kind erfährt einen achtsamen Umgang mit Ressourcen und erlebt gleichzeitig Freiräume zum Ausprobieren. Dabei spielen die positiven Erfahrungen von Diversität und Heterogenität eine wesentliche Rolle. BNE berücksichtigt damit Ideen zu einer inklusiven, demokratischen, lebenslangen und ganzheitlichen Bildung in einer vielfältigen Welt (vgl. Kapitel 2.3.6).

BNE ist ein Perspektivenwechsel: Wie wollen wir heute und morgen leben?

Kindertageseinrichtungen sind Lebens- und Bildungsorte die, gemeinsam mit den Familien, Kindern Zugänge zur Welt eröffnen und das Fundament für wertebasiertes Denken und Handeln sowie lebenslanges Lernen legen. Es geht primär darum, eine Veränderung von Haltungen und Verhaltensweisen zu ermöglichen, und nur sekundär um das Vermitteln von Wissen. BNE öffnet Lernwege und Erfahrungsräume für ein → ***transformatives Lernen*** und damit eine grundlegende qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern. BNE fördert Kooperation, Partizipation (vgl. Kapitel 1.3.4), kritisches Denken und → ***Selbstwirksamkeit***.

BNE ist ein werteorientiertes Konzept und fußt auf den ethischen Prinzipien der Menschenwürde, der Demokratie, des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen und der globalen Gerechtigkeit. Durch BNE beschäftigt sich das Kind entwicklungsgemäß und spielerisch mit zukunftsrelevanten Themen und Fragestellungen. Es kann selbst Zusammenhänge erkunden und erkennen, Verantwortung übernehmen und seine Welt in seinem unmittelbaren Lebensumfeld im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitgestalten.

BNE ermöglicht Persönlichkeitsbildung mit dem Fokus auf handlungsleitende Werte, Motivationen, Haltungen, Wissensbestände und Fähigkeiten, und betrachtet gleichermaßen ökologische, ökonomische, soziale, kulturelle Dimensionen und politische Aspekte:

Ökologisch

Auswirkungen des Handelns auf die Umwelt (im Sinne von: Was braucht ein Apfelbaum, um zu wachsen? Welche Apfelsorten gibt es?)

Ökonomisch

Wirtschaftliches Handeln (im Sinne von: Welche Berufe gibt es rund um den Apfel? Was kostet ein Apfel?)

Sozial

Gesellschaftspolitische Zusammenhänge (im Sinne von: Gibt es genügend Äpfel für alle?)

Kulturell

Blick auf Traditionen, Geschichte und Geschichten (im Sinne von: Werden Äpfel überall auf der Welt gegessen?)

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind erzählt beim Frühstück: „Schau mal, ich habe heute eine Birne dabei. Die haben wir gestern im Supermarkt gekauft. Und da gab es auch Himbeeren. Aber es ist ja gar kein Sommer. Papa hat gesagt, die Himbeeren kommen aus einem anderen Land, wo es warm ist, wenn es bei uns kalt ist.“ Die pädagogische Fachkraft nickt: „Das stimmt. Die Himbeeren, die es bei uns im Herbst und im Winter im Supermarkt gibt, kommen z. B. aus Marokko.“ „Wir waren in Marokko im Urlaub“, sagt ein weiteres Kind, „das ist echt weit weg.“ „Aber warum kommen die Himbeeren von so weit weg, wenn es bei uns auch welche gibt?“ In den folgenden Wochen sind die Herkunft von Obst und Gemüse sowie die saisonalen Unterschiede, wann es verschiedene Sorten in Deutschland überhaupt gibt, immer wieder Thema. Die pädagogischen Fachkräfte greifen das Interesse der Kinder auf. Sie sprechen auch darüber, welche Konsequenzen lokaler und globaler Konsum haben. Es entsteht die Idee, im nächsten Frühjahr einen kleinen Nutzgarten im Außengelände der Kindertageseinrichtung anzulegen.

Die angebotenen Lebensmittel bieten Anlass zum gemeinsamen Gespräch über ihre Herkunft, Verarbeitung, Lagerung und Zubereitung.

Das Modell der fünf Strategien für eine nachhaltige Entwicklung „Besser – Anders – Weniger – Gerechter – Dauerhaft bleibend“ kann in den verschiedensten Alltags- und Bildungssituationen aufgegriffen werden. BNE ist demnach keine neue oder zusätzliche Aufgabe in der pädagogischen Praxis der Kindertageseinrichtung, sondern vor allem ein Perspektivenwechsel mit dem Blick durch die „BNE-Brille“.

BNE in der frühkindlichen Bildung umfasst:

- Umwelt- und Klimabildung, Demokratie- und Friedensbildung, → ***Globales Lernen***, (inter-)kulturelle Bildung u. v. m.
- Das Verstehen (natur-)wissenschaftlicher Prinzipien und Phänomene, MINT-Bildung und Naturerfahrung – naturwissenschaftliche Fragen und Antworten sowie das Begreifen von Verantwortung
- Die Auseinandersetzung mit Werten und Gerechtigkeit
- Das Sorge-Tragen für die Mit- und Umwelt
- Das Mitgestalten der eigenen Kindertageseinrichtung zu einem nachhaltigen Lernort (→ ***Whole Institution Approach***).

Neben der Verankerung im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung bieten Bezugspunkte im Leitbild der Einrichtung eine wichtige Orientierung. Sie machen deutlich, wie die Faktoren Nachhaltigkeit und Zukunftsorientierung konzeptionell eingebunden sind.

Befähigung zur Zukunftsbildung: vom Wissen zum Handeln

BNE unterstützt das Entwickeln von Kompetenzen (Umgang mit Wissen, Fähigkeiten, Werten, Einstellungen, Bereitschaften usw.), die das Kind braucht, um sich aktiv und verantwortlich für eine nachhaltige Entwicklung im eigenen Lebensumfeld und in globalen Zusammenhängen einsetzen zu können. Das Kind beschäftigt sich entwicklungsgemäß und spielerisch mit zukunftsrelevanten Themen und Fragestellungen. Ausgangspunkt für BNE sind dabei die konkreten Alltagserfahrungen, Interessen, Fragen und Bedürfnisse der Kinder. Diese können sich aufgrund der unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder deutlich unterscheiden. Daher ist eine Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Eltern erforderlich – auch um ggf. Konfliktsituationen für die Kinder zu vermeiden.

Leitprinzip Partizipation

Beispiel aus der Praxis

Seit einigen Wochen gehören vier Kinder neu zur Kita-Gruppe. Alle sind erst seit Kurzem in Deutschland, zwei davon sind aus der Ukraine, eines aus Syrien und ein weiteres aus Afghanistan geflohen. Als beim Luftballontanz ein Ballon zerplatzt, ducken sich alle vier Kinder und halten sich energisch die Ohren zu. Die anderen Kinder sind irritiert und sehen die pädagogische Fachkraft fragend an. Nachdem die pädagogische Fachkraft den Zusammenhang erklärt hat, gibt es in den kommenden Tagen viele weitere Gelegenheiten, um über die Themen Flucht und Frieden ins Gespräch zu kommen. Ein Kind schlägt daraufhin vor, Friedenstauben zu gestalten: „So kann jeder, der hier reinkommt sehen, dass wir hier alle aufeinander aufpassen.“

Jedes Kind braucht individuelle und sinnvolle Aufgaben, die für es selbst bedeutsam sind. So erlebt es sich selbstwirksam und entwickelt → ***Gestaltungskompetenz***, welche die Anwendung von Wissen über nachhaltige Entwicklung und das Erkennen von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung umfasst. Nachhaltiges Handeln entsteht durch positive Erfahrungen mit anderen, durch → ***Selbstwirksamkeit***, emotionale Bedeutsamkeit und durch Begeisterung, Neugier, Motivation und auch ganz besonders durch das „einfach Machen“.

BNE zeigt nachhaltige Handlungsoptionen zum Beispiel im Umgang mit Beschaffung und Konsumverhalten, der Herkunft von Lebensmitteln für gemeinsame Mahlzeiten und Spielzeug, dem Ressourcenverbrauch sowie der Wertschätzung im Umgang mit Natur und Menschen auf, ohne moralisierend bestimmte Verhaltensweisen vorzugeben. Das Kind erfährt dadurch, dass es mit seinem Handeln Einfluss auf sein direktes Umfeld nehmen kann.

Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte gehören die Begleitung des Kindes bei der Entwicklung von Werten wie Solidarität, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei das Bewusstsein und die regelmäßige Reflexion der Vorbildfunktion gegenüber dem Kind durch die eigene werteorientierte Haltung (z. B. Vesperdose statt Einwegverpackung). Die pädagogischen Fachkräfte stärken die Handlungsbereitschaft des Kindes, eröffnen Räume der Partizipation (vgl. Kapitel 1.3.4) und unterstützen das Kind im eigenständigen Erkunden der Um- und Mitwelt.

Es geht dabei sowohl um das *Was* als auch um das *Wie*. Deshalb sind Formate für BNE vielfältig: forschendes Lernen, Experimentieren und Philosophieren mit Kindern, Lebensmittel anpflanzen und ernten, gemeinsames Kochen und Backen, Kinderparlamente einrichten, Naturerfahrung ermöglichen, die Fragen der Kinder aktiv aufgreifen und gemeinsam mit ihnen nach Lösungen suchen – all das sind *Wie*-Formate für BNE.

BNE zieht sich wie ein roter Faden durch alle Prozesse und Lebensbereiche der Einrichtung – von der Bildungsarbeit über die Personalentwicklung, der Zusammenarbeit im Team und mit den Familien bis hin zur Beschaffung von und zum Umgang mit Ressourcen. Bei diesem ganzheitlichen Ansatz (→ ***Whole Institution Approach***) wird auf allen Ebenen der Verantwortungsgemeinschaft der Fokus auf Nachhaltigkeit gerichtet. Nachhaltigkeit ist nicht nur Teil der Bildungsarbeit, sondern wird im Alltag gelebt und rundum in den Blick genommen.

1.4 Professionalität pädagogischer Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte sind im Kern Beziehungsgestalterinnen und -gestalter. Denn Bildungs- und Lernprozesse verlaufen in Beziehungen. Und in ihrem Tun oder auch (Unter-)Lassen beeinflussen Erwachsene im Allgemeinen und die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung den Verlauf dieser Bildungsprozesse. Pädagogische Fachkräfte, aber auch Familien schaffen Impulse in den unterschiedlichen Bereichen, u. a. über die Anregung aller Sinne oder die Gestaltung von Räumen. Sie bieten einen Rahmen, welcher der momentanen Entwicklungsphase angemessen ist. Grundlage hierfür bilden Beobachtung, Dokumentation und eine regelmäßige Reflexion im Alltag. Das pädagogische Handeln der Fachkräfte ist dabei im Wesentlichen durch ihre Haltung bestimmt. Sie beeinflusst die Art und Weise der Interaktionsgestaltung mit dem Kind ebenso wie die Kommunikation mit seiner Familie.

1.4.1 Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft

Unsere Gesellschaft fußt auf demokratischen Werten und der Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen. Diese Grundwerte sollen sich auch in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte wiederfinden. Sichtbar wird die Grundhaltung im Handeln: ein respektvoller, wertschätzender Umgang mit jedem Kind ist dabei maßgeblich. Ein Kind muss nicht erst besondere Leistungen erbringen, Fähigkeiten haben oder Entwicklungen durchlaufen. Es erlebt bedingungslos zugewandte und freundliche Erwachsene, die ihm Geltung und Anerkennung schenken und seine Bedürfnisse erkennen, ihnen nachgehen und es bedarfsgerecht unterstützen.

Pädagogische Fachkräfte bemühen sich darum, die innere Welt des Kindes zu verstehen. Sie reagieren empathisch und achtsam auf Gefühlsäußerungen und Gedankenausdruck des Kindes und kommen mit dem Kind in einen Dialog über das, was sie verstanden haben. Dabei erkennen sie jedes Kind in seiner Individualität und seinem persönlichen Zugang zur Welt an. Auf angemessene Art und Weise äußern auch sie eigene Gefühle, Bedürfnisse und Gedanken. Sie reflektieren persönliche Einstellungen und Haltungen auf Basis der beschriebenen Grundhaltung und entwickeln hieraus ein professionelles Handeln.

Pädagogische Fachkräfte sind professionelle Beziehungsgestalterinnen und Beziehungsgestalter.

Für die Erarbeitung der professionellen Haltung benötigen pädagogische Fachkräfte die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich reflexiv, d. h. fragend und suchend

- mit dem eigenen biografischen Gewordensein, den persönlichen Einstellungen und Werten sowie
- mit pädagogischen Alltags- und Praxissituationen vor dem Hintergrund ihres fachlich-theoretischen Wissens auseinanderzusetzen.

Diese reflexive Auseinandersetzung bedarf nicht zuletzt einer Kommunikationskultur im Team, in der solch grundlegenden Fragen nachgegangen werden kann.

1.4.2 Pädagogischer Handlungskern: Beziehungs- und Interaktionsgestaltung

> **Unser Menschengeschlecht bildet sich wesentlich von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz menschlich.** Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Pädagoge und Philosoph

Die pädagogische Beziehung

Die Gestaltung von anerkennenden Beziehungen zum Kind durch feinfühlige Interaktionen bildet den zentralen Handlungskern der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung, denn nur die Erfahrung, bedingungslos angenommen zu sein, schafft die bestmögliche Voraussetzung für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse (vgl. Abbildung 4: Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und prozesshaft, S. 90). Die Verantwortung für die Gestaltung der anerkennenden Beziehung zum Kind trägt jede pädagogisch handelnde Person.

Beispiel aus der Praxis

Ein zweijähriges Kind steht mit traurigem Gesichtsausdruck neben dem Frühstückstisch in einer altersgemischten Einrichtung. Es hat bereits gefrühstückt, schaut aber mit dem Finger im Mund auf die noch am Tisch sitzenden Kinder, die sich angeregt unterhalten. Eine pädagogische Fachkraft geht vor dem Kind in die Hocke, schaut es an und fragt: „Was möchtest du gerne machen?“ Das Kind antwortet nicht. Sie fragt weiter: „Möchtest du dich zu den Kindern setzen?“ Das Kind nickt. „Schau mal, da ist noch ein Stuhl frei.“ Das Kind bleibt regungslos stehen. „Willst du neben deinem Bruder sitzen?“ Das Kind nickt. Die pädagogische Fachkraft fragt die Kinder, ob sie rücken können, damit ein Platz neben dem Bruder des Kindes frei wird.

Pädagogische Beziehungen sind persönliche Beziehungen in einem professionellen Kontext: Einerseits gestaltet die pädagogische Fachkraft die Beziehung zum Kind professionell im Rahmen ihres Auftrags. Andererseits bringt sie in diese Beziehung zugleich auch persönliche Erfahrungen und Grundeinstellungen aus ihrer Biografie ein. Sich selbst als Person in die Beziehung zum Kind einzubringen, ist grundlegend, um empathisch und feinfühlig mit dem Kind umgehen zu können.

Aus Sicht des Kindes ist die Beziehung zur pädagogischen Bezugsperson rein persönlich: Ihm ist die professionelle Rolle der pädagogischen Fachkraft nicht bewusst. Das Kind baut eine persönliche und emotionale Beziehung zu seinen Bezugspersonen auf. Es weiß nichts von der professionellen Distanz der pädagogischen Fachkraft und vertraut auf die Sicherheit und Verlässlichkeit dieser Beziehung. Aus diesem Grund tragen die pädagogisch Handelnden eine besondere Verantwortung für die Gestaltung dieser pädagogischen Beziehung und für die Erfahrungen, die das Kind in dieser Beziehung macht.

Interaktionen als Bestandteile von Beziehungen

Die pädagogische Beziehung entsteht und entwickelt sich in einzelnen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Aus diesem Grund ist die Interaktion die grundlegende pädagogische Handlungsform. In Interaktionen treten pädagogische Fachkräfte und Kinder miteinander in Kontakt, sie handeln und sprechen miteinander: sie interagieren. Konkret nehmen sie sich gegenseitig wahr und sammeln in vielen aufeinanderfolgenden verbalen und nonverbalen Interaktionen Erfahrungen miteinander.

Anerkennende Beziehungen gestalten

Pädagogische Beziehungen sind dann von hoher Qualität, wenn sie anerkennend und wertschätzend dem Kind gegenüber gestaltet werden. Das kann zur Herausforderung werden, wenn promptes Handeln und schnelles Reagieren erforderlich sind. Diese praktischen Handlungsbedingungen erfordern eine regelmäßige und kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Interaktionen. Eine strukturell vorbereitete Reflexionskultur in der Einrichtung trägt demnach dazu bei, dass die Beziehungsgestaltung für das einzelne Kind sich nicht als verletzend gestaltet.

Beziehungen gestalten sich verletzend, wenn pädagogische Fachkräfte kein feinfühliges Verhalten zeigen, wenn sie die Gefühle des Kindes abwerten, das Kind beschämen oder herabsetzen oder z. B. in Körperkontakten „übergriffig“ werden. Interaktionen sind von geringer Feinfühligkeit, wenn pädagogische Fachkräfte nicht auf die Signale und Äußerungen des Kindes reagieren und eingehen (z. B., wenn sich pädagogische Fachkräfte mitten in einer kindlichen Erzählung abwenden, im Freispiel Organisatorisches Vorrang vor der Spielbegleitung hat, ohne das dem Kind kommuniziert zu haben, u. Ä.). Werden solche Verhaltensweisen bei Fachkräften beobachtet, ist eine Intervention durch die Leitung erforderlich. Hilfreich ist dabei eine Feedbackkultur in der Einrichtung.

Anerkennende Beziehungen entstehen aus konkreten feinfühligen Interaktionen, indem kindliche Signale sensibel wahrgenommen werden und auf diese eine unmittelbare und angemessene Reaktion folgt.

Feinfühlig ist eine Reaktion dann, wenn die pädagogischen Fachkräfte

A **die kindlichen Signale wahrnehmen, indem sie**

- aufmerksam und zugänglich für das Kind sind.
- die kindlichen Signale beobachten.
- eine offene und abwartende Haltung einnehmen.

B **unmittelbar und angemessen auf die kindlichen Signale reagieren, indem sie**

- Aufmerksamkeit und Interesse zeigen, z. B. zuhören, ausreden lassen, eine zugewandte Körperhaltung und offene Mimik einnehmen, Blickkontakt halten, unterstreichende Gesten nutzen.
- die Emotionen des Kindes aufgreifen und spiegeln, z. B. durch eine teilnehmende Mimik, Gestik und verbale Anteilnahme.
- die Autonomie des Kindes respektieren, z. B. das Kind in die Gestaltung der Inhalte, des Tempos und des Verlaufs von Interaktionen einbeziehen sowie Nähe und Distanz insbesondere auch in körperlichen Kontakten beachten.
- das Kind anregen, z. B. die Interaktionen des Kindes erweitern und weitere anregen.

Aufmerksame Beobachtungen ermöglichen die Wahrnehmung kindlicher Signale und eine unmittelbare und angemessene Reaktion darauf.

Anerkennende Interaktionssituationen stärken darüber hinaus die Partizipationsmöglichkeiten des Kindes sowie seine Fähigkeit zur Anerkennung von Vielfalt (vgl. Kapitel 1.1.5, 1.3.3 und 1.3.4). Sie fördern das Kind zudem in seinem Nachdenken über die Welt und haben einen positiven Einfluss auf sein Selbstvertrauen und sein Selbstwirksamkeitsgefühl (vgl. Kapitel 1.3.2 und 1.3.5). Weiter wird seine Sprache angeregt sowie sein gesamtes Denken und Handeln.

Die professionelle Reflexion

Jedes pädagogische Handeln ist mit der pädagogisch handelnden Person eng verknüpft, denn in die Interaktion und Kommunikation mit Kindern bringen pädagogische Fachkräfte nicht nur fachliches Wissen ein, sondern in hohem Maße auch persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Werthaltungen.

Es gibt Einstellungen und Werthaltungen, die anerkennende Beziehungen fördern, und solche, die sie behindern. Vor allem in herausfordernden pädagogischen Situationen können daher verletzende und wenig feinfühlige Kommunikationsmuster entstehen, wenn unreflektierte Einstellungen und Verhaltensmuster eingebracht werden. Die Auseinandersetzung damit erfordert neben fachlichem Wissen Mut sowie eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit und der kollegialen Rückmeldung. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es daher, sich ein Bewusstsein über persönliche Erfahrungen, Werte und Einstellungen zu erarbeiten, um zukünftig weniger pädagogisch intuitiv als vielmehr pädagogisch begründet zu handeln.

Eine mögliche Orientierung hierzu bieten die acht Schritte der professionellen Reflexion. Diese Methode zielt darauf ab, die pädagogischen Interaktionen und deren Auswirkungen auf das Kind bewusst wahrzunehmen, daraus Handlungsoptionen für die Zukunft abzuleiten und somit systematisch und gezielt auf eine anerkennende Interaktionsqualität hinzuarbeiten. So können pädagogische Fachkräfte auch in unvorhersehbaren und herausfordernden Situationen vermehrt anerkennend handeln.

Die gemeinsame Reflexion der Beobachtungen im Team ermöglichen die Erweiterung der eigenen Perspektiven und Handlungsoptionen.

Acht Schritte der professionellen Reflexion

1. **Die Situation wahrnehmen:** Ich beobachte systematisch und begebe mich auf die Suche nach den kindlichen Signalen, Bedürfnissen und Interessen.

2. **Meine eigene Betroffenheit erkennen:** Ich frage mich, was das Beobachtete für mich, meine persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Werthaltungen bedeutet.

3. **Meine fachlichen Grundlagen einbringen:** Ich beziehe mein fachliches Wissen und meine bisherigen beruflichen Erfahrungen in die Beurteilung des Beobachteten ein.

4. **Meine Perspektive erweitern:** Ich teile meine Beobachtung mit dem Team und höre vielfältige Sichtweisen auf die Situation.

5. **Die Perspektive des Kindes, der Kindergruppe und der Familie(n) verstehen**: Ich höre anerkennend zu und stelle Fragen. Grundsätzliche Annahme: Hinter jedem Handeln steckt ein guter Grund.

6. **Anerkennende Handlungsoptionen zusammentragen:** Ich sammle gemeinsam mit dem Team mögliche Handlungsoptionen.

7. **Anerkennende Handlungsstrategie erproben:** Ich handle anerkennend und situationsangemessen.

8. **Die Situation wahrnehmen:** Ich beobachte und überprüfe, ob meine Handlungsstrategie hilfreich und anerkennend war.

Noch mehr als aus Fehlern lernen wir aus gelungener Interaktionsgestaltung. Hierbei werden die vorhandenen individuellen und teamspezifischen Ressourcen sichtbar. Diese zu erkennen, zu stärken und gemeinsam auszubauen, sollte ein zentrales Ziel des professionellen Reflexionsprozesses sein. Eine konsequente Ressourcenorientierung verringert den einseitigen Fokus auf Defizite – sowohl im Blick auf die Kinder als auch auf das eigene pädagogische Handeln.

Ethische Leitlinien zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung in der Kindertagesbetreuung

Die Gestaltung anerkennender und wertschätzender pädagogischer Beziehungen ist das Ziel und die Herausforderung zugleich. Ansatzpunkte zur Überprüfung gibt ein ethisch begründeter, also werteorientierter Rahmen des Handelns. Ob etwas ethisch begründet ist, meint in diesem Zusammenhang

die Frage, ob die Prinzipien und Werte, die das Handeln lenken, angemessen und mit den demokratischen Werten unserer Gesellschaft, insbesondere den Kinderrechten, vereinbar sind.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Ansatzpunkte für die Reflexion bieten die Leitlinien der Reckahner Reflexionen, die auf den international gültigen UN-Kinderrechten basieren. Sie kategorisieren das Handeln pädagogisch tätiger Personen in Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung in zwei Dimensionen:

1. zulässige Handlungen, die ethisch begründet sind, und
2. nicht zulässige Handlungen, die ethisch nicht vertretbar sind.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Fragestellungen können die Reckahner Reflexionen dabei unterstützen, Bildungs- und Erziehungsprozesse kollegial zu thematisieren, auf demokratische Grundprinzipien hin zu überprüfen und an den Kinderrechten auszurichten.

1.4.3 Bildungs- und Entwicklungsbegleitung

Pädagogische Fachkräfte sind angehalten, vom Kind her zu denken, es in den Mittelpunkt ihres Handelns zu stellen, es in seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Ausgehend von den beobachteten und reflektierten Eigenaktivitäten des Kindes und den sozialen Interaktionen in der Gruppe greifen sie feinfühlig die Interessen und Themen des Kindes auf. Sie regen die Kinder zur individuellen und gemeinsamen Erkundung der Welt an und schaffen damit sowohl Gelegenheiten als auch Herausforderungen für individuelle sowie für gemeinsame Lernprozesse. Dabei führen sie auch an Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Umgebung und dem alltäglichen Erleben des Kindes erschließen lassen und verknüpfen hierbei die verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfelder mit den kindlichen Grundbedürfnissen. Das kindliche Bedürfnis, sich auszudrücken und zu verständigen, kann beispielsweise durch den Besuch eines Kinderkonzertes und der daran anschließenden Möglichkeit, eine Pauke zu spielen, erfüllt werden. In der Musik und der Rhythmik greift die pädagogische Fachkraft dieses Bedürfnis, sich auszudrücken, auf. Die Herausforderung liegt dabei darin, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden.

Ausgehend von der Frage, welche Entwicklungsschritte das Kind als nächstes bewältigen wird, unterstützen es die pädagogischen Fachkräfte jeweils individuell durch Ermutigung und Beistand, durch Erklären und Zeigen und vor allem durch das Schaffen von Lerngelegenheiten. Dabei entscheiden pädagogische Fachkräfte immer wieder aufs Neue darüber, welche Methoden und Materialien dem Kind jeweils angemessene Anregungen bieten. Sie nutzen hierzu sowohl Alltagssituationen, wie das An- und Ausziehen oder Mahlzeiten, in denen Lernprozesse quasi nebenbei ablaufen. Sie geben darüber hinaus z. B. im Freispiel Raum und Zeit für entdeckendes Lernen und fördern selbst gesteuerte Lernprozesse. Oder sie arrangieren gezielt Lernumgebungen, die zu spielerischer Erkundung anregen oder etablieren Formen der Projektarbeit o. Ä. Bei Kindern mit besonderen Bedarfen oder

In der Bildungs- und Entwicklungsbegleitung rücken individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten in den Blick.

Behinderungen ist ggf. eine Beratung mit entsprechenden Fachkräften (Therapeuten und Therapeutinnen, Frühförderung) erforderlich, um eine für das Kind passgenaue Entwicklungsbegleitung mit den geeigneten Materialien und ggf. Hilfsmitteln umsetzen zu können. Auch die Erfahrung der Eltern ist hier sehr hilfreich.

Leitprinzip Inklusion

Solch ein professionelles pädagogisches Handeln bedarf einer gemeinsamen Planung und Abstimmung im Team. Die pädagogischen Fachkräfte tauschen sich daher regelmäßig über die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes und über mögliche Differenzierungsmaßnahmen aus (vgl. Kapitel 4). Außerdem verständigen sie sich über gruppenpädagogisch relevante Aspekte und reflektieren Anregungsgehalt und Aufforderungscharakter der räumlichen Umgebung, der dargebotenen Materialien, der Interaktionsgestaltung sowie der methodisch-didaktischen Vorgehensweise in der Angebotsgestaltung.

Die Förderung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse basiert dabei auch auf einer regelmäßigen Besprechung und Abstimmung der Angebote mit den Familien. Die Perspektive der Eltern auf ihr Kind, auf seine Vorlieben und Interessen, auf seine Bedürfnisse, seine Motivation und seine Kompetenzen bildet eine wertvolle Grundlage zur Planung individuell passender Bildungsarrangements. Darüber hinaus können Familienmitglieder ihr Expertenwissen in die Gestaltung von Bildungsangeboten und -impulsen einbringen und damit die thematische Vielfalt einer Einrichtung wesentlich bereichern. Weitere Bildungs- und Lerngelegenheiten ergeben sich durch Kooperationen mit anderen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kunstschulen, Musikschulen, Orchestern, Büchereien, Theatern, Vereinen, Natur- und Umweltschutzverbänden und Eine-Welt-Organisationen und sozialen Einrichtungen. Wo Kindertageseinrichtungen im Sozialraum vernetzt sind, entstehen neue Begegnungsmöglichkeiten, bieten sich neue Perspektiven und eröffnen sich neue Erfahrungsräume.

Leitprinzip Partizipation

Abbildung 4: Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und prozesshaft

Nicht zuletzt spielt das eigene Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte eine zentrale Rolle. Sie sind Vorbild in der Art und Weise, wie sie sich Kindern und Erwachsenen gegenüber verhalten, wie sie sprechen, welche Werte sie vermitteln, welche Wertschätzung sie sich als Person und ihrem Körper gegenüber zeigen und auch wie sie sich mit Themen und Überzeugungen auseinandersetzen. Wenn pädagogische Fachkräfte die Neugierde, den Forscherdrang, das Entdeckenwollen des Kindes unterstützen wollen, müssen auch sie selbst diese fragende Haltung einnehmen und sich ebenfalls als Lernende und Forschende sehen. Die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen bedeutet, Fragen zu stellen, wissen und verstehen zu wollen und zu lernen. Mit dieser Grundhaltung verändert sich das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte. Als verlässliche pädagogische Begleitungen setzen sie Vertrauen in die kindliche Neugierde, in seine Lernwilligkeit und -fähigkeit.

1.4.4 Beobachtung, Dokumentation und Auswertung

Jedes Kind bringt bereits zu Beginn der Kita-Zeit sehr individuelle Beziehungs- und Bildungserfahrungen mit. Sie müssen als Ausgangspunkt für die Begleitung der Entwicklung des Kindes wahrgenommen werden. Neben der spontanen Beobachtung im Alltag ist die systematische Erfassung der individuellen Entwicklung des Kindes, deren Dokumentation und Reflexion, Basis für weiteres pädagogisches Handeln im Sinne einer kindorientierten Pädagogik. Beobachtungen ermöglichen Einblicke in die Themen, Interessen und Entwicklungen des Kindes, eine Reflexion des pädagogischen Angebots und den Einstieg in einen dialogischen Prozess mit allen Beteiligten.

So verstanden gehen Beobachtung und Dokumentation weit über die Anwendung von Instrumenten oder pädagogischen Methoden hinaus. Sie werden zu einem Wesensmerkmal des pädagogischen Selbstverständnisses und sind damit grundlegend. Darüber hinaus dient die systematische Erfassung und Einschätzung der Entwicklungsprozesse der Kinder dazu, die Qualität der Arbeit zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Je nach Zielsetzung muss dabei auf unterschiedliche Verfahren und Methoden (z. B. offene und strukturierte Beobachtung, teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung) zurückgegriffen werden, die wiederum unterschiedliche Erkenntnisse zur weiteren Begleitung und Unterstützung des Kindes liefern.

Beobachtung und Dokumentation sind Wesensmerkmale des pädagogischen Selbstverständnisses.

Zielsetzung A: Stärken- und interessenorientierte Wahrnehmung des Kindes

Kinder eignen sich die Welt auf sehr unterschiedliche Weise an und zeigen ihr Interesse an Themen sehr vielfältig. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden und sich der Perspektive des Kindes anzunähern, ist eine beobachtende, wahrnehmende Haltung erforderlich, die möglichst offen und stärkenorientiert ist. Kinder sind kompetente Lernende, von Beginn an. Sie wollen verstehen, sie treiben ihre Entwicklung selbst voran (vgl. Kapitel 1.2.1).

Im Rahmen von offenen Beobachtungen in Spiel- und Alltagssituationen können das Kind, seine Handlungen, seine Interaktionen mit Peers und den pädagogischen Fachkräften sowie wichtige Kontextfaktoren (beispielsweise die derzeitige Atmosphäre in der Gruppe oder die Veränderung der Familienkonstellation durch Geburt eines Geschwisterchens) wahrgenommen werden. Die angefertigten Notizen und Protokolle bieten die Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion des pädagogischen Handelns im Hinblick auf Interaktions- und Raumgestaltung, zum kollegialen Austausch über die Themen und Interessen des Kindes sowie zum Dialog mit dem Kind über das Wahrgenommene und seine Bedeutung. Darüber hinaus unterstützen konkrete Fragestellungen pädagogische Fachkräfte darin, Situationen aus der Perspektive des Kindes differenzierter wahrzunehmen und dessen Stärken und Ressourcen zu erkennen.

Folgende Fragen können hilfreich sein, das Beobachtete strukturiert zu erfassen:

- Wofür interessiert sich das Kind zurzeit (z. B. im Freispiel, in angeleiteten Situationen)?
- Worauf richtet es seine Aufmerksamkeit? In welchen Situationen zeigt es Eigeninitiative?
- Wobei beteiligt sich das Kind aktiv?
- Wie geht es mit Herausforderungen um? Was tut es aus eigener Initiative, um schwierige Situationen zu meistern?
- Wie teilt es sich mit? Welche Ausdrucksmöglichkeiten nutzt es?
- Wie lässt es sich auf andere Kinder ein, wie bringt es sich selbst im Spiel mit anderen ein?
- Wie reagiert es auf Angebote und Unterstützung von pädagogischen Fachkräften?
- Wie geht es mit Regeln und Strukturen um?
- Was hilft dem Kind, neue Erfahrungen zu machen und zu lernen?

Dabei können wir davon ausgehen, dass ein Kind seine dauerhafte Aufmerksamkeit auf das richtet, was für es selbst wichtig ist, was zu seinem Wohlbefinden beiträgt und für seine Bildungsprozesse bedeutsam ist. Manche Themen sind sofort offensichtlich, für manche Themen bedarf es mehrerer

Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen und Interaktionen, um zu erkennen, was das dahinter liegende mögliche Thema des Kindes ist. Anhaltspunkte für die Themen des Kindes sind in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern, seiner Lebenswelt und Bildungsbiografie (vgl. Kapitel 2.3) zu finden.

Für eine strukturierte Dokumentation und Auswertung der Beobachtungen können Beobachtungsverfahren hilfreich sein, die Hinweise auf den Entwicklungsstand und mögliche Besonderheiten in der kindlichen Entwicklung geben. So kann für jedes Kind bei Bedarf auch die nötige Unterstützung und Förderung geplant werden. Um diesen Bedarf zu erkennen, sind Beobachtungsverfahren zu wählen, die den Entwicklungsstand oder Entwicklungsfortschritte erfassen. Die Auswahl und der Einsatz geeigneter Beobachtungsverfahren erfolgt dabei auf Basis der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und bewährter, empirisch abgesicherter Instrumente.

Zielsetzung B: Erfassung von Kompetenzen, Lern- und Entwicklungsfortschritten des Kindes

Der überwiegende Teil aller Kinder entwickelt sich altersgemäß und unauffällig. Dabei hat jedes Kind sein eigenes Entwicklungstempo und einen dementsprechenden -verlauf. Unterschiedliche Entwicklungsschritte (z. B. in der Sprachentwicklung) bauen häufig aufeinander auf. Aber auch ein zeitweise wahrgenommener Stillstand in der Entwicklung oder vermeintliche Rückschritte können in einem unauffälligen und gesunden Entwicklungsverlauf auftreten.

Gleichwohl soll sichergestellt werden, dass noch nicht entwickelte Kompetenzen und relevante Entwicklungsverzögerungen rechtzeitig erkannt werden. So sollen möglichst alle Kinder bei Entwicklungsverzögerungen so früh wie möglich individuelle Unterstützung bekommen. Hierbei helfen neben offenen oder strukturierten Beobachtungen beispielsweise sogenannte → ***Screeningverfahren***, deren Hauptziel es ist, alle Kinder einer Altersgruppe dahingehend zu überprüfen, ob ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Entwicklungsbereich als „altersgemäß entwickelt“ gelten oder ob ein Entwicklungsrisiko vorliegt.

Screeningverfahren

- können für alle Kinder im Rahmen eines standardisierten Vorgehens eingesetzt werden,
- ermöglichen auf diese Weise eine Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen kindlichen Entwicklungsständen und
- dienen dazu, frühzeitig potenzielle Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern zu erkennen. Auf Basis von anschließenden diagnostischen Abklärungen können darauf aufbauend Unterstützungsangebote geplant werden.

Dialogisch angelegte Entwicklungsgespräche bieten die Möglichkeit zur gemeinsamen Planung weiterer Schritte.

Die Interpretation individueller Entwicklungsstände vor dem Hintergrund von Altersnormen ermöglicht eine Orientierung, welche Grenzsteine ersichtlich sind (wie z. B. das Verstehen und der Gebrauch von W-Fragen, die passende Haltung des Malstiftes oder das Verständnis für Teile-Ganzes-Beziehungen) und wo gegebenenfalls weitergehende Förderung benötigt wird.

Legen Erkenntnisse aus dem Beobachtungsprozess Handlungsbedarf offen, kann dieser mit folgenden Schritten angegangen werden:

1. Im Rahmen von Fallbesprechungen werden die Ergebnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und eingeordnet. Hierbei werden aktuelle Rahmenbedingungen in der Einrichtung, Peer-Beziehungen sowie die derzeitige familiäre Situation, die Lebensumstände und biografische Informationen über das Kind berücksichtigt.

2. Entwicklungsbereiche, in denen sich durch den Einsatz eines strukturierten Verfahrens ein zusätzlicher Förderbedarf ergeben hat, werden in den folgenden Wochen und Monaten im pädagogischen Alltag besonders fokussiert. Dabei ist die stärken- und ressourcenorientierte Wahrnehmung des Kindes eine wichtige Grundlage für die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit.

3. Die aus den Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse sollen in dialogisch angelegten Entwicklungsgesprächen und weiteren Gesprächen mit der Familie thematisiert und einfühlsam begleitet werden. So können den Eltern beobachtete Auffälligkeiten mitgeteilt, Erfahrungen aus dem häuslichen Umfeld ausgetauscht und gemeinsam über das weitere Vorgehen beraten und entschieden werden.

4. Sollten sich Anhaltspunkte für gezielte Förderbedarfe ergeben, gilt es, entsprechende Anlaufstellen wie etwa Kinder- und Facharztpraxen, Sozialpädiatrische Zentren (nach ärztlicher Überweisung), Frühförderstellen und andere Fachdienste hinzuzuziehen. Dort können diagnostische Verfahren eingesetzt werden, die von entsprechenden Expertinnen und Experten durchgeführt werden. Gemeinsam mit den Eltern und möglicherweise weiteren Fachpersonen soll die Umsetzung alltagsintegrierter und gegebenenfalls zusätzlicher Unterstützungsmaßnamen geplant und abgestimmt werden.

5. Die gemeinsam vereinbarten Förderpläne und -maßnahmen können hinsichtlich ihrer Wirksamkeit mit empirisch abgesicherten Screenings- und Beobachtungsverfahren überprüft bzw. erneut ermittelt werden. So können Entwicklungsschritte und -fortschritte erfasst werden sowie die Dringlichkeit weiterer Unterstützungshandlungen und Förderbedarfe eingeschätzt werden.

Dokumentation

In der schriftlichen Dokumentation von Beobachtungen werden die individuellen Entwicklungsverläufe und Bildungsprozesse, das Entwicklungstempo sowie die Potenziale eines Kindes festgehalten. Die Dokumentation wird zum sichtbaren Ausdruck seines Bildungsverlaufs und seiner Bildungserfolge. Darüber hinaus ist diese Bildungs- und Entwicklungsdokumentation eine gute Möglichkeit, mit Familien und – insofern das Einverständnis der Eltern vorliegt – weiteren Kooperationseinrichtungen ins Gespräch darüber zu kommen, was das Kind in seiner Entwicklung unterstützt.

Beobachtung und Dokumentation sollten keinesfalls zum Selbstzweck werden. Ihr Stellenwert und Umfang ergibt sich immer aus dem pädagogischen Anliegen bezogen auf das einzelne Kind. Bestandteil des Konzepts ist daher auch die Sicherstellung des Datenschutzes (vgl. Kapitel 1.1.6).

Für die Dokumentation von Bildungsbeobachtungen bieten sich vielfältige Möglichkeiten an. Sogenannte „sprechende Wände“ mit großformatigen Fotografien und anderen Formen der Visualisierung ermöglichen einen umfassenden Blick auf Bildungsaktivitäten im Alltag, nicht nur einzelner Kinder, sondern auch der Gruppe.

Darüber hinaus bietet eine Zusammenführung unterschiedlicher Dokumentationsgegenstände in Form eines → ***Portfolios*** für das einzelne Kind weitere Bildungs- und Lerngelegenheiten. Das Portfolio entfaltet seine Wirkung dann, wenn es dem Kind zeigt, auf welche individuelle Art und Weise es die

Leitprinzip Partizipation

Welt kennenlernt, soziale Kontakte mitgestaltet und sich Neues erschließt. Dabei ist das Portfolio keinesfalls nur ein Fotoalbum, sondern geht weit über eine Sammlung kommentierter Fotografien hinaus. Es macht Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes sichtbar. Von besonderem Nutzen ist es für das Kind vor allem dann, wenn es selbst Zugang zum Portfolio hat, wenn es selbst darüber entscheidet, welche Struktur das eigene Portfolio hat und welche Inhalte sich darin wiederfinden (vgl. Kapitel 1.3.4). Ein individuelles Portfolio bietet dem Kind die Möglichkeit, sich mit seinem Lernen selbst auseinanderzusetzen. Die pädagogischen Fachkräfte können mit dem Kind darüber ins Gespräch kommen, sich mit ihm über das Erlebte und Wahrgenommene austauschen und so einen weiteren Zugang zur Perspektive des Kindes bekommen. Das Kind teilt sich im Dialog mit und erfährt: „Ich werde ernst genommen. Ich bin wichtig." So entstehen individuelle Gesprächsräume mit dem Kind, die seinen sprachlichen Ausdruck und seine Kommunikationslust fördern.

Auch Familien erhalten Einblicke in die alltäglichen kleinen und großen Lernsituationen und die Aktivitäten des Kindes in der Kindertageseinrichtung. Bildung im Alltag wird sichtbar. Das Spielen der Kinder erhält einen Wert, denn Familien erfahren viel darüber, wie ihr Kind vorgegangen ist. Dieses Lernen für Familien sichtbar zu machen, gibt ihnen die Chance, auch zu Hause solche Alltagssituationen und die darin enthaltenen Bildungsanlässe zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.

Auf Basis von Beobachtungen und strukturierter Dokumentationen können pädagogische Fachkräfte ihrem fachlichen Diskurs eine ressourcenorientierte Richtung geben. Sie erfahren: Was ist für das Kind aktuell bedeutsam? Wohin könnte ein nächster Schritt gehen? Das Lernen der Kinder auf diese Art zu reflektieren bedeutet, Anhaltspunkte dafür zu bekommen, was das Kind in seinen eigenen Schritten unterstützen könnte. Das können Veränderungen in der Raumgestaltung, im Materialangebot und im Tagesablauf sein sowie Impulse über konkrete Bildungsangebote, Aktivitäten mit anderen Kindern und vieles mehr. Handlungsleitend sind hierbei die Grundbedürfnisse der Kinder, wie sie in der Matrix entlang der horizontalen Stränge formuliert sind (vgl. Kapitel 2.1).

Auswertung und Folgerungen

Die Beobachtungsergebnisse sind Grundlage des pädagogischen Handelns. Durch die Reflexion und den Austausch der Beobachtungsergebnisse mit Kolleginnen und Kollegen, mit Eltern, eventuell weiteren Fachpersonen und gegebenenfalls mit dem Kind selbst entsteht ein mehrperspektivisches Bild, das einseitige Sichtweisen korrigiert oder bestenfalls gar nicht erst aufkommen lässt. Unabhängig von der Zielsetzung der Beobachtung führt die Auswertung der jeweils beobachteten Situation oder Bildungs- und Entwicklungsbereiche schließlich zu fachlichen Erkenntnissen.

Aus Gesprächen mit Eltern über Beobachtungsergebnisse, die Lebenssituation des Kindes und seine Entwicklungsbiografie ergeben sich weitere Ausgangspunkte für die Ausgestaltung des pädagogischen Alltags. So können beispielsweise besondere Interessen oder Fähigkeiten des Kindes aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Kinder können häufig auch benennen, was für sie anstrengend und mühsam ist und wo sie Hilfe benötigen. Gegebenenfalls bieten Kooperationsgespräche, Hilfeplangespräche oder runde Tische mit Kinderärztinnen und Kinderärzten, Frühförderstellen, Sozialpädiatri-

schen Zentren, Logopädinnen und Logopäden, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten und weiteren Fachleuten zusätzliche Ansatzpunkte zur Förderung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche. Und nicht zuletzt bieten Gespräche mit dem Kind über fotografisch festgehaltene Entwicklungsschritte und Lernprozesse, über beobachtete Interessen und Stärken, über Lernfelder oder besondere Ressourcen die Möglichkeit, die pädagogische Arbeit immer wieder kindorientiert und kindzentriert auszurichten.

Abbildung 5: Kreislauf des pädagogischen Handelns im Kontext von Beobachtung und Dokumentation

1.4.5 Räume und Raumgestaltung

„We give shape to our buildings, and they, in turn, shape us.“ **„Erst formen wir unsere Räume, danach formen sie uns.“** Winston Leonard Spencer-Churchill (1874-1965), ehemaliger Premierminister und Schriftsteller

Lern- und Bildungsprozesse von Kindern sind immer eingebunden in und wechselseitig beeinflusst von räumlichen Gegebenheiten. Dabei beeinflussen Gebäude, Innen- und Außenräume und deren Gestaltung nicht nur das pädagogische Handeln von Fachkräften, sondern indirekt und direkt auch, was und wie Kinder lernen. Bildungsprozesse sind daher ohne räumliche Zusammenhänge in weiterem Sinn nicht denkbar. Hierbei kommen unterschiedliche Perspektiven auf das, was einen Raum ausmacht, zusammen.

Verständnis des Raumbegriffs

Der gebaute Raum legt die materielle und physische Umgebung fest. Er wurde (innen-)architektonisch geplant und in Bezug auf seine pädagogische Funktion gestaltet. Grundsätzlich sollen Räume für alle Kinder barrierefrei zugänglich sein. In Funktionsräumen oder optisch abgetrennten Funktionsbereichen erlebt das Kind durch ein vielfältiges Materialangebot unterschiedliche Bildungs- und Lerngelegenheiten. Dabei lernt es unterschiedlich große Räumlichkeiten ebenso kennen wie Rückzugsmöglichkeiten z. B. auf der zweiten Ebene oder in einer Nische. Es erlebt vielleicht, dass man sich zwischen Büschen verstecken, sich in einem Sandkasten und in einem Holzhäuschen ins Spiel vertiefen oder auf einen Baum klettern kann. So wirkt der gebaute oder bewusst nicht bebaute Innen- und Außenraum in kindliche Bildungsprozesse hinein und wird zugleich Teil des pädagogischen Handelns.

Das Thema Raum geht dabei weit über den gebauten Raum hinaus: Lichtverhältnisse, Raumtemperatur, Klangerleben und Lautstärke und nicht zuletzt die Art, wie Kinder und Erwachsene sich im Raum bewegen, haben Einfluss darauf, ob Räume zu beliebten Lern- und Erfahrungsräumen werden.

Räume als Bildungs- und Erfahrungsräume zu planen und dafür eine sinnvolle und nachhaltige Auswahl an Materialien zu treffen, liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Trägern und Leitungskräften. Räume immer wieder als anregende Umgebung vorzubereiten und weiterzuentwickeln, ist Aufgabe der didaktischen Raumgestaltung durch pädagogische Fachkräfte. Hierfür nutzen sie die

vorhandenen Räume und Materialien und gestalten sie absichtsvoll zu einer anregungsreichen Umgebung. Bei der Raumgestaltung und der Bereitstellung von Materialien achten Kindertageseinrichtungen deshalb vielfach ganz bewusst darauf, dass Kinder auch mit Naturmaterialien und Alltagsgegenständen ihrer Fantasie freien Lauf lassen können. Gruppenräume, Flure und Außengelände werden dabei zu Spielräumen, die Kinder sich zeitweise selbst erobern. Bei diesen Spielen sind oft Verschmelzungserlebnisse zu beobachten, die den Vorstellungs- und Fantasiewelten der Kinder Flügel verleihen. So kann der Raum, wie in der Reggio-Pädagogik, zum → ***dritten Erzieher*** werden, indem er verschiedene kindliche Bedürfnisse befriedigt und Angebote unterbreitet. Im Rahmen dieser → ***inklusiven Didaktik*** können Kinder selbstbestimmt und selbsttätig ihren Interessen und Bedürfnissen nachgehen sowie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten vertiefen. Dabei sollen unterschiedliche Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen so gestaltet werden, dass sie barrierefrei zugänglich sind und vielfältige Möglichkeiten des Selbsterlebens und des Weltentdeckens schaffen. Taktile oder farblich gestalte Orientierungshilfen unterstützen Kinder im Sich-Orientieren und geben ihnen Sicherheit. Auch die Sanitärräume bieten neben ihrer funktionsbezogenen Nutzung zur Körperhygiene über den Einsatz von Wasserschüsseln o. Ä. Explorationsmöglichkeiten im Rahmen der Wassergewöhnung. Diese Wassergewöhnung ist ein erster Schritt auf dem Weg zum angstfreien Bewegen im Wasser.

Leitprinzip Inklusion

Kindliches Aufwachsen ist immer in das sozialräumliche Umfeld der Einrichtung und der Familien eingebunden. Über die Gestaltung des Kita-Gebäudes und seiner Innen- und Außenräume hinaus soll sich die Einrichtung daher nach außen hin öffnen. Dabei ist sie zum einen selbst Teil des kindlichen Sozialraums, zum anderen beeinflusst sie im Rahmen von Vernetzung und Kooperation indirekt die Bedingungen kindlicher Sozialisation. Sozialräumliches Handeln berücksichtigt dabei die unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen von Familien und schafft Unterstützungssysteme, die Chancengleichheit ermöglichen und Benachteiligungen entgegenwirken können. Sie tragen so zum Verstehen der Lebenswelten von Kindern und ihren Familien bei und sind damit ein Bestandteil des pädagogischen Handelns, das die individuellen Sichtweisen von Kindern und ihren Familien auf ihre Umgebung miteinbezieht. Das Konzept der Kinder- und Familienzentren bietet einen umfassenden Ansatz für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen (vgl. Kapitel 3).

Kindliche Bedürfnisse in Bezug auf die Raumgestaltung

Unbestritten ist, dass Menschen und Räume untrennbar verbunden sind und es ein Urbedürfnis des Menschen ist, eine Behausung zu haben, die Schutz, Orientierung und Geborgenheit gibt. Kinder brauchen Räume, die ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung Rechnung tragen. In Räumen, die Klarheit bezüglich ihrer Funktion und ihrer Struktur vermitteln, in denen deutlich wird, wo sich welche Materialien befinden, können Kinder selbstständig und sicher sein. Gibt die Tagesstruktur ein häufiges, nicht selbstbestimmtes Umziehen von Raum zu Raum in wechselnden Gruppierungen vor oder werden Mobiliar und Materialien ständig umgeräumt, stehen kleine Kinder vor großen Herausforderungen. Das gilt auch für Kinder mit Problemen in der Aufmerksamkeitssteuerung oder in der geistigen Entwicklung. Die zentrale Frage ist, wie einerseits dem Bildungsbedürfnis der Kinder und andererseits dem Bedürfnis nach Orientierung, Geborgenheit und Gemeinschaft entsprochen wird.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Für Kleingruppenaktivitäten oder Gemeinschaftserfahrungen wie Morgenkreise oder gemeinsame Mahlzeiten braucht es hingegen Räume, die die Kommunikation fördern. Der Lernort Esstisch (vgl. Kapitel 2.3.1) ist in Räumlichkeiten verankert, die den Kindern das Essen und Trinken in ruhiger und gleichzeitig geselliger Atmosphäre ermöglichen. In solchen Räumen erleben die betreffenden Gruppenmitglieder eine Umgebung, die sie einlädt, sowohl andere Kinder und Erwachsene als auch sich selbst als Teil einer Gruppe wahrzunehmen. Das eigene Symbolbild an der Garderobe, der Gruppenname an der Tür, Foto und Name auf dem Wickeltisch, ein persönlicher Schlafplatz etc. – all dies sind Möglichkeiten, durch Raumgestaltung Wertschätzung und Zugehörigkeit zu vermitteln.

Weil Kindertageseinrichtungen nicht nur Bildungs- und Lernorte, sondern vor allem auch Lebensorte sind, bieten die Räume der Einrichtung Möglichkeiten, sich in der Bewältigung des eigenen Alltags zunehmend kompetent und selbstständig zu erleben. Utensilien für Pflegehandlungen (z. B. Zahnbürste und Spiegel auf Kinderhöhe) unterstützen ebenso wie entwicklungsgerechte Geschirr- und Besteckteile eine möglichst eigenständige Handhabe der Kinder. Der Großteil der Materialien ist sichtbar und erreichbar. Außerdem ist z. B. die Erfüllung des Bedürfnisses nach Ruhe und Sauberkeit beim kleinen Kind oder dem Kind mit Behinderung sehr wichtig. Geeignete Spiel- und Ruhebereiche, sanitäre Ausstattung, Mobiliar, das Außengelände mit Sandkästen, Wasserstellen, Abgrenzungen usw. sind ebenso passend zu gestalten wie die Gruppenorganisation selbst. So können sie das eigenaktive und schöpferische Tun des Kindes unterstützen und anregungsreich auf das Kind wirken, losgelöst vom aktuellen Handeln der pädagogischen Fachkräfte.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Kindertageseinrichtungen, die über unterschiedliche Bewegungsräume im Innen- und Außenbereich z. B. mit verschiedenen Untergründen, Höhenunterschieden, Klettermöglichkeiten verfügen, immer wieder mit Hilfe von Turn- und Alltagsgeräten Bewegungslandschaften gestalten, bieten den Kindern

Kindertageseinrichtung als Lebensort ist in ihrer Gestaltung an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet.

vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung ihrer koordinativen Fähigkeiten. Räume, die nicht zu voll sind, schützen gleichzeitig vor Reizüberflutung und bieten die Gelegenheit, großflächigere Bewegungsmuster zu erproben. Kinder können sich so den Raum dreidimensional erschließen, was ihre Orientierungsfähigkeit fördert. Unterschiedliche Möglichkeiten zur Raumerfahrung haben neben der Förderung der motorischen Geschicklichkeit noch weitere Wirkungen: Entwicklung der Fantasie, das Erleben von Gemeinschaftsgefühl, Durchhaltevermögen und das Ausloten von persönlichen Grenzen. Ganz „nebenbei“ macht das Kind auch geometrische Grunderfahrungen. So erlebt es sich z. B. im rechteckigen Grundriss des Raumes laufend, im Kreis sitzend oder bei Bewegungsspielen entlang einer Geraden aufgestellt.

Leitprinzip Partizipation

Raumgestaltung ist zum einen eine zentrale Aufgabe pädagogischer Fachkräfte. Zum anderen ein zutiefst menschliches Bedürfnis. Kinder brauchen daher Räume, die gestaltbar sind, in deren Planung und Gestaltung sie sich aktiv einbringen können und in denen sie immer wieder ihre Spuren hinterlassen können. In Räumen mit Werkstattcharakter erfahren Kinder, dass sie sich den Raum immer wieder auf neue individuelle Weise aneignen können. Sie machen die Erfahrung, dass ihre Namen und Bilder präsent sind, ihre Lernprozesse sichtbar sind, ihre Individualität erkennbar wird. Kinder brauchen Räume, die ihren Bedürfnissen entsprechen, die ihre Fantasie anregen, die sie nach eigenen Vorstellungen von Behaglichkeit, Geborgenheit und Ästhetik mitgestalten können.

Beispiel aus der Praxis

Drei Kinder spielen im Rahmen des Freispiels noch vor dem Morgenkreis im Flur der Kindertageseinrichtung. Sie kommen auf die spontane Idee, eine Burg aus Kartons bauen zu wollen. Die pädagogische Fachkraft hört das Gespräch mit und erinnert sich, dass im Atelier noch jede Menge Kartons liegen. Kinder und Fachkraft holen sie gemeinsam. Auf dem Weg werden weitere Kinder gefragt, die ebenfalls mitmachen wollen. Die zahlreichen Kartons liegen nun da, Absprachen werden getroffen, Pläne erstellt, verworfen, umgeplant. Die pädagogische Fachkraft überlegt, an welchem Ort in der Kindertageseinrichtung Platz geschaffen werden kann, um großflächig mit den Kartons zu bauen. Nachdem das Bauwerk schließlich im Flur erstellt wurde, kriechen die Kinder hinein, spielen Renn-, Fang- und Rollenspiele. Aus dem Flur der Kindertageseinrichtung ist ein Bewegungsraum geworden, der bis zum Ende der Woche bleiben darf.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

In Kindertageseinrichtungen, die über ein naturnahes Außengelände verfügen oder regelmäßig Naturräume aufsuchen, erfahren Kinder darüber hinaus eine differenzierte und vielfältige Wahrnehmung der Natur. Gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften erleben sie teils unvorhersehbare Begebenheiten und sind Teil ihrer Mitwelt.

Kinder benötigen Räume, die gestaltbar sind.

Räume für Kinder und Erwachsene

Räume in der Kindertageseinrichtung sind allerdings nicht nur Bildungsorte für Kinder, sondern zugleich Arbeitsplatz pädagogischer und hauswirtschaftlicher Fachkräfte und Lernorte für Auszubildende. Damit Organisations- und Planungsprozesse gelingen können und Datenschutzrechte gewahrt werden, bedarf es Räumlichkeiten für Erwachsene mit begrenztem Zugang für Kinder. Hierfür müssen Räume geschaffen werden, die eine dialogische Verständigung in angemessener Arbeitsatmosphäre ermöglichen.

Nicht zuletzt sind die Räume der Kindertageseinrichtung auch Räume, in denen sich Eltern willkommen und wohlfühlen sollen. Wo Sitz- und Aufenthaltsmöglichkeiten für Erwachsene geschaffen werden, bieten sich zum Beispiel beim Bringen oder Abholen der Kinder Gelegenheiten zum Austausch. Und wo sprechende Wände etwas über die Aktivitäten und den Alltag der Kinder erzählen, entstehen möglicherweise Gesprächsanlässe für Eltern, Fachkräfte und Kinder.

1.4.6 Rolle der Einrichtungsleitung

Pädagogische Fachkräfte und Einrichtungsleitungen üben eine wichtige, komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit aus. Ihr gemeinsames Ziel ist es, jedes Kind in seiner Bildung und Entwicklung zu begleiten und dabei gleichermaßen für alle Kinder der Einrichtung eine Umgebung zu schaffen, die ihnen die nötige Unterstützung und Förderung bieten kann. Einrichtungsleitungen kommt dabei eine Schlüsselrolle für die Entwicklung und Sicherung der Qualität in den Einrichtungen zu. Sie steuern – gemeinsam mit dem Träger – die konkrete Gestaltung der pädagogischen Arbeit und der betriebswirtschaftlichen Prozesse, um den gesetzlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag bestmöglich zu erfüllen.

Zu den pädagogischen Leitungsaufgaben gehören nach § 1 Absatz 5 KiTaVO „die Konzeptionsentwicklung sowie die Konzeptionsweiterentwicklung und Umsetzung in der Einrichtung wie zum Beispiel die Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation eines pädagogischen Konzepts, die Teamentwicklung und die Teamweiterentwicklung innerhalb der Einrichtung wie zum Beispiel die Sicherstel-

lung einer guten Zusammenarbeit im Team, die Steuerung und Anleitung der praktischen Arbeit im Verlauf des Alltags in der Einrichtung, die Fortbildungsplanung für das Personal und die Interaktionsentwicklung sowie die Interaktionsweiterentwicklung mit den Kindern, mit den Eltern und Familien der Kinder und den Kooperationspartnern im Sozialraum."

Konzeptions(weiter)entwicklung

Als Führungskraft trägt die Leitung Sorge dafür, dass die pädagogische Konzeption in der Einrichtung gemeinsam mit dem Team umgesetzt und stetig weiterentwickelt wird. Sie setzt Impulse und nimmt Anregungen auf, unterstützt Innovationen und begleitet Weiterentwicklungsprozesse. Sie trägt Sorge, dass die Grundsätze der Konzeption im Tagesablauf pädagogisch und organisatorisch umgesetzt werden. So werden die verbindlichen Ziele des Orientierungsplans gemeinsam mit dem Team in die Konzeption eingearbeitet und deren konkrete Umsetzung in der Einrichtung geprüft. Auf diese Weise wird eine dialogische Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit angeregt, welche nachhaltig die Weiterentwicklung der Konzeption ermöglicht. Darüber hinaus steuert der Träger/die Leitung regelmäßige Überarbeitungen der Konzeption bei Aktualisierungen der Gesetzgebung, wie zum Beispiel bei Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG, 2021).

Interaktions(weiter)entwicklung

Die Weiterentwicklung und Umsetzung der Konzeption beeinflusst wiederum die Interaktionsgestaltung in der Einrichtung. Die Leitung steuert und ist Vorbild für Interaktionen in der Einrichtung. Hierbei sind zum einen die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind zentral. Die Leitung agiert für alle Fachkräfte als Modell in ihren Interaktionen mit Kindern, wie auch mit dem Team und Eltern. Sie zeigt eine zugrunde liegende Haltung, welche den Fachkräften als Orientierung dienen kann und im Einklang mit der gemeinsam formulierten Konzeption steht. Die Leitung begleitet und koordiniert die Interaktionsentwicklung, indem sie beispielsweise regelmäßig die professionelle Reflexion des Teams anregt (vgl. Kapitel 1.4.2).

Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit Familien ein zentraler Bestandteil der Interaktionsgestaltung. Die Leitung spielt auch hier eine wichtige Rolle, indem sie gemeinsam mit dem Team eine transparente und wertschätzende Zusammenarbeit mit den Familien etabliert. Dies kann durch gemeinsame Teamreflexionen bei aufkommenden Fragen und/oder Barrieren in der Zusammenarbeit mit Familien umgesetzt werden. In einer grundlegenden wertschätzenden Haltung der Leitung werden so auch innovative und kreative Lösungen ermöglicht, um die Familien mit ihren individuellen Anliegen willkommen zu heißen und gut zu begleiten.

Der Träger bzw. die Leitung trägt zudem die Verantwortung für die Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren des Sozialraums und der Unterstützungssysteme. Sie initiieren beispielsweise Kooperationen mit anderen Einrichtungen. Zudem arbeiten sie mit örtlichen Schulen zusammen und fördern so

den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Ihr Einsatz in der Vernetzung unterstützt die Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit ebenso wie die Zusammenarbeit mit Familien, indem wichtige Anlaufstellen im beraterischen, therapeutischen und/oder Freizeitbereich bekannt sind. Die Leitung übernimmt auch eine wichtige Rolle in der Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung. Sie vermittelt in Abstimmung mit dem Träger zwischen den Erwartungen von außen und dem pädagogischen Konzept der Einrichtung. Zudem beteiligt sie sich in ihrer Rolle aktiv an fachlichen Diskursen, die die Inhalte und Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen betreffen.

Team(weiter)entwicklung

Die Leitung steuert die Teamentwicklung nach Abstimmung mit dem Träger. Sie regt die pädagogischen Fachkräfte zu verantwortungsvoller Mitarbeit und Mitgestaltung an. Indem die Fachkräfte an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, lebt sie aktive Partizipation, welche in einer höheren → ***Selbstwirksamkeit*** und Motivation der Fachkräfte resultiert. Beschwerden werden in einem klar definierten Prozess von der Leitung mit dem Team bearbeitet. In ihrer Führungsrolle regt sie die Organisationsentwicklung ihrer Einrichtung als Lernort an. Sie führt beispielsweise individuelle Mitarbeitendengespräche, motiviert die pädagogischen Fachkräfte zu Fortbildung und sorgt für eine gemeinsame fachliche und professionelle Teamkultur. Darüber hinaus steuert sie die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Praxisanleitung von Auszubildenden und Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern sowie die gelungene Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams.

Für die Schlüsselrolle der Leitung bedarf es neben pädagogischem Fachwissen auch Managementwissen. Eine regelmäßige Absprache von Träger und Leitung kann dabei die Rollenfindung und -ausübung beider Akteure optimal unterstützen. Unterstützungs- und Beratungssysteme, die die Leitung darüber hinaus nutzen kann, sind hilfreich für die pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Prozesse. Die Leitung trägt so durch ihr Handeln zu gelingenden Entwicklungs- und Bildungsprozessen jedes Kindes in der Einrichtung bei.

Teamkultur als Fundament professionellen Handelns.

2.

Bildungs- und Erziehungsmatrix: Grundbedürfnisse, Bildungs- und Entwicklungsfelder

2.1 Bildungs- und Erziehungsmatrix

Das Kind lernt mit Kopf, Herz und Hand. Es treibt seine eigene Entwicklung entlang grundlegender Bedürfnisse voran. Hieraus ergeben sich Anhaltspunkte für das pädagogische Handeln. Mit der Bildungs- und Erziehungsmatrix will der Orientierungsplan der Verwobenheit eines ganzheitlichen Lernens Rechnung tragen (vgl. Abbildung 6: Die Bildungs- und Erziehungsmatrix, S. 108). Sie ist eine bildhafte Darstellung der Verflechtung der Bildungs- und Entwicklungsfelder mit den Grundbedürfnissen des Kindes.

Struktur und Aufbau der Matrix

Das Kind bringt sich selbst mit seinem ganzen Körper, seinen Emotionen, seinen Interessen und vielem mehr in den Bildungs- und Entwicklungsprozess ein. Die Verwobenheit dessen, was das Kind selbst mitbringt, und der Felder, in denen es sich dabei entwickelt, ist in der Matrix grafisch dargestellt. In den folgenden Kapiteln werden die Matrixbestandteile genauer beschrieben: Die horizontalen Stränge (Zeilen A–D der Matrix) stehen für die Grundbedürfnisse des Kindes (vgl. Kapitel 2.2), die vertikalen Stränge (Spalten 1–8 der Matrix) verweisen auf die Bildungs- und Entwicklungsfelder (vgl. Kapitel 2.3). Die sich aus der Verflechtung ergebenden Knotenpunkte werden durch die Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen jedes Bildungs- und Entwicklungsfeldes sichtbar und stehen für die regelmäßige Reflexionspraxis im pädagogischen Alltag zur Verfügung. An den Knotenpunkten entwickeln sich somit die relevanten Fragestellungen als Orientierung für die tägliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie bilden die Grundlage für die Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags.

Philosophie der Matrix

Was will das Kind? Was kann das Kind? Was braucht das Kind? Drei Fragen, die für die Akteurinnen und Akteure im Feld von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege immer wieder Ansporn für die eigene Zielausrichtung sein sollen. In ihrer Verantwortung für die Begleitung der Kinder sind sie aufgefordert, die Gleichwürdigkeit, die Kompetenz und die Rolle des Kindes als Akteur seiner Bildungsprozesse respektvoll in das pädagogische Handeln miteinzubeziehen.

Wie agiere ich als pädagogische Fachkraft und zu welchem Zweck? Wozu dient mein Angebot? Worauf richte ich mein Handeln im Alltag aus? Die Zielformulierungen entstehen aus der Perspektive des Kindes heraus: Das Kind will seine Entwicklung selbst vorantreiben und bringt grundlegende Kompetenzen und Potenziale mit. Die Matrix kann somit auch als ein Teppich gesehen werden, dessen Ausgangsmaterial zwar bei allen Kindern gleich angelegt ist und aus ihren Bildungsbereichen und ihren Grundbedürfnissen besteht. Doch wie der Teppich gestaltet werden wird, welche spezifischen Eigenschaften er haben wird, zeigt sich an den jeweiligen Gelegenheiten, den kulturellen Einflüssen und den sich im Laufe des Lebens vertiefenden individuellen Ausformungen.

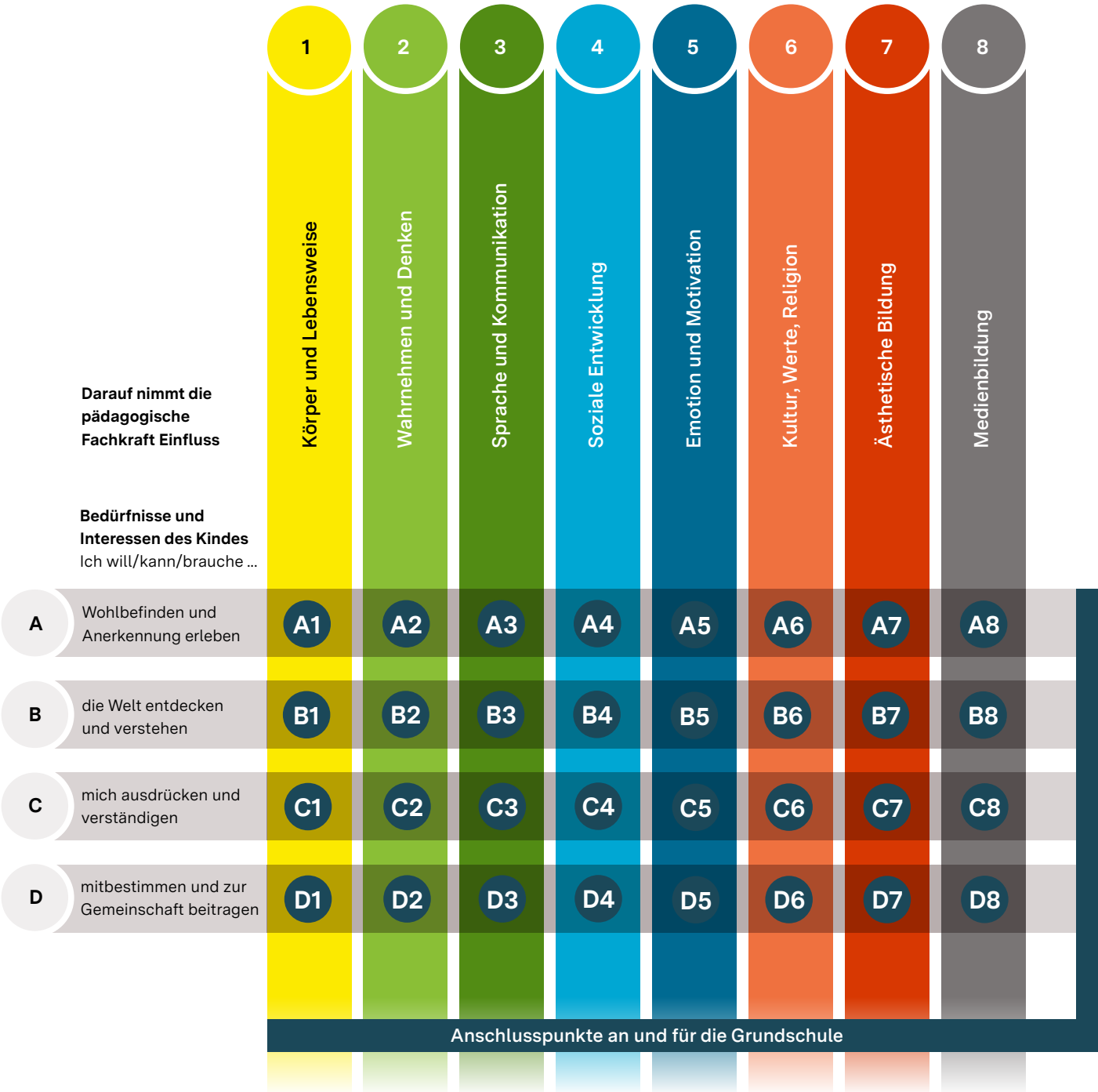


Abbildung 6: Die Bildungs- und Erziehungsmatrix

Das Kind entwickelt eine Sprache. Wird sie mit einem Dialekt gefärbt sein? Bleibt es bei einer Sprache, kommen andere Sprachen hinzu? Das hängt auch von den Lebensumständen ab. Das Kind hat Emotionen. Wie zeigt es diese? Welche Formen, beispielsweise für das Wütend-Sein, sind sozial verträglich? Was verlangt die Umgebung an Anpassungsleistungen? Und ganz zentral: Welche Ermutigung erfährt das Kind in seinem eigenen Bemühen, sich in der Welt zurechtzufinden und einen guten Platz für sich zu erobern, von dem aus es sein Leben eigenverantwortlich und solidarisch gestalten kann?

Dieses Wissen um die Eigenleistungen des Kindes und seine innere Bereitschaft sind die Grundlage für das pädagogische Handeln – sei es direkt in der Interaktion oder indirekt über die Gestaltung der Umgebung. Das Kind ist Akteur seines Lernens und die pädagogischen Fachkräfte unterstützen und begleiten es dabei.

Getragen wird der beschriebene Teppich – also das Geflecht aus Bedürfnissen des Kindes und seinen Bildungs- bzw. Entwicklungsfeldern – von einer → ***Ethik*** der Pädagogik: Es geht um Beziehungsgestaltung, die voraussetzungsfrei und anerkennend ist. Das Handeln aller ist darauf ausgerichtet, dass sich das Kind als kompetent erlebt, Vertrauen und Zuversicht in sich und die Welt entwickelt, gesund an Körper, Geist und Seele ist, sich als zugehörig erlebt und erfährt, dass es einen wertvollen Beitrag zu unserem gesellschaftlichen Zusammenleben leistet.

Wichtig: Das Weben am eigenen Teppich hört nicht mit dem Schuleintritt auf. Die Grundbedürfnisse gelten ein Leben lang. So ist die Schule eingeladen, die Fäden der Erfahrungen der Kinder aufzunehmen (vgl. Kapitel 3). Das Anknüpfen, Weiterspinnen und Weiterweben braucht Raum und Gelegenheiten. Bereichsspezifische inhaltliche Anschlusspunkte an und für die Schule bilden dafür die Basis und sollen in gemeinsamer Verantwortung ausgestaltet werden. Dazu finden sich Ausführungen am Ende jedes Bildungs- und Entwicklungsfeldes (vgl. Kapitel 2.3).

2.2 Grundbedürfnisse des Kindes

Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, haben unterschiedliche Startbedingungen. Gleichzeitig tragen sie alle die Potenziale des Lernens in sich. Ihre Grundbedürfnisse sind Basis und Nährboden für ihre Entwicklung. So sind die horizontalen Stränge, die Zeilen A bis D, der Matrix zu verstehen. Sie bilden die roten Fäden der Entwicklung, geben dem Kind selbst eine innere Orientierung dafür, worauf es sich einlassen kann und wonach es sich ausrichtet.

A

Wohlbefinden und Anerkennung erleben

Körperliches und seelisches Wohlbefinden sind für das Kind innere Taktgeber und damit grundlegend für eine gelingende Entwicklung. Sich in seinem Körper wohlzufühlen, Geborgenheit zu erfahren und sich selbst immer wieder in eine emotionale Balance zu bringen, trägt zu einem ausgewogenen Selbstwertempfinden bei.
Das Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit trägt dieser Basis Rechnung. Ermutigung und Wertschätzung gegenüber dem Kind sind dabei maßgeblich.

B

Die Welt entdecken und verstehen

Das Kind will in der Welt und mit der Welt leben. Dazu macht es sich auf Entdeckungsreise und setzt sich auf vielfältige Weise mit dem auseinander, was es umgibt.
Sein Spiel ist dabei seine Weise des Erfahrens und Erlebens und das unter Einsatz des ganzen Körpers. Das Kind sucht Herausforderungen, will Zusammenhänge verstehen und wendet dabei unterschiedliche Strategien zur Lösungsfindung an. Auch das stille Beobachten und vorsichtige Herantasten gehören zur Exploration. Das Kind erfährt dabei etwas über sich selbst, die Menschen und Elemente, ihre Eigenschaften, ihr Wirken, ihre Bedeutung. Es entwickelt innere Modelle des Weltverstehens.

Das Kind will seine Umwelt verstehen und geht auf vielfältige Art auf Entdeckungsreise.

Denken, Fühlen und Wollen zeigen sich durch kreativ-schöpferische Formen der Kommunikation und Gestaltung.

C

Mich ausdrücken und verständigen

Sich der Welt mitzuteilen, dem Ausdruck zu geben, was einem wichtig ist, gehört ebenso zum Menschsein dazu. Das Kind findet dabei vielfältige Möglichkeiten. Von Beginn des Lebens an kommuniziert es mit seiner Umgebung, es zeigt sich über Mimik und Gestik und bringt sich mit stimmlichen und verbalen Äußerungen ein. Es erschließt sich die Welt der Sprache und Symbole. Auch das Erzählen und Erleben von Geschichten gehört dazu. Denken, Fühlen und Wollen des Kindes zeigen sich in kreativ-schöpferischen Formen der Kommunikation und Gestaltung. Es bewegt sich in der Welt der Bilder, der Sprache, der Bewegung, der Musik und des Rhythmus oder im tänzerischen Ausdruck.

D

Mitbestimmen und zur Gemeinschaft beitragen

Der Mensch ist einzigartig in seiner Fähigkeit zu kooperieren, in Kontakt mit anderen zu treten und sich auf Gemeinsamkeit auszurichten. Kinder zeigen schon sehr früh, dass sie Absichten anderer erkennen können. Auch die Jüngsten in der Einrichtung sind in der Lage, sich aufeinander zu beziehen und sich abzustimmen. Sie zeigen dabei Fürsorge und Bewusstheit für andere. Sie wollen sich aufeinander einlassen. Das gemeinsame Spiel schafft Verbundenheit und eröffnet gleichzeitig Anregungen für die eigene Entwicklung. Dazu geben die Kinder sich und ihrem gemeinsamen Spiel selbst Regeln und Rituale. Sie erkennen die kulturellen Muster des Zusammenlebens. Das, was ihr Umfeld an Ritualen und Gepflogenheiten bietet, nehmen sie in ihr Spiel mit auf und wollen ihren eigenen Beitrag dazu leisten. Sich als mitgestaltend und aktiv Einfluss nehmend zu erleben, ist ein wichtiger Motor für den Aufbau eines eigenen inneren Selbstverständnisses.

Die Matrix ganz praktisch

Um die Bildungs- und Entwicklungsfelder, also die vertikalen Stränge 1 bis 8 (vgl. Kapitel 2.3), im pädagogischen Handeln auszugestalten, bedarf es einer gemeinsamen Haltung der Fachkräfte, Professionalität in der Interaktion sowie einer entsprechenden Raumgestaltung und passender Materialien. Doch: Wie nutzen Kinder die Bildungsangebote? Was veranlasst sie dazu, in tiefere Bildungsprozesse einzutauchen?

Hier knüpfen die horizontalen Stränge der Matrix an und werden zu Leitplanken einer konkreten Pädagogik: Die Umsetzung in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern wird so gestaltet, dass es dem Kind möglich ist, sich wohlzufühlen (A), die Welt zu entdecken (B), sich vielfältig auszudrücken (C) und im Miteinander (D) ins Spielen zu kommen. Diese Möglichkeiten entfalten dabei auch ihre Wirkung in der konkreten Interaktion. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten das Kind in seinem Spiel, schaffen Gelegenheiten, damit Kinder untereinander ins Spiel finden können. Sie erkennen aufgrund ihrer aufmerksamen teilnehmenden Beobachtungen die Interessen des Kindes und erhalten somit Anhaltspunkte für weitere Angebote. Die Interessen und Grundbedürfnisse des Kindes werden zu handlungsleitenden Aufgaben für die pädagogischen Fachkräfte:

A

Was trägt dazu bei, dass das Kind sich wohlfühlt und Anerkennung erlebt?

B

Wodurch wird das Kind angeregt, sich auf Entdeckungsreise zu begeben, seinen Interessen zu folgen, in vertiefende Auseinandersetzung zu kommen und Dinge zu verstehen?

C

Was unterstützt das Kind darin, sich auf vielfältige Weise auszudrücken, seinen Gedanken, Gefühlen und Interessen eine Sprache und Gestalt zu geben?

D

Auf welche Weise erfährt das Kind, dass es selbst Gestaltender ist, Einfluss nehmen kann und Verantwortung für das Miteinander übernimmt?

Die Knoten, an denen Bildungsfeld und Grundbedürfnis zusammenkommen, fordern dazu auf, sehr genau zu prüfen und zu reflektieren, inwieweit in diesem spezifischen Bereich ein Bedürfnis Berücksichtigung findet. Dabei helfen die nachfolgend aufgeführten allgemeinen Indikatoren. Sie sind Marker, also Hinweisgeber dafür, ob das Bildungsfeld den Ansprüchen des Kindes gerecht wird. Konkretere Indikatoren für jeden Knotenpunkt stellen die Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen jedes Bildungs- und Entwicklungsfeldes dar (vgl. Kapitel 2.3).

Folgende Indikatoren zeigen an, dass Grundbedürfnisse handlungsleitend sind und das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte durchdringen:

A

Das Kind erlebt,
- dass für seine Gesundheit gesorgt wird;
- dass die Atmosphäre in der Kindertageseinrichtung sein emotionales Wohlbefinden unterstützt;
- dass es sicher und geschützt vor Gewalt ist.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Kind dabei und schaffen die Räume dafür, dass das Kind selbst immer besser darin wird,
- selbst fürsorglich zu sein;
- seine Gefühle zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren;
- sich selbst und auch andere vor Gewalt und Verletzung zu schützen.

B

Das Kind
- erfährt Wertschätzung dafür, dass sein Spielen eine ureigene Art zu lernen ist;
- gewinnt Vertrauen in und Kontrolle über seinen Körper;
- entdeckt und erforscht sich und seine Umgebung, auch gemeinsam mit anderen;
- denkt über Zusammenhänge nach;
- entwickelt innere Modelle, um sich die Welt zu erklären und zu erschließen.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Kind dabei und schaffen die Räume dafür, dass das Kind
- spielt, fantasiert, entdeckt, forscht und erfindet;
- sich bewusst bewegt und sich selbst herausfordert;
- eigene Problemlösestrategien entwickelt.

C

Das Kind erlebt und entdeckt

- verbale und nonverbale Ausdrucksformen für vielfältige Situationen und Zwecke;
- die Geschichten und Symbole der eigenen Kultur und der Kultur anderer;
- vielfältige kreative Ausdrucksmöglichkeiten für das, was es bewegt, was es darstellen und zeigen möchten.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Kind dabei und schaffen Räume dafür, dass das Kind

- seine Mimik, Gestik und seinen ganzen Körper zum Ausdruck nutzt;
- seine mündliche oder gebärdenbasierte Sprache entwickelt;
- Geschichten hört, selbst erzählt und erfindet;
- gedruckte Symbole, Modelle und abstrakte Formen der Darstellung erkennt und selbst nutzt;
- mathematische Symbole und Konzepte erlernt, um sie selbst mit Freude für den eigenen Ausdruck zu nutzen;
- seine Gefühle und Gedanken auf reichhaltige Weise kreativ zum Ausdruck bringt.

D

Das Kind erlebt,

- dass es als Individuum anerkannt ist;
- dass es von anderen und mit anderen lernt;
- dass Rituale im Zusammenleben wertvoll sind;
- dass Gemeinschaft etwas Sinngebendes und Wertvolles ist.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Kind dabei und schaffen Räume dafür, dass das Kind

- sich eine eigene Meinung bildet und sich für sich selbst einsetzt;
- die Perspektiven der anderen einnimmt und Respekt dafür entwickelt;
- dem Miteinander Regeln gibt;
- Verantwortung für sich und andere übernimmt;
- gemeinsame Ziele mit anderen entwickelt.

Die Auseinandersetzung mit der Matrix bietet demnach die Möglichkeit, nicht nur Bildungsangebote, sondern auch pädagogisches Handeln zu analysieren und zu bewerten. Pädagogische Fachkräfte schaffen Gelegenheiten, in denen das Kind selbstbestimmt und in eigens gewählten Spielgruppen agieren kann. Sie stehen als begleitende Unterstützung sowie Gesprächs- und Interaktionspartnerinnen und -partner zur Verfügung, wenn sie gebraucht werden. Die Reflexionsfragen der Bildungs- und Entwicklungsfelder sind den Grundbedürfnissen des Kindes und damit den horizontalen Strängen der Matrix zugeordnet. Es lässt sich jedoch nicht jede Reflexionsfrage eindeutig einer dieser Zuordnungen zuweisen, da sie themenübergreifende oder allgemeine Aspekte pädagogischen Handelns betreffen. Wo die Grundbedürfnisse berücksichtigt werden, hält das Kind sich gerne auf, kommt in vertiefende Lern- und Bildungsprozesse und lässt sich auf Anregungen ein.

weitere Infos auf OPlus

2.3 Bildungs- und Entwicklungsfelder

S. 117 2.3.1 Körper und Lebensweise

S. 142 2.3.2 Wahrnehmen und Denken

S. 160 2.3.3 Sprache und Kommunikation

S. 179 2.3.4 Soziale Entwicklung

S. 195 2.3.5 Emotion und Motivation

S. 211 2.3.6 Kultur, Werte, Religion

S. 226 2.3.7 Ästhetische Bildung

S. 241 2.3.8 Medienbildung

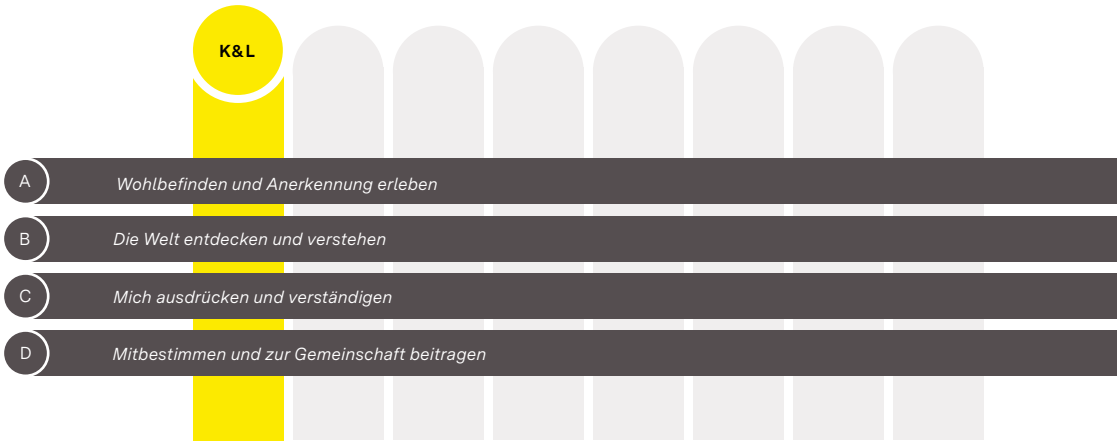
A

B

C

D

2.3.1 Körper und Lebensweise



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper und Lebensweise

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Ein gesundes und glückliches Aufwachsen von Kindern ist für Familien und Politik ein wichtiges Ziel. Die grundlegenden kindlichen Bedürfnisse nach Nähe, Geborgenheit, Essen, Trinken, Schlafen, Bewegung oder körperlichem Wohlbefinden müssen sichergestellt werden. Die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse prägt die pädagogische Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung. So erfahren Kinder Fürsorge und Sicherheit. Die Kinder bekommen den Raum, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und → ***Selbstwirksamkeit*** in Bezug auf ihren Körper, ihre Ernährung und ihr Bewegungsverhalten zu entwickeln. Dies ermöglicht allen Kindern, Kompetenzen für eine ausgewogene Lebensweise zu erwerben. Dies gilt auch für Kinder mit chronischen Erkrankungen und (drohender) Behinderung.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper und Lebensweise“ beschäftigt sich damit, wie Kinder unterstützt werden können, ihren Körper wahrzunehmen. Dies beinhaltet, dass das Kind seine Körperlichkeit erlebt und einen Umgang damit erlernt, wie es sein alltägliches Essen und Trinken mitgestalten und wie es seine Bewegungsfreude entwickeln und erhalten kann.

Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unterstützen die Entwicklung des Kindes – nicht nur in motorischer Hinsicht.

Den Körper mit allen Sinnen wahrnehmen – Körperbewusstsein entwickeln

Für eine gesunde physische und psychische Entwicklung des Kindes ist ein positiver Zugang zum eigenen Körper grundlegend. Den eigenen Körper zu kennen, zu wissen, wie er aufgebaut ist und was er imstande ist zu leisten, sind Grundvoraussetzungen für den Aufbau des Körperbewusstseins.

Das Körperbewusstsein entwickelt sich in aufeinander aufbauenden Stufen. Das Fundament besteht aus Körperbewegung und → ***sensorischer Wahrnehmung***. Für eine umfassende und positive Entwicklung des Körperbewusstseins sind nicht nur umfangreiche und vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen notwendig, sondern auch ein wertfreier, offener Umgang mit dem Körper, einschließlich der Möglichkeit, diesen spielerisch zu entdecken. Vielfältige Aktivitäten können dazu einladen, beispielsweise die Konturen unterschiedlicher Körper auf Papier oder Pappe zu erleben oder den Sinneseindrücken beim Eincremen des eigenen Körpers nachzuspüren. Ergänzend dient eine kultursensible Verständigung mit den Familien dazu, die Bedeutung eines positiven Körperbewusstseins aus pädagogischer und psychologischer Sicht hervorzuheben. Ein positives Körperbewusstsein stellt die Grundlage für Wohlbefinden dar und ebenso für einen pfleglichen Umgang mit sich selbst sowie für die körperliche Gesunderhaltung.

Die Sicherstellung von grundlegenden kindlichen Bedürfnissen ist das Fundament eines gesunden und glücklichen Aufwachsens.

Die Entdeckung des eigenen Körpers im Säuglingsalter beginnt durch zahlreiche sinnliche und körperliche Impulse, die das Kind aus seiner unmittelbaren Umwelt erhält. Durch Berührungen von Bezugspersonen oder das Benennen einzelner Körperteile kann ein Kind mit zunehmendem Alter die Fähigkeit erlangen, seinen Körper bewusster wahrzunehmen und zu beschreiben. Je mehr körperliche Erfahrungen ein Kind von klein auf macht, desto umfangreicher werden die Empfindungen und Informationen sein, die es im Gedächtnis abspeichert und bei Bedarf abrufen kann. Ausreichende Bewegungsmöglichkeiten unterstützen die körperliche Entwicklung in besonderem Maß, da beim Gehen, Laufen, Rennen, Klettern, aber auch beim Hinfallen eine Vielzahl von Informationen über den Körper gesammelt wird, wie z. B. das laute Klopfen des Herzens nach einem Spurt oder das Blut, das aus der Wunde fließt, wenn das Kind gestürzt ist.

Die Entwicklung des Körper- und Selbstkonzeptes

Die sensorischen und motorischen Körpererfahrungen sind entscheidend für die Entwicklung des Körperkonzepts. Sie helfen dem Kind, sich ein umfassendes gedankliches Bild vom eigenen Körper zu machen, sowohl in Bezug auf die äußere Form als auch auf den inneren Aufbau. Das Körperkonzept lässt sich als Vorstellung vom Aufbau und der Funktionsweise des Körpers beschreiben. Diese entwickeln sich in Abhängigkeit von der kindlichen Lebensumwelt, denn das Kind benötigt umfangreiche Möglichkeiten, seinen Körper in unterschiedlichen Situationen bewusst wahrzunehmen und einzusetzen.

Der Aufbau eines positiven Körper- und → ***Selbstkonzeptes*** bringt Sicherheit und fördert den verantwortungsbewussten Umgang mit dem eigenen Körper. Zudem wird ein positives Körperbewusstsein auch als biologischer Schutzfaktor gesehen, der das Kind bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben resilient macht. Der Umgang mit dem eigenen Körper beinhaltet auch, seine Unterschiedlichkeit zu anderen Körpern zu akzeptieren und mit den Grenzen des eigenen Körpers und seinen Möglichkeiten umgehen zu lernen. Dies ist für alle Kinder bedeutsam und somit gilt es, auch bei chronisch kranken Kindern oder Kindern mit (drohender) Behinderung darauf zu achten, dass sie sich und ihren Körper als wertvoll erleben und ein positives Körperbewusstsein entwickeln können.

Geschlechtsidentifikation und Geschlechterrolle

Die ersten Lebensjahre des Kindes spielen eine entscheidende Rolle für das Verständnis von Geschlechterunterschieden und der Entwicklung der Geschlechtsidentität. Das Kind erfährt nach und nach, was es mit sich bringt, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Dabei bemerkt es von Beginn an körperliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen und kann spätestens im zweiten Lebensjahr erwachsene Personen den Geschlechtern sicher zuordnen. Nach und nach überträgt es diese Kategorien und nimmt andere Kinder in dieser Hinsicht als Mädchen oder Jungen wahr.

Außerdem stellt das Kind fest, dass Personen offenbar bestimmte Vorstellungen davon haben, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen ‚männlich' oder ‚weiblich' sind. Diese wahrgenommenen Geschlechtsrollenstereotype sind subjektive Vorstellungen und Konzepte und spiegeln kulturspezifische Erwartungen in Form von Geschlechterrollen. Im Kita-Alter übernehmen Kinder diese Stereotype und überzeichnen die unterschiedlichen Geschlechterkategorien. So scheint es für manche Kinder unmöglich, dass „richtige Jungen" sich die Fingernägel lackieren oder „echte Mädchen" eine Feuerwehrfrau spielen. Umso wichtiger ist es, dass Rollenvorbilder, Raumgestaltung und pädagogische Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung eine Bandbreite abbilden, die Geschlechter jenseits ihres Klischees differenzieren.

Im Laufe der Kita-Zeit festigen sich dann in der Regel eine grundlegende Geschlechtsidentität und ein Verständnis davon, was die Geschlechter voneinander unterscheidet. Das Kind versteht sowohl, dass Geschlecht eine über den Lebenslauf festgelegte Variable ist, als auch, dass die unterschiedlichen Geschlechter mit bestimmten Erwartungen und Zuschreibungen verbunden sind. Gleichwohl ist es zu immer differenzierterer Wahrnehmung unterschiedlicher Personen in der Lage und weiß, dass die Festlegung des biologischen Geschlechts nicht zwingend die damit verbundenen Klischees mit sich bringt.

Die Geschlechter-/Genderforschung beschäftigt sich mit dem Thema der Geschlechtergerechtigkeit – auch in unterschiedlichen kulturellen Milieus. In der Kindertageseinrichtung kommt es darauf an, das Kind in der Weiterentwicklung der Geschlechtsidentität einfühlsam und behutsam zu begleiten und Einschränkungen in der Geschlechtsrolle aufmerksam zu beobachten. Geschlechtersensible Erziehung und Bildung bedeutet beispielsweise neben frei zu wählenden Aktivitäten und Gruppenbildungen auch bewusst gemischtgeschlechtliche Angebote zu machen, ebenso wie solche, die sich spezifisch an Mädchen oder Jungen richten.

Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität

Kindliche Sexualität unterscheidet sich von der Sexualität Erwachsener. Die kindliche Form ist geprägt vom Wunsch nach Nähe und Geborgenheit, von unvoreingenommener Neugier, Spontanität und Entdeckungsdrang. Ganzheitliche Erfahrungen und vielfältige Möglichkeiten, den eigenen Körper zu entdecken und zu erkunden, sind Bestandteile der Entwicklung eines guten Körper- und Selbstbewusstseins und damit auch der kindlichen Sexualität. Dabei ist die Sexualentwicklung beeinflusst von gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Faktoren.

Da Familien sehr unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der kindlichen Geschlechtlichkeit, Körperlichkeit und dem Umgang mit kindlicher Sexualität haben, bildet ein intensiver und kultursensibler Austausch die Basis für die Begleitung der Kinder.

„Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern nur mit sich selbst.“ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Pädagoge und Philosoph

Ein gutes Körperbewusstsein, der Aufbau einer positiv geprägten Geschlechtsidentität, die zunehmend eigenständige Befriedigung von Bedürfnissen sowie das Knüpfen und Gestalten von Beziehungen stellen wichtige Bildungs- und Entwicklungsthemen der Kindheit dar. Eine darauf ausgerichtete Sexualpädagogik eröffnet dem Kind Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die positiv zur Entfaltung seiner Persönlichkeit beitragen können. Der Auftrag von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen umfasst daher auch die Vermittlung einer wertschätzenden Sprache, insbesondere für die Bereiche Körper, Sexualität und Geschlecht. Alle pädagogischen Fachkräfte sollten deshalb darauf achten, stets biologisch richtige Begriffe für die Benennung von Körperteilen und geschlechtersensible Formulierungen zu verwenden. Eine Förderung wertschätzender Sprache, verbunden mit der kindgerechten und altersangemessenen Beantwortung aller Kinderfragen, trägt zum Aufbau eines stabilen Körper- und Selbstbewusstseins und zum Schutz vor grenzverletzendem Verhalten, Übergriffen und sexualisierter Gewalt bei (vgl. Kapitel 1.3.2). Das Kind erfährt, dass seine eigenen Grenzen dabei ebenso schützenswert sind wie die Grenzen anderer. Unterstützt wird dies durch sorgfältig ausgewählte Bücher, Spielmaterialien und andere Medien, die u. a. vielfältige Körperformen, unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und -merkmale sowie Familien- und Lebensrealitäten abbilden.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Nicht nur durch Sprache, sondern insbesondere auf spielerische Art entdecken Kinder mit allen Sinnen die Welt und ihren Körper. Hierbei finden viele Kinder den Weg zu einem sinnlichen und lustbetonten Umgang mit dem eigenen Körper.

Beispiel aus der Praxis

Seit einigen Tagen fragen drei Kinder die pädagogische Fachkraft immer wieder nach Sonnencreme. Sie spielen Urlaub und bereiten sich auf ihren Strandaufenthalt vor. Die pädagogische Fachkraft gibt jedem Kind einen Klecks Creme auf die Hand. Die Kinder beginnen zart und langsam sich einzucremen. Sie genießen das wohlige Gefühl auf ihren Armen und Beinen und widmen ihre ganze Aufmerksamkeit ihren bedachten Bewegungen. Dabei variieren sie und cremen mal nur mit den Fingerkuppen, mal mit der ganzen Handfläche. Die pädagogische Fachkraft gestaltet gemeinsam mit ihnen aus Tüchern und Kissen einen Strandbereich im Nebenraum der Gruppe. So schafft sie einen geschützten Rückzugsraum abseits vom Trubel des Gruppenraums.

Sensorische Erfahrungen sind häufig eingebettet in alltägliche Handlungen.

Kommen Kinder in das Alter, in dem sie allmählich realisieren, dass es unterschiedliche Körpermerkmale zwischen ihnen und anderen Kindern gibt, nutzen sie häufig Untersuchungs- oder Familienspiele (sog. Doktorspiele), bei denen sie ihren Körper kennenlernen. Dabei entdecken sie neugierig Gemeinsamkeiten und Unterschiede, erleben persönliche Grenzen und lernen unter pädagogischer Begleitung, die Grenzen der anderen Kinder zu achten (vgl. Kapitel 1.3.2 sowie Orientierungseckpunkte zur Umsetzung der Bundesvorgaben zum verpflichtenden Gewaltschutzkonzept in Kindertageseinrichtungen und als Empfehlung für die Kindertagespflege).

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Neben der Befriedigung von Neugier und der Verarbeitung von Erlebnissen und Beobachtungen bieten diese Rollenspiele Kindern Raum, sich spielerisch in verschiedenen Geschlechterrollen auszuprobieren und allmählich eine eigene (Geschlechts-)Identität zu entwickeln. Ein wichtiger Baustein, um einen vielfältigen Erfahrungsschatz zu ermöglichen, ist die Ausstattung und Gestaltung von Verkleidungsecken oder -räumen mit unterschiedlichsten Kleidungsstücken und Accessoires.

Geschlechtliche Entwicklung und Körperlichkeit sind nicht nur individuell, sondern auch beeinflusst durch den kulturellen Hintergrund der Kinder und der Familien, durch Sozialisationsbedingungen, körperliche Voraussetzungen und viele weitere Aspekte. Grundsätzlich bedarf es in der sexuellen Bildung und geschlechtersensiblen Begleitung von Kindern einer stetigen Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zur Reflexion der eigenen Haltung und des eigenen Verhaltens, eines interkulturellen und inklusiven Blicks sowie eines reflektierten Umgangs mit Nähe und Distanz.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Körperlichkeit und Pflegesituationen

Je früher das Kind eine Kindertageseinrichtung besucht, umso mehr sind Pflegesituationen wie das Wickeln maßgeblich für den Beziehungsaufbau zur pädagogischen Fachkraft und eine wichtige körperliche Erfahrung. Die Gestaltung der Wickelsituation und -umgebung sollte in ihrem Wesen partizipativ und bedürfnisorientiert angelegt sein. Dies betrifft das generelle Einverständnis des Kindes, sich in dieser Situation von einer bestimmten Fachkraft wickeln zu lassen, ebenso wie die Schaffung eines geschützten Wickelbereiches, der die Intimsphäre des Kindes respektiert (vgl. Kapitel 1.3.2 und 1.3.4). Im Rahmen der Gestaltung von beziehungsvollen Pflegesituationen sind die Kinder am An- und Ausziehen sowie an Pflegemaßnahmen zunehmend selbst beteiligt und übernehmen nach und nach z. B. das Ausziehen der Socken oder das Öffnen der Windel. Eine zunehmende Kontrolle über die eigenen Körperfunktionen und das Streben nach Selbstständigkeit führen schließlich bei den meisten Kindern dazu, dass sie selbstständig aufs Töpfchen oder die Toilette gehen möchten. Diese Phase des Windelfrei-Werdens gilt in vielen Kulturen als ein sensibler Entwicklungsschritt. Er sollte in Absprache der pädagogischen Fachkräfte mit dem Kind und der Familie gestaltet werden und ist abhängig von der individuellen Reife sowie den Bedürfnissen des Kindes. Unterschiedliche Vorgehensweisen und Vorstellungen, die durch verschiedene Familienkulturen geprägt sind, können als Gesprächsthema in der Kindertageseinrichtung aufgegriffen werden. Darüber hinaus ist bei Kindern, die aufgrund einer Erkrankung oder Behinderung langfristig auf eine Windel angewiesen sind, ein besonders sensibler Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Thema beim Kind selbst wie auch im Kontakt mit anderen Kindern erforderlich. Hier ist zudem ein guter Austausch mit den Eltern hilfreich, um ggf. spezifische Erfordernisse in der Pflege abzustimmen.

Leitprinzip Inklusion

Körperpflege in der Kindertageseinrichtung ist sowohl auf die Gesunderhaltung des Körpers durch Hygienemaßnahmen als auch auf die Wechselwirkung zwischen taktiler Erfahrung und der Körperwahrnehmung ausgerichtet. Das Kind lernt demnach, dass bestimmte Maßnahmen wie das Händewaschen oder das Naseputzen wichtig sind, um selbst gesund zu bleiben und die Gesundheit anderer zu schützen. Es erfährt aber auch, dass es in diesen Tätigkeiten einfühlsam von pädagogischen Fachkräften begleitet wird, dass die Berührungen durch diese Personen mit Bedacht und nie gegen seinen Willen erfolgen (vgl. Kapitel 1.3.2 und 1.4.2).

Essen und Trinken als Grundbedürfnis

Leitprinzip Inklusion

Essen und Trinken sind Grundbedürfnisse des Menschen, um überleben, gedeihen und wachsen zu können. In der Einrichtung erfahren Kinder Fürsorge und Zuwendung durch die Wahrnehmung und Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse. Es ist die Aufgabe und die Verantwortung der Erwachsenen, Kindern eine gute Versorgung zu gewährleisten. Das gilt umso mehr, wenn Kinder viel Zeit in einer Einrichtung verbringen und mehrere Mahlzeiten am Tag gemeinsam mit anderen Kindern einnehmen. Dies braucht einen zeitlichen und räumlichen Rahmen, der Kindern die Möglichkeit gibt, in Ruhe zu essen. Junge Kinder oder Kinder mit motorischen Einschränkungen benötigen ggf. mehr Zeit als andere Kinder sowie entwicklungsentsprechendes und ggf. speziell angepasstes Besteck und Geschirr.

Essen erfüllt nicht nur seine physische Funktion, die darin besteht, unseren Körper mit lebensnotwendigen Nährstoffen zu versorgen und unseren Hunger zu stillen, sondern es hat auch eine psychische und soziale Funktion. Essen kann Emotionen auslösen und beeinflussen, gleichzeitig kann es von unseren emotionalen Zuständen beeinflusst werden. Essenssituationen in der Kindertageseinrichtung sind praktisch immer auch soziale Interaktionen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften und stellen soziale Eingebundenheit her. So ist es wichtig, esskulturelle Unterschiede zu berücksichtigen, die dem Kind vertrauten Lebensmittel (→ „***Ankerlebensmittel***“) zu kennen und im Bedarfsfall anzubieten. In Situationen höchster Anspannung können solche Lebensmittel dem hungrigen Kind, welches aus dem Speisenangebot kein passendes Lebensmittel findet, zur → ***Selbstregulation*** und Sättigung verhelfen. Das Verpflegungsangebot ist so zu gestalten, dass ernährungsphysiologische Bedürfnisse für ein gesundes Aufwachsen erfüllt werden. Nur ein Kind, dessen Grundbedürfnisse erfüllt sind, hat auch die Kapazität, neugierig zu sein, Freude an Neuem zu zeigen, sich etwas zuzutrauen und zu lernen.

Essen und Trinken lernen als zentrale Bildungs- und Entwicklungsaufgabe

Kinder essen in der Einrichtung jeden Tag, in der Regel mehrfach. Diese vermeintlich selbstverständliche Alltagshandlung birgt viel Potenzial als Handlungsfeld frühkindlicher Bildung. Essen und Trinken in der Kindertageseinrichtung hat neben dem Versorgungs- auch einen Bildungsauftrag. Kinder müssen Essen als Alltagskompetenz und Kulturtechnik erlernen: Was wird wann, wo und wie gegessen und getrunken, und welche Normen und Werte liegen dem zugrunde?

Neben ihrer physischen Funktion – der Nahrungsaufnahme – erfüllen Alltagshandlungen rund um's Essen, wichtige psychische und soziale Funktionen.

Pädagogische Fachkräfte brauchen im Kontext von Essen und Trinken eine professionelle Herangehensweise, die über ihre persönlichen Alltagserfahrungen hinausgeht. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit ihrer eigenen → „***Essgeschichte***“ und individuellen Essentscheidungen. Regelmäßige Reflexion im Team über eigene Erfahrungen und die Regeln für das Begleiten der Mahlzeiten in der Kindergruppe ist notwendig.

Kinder benötigen in unterschiedlichem Maße Begleitung bei Lernprozessen zur Befriedigung von Grundbedürfnissen sowie zur Entwicklung → ***sensorischer Wahrnehmung*** und feinmotorischer Fähigkeiten (z. B. Hand-Mund-Koordination, Mengeneinschätzung, Umgang mit Besteck). Dies ist auch wichtig für die Förderung der Körperwahrnehmung, die Ausbildung von Essgewohnheiten und die allgemeine Gesundheitsförderung von Kindern. Essen und Zubereiten bieten darüber hinaus vielfältige Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Sprache sowie für mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen beispielsweise durch zählen, wiegen, messen, kochen oder backen.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kinder im Kita-Alter sind sehr aufgeschlossen gegenüber allem, was zum Thema Körper und damit auch zum Thema Essen und Trinken gehört. Die Entdeckungslust, die Experimentierfreude und der Wissenserwerb der Kinder kann sowohl am Lernort Esstisch gelebt als auch durch explizite Bildungsangebote bereichert werden (z. B. Bilderbücher zum Thema Essen und Trinken, Projekte zu bestimmten Lebensmitteln und deren Herstellung).

Essen lernen bedeutet für Kinder einen großen Schritt zur Selbstständigkeit. Das Kind erlebt und lernt, wie sich Essen und Trinken auf sein körperliches Wohlbefinden auswirken und wie es selbst, je nach seinen individuellen Fähigkeiten, darauf Einfluss nehmen kann. Lebensmittel werden dabei nicht in „gesund“ und „ungesund“ eingeteilt. Es geht vielmehr um Mengen, Häufigkeiten und Ausgewogenheit, wie sie aus physiologischer Perspektive beispielsweise in der Ernährungspyramide des Bundeszentrums für Ernährung visualisiert werden.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Durch wiederholte sensorische Erfahrung beim täglichen Essen, durch das gemeinsame Zubereiten einfacher Gerichte oder bei Sinnesübungen lernen Kinder Lebensmittel kennen und mögen. Beim Erkunden der Herkunft und der vielfältigen Verarbeitungsmöglichkeiten von Lebensmitteln, z. B. in Lernorten wie Garten der Kindertageseinrichtung, Bauernhof, Bäckerei, Markt, Supermarkt, erwerben Kinder Kompetenzen, um sich in der komplexen Welt des Essens zurechtzufinden. Ein wertschätzender Umgang mit Lebensmitteln und die Vermeidung von deren Verschwendung sind wichtige Bereiche einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 1.3.5).

Alltags- und Schlüsselsituation Esstisch

Der Lernort Esstisch spiegelt die verschiedenen Funktionen des Essens an jedem Tag in der Kindertageseinrichtung wider. Indem gemeinsam gegessen und getrunken wird, lernen die Kinder unmittelbar und jeden Tag von Neuem etwas über die Zusammenstellung und Zubereitung von Speisen, über verschiedene Geschmäcker, über Rhythmen des Essens und Speiseabfolgen.

In der Gemeinschaft am Esstisch lernen Kinder Rituale und verschiedene Esskulturen kennen.

Gleichzeitig geht es um Freude am Essen, das Kennenlernen von neuen Speisen, Sozialverhalten bei gemeinsamen Mahlzeiten durch Regeln und Rituale sowie das Einbeziehen in Tätigkeiten rund um das Essen. Beim Essen in der Kita-Gemeinschaft lernt das Kind andere → ***Esskulturen*** und die damit verbundenen Werte und Einschätzungen kennen, die von denen der Familie abweichen können.

Aus dem Speiseplan der Einrichtung geht hervor, welche Mahlzeit angeboten wird. Das Kind darf dann selbst bestimmen, ob und wie viel es davon essen möchte. Essen wird nicht zur Belohnung oder als Strafe eingesetzt. Verschiedenartige Angebote erleichtern den Zugang und die Akzeptanz für neue Speisen und Geschmacksrichtungen. Zugleich kann Partizipation erfahren werden, wenn Wünsche und Anregungen der Kinder diskutiert und in die Speiseplangestaltung einfließen können.

Leitprinzip Partizipation

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind möchte beim Mittagessen ausschließlich Nudeln oder Kartoffeln pur essen. Andere Speisenkomponenten lehnt es ab. Die pädagogische Fachkraft möchte den Grund dafür herausfinden, um eine passende Lösung anzubieten. Sie überlegt in verschiedene Richtungen: Isst das Kind zu Hause genauso? Fühlt es sich in der Kindertageseinrichtung noch neu und unsicher? Hat sich die Tischgemeinschaft verändert? Ist das Kind mit den anderen, unbekannten Lebensmitteln überfordert? Vielleicht kann das Angebot eines separaten Probierschälchens mit Soße die Lust aufs Probieren wecken, ohne die Sicherheit des Gewohnten zu verlassen? Vielleicht helfen Erfahrungen des Selbst-Zubereitens in einem Kochprojekt andere Lebensmittel zu akzeptieren? Die pädagogische Fachkraft möchte dem Kind weiterhin ohne Zwang Lebensmitteln anbieten und mit den Eltern ins Gespräch gehen.

Bewusst gestaltete Essumgebungen

Damit Kinder Essen lernen können, sind absichtsvoll gestaltete Essumgebungen notwendig. Die Träger setzen die Rahmenbedingungen für ein entwicklungsgerechtes und abwechslungsreiches Speisenangebot und stellen die Ausstattung dafür zur Verfügung. Orientierung hinsichtlich des Angebots gibt der „DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kitas“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung.

Angemessene Räume, entwicklungsgerechte Möblierung sowie Geschirr und Besteck bilden eine notwendige Basis für die pädagogische Arbeit. Die pädagogische Begleitung der Mahlzeiten ist allein wegen der Vorbild- und Begleitfunktion Arbeitszeit für die pädagogischen Fachkräfte.

Essensangebot und Rahmenbedingungen bei den Mahlzeiten sind so gestaltet, dass die Kinder vielfältige Erfahrungen rund um Essen und Trinken machen können. Eine gut durchdachte, transparente und ausformulierte → ***Ernährungskonzeption*** wird von vielen Familien auch als ein Qualitätsmerkmal einer Kindertageseinrichtung angesehen.

Bewegungsentwicklung

Dem natürlichen Bewegungsverständnis des Kindes Raum geben, ermöglicht Freude am Entdecken und Lernen ein ganzes Leben. Denn Bewegung ist ein fest verankerter Teil unseres biologischen Erbes. Die Bewegungsentwicklung geht davon aus, dass das Kind seine Bewegungen von Anfang an selbstständig aus sich heraus und in seinem individuellen Zeitmaß entwickelt. Darum können die meisten Kinder durch anregende Interaktion mit der Umwelt bereits im Säuglingsalter alterstypische Bewegungen ausführen und benötigen hierfür keine Hilfe. Die Kinder lernen, sich sowohl großräumlich als auch kleinräumlich zu bewegen. Großräumliche Grundfertigkeiten zur Fortbewegung sind solche wie sich liegend drehen, robben, krabbeln, eigenständig sitzen, stehen, gehen, klettern, hüpfen. Außerdem beherrscht der Mensch kleinräumliche Fertigkeiten des Greifens und der Handhabung von Gegenständen mit den Händen. Diese klein- und großräumlichen Bewegungsgrundformen tauchen mit relativ verlässlicher Regelhaftigkeit in breiten Zeitfenstern auf, weshalb sie auch als Meilensteine motorischer Bewegungsentwicklung bezeichnet werden. Abweichungen davon innerhalb der Zeitfenster sind normal und stellen nicht automatisch eine Störung oder ein medizinisch begründetes Defizit dar. Abweichungen sind jedoch immer ein Hinweis darauf, die Entwicklung des Kindes in den Blick zu nehmen. Stellt sich eine Grundfertigkeit später oder gar nicht ein, ist dies immer in Verbindung mit anderen Entwicklungsbereichen (z. B. Sprache, Emotionen, Sozialverhalten) zu betrachten. Durch Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse im Rahmen pädagogischer Diagnostik können die Stärken und Interessen sowie Auffälligkeiten in der Entwicklung des Kindes sichtbar gemacht werden (vgl. Kapitel 1.4.4). Darauf aufbauend kann das Kind in seiner individuellen Entwicklung unterstützt werden. Eine enge Zusammenarbeit mit der Familie und – sofern die Eltern damit einverstanden sind – mit der zuständigen Kinderarztpraxis kann für die Unterstützung der Gesamtentwicklung förderlich sein.

Bereits im Säuglingsalter können die meisten Kinder verschiedene groß- und kleinräumige Bewegungen ausführen.

Bewegungsförderung im Alltag

Über die freie Bewegungsentwicklung hinaus, die insbesondere in den ersten drei Lebensjahren wichtig ist, können Kinder durch die bewusste Gestaltung des Alltags, gelenktes Spielen und (Bewegungs-)Angebote in ihrer Entwicklung unterstützt werden.

Die natürlichen Funktionen von Bewegung können im Rahmen von darüber hinaus festgelegten Zielen weiterentwickelt werden. Um eine hohe Qualität in der Bewegungsentwicklung zu erreichen, ist es notwendig, sinnvolle Ziele und klare Inhalte zu formulieren sowie effektive Methoden zu nutzen. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht dies anhand von Beispielen:

Funktion	Ziel	Inhalt	Methode
Erhaltung des Organismus	Natürlich notwendige Belastungsreize setzen: täglich, kontinuierlich, stetig steigernd	freies, natürliches Spielen in Verbindung mit angeleiteten Impulsen	Freispiele, Übungsspiel, Material- und Raumgestaltung
Informationsbeschaffung	Die Neugierde erhalten und verstärken mittels offener Bewegungsaufgaben	Mehrere Suchaufgaben und Lösungswege errennen, erkriechen, erklettern oder erhüpfen	Bewegungslandschaften, Selbst- und Körpererfahrung
Tauschen und kommunizieren	Sich messen und vergleichen	Geregeltes Ringen und Raufen auf großen, weichen Matten, zu zweit und in der Gruppe	Kleine Spiele

Funktion	Ziel	Inhalt	Methode
Aufbau des Selbst	Den Körper wahrnehmen, während und nach der Belastung, und ihn bewusst entspannen	Rasante Fang- und Laufaufgaben mit anschließender Entspannungsphase	Fangspiele, Entspannungstechniken
Konstruktion der Welt nach unserer Vorstellung	Konstruierbares und konstruiertes Material anbieten und kreativ verarbeiten lassen	Alltagsmaterialien (z. B. Zeitungen, Joghurtbecher), ungeformte (z. B. Sand, Laub, Matsch) und geformte Materialien (z. B. Klötze, Steine, Stecksysteme)	Projektarbeiten, Bewegungsbaustellen, Nutzung des Außengeländes
Sich ausdrücken	Emotionen, Stimmungen und Erlebnisse durch Bewegung erfahrbar machen	Bewegungsimprovisationen, Rollenspiele, Ausdruck durch Tanz und Gestik	Bewegungslieder

Tabelle 2: Zusammenhänge der Bewegungsförderung im Alltag anhand von Beispielen

Lebenslanger Vorteil von Bewegung

Bewegung ist der Weg, auf dem sich Kinder von Geburt an ihre Welt erschließen, Dinge begreifen und mit allen Sinnen Erfahrungen über sich und andere machen. Vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen führen durch Verknüpfung der Nervenzellen (Synapsenbildung im Gehirn) und die daraus resultierende Informationsverarbeitung zu → ***Selbstwirksamkeit***, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und letztlich Selbstständigkeit.

Die Entwicklung von Bewegungsfertigkeiten – also die Fähigkeit, die eigene Bewegung zu nutzen, um Herausforderungen motorischer, kognitiver oder sozialer Art über Bewegung zu lösen und Situationen zu gestalten – sollte bereits in den frühen Lebensjahren beginnen. Die Familie stellt in den ersten Lebensjahren den wesentlichen Einflussfaktor auf die Bewegungsentwicklung des Kindes dar und prägt Bewegungsgewohnheiten nachhaltig. Die Wohnumwelt, Spielmaterial und Einrichtungsgegenstände wirken sich auf das Bewegungsverhalten des Kindes ebenso aus wie eine bewegungsreiche oder bewegungsarme Freizeitgestaltung in der Familie.

Bewegung, Spiel und Sport sind natürliche Stressreduzierer, wirken psychohygienisch und erhöhen die Resilienz (vgl. Kapitel 1.2.3). Diese Widerstandsfähigkeit zu fördern, ist handlungsleitend für die pädagogischen Fachkräfte. Kinder in Bewegung erleben körperliche Herausforderungen, überwinden

Hindernisse, nutzen den Körper als Ausdrucksmittel – so entstehen und entwickeln sich Ressourcen und Kompetenzen. Durch das Wechselspiel von Bewegung und Ruhe entsteht eine gesunde Körperwahrnehmung. Die pädagogischen Fachkräfte fördern dies, indem sie vielfältige Körper- und Sinneserfahrungen bewusst erlebbar machen.

Durch körperliche Aktivität können → ***exekutive Funktionen*** trainiert werden und somit kann die → ***Selbstregulationsfähigkeit*** gefördert werden. Menschen begegnen sich in Bewegung, Spiel und Sport. Diese Gemeinsamkeit ist nicht nur der soziale Antrieb, der zur Bewegung motiviert, sondern sie ermöglicht gleichzeitig auch Austausch und bietet Raum für Freundschaften. Wir lernen bei Bewegung, Spiel und Sport an unsere eigenen Grenzen zu stoßen und etwas erneut zu probieren. Dies fördert die Entwicklung der Persönlichkeit, vermittelt Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Einsatzbereitschaft, soziale Kompetenz und Teamgeist – alles Eigenschaften, die von großer Bedeutung sind und daher in der frühkindlichen Bildung durch Bewegung gefördert werden sollten.

Bewegung braucht Raum

Die Raumgestaltung setzt Impulse für Bewegung und Kreativität, trägt aber auch den spezifischen Bedürfnissen nach Rückzug und Ruhe Rechnung (vgl. Kapitel 1.4.5). Wer sich bewegen möchte, braucht Raum. Grundsätzlich gilt im Innenbereich: Ein Raum, in dem genug, aber nicht übermäßig viele und flexible Möbel installiert sind, kann sowohl dem natürlichen Bewegungsdrang als auch dem Ruhebedürfnis der Kinder gerecht werden. Räume müssen für alle Kinder, auch mit motorischen Einschränkungen, zugänglich und barrierefrei sein. Um täglich möglichst viele Bewegungserfahrungen sammeln zu können, benötigen Kinder freie Flächen in Räumen und Spielfluren sowie anregende Materialien und Geräte (z. B. Tücher, Luftballons, Bänke, Kartons).

Das selbstbestimmte Spielen von Kindern in der Natur ist durch veränderte Lebensbedingungen oftmals nur noch eingeschränkt möglich. Dem Außengelände kommt deshalb als gesichertem und pädagogisch professionell betreutem Bildungs-, Erlebnis- und Erfahrungsraum eine hohe Bedeutung zu. Es ermöglicht eine spontane, häufige und tägliche bis ganztägige Nutzung, wodurch zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten entstehen. Flächen und Wege, die z. B. auch mit Rollator begangen werden können, eine Nestschaukel oder eine Matte im Sandkasten, um dort liegend sandeln zu können, ermöglichen Kindern mit motorischen Einschränkungen, sich möglichst eigenständig zu bewegen und zu spielen. Eine naturnahe Gestaltung des Außengeländes und das Nutzen von Naturräumen fördern darüber hinaus auch eine differenzierte und vielfältige Sinneswahrnehmung.

Leitprinzip Inklusion

In altersgemischten Einrichtungen ist ein abgegrenzter und altersspezifischer Rückzugsbereich für Kinder unter drei Jahren zu schaffen. Im Kita-Alltag sollte stets die Möglichkeit zur Bewegung angeboten werden, im Innenraum oder im Garten. Neben dem Innenraum und dem Außenbereich spielt auch der umgebende Natur- und Sozialraum eine wichtige Rolle. Kinder erschließen und erweitern sich ihre Lebenswelt großräumiger durch Kooperationen (z. B. mit Schulen, Sportvereinen) und durch den Besuch von kommunalen Angeboten (z. B. Wald, Grünanlagen, [Wasser-]Spielplätze).

Drinnen und Draußen bieten sich zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten. Dies umfasst gestaltete Bewegungsspiele und -situationen ebenso wie die freie Nutzung unterschiedlicher Räume.

Bewegungs-Vorbilder

Nach dem Prinzip des Modelllernens orientieren sich Kinder auch an dem, was ihnen nahestehende Personen tun, und lernen von ihnen. Die Familie, Freundschaften und die pädagogischen Fachkräfte erfüllen bei der Vermittlung von Bewegungsfreude eine wichtige Vorbildfunktion. Sie werden beobachtet, nachgeahmt, von ihnen wird gelernt.

Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern in ihrer Vorbildfunktion Regeln und Werte mit. Um die Vorbildfunktion gut auszufüllen, sollten sie hinsichtlich der eigenen Bewegungsbiografie authentisch sein. Darüber hinaus motivieren die pädagogischen Fachkräfte das Kind zu Bewegung und begleiten es dabei aktiv. Als fachliche Unterstützung können Kooperationen, z. B. mit Sport- und Schwimmvereinen, sowie Vereine der Instrumental- und Vokalmusik eine sinnvolle Ergänzung sein. Für die Kinder eröffnen sich damit Zugänge, die auch im weiteren Lebenslauf bedeutsam sein können.

Beispiel aus der Praxis

Die Kindertageseinrichtung kooperiert mit dem örtlichen Sportverein. Einmal pro Woche kommt eine Übungsleiterin. Heute stellen sich die Kinder vor, sie würden einen Zoo besuchen. Sie bewegen sich wie Tiere, sind z. B. so groß wie Giraffen und stehen später einbeinig wie Flamingos. Die pädagogischen Fachkräfte machen und lachen mit. Nach einer Weile entwickelt sich die Idee eines Ausfluges mit den Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung in den örtlichen Zoo/Tierpark. Dort beobachten die Kinder die Bewegungsmuster der Tiere genau. Ein Kind ist ganz fasziniert: „Schau mal, wie schnell die Schlange ohne Beine laufen kann!“

Risiko und Wagnis von Bewegung

Der Mensch ist neugierig. Insbesondere in der Kindheit tritt diese Eigenschaft zutage, was sich in einer erhöhten Spiel- und Bewegungsfreude zeigt, die Welt entdecken zu wollen, allein oder mit anderen. Das Unbekannte bringt jedoch Verunsicherung mit sich, die es emotional zu überwinden gilt. Sich auf Neues und Wagnisse einzulassen, setzt voraus, die natürliche Angst so regulieren zu können, dass sie das Handeln nicht blockiert. Ein Risiko einzugehen, bedeutet demnach das Abwägen von Situationen im Hinblick auf eigenes Wissen, Können und auch Sollen, mit dem Bewusstsein, dass das eigene Handeln positiv, aber auch negativ ausgehen kann.

Lern- und Risikoräume müssen von den pädagogischen Fachkräften so gestaltet werden, dass keine unangemessenen Risiken entstehen, dem Kind aber dennoch genug Erfahrungsraum gelassen wird. Dies fordert von ihnen ein selbstreflektiertes Vorgehen (z. B. in Bezug auf das eigene Vermeidungsverhalten) unter gleichzeitiger Einhaltung von Sicherheitsstandards und Wahrung der Aufsichtspflicht.

1 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper und Lebensweise“

Körperlichkeit

Ziele: Das Kind

- erwirbt grundlegende Bewegungsformen und erweitert seinen Handlungs- und Erfahrungsraum.
- entwickelt ein Gespür für die eigenen körperlichen Fähigkeiten und Grenzen sowie die der anderen und lernt, diese anzunehmen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder mit vielfältigen Angeboten, ihren eigenen Körper kennenzulernen.	1.1 Wie ermögliche ich den Kindern die Entdeckung ihres eigenen Körpers (z. B. durch Betrachten, Befühlen, Horchen)?	B1
	1.2 Inwieweit stelle ich den Kindern passende Materialien zum Entdecken des eigenen Körpers (z. B. Bücher, Spiegel, Körpermodelle, Untersuchungskoffer, Stethoskop) zur Verfügung?	B1
	1.3 Wie beteilige ich die Kinder an der Gestaltung von Angeboten zum Kennenlernen des eigenen Körpers?	D1
	1.4 Wie gehe ich auf die körperlichen Bedürfnisse von Kindern mit (drohender) Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf oder chronischer Krankheit ein?	A1
	1.5 Wie reflektiere ich als pädagogische Fachkraft meine Haltung zu Körperlichkeit und meinen subjektiven Umgang mit meinem Körper?	
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, welche den Kindern die Möglichkeit geben, die Fähigkeiten ihres Körpers zu erfahren und austesten zu können.	2.1 Wie wende ich meine Kenntnisse über altersgerechte und motivierende Angebote im pädagogischen Alltag an?	B1 D1
	2.2 Wie gehe ich damit um, dass sich Kinder beim Toben und Bewegen verletzen können?	A1
	2.3 Wie unterstütze ich die Kinder dabei, sich anhand vielfältiger Bewegungsformen auszudrücken und sich die Welt über diese eigenständig zu erschließen?	B1 C1
	2.4 Wie kann ich allen Kindern, auch Kindern mit z. B. eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten, positive Erfahrungen in Verbindung mit ihrer Körperlichkeit ermöglichen?	A1

Geschlecht und Sexualität

Ziele: Das Kind

- entfaltet ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte Entwicklung.
- entdeckt seine Sexualität und die Geschlechterunterschiede und erlebt Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft achtet und respektiert die Bedürfnisse und Grenzen der Kinder insbesondere, wenn es um Körper und Körperkontakt geht.	3.1 Wie kann ich den Kindern Möglichkeiten bieten, ihren Körper mit allen Sinnen wertfrei, geschützt und altersangemessen zu entdecken und kennenzulernen (z. B. Rückzugsräume, Sinnesmaterialien)?	A1 B1
	3.2 Wie schenke ich jedem Kind bei Bedarf die Möglichkeit, körperliche Nähe zu erfahren?	A1
	3.3 Inwieweit sensibilisiere ich die Kinder sowohl für die Achtung der eigenen Bedürfnisse und Grenzen als auch für die ihres Gegenübers?	A1 D1
	3.4 Wie spreche ich im Team über kindliche Sexualität, Nähe und Distanz?	
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft ist für die Wichtigkeit und Besonderheit kindlicher Sexualität sowie der individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung sensibilisiert.	4.1 Wie kann ich eine individuelle Begleitung beim Wickeln und Windelfrei-Werden unter Beachtung der kindlichen Bedürfnisse und unter Einbeziehung der einzelnen Familien ermöglichen?	A1
	4.2 In welcher Weise ermögliche ich den Kindern einen Zugang zu vorhandenen Bilderbüchern, Puppen und anderen Materialien, die eine Vielfalt an Körpern von Mädchen, Jungen, Kindern und Erwachsenen sowie gesellschaftlich vorhandenen Familienformen und Geschlechtsidentitäten abbilden?	B1
	4.3 Inwieweit beteilige ich mich (im Team) an einer offenen und reflektierten Kommunikation und einer einheitlichen wertschätzenden Sprache (u. a. Verwendung biologischer Begriffe wie Vulva, Vagina, Penis, Hoden ohne Verniedlichung oder Tabuisierung)?	
	4.4 Inwieweit biete ich den Kindern einen geschützten Rahmen bezüglich ihrer individuellen Themen und Interessen zu Sexualität und Geschlecht an?	A1 D1
	4.5 Wie beziehe ich Eltern in der sexuellen Bildung und Erziehung ein und handle die Formen, Inhalte und Grenzen mit ihnen aus?	

Essen und Trinken

Ziele: Das Kind

- erlebt und lernt, wie Essen und Trinken das eigene Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit beeinflussen können.
- erwirbt Kompetenzen über Vielfalt, Herkunft und Zubereitung von Lebensmitteln, über Esskulturen, Tischsitten und -rituale

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft nimmt Bedürfnisse der Kinder wahr und hilft ihnen, angepasst an den jeweiligen Entwicklungsstand, Körpersignale von Durst, Hunger und Sättigung zu verstehen, auszudrücken und zu befriedigen.	5.1 Wie stelle ich sicher, dass sich die Kinder entsprechend ihrer Bedürfnisse eigenständig mit Getränken und Speisen versorgen?	A1
	5.2 Wie unterstütze ich die Kinder dabei, zu lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und durch Sprache und/oder Gesten auszudrücken?	A1 C1
	5.3 Wie kann ich sowohl Kleinkinder als auch ältere Kinder und Kinder mit motorischen Einschränkungen bei den Mahlzeiten begleiten und responsiv auf die Signale von Hunger, Durst und Sättigung reagieren?	A1
	5.4 Wie kann ich (im Rahmen des gegebenen Angebotes) sicherstellen, dass die Kinder selbstbestimmt Entscheidungen darüber treffen, was und wie viel sie essen und trinken?	D1
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern vielfältige sensorische Erfahrungen und das Erleben von Genuss, und fördert die Entwicklung motorischer Fähigkeiten zum selbstständigen Essen und Trinken.	6.1 Wie trage ich zur Erweiterung von Geschmackserfahrungen bei?	B1
	6.2 Wie kann ich die Kinder dabei unterstützen, die sensorischen Eigenschaften (Geruch, Geschmack, Textur, Aussehen) von Lebensmitteln wahrzunehmen und auszudrücken?	B1 C1
	6.3 Wie gestalte ich die vorbereitete (Ess-)Umgebung, damit Kinder möglichst selbstständig essen und trinken können (z. B. entwicklungsgerechtes Geschirr, Besteck, Möblierung)?	B1

Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft vermittelt Wertschätzung gegenüber Lebensmitteln, Speisen und Menschen, die mit deren Herstellung zu tun haben. Verschiedene Esskulturen und familiäre Essgewohnheiten begreift sie als Ressource. Sie reflektiert ihr eigenes Essverhalten und ist sich ihrer Vorbildwirkung bewusst.	7.1 Wie gehe ich im Kita-Alltag mit äußerlich nicht ganz perfekten Lebensmitteln und Lebensmittelresten um?	
	7.2 Wie kann ich eine entspannte und wertschätzende Atmosphäre am Esstisch gestalten?	A1
	7.3 Wie führe ich die Kinder an die Herkunft, Verarbeitung, Lagerung und Zubereitung heran? Mit welchen Erfahrungsorten (z. B. Küche, Bauernhof, Bäcker, Lebensmittelhandel) unterstütze ich diese Aneignungsprozesse?	B1
	7.4 Wie beziehe ich die familiären Essgewohnheiten und verschiedene Esskulturen in den Kita-Alltag mit ein?	D1
Handlungskriterium 8: Die pädagogische Fachkraft führt die Kinder sensibel in die Esskultur der Kindertageseinrichtung ein und ermöglicht es ihnen, im gegebenen Rahmen selbstständige Entscheidungen zu treffen. Dafür verfügt sie über Fachwissen zur Entwicklung von Essverhalten bei Kindern, zu Ernährungsempfehlungen und zur Gestaltung von Speiseplänen.	8.1 Welche Regeln und Rituale prägen die Esskultur der Kindertageseinrichtung?	D1
	8.2 Wie vermittle ich als pädagogische Fachkraft dem Kind Freude am Essen und Toleranz gegenüber den anderen Kindern?	A1 D1
	8.3 Wie spreche ich mit den Kindern (unabhängig von meinen eigenen Vorlieben und Abneigungen) über das Essen und wie ermögliche ich den Kindern, Rückmeldungen zum Essen und zum Speiseplan zu geben?	C1 D1
	8.4 Wie unterstütze ich Kinder entwicklungsangemessen und feinfühlig-responsiv beim Essen?	A1
	8.5 Wie trage ich dazu bei, dass das Kind individuelle Unterschiede, in dem wie und was gegessen wird, als gleichwertig und nicht als „richtig“ oder „falsch“ erfährt?	D1

Bewegung

Ziele: Das Kind

- baut konditionelle und koordinative Fähigkeiten aus.
- erweitert und verfeinert seine groß- und kleinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 9: Durch vielfältiges, lustvolles und kreatives Erleben von Bewegung, Spiel und Sport erhöht die pädagogische Fachkraft langfristig die körperliche Aktivität. Sie legt somit nicht nur Wert auf die Quantität der Bewegung, sondern auch auf die individuelle Qualität des Sich-Bewegens und Ausdrückens.	9.1 Wie kann ich den Kindern die Möglichkeit bieten, sich zu bewegen und dadurch die kognitiven, sozialen, emotionalen Aspekte von Bewegung zu erfahren?	B1
	9.2 Wo und wie integriere ich Bewegung als festen Bestandteil im Tagesablauf und biete beispielsweise Inhalte der Psychomotorik, der Erlebnispädagogik oder der Waldpädagogik an?	B1
	9.3 Wie kann ich mir als pädagogische Fachkraft meiner eigenen Bewegungsbiografie bewusst werden und wie kann ich mit diesem Wissen als Vorbild für Kinder und das pädagogische Team alltagsintegriert wirken?	
	9.4 Wie berücksichtige ich die nationalen Mindestanforderungen zur körperlichen Aktivität der Kinder, dass sich Kleinkinder so viel und so sicher wie möglich und Vier- bis Sechsjährige mindestens 180 Minuten im Ganztag bewegen?	A1
	9.5 Wie werden Eltern angeregt, gemeinsam mit ihren Kindern aktiv die Freizeit zu gestalten und zu erleben (z. B. Ausflüge in die Umgebung, Natur, zu Sportveranstaltungen)?	
Handlungskriterium 10: Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern unterschiedliche Bewegungsräume sowohl drinnen als auch draußen an. Dabei ergänzt sie Freispielphasen und alltagsintegrierte Bewegungsanreize durch systematisch ausgewählte Bewegungsimpulse.	10.1 Wie unterstütze ich die Kinder dabei, dass sie ihrem Bewegungsdrang nachgehen können?	A1 B1
	10.2 Welche Bewegungsräume biete ich den Kindern drinnen und draußen an (z. B. Spielflur, Foyer, Garten)?	B1
	10.3 Wie berücksichtige ich, dass Bewegungszeiten und -inhalte im ausgewogenen Verhältnis aus Anleitung und Selbstgestaltung bestehen, damit z. B. die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder systematisch verbessert und im Freispiel selbstwirksam angewandt werden können?	B1 D1

	10.4	Wie kann ich die Räume flexibel einrichten, sodass sie regelmäßig an die Bewegungsbedarfe der Kinder angepasst und gemeinsam mit ihnen gestaltet werden können?	B1 D1
	10.5	Wie rege ich bewegungsarme Kinder und Kinder mit motorischen Einschränkungen an, sich neuen Bewegungsanforderungen zu stellen und daran Freude zu haben?	A1
Handlungskriterium 11: Die Außenräume sollten den Kindern nach Möglichkeit täglich, über das ganze Jahr hinweg für mindestens eine Stunde zugänglich sein. Dadurch können vielfältige Sinneserfahrungen ermöglicht und ein breites Bewegungsrepertoire entwickelt werden.	11.1	Wie und wann kann ich den Kindern Bewegungsvielfalt erlebbar machen, indem z. B. grundlegende Bewegungserfahrungen (kriechen, springen, rollen, balancieren, hangeln, werfen, fangen etc.) von jedem Kind jederzeit in den Innen- und Außenräumen gesammelt werden können? Sind diese Räume barrierefrei gestaltet? Können Wassererfahrungen ermöglicht werden?	B1
	11.2	Wann suche ich nahe gelegene Bewegungsmöglichkeiten im Natur- und Sozialraum auf (z. B. Ausflüge in den Park oder Wald, zu Pumptracks, Spielplätzen, Fitnessparcours, Schwimmbädern und Kooperationen mit Sportvereinen)?	B1
	11.3	Welche Möglichkeiten biete ich den Kindern, sich über gewonnene Bewegungserfahrungen auszutauschen (z. B. gestalterisch tätig sein, sprechen)?	C1
	11.4	Inwieweit berücksichtige ich die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder bezüglich der freien Gestaltung des Außengeländes? Schenke ich den Kindern hierbei die Möglichkeit, sich aktiv an Entscheidungen zu beteiligen? Gibt es „unfertige“ Plätze, die die Kinder sich im Spiel zu eigen machen können?	D1
Handlungskriterium 12: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, ein Gespür für die eigenen körperlichen Möglichkeiten und Grenzen zu entwickeln. Dies begleitet sie durch entsprechende Bewegungsangebote und -anreize im angemessenen Risikohandeln.	12.1	Wie schaffe ich Räume und regelmäßige Gelegenheiten für die Kinder, ihre Möglichkeiten oder Grenzen in konkurrierenden/kooperativen Situationen ausloten zu können?	D1
	12.2	Inwieweit biete ich Gelegenheiten, damit sich die Kinder über körperliche Möglichkeiten und Grenzen austauschen können? Mit welchem Antwortverhalten reagiere ich auf die verbalen sowie nonverbalen Äußerungen der Kinder, insbesondere wenn es sich um Kinder mit Bewegungseinschränkungen handelt?	C1 D1
	12.3	Wie ermögliche ich es den Kindern, ihre eigenen Fähigkeiten zu erproben und dabei ein gesundes Risikobewusstsein zu entwickeln?	A1 B1
	12.4	Inwieweit ermutige ich die Kinder, sich gegenseitig zu unterstützen und sich ggf. Hilfestellungen untereinander anzubieten?	D1

Handlungskriterium 13: Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern im Rahmen von Vertrauen und Eigenständigkeit freie sowie angeleitete Bewegungszeiten an, in denen die Kinder neben ihrer Bewegungskompetenz auch psychosoziales Wohlbefinden, emotionale Ausgeglichenheit und physische Gesundheit entfalten können.	13.1	Wie kann ich den Kindern neben Phasen der Intensität und Anspannung auch Gelegenheiten und Rückzugsorte für Ruhe und Entspannung (z. B. Traumreisen, Meditationen) anbieten, sodass sich die Kinder durch dieses Wechselspiel wohlfühlen?	A1 B1
	13.3	Wie schaffe ich es, den Kindern die sie umgebende Natur als eine Ressource des psychosozialen Wohlbefindens, der emotionalen Ausgeglichenheit und der physischen Gesundheit erfahrbar zu machen?	B1
	13.3	Welche Gelegenheiten biete ich den Kindern, das individuelle Bedürfnis nach Bewegung aber auch nach Ruhe und Entspannung zu äußern?	C1
	13.4	Inwieweit sensibilisiere ich die Kinder, die persönlichen Bedürfnisse nach Bewegung sowie nach Ruhe und Entspannung ihrer Mitmenschen zu erkennen und zu respektieren?	D1

Anschluss an und für die Schule

Bewegung, Gesundheit und Ernährung sind auch im Primarbereich aller Schulen zentrale Inhalte ganzheitlicher Bildung. Im Bildungsplan der Schule werden Ziele des Bildungs- und Entwicklungsfeldes „Körper und Lebensweise“ im Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ sowie im Sachunterricht fortgesetzt. Der Musikunterricht und der Kunstunterricht bieten weitere Möglichkeiten zur Erfahrung von Körperlichkeit. Übergreifend ist die Rhythmisierung des Schulalltags, mit bewussten Zeiten für An- und Entspannung und regelmäßigen Pausen, vielfältigen Bewegungsangeboten sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts, zu betrachten. Ein explizites Ernährungskonzept integriert formale (Ernährungs-)Bildung im Unterricht mit informellen Lerngelegenheiten durch angemessen gestaltetes bzw. gerahmtes Essen und Trinken im Schulalltag. Das ist nicht nur, aber im Besonderen für die Ganztagsschule notwendig und deshalb im Qualitätsrahmen Ganztagsschule verankert.

Bewusste Zeiten der An- und Entspannung prägen auch den Schulalltag.

In der Schule

- werden Kindern verschiedene Formate angeboten, etwas über Geschlechtsidentifikation und Geschlechterrolle zu erfahren und zu sprechen, wie z. B. in Präventionsprojekten, im Morgenkreis, im Klassenrat.

- wird die Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ (u. a. Ernährung, Bewegung und Entspannung, → ***Selbstregulation*** und Lernen) umgesetzt.

- trägt ***Ernährungsbildung*** dazu bei, dass Kinder im Kontext ihrer Lebenswelt Zusammenhänge zwischen Ernährung, Gesundheit, Gesellschaft und Umwelt verstehen und ihr Essverhalten reflektieren können, um das eigene Essen selbstbestimmt und verantwortlich gestalten zu können.

- erweitern Kinder im Unterricht, beim gemeinsamen Zubereiten und Essen, in der Mittagspause, im Schulgarten oder in außerschulischen Lernorten ihre Spielräume für genussvolles, gesundheitsförderliches Essen.

- werden Kinder an ein gesundheitsförderliches Körperpflegeverhalten herangeführt (Zahnpflege, Amtsarzt).

- werden koordinative und konditionelle Fähigkeiten gefördert und Bewegungsmangel vorgebeugt, z. B. durch Spiele im Sport.

- findet bewegtes Lernen mit und durch Bewegung in allen Fächern statt.

- ermöglichen in Abhängigkeit von den jeweiligen räumlichen Voraussetzungen der Einzelschule bewegungsgerecht gestaltete Lernräume einen erfahrungsoffenen Unterricht, wie z. B. Wechsel von An- und Entspannung, Bewegungspausen im Unterricht, Bewegungsanlässe in den Pausen, dynamisches Sitzen, Angebot anregender Spielmaterialien, Spielen als Lernform, Üben der Bewegungsgrundformen.

In der Verantwortungsgemeinschaft

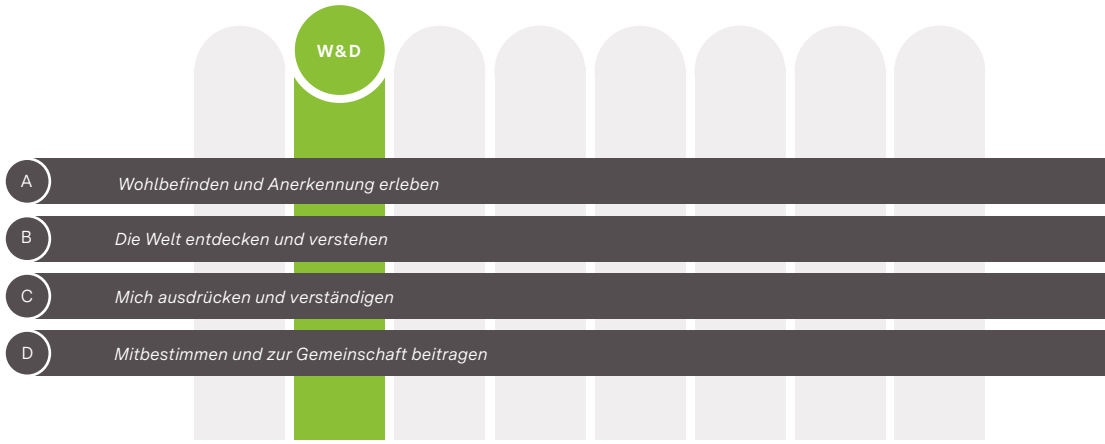
- können Kindertageseinrichtung und Schule gemeinsam bewegungs- und gesundheitsförderliche Projekte und Angebote planen, organisieren und umsetzen, z. B. Sportstunden (Bewegungsbaustelle in der Turnhalle), Geschicklichkeitsparcours, freies Spiel, Schulhausralley, gemeinsam Frühstücken und Kochen, Ausflüge auf Bauernhöfe, Märkte usw.

- zwischen Schulträger, Schulleitung und Kindertageseinrichtung wird der Übergang in der Mittagessenssituation reflektiert und so gestaltet, dass für die Kinder auch in der Schule das alltägliche Essen einen relevanten Baustein gelebter Ernährungsbildung darstellt.

- können u. a. Sportvereine, Beratungsstellen und Waldpädagogen das Bildungsangebot zusammen mit Chören, Orchestern und Ensembles, Musikschulen, Kultur- und Literaturschaffenden ergänzen und erweitern.

- werden Räume barrierefrei gestaltet.

2.3.2 Wahrnehmen und Denken



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Wahrnehmen und Denken

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Von Geburt an nehmen Kinder die Welt mit allen Sinnen wahr und vernetzen unterschiedliche Erfahrungen. Aufmerksamkeit bestimmt, welche Informationen in das kindliche Bewusstsein gelangen, wo sie kurz- oder langfristig gespeichert und weiterverarbeitet werden. Das Denken über Ursache und Wirkung ist ebenfalls früh möglich. Mit diesen kognitiven Basiskompetenzen ausgestattet sind bereits Kleinkinder bei geeigneter Förderung in der Lage, Probleme zu lösen, kreativ zu sein und naturwissenschaftlich sowie mathematisch zu denken.

Wahrnehmung

Während Neugeborene bereits gut riechen, schmecken, tasten, fühlen und hören können, differenziert sich ihre Sehfähigkeit in den ersten Lebensmonaten noch weiter aus. Ab einem Alter von 6 bis 8 Monaten sieht das Kind in etwa vergleichbar wie Erwachsene.

Je vielfältiger und zahlreicher kindliche Sinneseindrücke sind, desto detailreicher ist ihre spätere Wahrnehmung. Beispielsweise wird Musik tiefer verarbeitet, wenn das Kind zuvor regelmäßig Zugang zu verschiedenartiger Musik hat. Es formt dann unbewusst Kategorien (z. B. für Rhythmen und

Unterschiedliche Sinneserfahrungen in der Natur bestärken den kindlichen Forscherdrang.

Klänge), die seine Wahrnehmung strukturieren. Lernt es später, diese Wahrnehmungen mit sprachlichen Ausdrücken zu verknüpfen, dann entstehen auf diese Weise erste Begriffe – die Grundbausteine kindlichen Denkens. Das gilt für alle Wahrnehmungskanäle gleichermaßen. Die Verknüpfung von unterschiedlichen Sinneserfahrungen (z. B. die Erfahrung, wie Wasser aussieht, welche Geräusche es machen kann und wie es sich anfühlt) trägt wesentlich zur Verankerung von Begriffen im Gedächtnis bei. Fachkräfte sollten dem Kind daher früh Gelegenheiten eröffnen, seine Umwelt mit verschiedenen Sinnen zu erfassen und sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Durch die Vernetzung und Verarbeitung einzelner Bereiche kommt das Kind zu einem ganzheitlichen Sinneseindruck. Daher muss jedem Kind die Möglichkeit geboten werden, ganzheitliche und individuelle Wahrnehmungserfahrungen (z. B. Verknüpfung von Sehen, Tasten, Riechen und Schmecken von Nahrungsmitteln) zu machen. Außerdem ist es förderlich, das Kind auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Reizarten aufmerksam zu machen, ihm Wörter zur Beschreibung von Wahrnehmungskategorien zu vermitteln und es zu ermutigen, seine Eindrücke zu beschreiben. Die bewusste Wahrnehmung des Kindes wird dadurch von der Fachkraft sprachlich begleitet, was wiederum dazu beiträgt, dass das Kind im Verstehen gefördert wird.

Kinder mit Beeinträchtigungen in der Sinneswahrnehmung benötigen besondere Gestaltungen von Alltags- und Lernsituationen bzw. der Räume durch die pädagogischen Fachkräfte. Ziel ist Aktivität und Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, auch bei Einschränkung einzelner Wahrnehmungskanäle oder Überempfindlichkeit in bestimmten Bereichen. Bei der Förderung und Inklusion seh- und hörgeschädigter Kinder in der Kindertageseinrichtung stehen die entsprechenden sonderpädagogischen Beratungsstellen mit vielen Angeboten und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung.

Leitprinzip Inklusion

Aufmerksamkeit

Ruhe und Zeit helfen, sich einer Sache intensiv zu widmen, um die gegenständliche Welt mit ihren Details oder Strukturen bewusst wahrnehmen zu können. Im aufmerksamen Zustand kann aktuell Wahrgenommenes (z. B. Wassertropfen aus dem Wasserhahn) mit bereits Gespeichertem (z. B. mit Wissen über Wasser) verknüpft werden. Das Kind benötigt Angebote von Aktivitäten, die Phasen der Konzentration ermöglichen (z. B. Vorlesen, Erkunden und Experimentieren, Gestalten, Musizieren und Bauen), um diese Art des situationsübergreifenden Lernens zu fördern. Die Aufmerksamkeit aktiv auf bestimmte Dinge zu richten und sich nicht leicht ablenken zu lassen, ermöglicht höhere Denkprozesse, wie etwa Problemlösen oder kreatives Denken. Kann ein Kind sich schlecht konzentrieren, dann profitiert es am ehesten, wenn es alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen in Begleitung einer pädagogischen Fachkraft einer ruhigen Aktivität nachgehen kann (z. B. Bilderbuch betrachten oder beim Vorlesen neben der Fachkraft sitzen und beim Umblättern helfen). Es ist ggf. erforderlich, dass bei einer reduzierten Aufmerksamkeitsspanne der Umfang der Aufgaben angepasst und dann allmählich erweitert wird.

Zustände der gemeinsam → ***geteilten Aufmerksamkeit***, in denen sich das Kind gemeinsam mit jemand anderem einer Sache zuwendet, sind für die Konzentration besonders förderlich. So können die pädagogischen Fachkräfte dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgen oder die kindliche Aufmerksamkeit gezielt lenken. Auf diese Weise erfährt das Kind, wie befriedigend es sein kann, sich intensiv und für längere Zeit mit ein und derselben Sache zu beschäftigen.

Kinder im Alter von ca. fünf Jahren und älter bewältigen gerne Aufgaben, die einen flexiblen Aufmerksamkeitswechsel erfordern (z. B. das Ordnen von gleichen Gegenständen einmal nach ihrer Form und dann nach ihrer Farbe). Sie darin zu fördern, hilft ihnen zu lernen, schnell umzuschalten – eine Kompetenz, die beim Problemlösen und kreativen Denken, aber auch im täglichen sozialen Austausch mit anderen Menschen sehr wichtig ist.

Ruhige Aktivitäten in kleinen Gruppen können Kinder dabei unterstützen, sich besser zu konzentrieren.

Durch wiederholtes Erleben begreift das Kind die Regelhaftigkeit der Natur.

Gedächtnis

Informationen, die das Kind aufmerksam wahrgenommen hat, gelangen über seine Sinneskanäle in das → ***Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis***. Dieses hat bei dem jungen Kind zunächst nur eine geringe Kapazität. So kann sich das junge Kind nur kurze Anweisungen oder wenige Dinge auf einmal merken (z. B. nur einen der zwei Aufträge „Spielsachen aufräumen“ und „Tisch abwischen“). Zumeist vergisst es das Gesagte auch schnell wieder – vor allem wenn es abgelenkt ist. Durch Reifung und Wiederholung verbessert sich das Kurzzeitgedächtnis schon bald. Versteck- und Nachahmspiele, aber auch Spiele wie „Memory“© oder „Ich packe meinen Koffer …“© sowie das regelmäßige Singen von Liedern unterstützen die Gedächtnisentwicklung ebenso wie Alltagsroutinen und Erinnerungsfragen in der Vorlesesituation (z. B. wenn die pädagogische Fachkraft das Vorlesen unterbricht und die Kinder fragt, was kurz zuvor passiert ist).

Wenn das Kind sich besonders für etwas interessiert, bestimmte Erfahrungen immer wieder macht und sich neue Informationen gut mit früheren Erfahrungen verknüpfen lassen, gelangen die Informationen schließlich in das → ***Langzeitgedächtnis***. Die Vorliebe des Kindes für Wiederholungen und deren Bedeutung für den Wissenserwerb sind nicht zu unterschätzen. Durch das wiederholte Erleben gleicher Effekte mit leichten Variationen (z. B. durch Veränderung der eigenen Position beim Spielen auf der Wippe) begreift das Kind die Regelhaftigkeit der Natur (in diesem Fall die Hebelkraft). Im sozialen Kontext stärken Rituale, etwa das regelmäßige Singen bestimmter Lieder oder Gespräche über Erlebtes, sowohl die Merkfähigkeit des Kindes als auch das Gefühl von Vorhersagbarkeit und Verlässlichkeit. Das → ***episodische Gedächtnis*** – die Erinnerung an konkret Erlebtes (z. B. einen Ausflug oder eine Beobachtung in der Natur) – setzt voraus, dass das Kind sich der zeitlichen Abfolge von Ereignissen sowie der Umstände, in denen diese Ereignisse stattfinden, bewusst ist. Diese Form der Langzeitspeicherung ist anspruchsvoll und muss daher erst geübt werden. Ein Kind mit kognitiven Einschränkungen ist dabei besonders gefordert.

Leitprinzip Inklusion

Gespräche über gemeinsam Erlebtes (auch anhand von Fotos oder Gegenständen als Erinnerungsstütze) helfen dem Kind, sein → ***episodisches Gedächtnis*** zu schulen, sind jedoch eng an die Sprachentwicklung gekoppelt. Formen visuell-bildlicher Unterstützung können Gedächtnisleistungen deutlich fördern.

Die unterschiedlichen Gedächtnissysteme (Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis, Langzeit- und episodisches Gedächtnis) entwickeln sich in den ersten Lebensjahren stetig weiter. Im Verlauf der Kita-Zeit verändern sie sich sowohl hinsichtlich der gespeicherten Menge als auch im Hinblick auf die Detailliertheit an Information, die gespeichert werden können. Lernprozesse des jüngeren Kindes können unterstützt werden, indem Lerninhalte überschaubar bleiben, an den aktuellen und zukünftigen Fähigkeiten des Kindes ansetzen und mehrmals wiederholt werden. Der sprachliche Austausch über Erlebtes, Hilfe beim Erinnern von Aufgaben und Anweisungen, Gedächtnisspiele sowie die bewusste Verknüpfung von neuen Inhalten mit bestehendem Wissen stärken die Merkfähigkeit des Kindes nachhaltig.

Kausales und funktionales Denken

Das Kind lernt aus der Wiederholung von Abläufen, was die Ursache und was die Folge ist. Dabei kann es von Geburt an auf bestimmtes → ***Kernwissen*** zurückgreifen. Schon Säuglinge erwarten zum Beispiel, dass unbelebte Objekte an der gleichen Stelle bleiben, wenn keine Kraft auf sie wirkt. Stellt das Kind eine Verletzung dieser Erwartung fest, dann macht es sich Gedanken über mögliche Ursachen. Es möchte verstehen, wie es dazu kam, und vorhersagen, was als Nächstes passieren wird. Damit zeigt es Kausaldenken, das für die Entwicklung seines naturwissenschaftlichen Verständnisses entscheidend ist. Interessiert das Kind sich dagegen in erster Linie dafür, wie man ein bestimmtes Ziel erreichen kann und welchen Zweck beobachtete Handlungen oder Objekte haben, so zeigt es funktionales Denken. Diese Art, zu denken, spielt für die Erklärung der Handlungen von Lebewesen (z. B. im Umgang mit Werkzeugen wie einem Hammer) oder der Funktionsweisen von technischen Geräten (z. B. einer Saftpresse) eine zentrale Rolle. Pädagogische Fachkräfte können Kinder dabei unterstützen, sich kreativ, erfindend und verstehend mit technischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Hierfür können beispielsweise Alltagsgegenstände wie Trinkflaschen mit verschiedenen Verschlüssen in Bezug auf ihre Funktion und das Zusammenwirken ihrer Bauteile analysiert werden.

Die Entwicklung der Sprache bringt das Denken des Kindes auf eine höhere Ebene. Jeder kennt die Neigung kleiner Kinder, unaufhörlich nach Ursachen zu fragen. Diese „Warum-Fragen“ (und ihre Antworten) sind wichtig, damit sich das Kind Ereignisse erklären, vorhersagen und steuern kann. Das passiert bereits mit ca. vier Jahren, wenn das Kind beginnt, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen. Diese Hypothesen müssen dabei nicht unbedingt mit den Naturgesetzen in Einklang stehen. Zum Beispiel, wenn das Kind sich die Bewegung der Wolken damit erklärt, dass der Wind sie schiebt, oder den Tag-Nacht-Wechsel damit begründet, dass die Sonne nachts aufhört zu scheinen, wenn es schläft. Im Umgang mit solchen naiven Annahmen ist es wichtig, dass die Fachkraft sie nicht als „falsch“ bezeichnet oder das Kind einfach nur korrigiert, sondern ihm hilft, Alternativen in Betracht zu ziehen, sich zu überlegen, wie man die Annahme überprüfen könnte, oder indem sie weiterführende Fragen stellt und Beobachtungsgelegenheiten schafft, die das Kind zum Nachdenken anregen.

Durch Wiederholungen und Variationen werden Zusammenhänge für das Kind erkennbar.

Säugling und Kinder erweitern ihr kausales und funktionales Denken sowohl durch genaue Beobachtung von Vorgängen in ihrem Umfeld als auch durch eigenes Entdecken und Experimentieren. Hierbei gehen sie häufig ganz anders vor, als es Erwachsene tun würden. Die pädagogische Fachkraft kann sie dabei unterstützen, indem sie zunächst genau darauf achtet, für welche Vorgänge sich das Kind konkret interessiert. Sie erkennt das unter anderem daran, welche Handlungen das Kind immer wieder sehen oder tun möchte (z. B. wenn es eine Murmel immer wieder durch die Murmelbahn rollen lässt).

Klinkt sich die Fachkraft ein und bietet leichte Variationen an (z. B. indem sie eine größere und schwerere Murmel auf die Bahn setzt) oder beschreibt sie das, was passiert (z. B. indem sie sagt: „Alle Murmeln rollen immer von oben nach unten“), so unterstützt sie das Kind dabei, sich Zusammenhänge bewusst zu machen. Sie kann Vorgänge auch mehrfach zeigen (z. B. eine Saite von einem Musikinstrument zupfen), damit das Kind gut erleben, erkennen und benennen kann, wie ein bestimmter Effekt

erzeugt wird (hier: Klänge). Auch die Beobachtung anderer Kinder kann die Hypothesenbildung unterstützen. Förderlich für ältere Kinder sind vor allem Situationen, in denen ein Kind gemeinsam mit der Fachkraft die Ursache für einen bestimmten Effekt untersucht – etwa bei der Beschäftigung mit Naturphänomenen (z. B. erkunden, welche Dinge im Wasser sinken und welche oben bleiben). Hier sollte die Fachkraft darauf achten, dem Kind Raum und Zeit für die eigenständige Beschreibung und die Suche nach Antworten zu lassen, weil jede selbst gewonnene und selbst formulierte Einsicht für die Denkentwicklung besonders wertvoll ist. Dies gilt auch für Kinder mit kognitiven Einschränkungen, die in der Regel mehr Zeit und Übungen oder Wiederholungen benötigen, um Zusammenhänge erfassen zu können.

Problemlösen und Kreativität

Hat das Kind Freude daran, Antworten auf seine Fragen selbst zu suchen, dann bleibt es auch eher mutig, wenn es einmal vor einem Problem steht, das sich nicht auf Anhieb lösen lässt. Dabei mag es sich um ein ganz praktisches Problem handeln (z. B. Wie komme ich an die Dose im Regal?) oder um ein soziales Problem (z. B. Wie kann ich dich überzeugen, mit mir zu spielen?). Das laute oder leise Nachdenken über Ursache und Wirkung hilft beim Problemlösen. Es hilft auch dabei, sich mit anderen über ein Problem zu verständigen. Je mehr Kausal- und Funktionswissen das Kind schon erworben hat und je stärker es dazu ermutigt wird, sich Problemen zu stellen, desto eher wird es sich auf einen inneren oder äußeren Dialog einlassen. Jedes selbst gelöste Problem stärkt neben der Denkentwicklung folglich auch die Entwicklung von → ***Selbstwirksamkeit*** im Sinne des Zutrauens in die eigene Fähigkeit, eigene Lösungen zu finden.

Aktivitäten wie das Bauen einer Höhle fördern das kreative Denken.

Beim kreativen Denken wird das Kind ermutigt, sich gemeinsam auf ergebnisoffenes Überlegen einzulassen. Dabei ist es wichtig, dass das Kind frei von Angst zum Ausdruck bringt, was ihm gerade durch den Kopf geht, und dazu ermutigt wird, gewohnte Denkspuren zu verlassen. Die Förderung von kreativem Denken kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, wie beim Malen, Musizieren, Gestalten, Bauen, Spielen, Erzählen oder Philosophieren (vgl. Kapitel 2.3.3, 2.3.6 und 2.3.7). Das kreative Denken wird von dem Kind oft mit dem Problemlösen kombiniert, etwa, wenn es überlegt, wie es sich mit vorhandenem Material eine Höhle bauen oder wie es sich einen Hut gestalten kann, wenn nichts zum Verkleiden verfügbar ist. Begegnet die pädagogische Fachkraft dem Kind und seinen Ideen grundsätzlich wertschätzend und ermutigend, hilft sie ihm beim Ausprobieren neuer Gedanken und Handlungsansätze. Auf diese Weise trägt sie wesentlich zur Entfaltung seines kreativen Potenzials bei und stärkt sein Selbstwirksamkeitserleben.

Exekutive Funktionen

Viele der bislang genannten Kompetenzen erlauben es dem Kind, seine geistigen Prozesse zu kontrollieren und mit neuen Herausforderungen umzugehen. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Impulskontrolle und geistige Flexibilität werden zusammengefasst auch → ***exekutive Funktionen*** genannt. Sie sind von hoher Bedeutung für die → ***Selbstregulation*** von Gedanken, Gefühlen und Handlungen. Immer wenn das Kind vor einer Aufgabe steht, ohne bereits zu wissen, was zu tun ist, braucht es exekutive Funktionen:

- **Aufmerksamkeitskontrolle** sorgt dafür, dass das Kind einen klaren Fokus behält und sich konzentrieren kann.
- **Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis** trägt dazu bei, dass Informationen aktualisiert und neu kombiniert werden können.
- **Impulskontrolle** stärkt das Kind darin, ein erreichbares Ziel zu verfolgen, sich nicht ablenken zu lassen und bei Misserfolgen darüber nachzudenken, warum etwas nicht geklappt hat. Sie versetzt es auch in die Lage, mit Situationen umzugehen, die Belohnungsaufschub erfordern. Hier muss das Kind einem aktuellen Handlungsimpuls widerstehen, um zeitlich später eine Belohnung zu erhalten (z. B. auf den Tag warten, an dem es den Adventskalender in der Kindertageseinrichtung öffnen darf; auf das Kuchenessen am Nachmittag seines Geburtstags warten, auch wenn der Kuchen schon am Morgen fertig ist).
- Schließlich gehört auch **geistige Flexibilität** zu den exekutiven Funktionen. Sie trägt zum Beispiel dazu bei, den gleichen Fehler nicht mehrfach zu wiederholen, sondern bei Bedarf umzuschalten und nach einem alternativen Lösungsweg zu suchen.

Studien, in denen die Entwicklung von Kindern über einen längeren Zeitraum verfolgt wurde, belegen, dass exekutive Funktionen weitreichende Konsequenzen für unterschiedliche Bereiche des späteren Lebens haben. Der Grundstein für deren Entwicklung wird in den ersten Lebensjahren gelegt. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es sehr wichtig, allgemeine Kompetenzen der frühen Denkentwicklung in der Arbeit mit dem jungen Kind nachhaltig zu stärken. Sie spielen sowohl im Umgang mit anderen Menschen als auch in zahlreichen Bildungsprozessen eine entscheidende Rolle.

Beim Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien erlebt das Kind sich selbst als forschendes Wesen.

Naturwissenschaftliches Denken

Naturwissenschaftliche Denkprozesse beginnen mit ersten grundlegenden Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt, etwa wenn Kinder mit Wasser spielen und beobachten, dass es sich nicht mit den Händen greifen lässt. Diese Erfahrungen werden später durch weitere strukturierte Erfahrungen ergänzt, in denen das Kind Sachverhalte oder Phänomene der belebten und der unbelebten Natur (Pflanzen, Tiere, eigener Körper bzw. Jahreszeiten, Tag/Nacht usw.) gezielter beobachtet, erkundet und deutet, beispielsweise wenn das Kind untersucht, was alles von einem Magneten angezogen wird und was nicht. Die Beobachtung von Naturphänomenen kann spontan erfolgen oder Inhalt geplanter Situationen sein.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wichtig ist, dass es ausreichend Gelegenheiten für solche Erfahrungen gibt, denn sie regen die Entwicklung von erstem Wissen, von Denk- und Handlungsweisen sowie Neugierde auf und Freude an der Beschäftigung mit der Natur an und stärken die Selbstwirksamkeit. Das Wissen des Kindes bezieht sich zunächst auf alltagsnahe Begriffe (z. B. Temperatur) und einfache Wenn-Dann-Zusammenhänge (z. B. der Schneemann schmilzt, wenn die Sonne scheint). Bei der Beobachtung von Phänomenen entwickelt das Kind oft Vorstellungen, die nicht mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen übereinstimmen. So könnte ein Kind beispielsweise denken, dass Magnete mithilfe von Klebstoff andere

Dinge an sich binden, weil das Kleben ein Vorgang ist, den das Kind versteht. An vielen Stellen können diese Annahmen gemeinsam hinterfragt werden (z. B. wenn die Fachkraft fragt, ob man den Klebstoff vom Magnet abwischen kann). Wichtig ist, dass das Kind sich selbst als forschendes Wesen erlebt und dass die pädagogische Fachkraft ihm Anregungen und Antworten gibt, die an sein eigenes Wissen anknüpfen. Über selbstständiges Entdecken und → ***Ko-Konstruktion*** erworbenes Wissen bildet später den Anker, an den nachfolgende Lernprozesse anknüpfen können. Beispielsweise ist die Beobachtung, dass Pflanzen Sonnenlicht zum Leben oder Wachsen brauchen, anschlussfähig an spätere schulische Lernprozesse, in denen genauer analysiert wird, wie Pflanzen das Sonnenlicht für Wachstumsprozesse nutzen.

Ein Kind erforscht Naturphänomene durch Beobachten, Fragen, Erkunden und Deuten. Dabei sind viele, aber nicht alle Kinder von sich aus interessiert an Naturphänomenen. Gerade für weniger interessierte Kinder ist es jedoch besonders wichtig, motivierende Gelegenheiten zu schaffen, damit sie die Erfahrung machen, wie spannend es sein kann, Naturphänomenen zu begegnen und sie genauer zu untersuchen. Solche Gelegenheiten können sich beiläufig im Alltag ergeben oder gezielt geschaffen werden. In beiden Fällen kommt es auf anregende Interaktionen zwischen Kindern und/oder pädagogischen Fachkräften an. Es wird oft angenommen, dass die meisten Kinder von sich aus Fragen zu Dingen stellen, die sie beobachten. Fragen zu stellen erfordert jedoch bereits erste Beobachtungen oder Vorwissen. Manche Kinder erkunden Sachverhalte lieber ganz für sich, sodass man das Interesse aus ihrem Handeln ablesen muss. Andere Kinder benötigen gezielte Anregungen, um auf ein Phänomen aufmerksam zu werden.

Den Fachkräften kommt die wichtige Rolle zu, naturwissenschaftliche Denkprozesse von Kindern zu unterstützen, indem sie die Kinder anregen, Dinge auszuprobieren, Beobachtungen genau zu beschreiben, Zusammenhänge herzustellen oder Wahrnehmungen zu vergleichen. Zum Beispiel kann ein Kind seinen eigenen Atem sicht-, hör- und spürbar machen, indem es mit einem Strohhalm in einem Wasserglas „blubbert“, oder Luft sichtbar machen, indem es aus einem (kaputten) Fahrradschlauch Luft ins Wasserglas ablässt. Dabei ist es sinnvoll, sich mit einem Phänomen vertiefter und länger auseinanderzusetzen, als sehr viele Phänomene oberflächlich „abzuarbeiten“.

Zentral ist, dass das Kind in der Kindertageseinrichtung Lerngelegenheiten im Umgang mit der belebten und der unbelebten Natur erhält, z. B. indem es lernt, Materialien wie Holz, Plastik, Metall anhand ihrer (wahrnehmbaren) Eigenschaften zu unterscheiden. Beim gemeinsamen Entdecken und Erforschen entstehen viele Interaktionen, die die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes anregen und auf diese Weise nicht nur zum naturwissenschaftlichen Denken, sondern auch zur Erweiterung des Wortschatzes und des sprachlichen Ausdrucks beitragen. Kinder mit motorischen Einschränkungen oder Seh- und Hörbehinderung haben oft weniger Möglichkeiten für einen direkten Zugang zu entsprechenden Erfahrungen und sind auf pädagogische Fachkräfte angewiesen, die ihnen diese zugänglich machen.

Mathematische Themen ziehen sich durch zahlreiche kindliche Aktivitäten.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen dieses Potenzial, indem sie mathematische Denkprozesse im Alltag bewusst initiieren oder anregen.

Mathematisches Denken

Die mathematische Entwicklung des Kindes beginnt bereits lange vor Schuleintritt. Entsprechend lassen sich im Kita-Alltag in vielen Bereichen (z. B. Bilderbücher, Spiele) mathematische Themen und damit verbundene kindliche Aktivitäten finden (z. B. die Beschäftigung mit Mustern, messen und vergleichen, singen, erforschen, über Mathematik nachdenken und sprechen). All diese Aktivitäten haben ihren Wert für die kindliche Lebenswelt und sind Gegenstand früher mathematischer Bildung. Auf Grundlage einer forschungsbasierten Auswahl wird an dieser Stelle der Fokus auf das kindliche Zahlverständnis gelegt.

Bereits sehr kleine Kinder verfügen schon über ein erstes → ***Zahlverständnis.*** So können bereits Säuglinge größere von kleineren Mengen unterscheiden, indem sie vergleichen, wie groß der Raum ist, den die Menge einnimmt (z. B. bedecken 15 Karottenscheiben einen größeren Teil des Tellers als nur vier). Ein exakter Vergleich von Stückzahlen gelingt ihnen dabei noch nicht. Dieser wird möglich, wenn das Kind Zahlwörter beherrscht und diese später auch mit Mengen und Größen verknüpft – also versteht, dass durch Zählen die Größe einer Menge ermittelt wird.

Doch wie gelangt es dorthin? Zunächst entwickelt es ein Verständnis dafür, dass sich zwei Zahlen in ihrer Menge bzw. Größe voneinander unterscheiden (z. B. drei sind weniger als fünf; einfaches Zahlverständnis). Darauf aufbauend gelingt es dem Kind im Rahmen eines tiefen Zahlverständnisses, mindestens drei Zahlen in Beziehung zueinander zu bringen. Hierzu gehören die Erkenntnisse, dass Zahlen bzw. Mengen durch Hinzufügen auseinander hervorgehen, dass der Unterschied zwischen zwei Zahlen mit einer dritten Zahl angegeben werden kann (z. B. der Unterschied zwischen vier und fünf ist eins, zur fünf gehört eins mehr als zur vier) und dass sich Zahlen in andere Zahlen zerlegen oder aus diesen zusammensetzen lassen (Teile-Ganzes-Beziehung; z. B. fünf kann in zwei und drei aufgeteilt, zwei und drei zu fünf zusammengesetzt werden).

Wie können pädagogische Fachkräfte nun das mathematische Potenzial im Kita-Alltag sinnvoll nutzen, um Kinder in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen? Alltagssituationen (z. B. Treppenstufen zählen, Tisch decken für eine bestimmte Anzahl von Personen), aber auch Zählreime und Zählspiele sowie Würfel- und Brettspiele (z. B. „Mensch ärgere dich nicht!“©) bieten Möglichkeiten, um das Kind rasch mit der Zahlwortfolge vertraut zu machen. Zahlsymbole (Ziffern), die das Kind in seiner Umgebung entdeckt, können das Interesse für mathematische Themen und Tätigkeiten wecken. Sinnvoll ist es dabei, diese Zahlsymbole mit den dazugehörigen Zahlwörtern und ihrer jeweiligen Bedeutung – also der damit verbundenen Anzahl – zu verknüpfen. Es bietet sich deshalb an, Kinder in ihrer Umgebung nicht nur Ziffern finden zu lassen. Geschriebene Zahlen können vielmehr auch mit strukturierten Mengendarstellungen und Zahlbildern (z. B. Würfelbildern ⚅) verbunden werden, um die dazugehörige Menge zu veranschaulichen (6).

Als Materialien, mit denen die pädagogischen Fachkräfte mathematisches Denken anregen, sind vor allem solche geeignet, bei denen die Einzelelemente gleich aussehen (z. B. drei blaue Murmeln für die Zahl 3 und zwei weitere gleichartige Murmeln für die Zahl 2 ergeben fünf blaue Murmeln für die Zahl 5).

Durch elementgleiche Darstellungen von Anzahlen lenken die pädagogischen Fachkräfte die visuelle Aufmerksamkeit des Kindes auf das Wesentliche, nämlich darauf, dass sich Zahlen einzig durch die repräsentierte Größe bzw. Stückzahl voneinander unterscheiden – nicht aber in Form, Farbe, Beschaffenheit oder Eigenschaften der Einzelelemente. Gezielte Fragen weisen das Kind zusätzlich auf die Mengen- und Größenaspekte von Zahlen hin (z. B. „Was sind mehr: sechs oder vier? Warum ist die Fünf größer als die Drei?“). Diese durch die Fachkräfte gesteuerte Aufmerksamkeitslenkung entlastet das kindliche Arbeitsgedächtnis, wodurch es dem Kind leichter gelingt, numerische und mathematische Sachverhalte in Situationen zu erkennen und zu verstehen.

In vielen Situationen – z. B. beim Malen, Herstellen von Perlenketten, beim Gestalten und Bauen, beim Klatschen, Tanzen und Singen – zeigt sich die kindliche Freude an Mustern und Strukturen (vgl. auch Musik in Kapitel 2.3.7). Wenn das Kind nun die Bedeutung der Zahlen grundlegend verstanden hat, also weiß, dass Zahlen für Mengen, Stückzahlen und → ***Größen*** stehen, ist es in der Lage, auch Mengen strukturiert zu erfassen und Regelmäßigkeiten in den Zahlen zu erkennen. Es kann dann beispielsweise verstehen, dass von einer Zahl zur nächsten immer ein Ding dazukommt.

Ist das Kind nun in der Lage, Zahlen mit Mengen zu verbinden, kann schließlich auch das Erfassen von Anzahlen auf einen Blick ausprobiert werden. Hierfür bieten sich sogenannte Blitzblickübungen an. Die pädagogischen Fachkräfte decken hierfür eine bestimmte Anzahl von Dingen (z. B. Sonnenblumen) beim Betrachten eines Bilderbuchs mit der Hand ab. Sie fragen, wie viele Dinge verdeckt sind, und geben den Blick auf das Verdeckte anschließend für einen kurzen Moment frei. Sobald der entsprechende Bildausschnitt wieder verdeckt ist, teilt das Kind mit, wie viele Sonnenblumen es gesehen hat. Neben Bilderbüchern und Bildern können Blitzblickübungen auch mit Materialien wie Murmeln, Spielsteinen oder Kastanien durchgeführt werden. Allerdings ist es grundsätzlich sinnvoll, darauf zu achten, den Komplexitätsgrad des genutzten Materials an die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder anzupassen. Für Kinder mit Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitslenkung ist es beispielsweise sinnvoll, Material zu nutzen, das nicht zu vielfältig ist und keine ablenkenden Details hat.

Leitprinzip Inklusion

Fällt es einem Kind generell schwer, Anzahlen auf einen Blick zu erkennen, hilft es bisweilen, die Aufmerksamkeit noch einmal darauf zu richten, ob das Kind die Verbindung zwischen Zahlwörtern und Mengen, Stückzahlen sowie Größen bereits verstanden hat. Denn dieses Verständnis ist der wichtigste Meilenstein in der mathematischen Entwicklung eines Kita-Kindes, um eine gute mathematische Grundkompetenz und Selbstsicherheit zu entwickeln und für den Übergang in die Schule angemessen gerüstet zu sein. Bei Kindern mit Einschränkungen in der Wahrnehmung und Kognition ist der Erwerb mathematischer Kompetenzen häufig eingeschränkt bzw. verzögert. Sie benötigen vielfältige Anwendungssituationen und über längere Zeit unterschiedliche konkrete Materialien und Situationen.

2 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Wahrnehmen und Denken“

Kognitive Basisfunktionen

Ziele: Das Kind

- macht vielfältige Wahrnehmungserfahrungen.
- entwickelt sich in seiner Aufmerksamkeit, Konzentration und Merkfähigkeit sowie in seinen exekutiven Funktionen weiter.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, die Umwelt mit allen Sinnen zu erkunden, und regt Prozesse der Differenzierung und Strukturierung von Wahrnehmungserfahrungen an.	1.1 Bei welchen Gelegenheiten kann ich Kinder gezielt dazu anregen, einen Gegenstand mit mehreren Sinnen parallel zu erkunden?	B2
	1.2 Wie kann ich den Kindern gezielt Gegenstände zum direkten Vergleich darbieten?	B2
	1.3 Welche gezielten Beobachtungs- und Sprachanlässe biete ich den Kindern?	B2 C2
	1.4 Inwieweit beziehe ich die Interessen und Themen aller Kinder in die Gestaltung ihrer Umwelt ein?	D2
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft fördert Aufmerksamkeitskontrolle, Konzentration, Merkfähigkeit sowie exekutive Funktionen bei den Kindern, um vertiefte Verarbeitungs- und Lernprozesse zu ermöglichen.	2.1 Wie gestalte ich für jüngere bzw. ältere Kinder Gelegenheiten, sich längere Zeit mit einer Sache zu beschäftigen? Was tue ich konkret dafür, dass die Kinder bei der Sache bleiben?	B2
	2.2 Im Rahmen welcher Aktivitäten biete ich dem Kind täglich die Möglichkeit, neu Gehörtes oder Gesehenes zu wiederholen und aktiv abzurufen?	C2
	2.3 Wie rege ich Kinder auf positive Weise dazu an, aufmerksam zu sein, konzentriert bei einer Sache zu bleiben, sich etwas zu merken und ihre Impulse bewusst zu steuern?	B2
	2.4 Inwieweit berücksichtige ich die intrinsischen Motivationen der Kinder, sodass diese Freude am und beim Lernen entdecken können?	D2
	2.5 Welche Formen der Förderung von Impulskontrolle und Belohnungsaufschub im Kita-Alltag kenne ich und wende ich gezielt an bzw. halte ich für angemessen?	B2

Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft stärkt die Kinder im kausalen sowie funktionalen Denken und gibt im Alltag gezielt Anregungen zum Problemlösen und kreativen Denken.	3.1 Wie finde ich heraus, über welches kausale oder funktionale Wissen ein Kind bereits verfügt, wenn es mit einem bestimmten Problem beschäftigt ist?	
	3.2 Wie gestalte ich Situationen, in denen Kinder neue Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge entdecken können, und wie fördere ich ihre Kommunikation über diese Entdeckungen?	B2 C2
	3.3 Wie oft habe ich in der vergangenen Woche der Erklärung eines Kindes aufmerksam zugehört oder bin seinem Vorschlag zur Lösung eines Problems gefolgt, um mit dem Kind herauszufinden, ob die Erklärung/Lösung zielführend ist?	A2 D2
	3.4 Inwieweit beziehe ich die Annahmen und Entdeckungen der Kinder in Lernprozessen aufeinander, sodass Lernen auch durch Ko-Konstruktion erfolgen kann?	D2

Naturwissenschaften

Ziele: Das Kind

- erkundet Naturphänomene im Alltag und stellt Fragen dazu.
- erlernt Strategien zur Erkundung von Naturphänomenen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft nutzt Alltagssituationen, in denen ein Naturphänomen erkennbar ist, und stellt gezielte Materialien zur Verfügung, um naturwissenschaftsspezifische Bildungsgelegenheiten für Kinder entwicklungsangemessen zu schaffen.	4.1 Wie nutze ich Alltagssituationen, in denen man Naturphänomene oder Sachverhalte beobachten kann? Welche konkreten Alltagssituationen und -materialien fallen mir dazu ein?	B2
	4.2 Inwiefern spreche ich in meiner naturwissenschaftlichen Bildungsarbeit mit den Kindern Themen der belebten und unbelebten Natur an und bringe ihnen naturwissenschaftliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen nahe?	B2
	4.3 Welche Sprachanlässe gestalte ich in Alltagssituationen, um naturwissenschaftliche Sachverhalte zu thematisieren, beispielsweise durch ein Sachbilderbuch?	C2
	4.4 Welche Fragen, Materialien, Aktivitäten, Situationen regen einen gemeinsamen, motivierenden und kognitiv anregenden Forschungsprozess an?	B2 D2

Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft greift Interessen der Kinder auf und regt die Kinder an, sich mit Naturphänomenen auseinanderzusetzen; sie nutzt dazu z. B. weiterführende Fragen, inspirierende Materialien, Versuche.	5.1 Wie schätze ich mittels konkreter Beobachtung das Interesse und Wissen der Kinder an Themen der Naturwissenschaften ein? Wie rege ich darauf aufbauend Aktivitäten an, die die Kinder bei einem besseren Verständnis unterstützen?	B2 D2
	5.2 Welche Erfahrungen habe ich in den letzten Wochen damit gemacht, ein Bildungsangebot mit vielfältigen Aktivitäten (Erfahrungssituationen, Beobachtungen, Gespräche, Versuche) zu einem naturwissenschaftlichen Thema zu planen?	
	5.3 Welche Gelegenheiten für Wiederholungen und Vertiefungen gebe ich in meiner naturwissenschaftlichen Bildungsarbeit?	B2
	5.5 Wie kann ich die von Kindern beobachteten Naturphänomene transparent und damit für die gesamte Gruppe zugänglich machen (z. B. durch sprechende Wände)?	D2

Mathematik

Ziele: Das Kind

- entwickelt Mengenvorstellungen, kennt die Zahlenfolge und erkennt Ziffern.
- hat viele Möglichkeiten, zu zählen, und entwickelt ein Verständnis von Teile-Ganzes-Beziehungen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft fördert die kindliche Kenntnis der Zahlenreihe und versetzt die Kinder in die Lage, Mengen exakt abzuzählen.	6.1 Wie kann ich den Zahlbegriffserwerb eines jeden Kindes individuell unterstützen?	B2
	6.2 Wie nutze ich Alltagssituationen (z. B. Tisch decken) für den Erwerb der Zählfertigkeit oder des Zahlbegriffs? Wie oft stelle ich im pädagogischen Alltag Würfel- oder Brettspiele (z. B. „Mensch ärgere dich nicht!“©) zur Verfügung?	B2
	6.3 Wie kann ich Situationen für Zählreime und regelmäßige Zählroutinen (ggf. auch Rückwärtszählen, Countdown) nutzen/schaffen?	B2
	6.4 Inwieweit beziehe ich die individuellen, kulturellen Gegebenheiten der Gruppe in den Erwerb der Zahlenreihe ein (beispielsweise durch Zählen in Fremd- oder Gebärdensprache)?	D2

Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern dabei, Zahlwörter und Ziffern mit entsprechenden strukturierten Mengen und Zahlenbildern (z. B. Würfelbildern) zu verknüpfen und zu begreifen, dass Zahlen für Mengen und Stückzahlen stehen.	7.1	In welchem Rahmen stelle ich den Kindern Materialien zur Verfügung, bei denen alle Zahlen durch identische Dinge repräsentiert werden (z. B. jeweils für alle Zahlen nur Äpfel oder nur Birnen, nur Murmeln, nur Nüsse oder nur Teller), sodass eine größere Zahl/Anzahl (z. B. fünf Äpfel) „sichtbar“ aus der kleineren Zahl/Anzahl (z. B. vier Äpfel, denen ein weiterer Apfel hinzugefügt wurde) hervorgeht?	B2
	7.2	Wo biete ich den Kindern strukturierte Mengendarstellungen, die mit Zahlen verbunden sind?	B2
	7.3	Bei welchen Gelegenheiten lasse ich Mengen (z. B. um Mädchen, Jungen, Kinder) nicht nur auszählen, sondern auch bewusst den entsprechenden Zahlwörtern, Ziffernzahlen und Zahlbildern (z. B. vier (4) / zwei (2) / sechs (6)) zuordnen?	C2
	7.4	Welche Bücher und Materialien bringe ich ein, um mit Kindern über Mathematik ins Gespräch zu kommen (z. B. Mengen zu schätzen und zu vergleichen) oder Blitzblickübungen durchzuführen?	B2 C2
	7.5	Wie berücksichtige ich die unterschiedlichen Zugänge und Lerngeschwindigkeiten der einzelnen Kinder, auch der Kinder mit Beeinträchtigungen? Welche Materialien und Situationen biete ich ihnen an?	A2 B2
Handlungskriterium 8: Die pädagogische Fachkraft fördert den Vergleich von Zahlen und die Erkenntnis, dass sich Zahlen aufgrund der mit ihnen verbundenen Mengen und Stückzahlen voneinander unterscheiden und dass sie Teile-Ganzes-Beziehungen aufweisen.	8.1	Wie unterstütze ich Kinder, die sich möglicherweise noch schwer damit tun, die Verbindung von Zahlen mit Mengen, Stückzahlen sowie Größen herzustellen?	A2
	8.2	Welche Situationen biete ich den Kindern an, in denen sie Erkenntnisse darüber gewinnen können, worin sich zwei Zahlen/Anzahlen unterscheiden bzw. in welche kleineren Zahlen sie sich zerlegen oder zu welchen größeren Zahlen zusammensetzen lassen?	B2
	8.3	Welche Würfel-, Brett-, Karten- oder sonstigen Spiele stelle ich zur Verfügung, bei denen bestimmte Mengen/Anzahlen von Dingen zusammenzufassen sind?	B2
	8.4	Inwieweit integriere ich die intrinsischen Interessen der Kinder, um zum Vergleichen von Zahlen anzuregen bzw. auf Teile-Ganzes-Beziehungen hinzuweisen?	D2

Anschluss an und für die Schule

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Wahrnehmen und Denken“ mündet im Primarbereich aller Schulen in den gesamten Unterricht ein, insbesondere in die Fächer Mathematik, Deutsch, Kunst, Musik und Sachunterricht sowie in den Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“. Für den Unterricht sind die kognitiven Kompetenzen der Kinder, wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, exekutive Funktionen und Selbstkontrolle, grundlegend. Sie sind in allen Fächern und Angeboten gegenwärtig und fördern das abstrakte und logische Denken. Ebenso fördern sie die Kompetenz, Erfahrungen aus dem täglichen Leben beschreiben, analysieren und damit kreativ und lösungsorientiert umgehen zu können. Musische und im weiteren Sinne künstlerische Angebote tragen zur Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung bei. Leitgedanken sind, dass Kinder sich entdeckend und forschend mit ihrer Lebenswirklichkeit auseinandersetzen, diese Erfahrungen in neue kreative Prozesse umsetzen und sich selbst als Erfindende, Forschende, Kunstschaffende und Komponierende verwirklichen.

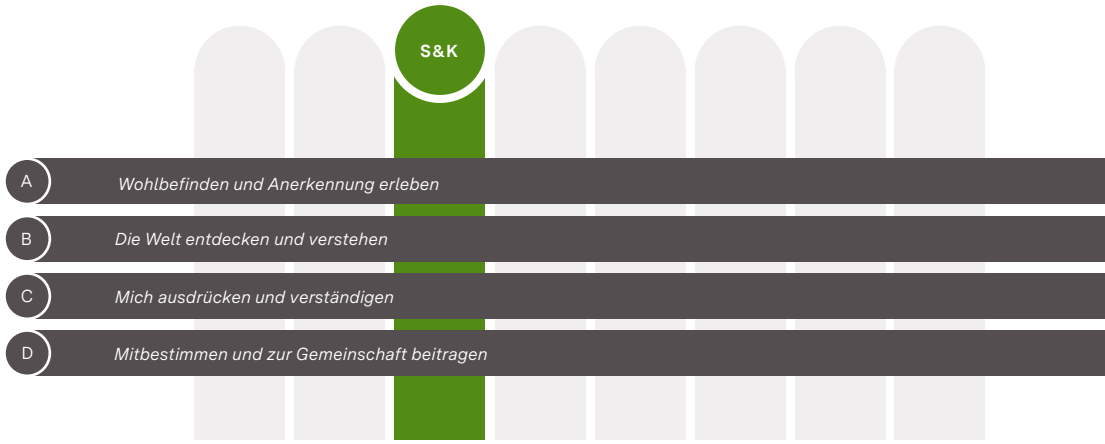
In der Schule

- erfährt das Kind Sachproblemstellungen und lernt Möglichkeiten kennen, wie es z. B. durch Experimente, Alltagssituationen, Projektthemen Antworten darauf finden kann.
- wird die Wahrnehmung der Natur und der Lebensumwelt gefördert, z. B. durch Exkursionen und Lerngänge.
- wird die Wahrnehmung, das Sehen und Hören sowie die Fokussierung der Aufmerksamkeit im Unterricht gezielt geübt.
- findet eine ständige Aktivierung der kognitiven Prozesse, wie exekutive Funktionen, durch Lernreize, Lernmaterialien, abwechslungsreiche Methoden usw. statt.
- trägt künstlerisch-gestalterisches Arbeiten zur Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung bei.
- erhält das Kind ein seinen Möglichkeiten und Bedarfen entsprechendes Bildungsangebot.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- können Kindertageseinrichtung und Schule gemeinsam in institutionsübergreifenden Angeboten aktiv-entdeckendes Lernen, problem- und anwendungsorientiertes Lernen, forschend-exploratives Lernen, themen- und projektorientiertes Lernen sowie emotional ansprechendes Lernen unterstützen.
- können Kindertageseinrichtung und Schule Bildungsangebote zusammen mit z. B. Musikschulen, Vereinen der Instrumental- und Vokalmusik, Kultur- und Literaturschaffenden, Museen, Naturschutzzentren, Zoos oder „Science Centern“ das Angebot erweitern.

2.3.3 Sprache und Kommunikation



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache und Kommunikation

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ Ludwig Wittgenstein (1889–1951), Philosoph

Jeder Mensch ist mit der Fähigkeit und dem Bedürfnis ausgestattet, zu kommunizieren und Sprache zu erwerben. Sprache ist der Schlüssel zur Welt und daher Zielsetzung und Voraussetzung unterschiedlicher Bildungsprozesse zugleich. Dabei sind individuelle Bedingungen, der Zugang zur Umgebungssprache und die positive Unterstützung durch die Umwelt ausschlaggebend für den Spracherwerb. Als Modell, Impulsgeber und Interaktionspartner sind Erwachsene daher bedeutsam für die Qualität der sprachlichen Anregung und Förderung. Sie gestalten vielfältige Dialogmöglichkeiten, die das Kind in seiner Sprachentwicklung unterstützen, und unterbreiten Angebote zu ersten Kontakten mit der Schriftsprache. Das Kennenlernen und die Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen und

Kinder erleben Sprache und Kommunikation im Zusammenhang mit Musik, Rhythmus und Fingerspielen.

Kommunikationsformen, auch nichtsprachlicher Formen wie z. B. Unterstützte Kommunikation, sind dabei eine wichtige Ressource für einsprachige Kinder, Kinder mit Behinderungen und mehrsprachige Kinder.

Leitprinzip Inklusion

Wie Sprachbildung gut gelingen kann – Grundsätze sprachpädagogischer Arbeit

In einer wertschätzenden Umgebung entwickelt das Kind die Fähigkeit, in vielfältiger Weise verbal, und nonverbal zu kommunizieren. Deshalb soll in Kindertageseinrichtungen bereits mit kleinen Kindern sehr viel gesprochen und gesungen werden. Kniereiterspiele, Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen gehören in den Alltag der Kindertageseinrichtung genauso wie die sprachliche Begleitung von allem, was erlebt und getan wird, z. B. beim Wickeln oder beim Essen. Mit Musik, gemeinsamer Bilderbuchbetrachtung und Bewegung erobern Kinder die Sprache erst so richtig.

Die Sprache, die wir intuitiv an Kinder richten, ist durch spezifische Merkmale gekennzeichnet. Sie wird als → ***kindgerichtete Sprache*** bezeichnet. Sie ist an die Bedürfnisse des Kindes angepasst, wirkt sprachunterstützend und berücksichtigt den zunehmenden Sprachfortschritt des Kindes. Ein zweijähriges Kind wird von den Bezugspersonen anders angesprochen als ein Baby, ein vierjähriges Kind

anders als ein einjähriges. Die Sprachanregungen werden je nach Reaktion des Kindes dosiert und bieten immer etwas mehr als das Kind aufnehmen kann. Sprachkompetenz wächst durch ein Sprachvorbild mit reichhaltigem Wortschatz und differenziertem Satzbau. Hierbei wenden Bezugspersonen verschiedene Strategien wie das Wiederholen von Äußerungen des Kindes, das Erweitern seiner Sprache oder das indirekte Korrigieren an (korrektives Feedback). Dabei wird der Inhalt eines noch fehlerhaft formulierten Satzes aufgegriffen und der grammatikalisch richtige Satz in der Antwort oder Wiederholung noch einmal wertschätzend formuliert. Für das Kind sind eine vielfältige Kommunikationsanregung und das sprachlich zugewandte familiäre Umfeld für seine ersten sprachlichen Erfahrungen von großer Bedeutung. Fehlen einem Kind diese Anregungen, wirkt sich dies hindernd auf seine sprachliche Entwicklung aus. Hier hat die pädagogische Fachkraft eine besonders wichtige Rolle in der Unterstützung des Kindes wie auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

In der Kindertageseinrichtung agieren pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbilder. Außerdem erkennen sie individuelle sprachliche Entwicklungsschritte durch genaues Beobachten, gehen flexibel und feinfühlig auf die Äußerungen des Kindes ein und sehen die Möglichkeit zur sprachlichen Anregung in den verschiedensten Bildungsangeboten (z. B. beim Malen, Bewegungsspielen oder mathematischen Aktivitäten). Dabei erkennen, initiieren und unterstützen sie sowohl Sprachanlässe zwischen Fachkraft und Kind als auch zwischen den Kindern. Dies kann beispielsweise in angeleiteten Situationen, bei einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung, bei Alltagssituationen (z. B. Anziehen), in Spielsituationen (z. B. beim Konstruktionsspiel) oder bei sich spontan ergebenden Situationen (z. B. bei plötzlichem Schneefall) geschehen.

Die Kommunikations- und Sprachentwicklung beginnt bereits vor der Geburt eines Kindes und setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort. Sie bezieht sich sowohl auf das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion. Dabei baut die Entwicklung der Sprachproduktion grundsätzlich auf der Entwicklung des Sprachverständnisses auf. Hierzu zählen auch die Entwicklung der nonverbalen Ausdrucksfähigkeit und das wachsenden Verständnis für nonverbale Äußerungen anderer Personen.

Nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation schließt Gestik, Mimik und Körperhaltung ein. Bereits Kleinkinder kommunizieren in vielen Fällen ausdrucksstark auf nonverbaler Ebene, beispielsweise indem sie mit ihrer Körpersprache sehr deutlich signalisieren, welche Berührung für sie angenehm ist.

Leitprinzip Inklusion

Viele Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung verfügen über keine oder eine nur schwer verständliche Lautsprache. Die Teilhabe von Kindern mit (drohender) Behinderung kann durch eine aktive Einbeziehung nonverbaler bzw. Unterstützter Kommunikation in den Alltag maßgeblich gefördert und unterstützt werden beispielsweise durch Gebärden oder Gesten, die das gesprochene Wort begleiten, oder den Einsatz von Bildkarten, um Handlungen zu visualisieren. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, das kindliche Repertoire an unterschiedlichen Ausdrucksformen zu erweitern und verschiedene Möglichkeiten des Ausdrucks, beispielsweise auch über Musik und Rhythmik, Bewegung oder Kreativität, zu bieten.

Kinder mit Behinderung erfahren Unterstützte Kommunikation durch die Fachkraft.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die kindliche Entwicklung, indem sie nonverbale Äußerungen der Kinder wahrnehmen, aufgreifen und versprachlichen („Oh, du schüttelst den Kopf. Möchtest du nichts mehr essen?“). Eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung ist eine klare und → ***kongruente*** Kommunikation der Fachkräfte auf nonverbaler und verbaler Ebene. Insbesondere für sehr kleine Kinder sind nonverbale Signale in der Kommunikation entscheidend.

Phonetik – Laute und Sprachmelodie verstehen und produzieren

Das Kind ist von Beginn an sehr sensibel für die sprachmelodischen Eigenschaften der Sprache. Es nimmt Unterschiede in den Merkmalen wie Tonhöhe, Rhythmus, Betonung, Klangfarbe, Lautstärke und Pausen wahr und erkennt diese Muster wieder. Diese Merkmale entsprechen den Parametern der Musik und können auch durch musikalisches Handeln spielerisch gefördert werden. Gleichzeitig kann das Kind spezifische Sprachlaute unterscheiden. Dies betrifft zunächst alle möglichen Sprachlaute und später nur noch die Laute der Umgebungssprache(n). Bis das Kind alle Laute und Lautkombinationen richtig aussprechen kann, dauert es eine lange Zeit. Daher beginnt das Kind das Sprechen mit vielen Vereinfachungen. Über Schreien, Gurren und Lallen, z. B. „bababa“, erfolgt der Einstieg in das sprachliche System.

Diese Entwicklung wird durch „Sprachmaterial“ aus der Umwelt ermöglicht. Die Sprache, die an Kinder im ersten Lebensjahr gerichtet ist (langsam, mit höherer Tonlage und übertriebener Sprachmelodie), unterstützt diese Entwicklung. Weitere vielfältige sprachliche Anregungen liefern z. B. Fingerspiele, Lieder, Reime, Sprachrituale beim Essen oder beim Stuhlkreis.

Lexikon/Semantik – Wortschatz und Wortbedeutung

Das Kind erweitert in seinem ersten Lebensjahr den passiven und aktiven Wortschatz in beachtlichem Umfang. Über sprachlichen Input und die Resonanz der Personen in seinem Umfeld erwirbt es Bedeutungen – es erfährt beispielsweise, dass nicht jeder runde Gegenstand ein Ball ist, sondern dass für die Wortbedeutung weitere Merkmale, wie beispielsweise Farbe, Geruch oder Beschaffenheit, von großer Bedeutung sind.

Im weiteren Verlauf entwickelt sich der Wortschatz über den Nahbereich des Kindes hinaus: Nachdem es im ersten Schritt die Wortbedeutung von Gegenständen erlernt, die sinnlich wahrnehmbar sind, folgen im nächsten Schritt die Bedeutungen abstrakterer Begriffe. Diese sind notwendig um über Themen, die nur in der Vorstellung und nicht gegenständlich greifbar sind, kommunizieren zu können. Das Kind bildet Worte zu Begriffen aus, d. h. es beginnt, innere Konzepte zu bilden und Worte aufgrund ihrer Bedeutung diesen zuzuordnen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Entwicklung des aktiven und passiven Wortschatzes insbesondere durch Kommunikation über die Welt.

Dialogische Bilderbuchbetrachtungen erweitern den aktiven und passiven Wortschatz von Kindern.

Sie benennen in vielfältiger Art und Weise und versprachlichen z. B. eigene Wahrnehmungen und Handlungen sowie Aktivitäten. Kinder benötigen vielfältige Gelegenheiten, darunter auch Wiederholungen, um Worte zu hören, sie einer Bedeutung zuzuordnen und selbst zu verwenden. Das Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern sind eine besonders geeignete Möglichkeit, diese Entwicklungen zu unterstützen. Von anderen Kindern der Gruppe hört das Kind neue Worte, die es in seinen Wortschatz integrieren kann. Mit zunehmendem Alter nimmt so der aktive und passive Wortschatz des Kindes zu, seine Äußerungen werden länger, komplexer und strukturell variationsreicher. Es kann längere Gespräche führen und in verschiedenen kommunikativen Kontexten verbal und nonverbal altersgemäß agieren.

Grammatik – Wort- und Satzbildung

Aneinandergereihte Worte erhalten in der Regel erst dann einen Sinn, wenn sie in einem bestimmten Muster im Satz angeordnet sind. Das Kind beginnt diese syntaktische Entwicklung mit Zweiwortkombinationen und baut diese rasch zu längeren und komplexeren Sätzen aus. Gleichzeitig lernt es, wie Wörter gebildet werden (→ ***Morphologie***), dazu gehören z. B. Verbbeugungen (ich gehe – du gehst), das Anwenden von grammatikalischen Fällen oder Pluralbildungen. Um diese Regeln zu erkennen, sie in sein eigenes Sprachrepertoire zu übertragen und mit deren Hilfe unendlich viele Sätze bilden zu können, muss das Kind viele grammatikalische Formen in der Kommunikation erleben. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die grammatische Entwicklung beispielsweise durch die Anwendung von spezifischen Sprachlehrstrategien wie Erweiterungen kindlicher Äußerungen und dem korrektiven Feedback. Dieses Feedback hat auch das Ziel, dem Kind zu zeigen, dass es – trotz noch unvollständigem Satzbau – richtig verstanden wurde.

Pragmatik – sprachliches Handeln

Bei der Pragmatik geht es um die Fähigkeit, verbale und nonverbale Äußerungen in der Kommunikation zu verstehen und sich so auszudrücken, wie es die jeweilige Situation erfordert. Pragmatische Kompetenzen sind eine wichtige Voraussetzung für das Kind, beispielsweise um Spielaktivitäten gemeinsam mit anderen Kindern zu planen und durchzuführen. Sie zeigen sich im Aufnehmen und Halten von Blickkontakt, dem Vollzug von Rollenwechseln im Gespräch, der Erzählfähigkeit, dem Bezug auf Äußerungen des Gegenübers und dem Beherrschen unterschiedlicher Sprechhandlungen. So entwickelt das Kind im weiteren Verlauf die Kompetenz, eigene Erlebnisse zu erzählen, Fragen zu stellen, um etwas zu bitten, jemanden zu etwas aufzufordern und seine Ausdrucksweise unterschiedlichen Situationen anzupassen. Die pädagogischen Fachkräfte können dies durch ihr Modellverhalten, vielfältige Sprachanregungen und eine aktive sprachliche Interaktion unterstützen. Dadurch wird das Kind angeregt, von eigenen Erlebnissen und Gedanken zu erzählen, Beobachtungen zu schildern, Dinge zu hinterfragen und Argumente zu formulieren und abzuwägen.

Rolle der pädagogischen Fachkräfte in der Sprachbildung und -förderung

Das Kind hat ein sehr großes Interesse daran, über persönlich Bedeutsames zu sprechen. Hierzu bietet sich im Alltag eine Fülle an Gelegenheiten, zum Beispiel während der Mahlzeiten über Vorlieben und Abneigungen, im Freispiel über Pläne beim Bauen, Vorstellungen im Rollenspiel oder beim Entdecken und Forschen über Beobachtungen und mögliche Erklärungen dazu zu sprechen. Das Kind will von Erfahrungen und Entdeckungen (z. B. im Zoo, im Schwimmbad oder in der Natur) und von wichtigen Ereignissen (z. B., dass der erste Zahn rausgefallen ist) berichten und mitteilen, was es schon alles weiß (z. B. über Dinosaurier) und welche Meinung es hat (z. B. wo der beste Platz für die neuen Spielmaterialien ist).

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, dieses Interesse des Kindes zu erkennen und solche Situationen aufzugreifen. Wenn sie an die Äußerungen des Kindes anknüpfen und ihm die Möglichkeit geben, seine Überlegungen ausführlicher darzulegen, ist das Kind motiviert, in einem länger andauernden Gespräch zu bleiben. Da es sprachlich herausfordernd ist, über Nicht-Sichtbares wie die Innenwelt, etwa Erfahrungen, Vorstellungen, Gedanken oder Emotionen, zu sprechen, fördern solche längeren Gespräche die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Die Fachkräfte zeigen in solchen Gesprächen ihr Interesse an der aktuellen Welt des Kindes und vermitteln so Wertschätzung. Zugleich bekommen sie Einblick in das Denken des Kindes, können daran anknüpfen und ihre Vorstellungen erweitern. Die Fachkräfte können in solchen Gesprächen neue Begriffe und Satzstrukturen als Modell verwenden. Wenn diese dem Kind helfen, seine Vorstellungen genauer auszudrücken, wird das Kind einige davon aufgreifen und selbst aktiv verwenden. Besonders geeignete Situationen sind die Bilderbuchbetrachtung, länger andauernde, geplante oder spontane Gespräche, die durch Fachkräfte angeleitet werden, oder das Vorlesen. Dabei lernt das Kind Begriffe und Formulierungen, die es so im Alltag eher nicht hört, es kommt dadurch in Kontakt mit → ***Bildungssprache***.

Wenn Fachkräfte gezielt im Alltag nach Gelegenheiten suchen, mit Kindern über persönlich Bedeutsames ins Gespräch zu kommen, stellen sie in der Regel fest, dass dies mit den Kindern unterschiedlich gelingt. Kinder unterscheiden sich in ihrem Mitteilungsbedürfnis und ihrer Gesprächsinitiative. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, gezielt Situationen zu schaffen, in denen alle Kinder, insbesondere auch zurückhaltende oder Kinder mit einem besonderen Sprachförderbedarf die Gelegenheit erhalten, an länger andauernden Gesprächen teilzunehmen. Dafür eignen sich Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag, in welchen die Fachkraft länger andauernde Gespräche gezielt initiiert (z. B. im Bauspiel mit der Frage „Wie stellst du dir deine Burg vor?“). Sinnvoll ist es zudem, im Tagesablauf Zeiten und Situationen einzuplanen, in denen längere Gespräche in kleinen Gruppen stattfinden können (z. B. dialogisches Lesen, Philosophieren mit Kindern, Erzählkreis, Planen von Aktivitäten, gemeinsames Gestalten, Ausflüge in die Natur).

Für die Sprachentwicklung ist es zentral, dass alle Kinder die Gelegenheit haben, an solchen länger andauernden Interaktionen teilnehmen zu können. Dennoch kommen längere Gespräche im Kita-Alltag nicht so häufig vor, wie Kinder und Fachkräfte sich dies wünschen. Der erste Schritt, um die Häufigkeit von Interaktionen mit längerer Dauer zu erhöhen, ist die Fokussierung auf dieses Qualitäts-

merkmal. Im zweiten Schritt setzen pädagogische Fachkräfte Sprachförderstrategien wie z. B. Modellierungsstrategien, Fragestrategien, Rückmeldestrategien ein, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten.

Durch den Einsatz von einfachen und komplexen Sprachförderstrategien, wie zum Beispiel dem handlungsbegleitenden Sprechen („Ich halte einen Apfel in der Hand“) oder dem denkbegleitenden Sprechen („Ich könnte den Apfel zu Apfelmus einkochen oder damit einen Kuchen backen“), wird die Sprachfähigkeit des Kindes angeregt und alltagsintegrierte Sprachbildung umgesetzt. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten ihre eigenen Handlungen und die des Kindes sowie das gemeinsame Spiel nonverbal und verbal und bieten dem Kind

- einen reichhaltigen Wortschatz (anknüpfend an die Interessen und Themen des Kindes),
- vielfältige Satzstrukturen (von einfachen Hauptsätzen bis hin zu komplexen Satzstrukturen mit Haupt- und mehreren Nebensätzen) und
- abwechslungsreiche Erzählformate (freies Erzählen mit oder ohne ein bestimmtes Thema).

Sie regen zum Nachdenken, Diskutieren und Philosophieren an und nutzen dazu verschiedene Fragetechniken, wie zum Beispiel W-Fragen wie „Was passiert, wenn die Sonne auf den Schnee scheint?“ oder Alternativfragen wie „Magst du lieber einen Turm bauen oder draußen spielen?“.

Unterhaltungen, die an den Interessen des Kindes anknüpfen, motivieren das Kind länger im Gespräch zu bleiben und fördern so die sprachlichen Fähigkeiten.

Zugleich fördern sie eine Gesprächskultur, in der verschiedene Meinungen akzeptiert werden – auch im Fall von Konflikten. Das Ziel ist dabei, die Sprech- und Kommunikationsfreude der Kinder zu wecken oder zu erhalten und sie in der stetigen Weiterentwicklung ihrer individuellen sprachlichen Kompetenzen zu begleiten. Eine hohe Qualität der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind gilt als ein entscheidender Faktor für eine gute und nachhaltige Bildung und Entwicklung der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte stehen darüber hinaus im engen Austausch mit den Familien und bieten Beratung und Impulse für die Spracherziehung im familiären Umfeld an.

Manche Kinder benötigen neben der alltäglichen Sprachbildung besondere Unterstützung im Spracherwerb. Hilfreich sind in diesen Fällen Dialogsituationen in kleinen Gruppen, in denen sprachlicher Input gezielt gegeben werden kann. Voraussetzung für gelingende Kommunikation/Spracherwerb ist auch das gegenseitige Zuhören, das von Kindern in diesen Kleingruppen erfahren werden kann.
Alle bisher genannten Grundsätze einer guten Sprachbildung werden auch bei der Sprachförderung beachtet, sodass sich beide im Kita-Alltag ergänzen. Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung wird somit nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Unterstützung und

Begleitung der Sprachentwicklung beispielsweise durch reflektiert eingesetztes sprachförderliches Interaktionsverhalten oder in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote. Diese setzen an den Bildungsinteressen (z. B. Dinosaurier, große Fahrzeuge, Haustiere) und am Sprachstand des jeweiligen Kindes an. Um diesen zu ermitteln, nutzen pädagogische Fachkräfte entsprechende Sprachbeobachtungsinstrumente, die die Sprachentwicklung und die Sprachinteressen in den Blick nehmen. Sie ermöglichen eine fundierte Einschätzung der Sprachentwicklung und darauf aufbauend die Planung von Impulsen, gezielten und begleiteten Aktivitäten sowie individuell abgeleiteten Fördermaßnahmen.

Sollten im Rahmen der Beobachtung Sprachauffälligkeiten entdeckt werden, suchen die pädagogischen Fachkräfte das Gespräch mit der Familie und verweisen auf weitere Unterstützungssysteme aus dem Sozialraum. Um Kinder mit Beeinträchtigungen z. B. beim Sprachverstehen und bei der Sprachproduktion zu unterstützen, werden individuelle Sprachförderangebote bzw. auch therapeutische Unterstützung wie Logopädie oder sonderpädagogische Frühförderung benötigt. Alle Beteiligten haben die Aufgabe, entsprechende Möglichkeiten der Förderung zu kennen und entsprechend zu beraten.

Wenn bei der Einschulungsuntersuchung (ESU) auf Grundlage der schulärztlichen Bewertung des Sprachentwicklungsstands ein intensiver Sprachförderbedarf festgestellt wird, erfolgt im Jahr vor der Einschulung eine verpflichtende zusätzliche Sprachförderung. Die Verbindlichkeit der Sprachförderung ist im Schulgesetz ab 01.08.2025 verankert. Bei weiterhin bestehendem intensivem Sprachförderbedarf zu Beginn der Schulzeit erfolgt der verbindliche Besuch einer Juniorklasse.

Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit leben und wertschätzen

Die sprachliche Bildung und Förderung in der Alltags- und Bildungssprache Deutsch stellt einen zentralen Baustein der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen für alle Kinder dar. Die Alltagssprache (Umgangssprache) bezieht sich dabei auf die in alltäglichen Kommunikationssituationen gesprochene Sprache. Bildungssprache bezeichnet eine spezielle Form der Sprache, die durch bestimmte Merkmale (stilistisch, grammatikalisch, auf den Wortschatz bezogen) gekennzeichnet ist und die vor allem in formalen (Bildungs-)Kontexten und im schriftlichen Sprachgebrauch genutzt wird.

Gleichzeitig sollte es Kindern ermöglicht werden, positive und bereichernde Erfahrungen mit anderen Sprachen sowie Dialekten zu machen, und somit sprachliche Vielfalt als etwas Positives und Erstrebenswertes zu erleben. In der Kindertageseinrichtung sollen unterschiedliche Sprachen und Zeichensysteme, Sprachcodes und Dialekte daher nicht nur zugelassen, sondern auch zum Thema gemacht werden. So wird deutlich, dass es für ein und dieselbe Sache verschiedene sprachliche Bezeichnungen oder Gesten gibt und man zwischen verschiedenen sprachlichen Systemen situationsangemessen wechseln kann.

Alltagsintegrierte Sprachförderung durch gezielte Angebote und Impulse.

Im Umgang miteinander hören und erleben Kinder verschiedene Dialekte als wertvollen Bestandteil ihrer eigenen kulturellen Identität. Die Kinder erkennen, dass es verschiedene Sprachen, Dialekte und das Hochdeutsche gibt und alles jeweils seine eigene Berechtigung hat. Die hierbei entstehende informelle Beschäftigung mit Sprache kann durchaus als erster Schritt in eine langfristig angestrebte Mehrsprachigkeit gesehen werden.

Der Umgang und die aktive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vielfalt und mit den mitgebrachten Dialekten der Kinder sind ein fester Bestandteil des Kita-Alltags und finden anlass- und themenbezogen, angepasst an die jeweiligen sozialen und örtlichen Gegebenheiten der Einrichtungen, statt.

Fachkräfte sind sprachliches Modell:

- Sie beschäftigen sich kritisch mit ihrer eigenen Sprache und sprachlichen Kompetenz.
- Sie machen sprachlich vielfältige Angebote.
- Sie regen eine Auseinandersetzung mit anderen Sprachen, Dialekten und Kommunikationsformen an.
- Sie wechseln selbst in jeweils geeigneten Situationen zwischen Dialekten und eher standardsprachlichen Phasen und gebrauchen auch bildungssprachliche Elemente (z. B. Passivkonstruktionen, Genitiv, längere und kürzere Nebensätze).
- Sie achten darauf, dass Kinder Bildungssprache erwerben.
- Sie vermeiden, Kinder mit Sprache zu überhäufen, sondern gehen mit ihnen in einen ausgeglichenen Dialog.

Sehr viele Kinder wachsen heute mit noch anderen Familiensprachen als Deutsch auf. Dabei ist mehrsprachiges Aufwachsen sehr facettenreich. Kinder können von Beginn an mit mehreren Sprachen aufwachsen oder erst später eine Sprache oder mehrere dazulernen. Der Sprachgebrauch und die Art der → ***Mehrsprachigkeit*** können sich im Verlauf der Entwicklung und des gesamten Lebens verändern.

Die (mehr-)sprachige Entwicklung des Kindes ist abhängig von seinen individuellen und sprachlich-familiären Hintergründen. Im Allgemeinen durchlaufen mehrsprachige Kinder sehr ähnliche Entwicklungsmeilensteine wie einsprachig aufwachsende Kinder. Die Entwicklung im Deutschen kann in unterschiedlichem Ausmaß und in Abhängigkeit von den individuellen Sprachlernbedingungen (z. B. dem Alter beim ersten Kontakt mit dem Deutschen) von den Familiensprachen beeinflusst sein (z. B. im Hinblick auf Aussprache, Wortschatzentwicklung und Grammatik) und ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass in bestimmten Entwicklungsphasen Sprachmischungen vorkommen können. Das mehrsprachige Aufwachsen kann die spätere schulische Entwicklung etwa im Hinblick

Mehrsprachigkeit ist eine Ressource.

auf das Erlernen weiterer Sprachen positiv beeinflussen, das Wohlbefinden des Kindes in Familie und Kindertageseinrichtung sowie die Ausbildung einer mehrsprachigen Identität stärken. Ob dies gelingt, ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen des Kindes, Merkmalen seiner Familie sowie der Kindertageseinrichtung. Pädagogische Fachkräfte setzen sich mit dem mehrsprachigen Aufwachsen der Kinder auseinander und sind dafür eng im Kontakt mit der Familie. In der Kindertageseinrichtung werden auf der einen Seite die Kompetenzen des Kindes im Gebrauch der deutschen Sprache gefördert, auf der anderen Seite auch die Familiensprache des Kindes wertgeschätzt und in den pädagogischen Alltag miteinbezogen (z. B. sprachliche Vielfalt in der Einrichtung visualisieren, mehrsprachige Bücher, Lieder und Hörspiele aktiv anbieten, interkulturelle Erfahrungen der Familien als Ressource und Bereicherung in die Planung der pädagogischen Aktivitäten miteinbeziehen). Eltern mit nichtdeutschen Herkunftssprachen sind daher wichtige Partner im Bildungsprozess. Sie brauchen Ermutigung und Bestärkung, ihr Kind beim Erwerb des Deutschen und der Herkunftssprache zu unterstützen.

Leitprinzip Partizipation

Eine Integration sprachlicher Vielfalt und die Unterstützung kindlicher Mehrsprachigkeit in der Kindertagesbetreuung führen idealerweise zu einer Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen sowie der Wertschätzung aller sprachlichen Lerngelegenheiten. Verschiedene Sprachen und Dialekte einzubeziehen, kann dazu beitragen, ein sprachlich angereichertes und förderliches sprachliches Umfeld zu schaffen.

Die schriftsprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit – Lesen und Schreiben als wichtige Kulturtechniken

Die ersten Kontakte mit der Schriftkultur und die ersten Entwicklungsschritte im Lesen und Schreiben finden schon in der frühen Kindheit in der Familie und in der Kindertageseinrichtung statt. Die Kinder erleben Erwachsene, die Bücher oder Zeitschriften (digital oder analog) lesen und sich Notizen machen (z. B. bei der Beobachtung der Kinder) oder Nachrichten verfassen. In unterschiedlichen

Situationen, Angeboten und Impulsen ermöglichen pädagogische Fachkräfte den Kindern im Kita-Alltag vielfältige Erfahrungen mit der Schriftkultur und wecken auf diese Weise die Lust daran. Auch Visualisierungen von Erlebnissen und Inhalten sowie die Verwendung von Symbolen sind erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache, wie beispielsweise in der → ***Literacy***-Erziehung.

Bestandteile der schriftsprachlichen Entwicklung

Die schriftsprachliche Entwicklung hängt eng mit der Fähigkeit, zu sprechen und zu verstehen, zusammen, denn die gesprochene Sprache ist unerlässlich, um sich mit Schrift auseinanderzusetzen. Durch die Schrift überwindet die mündliche Sprache Raum und Zeit: Eine schriftliche Botschaft kann später und an einem anderen Ort gelesen werden.

Dennoch ist Schriftsprache nicht einfach aufgeschriebene gesprochene Sprache, denn beide haben ihre eigenen Regeln. Wir schreiben nicht so, wie wir sprechen, und wir sprechen nicht so, wie wir schreiben. Um dies zu erkennen, sind viele Erfahrungen mit gesprochener Sprache, Schriftsprache und dem Gespräch über die Unterschiede erforderlich.

Lesen und Schreiben entwickeln sich in Stufen, beginnen schon in der frühen Kindheit und werden in der Schule mit einem systematischen Unterricht weitergeführt. Diese Entwicklung geht mit der Erkenntnis einher, dass ein Bild von einem Gegenstand diesen Gegenstand repräsentiert. Der Baum im Bilderbuch steht für einen Baum im Park. Nach und nach erkennen Kinder Symbole und Zeichen in ihrem Umfeld. Sie erkennen, dass Buchstaben eine besondere Bedeutung haben, und schreiben diese auf ihre Bilder. Das Interesse an Buchstaben geht in der Regel vom eigenen Namen aus. Diese Schreibweise wird zu Beginn visuell auswendig gelernt und immer wieder entdeckt und geschrieben. Am Anfang erkennt das Kind ein Wort noch in seiner Gesamtheit. Es kennt noch nicht die einzelnen Laute und welche Buchstaben ihnen entsprechen. Durch vielfältige Erfahrungen macht sich das Kind die Laut-Buchstaben-Zuordnung zu eigen und es kommt zum sogenannten → „***lautgetreuen Schreiben***“. Im späteren, systematischen Unterricht lernt das Kind dann die Regeln der Rechtschreibung und weiß, dass manches anders geschrieben als gesprochen wird.

Eine für den Schriftspracherwerb besonders relevante und vorschulisch gut förderbare Fähigkeit ist die phonologische Bewusstheit. Hierbei handelt es sich um eine metasprachliche Fähigkeit, einzelne Laute und Silben in der Sprache wahrnehmen und die formalen (lautlichen) Eigenschaften der Sprache unterscheiden zu können. Zu diesen Eigenschaften der Sprache gehören beispielsweise die Aufteilung eines Wortes in Silben, die Silben ihrerseits in Laute, die An- und Auslaute eines Wortes oder dessen Längenunterschiede. Wenn ein Kind die Fähigkeit besitzt, den Inhalt eines Wortes von der formalen Struktur eines Wortes zu trennen, kann es folgende Frage beantworten: Welches Wort ist länger: Zug oder Lokomotive?

Beim Silben-Klatschen, Reime-Finden und Anlaute-Hören wird diese Fähigkeit benötigt und gefördert. Die phonologische Bewusstheit ist eine wichtige Kompetenz für das spätere Erlernen von Lesen und Schreiben.

Kinder entdecken die Bedeutung von Buchstaben und deren Funktion.

Wissen über Schriftkultur wird im Kontakt mit Schrift erworben. Dabei handelt es sich um:

- Wissen über Lese- und Schreibhandlungen. Wie schreibt oder liest man etwas?
- Wissen über verschiedene Schriftstücke und Druckerzeugnisse. Was ist eine Liste oder ein Gedicht? Was ist ein Buch oder eine Zeitung?
- Wissen über Elemente der Schriftkultur. Wie unterscheiden sich Buchstabe, Ziffer und Satzzeichen?
- Wissen über verschiedene Schriften, also aktuelle und alte Schriftsysteme und andere Zeichensysteme (Morse-Alphabet, Blindenschrift, Verkehrszeichen oder Piktogramme).

Die Kindertageseinrichtung kann mit einem vielfältigen Angebot in unterschiedlichen Situationen die Lust und Freude der Kinder an der Schriftkultur anregen. Dadurch sammeln Kinder Erfahrungen mit der Schriftkultur und die Schreiblust der Kinder wird geweckt. Der systematische Erwerb der Schriftsprache ist Aufgabe der Schule. Die Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist es hingegen, den Kindern vielfältige Erfahrungen mit Schriftsprache zu ermöglichen. Ein Beispiel hierfür könnte sein, die Kinder auf den Unterschied zwischen dem Buchstabennamen (wie ein Buchstabe im Alphabet aufgesagt wird) und dem Buchstabenlaut (wie ein Buchstabe als Laut in einem Wort ausgesprochen wird) hinzuweisen. Die Fachkräfte greifen das in der Regel vorhandene Interesse der Kinder an Schrift auf, machen auf Besonderheiten aufmerksam und regen die Kinder an, sich aktiv mit Schrift auseinanderzusetzen.

3 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache und Kommunikation“

Verbale und nonverbale Kommunikation

Ziele: Das Kind

- nutzt Sprache, um an der Gemeinschaft teilzuhaben und das Zusammenleben mit anderen zu gestalten.
- erlebt Interesse und Freude an der Kommunikation, erweitert und verbessert seine nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft identifiziert und gestaltet Sprachanlässe. Dabei zeigt sie den Kindern vielfältige Möglichkeiten auf, mit anderen zu interagieren und an der Gemeinschaft teilzuhaben.	1.1 Wann habe ich heute meine Planung verworfen und bin auf die Themen der Kinder eingegangen?	A3 D3
	1.2 Wie habe ich heute aus bestimmten Situationen Kommunikations- und Sprachanlässe gestaltet?	B3
	1.3 Welcher Sprechanlass war heute von mir geplant?	B3
	1.4 Wie unterstütze ich die Kinder im Alltag dabei, mit anderen Kindern oder mir zu kommunizieren und in Beziehung zu treten? Welche zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten sind hierfür notwendig bzw. welche Möglichkeiten – sprachlich und nicht-sprachlich – nutze ich aktiv?	B3 C3 D3
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft ist ein bewusstes sprachliches Modell und gibt gezielte Anregungen, mit denen sie an die Äußerungen der Kinder und ihre jeweiligen Entwicklungsstände anknüpft. Sie greift dabei die Interessen und Themen der Kinder auf und erweitert sie.	2.1 Wie wird deutlich, dass ich im Alltag eine kindgerichtete Sprache, die am Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder ausgerichtet ist, anwende?	A3 D3
	2.2 Wie kann ich den Kindern in meinen verbalen und nonverbalen Äußerungen kongruent gegenübertreten? Anhand welcher Aspekte merke ich bzw. die Kinder das?	A3
	2.3 In welcher Weise gestalte ich Kommunikations- und Sprachanlässe, um gezielte Interaktionen zwischen den Kindern herzustellen?	C3 D3
	2.4 Welche Gesprächs- und Sprachlehrstrategien kenne ich und wie wende ich diese aktiv im Alltag der Kindertageseinrichtung an?	B3

Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, sich in ihrem Sprachverständnis und ihrer Sprachproduktion weiterzuentwickeln sowie sich verbal und nonverbal auszudrücken. Sie kennt und nutzt Formen der Beobachtung und Diagnostik als Ausgangspunkt für Unterstützung.	3.1 Welchen geschützten Rahmen biete ich als pädagogische Fachkraft den Kindern, in dem sie ihre sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten erweitern können?	A3 C3
	3.2 Welche Möglichkeiten nutze ich, um den aktuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder einzuschätzen? Welche Maßnahmen ergreife ich davon ausgehend gezielt?	
	3.3 In welchen Situationen im Alltag unterstütze ich Kinder in ihrer sprachlichen – verbalen und nonverbalen – Entwicklung durch eine aktive sprachliche Interaktion?	C3
	3.4 In welchen Situationen wende ich geeignete Beobachtungs- und diagnostische Strategien an, und wie nutze ich diese gezielt zur Förderung und Unterstützung der Kinder?	A3 B3
	3.5 Inwieweit erkenne ich Interaktionen zwischen den Kindern als einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung und Erweiterung von Sprache an, und in welcher Weise unterstütze ich genannte Interaktionen?	C3 D3
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern vielfältige Gelegenheiten zum länger andauernden Austausch mit anderen Kindern und ihr. Darüber hinaus regt sie die Kinder gezielt an, nicht nur ihre Erfahrungen und ihr Wissen, sondern auch ihre Vorstellungen, Wünsche, Gedanken und Emotionen in allen Bildungsbereichen mit anderen zu teilen und Zusammenhänge herzustellen.	4.1 In welcher Situation ist es mir heute besonders gelungen, an den Äußerungen und Interessen der Kinder anzuknüpfen?	A3 D3
	4.2 Welche offene Frage hat die Kinder heute besonders zum Nachdenken angeregt?	B3
	4.3 Welche neuen Begriffe haben die Kinder heute kennengelernt und wie habe ich sie angeregt, diese selbst vielfältig zu verwenden?	B3 C3
	4.4 Wie unterstütze ich den Dialog der Kinder untereinander?	D3
	4.5 Wie unterstütze ich länger anhaltende Gespräche mit den Kindern? Wie kam es zu einem länger anhaltenden Gespräch und wie ist es mir gelungen, dass sich die Kinder länger am Gespräch beteiligt haben?	C3

Sprache und Vielfalt

Ziele: Das Kind

- erfährt unterschiedliche Sprachen als Bereicherung der Kommunikation und Kultur.
- macht vielfältige Erfahrungen mit Deutsch als Alltags- und Bildungssprache und lernt unterschiedliche Sprachen und Dialekte kennen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht positive und bereichernde Erfahrungen mit der Vielfalt von Sprachen und richtet die Aufmerksamkeit der Kinder auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen und Dialekte.	5.1 Wie beziehe ich die Familiensprachen der Kinder in den Kita-Alltag ein? Wie kann ich die Kinder bestärken, mehrere Sprachen zu erlernen und zu nutzen?	A3 B3 C3
	5.2 Wie beziehe ich die Sprachen, Dialekte und Ressourcen in Bezug auf Mehrsprachigkeit aus meinem Team aktiv in den Kita-Alltag ein und wie kann ich dies verankern?	
	5.3 In welcher Form schenke ich den Kindern Raum zur experimentellen Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vielfalt?	B3
	5.4 Wie greife ich die Erwartungen der Familien unserer Kinder zum Thema mehrsprachliche Bildung im Kita-Alltag auf?	

Schriftsprachliche Entwicklung

Ziele: Das Kind

- lernt Lese- und Schriftkultur als Teil seiner alltäglichen Lebenswelt kennen.
- entwickelt für den weiteren Schriftspracherwerb bedeutsame Kompetenzen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft eröffnet den Kindern Möglichkeiten zur Teilhabe an der Lese- und Schriftkultur, sodass sie diese als Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt erfahren. Sie schafft	6.1 Inwieweit ermögliche ich es jedem Kind, sich mit seinen Lebenserfahrungen in den Büchern und Geschichten wiederzufinden? Spreche ich in meiner Auswahl von Büchern und Geschichten bspw. verschiedene Familienformen, Kulturen, Hautfarben, Sprachen, körperliche Voraussetzungen an?	A3

Gelegenheiten, dass Kinder Erfahrungen mit Schriftsprache machen und zudem Kompetenzen entwickeln, die für den weiteren Schriftspracherwerb von Bedeutung sind.	6.2	Wie unterstütze ich die Kinder dabei, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen frei entfalten zu können?	C3
	6.3	Wann erleben die Kinder mich, als schreibende/n Erwachsene/n, als Vorbild?	B3
	6.4	Wie beziehe ich die Kinder mit ihren Interessen in Schreib- und Lesehandlungen ein?	D3

Anschluss an und für die Schule

Sprache ist der zentrale Schlüssel für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Verstehen, sprechen, schreiben, lesen und sich in verschiedenen Situationen ausdrücken zu können, sind grundlegende Fähigkeiten, um sich mit den Inhalten aller Bildungsbereiche auseinanderzusetzen und das eigene Wissen sowie die eigenen Gedanken auszudrücken. Als Schlüssel zur Welt werden Sprache und Kommunikation deshalb auch in der Schule sinnvoll erlebbar und als Mittel der Ausdrucksfähigkeit und Einflussnahme erfahrbar gemacht. Schule fördert die Freude des Kindes am Sprechen, Schreiben und Lesen. Kinder erhalten die Möglichkeit, sich verbal und nonverbal auszudrücken, Kommunikation als wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Gemeinschaft zu erleben und zu erkennen, wie wichtig Sprache in Wort und Schrift für die Auseinandersetzung mit Inhalten der eigenen Lernprozesse ist. Das Interesse an Schrift und Literatur soll geweckt werden.

In der Schule

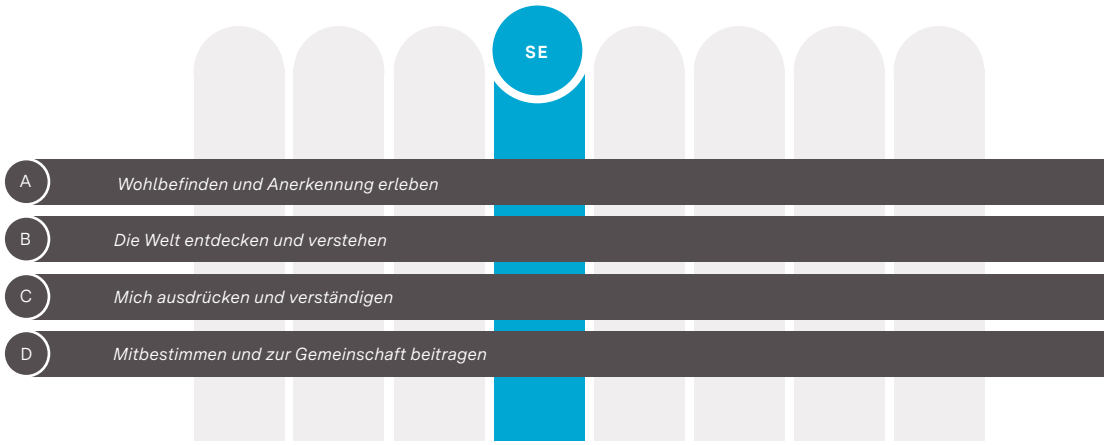
- werden vielfältige Gesprächs- und Erzählsituationen ermöglicht und begleitet, z. B. Diskussionsrunden, im Klassenrat usw.
- werden Gesprächs- und Sprachbeteiligungsregeln, Begrüßungs- und Umgangsformen erarbeitet und eingeübt.
- werden Kinder zum kreativen Umgang mit Sprache eingeladen, z. B. durch Wortspiele, Reimspiele, Liedtexte, das Singen von Liedern, das Schreiben eigener Geschichten und Gedichte.
- werden Kinder für nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten sensibilisiert.
- wissen Lehrpersonen um ihre Vorbildfunktion beim Sprechen und Zuhören.
- lernen Kinder, über ihr Lernen und ihre Lern-prozesse zu sprechen, wie z. B. Mathe-Wortspeicher (Begrifflichkeiten genau kennenlernen: ist gleich, ist größer als, Unterschied usw.).
- wird mit der gesprochenen Sprache experimentiert und werden Dialekte entdeckt.

- findet Sprachförderung als Ergänzung zum Unterricht statt, wie z. B. Sprachfördermaßnahmen in Juniorklassen oder Vorbereitungsklassen.
- werden vielfältige mehrsprachige Ressourcen der Kinder im Unterricht konsequent berücksichtigt.
- eignen sich Kinder Schriftsprache in einem systematischen und sukzessiven Prozess unter Einsatz von verschiedenen Methoden an.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- bieten Familie, Kindertageseinrichtung und Schule den Kindern ausreichend Gelegenheit, Sprache in vielfältiger Weise zu erleben und zu erfahren (aktives Sprechen, Singen, Sehen und Zuhören).
- fördern Kindertageseinrichtung und Schule die Freude am Sprechen und Zuhören. Kinder erhalten die Möglichkeit, sich verbal und nonverbal auszudrücken und Kommunikation als wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Gemeinschaft zu erleben.
- stimmen sich Kindertageseinrichtung und Schule zum Einsatz der Symbole und Medien (z. B. die Nutzung von Anlauttabellen) ab, sodass für die Kinder ein Wiedererkennungswert entsteht.
- tauschen sich pädagogische Fachkräfte, Eltern und Lehrkräften unter Berücksichtigung des Datenschutzes über die Ergebnisse von Beobachtungs-, → ***Screeningverfahren*** oder weiteren Sprachstandsfeststellungen aus als Grundlage für individuelle Angebote und Anregungen in den jeweiligen Lebenskontexten.
- arbeiten Kindertageseinrichtung und Schule unter Einbeziehung der Eltern in enger Abstimmung bei der Förderung der Kinder zusammen. Dies betrifft insbesondere das letzte Kita-Jahr, in dem die alltagsintegrierte Förderung mit gegebenenfalls zusätzlicher verbindlicher Sprachförderung verzahnt ist.
- nutzen Erkenntnisse aus eigenen Beobachtungen und Sprachstandsfeststellungen für die Beratung mit Eltern zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten.
- bauen pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte auf den Grundlagen auf, welche die Kinder aus ihren Familien mitbringen. Alle Familiensprachen werden wertgeschätzt.
- können Lesepatenschaften unter Einbezug z. B. von Grundschulkindern, Ehrenamtlichen, Familienmitgliedern gestaltet werden.

2.3.4 Soziale Entwicklung



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld soziale Entwicklung

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, sich in Gruppen zurechtzufinden, sich zu behaupten und Rücksicht zu nehmen. Durch die Aneignung von sozialen Kompetenzen werden Kinder zu angenommenen Mitgliedern der Gesellschaft, denn jede Gemeinschaft kann nur funktionieren, wenn alle willens und fähig sind, sich auszutauschen, abzustimmen und gegenseitig zu helfen. Diese Kompetenzen entwickeln sich in der aktiven Auseinandersetzung mit anderen Menschen und im komplexen Zusammenspiel von genetischen Anlagen, Eigenaktivität des Kindes und Umwelteinflüssen.

Der Oberbegriff „soziale Entwicklung“ umfasst eine Reihe von kognitiven und sozialen Phänomenen. Da sich soziale Kompetenzen nur im Austausch mit anderen Menschen entwickeln können, liegt eine große Herausforderung darin, Beziehungen zu Kindern positiv zu gestalten. In der Familie wird der Grundstein für die soziale Entwicklung gelegt. Die Kindertageseinrichtung schließt hier an und kann wesentliche Beiträge leisten – vor allem für Kinder, die unter herausfordernden sozialen Bedingungen aufwachsen. Daraus geht auch die Aufgabe hervor, Eltern in ihrer Bedeutung wertzuschätzen und in ihrer Verantwortung zu unterstützen.

Geteilte Aufmerksamkeit lernen

Kinder lernen im Laufe der ersten Jahre, die eigene Perspektive mit der anderer zu koordinieren. Zunächst lernen sie, die Zeigegeste anderer Personen zu verstehen. Anfangs betrachten sie nur die ausgestreckte Hand und nicht, worauf sie zeigt. Später fokussieren sie das Ziel, vergessen aber die zeigende Person. Der schwierigste Schritt besteht darin, auf das Ziel zu schauen und sich dabei gleichzeitig bewusst zu machen, dass die andere Person auf etwas Bestimmtes aufmerksam machen möchte. Um diese Form von → ***geteilter Aufmerksamkeit*** zu fördern, können pädagogische Fachkräfte Situationen schaffen, in denen sie sich auf gleiche Blickhöhe wie das Kind begeben und auf nahe gelegene Objekte zeigen. Später können sie die Distanz zum Ziel vergrößern und beobachten, ob es dem Kind gelingt, das Ziel zu entdecken. Sie können den eigenen Blick auch immer wieder zwischen Ziel und Kind wechseln, um das Kind zu ermuntern, es ihnen gleichzutun. So lernt das Kind, den Wechsel zu verinnerlichen, der für geteilte Aufmerksamkeit erforderlich ist.

Die geteilte Aufmerksamkeit entwickelt sich im Laufe der ersten Lebensjahre.

Lernen durch Nachahmung

Die Nachahmung anderer Personen ist ein zentraler Meilenstein der frühen sozialen Entwicklung. Kinder lernen vieles durch Nachahmung, wie zum Beispiel soziale Regeln, aber auch bestimmte Handlungsabläufe im Umgang mit Objekten. Ab Beginn des zweiten Lebensjahres entwickelt sich die bewusste Nachahmung zielgerichteter Handlungen. Imitationsspiele werden dann immer beliebter. Später mündet die Imitation unter anderem in Rollenspielen. Hier identifiziert sich das Kind im Spiel mit einer anderen Person und deren sozialer Rolle und versucht, ihr Verhalten möglichst genau nachzuahmen.

Mit der Zeit wird das soziale Kausalverständnis („Warum machst du das?“) immer differenzierter. Pädagogische Fachkräfte können Kinder bei diesem Lernprozess unterstützen, indem sie ihr eigenes Handeln möglichst oft sprachlich begründen oder über Gründe für das Handeln anderer Kinder sprechen. Auch wenn das Kind anfangs noch nicht alle Einzelheiten einer Erklärung versteht, begreift es doch, dass es einen Grund gibt, warum Menschen sich auf bestimmte Weise verhalten. Das hilft ihm auch, sich selbst besser zu verstehen.

Zwischen positivem und negativem sozialem Verhalten unterscheiden

Das Nachdenken über die Ursachen und Folgen von sozialem Handeln beginnt bereits im Säuglingsalter und wird maßgeblich durch Beobachtungslernen geprägt. Wie Studien zeigen, lehnen Kinder schon im ersten Lebensjahr grenzverletzendes Verhalten anderer Personen ab, während sie freundliches Verhalten positiv bewerten. Diese Einschätzung ist wichtig, weil Kinder in anderen Personen Modelle für eigene Verhaltensweisen sehen. Sie beobachten z. B. sehr genau, wie Erwachsene damit umgehen, wenn Kinder untereinander Konflikte austragen. Falls sich ein Kind verletzend gegenüber einem anderen Kind verhalten hat, sollten sich pädagogische Fachkräfte daher als allererstes dem angegriffenen Kind zuwenden und ihm Schutz und Sicherheit gewähren. Außerdem ist in ruhiger und bestimmter Art deutlich zu machen, dass verletzendes Verhalten gestoppt wird. Schließlich benötigen beide Parteien Unterstützung in ihrer jeweiligen Situation. Erst wenn beide Konfliktparteien sich beruhigt haben, können Maßnahmen eingeleitet werden, die im Idealfall zu einer Versöhnung zwischen den streitenden Kindern führen. Jedes Kind sollte sich erklären dürfen und gehört werden (vgl. Kapitel 1.3.2). Bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, Wahrnehmungsstörungen oder mit → ***Autismus-Spektrum-Störungen*** kann es vorkommen, dass sie das Verhalten des anderen Kindes nicht adäquat interpretieren können und daher als Angriff verstehen, auf den sie mit Abwehr reagieren. Pädagogische Fachkräfte sind hier gefordert, das Verhalten richtig einzuordnen und anderen Kindern aus der Gruppe zu erklären.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

Das Konzept von der eigenen Person

Im Verlauf des zweiten Lebensjahres wächst im Kind die Erkenntnis, dass jeder Mensch seinen ganz eigenen Zugang zur Welt hat und die gleiche Situation unterschiedlich wahrnimmt. Diese Erkenntnis bildet die Voraussetzung dafür, dass ein Kind sich als eigenständige Person begreift. Ist das Kind in der Lage, sich auch von außen zu betrachten, kann es sich selbst Eigenschaften zuschreiben. So entstehen das → ***Selbstkonzept*** und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Beides ist für die weitere Entwicklung sehr wichtig. Das Nachdenken über eigenes Handeln können pädagogische Fachkräfte durch interessiertes Nachfragen, warum das Kind etwas Bestimmtes möchte oder getan hat, gezielt stärken.

Prosoziales Handeln – helfen, trösten, teilen

Ein Verhalten gilt als fürsorglich oder prosozial, wenn es mit der Absicht verbunden ist, einer anderen Person zu helfen, ohne dass ein direkter eigener Vorteil damit verbunden ist. Unterschieden werden drei Formen frühen prosozialen Verhaltens von Kindern: instrumentelles Hilfeverhalten (Unterstützung einer anderen Person, um so das eigene Ziel zu erreichen), Trösten (einfühlsame Sorge für das Gegenüber) und freiwilliges Teilen (z. B. des Lieblingsspielzeugs) bzw. von sich aus Helfen.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Um prosoziales Hilfeverhalten zu unterstützen, können pädagogische Fachkräfte die Kinder früh an alltäglichen Aufgaben beteiligen, wie etwa an Küchendiensten oder Blumengießen. Dabei ist eine entwicklungsangemessene Auswahl geeigneter Aufgaben und Reaktionen der Fachkräfte wichtig. Bei jüngeren Kindern (< 16 Monate) kann mit positiver Rückmeldung und Aufforderungen gearbeitet werden. Bei älteren Kindern sollten vor allem die Eigenmotivation zum Helfen gefördert und materielle Belohnungen fürs Helfen eher vermieden werden, weil sie dazu führen, dass das Kind hilft, um die Belohnung zu erhalten, und nicht, um andere zu unterstützen. In jedem Fall sollte davon abgesehen werden, dass Hilfeverhalten auf negative Weise eingefordert wird (z. B. über Schimpfen), denn dies führt in der Regel zu Vermeidungsverhalten und hat keinen positiven Effekt auf prosoziales Handeln. Im Umgang mit Kindern mit Behinderung „helfen“ andere Kinder oft schnell, wenn sie sehen, dass diesen etwas schwerfällt. Sie verhindern damit jedoch, dass dem Kind selbst die Lösung gelingt. Dies mit der Kita-Gruppe zu klären, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkraft.

Bedürfnisse und Wünsche anderer verstehen

Zweijährige geben ihren Interaktionspersonen entweder das, wonach ausdrücklich gefragt wurde (wenn sie das entsprechende Wort oder Signal ihres Gegenübers schon verstehen), oder das, was sie selbst am liebsten mögen. Ab einem Alter von ca. drei Jahren lernen Kinder dann mehr und mehr, die Vorlieben ihres Gegenübers aktiv zu berücksichtigen. So würde ein zweijähriges Kind seinem jüngeren Geschwisterkind zum Trost vermutlich das eigene Kuscheltier reichen, während ein drei- bis vierjähriges Kind versuchen würde, die Schmusedecke zu finden, die sein kleines Geschwisterkind besonders mag. Fachkräfte können dem Kind helfen, Vorlieben anderer Personen zu verstehen, indem sie häufiger über Wünsche und Vorlieben sprechen. Sie können beispielsweise fragen, was das Kind

Nach und nach begreift sich das Kind als eigenständige Person und versteht, dass die Bedürfnisse anderer Menschen von den eigenen abweichen können.

besonders mag, und feststellen, wenn sie selbst eine andere Vorliebe haben. Oder sie überlegen gemeinsam mit dem Kind, womit man einer anderen Person eine Freude machen könnte bzw. was die andere Person gar nicht mag. Der Austausch über die Erfahrung, dass es unterschiedliche Vorlieben gibt, schärft das kindliche Bewusstsein für Bedürfnisse und Wünsche des Gegenübers.

Verstehen, dass andere anders denken

Für drei- bis vierjährige Kinder ist es schwer zu begreifen, dass sich ihre eigene Wahrnehmung und das, was sie wissen, von dem unterscheidet, was ein anderer Mensch sieht oder weiß. Hier geht es um die Perspektivübernahme im Denken. Zum Beispiel kann sich ein dreijähriges Kind noch nicht vorstellen, warum ein anderes Kind ein Spielzeug dort sucht, wo es dies zuletzt abgelegt hat, und nicht dort, wo es sich inzwischen befindet, nachdem jemand damit gespielt hat. Um das verstehen zu können, müsste das Kind sich in die Perspektive des anderen Kindes hineinversetzen. Solche Überlegungen stellen Kinder typischerweise im Alter von fünf bis sechs Jahren an. Unter → ***Theory of Mind*** (ToM), auch Theorie des Geistes genannt, werden Annahmen über geistige Zustände und Prozesse verstanden, die menschlichem Verhalten zugrunde liegen. Bereits das Kleinkind kann sich und anderen Absichten und Intentionen unterstellen. Wie verhält es sich mit Vorlieben und Wünschen, mit Gefühlen, Überzeugungen und Erkenntnissen? Um geistige Vorgänge, die man von außen gar nicht sehen kann, unterscheiden zu können und Annahmen darüber zu entwickeln, wie sie das Handeln von Personen lenken, braucht das Kind Erfahrung, Anleitung und einen geeigneten Wortschatz. Denn vor allem über das Sprechen kann es sich mit anderen über das austauschen, was in ihm passiert. Sprechen die Fachkräfte häufig mit dem Kind darüber, warum ein anderes Kind ein bestimmtes Verhalten zeigt (z. B. warum es unfreundlich war, sich geärgert hat oder durch den Raum rennt), und verwenden sie dabei Wörter, die sich auf geistige Zustände (z. B. Gefühle, Absichten) oder Prozesse (z. B. Wollen, Fühlen, Denken) beziehen, dann lernt das Kind, diese Begriffe auseinanderzuhalten. Es kann sich das Verhalten anderer immer besser erklären und versteht auch Vorgänge, die in ihm selbst stattfinden, besser. Das trägt wesentlich zur Weiterentwicklung der Theory of Mind bei und unterstützt gleichzeitig die Entwicklung der → ***Selbstregulation***. Bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung ist diese Fähigkeit in der Regel wenig ausgeprägt. Da es ihnen schwerfällt, sich in andere Personen hineinzuversetzen, ist deren Verhalten für sie unvorhersehbar und wenig nachvollziehbar. Dadurch sind soziale Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen deutlich erschwert. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich dessen bewusst sein. Hilfreich ist hier die Beratung mit entsprechenden Fachkräften wie auch mit den Eltern, um das Kind gut unterstützen zu können. So können zum Beispiel Visualisierungen in Form von bildlichen oder symbolischen Darstellungen die Interaktion und Kommunikation darüber unterstützen und Konflikte vermeiden.

Leitprinzip Inklusion

Allgemein kann der Umgang mit Kindern, die bestimmte Einschränkungen haben, das Bewusstsein der anderen dafür stärken, dass jeder Mensch die Welt etwas anders erlebt und seine ganz eigenen Möglichkeiten hat, sie zu begreifen. So trägt → ***Inklusion*** zur sozialen Entwicklung und zur Theory-of-Mind-Entwicklung aller bei.

Umgang mit Konflikten

Unter Kleinkindern kommt es häufiger zu Konflikten, was teilweise daran liegt, dass die Kinder sich sprachlich noch nicht so differenziert ausdrücken können. Frühe Konflikte sind meist nur kurz und entstehen aus vielfältigen Gründen, wobei im zweiten und dritten Lebensjahr vor allem Besitzkonflikte dominieren. Dies führt dazu, dass in Interaktionen der Unter-Dreijährigen rivalisierende und verletzende Verhaltensweisen gegenüber anderen Kindern oft dominieren. Erst nach und nach verfügen Kinder über ein wachsendes Repertoire an positiven sozialen Kompetenzen, sie treten miteinander in Kontakt und halten diesen im gemeinsamen Spiel, in Abstimmungs- und Kooperationshandlungen aufrecht.

In Konflikten zwischen Kindern werden Hintergrundthemen deutlich, die für die soziale Struktur der Gruppe und individuelle soziale Beziehungen relevant sind (wie z. B. die eigene Position in der Gruppe zu finden). Dabei entwickeln Kinder eine Bandbreite von Strategien zum Aushandeln ihrer Interessen, die sprachlich, mimisch und gestisch kommuniziert werden. Sie greifen andere Kinder körperlich und symbolisch (z. B. mit Gesten oder Worten) an, suchen bei den pädagogischen Fachkräften Unterstützung, berufen sich auf Regeln, bieten Kompromisse an und argumentieren miteinander. In diesen Aushandlungsprozessen vollziehen sich insbesondere beim gemeinsamen Spielen wichtige soziale Lernprozesse. Darüber hinaus sind Kinder in ihrer Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, ihrer Aufmerksamkeit, ihrer Selbstregulation und ihrer Werteorientierung gefordert.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder unterstützen, Worte für eigene innere Zustände und die ihrer Interaktionspersonen zu finden. Auf dieser Basis lassen sich Bedürfnisse und Gefühle besser verstehen, was zu weniger Aggression und mehr prosozialen Verhaltensweisen (z. B. Helfen, Teilen, Trösten) führt. Das wiederum erleichtert es dem Kind, Konflikte zu lösen, zu kooperieren und Freundschaften zu knüpfen. Pädagogische Fachkräfte können Gelegenheiten zum positiven Austausch schaffen, in Konfliktsituationen moderieren und dienen als Modelle für einen positiven sozialen Umgang miteinander.

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind hat einem anderen Kind ein Auto abgenommen. Das Kind versucht, sich das Auto zurückzuholen. Dies gelingt ihm nicht und beide fangen an, sich gegenseitig zu schlagen. Zunächst beobachtet die Pädagogin die Situation. Als sie den Eindruck hat, die Auseinandersetzungen werden immer heftiger, geht sie zu den Kindern und trennt sie. „Was habt ihr denn gespielt?“, fragt sie ruhig. Sie erzählen, dass sie Rennbahn spielen und dieses Auto das schnellste ist. Sie fragt, ob es nur ein schnellstes Auto gibt. Beide Kinder bejahen dies. Die pädagogische Fachkraft sagt: „Aber dann kann ja nur einer damit spielen. Wollt ihr alleine oder gemeinsam spielen?“ „Zusammen!“, sagen beide gleichzeitig. „Habt ihr eine Idee, wie das gehen kann?“, fragt die pädagogische Fachkraft. „Da ist noch ein Auto, das ist auch das schnellste“, sagt eines der Kinder.

Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, ihren Konflikt zu bewältigen und zu einem gemeinsamen Spiel zurückzufinden.

Kinderfreundschaften sind für die soziale Entwicklung von Kindern wichtig.

Kooperatives Handeln und Spielen

Unter Kooperation versteht man das gemeinsame Erreichen eines geteilten Ziels. Kleinkinder können sich mit Erwachsenen bereits ab einem Alter von ungefähr 18 Monaten bei einfachen kooperativen Aufgaben gut koordinieren – auch im Spiel. Beim Umgang mit Gleichaltrigen zeigen sie mit rund 30 Monaten ein ähnlich koordiniertes und aufeinander abgestimmtes Verhalten. Deshalb dominiert zunächst auch das Parallelspiel, bei dem jedes Kind eher ganz für sich spielt. Schon bald wird daraus jedoch das assoziative Spiel, bei dem jeder mit „eigenem Spielmaterial" beschäftigt ist, aber ab und zu schon auf den anderen Bezug nimmt (z. B. Förmchen teilen im Sandkasten). Erst ab einem Alter von ungefähr drei Jahren spielen Kinder tatsächlich kooperativ. Fortgeschrittene Formen des kooperativen Spiels sind das gemeinsame Konstruktionsspiel und das Rollenspiel.

Freundschaft und Zugehörigkeit

Bereits ab zwei Jahren kann man beobachten, dass Kinder regelmäßig positive soziale Interaktionen untereinander haben (z. B. Spielzeug anbieten/teilen, gemeinsam lachen) und gegenseitige Nähe suchen. Im Alter von drei bis sechs Jahren wächst die Zahl und auch die Qualität der Freundschaften. Dabei kann es darum gehen, was einen Freund oder eine Freundin für ein Kind attraktiv macht (z. B. seine oder ihre Stickersammlung), was man gerne zusammen macht (z. B. mit Bauklötzen spielen) oder ob man sich von seinem Freund oder seiner Freundin unterstützt fühlt. Kinder, die als sozial-emotional kompetent beschrieben werden, fällt es leichter, Freundschaften zu schließen als anderen. Weil sich gute Freundschaftsbeziehungen in der Kindertageseinrichtung aber positiv auf die weitere soziale Entwicklung aller Kinder auswirken, sind sie für alle Kinder sehr wichtig. Manche Kinder benötigen die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte, um gelingend Freundschaften schließen und aufrechthalten zu können. Diese unterstützen die Kontaktaufnahme, moderieren Interaktionssituationen und begleiten gegebenenfalls Konflikte feinfühlig.

Menschen streben nach sozialer Akzeptanz. Dieser Wunsch wird auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit genannt. Wer sich zugehörig fühlt, erlebt sich auf Augenhöhe mit anderen und will zum Wohle aller beitragen (Gemeinschaftsgefühl). Wenn Kinder sich zu einer Gruppe nicht zugehörig bzw. von ihr nicht akzeptiert fühlen, schadet das ihrem Selbstwertgefühl. Für die positive Identitätsentwicklung stellen Diskriminierungserfahrungen in der Kindertageseinrichtung ein Hindernis dar und in einzelnen Fällen können diese sogar traumatisierend wirken. Bereits ab drei Jahren zeigen Kinder Eigengruppenpräferenzen z. B. in Bezug auf Geschlecht, Alter und Hautfarbe. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Bildung von Kategorien, die man bereits bei kleinen Kindern beobachten kann, wichtig, um sich in einer komplexen Umwelt zurechtzufinden. Problematisch werden diese kategorialen Differenzierungen, wenn sie dazu führen, andere abzuwerten. Wenn Kinder anderes Aussehen (z. B. bei Fehlbildungen von Gliedmaßen) oder Verhalten nicht verstehen, kann es vorkommen, dass sie diese Kinder ablehnen. Hier braucht es die Vermittlung durch die Fachkräfte, die den Kindern ihre Unsicherheit im Umgang mit Andersartigkeit nimmt und ihnen hilft, Vielfalt als etwas Positives zu erleben.

Leitprinzip Inklusion

Autoritäts- und Normbewusstsein

Auf der Grundlage von Normen und Werten leitet eine Gesellschaft ihre → ***Moral*** ab, also wie Menschen sich Verhalten sollten (vgl. Kap. 1.1). Moralische Normen besitzen Allgemeingültigkeit, das heißt, sie gelten für alle Menschen gleichermaßen, und beziehen sich vor allem auf Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit und den Schutz anderer.

In der moralischen Entwicklung von Kindern im Kita-Alter werden Regeln zunächst als unveränderbare und gegebene Tatsachen angesehen. Darüber, ob etwas richtig oder falsch ist, entscheiden Erwachsene, Regeln oder Gesetze. Wenn sich auf dieser Basis jemand „falsch“ verhalten hat, spielt es für das Kind noch keine Rolle, was dazu geführt hat oder welche Absichten die Person verfolgt hat. Erst nach und nach lernen Kinder, dass nicht der Gehorsam gegenüber Autoritäten entscheidend ist, sondern dass Regeln untereinander ausgehandelt werden können. Motive und Absichten einer Person werden stärker berücksichtigt, wenn es um die Beurteilung einer Handlung geht. Wie früh Kinder diese Erkenntnisse gewinnen, hängt stark davon ab, ob Erwachsene mit ihnen auch gleichberechtigt („horizontal“) über Regeln verhandeln und ob Erwachsene bemüht sind, das Augenmerk der Kinder auf Motive und Absichten zu lenken, wenn es um die Klärung von Schuldfragen geht.

Beispiel aus der Praxis

15 Kinder einer Kita-Gruppe machen mit ihren pädagogischen Fachkräften einen Ausflug in den Wald. Bevor die Kinder an einem Waldplatz frei spielen, setzen sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihnen in einen Kreis. „Welche Regeln findet ihr wichtig, hier zu beachten?“ Ein Kind ruft: „Nicht rennen im Gruppenraum!“ Ein anderes Kind antwortet: „Wir sind doch im Wald! Aber da vorne ist eine Grube. Da dürfen wir nur langsam hineingehen. Mit dem Seil!“ Die pädagogische Fachkraft fragt: „Findet ihr, das ist eine gute Regel? Und können die Großen den Kleinen helfen, wenn sie aus der Grube hinausklettern?“ Die älteren Kinder nicken. Ein 5-jähriges Kind sagt: „Die sollen aber fragen.“

Kinder beobachten andere Menschen, um herauszufinden, welche Verhaltensweisen sozial akzeptiert werden und welche eher nicht gezeigt werden sollten. Aber oft verstehen sie noch nicht, warum ein Verhalten eine bestimmte Wirkung hat. Damit aus einer einfachen Verhaltensregel und blinder Folgsamkeit echtes Normverständnis wird, braucht das Kind Erklärungen, die es nachvollziehen kann. Wenn es die Gründe für eine Regel verstanden hat, wird es sich mit größerer Wahrscheinlichkeit auch in unbeachteten Situationen an die Regel halten. Ein Kind, das nachfragt, warum etwas so und nicht anders gemacht werden soll, will in der Regel nicht provozieren oder die Autorität der pädagogischen Fachkräfte in Frage stellen, sondern vielmehr verstehen, welchen Nutzen die Regel hat. Auch Diskussionen, die zu einer Änderung der Regel führen, sind für die Entwicklung des sozialen Denkens hilfreich. Denn so spürt das Kind, dass es ernst genommen wird und dass soziale Normen gemeinsame Aushandlungsprozesse erfordern. Wesentlich ist zudem, dass auch die pädagogischen Fachkräfte sich an gemeinsame Regeln halten und es akzeptieren, wenn Kinder auf deren Einhaltung bestehen. Auf diese Weise wird deutlich, dass Normen Verbindlichkeit für alle haben und dass es besonderer Gründe und Erklärungen bedarf, wenn man sie nicht einhalten kann.

Leitprinzip Partizipation

Die Verständigung über Regeln ist Grundlage zur Entwicklung einer Moral.

4 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Soziale Entwicklung“

Basisfunktionen

Ziele: Das Kind

- lernt, sich seiner Gefühle, Absichten und Gedanken bewusst zu werden, und fühlt sich wahrgenommen und verstanden.
- erkennt Gefühle, Absichten und Gedanken anderer Menschen und lernt, darüber zu sprechen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft nimmt feinfühlig die Signale der Kinder wahr, versteht, was sie ausdrücken möchten, und antwortet prompt und für die Kinder sowie die Situation angemessen darauf.	1.1 Wie kann ich die Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten und Gedanken von Kindern ebenso ernst nehmen und berücksichtigen wie die von Erwachsenen (= Prinzip der Gleichwürdigkeit)?	A4
	1.2 Wie organisiere ich meinen pädagogischen Alltag so, dass ich Signale der Kinder feinfühlig wahrnehmen und angemessen darauf reagieren kann? Wie organisiere ich einen pädagogischen Alltag, der sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert?	A4
	1.3 Inwieweit erkenne ich das Verhalten des Kindes als Ausdruck seiner Bedürfnisse an? In welcher Weise reagiere ich prompt und angemessen auf diese?	A4
	1.4 Wie sensibilisiere ich die Kinder, die Bedürfnisse ihres Gegenübers wahrzunehmen und diese darüber hinaus zu achten und zu respektieren?	D4
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über ihr Verhalten und das Verhalten anderer Personen, und benennt die dahinter liegenden Absichten und Gefühle.	2.1 Wie kann ich im Austausch mit Kindern noch stärker darauf achten, von meiner Seite aus die Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten und Gedanken, die ich bei ihnen wahrnehme, konkret zu benennen?	A4
	2.2 Wie unterstütze ich die Kinder dabei, die Gefühle und Absichten anderer Personen zu entdecken?	D4
	2.3 Wie und wann kann ich den Kindern die Möglichkeit geben, sich über ihre Wünsche, Absichten und Gefühle auszutauschen?	C4 D4
	2.4 Wie gelingt es mir, Kinder zum Nachdenken über Ursachen und Folgen sozialen Handelns anzuregen?	D4

Kooperation und Konflikt

Ziele: Das Kind

- findet entwicklungsentsprechende Konfliktlösungen.
- erlebt sich als Teil einer Gemeinschaft und kooperiert mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft ist sich ihres eigenen Verhaltens in Konflikten zwischen Kindern bewusst und unterstützt Kinder im eigenständigen Lösen ihrer Konflikte.	3.1 Wie beende ich verletzendes Verhalten von Kindern und unterstütze sie, Konflikte anders zu lösen?	A4 C4
	3.2 Welche Möglichkeiten biete ich den Kindern, sich in Konfliktsituationen zu äußern?	C4
	3.3 Wie begleite ich Kinder in Konfliktsituationen und wie unterstütze ich die Lösungssuche der Kinder?	A4 D4
	3.4 Wie werde ich mir meines eigenen Konfliktverhaltens bewusst, um dieses ggf. zu verändern? Wie gelingt es mir innerhalb eines Austausches im Team, Feedback zum Umgang mit Konflikten zu geben und anzunehmen?	
	3.5 Welche Möglichkeiten der Unterstützung kenne ich, wenn Konflikte entstehen, weil Kinder (noch) nicht in der Lage sind, das Verhalten anderer richtig zu interpretieren (z. B. bei eingeschränkter Wahrnehmung oder Autismus-Spektrum-Störung)?	A4
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder in ihrem prosozialen Verhalten und im kooperativen Handeln.	4.1 Wie unterstütze ich, dass Kinder prosozial und kooperativ handeln? Inwiefern bin ich ein gutes Vorbild?	D4
	4.2 Wie zeige ich den Kindern, dass prosoziales und kooperatives Verhalten wichtig sind für ein gelingendes Miteinander?	D4
	4.3 Wie unterstütze ich, dass sich Kinder wertschätzend und kooperativ ausdrücken?	C4 D4
	4.4 Wie rege ich Kinder dazu an, mit anderen Kindern gemeinsame Aufgaben zu bewältigen und dabei zu kooperieren, auch wenn sie sich ggf. in ihren Fähigkeiten unterscheiden?	D4

Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft unterstützt Kinder dabei, sich zu einem oder mehreren Kindern bzw. einer oder mehreren Kindergruppen zugehörig zu fühlen.	5.1 Wie biete ich den Kindern im Tagesablauf Möglichkeiten, sodass sie Zeit mit selbst gewählten Spielpartnern und Spielpartnerinnen, Freunden und Freundinnen verbringen können?	D4
	5.2 Wie gelingt es mir, dass sich das Kind als Teil einer Gemeinschaft erlebt? Wie unterstütze ich Kinder, in Kontakt untereinander zu kommen?	D4
	5.3 Wie vermittle ich den Kindern, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen gibt und diese nichts mit dem Wert der Personen zu tun haben?	A4 B4
	5.4 Welche Strategien habe ich, wenn ein Kind mehr Unterstützung benötigt, um Anschluss zu finden? Welche Strategien setze ich ein, um Kinder, die andere ablehnen, zu öffnen?	A4 D4
	5.5 Wie unterstütze und stärke ich Kinder, die abgelehnt werden?	A4

Normen und Werte im pädagogischen Kontext

Ziele: Das Kind

- lernt gesellschaftliche Normen und Werte kennen.
- erfährt, welche Rechte ihm zustehen und wie es diese einfordert.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft lebt in der Kindertageseinrichtung mit den Kindern gesellschaftliche Werte und Normen im Einklang mit der Wertebasis des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, der Landesverfassung Baden-Württemberg sowie der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Kap. 1.1).	6.1 Wie begegne ich den verschiedenen Werten und Normen von Kindern, Familien und Kolleginnen und Kollegen respektvoll?	A4
	6.2 Wie mache ich den Kindern anhand unterschiedlicher Werte und Normen die Vielfalt von Lebenswelten erfahrbar?	B4
	6.3 Wie vermittle ich Kindern ihre Rechte und unterstütze sie dabei, diese einzufordern?	D4
	6.4 Wie kann ich mein eigenes Werte- und Normenverständnis reflektieren? Welche Gelegenheiten nutze ich, um mich darüber auszutauschen?	

Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft beteiligt Kinder, ihrer Entwicklung entsprechend, bei der Vereinbarung von Regeln. Gemeinsam mit den Kindern erläutert sie Gründe und Wirkungen von Regeln und hält sich selbst an die gemeinsam vereinbarten Regeln.	7.1	Wie zeige ich den Kindern, dass Regeln und deren Einhaltung für ein gelingendes Zusammenleben wichtig sind?	B4 D4
	7.2	Wie trage ich dazu bei, dass sich Kinder untereinander über Regeln austauschen und diese einhalten?	C4 D4
	7.3	Wie beteilige ich die Kinder beim Aufstellen von Regeln?	D4
	7.4	Wie kann ich zusammen mit den Kindern über Regelverstöße oder das Infrage-Stellen von Regeln nachdenken und dabei mögliche Konsequenzen reflektieren?	D4

Anschluss an und für die Schule

Die soziale Integration in das neue System Schule baut maßgeblich auf den erfahrenen und verinnerlichten Mustern vorheriger sozialer Beziehungen auf. In schulischen Alltagssituationen und projektorientierten Lernangeboten können die Kinder von den Vorerfahrungen aus der Kindertageseinrichtung profitieren und neue Erkenntnisse gewinnen. Die Bildungschancen eines Kindes werden durch einen gelungenen Übergang positiv beeinflusst.

In der Schule wird die soziale Entwicklung insbesondere im fächerübergreifenden Verbund unterstützt. Genauer geht es hier um die Beachtung folgender Themenbereiche: der Mensch und die Weltgestaltung, demokratische Bildung und gesellschaftliche Verantwortung, Sozialkompetenz, Persönlichkeitsentwicklung und kulturelle Identität sowie um die Kommunikations- und Dialogfähigkeit.

In der Schule

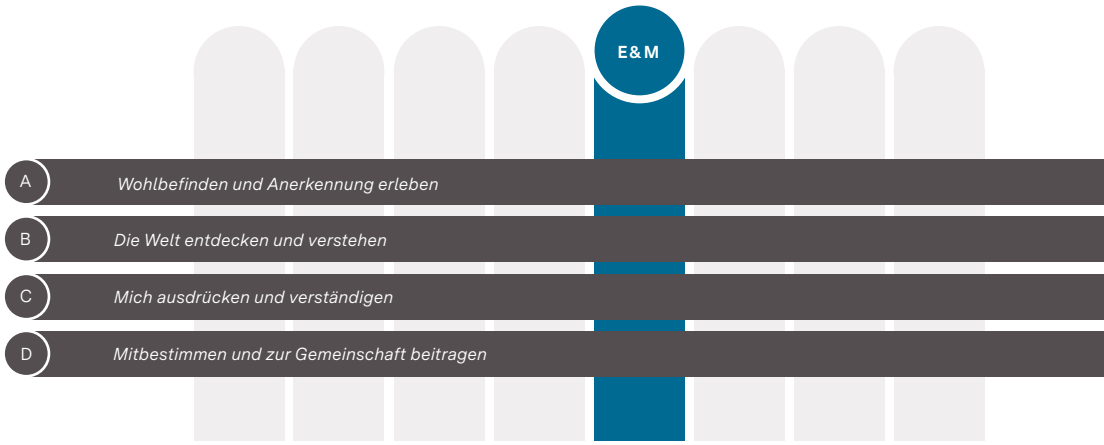
- arbeitet das Kind in unterschiedlichen, selbstgewählten und zugeteilten Arbeitsformen und -methoden sowie verschiedenen Gruppenkonstellationen (groß, klein, bilateral, einzeln, vertraut, unvertraut).
- erfolgt Verantwortungsübernahme im Klassenverbund, bei Patenschaften oder im weiteren schulischen Kontext.
- bietet ein Klassenrat die Möglichkeit, u. a. soziale Verhaltensweisen zu erproben, Feedback zu bekommen, Beschwerden einzureichen.
- werden Gesprächs- und Klassenregeln gemeinsam entwickelt und angewendet.

- werden Konfliktlösungsstrategien eingesetzt, z. B. Gewaltfreie Kommunikation, Stressbewältigungsstrategien, Strategien zur Gefühlsregulation, Streitschlichterprogramme.
- werden Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel gefördert, z. B. in der Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit, im Erleben von Vielfalt als Normalität.
- werden eigene Gefühle und persönliche Eigenschaften und Besonderheiten reflektiert, z. B. durch Rollenspiele, Steckbriefe, Spiele und Übungen zu Mimik, Gestik, Körpersprache erschließen und darstellen (z. B. Ich-Bücher).
- wird ein achtsames Miteinander gestaltet, z. B. durch gemeinsame Feste, Riten und Begegnungen im Schulalltag.
- werden klassenbildende Maßnahmen umgesetzt, wie z. B. erlebnis- und waldpädagogische Angebote.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- sind Regeln und Normen, Rücksichtnahme, achtsame Ansprache im Umgang miteinander, Gerechtigkeit und Ehrlichkeit sowie die Rechte der Kinder Eckpfeiler für die soziale Entwicklung in Familie, Kindertageseinrichtung und Schule.
- ermöglichen Kindertageseinrichtung und Schule, Kindern bei der Übergangsgestaltung Bekanntes wiederzuentdecken und daran anzuknüpfen. Das schafft Vertrautheit und motiviert zu weiteren Lernschritten.
- können Themen der Kindertageseinrichtung von den (Kooperations-)Lehrkräften aufgegriffen und im Rahmen des Bildungsplans in der Schule erweitert werden, z. B. Gewaltfreie, Kommunikation, kultursensibles Miteinander, Vielfalt leben.
- können Kindertageseinrichtung und Schule institutionsübergreifende (Projekt-)Gruppen gestalten, in denen Kinder sich selbst und andere Kinder erleben, eigene und fremde Stärken und Schwächen kennenlernen sowie lernen, damit umzugehen.
- werden Kinder mit Problemen in der sozialen Interaktion und ihre Eltern im Übergang in die Schule und in der Klärung von ggf. erforderlichen unterstützenden Maßnahmen durch eine enge Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung, Schule (allgemein, Sonderpädagogik) und ggf. erforderlichen Partnern (z. B. Schulsozialarbeit, Jugendhilfe) unterstützt.

2.3.5 Emotion und Motivation



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Emotion und Motivation

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Emotion und Motivation sind Themen, die für jeden Menschen in praktisch allen Lebensbereichen eine Rolle spielen. Sei es in der Arbeitswelt oder in Bildungsinstitutionen wie etwa Kindertageseinrichtungen, in der Freizeit, beim Sport oder in zwischenmenschlichen Beziehungen. Die beiden Themenbereiche lassen sich zwar voneinander abgrenzen, sind aber dennoch aufeinander bezogen. Emotionen begleiten motiviertes – d. h. zielgerichtetes – Verhalten, sind aber auch selbst Ziel dieses Verhaltens. Denn motiviertes Verhalten ist auf das Erreichen angenehmer Emotionen und das Verhindern oder die Beendigung unangenehmer Emotionen ausgerichtet. Im Folgenden wird beschrieben, wie sich Motivationen und Emotionen entwickeln.

Was sind Emotionen?

Emotionen sind unmittelbare, subjektive positive oder negative Reaktionen auf ein Ereignis, eine Situation oder auf eigene Gedanken. Sie können außerdem Ausdruck von befriedigten oder unbefriedigten Bedürfnissen sein (vgl. Kapitel 2.2). Die Erlebnisqualität – das, was wir als angenehm oder unangenehm wahrnehmen – hängt dabei von vielen Faktoren gleichzeitig ab: von unserem angeborenen Temperament, von unserer Wahrnehmungs- und Denkentwicklung, aber auch von unserer

Erziehung, kulturellen Umgebung und weiteren Faktoren. Emotionen lenken unseren Gefühlsausdruck, motivieren unser Handeln, regulieren die Interaktionen mit anderen Personen und nehmen Einfluss auf unser Gedächtnis, unser Denken sowie unsere Entscheidungsfindungen. Sie signalisieren einerseits, ob Menschen Situationen als bedeutsam für sich einschätzen (Bewertung des Emotionsanlasses). Andererseits legen sie nahe, ob und wie ein auf diese Situation abgestimmtes Handeln aussehen soll (Handlungsregulation).

Jede Emotion setzt sich aus den folgenden vier Komponenten zusammen:

1. einer kognitiven Bewertung,
2. einem daraus resultierenden Gefühl,
3. einer Verhaltensreaktion und
4. einer physiologischen Reaktion

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind bekommt zum Geburtstag ein lang ersehntes Spielzeug geschenkt und bewertet das als Gewinn (1: kognitive Bewertung). Es freut sich sehr (2: Gefühl Freude), hüpft mehrfach hoch und lacht laut (3: Verhaltensreaktion), sein Herz klopft dabei spürbar (4: physiologische Reaktion).

Emotionsentwicklung

Bis zum sechsten Lebensjahr vollziehen sich wichtige Schritte in der Emotionsentwicklung: Im ersten Lebensjahr entwickeln Kinder spezifische → ***Basisemotionen***, wie Freude, Ärger, Angst, Traurigkeit und Überraschung, und drücken diese mimisch aus. Im Kleinkindalter kommen → ***sekundäre Emotionen***, wie Verlegenheit, Neid und Mitgefühl, hinzu, die ein Ich-Bewusstsein voraussetzen. Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr zeigen Kinder weitere komplexe Emotionen, wie Stolz, Scham, Schuldgefühle, die durch Gedanken und Bewertungsprozesse beeinflusst werden. In täglichen Interaktionen mit engen Bezugspersonen, pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern lernen Kinder, ihre Emotionen beständig zu erweitern und zu regulieren.

Säuglinge signalisieren ihr Befinden hauptsächlich über den Emotionsausdruck, z. B. Weinen. Dieser Appell an ihre Umwelt ist zunächst noch nicht eindeutig auf den auslösenden Anlass ausgerichtet. Feinfühlige Bezugspersonen, d. h. Personen, die kindliche Signale sensitiv wahrnehmen, das jeweilige

Verhaltensreaktionen des Kindes, die im Zuge seiner Emotionen auftreten, sind mal mehr mal weniger offensichtlich.

Bedürfnis richtig interpretieren und prompt wie auch angemessen darauf reagieren, probieren daher verschiedene naheliegende Maßnahmen nacheinander aus (vgl. Kapitel 1.4.2). Umgekehrt lernt das Kind auf diese Weise, seinen Gefühlsausdruck zu verfeinern und auf den Anlass abzustimmen. Bei ca. zweijährigen Kindern wird der emotionale Ausdruck situationsspezifischer und kann zunehmend absichtsvoller eingesetzt werden.

Emotionsregulation

Bereits Säuglinge verfügen über erste Ansätze zu selbstständiger → ***Emotionsregulation***: Sie saugen an ihren Fingern, um sich zu beruhigen, oder wenden sich ab bzw. zu, je nachdem, ob sie einen Reiz interessant bzw. angenehm oder langweilig bzw. unangenehm empfinden. Auch das Kleinkind vermeidet und reduziert emotional belastende Informationen wirkungsvoll, indem es wegläuft, seine Augen schließt oder sich die Ohren zuhält.

Die Fähigkeit, Emotionen regulieren zu können, hängt von den Wechselwirkungen zwischen dem kindlichen Temperament und der emotionalen Sozialisation in Familie, Umfeld und Kindertagesein-

Kinder nutzen verschiedene Möglichkeiten zur Selbstregulation.

richtung ab. In einem positiven emotionalen Sozialisationsklima wird überwiegend ein offener, toleranter Umgang mit Gefühlen gepflegt. Wichtig ist, wie Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte ihre Emotionen dem Kind gegenüber ausdrücken und wie feinfühlig sie auf kindliche Emotionsäußerungen reagieren. Sie sprechen mit dem Kind über das Erleben von Emotionen, wie man sie ausdrücken kann, welche Folgen sie haben und wie man Emotionen bei sich und anderen beeinflussen kann. So entsteht immer mehr Wissen über Emotionen, das für die → ***Selbstregulation*** genutzt werden kann. Die Fähigkeit zur bewusst gesteuerten Regulation von Emotionen (= reflexive Emotionsregulation) ermöglicht es dem Kind, seinen Emotionsausdruck willentlich zu beeinflussen, um etwa ein Bedürfnis befriedigen zu können. Dies betrifft die eigenen Bedürfnisse des Kindes ebenso wie beispielsweise die Einhaltung sozialer Verhaltensnormen. So gelingt es dem Kind z. B., der Anweisung einer Bezugsperson zu folgen oder ein anderes Kind in Ruhe zu lassen, über das es sich zuvor geärgert hat. Kinder, denen es schwerfällt, eigene Emotionen zu regulieren, benötigen vermehrt Unterstützung, z. B. durch Aufsuchen eines ruhigen Raumes oder durch Nähe zu einem Erwachsenen.

Strategien im Umgang mit den eigenen Emotionen können vielfältig sein. Manche Kinder leben ihre Emotionen körperlich aus. Andere Kinder wenden ihre Aufmerksamkeit von der Quelle ihres Missfallens ab, wenn sie sich vor den Emotionen schützen wollen, die dadurch ausgelöst werden, und konzentrieren sich lieber auf etwas anderes. Ablenkung bleibt lebenslang eine sinnvolle Strategie zur emotionalen Selbstregulation – dazu gehört auch, an etwas anderes zu denken oder sich aus einer emotionsauslösenden Situation zurückzuziehen. Zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr übernehmen sprachliche und kognitive Fähigkeiten eine immer wichtigere Rolle im Umgang mit Emotionen. Sie können dazu genutzt werden, Ereignisse neu zu interpretieren („Ich will sowieso nicht mit deinem Ball spielen, ich habe zu Hause einen schöneren."). Diese verschiedenen Strategien werden zunächst von den Bezugspersonen für das Kind modellhaft eingesetzt und können später vom Kind übernommen werden. Pädagogische Fachkräfte können dabei Vorbilder im eigenen Umgang mit Emotionen sein. So unterstützen sie Kinder dabei, sich ihrer Emotionen früh bewusst zu werden, angenehme wie unangenehme Emotionen zu zeigen, Worte dafür zu finden und Kompetenzen zur Emotionsregulation zu erwerben.

Rolle der Sprache

Kinder erwerben zwischen dem dritten und achten Lebensjahr Wissen über Gefühle und deren Regulation bei sich selbst und anderen. Ab etwa dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder, zwischen emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck zu unterscheiden, passen ihren Emotionsausdruck an Situationen an und setzen ihn strategisch ein (z. B. bewusst länger als nötig vorgeben, beleidigt zu sein, um zu zeigen, dass sie sich falsch behandelt fühlen). Emotional kompetente Kinder können mit der Zeit also nicht nur ihren Emotionsausdruck regulieren, sondern auch die Emotion selbst (z. B. indem sie an etwas Angenehmes denken, wenn sie sich ärgern).

Durch den Spracherwerb können Kinder ab etwa 20 Monaten ihre Emotionen und diejenigen anderer Personen benennen. Sie kennen einzelne Begriffe, wie „traurig sein" oder „Freude", wenn Emotionen in ihrem sozialen Umfeld bisher ein Thema waren, verstehen deren Bedeutung zum Teil und drücken manchmal bereits sprachlich ihre eigenen Emotionen aus (z. B. „Anna traurig"). Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnen Kinder damit, ihren Emotionswortschatz zu benutzen, um andere dazu zu bewegen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Außerdem lernen sie, ihre eigenen Emotionen gezielter zu regulieren. Dabei nimmt auch ihr Verständnis für die emotionalen Äußerungen anderer Personen deutlich zu. Bis zum vierten Lebensjahr reden die Kinder mehr über die Gefühle anderer Personen als über ihre eigenen. Mit erweiterten sprachlichen Kompetenzen versuchen sie auch, das Verhalten und die Emotionen anderer zu beeinflussen. Ihr Wortschatz zur Beschreibung von Gefühlen differenziert sich bis zum sechsten Lebensjahr insbesondere im Bereich der komplexen sekundären Emotionen (ein Kind berichtet z. B.: „Meine Freundin weint, das ist Pauls Schuld, er hat sie geärgert."). Studien haben gezeigt, dass der sprachliche Emotionsausdruck in den späteren Jahren umso differenzierter entwickelt ist, je mehr und je intensiver Bezugspersonen mit dem Kind über Emotionen sprechen. Kinder ohne oder mit schlecht verständlicher Lautsprache benötigen hier andere Ausdrucksformen wie z. B. visuelle Kommunikationsmittel, um sich über ihre Emotionen ausdrücken zu können.

Beispiel aus der Praxis

Die pädagogische Fachkraft fragt: „Warst du vorhin bedrückt, weil du in der Bauecke nicht mitspielen konntest? Wie hat sich das angefühlt für dich?“ „Ich war ganz traurig“, antwortet das Kind. Daraufhin ermutigt die pädagogische Fachkraft das Kind, seine Traurigkeit zu beschreiben, ihr eine Farbe zu geben, sie zu malen. Während des Malens überlegen die beiden gemeinsam, was ihnen in anderen Situationen geholfen hat, als sie traurig waren. „Wenn ich meinen Kuschelhund drücke, ist es fast immer besser“, beschreibt das Kind.

Was ist Motivation?

Motivation ist die Kraft, ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Zeitpunkt einzuleiten, fortzusetzen oder zu beenden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Der Begriff kommt aus dem Lateinischen (movere, für „bewegen“, „antreiben“). Menschen handeln in der Regel dann motiviert, wenn sie sich positive Folgen von ihrem Handeln erhoffen oder durch ihr Handeln negative Folgen vermeiden oder minimieren können. Solche positiven Folgen können beispielsweise eine Bestätigung der pädagogischen Fachkräfte, Anerkennung von Eltern oder weiteren Bezugspersonen, Belohnungen sowie Freude und Stolz auf das eigene Tun sein.

Streben nach Wirksamkeit

Es gibt einen grundlegenden Antrieb menschlichen Handelns, der Kindern in die Wiege gelegt ist: das Streben, etwas zu bewirken. Es gehört zur motivationalen Grundausstattung von Menschen, zeigt sich schon im Säuglingsalter und wird mit zunehmendem Alter vielschichtiger, zielgerichteter und reflektierter. Von besonderer Bedeutung ist hier das Erleben, dass bestimmte Dinge stets aufeinander folgen, sogenannte → ***Kontingenzerfahrungen*** in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Kontingenzerfahrungen ermöglichen das Erleben von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und sind beziehungsstiftend. Das Kind hat ein angeborenes Interesse daran, zwischen seinem Tun und dessen Folgen für die belebte und unbelebte Umwelt Beziehungen herzustellen. Beliebt sind daher Aktivitäten, die bestimmte Effekte erzeugen. Sie werden gerade von jüngeren Kindern häufig wiederholt und die erhoffte Wirkung freudig begrüßt. Exploration und Neugier bieten Gelegenheiten, die eigene Wirksamkeit zu erproben. Im frühen Kindesalter werden wichtige Meilensteine dieser Entwicklung erreicht: Das Kind lernt, ein bestimmtes Handlungsergebnis ins Auge zu fassen (z. B. einen möglichst hohen Turm mit anderen Kindern zu bauen). Zudem lernt es Mittel und Wege kennen, wie Handlungsziele erreicht werden können (z. B. durch Ausprobieren oder im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern).

Exploration und Neugier führen zur Erfahrung von Kontingenz und Selbstwirksamkeit.

Das Kind möchte eigene Grenzen erkunden und erweitern. Es will herausfinden, was es bereits selbst kann und was noch nicht. Dafür benötigt es Herausforderungen (z. B. Bildungsaktivitäten), die seinem Entwicklungsstand entsprechen. Indem sich das Kind immer wieder neue Ziele setzt, erweitert es seine Erfahrungen Schritt für Schritt und erlebt sich als selbstbestimmte, kompetente Person, die ihre Umgebung aktiv beeinflussen kann (→ ***Selbstwirksamkeit***). Die Überzeugung, dass ihm etwas gelingt, erhöht beim Kind die Ausdauer, die Anstrengungsbereitschaft und damit die Wahrscheinlichkeit, bei einer Aufgabe auch erfolgreich zu sein. Menschen aller Altersstufen mit und ohne Behinderung haben das Grundbedürfnis, zu erfahren, dass sie bestimmte Dinge gut können (Kompetenzerleben). Deshalb suchen sie Herausforderungen, die optimal zu ihren Fähigkeiten passen. Dies können pädagogische Fachkräfte unterstützen, indem sie dem Kind Aufgaben stellen, die seinem Kompetenzniveau entsprechen oder nur geringfügig darüber liegen, also in der → ***Zone der proximalen oder nächsten Entwicklung*** sind.

Entwicklung von Leistungsmotivation

Im Laufe der Entwicklung verändert sich sowohl das kindliche Verständnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen im Hinblick auf Erfolg und Misserfolg wie auch die eigene Reaktion darauf. Außerdem gelingen die Einschätzung eigener Fähigkeiten und die Auswahl von geeigneten Herausforderungen immer besser. Säuglinge sind etwa ab dem dritten Lebensmonat bestrebt, absichtsvoll bestimmte Effekte herbeizuführen, wie z. B. mit einer Rassel Geräusche zu erzeugen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres reagieren Kinder stärker, wenn sie selbst den Effekt herbeigeführt haben, als wenn eine andere Person diesen erzeugt. Im zweiten Lebensjahr wollen Kinder dann vieles selbst tun; sie reagieren negativ auf ungewollte Hilfe von anderen. Bis zum Alter von ca. drei Jahren ignorieren Kinder ihre Misserfolge weitgehend. Sie überschätzen sich häufig, weil es ihnen schwerfällt, die Schwierigkeit von Aufgaben richtig einzuschätzen und zu ihren eigenen Fähigkeiten in Bezug zu setzen. Sie sehen, dass andere etwas können, und denken, das Gleiche gelinge ihnen auch. Bezugspersonen können wiederholte Misserfolgserlebnisse verhindern, indem sie die kindliche Aufmerksamkeit auf leichter Erreichbares lenken oder Unterstützung anbieten und Hinweise geben, die zum Erfolg führen. Mit ca. drei Jahren zeigen Kinder zunehmend Stolz, wenn ihnen etwas gelingt und sie erfolgreich sind. Gleichzeitig reagieren sie nun mit Verlegenheit, mitunter auch mit Scham auf eigene Misserfolge. Begleitende Emotionen liefern bedeutsame Handlungsanreize.

Mit der Zeit bildet das Kind ein Anspruchsniveau an sein eigenes Tun heraus und bevorzugt nun Aufgaben, die in ihrem Schwierigkeitsgrad zu den eigenen Fähigkeiten passen. Ab ca. fünf Jahren können Kinder die Aufgabenschwierigkeit auch bei der Erklärung von erfolgreichem oder nicht erfolgreichem Handeln berücksichtigen. Dann ist das Kind z. B. stolzer, wenn ihm etwas Schwierigeres gelungen ist, als bei leichteren Aufgabenstellungen. In dieser Phase lernen Kinder, sich erreichbare Ziele zu setzen. Ab dem Grundschulalter gelingt es ihnen zunehmend besser, zwischen eigener Fähigkeit und Anstrengung zu unterscheiden. Kinder lernen dann auch, dass manche Ziele nur erreicht werden können, wenn man sorgfältig arbeitet, sich anstrengt und viel Durchhaltevermögen zeigt. Kinder mit Behinderungen benötigen oft viel Anstrengung für ihre Aktivitäten im Vergleich zu anderen Kindern und doch sind die Ergebnisse oft kleiner und befriedigen sie selbst nicht immer.

Hier ist die pädagogische Fachkraft gefordert, diese Ergebnisse und die aufgewendete Mühe entsprechend wertzuschätzen, auch den anderen Kindern gegenüber.

Intrinsische und extrinsische Motivation

Intrinsisch motiviert sind alle Tätigkeiten, die Menschen aus eigenem Antrieb heraus ausüben. Sie machen Spaß und binden Aufmerksamkeit, auch wenn niemand anderes davon Notiz nimmt. Der Prozess selbst ist befriedigend – maßgeblich die Freude an der Aktivität. Widmen sich Kinder hingegen einer Tätigkeit, weil sie sich davon positive Folgen erhoffen oder negative Folgen verhindern möchten, spricht man von extrinsischer Motivation. Der Anreiz liegt in diesem Fall im Ergebnis einer Tätigkeit, in ihrem Produkt. Das Kind handelt, um in den Genuss einer Belohnung, einer positiven Rückmeldung oder Anerkennung zu kommen.

Intrinsische Motivation erhält die Freude am Lernen und führt in der Regel zu größeren und langfristigeren Lernerfolgen. Daher sollte sie im Kita-Alltag überwiegen. Kinder, die z. B. aus sich heraus (intrinsisch motiviert) sehr gerne malen, können unter Umständen ihre Freude am Malen verlieren, wenn sie dafür externe Anreize zur Verstärkung erhalten. Die einsetzende externe Verstärkung für das Malen kann dazu führen, dass bei Ausbleiben der externen Anreize das Verhalten nicht mehr oder nicht mehr so häufig wie ursprünglich (vor Einführung externer Anreize) gezeigt wird.

Beispiel aus der Praxis

Zwei Kinder rennen im Außengelände immer wieder auf eine in eine Grube hineingehende Rutsche zu, springen kurz vor der Rutsche ab und fliegen in die Rutsche hinein. Sie sind hoch engagiert in ihrem Tun und müssen andere Kinder öfters auffordern, zur Seite zu gehen, damit sie ihre Sprungübungen ausführen können. Eine pädagogische Fachkraft beobachtet die beiden Kinder. Ihr fällt auf, dass das eine Kind sich an den Bewegungen des anderen Kindes orientiert, um noch besser in die Rutsche hineinspringen zu können. In der nächsten Teambesprechung erzählt sie von der hohen Engagiertheit und intrinsischen Motivation des Kindes, vor allem wenn das andere Kind, an dem es sich orientiert, dabei ist. In der Situation mit der Rutsche meinte sie, ein großes Interesse des Kindes an Bewegungskoordination und eine hohe Anstrengungsbereitschaft zu erkennen. Das Team überlegt daraufhin, den beiden Kindern mit anderen interessierten und vor allem älteren Kindern zeitweise die alleinige Nutzung der Rutsche zu ermöglichen. Auch der Besuch eines Spielplatzes mit großem Rutschenturm und Kletter- und Hangelparcours wird für den nächsten Monat geplant.

Intrinsisch motiviertes Handeln sollte im Kita-Alltag überwiegen.

Entwicklung von Interessen

Interessen entstehen durch äußere Anreize, wenn die Beschäftigung mit etwas beispielsweise Vergnügen oder Freude bereitet (z. B. zu malen). Außerdem wird Interesse durch äußere Bedingungen aufrechterhalten, indem ein Kind etwa vielfältige interessante Malutensilien in der Kindertageseinrichtung vorfindet oder sich beim Malen immer wieder mit einem anderen Kind austauscht. Mit der Zeit kann sich so intrinsisch motiviert eine dauerhafte Neigung zur Beschäftigung mit einem bestimmten Interessensgebiet entwickeln. Auf längere Sicht können Interessen dann auch Teil der eigenen Identität werden (integriert ins → ***Selbstkonzept***).

Bezogen auf die Inhalte lässt sich beobachten, dass zunächst alle Kinder im ersten Lebensjahr ähnliche Interessen entwickeln. Solche universellen Interessen sind zum Beispiel das Interesse an neuen, unbekannten Dingen oder die Beschäftigung mit Gegenständen, die einen Effekt erzeugen können. Mit der Entstehung gruppenspezifischer Interessen ab einem Alter von ca. anderthalb Jahren erfolgt eine Differenzierung. So bilden sich unter anderem entwicklungsspezifische Interessen für bestimmte Spiele, Spielsachen oder Bilder- und Hörbücher heraus. Kinder sind von sich aus neugierig und profitieren zugleich sehr davon, immer wieder Anregungen zu erhalten, die ihr Interesse wecken können.

Kindertageseinrichtungen sind Orte der Entwicklung von Interessen. Durch ein ausgewogenes Maß an altersgemäßen Bildungsangeboten (Materialien, Aktivitäten, Projekte) entsteht für das Kind Entscheidungsfreiraum zum Ausloten eigener Interessen und es erfährt Wertschätzung für seine Interessensgebiete. Wenn dem Kind bestimmte Handlungen besonders gut gelingen, sollte es eine positive Rückmeldung erhalten. Scheitert es in seinem Tun oder missglücken Lösungsversuche, sollte die Fachkraft Verständnis und Trost vermitteln und gegebenenfalls ermutigen, es noch einmal zu versuchen. So begleitet die Fachkraft die Vertiefung bestehender und gegebenenfalls die Entwicklung weiterer Interessen. Kinder, denen bestimmte Tätigkeiten schwerfallen und die dadurch trotz hohem Einsatz immer wieder Misserfolge erleben, trauen sich oft nicht an Neues. Hier kann die pädagogische Fachkraft dem Kind durch das Differenzieren in kleinere Schritte Erfolge ermöglichen.

Steuerung von Motivation und Handeln

→ ***Motive*** sind situationsübergreifende Bedürfnisse oder Ziele, die für eine Person emotional bedeutsam sind (z. B. Zuneigung zu erhalten, Anerkennung zu erfahren). Damit Motive – also Gründe, etwas zu tun – zu erfolgreichem Handeln führen, muss das Kind lernen, sein Verhalten auf die Zielerreichung oder die Befriedigung eines Bedürfnisses auszurichten. Hierzu gehört nicht nur, sich erreichbare Ziele zu setzen, sondern auch, sich nicht so leicht von diesen Zielen abbringen zu lassen, das heißt, Selbstkontrolle zu zeigen und das eigene Verhalten zu lenken. Im Alter zwischen drei und sechs Jahren erwerben Kinder die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Sie verhilft ihnen dabei, sich auch durch Situationen motivieren zu lassen, die in der Zukunft liegen. Das Kind stellt sich also vor, welch positives Ergebnis oder Gefühl erreicht werden könnte, wenn es aktuell eine als negativ oder herausfordernd empfundene Situation aushält. Und wer früh lernt, sich selbst zu kontrollieren, zeigt auch Jahre später eine bessere Selbstkontrolle und hat größeren schulischen und beruflichen Erfolg, wie zahlreiche Studien zeigen. Wichtig sind Gelegenheiten, um den Belohnungsaufschub zu üben, zu warten, bis man an der Reihe ist, Versuchungen zu widerstehen und Handlungsimpulse zu hemmen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen als tägliche Interaktionspersonen und als Vorbilder des Kindes die Entwicklung grundlegender motivationaler Präferenzen und ihre Fähigkeit zur → ***Selbstregulation***.

5 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Emotion und Motivation“

Emotion und Motivation

Ziele: Das Kind

- lernt, sich selbst, seine Gefühle und die Gefühle anderer wertzuschätzen.
- entwickelt ein Bewusstsein und einen angemessenen Umgang mit den eigenen Emotionen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft ist im Umgang mit eigenen Emotionen Modell/Vorbild für die Kinder. Sie reguliert und zeigt ihre Gefühle gegenüber den Kindern so, dass diese sie erkennen, verstehen und annehmen können.	1.1 Wie können die Kinder an meinem Vorbild vielfältige Emotionen und den Umgang mit Gefühlen erfahren?	B5
	1.2 Welche Möglichkeiten nutze ich, um mit Kindern und mit dem Team über Emotionen ins Gespräch zu kommen?	A5 C5
	1.3 Welche Situationen im Kita-Alltag erlebe ich besonders emotional?	
	1.4 Wann fällt es mir schwer, meine Emotionen zu regulieren? Welche Strategien habe ich persönlich, um meine Emotionen zu regulieren?	
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft kennt den Verlauf der emotionalen Entwicklung bezogen auf Emotionsarten, Emotionswissen und Emotionsregulation und kann dieses Wissen in die Praxis umsetzen.	2.1 Wie gestalte ich entwicklungsbezogene Bildungsangebote, welche die emotionale Entwicklung der einzelnen Kinder unterstützen und voranbringen?	A5 B5
	2.2 Inwieweit nutze ich Bilderbuchbetrachtungen, um mit Kindern über Emotionen von Protagonistinnen/Protagonisten in der Geschichte zu sprechen und diese auf sich und ihre Lebenswelt zu übertragen?	B5 C5
	2.3 Wie bestärke ich ein Kind, wenn es ihm gelingt, seine Emotionen selbst zu regulieren oder einen Streit mit anderen Kindern selbst zu beenden?	A5 D5
	2.4 Welche Möglichkeiten nutze ich, wenn es einem Kind nicht gelingt, seine eigenen Emotionen zu regulieren? Wie greife ich ko-regulativ ein, bevor Situationen eskalieren?	A5
	2.5 Welche Möglichkeiten biete ich Kindern an, denen es schwerfällt, sich über ihre Emotionen zu äußern oder denen die (laut-)sprachlichen Möglichkeiten dafür fehlen?	A5 C5

Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft baut zu den Kindern eine professionelle Beziehung auf, die dazu beiträgt, Emotionen offen zu zeigen, anzunehmen und damit adäquat und wertschätzend umzugehen.	3.1	Wie kann ich für alle Kinder eine vertrauensvolle und sichere Basis sein, an die sie sich jederzeit wenden können?	A5
	3.2	Wie zeige ich Kindern, dass ich ihre Emotionen ernst nehme und respektiere (auch dann, wenn ich sie nicht immer nachvollziehen kann)?	A5
	3.3	Wie erkenne ich Emotionen bei Kindern, auch belastende Emotionen, insbesondere bei Kindern, die sich zurückziehen?	A5
	3.4	Wie gelingt es mir, die Emotionen der Kinder nonverbal und verbal zu spiegeln und feinfühlig auf die von mir interpretierten Bedürfnisse zu reagieren?	A5
	3.5	Mit welchen Interaktionen ermuntere ich Kinder im Alltag aktiv, ihre Emotionen zu zeigen und darüber zu sprechen?	A5 C5
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft schafft gemeinsam mit ihrem Team eine räumliche Umgebung, in der sich die Kinder wohlfühlen und Orte finden, in denen sie unterschiedliche Gefühlslagen durch- und ausleben können.	4.1	Wie kann ich einerseits Rückzugsmöglichkeiten (ruhige, behagliche Plätze) und andererseits Orte gestalten, an denen Kinder ihre Emotionen durch- und ausleben können?	A5
	4.2	Mit welchen Elementen (z. B. Platz, Farben, Licht, Einrichtung, Material) gelingt es mir, den Raum passend zu seiner jeweiligen Nutzung so zu gestalten, dass Kinder sich wohlfühlen, ausgeglichen spielen und sich beschäftigen können?	A5 B5
	4.3	Wie beteilige ich Kinder bei der Auswahl sowie der Gestaltung von Räumen zur Emotionsregulation?	D5
	4.4	Welche Materialien und Situationen biete ich den Kindern an, um mit Emotionen angemessen umzugehen?	B5

Motivation und Handeln

Ziele: Das Kind

- lernt eigene Interessen kennen und vertieft diese auf vielfältige Weise.
- erreicht selbst gesetzte Ziele.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder bei der Entwicklung motivationaler Kompetenzen, sodass die Kinder eigene Bedürfnisse und äußere Anforderungen aufeinander abstimmen können, um bestimmte Ziele zu erreichen.	5.1 Wie unterstütze ich Kinder dabei, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Handlungsziele auszurichten?	B5
	5.2 Wie begleite ich die Kinder dabei, ihre individuellen Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken, um einen Abgleich mit den äußeren Anforderungen zu unterstützen?	A5 C5
	5.3 Mit welchen Methoden ermutige ich Kinder, Probleme selbstständig zu lösen? Wie begleite ich Kinder, die nur für sie wenig zufriedenstellende (Teil-)Lösungen erreichen oder frustriert sind?	A5 B5
	5.4 Wie kann ich die Interessen und Motive eines Kindes systematisch beobachten und erkennen?	D5
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft greift in zielgerichteten Bildungsangeboten die Interessen der Kinder auf und fordert sie entsprechend ihres Kompetenzniveaus heraus.	6.1 Wie stelle ich sicher, dass die Bedürfnisse und Interessen der Kinder Ausgangspunkt der Bildungsangebote sind?	A5 D5
	6.2 Wie gelingt es mir, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder bei der Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten mit den angestrebten Bildungszielen zu verknüpfen?	A5 D5
	6.3 Wie gelingt es mir, den Kindern Aufgaben zu stellen, die ihrem individuellen Kompetenzniveau entsprechen, sie herausfordern und in die Zone der nächsten Entwicklung begleiten?	A5 B5
	6.4 Wie stelle ich sicher, dass die Kinder sich zu zielgerichteten Bildungsangeboten offen äußern können?	C5 D5

Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern eine räumliche Umgebung sowie Materialien an, in der sie ein hohes Anregungspotential vorfinden und sich selbst entfalten können.	7.1	Wie stelle ich sicher, dass genügend Materialien und Spielbereiche zur Verfügung stehen, die Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand zum Forschen, Entdecken und Nachdenken einladen und die barrierefrei zugänglich sind?	A5 B5
	7.2	Mit welchem Raumkonzept erreiche ich, dass Kinder genügend Platz haben, selbstständig ihren Interessen nachzugehen?	B5 D5
	7.3	Wie gestalte ich eine anregende Umgebung, in der Kinder sich frei entfalten können?	B5 D5
	7.4	Wie beteilige ich Kinder an der Gestaltung der räumlichen Umgebung und Auswahl von Materialien?	D5

Anschluss an und für die Schule

Auch im Primarbereich aller Schulen spielen Emotion und Motivation eine zentrale Rolle. Die Fähigkeit zur → ***Selbstregulation***, im Sinne einer erfolgreichen Verknüpfung von Denken (Kognition), Wollen (Motivation) und Tun (Volition – Umsetzung von Zielen und Motiven) wird als grundlegend für den Kompetenzerwerb in allen Unterrichtsfächern und Themenbereichen betrachtet. Selbstregulation spielt in allen drei Phasen von Lernen eine wichtige Rolle: bei der Planung, der Durchführung und der Reflexion. Die Förderung der Kompetenz zur Selbstregulation ist im Bildungsplan in der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ ausdrücklich berücksichtigt.

In der Schule

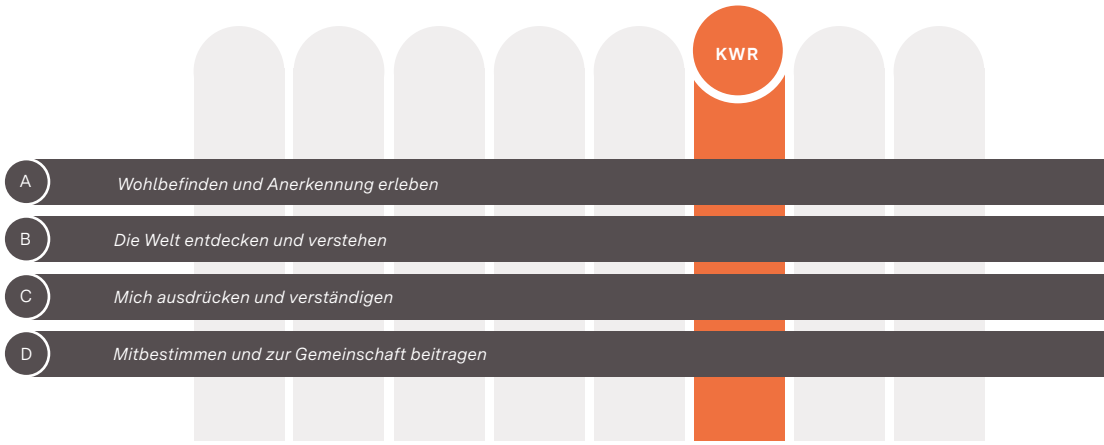
- werden Kinder über Beziehung und Strukturen geleitet, z. B. anhand eines strukturierten Stundenaufbaus, dem Raum als → ***dritten Pädagogen***, Regeln und Ritualen sowie Rhythmisierung.
- werden verschiedene Lernmethoden und Lerntechniken sowie auf das Kind und die Lernsituation abgestimmte, strukturierte Lernmittel bereitgestellt, wie z. B. Wochenarbeitspläne, Präsentationstechniken, Funktionsbereiche, (digitale) Medien.
- werden mit dem Kind regelmäßig Gespräche über seine Lernentwicklung geführt. Der zu übende Abgleich zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung orientiert sich dabei an den Kompetenzen des Bildungsplanes und der Entwicklung der Kinder.

- wird das Kind unterstützt, Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren, z. B. „Ich-Botschaften“ zu senden.
- sollen mit den Lernthemen angenehme Emotionen verknüpft werden, wie z. B. durch die Wahl der relevanten Themen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder, altersgerechte thematische Aufarbeitung und Darbietungsformate.
- soll der Sinn des Lernens erfahrbar werden, z. B. mein Lernen hat ein Ziel und hilft mir im Alltag (z. B. Mathematik beim Einkauf).
- werden Kinder bei der Motivationsentwicklung unterstützt, z. B. durch die Wahl bestimmter Projektthemen nach eigenem Interesse.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- begegnen erwachsene Personen (Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und weitere) Kindern mit einer Haltung, die ihnen ermöglicht, sich im täglichen Handeln als selbstwirksam zu erleben.
- fokussieren sich Familie, Kindertageseinrichtung und Schule gemeinsam auf die grundlegende Stärkung des Kindes und förderliche Lern- und Lebensbedingungen. Bei (themenspezifischem) Bedarf werden präventive und unterstützende Maßnahmen abgestimmt und gestaltet.
- ist das Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung und Schule mit dem Gesundheitsamt und Beratungsinstitutionen vor Ort unerlässlich, z. B. Schulsozialarbeit, Schulpsychologische Beratungsstelle, sonderpädagogische Einrichtungen und allgemeiner sozialer Dienst.

2.3.6 Kultur, Werte, Religion



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Kultur, Werte und Religion

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Miteinander leben – kulturelle, weltanschauliche und religiöse Vielfalt annehmen und gestalten: Kinder wachsen in einer kulturell und religiös heterogenen Gesellschaft auf. Auch Kindertageseinrichtungen sind Bildungsorte kultureller Vielfalt. Verschiedene kulturelle und religiöse Vorstellungen und Überzeugungen sind eine Bereicherung für ein Miteinander in Gemeinschaft und sind Teil jeder Kindertageseinrichtung. Pädagogischen Fachkräften kommt die Aufgabe zu, Vielfalt sensibel und vorurteilsbewusst wahrzunehmen und als Bildungschance konstruktiv zu gestalten.

Individualität und Vielfalt kultureller und religiöser Erfahrungen

Im Sinne eines dynamischen Kulturbegriffs entwickeln Kinder von Anfang an, bereits aus den ersten Erfahrungen und Eindrücken heraus, intuitiv ihre eigene „Landkarte der Bedeutung“. Angeregt zu ersten Eintragungen in diese innere Landkarte werden sie aus ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld: der Familie, dem Freundeskreis, dem Sozialraum.

In der Kita machen Kinder die spannende Erfahrung, dass jedes Kind und auch jede pädagogische Fachkraft vielfältige und individuelle kulturelle und religiöse Erfahrungen mitbringen. Diese Vielfalt

kann in Bildungsprozessen professionell aufgegriffen werden. Sie bereichert alle Beteiligten, die mit dem, was für sie persönlich „Sinn macht“, ihr Wissen über die Welt weiterentwickeln können. Ein anerkennender Umgang mit kultureller Vielfalt in Kitas schließt einen anerkennenden Umgang mit religiöser Vielfalt ein (vgl. Kapitel 1.1.5 und 1.3.3).

Kultur- und religionssensible Bildungsprozesse auf Grundlage der Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

In der Kindertageseinrichtung werden Kinder kultur- und religionssensibel dazu angeregt, ihre vielfältigen Vorstellungen, Fragen, Erfahrungen und Bedürfnisse einzubringen. So werden sie darin unterstützt, ihre Persönlichkeit zu entfalten, Gemeinschaftsfähigkeit auszubilden und mit Vielfalt umzugehen. Ziel ist ein verantwortungsbewusstes Leben in einer an Menschenrechten basierten, demokratischen Gesellschaft. Dieses Ziel bildet die gemeinsame Grundlage einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Die Gestaltung kultur- und religionssensibler Bildungsprozesse ist folglich ein Teil der beruflichen Kompetenz für alle pädagogischen Fachkräfte – nicht nur derer, die sich selbst als religiös verstehen, sondern auch derer, die sich selbst als nichtreligiös bezeichnen. Zur Fachlichkeit gehört die Bereitschaft, die eigenen weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen zu reflektieren sowie eine kultur- und religionssensible Haltung auszubilden. Das bedeutet, das Kind ins Zentrum pädagogischer Überlegungen zu stellen, Begegnung und Erfahrung als zentrale Zugänge wahrzunehmen und den Dialog zwischen Kindern als wichtiges Entwicklungspotenzial zu fördern. In einer vorurteilsbewussten Kindheitspädagogik geht es darum, allen weltanschaulichen und religiösen Bekenntnissen und Überzeugungen mit Akzeptanz zu begegnen, sofern sie die Menschenwürde und die Grundlagen der Demokratie achten und respektieren. Außerdem soll religiöse Bildung gemäß den Prinzipien der Gleichberechtigung und der Anerkennung gemeinsam mit Kindern, Familien sowie den pädagogischen Fachkräften entwickelt werden.

Vielfalts- und religionssensible Bildung in der Kindertageseinrichtung

Religionssensible Bildung greift die Vielfalt von religiösen und weltanschaulichen Lebenskonzepten auf. Sie nimmt unter der Fragestellung „Was braucht das Kind?“ konsequent die individuelle Perspektive jedes einzelnen Kindes ein. Religion kann verstanden werden als Ausrichtung auf einen „unbedingten Sinn“. Dieses „Unbedingte“ kann sich in ganz alltäglichen Dingen zeigen und in unterschiedlichsten Lebenserfahrungen zum Tragen kommen.

In der Kindertageseinrichtung bieten pädagogische Fachkräfte daher ganz bewusst Raum für Religion und Sinnfragen. Sie schaffen Bildungsgelegenheiten, damit Kinder und Familien ihre eigenen religiösen Vorstellungen, Fragen, Erfahrungen sowie ihre religiöse Zugehörigkeit einbringen und ihr eigenes religiöses Verständnis (weiter-)entwickeln können. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Bildungsprozesse von Kindern und binden Familienmitglieder mit ihren Kompetenzen ein. So haben die Kinder die Möglichkeit, zu religiösen Themen sprachfähig zu werden und Kompetenzen zu erwerben, die für die Reflexion persönlicher religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen hilfreich

Im Austausch über Sinnfragen lernen Kinder ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Zweifel in Worte zu fassen.

sind. Sie erfahren von religiösen Inhalten, Symbolen und Handlungsweisen und lernen, ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Zweifel in Worte zu fassen.

An Bedeutung gewinnen kann eine religiöse Orientierung insbesondere, wenn Menschen in Situationen kommen, die ihre Existenz fundamental berühren. Freude und Trauer, Leben und Tod, Gesundheit und Krankheit, Gemeinschaft und Einsamkeit als existenzielle Erfahrungen gehen alle Menschen an. Insofern sind sie auch bereits Kindern zugänglich. Die Begriffe Religion und Kultur lassen sich zueinander in Beziehung setzen: Religion ist ein Element und eine Komponente aller Wirklichkeitsbereiche und durchdringt damit auch die Kultur auf vielfältige Weise.

Kinder begegnen im Sozialraum vielfältigen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen und Traditionen. Daher brauchen sie Erwachsene, die diese gemeinsam mit ihnen entdecken, die mit ihnen staunen, die mit ihnen Antworten auf religiöse oder spirituelle Fragen suchen und die dieser Unterschiedlichkeit und Vielfalt wertschätzend begegnen. So bleiben sie interessiert an den Unterschieden und entwickeln Respekt auch für Andersdenkende oder -glaubende. Sie erhalten Unterstützung und Orientierung im Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit und üben im Zusammenleben Formen eines gelingenden Miteinanders ein.

Menschenwürde, demokratische Werte und Kinderrechte als Basis und Orientierung

Leitprinzip Partizipation

Überzeugungen und Haltungen bedürfen einer kritischen Reflexion. Vielfalt, die als Bereicherung wahrgenommen wird, orientiert sich am ethischen Fundament der Menschenwürde. Ausgehend von der Würde des Menschen müssen diejenigen Dimensionen der Vielfalt kritisch betrachtet werden, die eine ungerechte Verteilung von Ressourcen, eine erzwungene Lebenspraxis oder → ***Diskriminierung*** nach sich ziehen können. Zu diesen Dimensionen zählen u. a. Geschlecht, Alter, Religionszugehörigkeit sowie → ***rassistische*** oder → ***antisemitische*** Zuschreibungen. Während bereichernde Formen der Vielfalt in der Kindertageseinrichtung unterstützt werden sollen, gilt es zugleich, negative und ggf. diskriminierende Formen von Vielfalt einzudämmen und zu vermeiden. Der Maßstab ist die Menschenwürde, die in einem demokratischen Miteinander in Bildungsinstitutionen zu wahren ist.

Religiöse und weltanschauliche Grundüberzeugungen können das Kind dabei unterstützen, Rechte und Pflichten kennenzulernen und sein Demokratieverständnis zu fördern.

Beispiel aus der Praxis

Ein Kind hat sich aufgeschürft und braucht ein Pflaster. Während die pädagogische Fachkraft das Pflaster aufklebt, fragt ein anderes Kind: „Was steht da auf der Packung?“ „Hautfarben“, antwortet die Fachkraft, „was glaubst du, bedeutet das?“ „Dass das Pflaster zur Hautfarbe passt“, meint das Kind. Daraufhin vergleichen die Kinder die Pflasterfarbe erst mit ihrer Hautfarbe, dann bei allen in der Gruppe und ein Kind auch mit der Hautfarbe seiner Eltern. Die Kinder stellen fest: Die Bezeichnung „hautfarben“ ist nicht richtig. Die meisten Kinder und Erwachsenen haben eine andere Hautfarbe. Das finden sie auch unfair. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief. Als Antwort erhalten sie ein Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder wiederholen ihre kleine Untersuchung und freuen sich: „Die Pflaster sind fair“.

Religion und Weltanschauung als Ressourcen für demokratische Werte

Religion und → ***Weltanschauung*** können eine Ressource für Demokratieförderung sein. So bieten beispielsweise jüdische, christliche und muslimische Menschenbilder reichhaltige Angebote für Wertediskurse und ein demokratisches Miteinander. Dies gilt ebenso für Hinduismus, Buddhismus, Sikhismus, Bahai und viele weitere Überzeugungen und Weltanschauungen. Der Gedanke etwa, sich als von Gott geliebter, einzigartig geschaffener Mensch sehen zu können, findet seine Entsprechung im demokratischen Wert, die eigene Menschenwürde ebenso wie die des Anderen zu achten.

Das Kind entwickelt in Interaktionen mit anderen eine Vorstellung von sich selbst, der Welt, von Gott und von einem wertebasierten Leben. Es übt beispielsweise in Kinderkonferenzen anhand konkreter Herausforderungen eine demokratische Kultur des Hinhörens und Abwägens ein. Solche Herausforderungen können Erfahrungen von Ungerechtigkeit im Kita-Alltag sein oder die Erfahrung des Ausgeschlossenseins. Durch solche Prozesse und Erfahrungen übernimmt das Kind mehr und mehr Verantwortung, nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere und ihre Umwelt.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen das Kind in seiner Wertebildung durch einen reflektierten Umgang mit den eigenen Wertvorstellungen und mit den für die Einrichtung verbindlichen Werten. Indem sie diese Werte authentisch im Alltag der Kindertageseinrichtung leben, übernehmen sie Vorbildfunktion, wie individuelle Rechte zu schützen und demokratisches Miteinander zu leben sind. Sie schaffen ein Sozialisationsumfeld, das für die Werteorientierung des Kindes wichtig ist, und binden

Ein Pflaster als Gesprächsanlass zum Thema Vielfalt.

dies konstruktiv und sensibel in die Bildungsprozesse ein. Die Einordnung und Unterscheidung von Werten in Abgrenzung zu Normen, die sich gesetzlich verankert finden, bedingt die Vermittlung von bestehenden Regeln im pädagogischen Alltag. Die möglichen Konsequenzen bei Regelverstößen sollten aufgezeigt werden, während es bei Ablehnung eines eingeforderten Wertes der pädagogischen Vermittlung bedarf. Pädagogische Fachkräfte können vor dem Hintergrund von religions- und kultursensibler Bildung eigene Sichtweisen reflektieren und sich mit vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung auseinandersetzen. So schaffen sie Bedingungen, die es dem Kind ermöglichen, seine Urteilsfähigkeit sowie seine Handlungs- und Konfliktlösungskompetenz zu stärken und damit auch seine Resilienz (vgl. Kapitel 1.2.3).

Verantwortung für Gemeinschaft und Umwelt

Die ethischen Grundsätze der Religionen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Mit- und Umwelt sowie die gegenseitigen Beziehungen zu deuten und zu gestalten: So werden beispielsweise im Judentum, im Christentum und im Islam die Natur und das Leben als Gottes Schöpfung aufgefasst; Buddhismus und Hinduismus lehren Achtsamkeit. Solche religiösen Haltungen können zu Kraftquellen werden, die es der Menschheit ermöglichen, gemeinsam Verantwortung für den Erhalt der Lebensgrundlagen auf der Erde zu übernehmen. Aus jüdischer, christlicher und muslimischer Perspektive gilt die Schöpfung als gut: Gott überträgt den Menschen die Verantwortung für die Schöpfung, damit sie ihr Leben in der Gemeinschaft der Geschöpfe und im Einklang mit der Umwelt gestalten. Dankbarkeit für die Natur als wertvolle Schöpfung Gottes kann zu einer religiös motivierten Übernahme von Verantwortung führen.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Entdeckungen in der Natur, wie zum Beispiel die Vielfalt der Arten in Wald und Flur, im Wasser oder in der Luft, eröffnen Kindern Möglichkeiten für philosophische und theologische Gespräche über Fragen nach dem Verhältnis von Menschen und Natur. Ebenso regen sie zum Nachdenken an über ein gutes, gerechtes und friedliches Zusammenleben vielfältigster Menschen, die sich unter anderem in ihren Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen unterscheiden.

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Pädagogische Fachkräfte eröffnen dem Kind im Bereich der frühen religionssensiblen Bildung lebensbejahende, ermutigende und hoffnungsstiftende Erfahrungen. Sie orientieren ihr Handeln an Werten wie Gerechtigkeit, Frieden, Wertschätzung der Natur und Achtsamkeit. Sie begleiten das Kind darin, eine eigene Haltung und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Unterstützt wird dies durch partizipative und demokratische Strukturen im Alltag der Kindertageseinrichtung, die das soziale Miteinander stärken. Ein sinnvoller Umgang mit Ressourcen, die Beachtung fairer Bedingungen bei der Beschaffung von Produkten und Nahrungsmitteln sowie ein achtsamer Umgang mit der Natur, der in der Kindertageseinrichtung praktiziert wird, können die Kinder zu eigener Verantwortlichkeit anregen. Zum Themenbereich „Verantwortung für Gemeinschaft und Umwelt“ gehören neben Naturerkundungen, Waldtagen, Projekten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 1.3.5) auch Aspekte des → ***Globalen Lernens*** („Faire Kita“), der internationalen Kinderrechte und des Kindeswohls (vgl. Kapitel 1.3.2) sowie Inklusion (vgl. Kapitel 1.3.3).

Spiritualität

Kinder sind in der Lage, vielfältige und unterschiedliche spirituelle Erfahrungen zu machen. Sie können Spiritualität beispielsweise in der Natur oder zu besonderen Zeiten erleben, wie etwa den Festen im Jahreskreis. Die mit solchen (oftmals nicht alltäglichen) Räumen und Zeiten verbundenen Erfahrungen und Entdeckungen können Kindern Dimensionen des Lebens eröffnen, die über das Begreifbare und Erklärbare hinausgehen. Mit ihren Fähigkeiten zu Achtsamkeit, Neugierde und Empathie gelingt es ihnen, die Grenzen zwischen der gegenständlichen, begreifbaren Welt und darüber hinausgehenden Erfahrungen und Vorstellungen (→ ***Transzendenz***) zu weiten. So kann das Gefühl entstehen, in ein Ganzes eingebunden und geborgen zu sein. Kinder können hieraus Kraft und Hoffnung schöpfen und ein Vertrauen entwickeln, das in Krisenzeiten trägt (vgl. Kapitel 1.2.3). Pädagogische Fachkräfte können durch eine eigene offene und staunende Haltung für spirituelle Erfahrungen sensibilisieren. Das beinhaltet, Möglichkeiten und Räume für Erfahrungen mit Ruhe, Stille oder Staunen zu schaffen. Auch das Kennenlernen von (religiösen) Festen im Jahreskreis und damit verbundener Rituale und Traditionen können Anregung dafür sein, dass Kinder ihre eigene Spiritualität entfalten.

Mit Kindern über das Leben und ihre großen Fragen nachdenken

Durch das Nachdenken über eigene religiöse Vorstellungen und existentielle Fragestellungen kann sich ein eigenes „Theologisieren“ entwickeln. Ein Kind fragt, woher es kommt und wohin es geht, es denkt nach über ein mögliches Leben nach dem Tod, es ist anderen Religionen gegenüber neugierig und es diskutiert über Gut und Böse. Dabei kann es Kompetenzen erwerben, um theologische, existenzielle und persönliche Deutungsmuster zu entwickeln und zu erweitern. Daher verfolgen pädagogische Fachkräfte die Ziele, die eigenständige theologische Kreativität und Sprachfähigkeit des Kindes zu fördern. Sie bilden die Voraussetzung dafür, dass das Kind theologische Fragestellungen durchdringen und gemeinsam mit anderen religiöse Antworten auf existenzielle Fragen finden kann.

Kinder und pädagogische Fachkräfte theologisieren gemeinsam in einem offenen Rahmen, der Raum für Vielfalt lässt.

Beispiel aus der Praxis

Auszug aus einer theologischen Gesprächsrunde mit 14 Kita-Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren:

Kind 1: „Die Kugel sieht aus wie eine Sonne."

Kind 2: „Ich finde, sie sieht aus wie Gott."

Pädagogische Fachkraft: „Warum erinnert sie uns an Gott?"

Kind 3: „Weil Gott im Himmel ist."

Kind 2: „Ja, er ist wie die Sonne."

Pädagogische Fachkraft: „Warum haben wir eine Sonne in die Mitte gelegt?"

Kind 3: „Weil Gott die Sonne liebt."

Kind 5: „Weil die Kinder auf der Erde die Sonne mögen."

Kind 3: „Die Sonne macht Licht und Wärme."

Kind 2: „Ja, und Gott ist wie die Sonne."

Kind 5: „Schläft Gott in der Nacht?"

Kind 3: „Ja, und tagsüber passt er auf uns auf."

Kind 1: „Nein, das ist andersherum. Er passt nachts auf und schläft am Tag."

Kind 4: „Wie bei einem Nachttier."

Kind 3: „Nein, Gott schläft nicht. Die Sonne ist auch in der Nacht da, aber wir sehen sie nicht. So ist es auch mit Gott."

Das gemeinsame Theologisieren mit den Kindern orientiert sich an den Interessen der Kinder, fordert sie aber zugleich kognitiv heraus. Dabei ist es zentral, das Kind in seinem eigenen theologischen Nachdenken zu begleiten und es dabei zu unterstützen, in die Tiefe zu gehen. Impulse aus religiösen Erzähltraditionen in Wort, Gesang und Bild können hierbei hilfreich sein. Auf diese Weise gestaltet sich das gemeinsame Theologisieren von Kindern und pädagogischen Fachkräften als ein offenes Geschehen, das der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen gerecht wird. Wesentlich ist dabei, dass pädagogische Fachkräfte sich selbst als Lernende begreifen und sich auf ein offenes Nachdenken einlassen. Das heißt, sie zeigen sich als Interaktionsperson im besten Sinne: als inspirierendes und immer wieder auch fragendes Gegenüber genauso wie als eine mit den Kindern lernende sowie sensible Begleitung.

6 Ziele und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Kultur, Werte, Religion“

Kulturelle, weltanschauliche und religiöse Vielfalt

Ziele: Das Kind

- entwickelt Kultur- und Religionssensibilität.
- geht auf Spurensuche nach den religiösen oder weltanschaulichen Vorstellungen seiner Familie.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft nimmt religiöse und weltanschauliche Überzeugungen als wichtigen Bestandteil menschlichen Lebens wahr und thematisiert diese.	1.1 Wie erkenne ich als pädagogische Fachkraft, dass jedem Kind in seiner Einzigartigkeit Achtung und Verständnis entgegengebracht wird?	A6
	1.2 Inwieweit eröffne ich jedem Kind die Möglichkeit, die eigene Kultur und Religion im Kita-Alltag einzubringen und diese so für die Gemeinschaft zugänglich zu machen?	D6
	1.3 Wie berücksichtige ich vielfältige Traditionen, Rituale und Erzählungen, die das Leben strukturieren und zu ordnen versuchen?	D6
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Alltag in der Kindertageseinrichtung kultur- und religionssensibel. Sie begegnet den Kindern mit Wertschätzung und unterstützt sie dabei, ihre kulturelle und religiöse Identität weiterzuentwickeln.	2.1 Wie kann ich kulturelle und religiöse Feste als religions- und kultursensible Bildungsangebote aufgreifen?	B6
	2.2 Wie greife ich die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder mit religiösen Orten, Ritualen und Symbolen auf?	D6
	2.3 In welcher Weise gestalte ich Sprachanlässe, die zum kultur- und religionssensiblen Denken anregen?	C6
Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft gibt Impulse, mit Hilfe derer Kinder auf Spurensuche nach den religiösen bzw. weltanschaulichen Vorstellungen ihrer Familie und im sozialen Umfeld gehen	3.1 Wie nehme ich die Vorstellungen von Eltern und Familientraditionen und -religionen ernst und wertschätzend auf?	D6
	3.2 Welchen Möglichkeiten eröffne ich, damit Kinder sich und ihre individuellen und weltanschaulichen Erfahrungen im pädagogischen Alltag aktiv erschließen und einbringen können?	B6 D6

können. Sie bezieht Eltern und Angehörige im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in eine kultur- und religionssensible Bildungsarbeit ein.	3.3	Wie gelingt es mir, Familien so einzubeziehen, dass sie ihre individuellen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und Traditionen in der Einrichtung einbringen?	D6

Kultur- und religionssensible Bildung als Grundlage für ein zuversichtliches Selbst- und Weltbild

Ziele: Das Kind

- entwickelt Vertrauen und Zuversicht auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher Grundüberzeugungen.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen		Matrix
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht durch kulturelle und religiöse Bildungsangebote Zugang zu vielfältigen weltanschaulichen und religiösen Sinnangeboten, die die Kinder dabei unterstützen, Sinnerfahrungen und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.	4.1	Wie helfe ich den Kindern dabei, negative Erfahrungen konstruktiv zu verarbeiten und Vertrauen und Zuversicht auf der Basis lebensbejahender weltanschaulicher bzw. religiöser Grundüberzeugungen zu entwickeln?	A6
	4.2	Wie kann ich religiöse Bildung und Resilienz zusammendenken und entwickeln?	A6
	4.3	Wie stärke ich durch mein Verhalten das Vertrauen der Kinder in sich selbst und in die Welt?	A6
Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft eröffnet Kindern aktiv Raum für Fragen nach Anfang und Ende, Sinn und Wert des Lebens und greift dabei religiöse und weltanschauliche Antworten auf.	5.1	Bei welchen Gelegenheiten reflektiere ich im Team, mit anderen und für mich selbst meine eigenen existentiellen Fragen und meine Überzeugungen?	
	5.2	Welche Methoden und Anlässe greife ich auf, um Lebenssinn zu eröffnen?	B6
	5.3	Wie vermittle ich den Kindern, dass religiöse und weltanschauliche Überzeugungen positive Perspektiven und Vertrauen anbieten können?	B6

Wertebildung und Verantwortung für Gemeinschaft und Umwelt

Ziele: Das Kind

- entwickelt eine demokratische Werthaltung und in respektvollem Umgang mit den vielfältigen Sichtweisen eigene Positionen.
- lernt, wie es zu einem gelingenden Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung beitragen und wie es sich zusammen mit anderen in die nachhaltige Gestaltung seines sozialen und ökologischen Umfeldes einbringen kann.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Einübung eines Umgangs miteinander, der sich an der Würde eines jeden Menschen orientiert.	6.1 Wie unterstütze ich die Kinder dabei, ihre Fähigkeit zu solidarischem Handeln zu erweitern und eine demokratische, an der Menschenwürde orientierte Werthaltung zu entwickeln?	B6 D6
	6.2 Inwiefern nutze ich Regeln und Rituale, um Kinder dazu anzuhalten, andere bewusst in ihrer Eigenart und Unterschiedlichkeit wahrzunehmen (z. B. in Bezug auf Haltung, kulturelle Prägung, unterschiedliche Fähigkeiten, Behinderung), darauf Rücksicht zu nehmen und zu akzeptieren?	D6
	6.3 Welche Möglichkeiten eröffne ich, sodass Kinder sich und ihre individuellen Erfahrungen (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, [drohende] Behinderung) im pädagogischen Alltag aktiv erschließen und einbringen können?	B6 D6
Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft verfügt über wirksame Methoden, um Diskriminierungen zu erkennen und gegen diese vorzugehen.	7.1 Wie ermögliche ich es Kindern, die einer Minderheit angehören, die Kindertageseinrichtung als einen sicheren Raum zu erleben?	A6
	7.2 Wie wirke ich Diskriminierungen aufgrund von Religionszugehörigkeit entgegen?	D6
Handlungskriterium 8: Die pädagogische Fachkraft praktiziert einen achtsamen Umgang mit der Natur und regt Kinder zu eigener ökologischer Verantwortlichkeit an.	8.1 Wie mache ich als pädagogische Fachkraft den Kindern die Notwendigkeit eines nachhaltigen Umgangs mit unseren Ressourcen erfahrbar? Wie sensibilisiere ich die Kinder für eine Beziehung zur Natur?	B6
	8.2 Wo und wie gebe ich den Kindern Möglichkeiten und Hilfestellungen dabei, Verantwortung für „ihre“ Welt zu übernehmen?	D6
	8.3 Wie gestalte ich Sprachanlässe, die zu einem achtsamen Umgang mit der Natur anregen?	B6 C6

Handlungskriterium 9: Die pädagogische Fachkraft regt zum Nachdenken über das Verhältnis von Menschen untereinander und von Mensch und Natur an und bezieht dabei auch religiöse Vorstellungen aus der Lebenswelt der Kinder ein.	9.1	Wie mache ich den Kindern ein an Werten, wie Gerechtigkeit, Frieden, Wertschätzung der Natur und Achtsamkeit, orientiertes Handeln erlebbar?	B6 D6
	9.2	Wie unterstütze ich Kinder darin, freundschaftliche Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen?	D6
	9.3	Welche Aspekte des Globalen Lernens und der Kinderrechte thematisiere ich als pädagogische Fachkraft?	B6

Spiritualität, Theologisieren und Philosophieren

Ziele: Das Kind

- entwickelt eine Sensibilität für die eigene Spiritualität.
- bringt seine eigenen Fragen, Ideen und Antworten über Gott und die Welt im gemeinsamen Theologisieren und Philosophieren zum Ausdruck und erfährt dafür Wertschätzung.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen		Matrix
Handlungskriterium 10: Die pädagogische Fachkraft sensibilisiert das Kind durch ihre offene und staunende Haltung für spirituelle Erfahrungen und ermöglicht einen Zugang zu Erfahrungen von Gemeinschaft, Geborgenheit, Stille und Konzentration.	10.1	Welche Rituale, Räume und Symbole erschließe ich den Kindern und welche weiteren Gelegenheiten greife ich auf, dem Staunen im Alltag der Kindertageseinrichtung Raum zu geben?	B6
	10.2	Wie rege ich Kinder bei ihren Entdeckungen in der Natur zu theologischem Fragen und spirituellen Erfahrungen an?	B6
	10.3	Wie stärke ich die Sprachfähigkeit der Kinder über ihr spirituelles Erleben?	C6
	10.4	Wie kann ich Kinder anregen, die Bedeutung von (religiösen) Festen im Jahreskreis für sich zu erschließen?	B6
Handlungskriterium 11: Die pädagogische Fachkraft begreift sich selbst als Lernende und lässt sich auf ein offenes Nachdenken ein.	11.1	Wie lasse ich die Kinder erleben, dass ihre Fragen und Antworten wertgeschätzt werden und als Anstoß für andere zum Weiterdenken anregen?	A6 D6
	11.2	Wie und wann reflektiere ich mein eigenes Verständnis von mir selbst als Lernende oder Lernender im Kontext des gemeinsamen Austausches mit den Kindern?	

Handlungskriterium 12: Die pädagogische Fachkraft gibt Impulse zum Theologisieren und Philosophieren, mit denen sie zum gemeinsamen Nachdenken anregt, und greift religiöse und weltanschauliche Antworten auf.	12.1 Wie helfe ich Kindern zu entdecken, dass es auf Fragen unterschiedliche – oder auch keine abschließenden – Antworten gibt?	B6
	12.2 Wie unterstütze ich die Kinder beim Ausdruck ihrer Gedanken zu philosophischen und religiösen Fragestellungen?	C6

Anschluss an und für die Schule

Die in der Kindertageseinrichtung begonnene Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen findet im Primarbereich aller Schulen ihre Fortsetzung. Leitgedanke dabei ist es, Kinder bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenssinn zu begleiten, die Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der jeweiligen Glaubenstradition zu erschließen. Sie ermöglichen darüber hinaus Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen von Selbst, Welt und dem Leben.

Es gilt, Kindern und ihren Familien mit Respekt und Toleranz zu begegnen. In einer weltoffenen, respektvollen Atmosphäre setzen sie sich mit kulturellen und religiösen Dimensionen auseinander, stellen Sinnfragen und entwickeln eigene Haltungen. Den rechtlichen Rahmen bilden neben Grundgesetz (Art. 1 und Art. 7, Abs. 3) und Landesverfassung (Art. 16 und Art. 18) das Schulgesetz von Baden-Württemberg (§§ 96ff.) sowie die jeweils gültigen Bildungspläne.

In der Schule

- wird das Recht des Kindes auf individuelle Vorstellungen berücksichtigt.

- wird die Auseinandersetzung mit den großen existentiellen Fragen (Woher? Wohin? Wozu?) gefördert, z. B. im Sachunterricht beim „Philosophieren mit Kindern“, im konfessionellen Religionsunterricht beim „Theologisieren mit Kindern“.

- wird die Erschließung künstlerischer, musikalischer, literarischer und religiöser Ausdrucksformen gefördert, z. B. in Auseinandersetzung mit Literatur, Künsten, religiösen und kulturellen Kontexten.

- werden vielfältige kulturelle Kontexte und interreligiöser Dialog gefördert, z. B. durch Austausch bei jahreszeitlichen Festen und gemeinsames Feiern im Jahreslauf (u. a. Weihnachten, Fastenbrechen). Eine Übersicht dazu bietet z. B. der Interkulturelle Kalender, zudem können den Bildungsplänen für Religion weitere Anregungen entnommen werden.

- wird Bezug auf die Leitperspektiven des Bildungsplans genommen, insbesondere:

  - Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie z. B. Staunen über die Umwelt, Bewahrung der Schöpfung, Klimaschutz;
  - Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, wie z. B. gegenseitige Achtung, Respekt, Wertschätzung von Verschiedenheit.

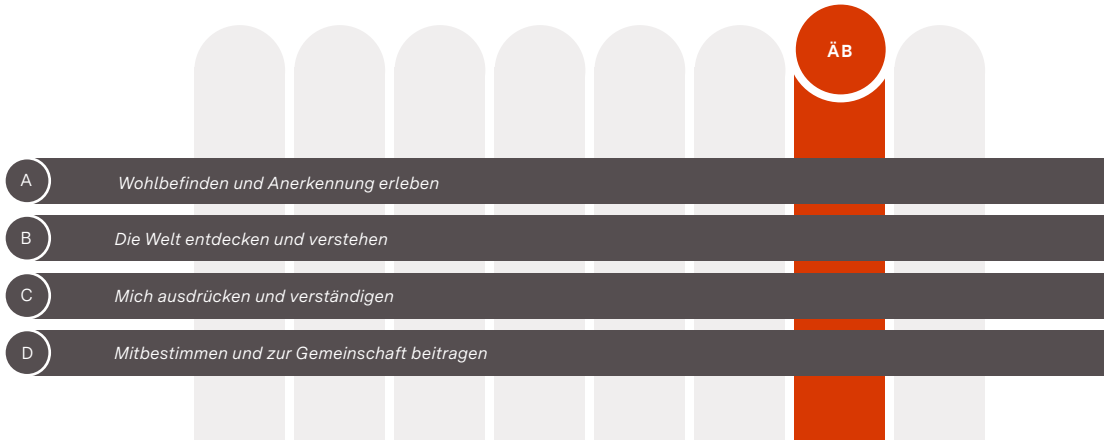
In der Verantwortungsgemeinschaft

- wird Kindern und ihren Familien mit Wertschätzung und Respekt begegnet.

- können Kindertageseinrichtung und Schulen mit Kulturschaffenden, Vereinen, kirchlichen Institutionen und Religionsgemeinschaften vor Ort kooperieren, um den Sozialraum gemeinsam zu erkunden.

- nutzen und gestalten Kindertageseinrichtung und Schule Projekte in Kunsthallen, Theatereinrichtungen, Museen, Konzerthäusern, Kirchen, Synagogen und Moscheen, einem Garten der Religionen, in Musikvereinen und Bürgergemeinschaften.

2.3.7 Ästhetische Bildung



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Ästhetische Bildung

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Ästhetische Bildung“ zeichnet sich dadurch aus, dass es in ihm sowohl um eine ästhetische Perspektive auf Bildungsprozesse geht als auch um Bildung durch die vielfältigen Ansätze, Inhalte und Arbeitsweisen der verschiedenen Künste: Bildende Kunst, Musik, → ***Rhythmik***, Tanz, Theater.

Ausgangspunkt und zugleich ein wesentlicher Bestandteil Ästhetischer Bildung ist die → ***ästhetische Erfahrung***. Eine ästhetische Erfahrung ist eine Art innehaltendes Staunen und kann insbesondere beim Kind durch unterschiedlichste Formen sinnlicher Wahrnehmung ausgelöst werden (z. B. Klang, Material, Geste, Bewegung, Sprache, Gegenstand). Der Begriff „Ästhetik“ stammt aus dem Griechischen und leitet sich von dem Wort aisthēsis ab, das so viel wie „Wahrnehmung“ oder „Empfindung“ bedeutet. Insofern geht es bei Ästhetischer Bildung nicht um „schöne Dinge“. Bei Ästhetischer Bildung geht es vielmehr um Erkenntnisprozesse, die dazu beitragen, dass das Kind seinen Platz in der Welt finden und die Wirklichkeit verstehen kann.

Ästhetische Bildung trägt dazu bei, den eigenen Platz in der Welt zu finden und die Wirklichkeit zu verstehen.

Dieser sinnlich-gestalterische Zugang zur Welt findet sich z. B. in der Reggio-Pädagogik wieder, die von den „100 Sprachen“ spricht, die Kindern zu eigen sind. Insofern lassen sich die Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Künste als „Medien“ der Selbst- und Welterfahrung begreifen. Die Handlungsweisen der unterschiedlichen Künste können insofern dem Kind als Reflexionsmedium dienen. Ein Kind singt z. B., vielleicht eher beiläufig, und wird dabei spontan auf seine eigene Stimme und das Hervorbringen der Töne aufmerksam oder darauf, wie sich seine Raumwahrnehmung durch den Klang verändert. Es erlebt also, dass es durch das Medium Musik bzw. durch das Singen neue Wahrnehmungserfahrungen herbeiführen kann.

Neben der Relevanz der ästhetischen Erfahrung, die beim Kind in der Begegnung mit seiner Lebenswelt ausgelöst wird, sind die unterschiedlichen Künste selbst von großer Bedeutung für die Ästhetische Bildung. Denn die Handlungsweisen, Inhalte und Arbeitsweisen der verschiedenen Künste initiieren und ermöglichen jeweils spezifische Bildungsprozesse. Der Umgang mit Musik, Rhythmik, Bildender Kunst, Tanz oder Theater eröffnet dem Kind jeweils ganz individuelle Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Dabei trägt die Vielfalt an möglichen materiellen, räumlichen Arrangements und Handlungsweisen den Bedürfnissen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung Rechnung.

Leitprinzip Inklusion

Was bedeutet Ästhetische Bildung für das Kind und seine Entwicklung?

Es ist für das Kind eine bedeutende Aufgabe, ein Bild von sich selbst und ein Verständnis von der Welt zu entwickeln. Wenn seine Aufmerksamkeit durch etwas geweckt wurde und es sich in Folge mit seinen sinnlichen Wahrnehmungen auseinandersetzt, entstehen ästhetische Erfahrungen. Das Kind setzt sich dabei mit seinen eigenen Wahrnehmungen und den Wahrnehmungen anderer aktiv und gestalterisch auseinander und erfährt sich dabei zugleich als selbstwirksam.

Ästhetische Bildungsprozesse von Kindern lassen sich folglich nicht in die Kategorien der Erwachsenenwelt und in die Logik von Schulfächern einteilen. Durch bewusste Impulse von Seiten der pädagogischen Fachkräfte, etwa in Form von Materialien, Sprache oder Klängen, können diese Bildungsprozesse angeregt und verstärkt werden. Das Kind kann so auch die unterschiedlichen Möglichkeiten einzelner Medien kennenlernen, erproben und für seinen Ausdruck nutzen: Klingt etwas hoch oder tief, ist es laut oder leise? Erzeugt die Verwendung eines Stiftes eine harte oder eine weiche Linie? Auf diese Weise können für das Kind bedeutsame Selbst- und Welterkenntnisprozesse begleitet und unterstützt werden. Dieses bereichsübergreifende Handeln bedeutet immer auch Wertschätzung gegenüber vielfältigen und unterschiedlichen Perspektiven von der und auf die Welt. Eine besondere Möglichkeit, eine derart vielfältige Bildungskultur mit Kindern zu leben und auszugestalten, können unterschiedliche Ansätze von Projektarbeit sein.

Ästhetische Bildung und Projektarbeit

Beispiel aus der Praxis

Beim Ausflug im Wald beobachten die Kinder unterschiedliche Insekten. Die Fachkräfte nehmen das Interesse der Kinder wahr und greifen es in der Kindertageseinrichtung auf. Sie geben in einem gemeinsamen Gespräch den Wahrnehmungen der Kinder Raum und in thematisch passenden Büchern wird vertiefend gemeinsam betrachtet und vorgelesen. Heuschrecken scheinen besonders interessant. Wenig später werden zwei Terrarien mit Gespenstschrecken in der Kindertageseinrichtung aufgestellt. Sie machen eigenartige Geräusche, krabbeln über Arme, lassen sich anfassen und füttern – die Kinder sind fasziniert. Sie halten das Aussehen der Tiere zeichnerisch fest, „portraitieren“ diese. Als die Tiere sich häuten, betrachten die Kinder die getrockneten Häute unterm Mikroskop. Sie zeichnen die feinen Muster nach und gestalten hautartige Gebilde mit getrocknetem Laub auf Anregung der pädagogischen Fachkraft.

Eindrücke aus belebter und unbelebter Natur bieten Anlässe für vielfältige Handlungsweisen.

In der Projektarbeit beschäftigen sich Kinder begleitet von einer pädagogischen Fachkraft über einen längeren und meist zusammenhängenden Zeitraum mit einem Themenfeld, einem Gegenstand oder einem Phänomen. Zentraler Ausgangspunkt von Projektarbeit ist das Aufsuchen oder Gestalten von Situationen und Orten durch pädagogische Fachkräfte, die für Kinder potenziell interessant sein könnten. Als Antwort darauf entwickeln Kinder vielfältige Handlungsweisen zum Themenfeld, auf die wiederum die pädagogischen Fachkräfte mit Impulsen und Anregungen situativ antworten. Dafür braucht es Freude am gemeinsamen Entdecken. Es entsteht ein reichhaltiges ästhetisches Geschehen, das partizipativ (vgl. Kapitel 1.3.4) und inklusiv (vgl. Kapitel 1.3.3) ist. Gerade hier eröffnen sich für Kinder mit Einschränkungen, aber auch mit ihren spezifischen Zugängen und Kompetenzen vielfältige Möglichkeiten der Teilhabe im Gestalten und Lernen. Die pädagogischen Fachkräfte achten darauf, dass alle Kinder die für sie möglichen Zugänge zu den Situationen und Orten erhalten (z. B. Ertasten von Skulpturen durch blinde Kinder).

Leitprinzip Partizipation

Leitprinzip Inklusion

Künstlerische Wahrnehmungs-, Handlungs- und Ausdrucksweisen sowie der Bezug zu künstlerischen Werken (z. B. Musikstücke, Bilder, Skulpturen) eröffnen dem Kind die Möglichkeit, sich intensiv selbst gestalterisch und darstellend mit einem Themenfeld, Material, Gegenstand oder Phänomen auseinanderzusetzen. Pädagogische Fachkräfte begleiten und unterstützen diese Prozesse.

Handlungsweisen und Inhalte der Künste in der Ästhetischen Bildung

Im Folgenden geht es um das spezifische Bildungspotenzial der verschiedenen Künste, die mit ihren ganz unterschiedlichen Handlungsweisen Zugänge zu Themen ermöglichen.

Bildende Kunst

Beim Zeichnen tauchen Fragen nach Form und Inhalt auf: Wie kann ich die Beine der Gespenstschrecke zeichnen, die mich an lange dünne Holzzweige erinnern? Wie mische ich welche Farben auf dem Papier, um die Farbe des Himmels vor dem Gewitter darstellen zu können? All diese Eindrücke und Empfindungen werden beim Zeichnen vergegenständlicht. Mit dem Zeichnen eines Bildes bringt das Kind seine Erfahrungen zugleich in eine dauerhafte Gestalt. Dabei kann es zu einem Wechselspiel zwischen den inneren und den äußeren Eindrücken kommen, zu einem mehrschichtigen Dialog: erstens zwischen dem Kind und dem realen Objekt, Phänomen oder Lebewesen, zweitens zwischen dem Kind und dem gezeichneten Objekt, Phänomen oder Lebewesen und drittens zwischen dem Kind und den am zeichnerischen Prozess beteiligten anderen Kindern sowie pädagogischen Fachkräften. Demnach sind gestalterische Prozesse immer auch soziale Prozesse, die Dialog und Sprechfreude fördern.

Hilfestellungen beim Klären der zeichnerischen Fragen können die pädagogischen Fachkräfte durch eigene zeichnerische Lösungen oder Bildbeispiele aus der Bildenden Kunst geben. Die Kinder können sich aber auch über ihre individuellen zeichnerischen Lösungen austauschen und damit zu einer Klärung ihrer Fragen gelangen.

Indem das Kind in das bildnerische Gestalten oder andere Verfahren wie das plastische Gestalten und die Malerei eingeführt wird, erhält es die Möglichkeit, unterschiedliche ästhetisch-kulturelle Praktiken kennenzulernen und für seine eigene Verortung in der Welt zu erproben. Allen Kindern werden vielfältige Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt (z. B. weiche Stifte, dicke Pinsel, festes Papier, weicher Ton), die ermöglichen, sich gestalterisch zu betätigen und für sie sinnvolle Ergebnisse zu erzielen. Dies ermöglicht auch Kindern mit Bewegungseinschränkungen eine Teilhabe. Kinder mit Seheinschränkungen sowie blinde Kinder benötigen klare Kontraste und taktil erfahrbare Materialien für bildnerische und plastische Gestaltungen.

Leitprinzip Inklusion

Musik

Jeder Mensch hat von Geburt an ein musikalisches Potenzial, das entwicklungsfähig ist. Das Kind handelt von sich aus ganz selbstverständlich musikalisch und reagiert unmittelbar auf Musik.
Im Rahmen von musikalischen Aktivitäten erfährt das Kind einerseits Freiraum zur eigenständigen Auseinandersetzung, andererseits aber auch Vermittlung bzw. Anleitung. Musizieren ist immer und überall möglich – beim Spazieren, beim Wickeln oder beim Schaukeln. Dazu braucht das Kind Vorbilder und vielfältige Anregungen. Ebenso braucht es Raum und Zeit zum abwechslungsreichen Üben und Wiederholen, um sein musikalisches Potenzial zu entfalten.

Das Kind erlebt im und durch das Spiel einen ersten lustvollen Zugang zur eigenen Stimme und zum Musizieren. Es singt und tanzt von sich aus zu Musik, etwa aus dem Radio oder von einer Straßenmu-

sikband. Dabei sind Musik und Bewegung untrennbar miteinander verbunden. In der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern werden Singen und Musizieren deswegen immer mit Bewegung und häufig mit dem Einsatz von Instrumenten und Materialien verknüpft. Dadurch kommen verschiedene Ausdrucks- und Darstellungsmittel zum Einsatz.

Nicht jedes Kind hat in seinem häuslichen Umfeld Zugänge zu Musik. Somit hat auch nicht jedes Kind die Chance, seine eigenen Interessen in diesem Bereich herauszufinden. Gezielte Musizieranlässe richten sich im Sinne der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit an alle Kinder – sie ermöglichen allen Kindern die handelnde Auseinandersetzung mit Musik. Dass in den Kindertageseinrichtungen viel mit Kindern gesungen und musiziert wird, ist daher ein wichtiges Ziel. Von dort aus kann auch der Funke der Begeisterung in die Familien überspringen. Ein Kind mit sprachlichen Auffälligkeiten kann über Lieder und Musik einen entspannten und freudvollen Zugang zu Sprache finden. Bei einem Kind mit Hörbehinderung ist es wichtig zu wissen, wie diese ausgeprägt ist und in welcher Form die eingesetzten technischen Hilfen des Kindes Töne verstärken. Davon hängt die Art seiner Wahrnehmung von Musik ab. Häufig wird Musik über Vibration wahrgenommen. Hier können die beteiligten Fachkräfte aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik entsprechend beraten. Durch den Einsatz von Bewegungen, Gebärden sowie Materialien und elementaren Instrumenten können alle Kinder am musikalischen Geschehen aktiv teilhaben.

Leitprinzip Inklusion

Musikalische Bildung im Alltag

Jede Einrichtung bietet Anknüpfungspunkte und Gelegenheiten, die musikalisches Handeln ermöglichen. → ***Musikalisches Handeln*** kann anlassbezogen stattfinden (situationsorientiert), wenn es beispielsweise regnet. Es gibt ebenso die Möglichkeit, Lieder oder rhythmische Sprechverse passend zu Handlungen einzusetzen (handlungsbegleitend), etwa beim Händewaschen. Ebenso kann Musik

Gemeinsames Musizieren bietet Bildungsanlässe für alle Kinder.

Leitprinzip Partizipation

zur Rhythmisierung und Strukturierung des pädagogischen Alltags eingesetzt werden. Durch musikalische Signale für wiederkehrende Situationen, durch Sprechverse und Lieder bei Tätigkeiten wie dem Wickeln, dem Zähneputzen oder bei gemeinsamen Mahlzeiten kann der Tagesablauf strukturiert und durch vertraute Rituale begleitet werden. Solche Formen geben vor allem Kindern mit Einschränkungen und → ***Autismus-Spektrum-Störungen*** notwendige Orientierung und Sicherheit im Alltag. Musizieranlässe können auch gelenkte musikalische Aktivitäten sein, die in verschiedenen Formen im pädagogischen Alltag erscheinen, zum Beispiel in Singkreisen, regelmäßigen Musikangeboten, in Form von spontanem Musizieren oder zur Gestaltung von → ***Mikrotransitionen*** (vgl. Kapitel 3). Das Singen von Liedern mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten, rhythmisches und ausdrucksstarkes Sprechen sowie Stimm- und Sprachspiele ermöglichen einen vielfältigen Umgang mit der eigenen Stimme. Eine große Chance für die Kinder und Bereicherung für die pädagogischen Fachkräfte können Kooperationen mit anderen Institutionen und Fachkräften sein, beispielsweise mit einer Musikschule vor Ort, um Bildungsaktivitäten oder Projektarbeit mit Musik und Bewegung zu ermöglichen.

Singen und → ***aktives Musizieren*** wirken sich nicht nur günstig auf soziale, kognitive und motorische Kompetenzen, sondern auch auf die Sprachkompetenz aus (vgl. Kapitel 2.3.3). Musik hat ebenso Auswirkungen auf Wohlbefinden, Motivation und Aufmerksamkeit sowie die → ***Emotionsregulation***, sie fördert die Fantasie und Kreativität und kann Orientierung bieten. Gerade bei einem unruhigen Kind können Lieder und Musik zur Verhaltensstabilisierung beitragen.

Rhythmik

Die Wechselwirkung zwischen Musik und Bewegung ist der zentrale Inhalt der Rhythmik. In Rhythmikaktivitäten werden Anregungen aus verschiedenen Künsten eingesetzt, mit denen sich das Kind wahrnehmend und handelnd auseinandersetzt. Durch die Vernetzung von Musik, Bewegung, Stimme/Sprache und Material entsteht ein kreativer Raum für ästhetische Erfahrungen, soziale Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung. Dabei werden alle Sinne gefordert und gefördert sowie das Ausdrucksvermögen erweitert.

Die Rhythmik nutzt Kontraste (Prinzip der Polarität). Diese sorgen für Abwechslung: So planen die pädagogischen Fachkräfte entsprechend der Gruppensituation wechselnde Sozialformen, Wahrnehmungsebenen und Aktionsformen ein: Spannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, am Platz und im Raum, Reagieren und selber Agieren, Nachahmen und Erfinden, Führen und Folgen. Dadurch kann sich das Kind immer wieder in unterschiedlichen Rollen sowie Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erleben. Nach dem Prinzip ergebnisoffener Aufgabenstellungen werden individuelle Zugänge und Lösungen möglich. Die übergeordnete Arbeitsweise „Sensibilisierung-Exploration-Improvisation-Gestaltung“ (Dartsch et al. 2020, S. 269) führt von vielfältigen Eindrücken auf verschiedenen Sinnesebenen über die Suche nach individuellen Lösungsmöglichkeiten zum kreativen Ausdruck. Besonderheiten und Kreativität unerwarteter Lösungen werden wertschätzend hervorgehoben.

Sensomotorische Rhythmikübungen ermöglichen das Erleben von Kunst auf vielfältige Weise.

Beispiel aus der Praxis

In einem Rhythmikangebot betrachten Kinder ein Werk von Kandinsky. Sie beschreiben die farbigen Linien, Punkte und Formen. Dann zeichnen sich die Kinder gegenseitig Linien und Punkte auf den Rücken. Was sie auf dem Rücken spüren, übertragen sie auf eine Handtrommel: Kurze, tippende Berührungen – die Punkte – klingen dabei anders als eine durchgehend auf den Rücken gestrichene Wellenlinie. Auf Anregung der pädagogischen Fachkraft übersetzen einige Kinder dabei entstehende Klangspuren in Bewegung: Sie tupfen imaginäre Punkte mit verschiedenen Körperteilen im Rhythmus in die Luft. Streichbewegungen auf der Handtrommel werden z. B. mit den Zehen durch Schleifspuren auf den Boden gezeichnet.

Tanz

Das Kind hat ein Bedürfnis, sich mit seinem eigenen Körper auszudrücken, und Freude an rhythmisierter Bewegung (vgl. Kapitel 2.3.1). Es bewegt sich ganz selbstverständlich kreativ zur Musik und setzt Höreindrücke direkt individuell in tänzerische Bewegung um. Außerdem hat es im Tanz die Möglichkeit zur Weiterentwicklung seiner motorischen Fähigkeiten – zur Verfeinerung von → ***Bewegungsqualitäten*** sowie verschiedener Grund- und Fortbewegungsarten. „Die Übergänge zwischen Bewegen, Darstellen, Spielen, Experimentieren und Tanzen sind fließend“ (Dartsch et al. 2020, S. 569).

Leitprinzip Partizipation

Kinder erleben beim gemeinsamen Tanzen ein intensives Gemeinschaftsgefühl. Im Vordergrund bei der Erarbeitung und Gestaltung von Tänzen steht das eigene Erlebnis, nicht das sichtbare Ergebnis. Partizipation (vgl. Kapitel 1.3.4) und Inklusion (vgl. Kapitel 1.3.3) werden für jedes Kind möglich, wenn Bewegungskreativität im Fokus steht statt vorgegebener Bewegungsstrukturen, die es zu erfüllen gilt. Dabei probiert das Kind verschiedene, auch ungewohnte Bewegungen aus. Es erlebt sich als selbstwirksam, wenn seine Bewegungsideen aufgegriffen werden und es eigene Bewegungsabläufe erfindet. Deshalb bekommt es die Möglichkeit, sich kreativ tänzerisch auszudrücken und frei oder mit Regeln, mit oder ohne Vorstellungshilfen sowie mit oder ohne Material eigene Bewegungsabläufe zu erfinden. Für Kinder eignen sich daher sowohl freie, improvisierte Tänze als auch → ***gebundene Tänze***.

Durch den Einsatz von Musikrepertoires unterschiedlicher Epochen und Kulturen (z. B. Barockmusik, Jazz, Volkstänze) entsteht Vielfalt und kulturelle Bildung kann stattfinden. Inhalt von Tänzen können Geschichten oder Handlungen sein, sodass das Kind sich den Ablauf merken kann. Auch pantomimische Bewegungen oder konkrete Alltagsbewegungen, die im Tanz verfremdet werden, können Teil eines Tanzes werden.

Szenisches Spiel und Theater

Im Spiel eignet sich das Kind seine Welt an (vgl. Kapitel 1.2.2). Das spielerische Sich-Ausdrücken gehört zu seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Durch szenisches Spiel sowie durch Symbol- und Rollenspiele erlebt das Kind Rollenvielfalt, nimmt verschiedene Perspektiven ein, „tut so, als ob“, probiert sich aus und versetzt sich in andere hinein.

Das spontane Rollenspiel des Kindes kann Ausgangspunkt für ein szenisches Spiel werden. Durch ein Märchen, ein Bilderbuch oder eine (selbst erfundene) Geschichte werden die entstehenden Szenen verbunden. Dabei sind möglichst alle Kinder in Aktion und stellen verschiedene Rollen dar. Zum Beispiel können alle Kinder gemeinsam zunächst Riesen darstellen und dann Zwerge, anstatt die Rollen klassisch aufzuteilen. Kinder finden leicht ins darstellende Spiel, entweder ganz von alleine oder wenn ihnen konkrete inhaltliche Vorstellungen angeboten werden.

Zusätzliche Requisiten und Verkleidungen unterstützen dabei das kindliche Rollenspiel. Sie symbolisieren das, was gerade gebraucht wird, und verwandeln sich von einem Augenblick zum nächsten von einem Topf in einen Hut, in eine Sonne, in ein Lenkrad. Auch Bühnenbild und Kostümgestaltung können einfließen. So entstandene kleine Theaterszenen können beispielsweise bei Familiennachmittagen oder bei einem Stadtteilfest aufgeführt werden. Bei der Aufführung (Teilhabe) erlebt das Kind → ***Selbstwirksamkeit*** im eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck. Dazu gehören Haltung, Mimik, Gestik ebenso wie ausdrucksvolles Sprechen, Singen, Musizieren, Tanzen und ausdrucksstarke Bewegungen. Im Mittelpunkt steht für alle aufführenden Kinder das Erlebnis, nicht das Ergebnis. Durch die eigenen Erlebnisse und Versuche beim Theaterspielen wird das Kind sensibilisiert für den Besuch von professionellen Kinderaufführungen. Auch Projektarbeit kann durch die Kooperation mit Theatern, Musikschulen oder Schulen vor Ort bereichert werden.

7 Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Ästhetische Bildung“

Ästhetische Erfahrungen

Ziele: Das Kind

- erfährt sich selbst und seine Umwelt in explorativen und gestalterischen Prozessen auf vielfältige Art.
- nutzt unterschiedliche Möglichkeiten, um seine Wahrnehmungen und Gedanken auszudrücken.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Kita-Alltag so, dass es Zeit zum Staunen und Weite in den Abläufen gibt sowie Momente von explorativen Prozessen ermöglicht werden.	1.1 Inwieweit begegne ich als pädagogische Fachkraft den Kindern mit ihren Interessen und Fragen wertschätzend und höre ich ihnen aufmerksam zu?	A7
	1.2 Wie kann ich den Kita-Alltag so gestalten, dass die Kinder Zeit haben, die Vielfalt der Welt zu entdecken und zu bestaunen?	B7
	1.3 Wie kann ich als pädagogische Fachkraft den Tagesablauf so gestalten, dass Kinder offene Spiel- und Gestaltungsräume erfahren, in denen sich etwas spontan ereignen kann oder sich Prozesse vertieft entwickeln können?	B7
	1.4 Welche Möglichkeiten der Ausdrucksweisen (beispielsweise verbal, nonverbal, in der Bewegung sowie zeichnerisch oder plastisch) biete ich den Kindern an?	C7
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft richtet die Räume in der Kindertageseinrichtung durch sorgfältig ausgewählte Medien in einer ansprechenden Anordnung so ein, dass gestalterische Prozesse von Kindern mit unterschiedlichen künstlerischen Handlungsweisen angeregt, unterstützt und verfolgt werden können.	2.1 Wie stelle ich sicher, dass die Kinder Räume für ihre freien Gestaltungsprozesse nutzen können?	B7 C7
	2.2 Stelle ich leere Flächen oder Bereiche in der Kindertageseinrichtung zur Verfügung, die von Kindern frei bespielt werden können?	B7
	2.3 In welcher Form biete ich Kindern spezifische Orte oder mediale Repräsentationen an, wie beispielsweise den Besuch einer Vorführung oder Ausstellung, das Anhören eines Musikstückes oder Abbildungen von Werken?	B7
	2.4 Wie ermögliche ich den Kindern, Gruppen-, Ruhe- oder spezifische Bildungsräume nach Absprache selbstbestimmt zu nutzen?	D7

Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft ist wertschätzend und offen gegenüber Wahrnehmungen und Ausdrucksformen der Kinder.	3.1	Worin zeigt sich meine Wertschätzung gegenüber gestalterischen Handlungen und Ausdrucksweisen der Kinder?	A7
	3.2	Wie kann ich vorschnelle, eingreifende und instruktive Anweisungen vermeiden und diese stattdessen als weiterführende Anregung formulieren?	A7 B7
	3.3	Wie zeige ich den Kindern meine Wertschätzung für ihre individuelle Wahrnehmung und ihre Ausdrucksformen?	A7
	3.4	Welche Möglichkeiten gebe ich den Kindern, sich zu ihren Werken zu äußern, um diesen so einen verbalen Ausdruck zu verleihen? Welche Unterstützung gebe ich ihnen dabei?	C7

Musik

Ziele: Das Kind

- hat Freude am musikalischen Handeln.
- lernt Reime und Lieder kennen und nimmt am gemeinsamen Sprechen, Singen und Musizieren teil.

Handlungskriterien		Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft unterstützt musikalisches Handeln von Kindern, indem sie situationsorientiert, handlungsbegleitend und zur Rhythmisierung und Strukturierung des pädagogischen Alltags mit den Kindern musikalisch aktiv ist.	4.1	Welche Gelegenheiten biete ich den Kindern im Alltag, sich in einem geschützten Rahmen musikalisch frei entfalten zu können?	A7 C7
	4.2	Wie setze ich musikalische Handlungsweisen wie z. B. Singen, Hören oder Improvisieren anlassbezogen/situationsorientiert sowie handlungsbegleitend im pädagogischen Alltag ein?	B7
	4.3	Wie setze ich Lieder, Sprechverse und akustische Signale verlässlich als Rituale zur zeitlichen Strukturierung des Alltags ein?	B7
	4.4	Inwieweit lasse ich die Kinder an der musikalischen Alltagsgestaltung teilhaben? Agiere ich hierbei spontan und greife die Ideen der Kinder möglichst prompt auf?	D7

Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft schafft vielfältige Musizieranlässe, damit sich Kinder freudvoll, wahrnehmend und handelnd mit Musik auseinandersetzen können.	5.1	Inwieweit nehme ich musikalische Äußerungen von Kindern als Chance wahr, ins gemeinsame Musizieren zu kommen?	C7 D7
	5.2	Woran ist erkennbar, dass ich allen Kindern Zugang zu musikalischen Handlungsweisen ermögliche – sowohl im Umgang mit der Sprech- und Singstimme als auch im vielfältigen Musizieren mit verschiedenen Klangmitteln?	B7 C7
	5.3	Wie setze ich verschiedene Ausdrucks- und Darstellungsmittel sowie unterschiedliche musikalische Handlungsweisen ein?	B7
	5.4	Inwieweit bin ich Vorbild für freudvolles Singen, Musizieren, Bewegen oder weitere kreative Ausdrucksformen?	B7
	5.5	Mit welchen Methoden und Mitteln musiziere ich mit den Kindern im Rhythmus oder Grundschlag?	B7 C7

Rhythmik, Tanz, szenisches Spiel und Theater

Ziele: Das Kind

- entwickelt in der Rhythmik durch die Verbindung von Musik und Bewegung seine Kreativität und sein Ausdrucksvermögen weiter.
- erfährt seinen Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kommunikation, Musik und Tanz, szenisches Spiel und Theater.

Handlungskriterien		Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft nutzt die Wechselwirkung zwischen Musik und Bewegung sowie Prinzipien und Arbeitsweisen der Rhythmik, um Bildungsaktivitäten erlebnisorientiert und abwechslungsreich zu gestalten.	6.1	Wie nutze ich die Wechselwirkung von Musik und Bewegung?	B7
	6.2	Wie setze ich die Vernetzung von Musik, Bewegung, Stimme/ Sprache und Material ein?	B7
	6.3	Inwiefern ermögliche ich den Kindern in der Verbindung von Musik und Bewegung vielfältige Erfahrungen in Raum, Zeit, Kraft und Form?	B7
	6.4	Inwieweit unterstütze ich die Kinder beim gemeinsamen Improvisieren und Gestalten?	D7

Handlungskriterium 7: Die pädagogische Fachkraft greift die Ausdrucksfreude und die Bewegungslust von Kindern gezielt auf und bietet kreative und offene Zugangsweisen zum Tanz, damit Kinder ihre tänzerische Ausdrucksfähigkeit erproben und erweitern.	7.1	Wie gestalte ich das Tanzen mit Kindern auf freud- und lustvolle Weise?	A7
	7.2	Wie gebe ich abwechslungsreiche Tanzanregungen, die sich auf unterschiedliche Themen, Vorstellungshilfen, Bewegungsqualitäten, Materialien oder Musikstile beziehen?	B7
	7.3	In welcher Weise ermögliche ich den Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen, bei ihren eigenen Bewegungsabläufen und Choreografien?	A7 D7
Handlungskriterium 8: Die pädagogische Fachkraft eröffnet allen Kindern die Möglichkeit, ihre verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit im szenischen Spiel zu entdecken und zu erproben. Dabei nutzt sie die Verknüpfung verschiedener Ausdrucksformen, um Kindern Geschichten mit allen Sinnen und unterschiedlichen Zugängen handelnd erlebbar zu machen.	8.1	Welchen geschützten Rahmen biete ich den Kindern an, in dem sie ihre verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeiten im szenischen Spiel frei entfalten können?	A7 D7
	8.2	Welche Möglichkeiten eröffne ich, damit Kinder Handlungen auf verschiedene Arten erleben und gestalten und mit verschiedenen Formen des Theaters und des Theaterspielens in Berührung kommen?	B7
	8.3	Wie verbinde ich spielerisch anhand von Bilderbüchern, (selbst erfundenen) Geschichten oder Märchen die Inhalte und Ausdrucksmittel aus Musik, Bewegung, Tanz, Bildender Kunst, Sprache und szenischem Spiel mit den Kindern zu kurzen szenischen Gestaltungen?	C7
	8.4	Wie kann ich Impulse der Kinder für szenisches Spiel wertschätzend aufnehmen und weiterführende Anregungen einbringen?	B7 D7
	8.5	Wie kann ich allen Kindern, z. B. Kindern mit eingeschränkter Beweglichkeit oder nicht/wenig sprechenden Kindern eine Mitwirkung ermöglichen (z. B. mithilfe von Unterstützter Kommunikation)?	A7 D7

Anschluss an und für die Schule

Die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung u. a. über Malerei, Bildende Kunst, Musik, szenisches Spiel und Tanz wird auch in der Schule als ein Modus der Weltaneignung verstanden und gestaltet. Kinder erleben und deuten die Welt verschiedenartig und fantasievoll. Diesen Prozessen wird in verschiedenen Fächern Raum gegeben: im Musikunterricht, im Fach Kunst/Werken sowie im Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“. In all diesen Fächern haben Kinder die Möglichkeit, sich oder etwas über verschiedene Handlungsweisen mitzuteilen und auszudrücken sowie ihre emotionalen, gestalterischen und fachlichen Kompetenzen zu entwickeln.

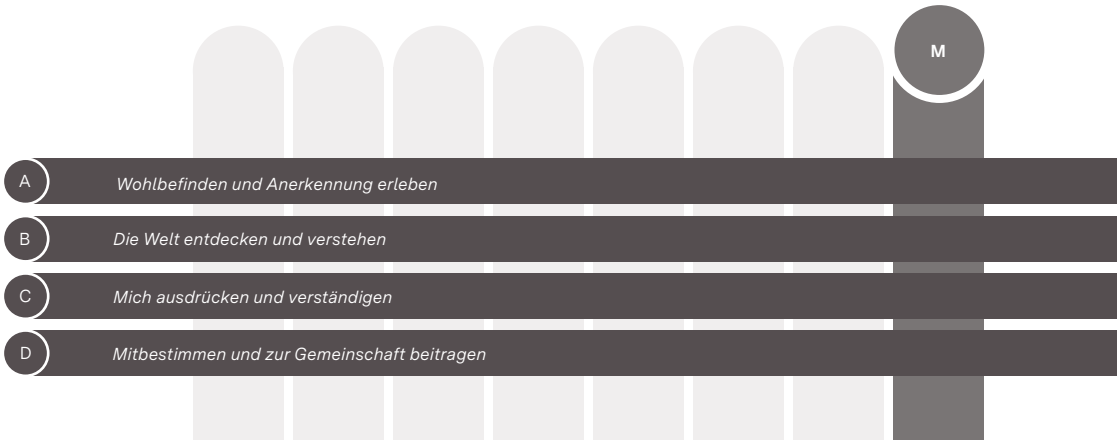
In der Schule

- lernen Kinder verschiedene Materialien kennen, z. B. Gestaltung von themenbezogenen Werken, Nutzung von selbst gewählten unterschiedlichen Werkstoffen und das Ausprobieren unterschiedlicher Verarbeitungsmöglichkeiten.
- wird die Wahrnehmung von Bildender Kunst unterstützt, z. B. mittels begleiteter Bildbetrachtungen, Museumsbesuchen, kooperativen Projekten mit den Kunst- und Musikschulen vor Ort.
- erlernen Kinder Präsentationstechniken, z. B. um Werke wertschätzend auszustellen bzw. zu präsentieren.
- wird eine Gesprächs- und Rückmeldekultur etabliert, z. B. indem über Idee, Erstellung, Materialien und Darstellung des eigenen Werkes gesprochen wird sowie über Rückmel-dung von anderen.
- finden Stimmbildung und Singen statt.
- finden rhythmisches Sprechen, Bodypercussion, Rhythmusspiele und -übungen statt.
- findet Musizieren mit unterschiedlichen elementaren Instrumenten und instrumentales Musizieren statt, z. B. gemeinschaftliches Erlernen und Üben eines Musikinstrumentes wie der Flöte.
- wird die auditive Wahrnehmung und das Kennenlernen und Wahrnehmen von Musikstücken aus unterschiedlichen Musikstilen/Musikrichtungen gefördert.
- wird Musik in Bewegung, Tanz, Szene/darstellendes Spiel, bildliche Darstellung und darstellendes Spiel, bildliche Darstellung und Texte umgesetzt
- werden Musik und andere Darstellungsformen verknüpft und präsentiert, z. B. instrumentales Vorspiel und Chorgesang, Musik und Tanz, darstellendes Spiel mit Musik.
- werden Rollenspiele und szenische Handlungen in die Unterrichtsgestaltung integriert.
- werden für Kinder mit Behinderung barrierefreie bzw. spezifische Zugänge zu allen Formen Ästhetischer Bildung ermöglicht.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- können Kindertageseinrichtung und Schulen z. B. mit Kunstschaffenden, Musizierenden, Musikschulen, Vereine der Instrumental- und Vokalmusik, Tanz- und Ballettschulen, theaterpädagogischen Angeboten vor Ort kooperieren.
- können Kindertageseinrichtung und Schule Projekte z. B. in Theatereinrichtungen, Museen, Kunstschulen und Malorten, Musik-, Sport- und Tanzvereinen mitgestalten.
- werden Fachkräfte in der Unterstützung von Kindern mit Sinnesbehinderung oder motorischer Einschränkung zu Rate gezogen.

2.3.8 Medienbildung



Grundbedürfnisse des Kindes im Bildungs- und Entwicklungsfeld Medienbildung

Einführung in das Bildungs- und Entwicklungsfeld

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Medienbildung“ fokussiert mediale Zugänge zur Welt. Medienpädagogik im Kontext frühkindlicher Bildung und Erziehung verknüpft unterschiedliche Erfahrungswelten von Kindern und bietet Gelegenheiten für reichhaltige Sinnes- und Bewegungserfahrungen in unterschiedlichen Alltagszusammenhängen. Das Ziel ist, Kindern zu ermöglichen, Repräsentationen von Welt in Medien nachzuvollziehen. Ausgangspunkt für die medienpädagogische Arbeit der Fachkräfte ist der Medienumgang, den Kinder in ihren Familien erleben. Als Konstrukteure und Konstrukteurinnen ihrer Weltwahrnehmung entwickeln Kinder ihr Selbst- und Weltverhältnis auch über und durch alltägliche mediale Aktivitäten in der Familie. Im Dialog mit der Familie wird es als Aufgabe der Kindertageseinrichtung verstanden, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit Medien zu bearbeiten und zu reflektieren. Es geht darum, Medien so zu nutzen, dass Kinder Zugänge zur Welt aktiv mitgestalten und zum Ausdruck bringen können.

Kinder haben laut der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit, aber auch ein Recht auf Wohlergehen und damit das Recht auf Schutz und Fürsorge. Ziel ist, dass ihnen in ihrer Zukunft selbstbestimmt, kritisch reflektiert und sozial verantwortet Teilhabe an und Teilsein von Gesellschaft mit, durch und über Medien möglich wird.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Jedes vom Kind genutzte Material kann ein Medium sein.

Medienverständnis im Kontext frühkindlicher Bildung und Erziehung

Kinder drücken sich selbst über ihren Körper und ihre Sprachen aus, aber auch mit Hilfe von Gegenständen, die sie als Symbole nutzen – das können Fundstücke aus dem Wald sein, Spuren im Sand oder Pappkartons, die im Spiel zu einem Haus oder Schiff werden. Das Symbolspiel ist der Einstieg in eine selbstbestimmte Nutzung und Gestaltung von Medien. Medien sind damit nicht nur das Smartphone, das Internet, der Fernseher oder das Bilderbuch, sondern alles, was als Medium genutzt wird.

Kinder – dazu gehören auch Krippenkinder – gehen mit Büchern um, spielen mit Tablets, werden fotografiert, begegnen sich selbst auf Fotografien, beginnen über diese zu kommunizieren und auch selbst zu fotografieren. Ebenso wie das Malen von Bildern kann das Erstellen von Klang- und Hörgeschichten oder Trickfilmen zu den frühen Gestaltungserfahrungen gehören, die Kinder machen. Dabei begegnen ihnen analoge und digitale Medien nicht nur als einzelne Geräte oder Werkzeuge: Medienfiguren und -inhalte tauchen in selbst gemalten Bildern auf, werden Teil von Rollenspielen, finden sich auf Kleidungsstücken und Spielzeugen. In ihren Spielen beziehen sich Kinder immer wieder auf Medien, spielen hier Inhalte jedoch nicht einfach nach, sondern verwenden sie als symbolisches Material, um sich Wahrnehmungen und Erlebnisse zu vergegenwärtigen. Damit können ihr Spiel und in ihm verwendete Symbole darauf verweisen, wie sie Welt wahrnehmen, verstehen oder auch begreifen.

Medienpädagogische Ziele in der Kindertageseinrichtung

Vielfältige Erlebnisse und Erfahrungen im unmittelbaren Umgang mit den Dingen sind Grundlage für die Erweiterung von Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten mit analogen und digitalen Medien. Die Kindertageseinrichtung kann Räume und Möglichkeiten eröffnen, in denen Kinder ihre alltäglichen Erlebnisse und Erfahrungen mit Medien artikulieren und bearbeiten – sei es in selbst gemalten Bildern, Bauwerken oder der Gestaltung eigener Film- und Audiodokumente. Medienpädagogik kann Chancen für eine aktive Teilhabe an Gesellschaft eröffnen und die Entfaltung einer inklusiven Kultur ermöglichen. Sie hat das Potenzial mit, durch und über Medien, Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation zu verringern. Ziel ist, Medien als gestaltbar zu erleben und einen Einstieg in die Reflexionen über ihre Bedeutungen für Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse zu finden.

Recht auf Information und Austausch

Der Zugang zu vielfältigen Informationen und der Austausch darüber sind zentrale Voraussetzungen dafür, dass Kinder ihr Recht auf Partizipation wahrnehmen können, also an Gesellschaft teilhaben und diese mitgestalten können. Das erfordert, dass sie in der Entwicklung ihrer Fähigkeit unterstützt werden, sich eine Meinung zu bilden, und Kinder entdecken können, dass Medien von ihnen gestaltet werden können, über Medien zugängliche Inhalte aber auch von anderen gestaltet werden. Erfahrbar werden sollen Medien als Interpretationen von Welt aus unterschiedlichen Perspektiven. Medieninhalte können Zugang zu Informationen über Ereignisse, gesellschaftliche Herausforderungen und politische Entscheidungen bieten, können aber auch Manipulationen sein.

Leitprinzip Partizipation

Gemeinsame Verantwortung mit den Familien

Familien organisieren ihren Alltag, gestalten Kommunikation und Beziehungen mit Hilfe von Medien. Sie informieren sich, entspannen und unterhalten sich mit, durch und über Medien. Pädagogische Fachkräfte tragen gemeinsam mit den Eltern Verantwortung für die Einordnung von Medieninhalten.

Pädagogische Fachkräfte und Familien stehen im Dialog, um die Mediennutzung und -bildung der Kinder zu begleiten.

Die Kindertageseinrichtung ermöglicht Kindern den Umgang mit Medien ausgehend von ihren Vorlieben und Themen und positioniert sich im Austausch mit den Kindern zu verletzenden, gewalthaltigen und ausgrenzenden Inhalten. Pädagogische Fachkräfte stehen mit Familien in einem Dialog, von dem ausgehend die Mediennutzung von Kindern aktiv begleitet und unterstützt werden kann, ohne die unterschiedlichen Haltungen und Sichtweisen von Familien in Medienfragen zu übergehen. Dies bedingt eine wertschätzende und kultursensible Perspektive. Elternabende zum Thema Medien und niederschwellige Formate wie Mediennachmittage, im Rahmen derer Kinder mit ihren Familien z. B. gemeinsam Fotografieren, Podcasts oder Trickfilme produzieren, ermöglichen den Austausch über Erfahrungen und Handlungsoptionen zur Unterstützung eines kritisch-reflektierten, sozial verantworteten und aktiv gestaltenden Umgangs mit Medien.

Erfahrungen mit, durch und über Medien

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Kinder können mit Medien unterschiedliche Perspektiven einnehmen und diese in Gesprächen, Texten, Bildern und Tönen artikulieren, sodass sie sich über Entdeckungen und daraus abgeleiteten Theorien mit anderen austauschen können. So kann der Gestaltungsprozess eines Trickfilms dazu einladen, sich in Interaktionen mit anderen mit Welt auseinanderzusetzen, Wahrnehmungen von Welt in Gesprächen, Texten, Bildern und Tönen zu artikulieren und Bedeutungen von Dingen in dieser Welt auszuhandeln und nachzuvollziehen. In der Kindertageseinrichtung hat die Gestaltung digitaler Medien ihren Ausgangspunkt im Umgang mit analogen Materialien und Werkzeugen wie Papier, Mal-, Zeichen- oder Schneidegeräten. So lassen sich selbst gemalte Bilder mit eigenen Beschreibungen und Erzählungen zu sprechenden Bildern oder Bilderbuchkinos verknüpfen; in der Hörspielproduktion lassen sich Geräusche, Töne und Sprachen erkunden und gestalten; in Fotoprojekten mit einem Greenscreen lassen sich Bildmontagen realisieren: Aktive Mediengestaltung kann offenbaren, dass ein Film aus Einzelbildern besteht, Töne für ein Hörspiel gestaltet werden, mit Gegenständen Geräusche nachgeahmt, Bilder und Videos montiert und damit Illusionen erzeugt werden können.
Für die aktive Gestaltung von Kommunikationsprozessen eignen sich Trickfilme, Klang- und Hörgeschichten genauso wie aus selbst gemachten Fotos erstellte Spielmaterialien wie Memorys, Such- oder Wimmelbilder. Gestalten Kinder Materialien und Medien ausgehend von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen sind diese in der Regel bedeutungsoffener als vorgefertigte analoge und digitale Spiele. Das selbst gestaltete Spiel kann Sozialerfahrungen erweitern, wenn es neben dem Parallelspiel zum gemeinsamen Spiel einlädt.

Weltzugänge mit, durch und über Medien

Nicht zu allen Entdeckungen lassen sich Realobjekte einsammeln, um diese gemeinsam genauer betrachten, ihrem Klang weiter nachgehen und über sie ins Gespräch kommen zu können. Fotoaufnahmen, die auch mit digitalen Lupen möglich sind, Videos oder Audioaufnahmen, die Kinder in ihrer Umgebung oder während eines Ausflugs erstellen, können Pflanzenteile, Insekten oder Details von Gegenständen wahrnehmbar machen, die sonst verborgen bleiben. In Zeitraffer oder Zeitlupe abgespielte Videos ermöglichen Einblicke in Prozesse. Aufnahmen von Geräuschen in der Kindertageseinrichtung oder die Produktion einer Geräuschgeschichte machen gestaltete Hörerlebnisse möglich.

Eigenen Fotografien können als Erzählhilfe genutzt werden und Auskunft über die Perspektive des Kindes geben.

Was digitale Medien und damit zunehmende Digitalisierungsprozesse genau zugänglich machen oder verhindern, ist nicht immer offensichtlich. Sogenannte Lernroboter können eine Idee davon vermitteln, dass Computer programmiert werden und damit von Menschen formulierte Befehle in einer vorgegebenen Reihenfolge ausführen. Welche Vorstellungen über Welt sie nahelegen oder auch übergehen, lässt sich dagegen erkunden, indem die von ihnen hervorgebrachten Abbildungen und Beschreibungen von Welt mit Erfahrungen verglichen werden, die sich aus dem unmittelbaren Umgang mit den Dingen dieser Welt ergeben.

Dokumentieren mit Medien

Kinder können ihre Wahrnehmungen von Welt mit Medien dokumentieren. Möglich ist es, hier digitale Medien situationsbezogen in den Alltag zu integrieren, indem Kinder fotografieren oder auch videografieren, was sie in ihrer Umgebung wahrnehmen. Diese Erzähl- und Erinnerungshilfen können Kommunikation ermöglichen und unterstützen. Selbst gemalte Bilder, Erzählungen, Fotos oder Videos helfen, Erlebnisse zu erinnern, zu beschreiben und so anderen zugänglich zu machen. Kinder können selbst geschaffene Bau- und Bastelwerke mit Kreativ-Apps, die Foto-, Video- und Audioaufnahmen sowie das Verfassen von Texten und das Malen von Bildern erlauben, festhalten und erweitern, aber auch mit einfachen Fotoapparaten und Audioaufnahmegeräten. Sie können Pflanzen und Tierstimmen, die ihnen zum Beispiel im Wald begegnen, aufnehmen und so mit anderen teilen. Fotodokumentatio-

nen können die → ***Portfolio***arbeit, Wanddokumentationen oder auch Lerngeschichten bereichern. Sie können Gespräche über Wahrnehmungen und Entdeckungen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften, zwischen Kindern und ihren Familien, aber auch Gespräche, die Kinder untereinander führen, anregen und begleiten.

Unterstützung und Hilfe für pädagogische Fachkräfte

Der Umgang mit Medien in Alltagszusammenhängen erfordert einen Rahmen, in dem das Recht der Kinder auf Teilnahme am kulturellen Leben möglich wird, ohne dass ihr Recht auf Schutz ihrer Privatsphäre und Wohlergehen beeinträchtig wird (vgl. Kapitel 1.1.6, Datenschutz). Die Möglichkeiten, mit Medien umzugehen, können entsprechend der zunehmenden Erfahrungen, die Kinder machen, erweitert werden. Unterstützung erhalten pädagogische Fachkräfte dabei von ihren Trägern und über fachkundige Stellen, z. B.:

- bei den religionspädagogischen Medienstellen
- bei öffentlichen Bibliotheken
- bei Fachstellen für das öffentliche Bibliothekswesen
- ggf. beim Landesmedienzentrum Baden-Württemberg sowie bei den Stadt- und Kreismedienzentren

Beispiel aus der Praxis

Zwei Kinder spielen im Garten und entdecken in den Büschen einen großen, glänzenden Käfer. Sie versuchen den Käfer mit ihren Fingern zu berühren. „Er krabbelt weg.“ Sie rufen in den Garten: „Wir haben einen Käfer aus Metall.“ Die pädagogische Fachkraft schlägt vor, den Käfer mit dem Tablet zu fotografieren: „Dann könnt ihr ihn den anderen zeigen.“ Sie versuchen den Käfer zu fotografieren. „Das ist nicht scharf, lass mich.“ „Nein, ich will.“ Sie zoomen den Käfer heran, bis sie die Facettenaugen erkennen, dann die zehngliedrigen Fühler. „Der ist grün.“ „Nein, aus Gold.“ „Wie heißt der?“ „Ludwig!“ Die pädagogische Fachkraft nimmt das Tablet und ruft die Seite naturdetektive.de auf. „Das ist er!“, ruft eines der Kinder und zeigt auf die Abbildung eines Rosenkäfers.

8 Ziele und Reflexionsfragen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Lernen mit, durch und über Medien“

Vielfältige Zugänge zu Medien

Ziele: Das Kind

- lernt digitale und analoge Medien und ihre Möglichkeiten auf vielfältige Art und Weise kennen.
- kann erleben, dass Medien von ihm gestaltet werden, über Medien zugängliche Inhalte aber auch mit unterschiedlichen Interessen von anderen gestaltet werden.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 1: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht und begleitet eine Auseinandersetzung mit digitalen und analogen Medien, die an den Umgang mit Medien anknüpft, den die Kinder in ihren Familien erleben.	1.1 Welchen Raum gebe ich Kindern dafür, dass sie sich aktiv mit ihren Medienerlebnissen und -erfahrungen auseinandersetzen können?	B8
	1.2 Wie ermögliche ich Kindern den Austausch über ihre Medienrezeption mit mir und anderen?	C8 D8
	1.3 Wie ermögliche ich, dass Kinder ihre Erlebnisse und Erfahrungen artikulieren können?	C8
	1.4 Wie greife ich als pädagogische Fachkraft Medienrezeptionen der Kinder auf, die auch angstbesetzt sein können?	A8 D8
Handlungskriterium 2: Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, Medieninhalte und mit ihnen verbundene Absichten zu verstehen sowie einen sozial verantworteten und kritisch-reflektierten Umgang mit Medien zu entwickeln.	2.1 Wie ermögliche ich Kindern einen Zugang zu vielfältigen Medieninhalten?	B8
	2.2 Wie fördere ich den Austausch unter Familien über einen kritisch-reflektierten und sozial verantworteten Umgang mit Medien?	D8
	2.3 Wie unterstütze ich Kinder dabei, mit Medieninhalten verbundene Absichten nachzuvollziehen?	B8

Handlungskriterium 3: Die pädagogische Fachkraft steht mit Familien in einem Dialog, von dem ausgehend die Mediennutzung der Kinder aktiv begleitet und unterstützt werden kann.	3.1 Wie reflektiere ich gemeinsam mit den Familien Medienerlebnisse und -erfahrungen der Kinder?	
	3.2 Wie unterstütze ich die Familien dabei, ihre Kinder bei der Nutzung von Medien zu begleiten? Wie sensibilisiere ich für einen kritisch-reflektierten Umgang mit Medien, der das Recht auf Wohlergehen und damit das Recht auf Schutz und Fürsorge der Kinder achtet?	A8
	3.3 Welche Medien nutze ich für die Kommunikation mit den Familien?	
	3.4 Wie mache ich Familien die Art und Weise, wie Medien in der Kindertageseinrichtung genutzt werden, transparent?	

Mediengestaltung

Ziele: Das Kind

- kann aktiv gestaltend Ausdrucksmöglichkeiten mit Medien entdecken und erkunden.
- kann Erlebnisse reflektieren und sich über diese mit anderen austauschen, indem es sie mit Hilfe von Medien beschreibt und festhält.

Handlungskriterien	Reflexionsfragen	Matrix
Handlungskriterium 4: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern, Medien aktiv zu gestalten, sodass sie diese als gestaltbar erleben und Reflexionen über ihre Bedeutung für Kommunikationsprozesse möglich werden.	4.1 Wie ermögliche ich den Kindern einen vielfältigen Umgang mit unterschiedlichen Medien?	B8
	4.2 Wie beteilige ich die Kinder an der Mitgestaltung dessen, was in der Kindertageseinrichtung mit Medien möglich ist?	D8
	4.3 Welche Gelegenheiten biete ich den Kindern, um ihre Themen und Ideen mit Hilfe von Medien zu artikulieren?	C8 D8
	4.4 Wie begleite ich Mediengestaltungsprozesse der Kinder?	C8

Handlungskriterium 5: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern, ihre Erlebnisse und Wahrnehmungen von Welt mit Medien zu beschreiben und zu kommunizieren.	5.1	Wie ermögliche ich den Kindern, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit analogen und digitalen Medien festzuhalten und zu kommunizieren?	C8
	5.2	Wie gehe ich auf die Erlebnisse und Erfahrungen ein, die Kinder mithilfe von Medien dokumentieren? Wie greife ich sie mit meinem weiteren pädagogischen Handeln auf?	C8 D8
	5.3	Inwieweit mache ich den Kindern Dokumente wie Portfolios oder Lerngeschichten zugänglich, um ihre Kommunikation über ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit anderen zu unterstützen?	D8
	5.4	Wie berücksichtige ich das, was Kinder mit analogen und digitalen Medien festhalten, in meinen eigenen Dokumentationsprozessen?	
Handlungskriterium 6: Die pädagogische Fachkraft ermöglicht, dass Kinder unterschiedliche Perspektiven einnehmen und diese in Gesprächen, Texten, Bildern und Tönen artikulieren können.	6.1	Wie vielfältig sind die Zugänge zur Welt, die Kindern in der Kindertageseinrichtung mit, durch und über Medien angeboten werden?	B8
	6.2	Wie setze ich Medien auch als Hilfsmittel ein, um Teilhabe und Teilsein für alle Kinder zu ermöglichen?	C8 D8
	6.3	Wie unterstütze ich die Kinder, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in Gesprächen, Texten, Bildern und Tönen auszudrücken?	C8
	6.4	Welche Räume öffne ich für den Austausch zwischen den Kindern über unterschiedliche Wahrnehmungen von Welt, die sie mit Hilfe von Medien artikulieren?	C8 D8

Anschluss an und für die Schule

In Schule und Unterricht soll mit, durch und über Medien gelernt werden. Dazu gehören sowohl analoge als auch digitale Medien. Wie in der Kindertageseinrichtung, so ist auch das Ziel in der Grundschule, Kindern mit, durch und über Medien Teilhabe an und Teilsein von Gesellschaft zu ermöglichen.

Die im Bildungsplan ausgeführte Leitperspektive „Medienbildung“ fordert den aktiven Umgang mit Medien in Schule und Unterricht. Medien werden in allen Fächern genutzt, um Lehr- und Lernprozesse zu gestalten.

In der Schule

- soll ein Umgang mit Medien realisiert werden, der eine aktive, selbstbestimmte, kritisch-reflektierte und sozial verantwortete Nutzung von Medien fördert.
- wird Lernen mit, durch und über Medien ermöglicht.

Dafür werden

- Medien aktiv gestaltet. Tablets ermöglichen Kindern die Produktion von Video- und Audioclips. Möglich wird ein audiovisuelles Storytelling und damit die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, aber auch die Dokumentation dieser Auseinandersetzung, die zum Ausgangspunkt weiterer Reflexionsprozesse werden kann. In sogenannten „Maker Spaces“ können Medientechniken und andere Materialien entdeckt und erkundet werden.
- mit Hilfe von Medien Auseinandersetzungen mit Themen ermöglicht, die nicht direkt zugänglich sind. Bücher oder im Internet recherchierte Bilder und Texte können Informationen und damit auch Anregungen für einen Umgang mit unterschiedlichen Themen, Beschreibungen und Perspektiven liefern, aber auch Komplexität reduzieren.
- (digitale) Medien auch als Hilfs- und Kommunikationsmittel für die Teilhabe aller Kinder an Bildungsprozessen eingesetzt.

In der Verantwortungsgemeinschaft

- sollen pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Familien Kinder aktiv in ihrer Entwicklung eines selbstbestimmten, gestaltenden, kritisch-reflektierten und sozial verantworteten Umgangs mit Medien begleiten.

- tauschen sich Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte über Medienbildungsprozesse von Kindern aus.

- ist ein Wissen aller Verantwortlichen über Datenschutz (vgl. Kapitel 1.1.6) und Urheberrechte, das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, das Recht auf Schutz der Privatsphäre sowie das Recht von Kindern auf Schutz und Fürsorge notwendig. Das Recht auf freie Meinungsäußerung ist zu achten und damit die Meinung von Kindern, was die Befähigung von Kindern zur Meinungsbildung einschließt. Kinder haben ein Recht auf vielfältige Informationen, aber auch ein Recht auf Schutz vor medialen Inhalten, die ihr Wohlergehen beeinträchtigen.

- sollen Familien in ihrem Medienumgang begleitet und unterstützt werden.

- bieten Fachstellen, Bibliotheken, ggf. das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg sowie die Stadt- und Kreismedienzentren die Möglichkeit, die medienpädagogische Arbeit zu unterstützen.

- werden bei Bedarf der Sonderpädagogische Dienst oder auch Medienberatungszentren einbezogen, um eine passende Ausstattung und Nutzung von digitalen Medien zu erreichen.

3.

Übergänge und Zusammenarbeit gemeinsam gestalten

Übergänge gehören zum menschlichen Leben dazu, sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter. Übergänge bieten sowohl Chancen, da in der Konfrontation mit neuen Herausforderungen ein großes Entwicklungspotenzial liegt, als auch Risiken – wenn etwa Anforderungen und vorhandene Kompetenzen auseinanderklaffen. Übergangssituationen können durch persönliche Ereignisse ausgelöst werden (z. B. Geburt eines weiteren Kindes, Umzug der Familie). Aber auch wechselnde Situationen im Alltag, wie beispielsweise das morgendliche Ankommen in der Kindertageseinrichtung oder der Wechsel vom Morgenkreis zum Freispiel stellen für Kinder Übergangssituationen dar. Hier wechselt das Kind von einer Situation in eine andere und ist dabei sowohl mit einem veränderten Rahmen (Raum, Material, Wechsel von Personen und Aktivität) als auch veränderten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert. Solche Übergänge im Alltag, die sogenannten → ***Mikrotransitionen***, müssen pädagogisch geplant und professionell begleitet werden. Hier sind vereinbarte Rituale und rechtzeitige Ankündigungen hilfreich. So kann der Wechsel für alle Kinder gestaltet werden und auch Kinder unterstützen, die sich damit schwertun (z. B. Kinder mit → ***Autismus-Spektrum-Störungen***). Für alle Kinder spielen jedoch die gesellschaftlich und institutionell gerahmten, teilweise sogar rechtlich vorgegebenen Übergänge in zunächst neue Lebenswelten und Systeme eine besondere Rolle, vor allem der Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung und der von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Diese großen Übergänge, die sogenannten Makrotransitionen, stehen in diesem Kapitel im Fokus.

Der in diesem Zusammenhang genutzte Begriff der → ***Transition*** betont, dass das Gelingen oder Misslingen des Übergangs nicht allein vom Kind und seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängt, sondern ein Prozess ist, der von allen Beteiligten wie Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften aktiv mitgestaltet wird. In diesem Zusammenhang wird die Kompetenz des sozialen Systems

Im Transitionsprozess wirken alle Beteiligten aktiv zusammen.

hervorgehoben. Es soll bestmöglich dafür sorgen, dass der Übergang gut bewältigt wird und sich das Entwicklungspotenzial des Kindes entfalten kann. Damit steht weniger die Frage im Zentrum, ob das Kind die Anforderungen erfüllt, um in das neue System aufgenommen zu werden, sondern der Blick weitet sich auf die Veränderungs- und Anpassungsprozesse, die das gesamte System betreffen.
Mit den beiden zentralen Übergängen – von der Familie in die Kindertagesbetreuung und von der Kindertageseinrichtung in die Schule – kommen auf das Kind Entwicklungsaufgaben zu, die sich auf individueller, interaktioneller und kontextueller Ebene beschreiben lassen. Auf individueller Ebene erwartet das Kind neue Rollen, die sich auf seine Identitätsentwicklung auswirken – das Kind wird zum Tagespflege- bzw. Kita-Kind und dieses später zum Schulkind. Auf interaktionaler Ebene steht das Kind in beiden Übergängen vor der Herausforderung, Änderungen im bisherigen Beziehungsgefüge zu verarbeiten und neue Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen aufzubauen. Jeweils neue Systeme bedeuten auf kontextueller Ebene die Konfrontation mit einer veränderten Tagesstruktur, neuen Regeln und Kommunikationsweisen. Die Kinder sind dabei herausgefordert, diese neuen Strukturen zu verstehen und sich darin zurechtzufinden.

Auch im Familiensystem ändern sich im Rahmen der beiden Übergangsprozesse des Kindes mitunter relevante Gegebenheiten. Zum Beispiel ist der Eintritt in die Kindertagesbetreuung oft verknüpft mit einer Neu- oder Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit der Eltern. Die Eltern durchlaufen selbst einen Transitionsprozess, wenn aus ihnen nun Tagespflege-Eltern, Kita-Eltern und später Schulkind-Eltern werden. An diese neuen Identitäten der Familien sind vonseiten der Betreuungssysteme Erwartungen hinsichtlich der Unterstützung des pädagogischen Alltags und der Zusammenarbeit (zum Beispiel im Elternbeirat) verknüpft. Die Erziehung des Kindes ist dann nicht mehr eine rein private Angelegenheit der Eltern. Die Öffentlichkeit, in Form der Einrichtung, beteiligt sich von nun an aktiv. Eltern haben ebenfalls Erwartungen an die neue Einrichtung. Diese werden gegebenenfalls nicht immer direkt ausgesprochen und sind im Dialog mit den Eltern zu klären. Neue Beziehungen zu pädagogischen Fach- und Lehrkräften wie auch zur weiteren Elternschaft der jeweiligen Einrichtung entstehen.

3.1 Von der Familie in die Kindertages-betreuung

Eingewöhnung

Mit dem Start in die Kindertageseinrichtung eröffnet sich für das Kind eine neue Welt, die es sich aneignen und in der es sich zukünftig sicher bewegen möchte. Diesen Prozess des Sich-vertraut-Machens durchlaufen das Kind und seine Familie. Sie darin zu begleiten, ist Teil des professionellen Handelns. Dazu haben Kindertageseinrichtungen den Auftrag, für ihre Einrichtungen ein eigenes

Eingewöhnungskonzept auf der Grundlage eines wissenschaftlich erprobten Eingewöhnungsmodells zu entwickeln. Eine konzeptbasierte Prozessgestaltung – von der Vorbereitung über die Verwirklichung vor Ort bis zum Abschlussgespräch – begünstigt die Chancen für eine gelingende feinfühlige Eingewöhnung für das Kind und seine Familie. Hierfür stehen den pädagogischen Fachkräften verschiedene wissenschaftlich erprobte Eingewöhnungsmodelle zur Verfügung, etwa das Berliner, das Münchner oder das Tübinger Modell. Alle Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass die Familien auf den Prozess des Ankommens vorbereitet werden und der Prozess der Eingewöhnung vor Ort jeweils systematisiert ist und pädagogisch begleitet wird. Familien sind über die Bedeutsamkeit der qualitativen Eingewöhnung für das Kind zu informieren und es liegt in der Verantwortung der Träger, die Eingewöhnung im System der Kindertagesbetreuung zu verwirklichen.

Für Kinder und Familien entsteht mit dem Eintritt in die Betreuungssysteme eine neue Form der Öffentlichkeit: Sowohl das Kind und sein aktueller Entwicklungsstand als auch die Erziehungsprinzipien und -vorstellungen innerhalb der Familie werden sicht- und vergleichbar. Dies kann auf Eltern positiv bestärkend wirken, aber auch belasten. Hier ergibt sich eine besondere Chance für pädagogische Fachkräfte, im Rahmen der Eingewöhnung diese Erfahrung der Familien anzusprechen, vertrauensvolle Gespräche anzuregen und so dafür zu sorgen, dass das Kind und seine Familie die Unterstützung bekommen, die benötigt wird. Kooperationen und Unterstützungssysteme im Sozialraum tragen ergänzend und bereichernd zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei.

Kindern mit Behinderung und von Behinderung bedrohten Kindern stehen unterschiedliche Wege offen. Sie können Kindertageseinrichtungen oder Schulkindergärten besuchen. In Schulkindergärten werden Kinder auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung oder auf die Schule vorbereitet. Den Eltern steht es frei, dieses Angebot wahrzunehmen. Eine offene Beratung über die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der beiden Systeme unterstützt die Entscheidungsfindung der Eltern.

Von einer erfolgreichen Eingewöhnung kann man sprechen, wenn zum einen das Kind im Alltag des neuen Systems sicher Fuß gefasst hat und vertraut ist mit allem, was die neue Welt ausmacht. Zum anderen ist die Eingewöhnung gelungen, wenn die Familie ihr Kind vertrauensvoll in die Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte geben kann und selbst diese neue Umgebung kennenlernen konnte – eine wichtige Basis für eine gute Zusammenarbeit von Familie und Kindertagesbetreuung. Darüber hinaus trägt es zum Erfolg bei, wenn die Eingewöhnung von einer ressourcenorientierten, kultursensiblen und vorurteilsbewussten Haltung der pädagogischen Fachkraft geprägt ist.

Um die Qualität der Eingewöhnung langfristig zu sichern und weiterzuentwickeln, braucht es ein theoretisch fundiertes Eingewöhnungskonzept, welches vom Team gemeinsam getragen und umgesetzt wird.

Schritte im Eingewöhnungsprozess

Die Vorbereitung

Die Eingewöhnung beginnt vor dem ersten Tag in der Kindertageseinrichtung. Daher ist eine gute Vorbereitung ein wichtiger Schlüssel für das Gelingen. Die Verantwortung für die Vorbereitung haben Träger, Leitungspersonen und pädagogische Fachkräfte gemeinsam, mit jeweils spezifischen Aufträgen und Aufgaben. So verständigen sich z. B. Träger und Leitung im Vorfeld auf Standards, wie die Eingewöhnung verläuft. Die zukünftige Gruppenzusammensetzung bezüglich Altersstruktur und Geschlechterverteilung sollte hier ebenso im Blick sein, denn sie spielt eine wesentliche Rolle für eine individuell gestaltete kindliche Entwicklung. Bei Kindern mit Behinderung und von Behinderung bedrohten Kindern ist es hilfreich, bisher einbezogene Fachkräfte (z. B. Frühförderung, Therapeutinnen und Therapeuten) mit Einwilligung der Eltern in die Vorbereitung einzubinden.

Die Gestaltung vor Ort

Das Kind und seine Begleitperson verbringen die erste Zeit in der Kindertageseinrichtung gemeinsam. Je nachdem, welches Konzept umgesetzt wird, verläuft der Prozess unterschiedlich. Wichtig ist, dass das Kind und seine Familie sich in ihrer Individualität angenommen, sicher und vertraut fühlen. Damit eine gelingende Zusammenarbeit mit der Familie aufgebaut werden kann, ist diese erste Zeit eine wertvolle Gelegenheit, den Beziehungsaufbau zu gestalten. Dabei gilt es, ein besonderes Augenmerk auf die jeweilige Familienkultur zu legen. Denn das Kind kommt mit Erfahrungen aus seinem Familienumfeld und trifft nun auf neue Gegebenheiten: Räume, Menschen, Tagesabläufe, die Art und Weise, wie Grundbedürfnisse beantwortet werden, Regeln in der Kommunikation, Rituale und vieles mehr. Und es erlebt mitunter ein völlig neues Antwortverhalten sowie noch nicht bekannte Anforderungen. Die Einrichtungskultur kann eine sehr andere sein als die Familienkultur, in der das Kind bislang aufgewachsen ist. Hier hilft der Austausch und Verständigungsprozess darüber, welcher Übersetzungs- und Unterstützungsleistung es von beiden Seiten bedarf. Je mehr die beiden Systeme – die Kindertageseinrichtung und die Familie – voneinander wissen, desto leichter gelingt die Begleitung des Kindes in seinem Übergang. Und auch die Familie kann Vertrauen in den neuen Ort für ihr Kind aufbauen. Ist eine Inklusionshilfe als Unterstützung vorgesehen, ist es sinnvoll, diese bereits in der Eingewöhnungsphase einzubeziehen.

Der Abschluss

Das Kind zeigt mit körperlichen, verbalen und nonverbalen Signalen, wann es zu einem ersten Abschied bereit ist und ob das Kind ausreichend Sicherheit erlangt hat, ohne seine Begleitperson im Betreuungssetting bleiben zu können. Und da auch die Begleitperson sich sicher fühlen muss, wenn sie ihr Kind nun allein in der Einrichtung lassen soll, gilt es auch bei ihr, mögliche Ängste oder Fragen frühzeitig ernst zu nehmen und im Gespräch zu bleiben. Die Phase des Verabschiedens und die Verlängerung der Betreuungszeit gestalten sich in der Regel individuell und können nicht im Voraus festgelegt werden. Wenn das Kind und seine Familien gut angekommen sind, schließt der Eingewöhnungsprozess mit einem Reflexionsgespräch mit den Eltern ab. Hier ist nochmals Zeit, gemeinsam auf diese Transition zu blicken, die Kompetenzen des Kindes und seiner Eltern im Übergang zu würdigen und die gemeinsam gelebte Eingewöhnungszeit rückblickend zu reflektieren.

Folgende Fragen können helfen, den gesamten Eingewöhnungsprozess zu reflektieren:

- Inwiefern gelingt es dem Team, das Eingewöhnungskonzept zum Wohl des Kindes und seiner Familie umzusetzen?
- Wie werden die Familien, das Kind und die Kindergruppe in diesen Prozess einbezogen und vorbereitet?
- Wie gelingt es uns, die Eingewöhnung ressourcenorientiert und vorurteilsbewusst zu gestalten? Was ist notwendig, um eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien aufzubauen?
- An welchen Kriterien orientieren wir uns während des Eingewöhnungsprozesses, um für das Kind und seine Familie den ersten Abschied planen zu können?
- Wie wird der Eingewöhnungsprozess dokumentiert (z. B. in einem Eingewöhnungstagebuch, einer Lerngeschichte)?

- An welchen Kriterien orientieren wir uns im Reflexionsgespräch mit den Familien und wie spielen wir diese Ergebnisse für kommende Eingewöhnungen ins Team zurück?
- An welchen Kriterien machen wir fest, dass das Kind und seine Familie gut in der Kindertageseinrichtung angekommen sind?
- Gibt es in den Familien der Kinder bereits Unterstützungssysteme, mit denen schon vor/während der Eingewöhnung zusammengearbeitet werden kann? Wie werden diese – mit Einwilligung der Eltern – eingebunden?
- Wie wird eine Inklusionskraft gegebenenfalls in der Eingewöhnungsphase einbezogen?

Zusammenarbeit mit Familien

Kinder verbringen heute schon früh immer mehr Zeit in familienergänzender Betreuung und Bildungseinrichtungen. Wie gut die Systeme miteinander in Kontakt sind, hat eine wesentliche Bedeutung, denn es beeinflusst die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes maßgeblich. Vor diesem Hintergrund sind eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung aller Beteiligten zum Wohle des Kindes Voraussetzung und Aufgabe zugleich. Dies setzt Absprachen über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit voraus. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Verantwortung, die Kindertagesbetreuung zu einem Ort zu machen, an dem sich das Kind und seine Familie wohl und angenommen fühlen. Dabei würdigen beide Seiten die jeweiligen Kompetenzen des anderen und begegnen sich mit gegenseitigem Respekt. Das Bewusstsein, dass Familien vielfältig sind, ist wesentlich für eine gelingende Zusammenarbeit im Sinne einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung von Familie und Kindertagesbetreuung.

Zu den Grundlagen einer gelingenden Zusammenarbeit mit Familien gehören Wertschätzung, Transparenz und vielfältige Formen der Beteiligung der Familien. Vertrauensvolle Beziehungen entstehen im Dialog, der geprägt ist von Wertschätzung, aktivem, empathischem Zuhören und Offenheit für andere Perspektiven und Meinungen.

Die Zusammenarbeit mit der Familie beeinflusst die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes.

Wertschätzung

Die Lebensrealitäten von Familien sind äußerst vielfältig. Um dieser Vielfalt offen und wertschätzend begegnen zu können, bedarf es der Auseinandersetzung mit den eigenen kulturell bedingten Erziehungsidealen (vgl. Kapitel 1.4.1).

Folgende Fragen können bei der Zusammenarbeit mit Familien unterstützen:

- Welches Bild habe ich von Familie? Welche Werte, Rollenbilder, Regeln, Traditionen und Bräuche sind mir in meiner Familie wichtig? Und welchen Einfluss haben diese inneren Bilder auf die Zusammenarbeit mit den Familien unserer Kindertageseinrichtung?
- Welche Familien sind in unserer Einrichtung präsent? Welche individuellen Lebensgeschichten von Kindern und deren Familien kommen in der Einrichtung zusammen?
- Welche Migrationsgeschichte findet sich in meiner eigenen (erweiterten) Familie?
- Was lösen sensible Themen wie Fluchterfahrungen, soziale Ausgrenzung oder Armut in mir aus?
- Wie begegne ich Kindern und Familien mit Fluchterfahrung? Wie baue ich Beziehungen zu ihnen auf?
- Gibt es Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster, die für mich fremd, unverständlich oder gar zu meinen konträr sind? Wenn ja, welche sind diese? Was brauche ich, um diese Irritationen zu lösen?

Hierbei treten möglicherweise personen(gruppen)bezogene → ***Stereotype*** bei der Begründung von Verhaltensweisen zutage oder kulturell oder sozial-ökonomisch bedingte Vorurteile, die es auch im Team sensibel anzusprechen und zu bearbeiten gilt. Dazu ist es notwendig, sich mit verschiedenen Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen und unterschiedliche familiäre Voraussetzungen, Konstellationen und Lebenslagen in den Blick zu nehmen. Es geht darum, kulturspezifische Stereotypisierung zu vermeiden sowie offen und respektvoll die jeweiligen Lebensrealitäten der Familien kennenzulernen und eine wertschätzende Kommunikation zu etablieren.

Transparenz

Vertrauensvolle Beziehungen entstehen im Dialog und setzen ein hohes Maß an Transparenz voraus. Regelmäßiger Austausch und Informationen bilden die Grundlage, um die Begleitung der kindlichen Entwicklung Hand in Hand zu gestalten. So entsteht eine vertrauensvolle und gleichwürdige Beziehung in gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Expertise. Zur transparenten Kommunikationsgestaltung gehört eine verständliche und adressatengerechte Sprache, die sich auch in der Raumgestaltung und visuellen Darstellung von Themen im Kita-Alltag wiederfindet. In Bildern, kurzen Texten oder Piktogrammen wird erkennbar, wie sich der Alltag in der Einrichtung strukturiert, auf welchen pädagogischen Grundlagen das Handeln fußt, wie Signale des Kindes, z. B. bei den Mahlzeiten oder dem Ruhen, beantwortet werden, welche Ziele verfolgt und wie die aktuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes unterstützt werden. Über diese niederschwelligen und stigmatisierungsfreien Begegnungsformate erhalten Familien zugleich neue Ideen und Bildungsimpulse für eine entwicklungsfördernde Begleitung ihres Kindes, ohne sich belehrt zu fühlen. Gleichzeitig erfahren Familien, welche aktuellen Interessen, Themen und Vorlieben das Kind hat und wie daran im pädagogischen Alltag angeknüpft wird. Die Themen aus dem pädagogischen Alltag können den Familien als Anregung für neue Gesprächsanlässe dienen, was auch zur sprachlichen Entwicklung des Kindes beiträgt. Auf diese Weise erweitern sich auf beiden Seiten die Handlungsmöglichkeiten.

Partizipation

Leitprinzip Partizipation

Weiter vertieft wird die Beziehung zu den Familien durch deren Beteiligung an wesentlichen Belangen der Einrichtung. Die Partizipation der Eltern trägt zu einer Intensivierung der Beziehung bei. Der Alltag und das Geschehen im Bildungsort Kindertageseinrichtung werden für sie sichtbar und greifbar gemacht. Dabei bleibt es nicht aus, dass sich unterschiedliche Auffassungen zur Erziehung oder zu Bildungsaspekten offenbaren. Dies dialogisch mit Eltern auszuhandeln, ist eine große Chance zur Verständigung.

Formen der Zusammenarbeit mit Familien

Der Austausch und die Zusammenarbeit mit Familien finden auf unterschiedliche Art und Weise statt. Im Sinne der Vielfalt von Familien sind verschiedene Formen der Ansprache (schriftlich, mündlich, vereinbart oder spontan) zu nutzen. Tür- und Angelgespräche beim Bringen und Abholen sind selbstverständliche und spontane Kontakt- und Austauschmöglichkeiten. Sie ersetzen jedoch nicht die regelmäßigen und strukturierten Elterngespräche, in denen ein intensiver Austausch stattfindet. Es ist pädagogisch sinnvoll, strukturierte Elterngespräche über die Entwicklung des Kindes mindestens einmal jährlich zu führen. Sie dienen auch dem Austausch über die jeweiligen Sichtweisen und Wahrnehmungen von Entwicklungsschritten, Stärken und Interessen des Kindes. Wünsche, Erwartungen und Besonderheiten des Kindes haben darin ihren festen Platz, wodurch weitere Anregungen für die Begleitung, Unterstützung und Förderung entstehen. Bei Elterngesprächen ist es wichtig, Stereotypisierungen anderer Kulturen zu vermeiden. Die Kenntnis der jeweils einzigartigen Lebensgeschichte von Kind und Familie schafft Verständnis und ist die Voraussetzung für eine gelingende Kommuni-

kation. Grundlage dieser Gespräche sind systematische Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte und deren fundierte Dokumentation (vgl. Kapitel 1.4.4). Der Einsatz von digitalen Medien hierbei kann generell das Interesse und die aktive Beteiligung der Eltern stärken.

Leitprinzip Partizipation

Die Zusammenarbeit mit Familien schließt auch Bildungsangebote mit ein. Diese reichen vom thematischen Elternabend über Kurse für Familien, die in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten werden, bis hin zu Hospitationen von Familien in der Einrichtung. Familien sollen sich darüber hinaus mit ihren eigenen Interessen, Ressourcen und Stärken in den pädagogischen Alltag einbringen können (z. B. durch ein Forschungsprojekt einer Mutter, die Biologin ist, oder durch das Nistkästenbauen mit dem Opa eines Kindes). In solchen Projekten und Situationen wird ein Rahmen für Familien und Fachpersonen geschaffen, um ihre Kenntnisse und Erfahrungen, ihre Zeit und Begeisterung aus dem eigenen Lebens- und Tätigkeitsumfeld einzubringen (vgl. Kapitel 2.3.7).

Familien können sich mit eigenen Interessen und Stärken in der Einrichtung einbringen.

Insbesondere Familien in schwierigen Lebenssituationen sollten niederschwellige Beratungsmöglichkeiten vorfinden (z. B. durch Sprechstunden von Beratungszentren). Hierzu zählt u. a. der Erstkontakt mit der Frühförderung in der Kindertageseinrichtung, der mit vorheriger Einwilligung der Eltern erfolgen kann. Eine Kindertageseinrichtung, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag um zusätzliche Angebote der Begegnung, Beratung, Bildung und Begleitung für Familien erweitert und sich für ein → ***Empowerment*** eben dieser einsetzt, entwickelt sich zu einem Kinder- und Familienzentrum weiter. Der Orientierungsplan stärkt solche Entwicklungen zur Zusammenarbeit und zu bürgerschaftlichem Engagement und unterstreicht die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Kindertageseinrichtung als Ort der frühkindlichen Bildung.

Zusammenarbeit und Vernetzung mit Partnerninnen und Partnern

Der rechtliche Auftrag der Kindertageseinrichtung umfasst nach § 22 und 22a SGB VIII nicht nur die Bereiche Bildung, Erziehung und Betreuung, sondern unter anderem auch die Vernetzung mit anderen sozialen Diensten, professionellen Fachstellen, Organisationen, Personen und kind- und familienbezogenen Einrichtungen innerhalb des Sozialraums (vgl. Kapitel 1.1.6). Die Ausrichtung an der Lebenswelt des Kindes und seiner Familie führt dazu, dass unter Beteiligung vielgestaltiger Kooperationspartner die Angebote für Kinder und Familien angereichert werden können. Sie stellen eine wesentliche Ergänzung der gemeinsamen wie der individuellen Förderung dar. Die individuellen Netzwerke der Kinder und ihrer Familien sind dabei eine wichtige Ressource in der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Die Vernetzung im Sozialraum umfasst sowohl den Kontakt zu also auch die Beteiligung von Personen, Organisationen und Institutionen aus dem Gemeinwesen (Stadtverwaltung, Pfarr- und Kirchengemeinde). Auch Personen, die sich ehrenamtlich engagieren, können Teil des Netzwerks sein. Aus Gründen des Kinderschutzes, der Aufsichtspflicht und der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung ist die Einrichtung so zu gestalten, dass weder unbefugte Dritte Zugang haben noch, dass sich Kinder unbeaufsichtigt entfernen können. Die Urbedürfnisse der Kinder nach Schutz, Orientierung und Geborgenheit sind zu gewährleisten. Für Kindertageseinrichtungen ist es eine wünschenswerte Perspektive, sich zu Familienzentren bzw. Begegnungsstätten weiterzuentwickeln und dabei mit Einrichtungen der Familienbildung und -beratung zusammenzuarbeiten. Damit wird gerade auch für belastete Familien ein leichterer Zugang zu Angeboten eröffnet, die ihre Kompetenzen in der Erziehung und Alltagsbewältigung stärken. Mögliche Kooperationspartner sind vor diesem Hintergrund:

Abbildung 7: Kooperationspartner im Sozialraum I

Leitprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung

Neben diesen Kooperationspartnern sollten auch solche Personen und Institutionen einbezogen werden, die für natürliche Lebensgrundlagen, soziale Gerechtigkeit und das Zusammenleben verschiedener Generationen stehen. Dies sind z. B. (vgl. Abbildung 8):

Abbildung 8: Kooperationspartner im Sozialraum II

Neben der Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen und Organisationen aus dem näheren Umfeld der Einrichtungen sind in der Regel weitere Kooperationen erforderlich. Diese Kooperationen orientieren sich in ihrer Ausgestaltung an den jeweils spezifischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes, der Kindergruppe, der Familien oder auch der pädagogischen Fachkräfte. In Absprache mit den Erziehungsberechtigten arbeiten Kindertageseinrichtungen dabei vertrauensvoll mit unterschiedlichen Fachexpertinnen und -experten zusammen. Ergänzend zu den oben bereits genannten Institutionen wird hier insbesondere auf die Zusammenarbeit mit Kinderärztinnen und Kinderärzten, den Gesundheitsämtern, den Beratungsstellen, der Frühförderung und der allgemeinen Jugendhilfe verwiesen. Beobachten die Fachkräfte zum Beispiel im Rahmen eines → ***Screenings*** Entwicklungsauffälligkeiten, unterstützen sie die Familien beim Zusammenwirken mit geeigneten Beratungsstellen und Fördereinrichtungen. Die frühzeitige Einbindung des Jugendhilfeträgers ist dabei unabdingbar. Für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf bietet sich die bewährte Zusammenarbeit mit der Frühförderung und den Fachdiensten an, die die Inklusion in der Kindertageseinrichtung unterstützen. Das Einverständnis der Eltern ist hierfür Voraussetzung. Auch der Träger kann wertvolle Hilfe z. B. durch Fachberatung leisten, um die entsprechenden Voraussetzungen für die frühkindliche Bildung und Erziehung aller Kinder zu schaffen.

Leitprinzip Inklusion

Für jedes Kind ist zu klären, wie der notwendige Unterstützungsbedarf eingelöst wird. Psychologische Beratungsstellen und einschlägige Elternvereine können besonders für die Förderung von hochbegabten Kindern, frühgeborenen Kindern oder Kindern mit spezifischer Reizverarbeitung eine Anlaufstelle zur Information und Beratung sein. Bei Kindern mit (drohender) Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf kann dies im Einvernehmen mit den Eltern in der Kindertageseinrichtung, unterstützend durch Eingliederungshilfe und andere Stellen und Dienste, wie z. B. Gesundheitsamt, Jugendamt, Frühförderung, Schulkindergarten oder heilpädagogische Dienste, geschehen. Für eine bedarfsgerechte Förderung von Kindern und zur Unterstützung der Eltern empfiehlt sich eine grundsätzlich organisierte Kooperation mit diesen Stellen – unabhängig vom Einzelfall.

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Leitprinzip Inklusion

Um eine erfolgreiche Aktivität und Teilhabe des Kindes mit (drohender) Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf oder chronischen Erkrankungen zu ermöglichen und es seinen Potenzialen gemäß zu fördern, müssen pädagogische Fachkräfte über die jeweilige Behinderung, den (sonderpädagogischen) Förderbedarf oder die Krankheit und die daraus resultierenden Bedürfnisse informiert sein. Dies gelingt nur, wenn alle beteiligten Unterstützungssysteme vertrauensvoll zusammenarbeiten und sich austauschen.

Pädagogische Fachkräfte und Eltern finden in der Zusammenarbeit Unterstützung und Hilfe z. B. bei folgenden dargestellten Berufsgruppen bzw. Institutionen (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Bedarfsbezogene Kooperationspartner

3.2 Von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Kinder befinden sich in einem lebenslangen Entwicklungs- und Bildungsprozess, der auch über Institutionengrenzen hinweg vollzogen wird. Der Schuleintritt stellt keine „Stunde null“ dar, denn jedes Kind bringt eine individuelle Bildungsbiografie mit und hat ein Recht auf anschlussfähige Förderung und Bildung. Die Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule wirken durch die pädagogische Begleitung und Förderung des Kindes auf eine Kontinuität der individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse hin. Anschlussfähigkeit kann auch als „Nahtstelle von Kindertageseinrichtung und Schule“ betrachtet werden: Das bedeutet, Kontinuität („Gleiches“, „Ähnliches“) dort zu schaffen und zu erhalten, wo aneinander anschließende Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden können, und Diskontinuitäten („Veränderungen“, „Neuerungen“) zu gestalten, wo diese als entwicklungsfördernde Impulse gesetzt werden sollten. Hierfür bedarf es einer Verständigung, gegenseitigem Wissen und der Kooperation von Kindertageseinrichtung, Schule und Familie.

Ziele und Voraussetzungen

Die Sicherung einer kontinuierlichen individuellen Bildungsbiografie ist ein bedeutender Aspekt von erzieherischem und bildendem pädagogischem Handeln. Sie stellt nicht nur eine persönliche Herausforderung dar, sondern zugleich auch eine höchst verantwortungsvolle Aufgabe und eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit. Anschlussfähigkeit zwischen Bildungssystemen herzustellen, ist somit ein zentrales Ziel.

weitere Infos auf OPlus

Die Schule ist nicht nur ein Kooperationspartner mit eigenem System, sondern hat auch einen eigenen pädagogischen Auftrag und institutionelle Rahmenbedingungen, die die Zusammenarbeit beeinflussen. Das Kooperationsdreieck aus Kindertageseinrichtung/Schule, Familie und Gesundheitsamt sollte dabei ein verlässliches System bilden, das gemeinsame Ziele, Aufgaben und Aufträge in den Fokus rückt. Auf dieser Grundlage werden gemeinsam gute Wege entwickelt, sodass die Kooperation institutionell verankert und langfristig gesichert ist – wie es auch in der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen) beschrieben ist. Diese bildet die rechtliche Grundlage für die gemeinsame Verantwortung der Eltern, der Kindertageseinrichtung und der Schule für einen erfolgreichen Übergang.

Aus der Forschung ist bekannt, dass Übergangsprozesse höchst individuell verlaufen und dass insbesondere Kinder mit bereits länger anhaltenden Anpassungsproblematiken von Übergangsproblemen betroffen sind. Daher gilt, sich in der Übergangsbegleitung besonders auf das einzelne Kind und seine Familie zu konzentrieren. Familie, Kindertageseinrichtung und Schule tragen gemeinsam Verantwortung für einen gelingenden Transitionsprozess.

Ein zentraler Baustein für das Kind und seine Familie im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist die Einschulungsuntersuchung (ESU). Für alle Kinder in Baden-Württemberg ist die Teilnahme an der ESU Pflicht. Die ESU soll helfen, gesundheitliche Einschränkungen und mögliche Entwicklungsverzögerungen des Kindes frühzeitig zu erkennen. Im ersten Schritt wird bei allen Kindern ein Screening zu folgenden Bereichen durchgeführt: Sehen und Hören, Körpergröße und Körpergewicht, Sprache, Motorik, Malentwicklung, Mengenerfassung und Verhalten.

In Baden-Württemberg wird besonderer Wert auf die Erfassung der Sprachentwicklung der Kinder gelegt. Liegen keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen vor, sind Schwierigkeiten in der Schule zu erwarten. Die Untersuchung, die im vorletzten Kita-Jahr stattfindet, kann Förderbedarfe und Defizite aufdecken. Damit soll sichergestellt werden, Kinder bei Bedarf rechtzeitig fördern und/oder gezielt behandeln zu können.

Wenn es konkrete Hinweise auf einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder ggf. auch an einem sonderpädagogischen Bildungsangebot gibt, sind die Regelungen zur Klärung dieses Bedarfs (sogenanntes Feststellungsverfahren) von Bedeutung (Das Festellungsverfahren ist in der Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote - SBA-VO geregelt.). Kooperationslehrkräfte informieren die Eltern in Abstimmung mit ihrer Schulleitung und den zuständigen pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung möglichst frühzeitig über das Vorgehen und die zuständigen Ansprechpersonen beim Staatlichen Schulamt.

Leitprinzip Inklusion

Zusammenarbeit mit Familien beim Übergang zur Schule

Eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule kann nicht ohne Eltern gedacht werden. Ähnlich wie der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung ist der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ein Schritt, der von Kindern und letztendlich auch von der Familie erfolgreich bewältigt werden kann und daher von Fach- und Lehrkräften vergleichbar mit dem Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung eng zu begleiten ist. Eltern sind wichtig bei der Gestaltung dieses Übergangs: Sie kennen ihr Kind zumeist am besten, sind gleichzeitig Zielgruppe der Kooperationsangebote und Teil des Prozesses. Denn der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist mit Erwartungen, Hoffnungen und Freude verbunden, kann aber auch Befürchtungen und Sorgen mit sich bringen.

Leitprinzip Partizipation

Zahlreiche Forschungsergebnisse offenbaren die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit den Eltern im Übergang: Eltern wünschen sich und brauchen Zusammenarbeit, Unterstützung und Beratung. Ihre eigenen Erfahrungen mit den Bildungssystemen, ihre Einstellungen und Haltungen zur Schule spielen eine Rolle und können den Übergang beeinflussen. Eine gelungene Kooperation soll Eltern und damit auch Kinder darin bestärken, den neuen Lebensabschnitt mit Freude und Neugier zu beginnen. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und den Familien macht Mut, den Übergang zur Schule aktiv zu gestalten und zu bewältigen.

Grundlegend bei der Kooperation und Übergangsgestaltung ist die Transparenz schaffende Information der Eltern. Diese beinhaltet:

- Informationen zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die (Ganztags-)Schule und in Angebote der Jugendhilfe (z. B. Hort) sowie deren Gestaltung seitens Kindertageseinrichtung und Schule
- Informationen über Datenschutzrechte und -möglichkeiten im Übergang (Aufklärung, Transparenz, Einholen von Einverständnis) (vgl. Kapitel 1.1.6)
- Informationen über Ziele und Inhalte der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule, mit Schwerpunkt auf Kooperationsaktivitäten für Kinder und Eltern sowie auf Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern im Übergang – auch Informationen über weitere Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, z. B. Sonderpädagogischer Dienst, Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ).

Leitprinzip Partizipation

Werden Eltern im Übergang aktiv eingebunden, können sie eine wichtige Ressource für die Kinder sein und die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtung und Schule unterstützen. Dazu gehören der Austausch und ein konstruktiver Dialog über Entwicklungs- und Bildungsprozesse im familiären Umfeld ebenso wie im Umfeld der Kindertageseinrichtungen. Es gilt, die Expertise der Eltern anzuerkennen und ihre Rolle im Übergang zu stärken. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Eltern eine heterogene kulturelle und soziale Gruppe mit unterschiedlichen Kenntnissen, Erwartungen, Lebensbedingungen und Möglichkeiten darstellen. Ein bewährtes Repertoire an Kooperationsformen für und mit Eltern sollte deshalb stets individuell in Hinblick auf deren Zugänglichkeit, den Gewinn für die Eltern und deren Möglichkeiten reflektiert und angepasst werden.

Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule

Am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule „berühren“ sich die eigenständigen Bildungs- und Erziehungsaufträge von Kindertageseinrichtung und Schule und es ergeben sich gemeinsame Zielsetzungen und Aufgaben. Dieser Prozess erfordert die besondere Aufmerksamkeit aller Verantwortlichen. Die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule stellt das Kind mit seinen individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen und die Familie des Kindes in den Mittelpunkt. Hierfür sind Abstimmungen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen mit den Formen ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote erforderlich, die mit einem gemeinsamen Konzept, Kooperationsverträgen sowie der Festlegung von Kooperationszeit und Jahresplanungen eine schriftliche Fixierung und Verbindlichkeit erhalten.

Eine gleichgerichtete Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und der Aufbau von Vertrauen als wichtige Bedingungen von Kooperation können gemeinsam vorangetrieben und gefestigt werden. Ziel ist die Etablierung einer Dialogkultur. Kooperation ist kein Selbstzweck, sondern bedingt eine Gegenseitigkeit und das Einsteigen in einen gemeinsamen Prozess. Hierbei ist auch die Haltung der Fach- und Lehrkräfte relevant: eine grundlegend offene, positive Einstellung zur Kooperation sowie Motivation und Bereitschaft zur Kooperation haben sich in der Forschung als wichtig für das Gelingen von

Kooperation erwiesen. Grundlegend hierfür ist eine Selbstreflexion oder eine gemeinsame Reflexion von Haltungen zur Kooperation im Team. Evaluation und die darauf basierende Weiterentwicklung der Kooperation stellen wichtige Bedingungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kooperation dar (vgl. Kapitel 4).

Die konkrete, pädagogische Umsetzung des Kooperationsprozesses liegt in der Hand der Kooperationsbeteiligten vor Ort. Auf schulischer Seite trägt die Schulleitung Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung der Kooperation unter Einbezug der zuständigen Lehrkräfte (Kooperationslehrkräfte). Die Mitwirkung der Kita-Leitung obliegt dem Träger (vgl. 4.3. VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen). Kooperation kann dabei unterschiedlich ausgestaltet sein. Das Mindestmaß an Kooperation ist in der VwV niedergelegt (vgl. 4. VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen).

Die zahlreichen, in der Praxis erprobten Kooperationsformen können nach primärer Zielgruppe und Zielstellung unterschieden werden.

Kooperationsformen

- Kooperationsaktivitäten mit den Kindern und für diese, z. B. gegenseitige Besuche, gemeinsame Lernaktivitäten/Projekte, mit den übergeordneten Zielen Kennenlernen und Vertrautwerden mit der Schule sowie individuelle Förderung der Kinder (kindbezogene Zusammenarbeit)
- Kooperationsaktivitäten für die Familien, z. B. Elternabende, Feste und (Info-)Veranstaltungen, mit den übergeordneten Zielen Kennenlernen und Vertrautwerden mit der Schule sowie Information und Beratung.
- Kooperationsaktivitäten auf der Ebene der Fach- und Lehrkräfte bzw. Leitungen aus Kindertageseinrichtungen und Schulen, z. B. Arbeitstreffen und -kreise, gemeinsame Konzeptarbeit, gemeinsame (Tandem-) Fortbildungen, mit den Zielen Austausch, Abstimmung, gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation von Kooperationsaktivitäten (einrichtungsbezogene Zusammenarbeit)

Leitprinzip Partizipation

Bewährte Kooperationsformen finden in jährlich wiederkehrenden Routinen statt, passen sich aber auch an individuelle und aktuelle Verhältnisse und Bedürfnisse an. Kinder und Familien können als Zielgruppe von Kooperation schon bei deren Planung eine wichtige Ressource sein und einbezogen werden. Nur sie selbst können Auskunft darüber geben, was sie brauchen, und diesbezüglich Wünsche äußern.

Kooperation ist in unterschiedlicher Intensität möglich. Alle drei Intensitäten von Kooperation haben verschiedene Funktionen und ihre Berechtigung im Rahmen des Kooperationsprozesses von Kindertageseinrichtung und Grundschule.

Kooperationsintensitäten

1. Austausch und gegenseitiges Kennenlernen kooperierender Einrichtungen. Informationen über jeweilige Aktivitäten werden ausgetauscht, Materialien zur Verfügung gestellt. Ein solcher Prozess stellt eine wichtige Basis für eine dauerhafte, vorurteilsbewusste, wertschätzende Kooperation dar.

2. Gemeinsam verantwortete Kooperationsaktivitäten mit einer klaren Zielsetzung sowie eine zielführende Form der Aufgabenaufteilung und -zusammenführung. Kooperationsformen können in ihrer Planung, Durchführung und Nachbereitung ökonomisch so aufgeteilt werden, dass die Stärken der jeweiligen Institution Berücksichtigung finden, um die Effizienz zu steigern.

3. Realisierung gemeinsamer Ziele als → ***ko-konstruktive*** Kooperationsform. Die Kooperierenden beziehen dabei ihr jeweiliges Wissen so aufeinander, dass sie neues Wissen erwerben oder gemeinsame Lösungen entwickeln. Sie arbeiten ko-konstruktiv und können sich so gemeinsam und individuell weiterentwickeln sowie die Qualität ihrer Arbeit durch Anregung und Reflexion steigern.

Eine regelmäßige Überprüfung der Kooperationspraxis in Form einer systematischen Reflexion und Bewertung stellt ein zentrales Element von Qualitätsentwicklungsprozessen dar (vgl. Kapitel 4.1). Die Weiterentwicklung der Kooperation und die anschließende Planung berücksichtigen zentrale Erkenntnisse aus der Evaluation und sich daraus ergebende Verbesserungsvorschläge. Hierbei ist es wichtig, alle Agierenden der Kooperation in der Übergangsphase einzubeziehen. Deshalb werden neben regelmäßigen Reflexionsgesprächen seitens der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auch die Kinder und Eltern regelmäßig in den Kooperationsprozess einbezogen.

Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation im Übergang

Für die Schule ist das Kennen bzw. Feststellen der individuellen Lernausgangslagen der Kinder bei Schuleintritt eine wichtige Grundlage, um Anschlussfähigkeit herstellen zu können. Relevant können neben dem Wissen um Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder beispielsweise auch Aktivitäten und Interessen der Kinder, bereits durchgeführte, bewährte Fördermaßnahmen und einbezogene Kooperationen sein. Auch hier gilt es, im Sinne der Lebensweltorientierung, das Kind nicht isoliert zu betrachten, sondern seine soziale Umwelt und familiären Bezüge mit zu berücksichtigen. Damit ist stets das Ziel verbunden, ressourcen- und stärkenorientiert jedem Kind einen erfolgreichen Einstieg in den schulischen Bildungsprozess zu ermöglichen.

Die Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs ist aufgrund verschiedener Zielsetzungen, Methoden und Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation unterschiedlich angelegt (vgl. Kapitel 1.4.4). Dessen ungeachtet kann sie eine wichtige Grundlage für die Schule darstellen, um die Kinder und ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse kennenzulernen und mittels einer darauf aufbauenden Förderung daran anzuschließen.

Für Kinder kann die Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation, etwa in Form eines → ***Portfolios***, ein Mittel der Anschlussfähigkeit und Kommunikation an die neue Institution Schule sein. Die Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation ist daher Teil der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule. Grundlegend ist deren Austausch über Anlage, Verfahren und

Für eine gelingende Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule bedarf einer gemeinsamen konzeptionellen Grundlage.

Konzepte der Beobachtung und Dokumentation in der Kindertageseinrichtung. Möglich sind darüber hinaus Abstimmungen und gemeinsame Entwicklungen von Dokumentationskonzepten sowie Überlegungen zur Weitergabe und Zusammenarbeit mit Eltern bei der Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation im Übergang. Ziel ist es dabei, die Kinder anschlussfähig mit Blick auf Beobachtung, Planung, Förderung und Dokumentation zu begleiten. Es geht darum, individuelle Ressourcen des Kindes zu erkennen, die für schulische Lernprozesse hilfreich sind.

Auch bei Kindern mit einem intensiven Sprachförderbedarf, einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder ggf. auch an einem sonderpädagogischen Bildungsangebot bildet die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation eine wichtige Grundlage in der Klärung des Unterstützungsbedarfs. Sie umfasst neben Aussagen zum aktuellen Entwicklungsstand des Kindes auch Informationen zu Entwicklungs- und Lernprozessen sowie der Wirksamkeit bisheriger Bildungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Mit schriftlicher Einwilligung der Eltern können entsprechende Informationen in das Feststellungsverfahren einbezogen werden und damit ggf. auch diagnostische Klärungen reduziert werden.

Leitprinzip Inklusion

Eine → ***entwicklungsbezogene Kooperation*** (z. B. der Austausch über die Entwicklung und Bildung einzelner Kinder oder die Weitergabe der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation) erfordert grundsätzlich die Beachtung des Datenschutzes und den Einbezug der Eltern (vgl. Kapitel 1.1.6). Es bedarf immer der schriftlichen Einwilligung aller vorhandenen Personensorgeberechtigten, wenn Daten über Kinder ausgetauscht werden.

Die Bildungs- und Entwicklungsdokumentation im Übergang ist stärken- und interessensorientiert (Zielsetzung A) oder entwicklungsorientiert (Zielsetzung B) angelegt (vgl. Kapitel 1.4.4). Eine alleinige Nutzung bei Förderbedarfen von Kindern oder eine rein defizitorientierte Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen sind nicht zielführend. In diesem Kontext ist es sinnvoll, das Thema der Ressourcenorientierung und Unvoreingenommenheit zwischen den Professionen im Rahmen von Gesprächen aufzugreifen und gemeinsam zu reflektieren.

Folgende Fragen können bei der Übergangs- und Kooperationsgestaltung unterstützen:

- Mit welchen Zielen möchte ich mit der Schule und der Ganztagesbetreuung im Übergang kooperieren? Wo sehe ich für die Kinder, unsere Einrichtung und mich persönlich einen besonderen Mehrwert und besondere Chancen in der Zusammenarbeit?

- Welche Erfahrungen, Kenntnisse und gegebenenfalls auch Vorurteile habe ich mit Blick auf die Institution Schule und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften? Wo können diese Erfahrungen die Kooperation befördern oder auch behindern? Wie kann ich meine Vorstellungen von Schule regelmäßig aktualisieren?

- Welche Erfahrungen und eventuell auch Vorurteile vermute ich bei den Lehrkräften? Wie können wir darüber in Austausch kommen? Was ist notwendig, um zu einem partnerschaftlichen, wertschätzenden Umgang und Prozess zu gelangen?

- Welche Ressourcen und Möglichkeiten haben wir in unserer Einrichtung, die mit Blick auf die Gestaltung von Kooperation eingebracht werden können? Welche können wir ergänzen? Wo sehen wir Grenzen in der Zusammenarbeit?

- Welche Kooperationsformen haben sich in welcher Intensität bewährt? Welche Kooperationsformen bedürfen einer Überarbeitung oder Weiterentwicklung? Haben wir bei der Überprüfung der Kooperationsformen alle Beteiligten befragt und die Kooperation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet?

- Werden Eltern von uns als gleichwürdige Kooperationspersonen von Kindertageseinrichtung und Schule angesehen? Wie wird die Partizipation der Eltern an der Übergangsgestaltung sichergestellt?

- Inwiefern schaffen wir es, Eltern mit ihren Ängsten und Sorgen zu begleiten, zu beraten und Vorfreude zu unterstützen? Wie gelingt es, Eltern mit den Personen, Räumlichkeiten und Anforderungen der Institution Schule vertraut zu machen und ihnen den Weg für eine konstruktive Zusammenarbeit mit der neuen Institution Schule zu eröffnen? Welche weiteren Kooperationen unterstützen uns dabei? Können Kinder an den für sie passenden Schul- bzw. Förderort wechseln?

- Wie gestalten wir gemeinsam mit den Kooperationslehrkräften der Schule die Kommunikation mit den Eltern, wenn deutlich wird, dass ihr Kind voraussichtlich besondere Unterstützung oder ein sonderpädagogisches Bildungsangebot benötigt? Sind die dafür zuständigen Ansprechpersonen bekannt?

- Wird zu den Verfahren zum Kinderschutz im Kooperationsprozess informiert und wird gegebenenfalls die Kooperation mit dem Jugendamt (weiter) gepflegt?

- Wie binden wir die Beobachtung und Dokumentation, insbesondere in Bezug auf die Sprachkompetenz und die weiteren Basiskompetenzen der Kinder (z. B. mathematische Vorläuferfähigkeiten oder sozial-emotionale Kompetenzen) bei unserer Kooperation von Kindertageseinrichtung, Schule und weiteren Angeboten der Jugendhilfe systematisch mit ein? Wissen wir über gegenseitige Ansätze, Verfahren, Bedarfe und Auffassungen Bescheid und wie beziehen wir hierbei Kinder und Familien ein?

- Inwiefern können wir unter Beachtung des Datenschutzes eine transparente Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtung, Schule und Jugendhilfe entwickeln?

4.

Qualität sichern und weiterentwickeln

Die Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln, ist ein zentraler Prozess in Kindertageseinrichtungen, um jedem Kind eine bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung zu gewährleisten. Eine hohe Qualität erfordert die Ausgestaltung der Qualitätsdimensionen sowie das gemeinsame Wirken der handelnden Akteure und Akteurinnen (vgl. Kapitel 4.2) in einem kontinuierlichen Qualitätsprozess. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte, die durch ihre Kompetenzen und Haltung die täglichen Interaktionen mit den Kindern und ihren Familien gestalten und so maßgeblich zur Förderung jedes Kindes beitragen.

Entlang von fünf Dimensionen lassen sich diese Prozesse strukturiert beschreiben und letztlich auch überprüfen: Es geht um die Orientierungs-, die Struktur, die Prozess- und Ergebnisqualität sowie um die Qualität auf der Ebene von Organisation und Management (vgl. Kapitel 4.1). Der dialogische Ansatz nimmt hierbei eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung ein. Dieser Ansatz fokussiert den kontinuierlichen Austausch über Qualitätsentwicklungsprozesse sowie die Reflexion innerhalb des pädagogischen Teams. In diesem Prozess verständigen sich pädagogische Fachkräfte über ihre Vorstellungen von guter Qualität und setzen sich mit ihrer pädagogischen Praxis auseinander, um diese kontinuierlich zu optimieren und an neue Herausforderungen anzupassen. Darüber hinaus werden die Fragen, was eine gute Kindertageseinrichtung ausmacht und wie dies in der eigenen Einrichtung wahrgenommen wird, im Dialog mit den Kindern und ihren Familien immer wieder neu beantwortet.

Auf der Grundlage der im Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) verankerten verbindlichen Ziele des Orientierungsplans lassen sich Qualitätsmerkmale beschreiben und Konsequenzen ableiten. Die Entwicklung und Verständigung auf konkrete Qualitätsmerkmale ist ein gemeinsamer Prozess der Verantwortlichen vor Ort. Die Zielvorgaben des Orientierungsplans zusammen mit dem trägerspezifischen Leitbild geben dabei die Gesamtausrichtung vor. Mögliche, bereits vorhandene Qualitätsmanagementsysteme können hier die wesentliche Grundlage liefern. Zur Sicherung der Umsetzung und der nachhaltigen Prozessentwicklung der Qualitätsdimensionen tragen bedarfsgerechte Begleitsysteme, wie Fachberatung, sowie Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und Träger bei.

Die Berücksichtigung der Lebens- und Bedarfslagen von Kindern und Familien soll sich in diesem Gesamtkonzept wiederfinden. Denn: Qualität ist das, was dazu beiträgt, den gesetzlichen Auftrag zum Wohle des Kindes und seiner Familie bestmöglich zu erfüllen.

4.1 Bedeutung und Entwicklung von Qualität

Was bedeutet Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung? Qualität beginnt bei der morgendlichen Begrüßung eines Kindes und weiteren Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und dem Kind und geht über Raumgestaltung bis hin zur Organisation von Abläufen und personellen Ressourcen. Diese verschiedenen inhaltlichen Aspekte sind in den benannten Qualitätsdimensionen abgebildet und spiegeln somit die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wider.

Die **Orientierungsqualität** beschreibt die Haltung und Professionalität von Leitungen und pädagogischen Fachkräften, die auch in einem Leitbild des Trägers oder in einer Einrichtung festgehalten werden kann. Die pädagogische Konzeption ist ebenso ein Bestandteil der Orientierungsqualität. Sie beschreibt, wie eine Einrichtung dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsanspruch aller Kinder des jeweiligen Wohnumfelds gerecht wird.

Auf der Ebene der **Strukturqualität** sind die Gegebenheiten vor Ort beschrieben. Dazu gehören die Räume und Ausstattung der Kindertageseinrichtung im Innen- und Außenbereich sowie die Anzahl und Qualifikation der Leitung, der pädagogischen Fachkräfte sowie weiterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung. Auch eine bedarfsgerechte und familienunterstützende Angebotsstruktur, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert, gehört zu dieser Dimension.

Die **Prozessqualität** beschreibt die Qualität der Interaktionen und Beziehungen im Kita-Alltag. Innerhalb der Prozessqualität spielt die Interaktionsqualität eine zentrale Rolle und beschreibt, wie die Menschen im Alltag miteinander in Beziehung gehen, miteinander sprechen und welche Aktivitäten zu beobachten sind. Die Prozessqualität umfasst die Art und Weise, wie Fachkräfte mit Kindern und Familien kommunizieren, sowie die Aktivitäten, die im Rahmen der Erziehung und Bildung stattfinden. Eine gute Prozessqualität zeichnet sich aus durch fachkompetente Erziehungs- und Bildungsarbeit der qualifizierten Leitungen gemeinsam mit ihren Trägern und ihren pädagogischen Fachkräften. Ein kinder- und familienfreundliches Klima gegenseitiger Wertschätzung zeigt sich in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und dem Kind sowie in den Interaktionen mit der Familie, innerhalb des pädagogischen Teams und mit Partnern und Partnerinnen im Sozialraum. Die Beteiligung jedes Kindes an der Alltagsgestaltung der Kindertageseinrichtung ist ebenso wichtig wie die Zusammenarbeit mit Familien. Das Bereitstellen von Angeboten zur Stärkung der Erziehungskompetenzen der Familie kann die Zusammenarbeit ebenfalls unterstützen.

Mit der Beschreibung der **Ergebnisqualität** ist der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung im Fokus: Es geht um den Entwicklungs- und Bildungsverlauf eines Kindes. Inhaltlich werden die Auswirkungen beschrieben, die der Besuch einer Kindertageseinrichtung auf das Kind hat. Die Gestaltung der zuvor genannten Qualitätsdimensionen beeinflusst die Ergebnisqualität. Konkretisiert wird dies in den kognitiven, motorischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen, die das Kind auch durch den Besuch der Kindertageseinrichtung weiterentwickelt hat.
Die Qualitätsdimensionen stehen in Wechselbeziehung und beeinflussen sich gegenseitig. Wenn ein Kind gerade vermehrtes Interesse an Schrift- und Bildsprache zeigt, werden pädagogische Fachkräfte darauf reagieren: Sie verändern Räume oder Material (Strukturqualität) und sie gehen in Gesprächen darauf ein (Prozessqualität). Diese Veränderungen wiederum können das Ergebnis – die Sprachentwicklung – beeinflussen.

Leitprinzip Partizipation

Die Anforderungen des Orientierungsplans sollen sich auf den Qualitätsdimensionen wiederfinden und zugleich ist ein ganzheitliches Vorgehen wichtig. Die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes, die Leitprinzipien, die Ziele, Handlungskriterien und Reflexionsfragen in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern und immer wieder der Blick auf die Lebenswelt des Kindes und

Hohe Prozessqualität umfasst eine wertschätzende Kommunikation sowie vielfältige Aktivitäten.

seiner Familie sind zusammenzudenken. So ist eine umfassende und differenzierte Betrachtung einer Kindertageseinrichtung sowie eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung möglich. Es ist wichtig, dass die Qualitätsmanagementsysteme die aus dem Orientierungsplan resultierenden Anforderungen vollständig beschreiben und in das System der Qualitätsanalyse und -entwicklung integrieren. Dadurch wird gewährleistet, dass alle relevanten Aspekte berücksichtigt werden und die Einrichtung ihre Qualität kontinuierlich weiterentwickeln kann.

Der Qualitätskreislauf in der Praxis

Der Orientierungsplan dient in seinen Zielsetzungen der Umsetzung des Förderauftrags nach § 22 SGB VIII. Die Zuständigkeit für die Qualität der Förderung in Kindertageseinrichtungen liegt beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe nach § 22a SGB VIII und bei den anderen Trägern, die gemeinsam mit den öffentlichen Trägern geeignete Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen haben. Dies unterstützt eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit. Es bedarf entsprechender Rahmenbedingungen und einer Qualitätsentwicklung und -sicherung unter Beteiligung der Verantwortungsgemeinschaft, um diese Grundlage mit den vielschichtigen Anforderungen fachlich und sachlich in komplexen Systemen erfolgreich und verlässlich umzusetzen.

Qualitätsentwicklung und -sicherung muss sich in der Praxis bewähren. Dazu gehört insbesondere die Bereitschaft der Beteiligten, feste Formate zur Qualitätssicherung mit zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. In diesem ganzheitlichen Ansatz ist eine verlässliche Kooperation zwischen den Handelnden ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Bildung, Erziehung und Betreuung. Qualitätsentwicklung und -sicherung wird so zu einem dialogischen und partizipativen Prozess aller Beteiligten. Wo Fachkräfte ihre Erfahrungen teilen, voneinander lernen und pädagogische Maßnahmen gemeinsam weiterentwickeln, entsteht Qualität im gemeinsamen Dialog. Der Träger sorgt dafür, dass die Qualität in seinen Einrichtungen weiterentwickelt, gesichert und evaluiert wird. Dies erfolgt von der Eingewöhnungsphase bis zum Übergang in die Schule gemeinsam mit den Leitungen und den pädagogischen Fachkräften in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Familien – und zwar stets unter Berücksichtigung der Selbstbestimmtheit des Kindes.

Leitprinzip Partizipation

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stellen die Bemühungen um eine hohe Qualität der Kindertageseinrichtung in einen zielorientierten, systematisch geplanten Rahmen – auf diese Weise findet der Orientierungsplan in der praktischen Arbeit seine Verankerung.

Zur Qualitätsentwicklung eignen sich beispielhaft folgende vier Schritte als regelmäßiger Ablauf in der Kindertageseinrichtung. Dieser Kreislauf wird auch (kleiner) Qualitätskreislauf oder PDCA-Kreislauf genannt (**p**lan – **d**o – **c**heck – **a**ct). Die kontinuierliche gemeinsame Reflexion innerhalb des Teams ist dabei ein wesentlicher Bestandteil dieses Kreislaufs. Fachkräfte überprüfen nicht nur die Ergebnisse ihrer Arbeit, sondern tauschen sich im Team aktiv über Verbesserungsmöglichkeiten aus, um gemeinsam eine hohe Qualität sicherzustellen.

Der Qualitätskreislauf oder PDCA-Kreislauf

P

Planen (plan):

Was sind unsere Ziele? Wie wollen wir vorgehen? Welche Ressourcen (z. B. Zeit, Materialien, Personal, Finanzen) benötigen wir? Woran merken wir, dass wir unsere Ziele erreicht haben?

D

Durchführen (do):

Umsetzung entsprechend der Planung. Die Planung dient als „roter Faden“. Unter Umständen sind Korrekturen während der Durchführung erforderlich, um die geplanten Ziele zu erreichen.

C

Prüfen/Reflektieren (check):

Haben wir die vereinbarten Ziele erreicht? Waren wir erfolgreich? Was wirkte unterstützend? Was war hinderlich? Wie sichern wir die erreichten Ergebnisse langfristig?

A

Verbessern (act):

Wie müssen wir unsere Planung aufgrund der Reflexion verändern? Was ist bei der nächsten Durchführung zu beachten?

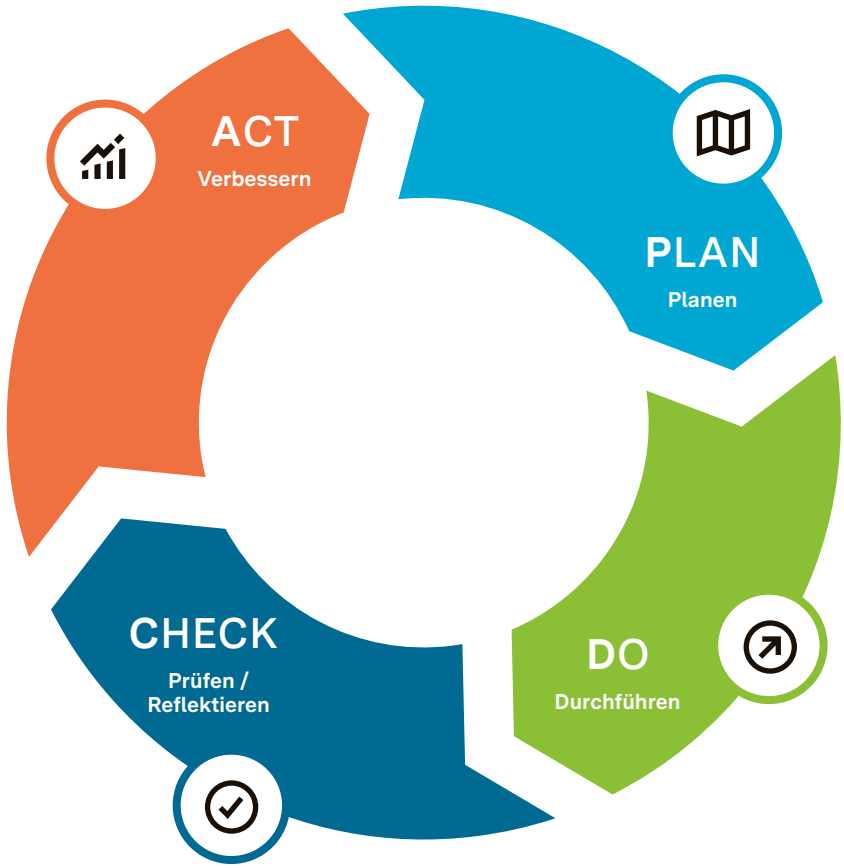


Abbildung 10: Qualitätskreislauf oder PDCA-Kreislauf

Diese vier Schritte sollten sich wiederholen und führen so zu einer ständigen Verbesserung der Arbeit oder auch zu einer Bestätigung, dass die bisherige Planung und Durchführung optimal waren. Eine gezielte Weiterentwicklung setzt alle vier Schritte voraus.

Qualität durch den Orientierungsplan

Der Orientierungsplan legt den Schwerpunkt auf die kompetenzorientierte Qualitätsentwicklung und -sicherung des Förderauftrags. Die Anforderungen, die sich aus den Zielen auf der Ebene der Kinder ergeben, sind in den Handlungskriterien und Reflexionsfragen zu den Bildungs- und Entwicklungsfeldern auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte zusammengefasst. Die pädagogischen Fachkräfte stehen mit ihrem Wirken und Handeln im Fokus der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung und werden dabei von den weiteren Akteurinnen und Akteuren der Verantwortungsgemeinschaft unterstützt. Dies kann durch die Anwendung des Qualitätskreislaufs Teil der täglichen pädagogischen Arbeit werden.

Evaluationsprozesse ermöglichen einen systematischen Blick auf die pädagogische Qualität.

Jeder Weg beginnt mit dem ersten Schritt: Vor dem pädagogischen Planen und Handeln steht das Erkennen und Verstehen, im Sinne der kindorientierten Pädagogik. Was zeigen mir die Kinder? Wie erlebe ich sie im Alltag? Welche Interessen werden sichtbar? In welchem Bildungs- und Entwicklungsfeld sind Kinder gerade selbst intensiv unterwegs und welche Anregungen der pädagogischen Fachkräfte nutzen sie bereits? Somit sind sowohl die Grundbedürfnisse als auch die Bildungs- und Entwicklungsfelder (Stränge der Matrix, vgl. Kapitel 2) berücksichtigt. Daraus ergibt sich eine Ist-Stand-Analyse anhand der Handlungskriterien und deren Reflexionsfragen. Diese basiert auf der Selbstreflexion der einzelnen pädagogischen Fachkräfte. Welche Antwort habe ich als pädagogische Fachkraft auf die Reflexionsfragen zum ausgewählten Handlungskriterium?

Individuelle Beobachtungen, Selbstreflexion und gemeinsame Reflexion im Team über das, was bisher getan wurde, münden dann in die Phase des Planens: Hier helfen die Handlungskriterien und Reflexionsfragen der Bildungs- und Entwicklungsfelder, um konkrete Handlungsschritte zu vereinbaren (im Sinne von „plan“). Diese werden gezielt in der pädagogischen Arbeit erprobt (im Sinne von „do“). Nach einer vorher festgelegten Erprobungsphase können die Fortschritte durch eine erneute Selbstreflexion und Teamreflexion überprüft werden (im Sinne von „check“). Daraus resultiert die weitere Planung konkreter Handlungsschritte (im Sinne von „act“). Die pädagogischen Fachkräfte werden sich dadurch ihrer Professionalität bewusster und handeln gemäß ihren pädagogischen Zielen. Ein Gewinn für alle – insbesondere für jedes Kind.

Solch ein systematisiertes Vorgehen in einem Qualitätskreislauf ist in jeder Kindertageseinrichtung möglich. Besonders unterstützend kann hier die bedarfsgerechte Begleitung durch die Fachberatung wirken. Somit kann die Arbeit mit dem Orientierungsplan mit diesem beispielhaften Qualitätskreislauf eine systematische und fundierte Vorgehensweise zur Qualitätssicherung und -entwicklung darstellen.

Der prüfende Blick auf die Qualität der Kindertageseinrichtung: Selbst- und Fremdevaluation

Zentrales Element eines jeden Qualitätsentwicklungsprozesses ist die Evaluation als systematisches Reflektieren und Bewerten der beruflichen Praxis. Im Rahmen der Evaluation bietet der dialogische Ansatz die Möglichkeit, dass Fachkräfte ihre Erkenntnisse im Team diskutieren und durch kollegialen Austausch neue Perspektiven und Lösungsansätze entwickeln. Dieser kollektive Reflexionsprozess stärkt die Praxisorientierung und die Weiterentwicklung der Qualität in der Einrichtung. Mit einer Evaluation kann die momentane Qualität in einer Kindertageseinrichtung analysiert und mit den Anforderungen des Orientierungsplans und des Systems abgeglichen werden, um so den Weiterentwicklungsbedarf festzustellen. Bei einer Evaluation können einzelne Themen und Abläufe oder umfassende Prozesse reflektiert und eingeschätzt werden, um auf diese Weise konkrete Anregungen für die systematische Weiterentwicklung zu gewinnen. Dabei ist die Selbstevaluation von einer Fremdevaluation zu unterscheiden. Die Selbstevaluation wird vom Träger oder der Kindertageseinrichtung initiiert und durchgeführt nebst der Ableitung von Handlungsschritten. Die Fremdevaluation wird von externen Stellen (Fachberatung oder geeignete Unterstützungssysteme) durchgeführt. Das eingesetzte Evaluationsinstrument sollte alle für die Qualität einer Kindertageseinrichtung relevanten

Themenfelder und alle Agierenden berücksichtigen (insbesondere Kinder, Eltern, Personal/Team, Leitung, Träger). Im Zuge der Auswertung werden Impulse für die Weiterentwicklung gegeben.

Im Orientierungsplan ist durch den strukturierten Aufbau von Bildungs- und Entwicklungsfeldern mit den zugehörigen Zielen, Handlungskriterien und Reflexionsfragen die Basis für eine dialogische und systematische Qualitätsentwicklung der einzelnen Kindertageseinrichtung gelegt. Die pädagogischen Fachkräfte und das Team tauschen sich über die Umsetzung der Ziele des Orientierungsplans und dessen pädagogischen Handlungskriterien aus und entwickeln so ihre Qualität weiter. Auf der Wissens- und Lernplattform (www.wlp.ffb-bw.de) steht ein Reflexionsinstrument zur Verfügung, das den Anforderungen des Orientierungsplans entspricht. Dieses Instrument kann in Kindertageseinrichtungen bei selbst eingeschätztem Bedarf genutzt werden. Auf Basis der Handlungskriterien des Orientierungsplans liegen wissenschaftlich abgeleitete Qualitätsmerkmale vor, die die zentralen Indikatoren für eine hohe Qualität der Umsetzung des Orientierungsplans im pädagogischen Alltag darstellen. Die Qualitätsmerkmale beschreiben nicht nur die konkreten Anforderungen je Bildungs- und Entwicklungsfeld auf Basis der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, sondern fokussieren auch die Handlungsprinzipien und weitere Akteurinnen und Akteure der Verantwortungsgemeinschaft. Konkretisiert wird dies durch einzelne Fragebogen für jede Akteursgruppe. Hier können die Akteurinnen und Akteure die pädagogische Arbeit im Ist-Stand einschätzen und somit wird diese messbar. Auch hier kann mit Hilfe des PDCA-Kreislaufs Qualität entwickelt werden – datenbasiert, systematisch und in einem dialogischen Prozess innerhalb des Teams.

weitere Infos auf OPlus

4.2 Akteurinnen und Akteure im Qualitätsprozess

Die Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung sind in ihrer Planung und Ausgestaltung komplex. Sie müssen daher von Personen verwirklicht werden, die auf Grundlage ihrer Kompetenzen und Ressourcen im System verankert sind und eine Verantwortungsgemeinschaft leben (vgl. Kapitel 1.1.4). Die stetige Weiterentwicklung der Qualität erfordert von allen Beteiligten (Trägern, Leitungen, pädagogischen Fachkräften) die Bereitschaft, sich entsprechend ihrer jeweiligen Funktion regelmäßig fortzubilden. Nur so kann es gelingen, den Rahmen für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes vor dem Hintergrund von Bildung, Erziehung und Betreuung zu gestalten. Je umfassender ein gemeinsames Qualitätsverständnis von den Beteiligten erarbeitet wird, desto erfolgreicher kann Qualität in der Einrichtung umgesetzt werden. Zu den Akteurinnen und Akteuren zählen all jene, die mittel- oder unmittelbaren Einfluss auf die Einrichtung haben: der Träger, das Unterstützungssystem Fachberatung, die Leitung(en), die pädagogischen Fachkräfte, die Familien und die Kinder. Diese Hauptakteurinnen und -akteure werden im Folgenden näher betrachtet.

Träger der öffentlichen Jugendhilfe und Gemeinden

Die Jugendämter, als örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe, tragen die Gesamtverantwortung für die Erfüllung des Förderauftrags in den Kindertageseinrichtungen nach § 22a SGB VIII. Gleichzeitig sollen die Gemeinden in Baden-Württemberg durch geeignete Maßnahmen, die Umsetzung des Förderauftrags in den Tageseinrichtungen sicherstellen und weiterentwickeln (§ 2a KiTaG). Damit werden die Rahmenbedingungen festgelegt, in denen Qualität in den Einrichtungen umgesetzt werden soll. Der hier vorliegende Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg dient in seinen Zielsetzungen der Umsetzung des Förderauftrags in Kindertageseinrichtungen.

Träger der Kindertageseinrichtung

Verantwortlich für die Qualität vor Ort ist der Träger der Einrichtung selbst. Professionalität und eine langfristig ausgerichtete Planung sollten dabei Haltung und Grundverständnis des Trägers prägen. In seiner Verantwortung liegt auch die Gestaltung der grundsätzlichen Bedingungen der Einrichtung im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben. So bedürfen die pädagogischen Fachkräfte in der Regel eines aktiven Personalmanagements. Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen, fachliche Begleitung bei der Teamentwicklung sowie bei der Weiterentwicklung von Konzeption und Zielen der Einrichtung tragen zu einer nachhaltigen Umsetzung der Ziele des Orientierungsplans bei.

Unterstützungssystem

Die Fachberatung übernimmt eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Durch ihre fachliche Beratung gibt sie Impulse und unterstützt

insbesondere Leitungen, Teams und Träger nicht nur bei der Implementierung pädagogischer Themen und der Umsetzung der Ziele des Orientierungsplans, sondern auch bei der Bewältigung komplexer Anforderungen. Der Wissenstransfer zwischen der Praxis in den Kindertageseinrichtungen und der Wissenschaft wird insbesondere durch die struktur- und netzwerkbildende Funktion der Fachberatung ermöglicht. Weitere Unterstützungssysteme (z. B. Fort- und Weiterbildung, Coaching, Fachstellen) ergänzen das Angebot der Fachberatung.

Leitung

Die konkrete Umsetzung und direkte Führung der einzelnen Einrichtungen erfolgt in der Regel durch die Leitung oder/und entsprechende Leitungsstrukturen der Einrichtung(en). Im Auftrag des Trägers und in enger Absprache mit ihm gestaltet die Leitung Qualitätsprozesse und entwickelt diese entsprechend weiter. Auch sie bringt sich mit ihrer professionellen und persönlichen Kompetenz in die Einrichtung ein. Neben pädagogischem Fachwissen bedarf es dabei insbesondere Managementwissen. Die Leitung kennt sowohl die Inhalte des Orientierungsplans als auch die Bedarfe der eigenen Kindertageseinrichtung und kann so die jeweils ausgewählten Instrumente zur Qualitätsentwicklung zielgerichtet einsetzen. Hilfreich können unterschiedliche Unterstützungssysteme, wie Fachberatung oder Fachstellen, sein. Deshalb gilt es, die Leitungen entsprechend zu qualifizieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich weiterzubilden, um auf Basis des Orientierungsplans in der Einrichtung die Qualität zu optimieren.

Pädagogische Fachkraft

Jede pädagogische Fachkraft verwirklicht die vereinbarten Vorgaben zu Qualitätsentwicklung und -sicherung in der alltäglichen Arbeit und bringt sich mit ihren fachlichen und persönlichen Kompetenzen in das Beziehungs- und Interaktionsgeschehen mit dem Kind und in das Team ein. Die Handlungskriterien und Reflexionsfragen aus dem Orientierungsplan nutzen die pädagogischen Fachkräfte, um das eigene pädagogische Handeln sowie die professionelle Haltung regelmäßig zu reflektieren und weiterzuentwickeln. In einem multiprofessionellen Team gilt es, die eigenen Kompetenzen so einzusetzen, dass die Ziele der Einrichtung bestmöglich erreicht werden.

Team

Das pädagogische Team gestaltet gemeinsam mit der Leitung und dem Träger den Alltag in der Kindertageseinrichtung. Das pädagogische Team kann aus unterschiedlichen Berufsgruppen (vgl. § 7 KiTaG) bestehen. Zusatzkräfte im Sinne des Kindertagesbetreuungsgesetzes können die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen ergänzen. Durch diesen Pool multiprofessioneller Kompetenzen kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungen der Kinder zielgerichtet und mit individueller Förderung eingegangen und somit ihre ganzheitliche Entwicklung unterstützt werden. Im Rahmen eines dialogischen Ansatzes spielen regelmäßige Teambesprechungen und ein offener Austausch eine zentrale Rolle. Fachkräfte nutzen diese Strukturen, um sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam neue Ansätze zur Qualitätsverbesserung zu entwickeln. Voraussetzung für die gelungene

Kompetenznutzung ist eine regelmäßige Abstimmungs- und Koordinationspraxis, durch die sichergestellt wird, dass die Ressourcen einer Einrichtung optimal zum Wohle des Kindes genutzt werden.

Familie

Leitprinzip Partizipation

Die Familie ist mit ihren Wünschen und Bedarfen Teil des Systems Kindertageseinrichtung. Sie nutzt einerseits die familienergänzenden und familienunterstützenden Leistungen einer Kindertageseinrichtung und gestaltet andererseits als Akteurin die Kindertageseinrichtung mit. Ein verlässlicher Austausch zwischen Familien und der Einrichtung wirkt sich sowohl positiv auf die Bildung und Entwicklung des Kindes aus als auch auf sein Wohlbefinden. Familien werden durch die Vertretung von Elternbeiräten in Entscheidungen der Kindertageseinrichtung mit eingebunden und wirken als kompetenter Dialogpartner auf die Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtung mit ein. Ein effektives Beschwerdemanagement bietet Familien die Möglichkeit, ihre Anliegen und Sorgen offen zu äußern.

Kind

Leitprinzip Kinderschutz und Kinderrechte

Das Kind bringt sich selbst ein – mit seinen Wünschen und Bedarfen, ausgesprochen oder nicht ausgesprochen, direkt oder indirekt vermittelt. Die Perspektive des Kindes ist in der Qualitätsentwicklung zu berücksichtigen und die entwickelten Maßnahmen dem Kind zurückzuspiegeln. Jedes Kind hat seine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit und hat das Recht, in seiner Individualität gesehen, gefördert, begleitet und beteiligt zu werden. Der Orientierungsplan stärkt diese individuelle Perspektive und bietet somit die Grundlage für die tägliche Arbeit.

Fazit: Qualität sichern und weiterentwickeln

Um Qualität zu sichern und zu entwickeln, gestalten alle Akteurinnen und Akteure die praktische Umsetzung anhand der beschriebenen Qualitätsdimensionen. Die systematische Weiterentwicklung jeder einzelnen Kindertageseinrichtung kann beispielhaft mit Hilfe des Qualitätskreislaufs den gesetzlichen Auftrag erfüllen. Der Träger kann in seiner Verantwortung diese Prozesse durch Evaluationsinstrumente unterstützen. Die Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind ist letztlich das, was das Kind täglich erfährt. Aus diesem Grund sind die Fachkräfte in der regelmäßigen Selbstreflexion ihrer Arbeit maßgeblich an der Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt. Eine zentrale Rolle bei der Gewährleistung und Weiterentwicklung von Qualität kommt Trägern, Leitungen und weiteren Unterstützungssystemen wie z. B. Fachberatungen zu, die die regelmäßige Reflexionspraxis fördern. Eine ganzheitliche Sicht auf das Kind steht dabei im Mittelpunkt der Qualität.

Anhang

Glossar

A

Adultismus

Beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen, die allein aufgrund der Tatsache, dass sie Kinder sind, diskriminiert werden und in ihren Rechten eingeschränkt sind.

Aktives Musizieren

Ermöglicht Zugänge zu Musik durch Vorstellungsbilder und Aktivitäten wie Malen, Bewegen, Tanzen und Musikgeschichten.

Ankerlebensmittel

Dem Kind vertraute Lebensmittel, die in Situationen höchster Anspannung dem hungrigen Kind angeboten werden können, wenn es keine Speise auf dem Tisch findet, die es zur → ***Selbstregulation*** und Sättigung nutzen kann.

Antisemitismus, antisemitisch

Bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass in Wort und Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen ausdrücken kann.

Antiziganismus, antiziganistisch

Bezeichnet die von Stereotypen, Abneigung oder Feindschaft geprägten Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Roma, Sinti, Fahrenden, Jenischen und anderen Personen und Gruppen, die von der Mehrheitsgesellschaft als „Zigeuner“ stigmatisiert werden.

Ästhetische Erfahrung

Beginnt mit intensiver, nicht alltäglicher Wahrnehmung, die zum Staunen anregt und Bedeutungssuche durch kreatives Handeln fördert.

Autismus-Spektrum-Störung

Ist eine neurologische Entwicklungsstörung mit Defiziten in sozialer Interaktion, Kommunikation und repetitivem Verhalten (gemäß ICD-11). Ihre Symptome variieren dabei in Schwere und Ausdruck.

B

Basisemotionen

Zu den Basisemotionen gehören Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Überraschung und Ekel. Sie entstehen schnell, haben eine kurze Dauer und werden durch universelle Auslöser aktiviert. Diese Emotionen sind grundlegende Reaktionen des Menschen auf bestimmte Reize und spielen eine zentrale Rolle in der emotionalen Verarbeitung.

Bewegungsqualität

Im pädagogischen Kontext beschreibt Bewegungsqualität, wie präzise und koordiniert Kinder sich bewegen. Sie fördert motorische Fähigkeiten, die emotionale und soziale Entwicklung. Eine hohe Bewegungsqualität wird durch vielfältige Bewegungsangebote und eine entsprechend gestaltete Umgebung erreicht.

Bildungssprache

Orientiert sich an der Schriftsprache und verwendet präzise Begriffe und komplexe Sätze, die im Alltag selten vorkommen. Im Gegensatz zur Alltagssprache wird in der Bildungssprache alles situationsunabhängig ausgedrückt.

Biografische Kompetenz

Bewusstsein über persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Werte und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln mit Kindern.

C

Change Agents

Personen, bzw. in diesem Sinne Kinder, die aktiv Veränderungen in der Kindertageseinrichtung anstoßen und umsetzen. Sie fördern Innovationen und sind selbst treibende Kräfte für einen Wandel.

D

Diskriminierung

Ungerechtfertigte Benachteiligung aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Religion, Geschlecht oder Behinderung. Beispiele sind Einschränkungen bei Partizipation, Gesundheit, Ausbildung oder Beruf. Sie kann bewusst oder unbewusst auf administrativer und individueller Ebene auftreten.

Dritter Erzieher/Pädagoge

Raum als dritter Erzieher/Pädagoge wird als Impulsgeber für pädagogische Prozesse und Einflussfaktor für Bildungsprozesse verstanden. Zum Raum zählen dabei neben z. B. Raumhöhe und Lichteinfall auch die konkrete Raumgestaltung (z. B. Spielimpulse, Arbeitsgelegenheiten) und das Materialangebot.

E

Elementare Musikpädagogik

Bietet Kindern einen ganzheitlichen Zugang zur Musik durch Singen, Tanzen, Instrumente und Bewegung. Sie fördert kreatives Musizieren und stärkt soziale, motorische und kognitive Fähigkeiten.

Emotionsregulation

Prozess, durch den Menschen ihre Emotionen beeinflussen, um deren Intensität, Dauer und Ausdruck zu steuern.

Empowerment

Stärkung von Menschen, damit sie selbstbestimmt handeln können. Es umfasst die Förderung von Selbstvertrauen, Eigenverantwortung und Fähigkeiten, um eigene Ziele zu erreichen.

Entwicklungsbezogene Kooperation

Bezieht sich auf den Austausch von Informationen zur kindlichen Entwicklung, der das Einverständnis der Eltern erfordert.

Episodisches Gedächtnis

Speichert persönlich erlebte Ereignisse ab, wie einen Kinobesuch an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit (engl. episodic memory). Es unterscheidet sich vom impliziten Gedächtnis durch bewusste Erinnerung.

Ernährungsbildung

Die Begleitung und Initiierung eines Lernprozesses zur Gestaltung einer individuell und gesellschaftlich sinnvollen Ess- und Ernährungsweise. Ziele sind Selbstbestimmung, Teilhabe, Mitgestaltung.

Ernährungskonzeption

Teil der pädagogischen Konzeption der Kindertageseinrichtung in Bezug auf Essen und Trinken. Sie beschreibt das Konzept der → ***Ernährungsbildung***, inkl. der Gestaltung des Essalltags, sowie Vereinbarungen mit den Eltern.

Essgeschichte

Entwickelt sich im gesamten Lebenslauf unter vielfältigen Einflüssen und bestimmt bewusst und unbewusst das Essverhalten und Essmuster.

Esskultur

Beschreibt, was und wie wir essen: die Lebensmittelauswahl, die Mahlzeitengestaltung, kulturelle Werte und Gepflogenheiten sowie persönliche Präferenzen.

Ethik

Beschäftigt sich mit den moralischen Grundsätzen des menschlichen Handelns, also mit der Frage, was als richtig oder falsch gilt.

Exekutive Funktionen

Geistige Kontrollprozesse, die einen effektiven Umgang mit Herausforderungen und unbekannten Situationen ermöglichen. Die Kernkomponenten sind Impulskontrolle (Inhibition), Arbeitsgedächtnis und geistige Flexibilität.

G

Gebundene Tänze

Vorgegebene Bewegungsabfolgen, z. B. Choreografien mit festgelegten Handfassungen, Schrittfolgen, Raumwegen u. ä.

Gestaltungskompetenz

Fähigkeit des Kindes, seine Umwelt aktiv und kreativ zu gestalten, Probleme zu lösen, Ideen umzusetzen und durch eigenes Handeln Einfluss auf seine Lebenswelt zu nehmen.

Geteilte Aufmerksamkeit

Vermittelt Schlüsselkompetenzen für den Umgang mit globalen Herausforderungen wie Klimawandel und Ungerechtigkeit. Es fördert Wissen, Empathie, Solidarität und reflektiertes Denken über die eigene Rolle in der Welt.

Größen

Bestehen in der Mathematik stets aus einer Maßzahl und einer Maßeinheit. Es kann sich dabei um individuelle, auch körpereigene Maßeinheiten („12 Schritte“) oder um standardisierte Maßeinheiten („250 Gramm“) handeln.

Grundschlag

Im Kontext Musik die Unterteilung der Zeit durch gleichmäßige Impulse. Seine Geschwindigkeit, üblicherweise Schläge pro Minute, ist ein wichtiger Faktor für das Musiktempo.

I

Inklusion
Selbstbestimmte Teilhabe und Teilgabe aller Menschen in einer Gesellschaft.

Inklusive Didaktik
Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in heterogenen Bildungsgruppen, deren individuelle Vielfalt sensibel wahrgenommen und konstruktiv als Ressource genutzt wird.

K

Kernwissen
Grundlegende Erwartungen an das Verhalten von Lebewesen und Objekten in der Welt; teilweise angeboren.

Kindgerichtete Sprache
Intuitiv und optimal an die kindlichen Bedürfnisse angepasste Sprache (z. B. Wortwahl, Wortwiederholungen).

Ko-Konstruktion, ko-konstruktiv
Gemeinsames Erarbeiten von Wissen und Bedeutungen durch soziale Interaktion. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, als Partner im Lernprozess zu agieren, indem sie Interessen der Kinder aufgreifen, gemeinsame Aktivitäten initiieren und den Dialog fördern.

Klangmittel
Musiziert werden kann mit dem eigenen Körper, elementaren Instrumenten, Selbstbauinstrumenten, Materialien wie Alltags-, Sammel-, Natur-, Rhythmikmaterialien sowie mit Objekten in der Landschaft.

Kongruenz
Verbale und nonverbale Signale einer Nachricht stimmen überein.

Kontingenz
Kontingenzerfahrungen ermöglichen das Erleben von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und sind beziehungsstiftend. Das Kind hat ein angeborenes Interesse daran, zwischen seinem Tun und dessen Folgen Beziehungen herzustellen.

Ko-Regulation, ko-regulativ
Prozess, in dem die Bezugsperson das Kind dabei unterstützt, seine Emotionen zu regulieren, indem sie das Kind beruhigt, ablenkt und auf seine Signale sensibel reagiert.

Kurzzeitgedächtnis (KZG)/ Arbeitsgedächtnis (AG)
Sich Dinge für kurze Zeit (Sekunden, Minuten) merken (KZG) und Gedächtnisinhalte immer wieder aktualisieren, neu kombinieren oder verändern können (AG).

L

Langzeitgedächtnis
Sich Dinge dauerhaft merken und später wieder erinnern können.

Lautgetreues Schreiben
Bedeutet, Wörter so zu schreiben, wie sie gesprochen werden, also nach ihrem Klang. Dies ist bei Kindern in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs üblich und hilft, die Laut-Buchstaben-Verbindung zu verstehen.

Literacy
Umfasst frühe Erfahrungen mit Sprache, Schrift und Kommunikation. Durch Vorlesen, Erzählen und Schreiben entwickeln Kinder im Kontext der Literacy-Erziehung grundlegende Fähigkeiten für späteres Lesen und Schreiben.

M

Mediale Repräsentationen
Mehrsprachigkeit bezeichnet die Kompetenz einer Person, in Kommunikationssituationen mehrere Sprachen nutzen zu können.

Mehrsprachigkeit
Mehrsprachigkeit bezeichnet die Kompetenz einer Person, in Kommunikationssituationen mehrere Sprachen nutzen zu können.

Mikrotransitionen
Kleine, regelmäßige Übergänge im Kita-Alltag wie Wechsel des Raumes oder der Aktivität. Diese können gezielt genutzt werden. Das geschieht z. B., wenn eine Fachkraft Routinen einführt und diese sprachlich begleitet.

Moral
Beschreibt als Oberbegriff die Summe aller von einem Menschen oder einer Gesellschaft als richtig und wichtig anerkannten Normen und Ideale eines als gut geltenden Sich-Verhaltens.

Morphologie
Ein Bereich der Linguistik, der die Struktur von Wörtern analysiert. Sie befasst sich mit Morphemen, den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten.

Motive
Wichtige Antriebsquelle menschlichen Handelns. Motive haben Ähnlichkeit mit Bedürfnissen und werden in biologische (z. B. Hunger, Durst) und psychologische (z. B. Leistungs-, Anschluss-, Mach- oder Neugiermotiv) unterteilt.

Musikalische Handlungsweisen
Entstehen durch die Förderung von melodisch-tonalen und motorisch-rhythmischen Fähigkeiten, die durch vielfältiges Singen und Musizieren entwickelt werden.

Ö

Ökosystemischer Ansatz
Bronfenbrenners Modell beschreibt die menschliche Entwicklung als das Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen Individuen und verschiedenen Kontexten, wie Familie, Freundeskreis, Institutionen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

P

Personenbezogenen Daten

Umfassen alle Informationen, die einer Person zugeordnet werden können, wie Anschrift, Beobachtungen, wertende Aussagen oder Fotos. Beim Umgang mit diesen Daten sind die datenschutzrechtlichen Regelungen zu beachten.

Portfolio

Dokumentation der kindlichen Entwicklung und seiner Fähigkeiten durch die Zusammenstellung von Bastelarbeiten, Informationen, Erinnerungen. Es kann also auch als individuelle Dokumentation der Entwicklungsreise bezeichnet werden

R

Rassismus, rassistisch

Eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, wodurch bestimmte Gruppierungen als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige „Rassen“ oder ethnische Gruppen angesehen werden. Grundlage sind tatsächliche oder zugeschriebene biologische oder kulturelle Eigenschaften.

Religion

Kann als Ausrichtung auf einen „unbedingten Sinn“ verstanden werden. Religion ist ein System von Glaubensvorstellungen, Praktiken und Ritualen. Der Glaube an einen Gott oder eine höhere Macht spielt dabei häufig eine zentrale Rolle.

Rhythmik/ Rhythmisch-musikalische Erziehung

Verbindet Musik-, Bewegungs- und Sozialpädagogik miteinander. Je nach Schwerpunktsetzung der Inhalte und Methoden kann Rhythmik z. B. als Ästhetische Bildung eingesetzt werden. Ebenso kann Rhythmik als körper- und bewegungsorientierte Musikpädagogik oder als eine musikbetonte Bewegungspädagogik verstanden werden.

S

Scaffolding

Die Methode des Scaffolding (englisch: scaffold = Gerüst) beschreibt eine aktive Begleitung des kindlichen Spiels durch die pädagogische Fachkraft. Hierzu gehören Vorspielen, Mitspielen und spielbezogene Anregungen wie Fragen oder das Explorieren von Spiel- und Lernmaterialien.

Screening/ Screeningverfahren

Systematische Durchführung von Testverfahren bzw. Kurztests, um Risiken in der Entwicklung zu erkennen. Ein Screening zeigt nur, ob eine Entwicklung auffällig ist, jedoch nicht, um welche Entwicklungsstörung es sich handelt.

Sekundäre Emotionen

Werden auch als komplexe oder selbstbezogene Emotionen bezeichnet und sind kognitiv anspruchsvoller. Sie entwickeln sich später als → ***Basisemotionen***. Beispiele sind Verlegenheit, Stolz, Scham und Schuld.

Selbstkonzept

Das Wissen über sich selbst umfasst Überzeugungen und Vorstellungen zur eigenen Person, wie persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen, Gefühle und Verhalten.

Selbstregulation

Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und das eigene Verhalten zu steuern. Dies kann dazu dienen, eigene Ziele angepasst an die Situation zu verfolgen.

Selbstwirksamkeit

Gefühl, sich aktiv mit der Welt auseinanderzusetzen und etwas bewirken zu können.

Sensorische Wahrnehmung

Bewusstes Wahrnehmen von sinnlichen Eindrücken, z. B. sehen, riechen, schmecken, fühlen, hören.

Skripte

Innere Drehbücher, die das Kind über seine Erfahrungen entwickelt und verinnerlicht. Skripte geben dem Kind Orientierung für alltägliche Abläufe und unterstützen den Aufbau seiner Alltagskompetenz.

Spontangesänge

Kinder singen frei erfunden, was sie denken, spielen oder tun. Man spricht von singendem Erzählen.

Stereotype

Vereinfachte Vorstellungen, Wahrnehmungen, Meinungen oder Annahmen über bestimmte Gruppen von Menschen. Sie dienen der effektiven Informationsverarbeitung von Wahrnehmungen in komplexen Situationen und sind zu reflektieren.

T

Theory of mind (ToM)

Fähigkeit, sich in die Gedanken und Überzeugungen anderer hineinzuversetzen und deren mentale Zustände nachzuvollziehen. Handlungen anderer werden z. B. aufgrund von Informationen über deren Absichten und Ziele einschätzbar.

Transformatives Lernen

Prozess, bei dem tiefgreifende Veränderungen in den Denkmustern, Überzeugungen und Perspektiven einer Person stattfinden. Durch kritische Reflexion werden Annahmen hinterfragt, was zu einer veränderten Selbstwahrnehmung, neuen Handlungsweisen und Perspektiven führt.

Transition

Ereignis des Übergangs, das für die betroffene Person eine wesentliche Veränderung bedeutet, z. B. der Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder die Schule. Der Begriff bezeichnet im Gegensatz zum alltagssprachlichen Begriff „Übergang“ ein wissenschaftlich fundiertes Konzept.

Transzendenz

Das menschliche Bewusstsein oder sinnliche Erfahrbarkeit übersteigende, apersonal Übersinnliche oder „Jenseitige“ gegenüber der Welt der erscheinenden Vielheit. Sie kann als Beziehung zwischen Seiendem und dem Sein beschrieben werden.

U

Unterstützte Kommunikation (UK)

Ergänzt die natürliche Kommunikation z. B. durch Gebärden, Symbole und technische Hilfsmittel. Sie fördert Selbstbestimmung und Teilhabe, indem sie Kommunikationsbedürfnisse auf Basis individueller Fähigkeiten unterstützt.

V

Verantwortungsgemeinschaft

Akteurinnen und Akteure im frühkindlichen Bereich, die auf verschiedenen Ebenen (zusammen-)arbeiten und vernetzt sind, um das Aufwachsen von Kindern zu unterstützen und zu begleiten.

Vorurteil

Be- und Abwertungen von Personen oder Gruppen, basierend auf Stereotypen.

W

Weltanschauung

Bezeichnet die subjektive Perspektive, durch die Menschen die Welt verstehen, basierend auf persönlichen Erfahrungen, Erlebnissen und Überzeugungen

Werte

Haltungen, mit denen der Mensch das sittlich Gute zu erreichen und innerweltlich umzusetzen sucht. Sie können sich aus weltanschaulichen, transzendentalen, religiösen oder kulturell-sittlichen Überzeugungen/Überlegungen ergeben.

Whole Institution Approach

Lernorte entfalten ihre Innovationskraft, wenn sie Nachhaltigkeit ganzheitlich umsetzen. Beim Whole Institution Approach wird Bildung für nachhaltige Entwicklung z. B. in den pädagogischen Alltag, in das Ressourcenmanagement und in Entscheidungsprozesse integriert.

Z

Zahlverständnis

Verständnis, dass Zahlen mit Mengen, Stückzahlen und → ***Größen*** verknüpft sind (einfaches Zahlenverständnis) und auch Relationen wie z. B. Teile/Ganzes zwischen Mengen und Größen wiedergeben (tiefes Zahlenverständnis).

Zone der proximalen/nächsten Entwicklung

Beschreibt den Lernbereich, in dem das Kind mit Unterstützung kompetenterer Personen Aufgaben meistert, die es allein noch nicht bewältigen kann. Nach einer Theorie von Lew Semjonowitsch Wygotski kann die kindliche Entwicklung so gefördert werden.

Abbildungen und Tabellen

Abbildungen und Tabellen

		Seite
Abbildung 1:	Die Verantwortungsgemeinschaft	31
Abbildung 2:	Leitprinzipien in ihrem Zusammenspiel als Wegweiser pädagogischen Handelns	56
Abbildung 3:	Grundlagen pädagogischen Handelns zur Umsetzung von Kinderschutz und Kinderrechten	58
Abbildung 4:	Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und prozesshaft	90
Abbildung 5:	Kreislauf des pädagogischen Handelns im Kontext von Beobachtung und Dokumentation	98
Abbildung 6:	Die Bildungs- und Erziehungsmatrix	108
Abbildung 7:	Kooperationspartner im Sozialraum I	263
Abbildung 8:	Kooperationspartner im Sozialraum II	264
Abbildung 9:	Bedarfsbezogene Kooperationspartner	265
Abbildung 10:	Qualitätskreislauf oder PDCA-Kreislauf	281
Tabelle 1:	Inklusive Bildung in der Praxis	67
Tabelle 2:	Zusammenhänge der Bewegungsförderung im Alltag anhand von Beispielen	129

Tabellen Bildungs- und Entwicklungsfelder

Körper und Lebensweise	134
Wahrnehmen und Denken	155
Sprache und Kommunikation	174
Soziale Entwicklung	190
Emotion und Motivation	206
Kultur, Werte, Religion	220
Ästhetische Bildung	235
Medienbildung	247

Mitwirkende

Mitwirkende

Lenkungsgruppe

Ines Bloth
Landesverband Kindertagespflege
Baden-Württemberg e.V.
Franziska Braun
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
Julia Braune
Städtetag Baden-Württemberg
Andrea Deiß-Jenth
Hilde-Domin-Schule Herrenberg
RSD'in Jana Ellwanger
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Prof. Dr. Stefan Faas
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Heike Fink
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Julia Fischer
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
Pfr. Albrecht Fischer-Braun
Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen
für Kinder in Württemberg e.V.
Andrea Gerth
Der Paritätische Baden-Württemberg
Dr. Dietlinde Granzer
Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung
R'in Katrin Haag-Lehmann
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Melissa Haußmann
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg Landesjugendamt
Jan Sebastian Hermann
Evangelische Landeskirche in Württemberg
Kristin Hermann
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg Landesjugendamt
Dr. Jan Manuel Hufnagel
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
RSD'in Sabine Käppeler
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Dr. Regina Kebekus
Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V.
Heike Kempe
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
SAD Michael Körber
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Wolf-Dieter Korek
Landesverband Kath. Kindertagesstätten
Pfr. Dr. Lucius Kratzert
Evangelische Landeskirche in Baden
Stephane Lacalmette
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
Benjamin Lachat
Städtetag Baden-Württemberg
Michael Link
Städtetag Baden-Württemberg
Waltraud Mäule
Landkreistag Baden-Württemberg
Claus Mellinger
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
Desina Muth
Landeselternvertretung der baden-württembergischen
Kindertageseinrichtungen (LEBK-BW)
Prof. Dr. Sabina Pauen
Universität Heidelberg
Luisa Pauge
Gemeindetag Baden-Württemberg
Katja Reiner
Landesverband Kindertagespflege
Baden-Württemberg e.V.
Heike Rau
Landkreistag Baden-Württemberg
Daniela Reh
Helene-Lang-Schule Mannheim
Peter Renk
Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche
in Baden e.V.
Barbara Remmlinger
Erzdiözese Freiburg, Erzbischöfliches Ordinariat
Theresa Reutter
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Jeanette Roos
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Feray Sahin
Der Paritätische Baden-Württemberg

Evelyn Samara
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg Landesjugendamt
StS Volker Schebesta, MdL
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Prof. Dr. Nataliya Soultanian
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Bettina Stäb
Gemeindetag Baden-Württemberg, Stabstelle
Frühkindliche Bildung und Soziales
Dr. Nicole Sturmhöfel
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
OStR'in Mira Thaker
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Gabriele Ulrich
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg Landesjugendamt
Markus Vogt
Bischöfliches Ordinariat Rottenburg a.N.
MR'in Anette Wille
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Autorinnen und Autoren

Andrea Abele
Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen
für Kinder in Württemberg e.V.
Prof. Dr. Kathrin Aghamiri
Fachhochschule Münster
Katja Anton-Kalbfell
Stadt Filderstadt
Dr. Johanna Backhaus-Knocke
Universität zu Köln
Sabrina Bahr
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Katja Baur
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Cornelia Becker
Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen
für Kinder in Württemberg e.V.
Dr. Joachim Bensel
Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des
Menschen Kandern
Susanne Betz
Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe
Susanne Beutler
Staatliches Schulamt Karlsruhe
Ines Bloth
Landesverband Kindertagespflege
Baden-Württemberg e.V.
Joana Blucha
Stadt Radolfzell
Michelle Bogdanov
Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche Mannheim
Dr. Kirsten Bresch
Landesmedienzentrum Karlsruhe
Gundula Büker
EPiZ – Entwicklungspädagogisches Informations-
zentrum Esslingen
Simone Dentler
Käthe-Kollwitz-Schule Bruchsal
Pia Dippel
JFF Institut für Medienpädagogik
Ingrid Dreier
Forscherstation Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für
frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH
Astrid Ebrahimi
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg Landesjugendamt
Petra Evanschitzky
Selbständige Referentin
Prof. Dr. Stefan Faas
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Sonja Fischer
Stadt Heilbronn – Amt für Familie, Jugend und Senioren
Carolin Fritzsche
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Eva-Maria Gebauer
Johanna-Wittum Schule Pforzheim
Verena Gebre
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung
Baden-Württemberg
Evelyn Gierth
Selbstständige Referentin
Dr. Petra Haas
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Ralf Haderlein
Hochschule Koblenz
Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Ludwig-Maximilians-Universität München
Jan Sebastian Hermann
Evangelische Landeskirche in Württemberg
Anne Heß
AWO Bezirksverband Württemberg e.V.
Kathrin Hildebrand
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Andreas Hirsch
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg

Cornelia Hoffmann-Dodt
Jugendkunstschule Heidelberg
Kariane Höhn
Selbstständige Referentin
Prof. Dr. Julia Höke
Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen
Birthe Hoppe-Heimhalt
Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e.V.
Dr. Jan Manuel Hufnagel
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Gisela Kammermeyer
Universität Koblenz-Landau
Natalie Kappler
Selbstständige Referentin
Suzan Klink
Stadt Schorndorf
Prof. Dr. Raingard Knauer
Fachhochschule Kiel
Prof Dr. Christoph Knoblauch
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Dr. Franziska Köhler-Dauner
Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie / Psychotherapie
Prof. Dr. Nina Kölsch-Bunzen
Hochschule Esslingen
Elke König
Sozial- und Jugendbehörde Karlsruhe
Prof. Dr. Anke König
Universität Vechta
Sandra Kopietz
Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg Landesjugendamt
Wolf-Dieter Korek
Landesverband Kath. Kindertagesstätten
Prof. Dr. Kristin Krajewski
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Dr. Lena Kraska
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
StD'in Sabine Kroll
Dr. Gesine Kulcke
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Tina Lang
Regionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung Heilbronn
Anja Leber
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Nadja Lindenlaub
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Hilke Lipowski
DJI München / Wiff
Dr. Katja Lißmann
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Andreas Lorenz
Evangelische Landeskirche in Württemberg
Magdalena Maack
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
RSD'in Anja Mayer
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Sandy Müller-Schubert
Evangelischer Kirchenbezirk Göppingen
Constanze Ott
Kath. Fachschule für Sozialpädagogik Freiburg
Dr. Janna Pahnke
Stiftung Kinder forschen Berlin
Prof. Dr. Sabina Pauen
Universität Heidelberg
Tina Prinz
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Cordula Preuß
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Martina Quatember-Eckhardt
Landesverband kath. Kindertagesstätten e.V.
Monika Radke
Ministerium für Ernährung, Ländlichen Raum und Verbraucherschutz
Martina Reichert
Staufenbergschule Heilbronn-Sontheim
Katja Reiner
Landesverband Kindertagespflege Baden-Württemberg e.V.
Barbara Remmlinger
Erzdiözese Freiburg, Erzbischöfliches Ordinariat
Theresa Reutter
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Dorothea Rieber
Jugendamt Landeshauptstadt Stuttgart
Frank Ritthaler
Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe
Tatjana Rohfleisch
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Meike Rönnau-Böse
Evangelische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Jeanette Roos
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Anusch Sabia
Selbständige Referentin
Prof. Dr. Steffi Sachse
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Evelyn Samara
Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg Landesjugendamt
Sasha Saumweber
Heinz und Heide Dürr Stiftung
Matthias Schäfer
Selbständiger Referent

Daniela Scheller
Stadtbücherei Geislingen
Dr. Gabriele Schilling
Praxis für Ernährungsberatung und -therapie
Ingrid Schmid
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Katrin Schmidt-Sailer
Kitaleitung
Jutta Schmiedt
Stadt Mannheim, Fachdienst Pädagogik
Prof. Dr. Dr. Stefan Schneider
Deutsche Sporthochschule Köln
Prof. Dr. Annette Schneider
IU Internationale Hochschule, Campus Ulm
Prof. Dr. Katja Schneider
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Katharina Schneider
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Prof. Dr. Gabriel Schoyerer
Katholische Stiftungshochschule München
Manuela Schüle
Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen
für Kinder in Württemberg e.V.
Prof. Dr. Rolf Schwarz
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Isabelle Seeger
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Prof. Dr. Nataliya Soultanian
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Sabrina Stadler
Kleinkinderhaus Pünktchen, Kressbronn am Bodensee
Prof. Dr. Mirjam Steffensky
Universität Hamburg
Rebecca Stralendorff
Grundschule Huchenfeld
Dr. Nicole Sturmhöfel
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Dr. Lucia Teuscher
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg
OStR'in Mira Thaker
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Barbara Traub
Israelitische Religionsgemeinschaft Württembergs
Prof. Dr. Fahimah Ulfat
Universität Tübingen
Gabriele Ulrich
Kommunalverband für Jugend und Soziales
Baden-Württemberg
Prof. Dr. Susanne Viernickel
Universität Leipzig
Anna Watzlawik
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg
Ulrike Wehinger
Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e. V.
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Evangelische
Hochschule Freiburg
Melissa Wendt
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Prof. Dr. Christian Widdaschek
Alice Salomon Hochschule Berlin
Martina Wießler
Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V.
Karin Wirnsberger
EPiZ – Entwicklungspädagogisches Informations-
zentrum Esslingen
Birgit Witzenbacher
Feyel-Schule Ebnet
Regine Wüllenweber
Stadtverwaltung Backnang
Carolin Ziegenhagen
DRK-Landesverband Baden-Württemberg e.V.
Prof. Dr. Monika Zimmermann
Internationale Berufsakademie Heidelberg
Sylvia Zöller
Selbstständige Referentin

Hinweis zu den Bildern

Die in diesem Buch enthaltenen Bildmotive wurden nicht fotografisch aufgenommen, sondern mithilfe künstlicher Intelligenz (KI) vollständig digital gestaltet. Sie sind Teil eines eigens für dieses Werk entwickelten visuellen Konzepts. Die dargestellten Personen, Szenen und Objekte sind frei erzeugte Visualisierungen; etwaige Ähnlichkeiten mit realen Gegebenheiten sind rein zufällig und nicht beabsichtigt.

Impressum

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2025
Hermann-Herder-Str. 4, 79104 Freiburg
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich an
produktsicherheit@herder.de

Umschlags- und Gestaltungskonzept: Schwarz Gruppe Design, Stuttgart
Satz: Sabine Hanel, Gestaltungssaal, Rohrdorf

Herstellung: GPS
Printed in Bosnia and Herzegovina

ISBN Print 978-3-451-03960-7
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-83929-0

MIX
Papier | Fördert gute Waldnutzung
FSC® C118234

Orientierungsplan: Fachlich fundiert, praxisnah und partizipativ weiterentwickelt

Was braucht ein Kind, um sich bestmöglich zu entfalten? Wie entdeckt es die Welt? Wie wächst es in die Gemeinschaft? Der Orientierungsplan rückt die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern konsequent in den Fokus und bietet pädagogischen Fachkräften eine wertvolle Orientierung für ihre anspruchsvolle Arbeit. Im Zentrum steht das Kind als aktiv Lernender. Die acht Bildungs- und Entwicklungsfelder sind eng miteinander verknüpft und bilden gemeinsam mit den Grundbedürfnissen des Kindes eine tragfähige Grundlage für die pädagogische Arbeit. Ergänzt wird dieser Ansatz durch die vier Leitprinzipien – Kinderschutz und Kinderrechte, Inklusion, Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung –, die als zentrale Querschnittsthemen den Orientierungsplan durchziehen.

Entwickelt in einem breit angelegten Beteiligungsprozess mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis und Wissenschaft, Trägern und Trägerverbänden, Eltern sowie weiteren Expertinnen und Experten aus dem frühkindlichen Bereich verbindet der Orientierungsplan wissenschaftliche Erkenntnisse mit Praxisnähe. Die Kapitel zu Zusammenarbeit und Qualitätsentwicklung unterstreichen die gemeinsame Verantwortung aller Akteurinnen und Akteure. Denn gelingende Bildungsprozesse entstehen in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien und im stetigen professionellen Austausch.

Verbindlich in seinen Zielen und klar in seiner kindorientierten Ausrichtung bietet der Orientierungsplan pädagogischen Fachkräften eine fundierte Grundlage für ihr tägliches pädagogisches Handeln. Er unterstützt sie dabei, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse gezielt zu gestalten, die individuellen Potenziale der Kinder zu erkennen und ihre Entwicklung kompetent zu begleiten.

Baden-Württemberg
Forum Frühkindliche Bildung (FFB)

Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

ISBN 978-3-451-03960-7
9 783451 039607
€ 30,00 [D]
€ 30,90 [A]
www.herder.de
Auch als ebook!