

# Berliner Bildungsprogramm

## für Kitas und Kindertagespflege



Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

## Inhalt

Inhalt.....	2
Präambel .....	4
Zur Struktur des Berliner Bildungsprogramms.....	5
1 Zum Bildungsverständnis.....	9
1.1 Bildungsprozesse brauchen Demokratie, Inklusion und Teilhabe.....	10
1.2 Bildungsprozesse brauchen Gesundheit und Wohlbefinden .....	12
1.3 Bildungsprozesse brauchen Ko-Konstruktion .....	15
1.4 Bildungsprozesse brauchen Kindorientierung.....	16
2 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen anerkennen und stärken .....	18
2.1 Kinder in ihren Ich-Kompetenzen stärken.....	19
2.2 Kinder in ihren sozialen Kompetenzen stärken .....	20
2.3 Kinder in ihren Sachkompetenzen stärken.....	21
2.4 Kinder in ihren lernmethodischen Kompetenzen stärken.....	22
3 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten.....	23
3.1 Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation .....	24
3.2 Vielseitige Bildungsprozesse während des gesamten Tages ermöglichen.....	28
3.3 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten.....	30
3.4 Anregung erlebnisreicher und erfüllender Spiele.....	35
3.5 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten .....	39
3.6 Gestaltung anregungsreicher Räume mit Kindern .....	43
4 Gemeinsame Bildung – Auf dem Weg zu Teilhabe und Inklusion.....	47
4.1 Gemeinsame Bildung inklusiv gestalten .....	47
4.2 Zusammenarbeit mit Familien und Bezugspersonen .....	54
4.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team.....	55
4.4 Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern.....	55
5 Bildungsbereiche .....	57
5.1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation .....	57
5.2 Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden.....	65
5.3 Soziokulturelle Bildung .....	72
5.4 Ästhetische Bildung.....	78

5.5	Mathematische Bildung.....	82
5.6	Medien und digitale Bildung.....	87
5.7	Natur – Umwelt – Technik.....	92
6	Zusammenarbeit mit Familien.....	95
6.1	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Chance begreifen.....	95
6.2	Kommunikation mit Eltern gestalten.....	96
6.3	Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation teilen.....	97
6.4	Vernetzungsmöglichkeiten bereitstellen.....	98
6.5	Beteiligung der Familien ermöglichen.....	99
6.6	Als Kita den Weg zum Familienzentrum gehen.....	100
6.7	Kommunikation mit mehrsprachigen Eltern.....	100
7	Übergänge gestalten.....	102
7.1	Welche Faktoren begünstigen einen gelingenden Übergang?.....	103
7.2	Der Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. Kindertagespflege – die „Eingewöhnung“.....	105
7.3	Übergänge bei Einrichtungswechsel bzw. beim Wechsel aus einer Kindertagespflegestelle.....	108
7.4	Übergänge innerhalb von Kindertageseinrichtungen, auch im Tagesablauf.....	108
7.5	Das letzte Jahr in der Kindertagesbetreuung – Übergang in die Grundschule.....	109
8	Die Kita als lernende Organisation.....	115
8.1	Aufgaben und Verantwortung des Trägers.....	116
8.2	Aufgaben und Verantwortung der Kitaleitung.....	118
8.3	Zusammenarbeit im Team.....	123
8.4	Qualitätsentwicklung.....	127

## Präambel

Das Berliner Bildungsprogramm (BBP) richtet sich an alle Akteurinnen und Akteure im Bereich der frühkindlichen Bildung. Es ist in erster Linie für die Fachkräfte in der Praxis geschrieben und nimmt den Auftrag zur Förderung<sup>1</sup> von Kindern auf. Das BBP beschreibt einen Rahmen, um die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung jedes Kindes unter Einbeziehung seiner Lebenswelt und Familie<sup>2</sup> umzusetzen. Es zielt auf die professionelle pädagogische Begleitung von Kindern zur Unterstützung ihres Wohlbefindens und ihrer emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung und Entfaltung.

Mit dieser dritten Neuauflage unterstreicht das BBP eine Perspektive auf Kinder und Familien als Menschen mit unveräußerlichen Rechten. Für die Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen bedeutet das insbesondere, dass jedes Kind Zugang zu den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten des Bildungssystems hat und deren tägliche pädagogische Praxis im Sinne der Umsetzung der Menschen- und Kinderrechte ausgestaltet wird.

Ziel des BBP ist es, die Teilhabemöglichkeit jedes Kindes und jeder Familie an der Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege im Sinne von Demokratiebildung, Partizipation, Selbstbestimmung und inklusiver Bildung zu realisieren und verschiedene Diskriminierungsformen zu erkennen und abzubauen, damit jedes Kind bestmögliche Bildungsmöglichkeiten erfahren kann. Unverhandelbare demokratische Grundwerte spiegeln sich in allen Strukturen, Konzepten, Interaktionen, pädagogischen Handlungen und Alltagspraktiken in Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege wider. Sie werden in ihrer Umsetzung fortlaufend und gemeinsam mit allen Kindern und Erwachsenen reflektiert und stets neu hergestellt. Dazu bedürfen sie einer wertebasierten Auseinandersetzung und Verständigung aller Beteiligten.

Das BBP beschreibt konkrete Ziele und Aufgaben aller Akteure und Akteurinnen in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege für die Gestaltung von kind- und lebensweltorientierten Bildungsgelegenheiten. Bildung wird als ko-konstruktive Bildung, als Aneignung von Welt verstanden.

Jedes Kind hat das Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit als eigenständige Persönlichkeit anerkannt zu werden und Respekt zu erfahren. In der Vielgestaltigkeit des pädagogischen Rahmens für Bildung ermöglichen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege jedem Kind, sich wohlfühlen, seinen Interessen und Begabungen nachzugehen, seine Fähigkeiten und Identität zu entfalten und sich auf diese Weise zu bilden. Die **Kompetenzentwicklung** jedes Kindes in der Kindergemeinschaft steht dabei im Mittelpunkt des Handelns aller an Kindertagesbetreuung Beteiligten.

## Zur Struktur des Berliner Bildungsprogramms

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt die Grundlagen und 'Leitplanken' dessen, wie der Auftrag zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt wird. Aufbauend auf den Grundlagen und innerhalb der 'Leitplanken' setzen die Beteiligten individuelle Schwerpunkte, ergänzen die Inhalte um spezifische pädagogische Konzepte und träger- oder standortrelevante Kriterien. Das BBP ist außerdem eine Orientierung für Familien (und Kinder) und eine orientierende Arbeitsgrundlage für Träger der Kindertagesbetreuung. Es gliedert sich in die nachfolgend aufgeführten Kapitel, die eine komplexe Aufgabenstruktur abbilden und deren Zusammenhänge in einer Grafik dargestellt werden.

*(Hier einfügen: Abbildung Struktur des BBP)*

Die Kapitel des Berliner Bildungsprogramms strukturieren die Bildungsprozesse der Kinder, die Ziele von Kindertagesbetreuung und die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, die im Leben in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege in ganzheitlichen und komplexen Situationen ineinandergreifen. Diese orientierende Strukturierung wird durch Piktogramme unterstützt, die Querschnittsthemen wie die Arbeit mit den jüngsten Kindern, Partizipation und Demokratie, Inklusion, die Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit und Bezüge zur Kompetenzentwicklung der Kinder kennzeichnen. Begriffe, die im Glossar erklärt werden, sind im Text entsprechend gekennzeichnet.

Das Berliner Bildungsprogramm beginnt mit einer **Präambel**, die das Leitbild der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zum Schuleintritt benennt und die Haltungen beschreibt, auf denen die Arbeit in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung beruht. Das darauf aufbauende Kapitel zum **Bildungsverständnis** beschreibt, in welcher Weise der gesetzliche Auftrag zur "Förderung der Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" (§22 SGB VIII) umgesetzt wird und welche Aufgaben sich daraus für das pädagogische Handeln ableiten.

Zum Bildungsverständnis gehört, dass jedes Kind in der Kindertagesbetreuung Zugehörigkeit erfährt, zum Erkunden und Aneignen eingeladen wird, sich mit anderen Kindern und Erwachsenen austauscht, sich an allen Entscheidungen des Alltags beteiligt und die Bedeutsamkeit seiner Lebenswelt erlebt: Jedes Kind steht im Zentrum seiner einzigartigen Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Alle im Bildungsverständnis ausgeführten Grundhaltungen durchziehen das gesamte BBP wie ein 'roter Faden' und bilden sich in den Zielen, den Aufgabenbereichen, den Bildungsbereichen sowie den Anforderungen an die pädagogische Gestaltung des Alltags in der Kindertagesbetreuung ab. Diese Grundhaltungen werden deshalb nicht in eigenen Kapiteln dargestellt.

Im Kapitel zu den **Zielen des pädagogischen Handelns** geht es um die Kompetenzen, auf die sich das pädagogische Handeln richtet.

Jedes Kind verfügt über ein unverwechselbares einzigartiges Kompetenzprofil. Indem sich jedes Kind mit den sozialen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten seiner Lebenswelten auseinandersetzt, entwickelt es auf der Grundlage seiner Interessen und Bedürfnisse seine Kompetenzen stetig weiter und differenziert diese aus. Kompetenzen im Sinne von Richtungszielen beruhen auf ethisch-normativen Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und weisen auf diejenigen Kompetenzen hin, die von den Kindern zur demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft genutzt werden können und die ihre Handlungsfähigkeit für ein selbstbestimmtes und gemeinschaftsorientiertes Leben erweitern.

Um jedem Kind die Ausbildung eines vielseitigen Kompetenzprofils zu ermöglichen und seine soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung zu unterstützen, ist die vielseitige Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten während des gesamten Tages bedeutsam. Dabei steht das Kind im Mittelpunkt, so dass Bildungsprozesse in enger Verbindung mit den individuellen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen jedes Kindes stehen. Bildung ist eine selbstbestimmte Aneignungstätigkeit des Kindes und gleichzeitig bewusste Anregung dieser Aneignungstätigkeit durch die pädagogischen Fachkräfte. Damit die Bildungsprozesse vom Kind ausgehen und seitens der Erwachsenen auf das Kind ausgerichtet werden, schaffen diese ein Umfeld, das das Wohlbefinden des Kindes, seine Neugierde, Kreativität und Entdeckungsfreude fördert. Frühkindliche Bildungsprozesse sind an das unmittelbare Erleben des Kindes gebunden, daher wird die Bedeutung der Kindergemeinschaft sowie der (Lebens-) Umwelt betont.

Die **bewusste Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation** der kindlichen Bildungsverläufe ist Grundlage für die Gestaltung aller Bildungs- und Erziehungsaufgaben. An sie ist das Erkunden von Interessen und Themen der Kinder sowie das Erkennen von Entwicklungsprozessen geknüpft. Diese kann durch alltagsintegrierte Beobachtung der einzelnen Kinder und der Kindergemeinschaft, durch Gespräche mit den Kindern, durch Gespräche mit Eltern, und durch den Austausch unter Kollegen und Kolleginnen geschehen. Die Erkenntnisse daraus bilden die Grundlage für eine bewusste pädagogische Planung. Dieser Ansatz berücksichtigt die Vielfalt der Lernwege und die Entwicklungsverläufe jedes Kindes und ermutigt dazu, eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, in der jedes Kind die Möglichkeit hat, seine Potenziale zu entfalten. Die bewusste Verinnerlichung dieser Ziele durch die pädagogischen Fachkräfte ist von großer Bedeutung, da sie darauf beruhend ihre Tätigkeiten entsprechend gestalten können. Dadurch wird sichergestellt, dass Kinder angeregt und motiviert werden, ihre Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln.

Bildungsprozesse vollziehen sich während des gesamten Tages in Kitas und Kindertagespflege. Vielseitige Bildungsmöglichkeiten zu gestalten ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und durchzieht daher alle Bereiche des Tages. Sie ist auf das Wohlbefinden der Kinder und auf physische, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungsaspekte gerichtet. Deshalb sind in den Kapiteln Räume, Alltag, Projekte und Spiel die Gestaltungsmerkmale für Bildungsmöglichkeiten beschrieben.

## **Orientierung an Inhalten – die Bildungsbereiche**

Die Bedeutsamkeit von selbstbestimmten Bildungsprozessen für das Kind bildet den Zugang zu allen Bildungsbereichen. Die Bildungsbereiche bündeln die, in den vorangegangenen Kapiteln des BBP erläuterten, Orientierungen entlang von Bildungsinhalten. Die Inhalte, mit denen jedes Kind im Verlauf seines Kita-Lebens Erfahrungen gemacht haben soll, sind in sieben Bildungsbereiche gegliedert:

- Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation
- Bildung im Bereich Körper, Bewegung und Gesundheit
- Soziokulturelle Bildung
- Ästhetische Bildung
- Mathematische Bildung
- Medien und digitale Bildung
- Bildung in Technik, Natur, Umwelt

Die Reihenfolge der Bildungsbereiche ist keine Rangfolge. Alle Bildungsbereiche sind gleichwertig. Sie können nicht getrennt voneinander betrachtet und bearbeitet werden. Sie durchdringen sich wechselseitig und zeigen sich als Querschnittsthema bspw. im Spiel, im Alltag, bei der Raumgestaltung und der Materialauswahl. Die getrennte Darstellung der Bildungsbereiche dient der Reflexion der pädagogischen Fachkräfte bei der Planung und Auswertung der eigenen Arbeit.

## **Kooperationen und Übergänge**

Die Kindertagesbetreuung ist in die Lebenswelten jedes Kindes eingebettet und bedarf der Kooperationen mit den Familien, den Akteuren und Akteurinnen des Sozialraums und anderen Personen.

Das Kapitel **Zusammenarbeit mit Familien** weist aus, was in der Zusammenarbeit mit Familien und anderen wichtigen Bezugspersonen möglich ist. Familien sind die wichtigsten Partner in der kind- und lebensweltorientierten pädagogischen Arbeit. Pädagogische Fachkräfte gestalten gemeinsam mit ihnen Bildungsprozesse in der Kindertagesbetreuung. Dabei werden die Herausforderungen der sehr unterschiedlichen Zusammensetzungen der Familien und Elternschaft in einer Kita bzw. Kindertagespflegestelle ebenso berücksichtigt, wie die Rechte der Eltern und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten.

**Übergänge** im Kindesalter sind mit großen Veränderungen für alle Beteiligten verbunden. Sie gelten als besonders sensible Phasen im Leben des Kindes und sind sowohl Entwicklungsanforderung als auch Auslöser für Entwicklungsprozesse. Wie ein Übergang von der Familie in Kita oder Kindertagespflege gelingt, hat zumeist Auswirkungen auf weiter folgende Übergänge, z.B. beim Wechsel von der Kindertagespflege in eine Kita, von der Kita in die Schule oder auch beim Wechsel einer Kita, z.B. durch Umzug der Familie.

Für intrinsisch motivierte Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern ist es von besonderer Bedeutung, dass sie sich einer Gruppe zugehörig und in ihrer Umgebung wohl fühlen. Deshalb gilt es für das Kind in Übergangsphasen, sich auf bisherige Beziehungen verlassen zu können, als auch Vertrauen in die sich verändernde Umwelt aufzubauen. Das Kapitel lenkt die Aufmerksamkeit der pädagogischen

Fachkräfte auf die Gestaltung der **Eingewöhnung**, auf die Übergänge innerhalb einer Kita (**interne Übergänge**) und auf den **Übergang in die Grundschule**.

### **Kindertageseinrichtungen als lernende Organisation: Träger, Leitung, Zusammenarbeit und Kommunikation im Team**

Kind- und lebensweltorientierte Bildungsangebote entfalten ihre volle Wirkung dann, wenn die Strukturen und konzeptionellen Grundlagen innerhalb einer Kita und mit dem Träger auf die Ziele der pädagogischen Arbeit gut abgestimmt sind. Das Kapitel beschreibt Zusammenhänge und Anforderungen an die Zusammenarbeit im Team und an die Aufgaben von Leitungskräften und Trägern. Kitas als ‚lernende Organisationen‘ zu sehen bedeutet, dass alle Beteiligten regelmäßig und strukturiert – z.B. im Rahmen von interner und externer Evaluation sowie der Weiterentwicklung der Konzeption - zusammenkommen, um Ideen auszutauschen, wie sie ihre Arbeit, Prozesse oder Aktivitäten gestalten und weiterentwickeln können. Sie beobachten, analysieren, planen, setzen um und reflektieren auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms fortlaufend, um kontinuierliche Verbesserungen zu erzielen.

### **Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen**

Das Berliner Bildungsprogramm bildet die Gesamtheit aktueller Anforderungen an gute Fachpraxis der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Berliner Kitas und Kindertagespflege ab. Dadurch bietet das BBP eine Orientierung für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Arbeit. Mit Blick auf das spezifische Profil eines Trägers und einer Kita und unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen personellen, baulichen und sozialräumlichen Bedingungen entwickelt jede Kita aus diesem gemeinsamen Rahmen ihr eigenes passendes Profil und entwirft eine pädagogische Konzeption.

### **Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege in Berlin**

Für die **Kindertagespflege** besteht ein eigenes Verfahren für die interne Evaluation zum BBP. Die Qualitätsansprüche und -kriterien sowie das methodische Vorgehen berücksichtigen die besonderen Bedingungen der Kindertagespflege. Die interne Evaluation dient der Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit. Sie ist zudem auf den Fachaustausch mit anderen Kindertagespflegepersonen in kleinen Gruppen ausgelegt.

### **Kinderschutz**

Der institutionelle Kinderschutz wird in jeder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle parallel zur Konzeptionsentwicklung im Team erarbeitet und für alle Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachkräfte und alle in der Einrichtung tätigen Mitarbeitenden ausdifferenziert.

# 1 Zum Bildungsverständnis

## Bildung, Erziehung und Betreuung

Das Bildungsverständnis des Berliner Bildungsprogramms beschreibt vorrangig die pädagogischen, aber auch philosophischen, kulturellen, und sozialen Grundlagen für die institutionelle Bildung im frühkindlichen Alter. Wie bereits in den Bildungsprogrammen der Jahre 2004 und 2014 bildet es die Grundlage für den pädagogischen Alltag und das pädagogische Handeln in Berliner Kitas oder der Kindertagespflege. Vieles wird beim Lesen vertraut sein. Einiges – wie die Anforderungen an die inklusive Bildung oder die Berücksichtigung der Perspektiven von Kindern und ihrer Rechte – ist entsprechend der Entwicklungen in Praxis und Wissenschaft der letzten Jahre in das Bildungsverständnis deutlicher eingearbeitet worden. Für Träger, Leitungs- und pädagogische Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen ist das Bildungsverständnis Grundlage ihrer pädagogischen Handlungen. Es liegt in ihrer individuellen Verantwortung, wie sie das Bildungsverständnis des BBP mit ihrem jeweiligen pädagogischen Ansatz (Montessori, Situationsansatz, Reggio, offene Arbeit, Pikler, u.a.) verbinden.

Dem Berliner Bildungsprogramm liegt ein demokratisches, partizipatives, inklusives und diskriminierungskritisches Bildungsverständnis zu Grunde. Es beruht auf dem Ansatz der Ko-Konstruktion: Dieser geht davon aus, dass Kinder mit pädagogischen Fachkräften ihren Fragen und Interessen nachgehen und dabei gemeinsam – ko-konstruktiv – neue Erkenntnisse und neues Wissen gewinnen sowie Kompetenzen erwerben. Ein solches Umfeld des ganzheitlichen Forschens und Entdeckens lebt von bewusster Anregung. Pädagogische Fachkräfte fördern die Neugierde der Kinder, fordern ihre Kreativität und ihre Problemlösefähigkeiten heraus und stellen damit die Weichen für die Lust und die Freude der Kinder am lebenslangen Lernen. Dabei kommt einer professionellen Interaktion der pädagogischen Fachkräfte eine entscheidende Rolle zu: Sie lassen Raum für Offenheit, Fragen und die gemeinsame Suche nach Antworten und setzen gleichzeitig Impulse und Anregungen und nutzen die Potenziale der Kindergemeinschaft. Im Alltag zeigt sich dies u.a. in lebendigen Gesprächen bei Mahlzeiten, im Spiel oder im Gesprächskreis, an Dialogen auf Augenhöhe mit dem Kind, am Blickkontakt, am Eingehen auf Emotionen, an einer stabilen Beziehung zu den Kindern. Eine professionelle Interaktion zeigt sich auch daran, dass pädagogische Fachkräfte Kindern Zeit lassen, ihre eigenen Worte, ihren Ausdruck zu suchen und zu finden. Ko-konstruktive Bildung zielt darauf, dass Kinder sich bestmöglich entwickeln und ihre Fähigkeiten, ihre Potentiale entfalten. Jedes Kind möchte seine Lebenswelt zunehmend aktiv und verantwortlich mitgestalten. Dafür braucht es Gelegenheiten und authentische Übungsfelder.

Das Bildungsverständnis im BBP betont die aktive Beteiligung der Kinder an ihren Bildungsprozessen, die Bedeutung von Bildung im Spiel und in eigenständigen Aktivitäten. Es fordert dazu auf, die Individualität jedes Kindes zu sehen und zu berücksichtigen, dass Kinder sich unterschiedlich schnell entwickeln. Ziel frühkindlicher Bildung in Berliner Kitas und Kindertagespflege ist, dass Kinder sich zu selbstbestimmten und eigenständigen, neugierigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten bilden, die ihre Lebenswelt heute und morgen verantwortlich mitgestalten können und wollen. Das gelingt

dann, wenn ihre ganz eigene, intrinsische Motivation auf anregende Lernumgebungen und ein förderliches Miteinander trifft. Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den Alltag in Kita und Kindertagespflege entsprechend zu gestalten. Sie halten dabei die Balance zwischen den vielfältigen Bedarfen und Kompetenzen eines jeden Kindes sowie der Kindergemeinschaft und achten seine Autonomie.

## 1.1 Bildungsprozesse brauchen Demokratie, Inklusion und Teilhabe

### Bildungsprozesse brauchen Demokratie

Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege sind Orte des demokratischen Zusammenlebens. Gleichwertigkeit, Solidarität und Zugehörigkeit, Autonomie und die Anerkennung von Pluralität sind wesentliche Aspekte demokratischer Werte und sichern die Teilhabe von Kindern im pädagogischen Alltag von Beginn an. Kinder mit unterschiedlichen Lebensrealitäten erfahren sich in der Kindertagesbetreuung als wertvolle Mitglieder, Mitbestimmende und Zugehörige zu einer Gemeinschaft. Die Rahmenbedingungen, die durch den Träger und die Kitaleitung gestaltet und im Alltag von Kitas und Kindertagespflege gelebt werden, ermöglichen allen Kindern, Demokratie und Teilhabe zu erleben. Demokratie bedeutet, dass Kinder aktive Gestalter ihres Tages sind und dass sie in alle, sie betreffende Entscheidungen einbezogen werden. Einbezogen werden bedeutet, dass Handlungen, Entscheidungen und Regeln begründet und ausgehandelt werden. Zum demokratischen Zusammenleben gehört es auch, dass Kinder begründete Grenzen der Mitbestimmung erfahren sowie Abstimmungsprozesse innerhalb der Gemeinschaft und Mehrheitsentscheidungen erleben.

Demokratische Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie jedem Menschen das gleiche Recht auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf Teilhabe an der Gemeinschaft zusichern. Diese Verpflichtung spiegelt sich im BBP wider. Sie drückt sich in einem sehr breiten Verständnis von Inklusion aus, nach dem jedes Kind zur Teilhabe an allen Aktivitäten des Alltags ermutigt und in der Inanspruchnahme unterstützt wird.

### Bildungsprozesse brauchen Inklusion

Ein umfassendes Inklusionsverständnis setzt voraus, jedes Kind mit seiner Lebenswelt im Blick zu haben. Jedes Kind bedeutet: Unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Behinderung, Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, ökonomischen Voraussetzungen, Ethnizität, Sprache, Geburtsort, biografischer Ereignisse, Religion, sexueller Identität, Fähigkeiten und Entwicklungsverläufen.

So vielfältig wie die Stadt Berlin sind auch die Menschen, die in ihr leben. Die Einzigartigkeit eines jeden Kindes und jeder Familie begründet die Vielfältigkeit der Gemeinschaft in Kitas und Kindertagespflege. Diese Anerkennung der Vielfalt aller in der Gemeinschaft - einschließlich die der pädagogischen Fachkräfte und Mitarbeitenden - ist die Grundlage eines inklusiven Verständnisses von Bildung.

Ein inklusives Verständnis von Bildung bedeutet, dass jedes Kind von Anfang an seine ganz individuellen Lebensbedingungen, Erfahrungen, Interessen, Voraussetzungen, Potenziale und Themen in den Alltag und in die Bildungsprozesse der Kindertagesbetreuung einbringt. Vor diesem Hintergrund

kommt der Gestaltung des gesamten Alltags in Kitas und Kindertagespflege bei der Umsetzung von Inklusion eine besondere Rolle zu. Der gelebte Alltag prägt das Erleben der Kinder wesentlich und nachhaltig. Indem Kitas und Kindertagespflegestellen Orte sind, in denen die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Kindern die Grundlagen und Ziele pädagogischer Arbeit bestimmen, werden sie zu Orten, an denen Kinder Teilhabe, Beteiligung, Zugehörigkeit, Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung ihrer Bildungsprozesse erleben. Sie werden zu Orten inklusiver Bildung. Die individuelle Vielfalt ermöglicht von- und miteinander zu lernen und legt damit einen Grundstein für ein demokratisches Miteinander in der Zukunft.

Das Bildungsverständnis des Berliner Bildungsprogramms beruht auf einem Bildungsbegriff, der die Entfaltungsmöglichkeiten jedes Menschen in den Mittelpunkt rückt und ist damit auf inklusive Bildung gerichtet. Wesentlich für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse ist es daher, in der tagtäglichen Arbeit der Kindertagesbetreuung Barrieren, die die Teilhabe eines Kindes am Alltag, an Bildungsmomenten sowie -prozessen behindern, zu erkennen und abzubauen. Letzteres schließt ein, alle Kinder in ihrem Alltag, in ihren Lern- und Bildungsprozessen, in ihren kognitiven, körperlichen, sozialen und emotionalen Möglichkeiten und Begabungen so zu unterstützen, dass sie sich als Persönlichkeiten entfalten, ihre Fähigkeiten kreativ einsetzen und sich zunehmend selbstständig in der Welt orientieren können.

Der Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz pädagogischer Fachkräfte kommt hier eine wichtige Funktion zu. Das bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte eine besonders bedeutsame Rolle innehaben, um jedes Kind in seiner Einzigartigkeit anzunehmen und seine Rechte zu gewährleisten. Basis dafür ist es, die Kinder in ihrem Alltag bewusst wahrzunehmen, zu beobachten (siehe Aufgabenbereich zu Beobachtung und Dokumentation), ihren Entwicklungsverlauf einzuschätzen und die Beobachtungen zu dokumentieren, um die Bedarfe der Kinder zu erkennen. Dadurch gewährleisten pädagogische Fachkräfte eine professionelle Begleitung für jedes Kind und ermöglichen es, durch pädagogisches Handeln Teilhabebarrrieren abzubauen.

Zusammenfassend bedeutet dies: Bildungsprozesse sind so zu gestalten, dass alle Kinder bei unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen und Rechte auf aktive Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen haben.

Die Ausrichtung auf inklusive Bildung umfasst auch die Weiterentwicklung der Integration für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Das Kapitel „Gemeinsame Bildung – Auf dem Weg zur Teilhabe und Inklusion“ informiert weiterführend darüber, wie es in Kita und Kindertagespflege gelingen kann, Teilhabe zu ermöglichen, Inklusion zu leben und so einen Alltag voller inklusiver Bildungsmomente und -prozesse zu gestalten.

### **Bildungsprozesse brauchen Partizipation**

Partizipation ist der Schlüssel zur persönlichen Entwicklung, zur Erweiterung des Horizonts und zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Für die Beteiligung an Entscheidungen in eigenen, wie auch in

gemeinschaftsbezogenen Angelegenheiten haben Kinder das Recht und die Fähigkeit, sich aktiv an allen Bildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die sie betreffen. Sie haben ein Recht auf Bildung, Selbst- und Mitbestimmung. Dies gilt unabhängig vom Lebens- oder Entwicklungsalter. Sie sind vom jüngsten Alter an in der Lage, ihre Interessen und Ideen einzubringen. Sie wollen und können den Alltag in Kita und Kindertagespflege mitgestalten. Es ist deshalb Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, Methoden zu entwickeln, wie Kinder jeden Alters in Entscheidungsprozesse aktiv einbezogen werden, um ihre Interessen und Ideen für die Planung und Gestaltung ihres eigenen Kitalebens einzubringen und damit Akteure und Akteurinnen ihrer eigenen Bildungsprozesse zu sein. Dabei sind die Bedürfnisse, das Interesse und das Bestreben nach Autonomie des einzelnen Kindes mit dem Leben und der Solidarität in der Gemeinschaft immer wieder neu auszubalancieren.

Aus beiden Perspektiven gewinnt Partizipation – die Beteiligung der Kinder an ihren eigenen Bildungsprozessen – an Bedeutung. Ein partizipativ begründetes pädagogisches Handeln verbindet daher die Bedürfnisse und Interessen des Kindes als Individuum im Bestreben seiner Autonomie mit der Solidarität in der Gemeinschaft als zwei sich ergänzende Ausprägungen von Partizipation. Autonomie beschreibt hierbei Entscheidungen des Kindes für seine eigenen Angelegenheiten (z.B. wo, mit wem und was möchte ich spielen, welche Lebensmittel und wieviel möchte ich essen). Solidarität zielt darauf ab, sich verantwortungsvoll in das Leben in der Gemeinschaft einzubringen (z.B. sich mit Ideen in die Planung einbringen, dabei auch die Perspektiven der anderen verstehen wollen, beste Lösungen für alle und Kompromisse suchen). Diese Beteiligung baut auf der Zuversicht auf, dass Mitdenken und Mitmachen des Einzelnen wirklich gefragt und erwünscht sind. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die konsequente Teilhabe der Kinder zu berücksichtigen und zu achten und Barrieren abzubauen.

## 1.2 Bildungsprozesse brauchen Gesundheit und Wohlbefinden

Bildung und Gesundheit bedingen sich gegenseitig, stehen in einem Wechselverhältnis zueinander: Körperliche, soziale und emotionale Gesundheit sowie Wohlbefinden sind Voraussetzungen für Bildungsprozesse. Gleichzeitig ist Bildung eine Ressource für die Gesundheit der Kinder, weil entsprechende Erfahrungen und Kenntnisse ihnen ein angemessenes Gesundheitsverhalten ermöglichen: Eine Mittagsmahlzeit, meist auch ein Frühstück, sind in der Berliner Kindertagesbetreuung üblich. Die Art und Weise der Gestaltung der Essenssituation und die Bestandteile der Mahlzeit sind für Kinder prägend - neben dem, was sie in ihrer häuslichen Umgebung erleben. Pädagogische Fachkräfte nutzen diese Situationen und kommen mit den Kindern ins Gespräch über Vorlieben, gesunde Lebensmittel, Lieblingsessen und anderes.

Gesundheitsbildung in Kindertagespflege und Kita zielt darauf ab, eine gesundheitsförderliche Lebenswelt zu gestalten und damit die gesundheitliche Chancengleichheit von Kindern und ihren Familien umzusetzen.

Das Berliner Bildungsprogramm verweist auf die Entstehung und Erhaltung von Gesundheit („Saluto-genetische Orientierung“). Das bedeutet für das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte,

die Kinder dabei zu unterstützen, entwicklungs- und lebensweltangemessene Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzubauen, die zu einem gesundheitsorientierten Lebensstil führen.

Wesentlicher Bestandteil des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit ist das sogenannte Kohärenzgefühl. Das Kohärenzgefühl beschreibt, die jeweilige Lebenssituation als sinnvoll, verständlich und handhabbar zu erfahren, damit Kinder sich den Herausforderungen des Lebens stellen können. Ein Verständnis von der Lebenswelt wird unterstützt, wenn Kinder Erfahrungen von Beständigkeit und Verlässlichkeit machen, emotionale Zuwendung, Bindung und Sicherheit bekommen. Dann erfahren Kinder die Gewissheit: Meine Welt ist verständlich, stimmig und geordnet. Ich kann Zusammenhänge meines Lebens begreifen und erhalte Informationen dazu. Je stärker dieses Gefühl ausgeprägt ist, umso eher können Kinder zunehmend flexibel mit unerwarteten Ereignissen umgehen.

Die Entwicklung von Handhabbarkeit kann dann im Alltag von Kitas und Kindertagespflegen stattfinden, wenn Kinder weder über- noch unterfordert werden und Anforderungen an die individuellen entwicklungsgemäßen Möglichkeiten angepasst sind. Pädagogische Fachkräfte geben Kindern genügend Zeit und Raum für das Erproben ihres Könnens und ihrer Grenzen sowie in ihrer Entscheidungsfreiheit, damit sie ihre eigenen Ressourcen kreativ nutzen und ihr Handeln abwägen können. Dann erfahren Kinder die Gewissheit: Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann und ich glaube fest daran, es auch in Zukunft bewältigen zu können! Ich kann darauf vertrauen, dass Menschen in meinem Umfeld mir dabei helfen.

Für die Entwicklung von Sinnhaftigkeit sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Akzeptanz wichtig. Dann erleben Kinder, dass sie Einfluss auf die Gestaltung einer Situation haben, dass sie beurteilen, abwägen und (mit)entscheiden können. Sie entwickeln die Zuversicht: Das, was ich jetzt vorhabe oder auf mich zukommt, ist für mich sinnvoll.

### Bildungsprozesse brauchen Zugehörigkeit

Damit Kinder ihre Bildungspotenziale ausschöpfen, sind Zugehörigkeit und Verbundenheit wichtig. Kinder wollen sich zugehörig fühlen: Zu ihrer Familie, zur (Kita-)Gemeinschaft, zu einer Gruppe. Erfahren Kinder, dass sie mit anderen Menschen in Kindertagespflege und Kita verbunden sind, fällt es ihnen leicht, sich auf Bildungsprozesse einzulassen und ihre Bildungspotenziale zu entfalten. Ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden ist eng mit dem Gefühl der Zugehörigkeit verbunden. Ein Kind, das sich angenommen, beachtet und wertgeschätzt fühlt, das mit voller Überzeugung von seiner Kita spricht, wird den vielen Anregungen und Herausforderungen seines Alltags neugierig, wissbegierig und mit Erkundungslust, mit Forschergeist begegnen. Dafür braucht es ein Umfeld, in dem sich jedes Kind akzeptiert, respektiert und wertgeschätzt fühlt („So wie du bist, darfst du sein“). Es braucht eine Gemeinschaft, in der Vielfalt als Stärke angesehen wird und in der sich jedes Kind als wertvolles Mitglied fühlt.

Jedes Kind braucht für seine emotionale Sicherheit Bezugspersonen, zu denen es eine verlässliche Beziehung aufbauen kann. Dieser Beziehungsaufbau ist insbesondere zu Beginn der Betreuungszeit (Eingewöhnungszeit) bedeutsam. Es gilt, in Phasen des Übergangs zu erkennen, ob und wann ein Kind (und seine Begleitperson) bereit ist, sich auf den Alltag in der Einrichtung bzw. einer weiterführenden Gruppe einzulassen und vertraute Personen loszulassen. Um den Aufbau stabiler und zugewandter

Beziehungen zu fördern, ist feinfühliges Handeln der pädagogischen Fachkräfte gefragt. Das bedeutet, den emotionalen Ausdruck des Kindes, seine Signale, besonders auch nonverbale Äußerungen, zu beachten, sie zu verstehen und zugewandt darauf zu reagieren. In der alltäglichen Beziehungsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte zu Kindern geht es sowohl darum, ihren entwicklungsspezifischen körperlichen Bedürfnissen nachzukommen, als auch um ihr Bedürfnis nach Geborgenheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach Zuverlässigkeit, Halt und Orientierung. Kinder, die erleben, dass ihre Äußerungen und Signale einfühlsam wahrgenommen werden, öffnen sich mutig ihrer Umwelt und erkunden zunehmend die sie umgebende Welt. Für ihre Wege des forschenden und entdeckenden Lernens bedarf es des Raums und Respekts für ihre eigenen Entdeckungen und Erklärungen (des „für sich seins“). Gleichmaßen bedarf es des sozialen Eingebundenseins und der Sicherheit (des „dabei seins“). Stabile Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und zur Kindergemeinschaft tragen zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes des Kindes bei. Kindheiten gestalten sich vielfältig. Familiäre Lebenswelten, Kulturen sowie individuelle Erfahrungen bewirken, dass der Wunsch nach Bindung und Beziehung, nach Nähe und Distanz bei den Kindern unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Pädagogische Fachkräfte sind unabhängig davon gefordert, jedem Kind verlässliche Beziehungen anzubieten und zu beobachten, zu welchen Menschen das Kind eine Bindung aufbaut. Das Kind entscheidet, zu wem es Bindungen eingeht und in welcher Intensität es Beziehungen aufbaut. Pädagogische Fachkräfte überlegen miteinander, ob alle Kinder einen ‚sicheren Hafen‘ bei mindestens einer Person haben.

In der Kindertagesbetreuung verbringen Kinder einen großen Teil des Tages gemeinsam mit anderen. Sie lernen die Sichtweisen und Welten anderer Menschen kennen, vergleichen sie mit den eigenen und entwickeln darüber ein Bild von sich selbst und ihrer (Lebens-)Welt. Die Kindergemeinschaft ermöglicht vielfältige Erfahrungen: Kinder suchen und finden Spielfreundinnen und -freunde, können gemeinsame Vorhaben umsetzen, die Perspektiven anderer kennenlernen, sich auseinandersetzen, einen Konsens finden oder Kompromisse aushandeln. Dabei entwickeln sie eine eigenständige Kinderkultur. Diese zeichnet sich durch gemeinsame Regeln und Rituale aus, die von Kindern selbst gestaltet werden. Allerdings können sie auch erleben, dass sie geärgert oder ausgeschlossen werden oder Erwachsenen nicht vertrauen können. Dann unterstützt es Kinder, wenn sie Freunde und Freundinnen haben, die zu ihnen halten und erwachsene Bezugspersonen, die sie schützen. Pädagogische Fachkräfte haben die Verantwortung, einen Rahmen für gelingende Interaktionen in der Kindergemeinschaft zu gestalten und Kinder achtsam vor Mobbing, Ausgrenzung oder Diskriminierung und auch vor unangemessenem Verhalten von Erwachsenen zu schützen.

Ein Alltag in Kita und Kindertagespflege, der die oben beschriebenen Aspekte von Zugehörigkeit, sozialen Beziehungen und Wohlbefinden im Blick hat und entsprechend handelt, unterstützt Kinder dabei, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und sich ihrer Stärken bewusst zu werden. Sie können darauf vertrauen, wenn sie zukünftigen, herausfordernden Situationen begegnen – wie z.B. dem Eintritt in die Schule, einem Umzug, der Geburt eines Geschwisters oder anderer Veränderungen.

### 1.3 Bildungsprozesse brauchen Ko-Konstruktion

Die Entfaltung des Bildungspotenzials jedes Kindes ist abhängig von den Bedingungen seines Aufwachsens. Deshalb ist es so bedeutsam, dass jedes Kind das Recht auf Anregungen seiner Bildungsprozesse hat und sich diese an seinen Interessen und Potenzialen sowie seinen Lebenswelten orientieren.

#### Bildungsprozesse brauchen Eigenaktivität und Selbstbestimmung

Kinder begegnen von Anfang an neugierig und wissbegierig allen Impulsen, die ihre soziale, kulturelle und materielle Umwelt ihnen bietet – sei es in der Familie, ihrem Lebensumfeld oder der Kita und Kindertagespflege. Bildung als aktiven Prozess zu verstehen bedeutet, dass Kinder ihre Welt und die zu ihr gehörenden Dinge und Zusammenhänge aus sich heraus, durch intrinsisch motivierte Tätigkeiten mit allen Sinnen entdecken, erforschen und gestalten wollen. Zunehmend selbstbestimmt zu handeln, ermöglicht es Kindern, ihre eigenen Interessen zu erkennen und zu entwickeln. Sie erleben, dass sie in der Lage sind, Herausforderungen zu bewältigen und ihre Fähigkeiten zu erweitern. Dies erfordert eigenständiges Denken, Neugier und Kreativität. Dabei entwickelt sich bei jedem Kind ein Gefühl für seine Selbstwirksamkeit: „Das habe ich geschafft!“ Durch Erfahrungen und Erfolge angespornt, erweitert es seine Kompetenzen und bildet Bewältigungsressourcen, um mit zunehmend komplexeren Situationen umzugehen (Resilienz) Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, den pädagogischen Alltag so zu gestalten, dass er ausreichende Gelegenheiten für selbstbestimmtes Handeln und angepasste Herausforderungen für Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstände und Interessen sowie verschiedener Lebensrealitäten bereithält.

#### Bildungsprozesse brauchen Interaktionen

Einen besonderen Stellenwert für ko-konstruktive Prozesse haben die Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften und die Interaktionen innerhalb der Kindergemeinschaft. Dabei drücken Kinder ihre eigenen Gedanken aus, berichten von Erfahrungen und Erlebnissen, stellen Fragen und gewinnen gemeinsam neue Erkenntnisse. Kitas und Kindertagespflege bieten dafür ein wertvolles Umfeld für Kinder: die Interaktion mit anderen Lernenden trägt dazu bei, ein tieferes Verständnis zu erlangen und Bedeutung zu entwickeln. Auch die pädagogischen Fachkräfte sind - bezogen auf den jeweiligen Inhalt oder die Deutungsmuster der Kinder - Lernende.

Jedes Kind gestaltet sein eigenes Lernen und hat die Möglichkeit, seinen Interessen, Neigungen und Fragen nachzugehen. Die pädagogischen Fachkräfte spielen eine entscheidende Rolle als Begleitende: Sie greifen die beobachteten Interessen der Kinder als Ausgangspunkt für gemeinsames Erfahren und Forschen und für Anregungen. Denn Bildung als ko-konstruktiver Prozess verstanden, erfordert immer auch bewusste Anregungen durch andere Menschen – sei es durch Dialoge, Impulse, die Gestaltung von Räumen, des sozialen Miteinanders, durch Angebote, Aktivitäten, Projekte und gemeinsame Erlebnisse. Um das erweiternde Erproben von Neuem zu ermöglichen, geben pädagogische Fachkräfte Kindern ausreichend Gelegenheit zu vielseitigen Erfahrungen und zur Auseinandersetzung mit der (Le-

bens-)Umwelt, die an den sinnstiftenden Fragen der Kinder anknüpfen. So kann jedes Kind seine eigenen Potenziale und Möglichkeiten entdecken, einbringen und weiterentwickeln. Dies ist herausfordernd, da viele Kinder vier, manchmal fünf Jahre in der Kindertagesbetreuung verbringen, die Abläufe, die pädagogischen Fachkräfte, die Räume und Materialien gut kennen. Pädagogische Fachkräfte überlegen im Team, was sie tun können, damit der pädagogische Alltag spannend und anregend bleibt.

### Bildungsprozesse brauchen Kommunikation

Kommunikation ermöglicht soziales Miteinander, soziale Interaktion. Die Fähigkeit, sich verbal und nonverbal mitzuteilen, fördert nicht nur das Verstehen, sondern auch soziale Kompetenzen und Empathie. Partizipation und Dialog sind die Grundlagen, auf denen sich ganzheitliche Bildungsprozesse unter Einbeziehung von Kommunikationsformen und den unendlich zahlreichen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern entwickeln. Jedes Kind hat ein Recht auf freundlich-zugewandte Ansprache und darauf, gehört zu werden in allen ihm bedeutsamen Angelegenheiten.

Kinder brauchen deshalb ein Gegenüber, das sich für ihre Perspektive ernsthaft interessiert und sie in ihrem Begreifen der Welt bestärkt. Sie profitieren von einer Umgebung, in der sie ermutigt werden, ihre Gedanken verbal und nonverbal auszudrücken. Wenn Kinder ihre Wahrnehmungen und Gedanken über die Welt mit anderen teilen, entstehen soziale Ko-Konstruktionen. Sie profitieren von Beziehungen, die auf einer dialogischen und interessierten Haltung der pädagogischen Fachkräfte und dem gemeinsamen fragenden Nachdenken (dem sog. 'sustained shared thinking' oder auch als „Philosophieren mit Kindern“ bekannt) beruhen. Indem die pädagogischen Fachkräfte aktives Zuhören und den offenen Dialog fördern, unterstützen sie Bildungsprozesse im Sinne der Ko-Konstruktion sowie den Ausbau (mehr-)sprachiger Kompetenzen und Ausdrucksformen. Je differenzierter ein solcher Austausch von Deutungen wird und je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso mehr erweitert jedes Kind sein Verständnis von anderen und von der Welt. Kinder erleben und erkennen, dass bestimmte Fragen, Antworten und Begründungen mit anderen geteilt werden können und es nicht auf alles eine einzige richtige Antwort gibt. Kinder lernen, ihre Gefühle und Meinungen auszudrücken und Konflikte konstruktiv zu lösen. Insbesondere, wenn es zu Auseinandersetzungen kommt, ist es wichtig, Absichten und Gefühle in Worten oder Gebärdenunterstützter Kommunikation (GuK) ausdrücken zu können und Vorschläge zur Lösung der Situation zu machen oder zu verstehen. Die Erfahrung, im Dialog mit ihren individuellen und vielfältigen Ausdrucksformen ernst genommen zu werden, stärkt die Kinder.

## 1.4 Bildungsprozesse brauchen Kindorientierung

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen, anzuerkennen, wertzuschätzen und darauf aufbauend angemessene Bildungsmöglichkeiten zu gestalten. Diese Bildungsmöglichkeiten tragen zur Entfaltung der individuellen Potenziale

bei. Professionelles pädagogisches Handeln ist auf die physischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklungsaspekte des einzelnen Kindes gerichtet. Es verknüpft diese miteinander und regt sie durch vielfältige und flexibel gestaltete Bildungsmöglichkeiten bewusst an. Ebenso bedeutsam ist „das Recht jedes Kindes auf den heutigen Tag“ (Janusz Korczak), an dem es sein Leben selbstbestimmt gestalten kann. Diese Anregungen sind in die Gestaltung des Alltags der Kindergemeinschaft eingebettet. Die pädagogischen Fachkräfte finden eine Balance zwischen Anregungen für jedes einzelne Kind und deren Einbettung in die Aktivitäten mehrerer Kinder und der Kindergemeinschaft. Bildungsprozesse brauchen die Einbeziehung des Sozialraums, der Lebenswelten. Die pädagogische Arbeit orientiert sich am Leben derjenigen Kinder, die die Kindergemeinschaft bilden.

Lebensweltorientierung in der pädagogischen Arbeit bedeutet, dass die Inhalte und die bewussten Anregungen der Bildungsprozesse der Kinder eng mit den Themen und Herausforderungen ihres Lebens verbunden sind. Sie nimmt die Lebenssituationen der Familien ebenso in den Blick wie die Entwicklungen im Sozialraum. So werden Erfahrungen, Interessen und Situationen aus dem täglichen Leben der Kinder sowie lokale oder globale Ereignisse genutzt, um Bildungs- und Lernprozesse sowie deren Inhalte für die Kinder interessant zu gestalten.

Pädagogische Fachkräfte erkunden, welchen Interessen Kinder nachgehen und welche Erfahrungen Kinder in ihren Lebenswelten machen können. Daran orientieren sie ihr pädagogisches Handeln. Pädagogische Fachkräfte planen, wie sie mit ihren gezielten Anregungen sinnstiftend daran anknüpfen und wie sie die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder bereichern können.

Oft sind verschiedene Interessen eines Kindes oder die Interessen mehrerer Kinder als ein »roter Faden« erkennbar, der diese Interessen zu einem Thema oder Themenfeld miteinander verbindet. Themen sind deshalb auf einer tieferen Ebene wirksam als Interessen. Themen verknüpfen (Sach-)Interessen von Kindern mit ihrem Selbstkonzept. Pädagogische Fachkräfte erkunden deshalb lebensweltliche Themen durch wahrnehmendes Beobachten, Dialoge mit und innerhalb der Kindergemeinschaft sowie Gesprächen mit den Familien und im Team. Auf diese Weise stellen Kinder eine tiefere Verbindung zu ihrer (Lebens)Umwelt her und übertragen zunehmend ihre Erkenntnisse auf ihren Alltag. Dies unterstützt Kinder, sich als selbstwirksam und kompetent zu erleben.

Lebensweltorientierung ist somit ein Grundprinzip der Gestaltung von Bildungsgelegenheiten. Sie prägt mit einer gesellschaftlichen Perspektive die Wahrnehmung von Situationen in der Kindergemeinschaft ebenso wie Gespräche mit den Eltern und Kooperationen im Sozialraum. In der Planung von Aktivitäten und Projekten eröffnet sie weiterführende Perspektiven auf die Themen und Interessen der Kinder und schließt die Öffnung der Kita in den Sozialraum ein.

### **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Der Begriff der Nachhaltigkeit bezieht sich nicht nur auf einen schonenden Umgang mit der Umwelt, sondern bezieht soziale, wirtschaftliche, ökologische und gesellschaftliche Aspekte ein. Nachhaltige Entwicklung beschreibt daher einen verantwortungsvollen Umgang mit jedweden Ressourcen und zielt auf langanhaltende und lange wirksame Prozesse und Veränderungen ab. Um Nachhaltigkeit umzu-

setzen, ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte Kinder dabei begleiten, ihr eigenes, individuelles Handeln in einen Zusammenhang mit lebensweltlichen Bezügen zu bringen. Ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit bereits im frühpädagogischen Bereich zu stärken, bedeutet, die Sichtweisen der Kinder in den Fokus zu stellen, die über das reine Faktenwissen hinausgehen. Die globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Flucht- und Migrationsbewegungen oder soziale Ungleichheiten werden bereits von Kindern wahrgenommen. Ihr Wissen über die Erde, Natur, Gesellschaft und Ressourcen, aber auch ihre Ideen zu Umweltbelangen, ihr Bewusstsein, dass das Handeln von Menschen Konsequenzen hat sowie ihre Vorstellung von Gerechtigkeit sollten daher im Sinne der UN-Kinderrechte ernstgenommen werden.

## **2 Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen anerkennen und stärken**

Der Bildungsauftrag von Kitas und der Kindertagespflege ist auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit eines jeden Kindes und auf sein Leben in der zukünftigen Gesellschaft gerichtet. Welche Zukunft die Kinder von heute erwartet, ist nicht vorhersehbar. Keine Generation kann voraussagen, welches Wissen zukünftige Generationen brauchen, um die Herausforderungen ihrer Zeit zu meistern und die zukünftigen Chancen zu ergreifen. Deshalb ist die Ausbildung einer starken, unabhängigen Persönlichkeit und vielseitiger Kompetenzen das Ziel des pädagogischen Handelns.

Der Begriff „Kompetenz“ umfasst alle Fähigkeiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erwirbt. Der Begriff wird deshalb verwendet, weil er mehr als das reine Wissen und Können beinhaltet. Als ganzheitlicher Begriff schließt er die Aneignung von Wissen, kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso ein wie Haltungen, Gefühle, Werte und Motivation. Ein vielseitiges Kompetenzprofil ermöglicht Kindern das selbstständige und verantwortungsvolle Handeln in lebensweltlichen Bezügen. Das gilt auch für das lebenslange Lernen. Alle Bildungsprozesse sind darauf ausgerichtet, Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern.

Diese kontinuierliche Erweiterung des Kompetenzprofils zielt darauf, es den Heranwachsenden vom jüngsten Alter an zu ermöglichen, ihr Leben auf der Grundlage demokratischer Grundwerte und Grundrechte eigenverantwortlich zu gestalten, sich engagiert am Zusammenleben zu beteiligen und in die verantwortliche Mitgestaltung der Zukunft hineinzuwachsen. Dies erfolgt bspw. indem sie Gelegenheiten vorfinden, in denen sie

- selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln können,
- Ungerechtigkeiten entgegenzutreten können,
- neue Anforderungen bzw. Herausforderungen des Lebens aktiv angehen,
- sich die verschiedenen Bereiche des Lebens erschließen und Abläufe in der Kindergemeinschaft aktiv und verantwortlich mitgestalten können,
- üben, bei Widersprüchen und Unsicherheiten nicht aus dem Gleichgewicht zu geraten.

## Kompetenzbereiche

Die pädagogische Arbeit in der Kita und Kindertagespflege ist darauf gerichtet, die Kompetenzentwicklung durch ganzheitliches Gestalten von Bildungsgelegenheiten anzuregen.

Im Folgenden sind die Kompetenzen in Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen gegliedert. Diese stehen in enger Wechselbeziehung miteinander und spiegeln sich in allen Bereichen der Bildung und Erziehung wider.

Jedes Kind entwickelt im Zusammenspiel der Kompetenzen in seinem eigenen Tempo ein individuelles Kompetenzprofil. Es bringt dafür eigene Voraussetzungen, Lerngeschwindigkeiten und Begabungen im Sinne von Potenzialen und besonderen Interessensgebieten mit.

Die Kompetenzen beschreiben demzufolge keine Lernziele für Kinder in dem Sinne, dass alle Kinder diese Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben müssen. Der Kompetenzbegriff betont vielmehr die individuelle und vielseitige Entwicklung eines jeden Kindes.

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, diese Vielfalt anzuerkennen, wertzuschätzen, zu unterstützen und zu schützen. Sie begleiten die Kinder auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit, indem sie sie ermutigen, Herausforderungen anzunehmen und eigenständig zu handeln. Die Weiterentwicklung von Kompetenzen ist ein Prozess des lebenslangen Lernens. In der frühen Kindheit ist die Kompetenzentwicklung deshalb besonders wichtig, weil die ersten Erfahrungen die Einstellungen und Haltungen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen Menschen und der (Lebens)Welt nachhaltig prägen. Sie sind deshalb auch nicht alters- oder entwicklungsspezifisch differenziert dargestellt.

Als Richtungsziele leiten Kompetenzen das pädagogische Handeln: „Was tun wir als pädagogische Fachkräfte, damit alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen Kompetenzen entwickeln können? Wie können wir Teilhabe für jedes Kind sichern und Benachteiligungen ausgleichen?“

### 2.1 Kinder in ihren Ich-Kompetenzen stärken

Die Unterstützung von Ich-Kompetenzen (auch Selbst-Kompetenzen genannt) ist darauf gerichtet, dass jedes Kind ein positives Selbstkonzept entwickeln kann. Sie umfassen alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die für das Kind wichtig sind, um ein Bewusstsein für sich selbst und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Die Ich-Kompetenzen beinhalten Aspekte wie Selbstbewusstsein, Selbstreflexion, Selbstregulation und Selbstmotivation. Menschen mit starken Ich-Kompetenzen sind in der Regel besser in der Lage, ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele zu erkennen, ihre Emotionen zu verstehen und zu regulieren, effektiv mit Stress umzugehen und erfolgreich sowie verantwortungsvoll mit anderen Menschen zu interagieren. Die Entwicklung der Ich-Kompetenzen ist bedeutsam für die persönliche Weiterentwicklung, da sie dazu beiträgt, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und emotionale Intelligenz zu fördern. Für das Leben in einer sich wandelnden Welt sind Resilienz und ein positives Selbstkonzept

wichtige Ressourcen. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und die Bewältigung von Herausforderungen stärken Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit sich und der (Lebens-)Welt.

Eine Stärkung der Ich-Kompetenzen erfolgt, wenn sich Kinder als eigenständige Persönlichkeit erleben: sie bringen ihre Bedürfnisse und Themen ein, sie handeln motiviert, engagiert und interessiert, entwickeln Selbstvertrauen, sie übernehmen Verantwortung, treffen Entscheidungen und erleben ihre Selbstwirksamkeit. Sie vertrauen ihren eigenen Kräften und entfalten ihre eigenen Begabungen und Persönlichkeitsmerkmale.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, indem sie jedes Kind in seiner Ich-Identität und seiner Zugehörigkeit zu sozialen Bezugsgruppen stärken. Positive Resonanz auf ihre Besonderheiten stärkt Kinder in ihrem Selbstbild und in ihrem Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Ein Tag in der Kindertagesbetreuung bietet vielfältige Gelegenheiten, sich zu erproben und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist, darauf zu achten, dass jedes Kind solche Gelegenheiten in seiner eigenen Weise wahrnehmen kann.

## 2.2 Kinder in ihren sozialen Kompetenzen stärken

Die Unterstützung der Sozial-Kompetenzen (auch Wir-Kompetenzen genannt) ist darauf gerichtet, dass Kinder soziale Beziehungen aufnehmen und respektvoll miteinander umgehen können. Sie umfassen alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die für das Kind wichtig sind, um soziale Beziehungen einzugehen und diese so zu gestalten, dass die Beteiligten im respektvollen Miteinander sowie unter Anerkennung von Individualität und Wertschätzung angemessen handeln sowie individuelle und gemeinsame Ziele realisieren.

Sozialkompetenzen sind in verschiedenen Lebensbereichen von großer Bedeutung, weil sie dazu beitragen, Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu festigen sowie die Kommunikation zu verbessern. Konflikte sollen unter Beachtung der eigenen Rechte und der der anderen ausgehandelt, Kompromisse geschlossen werden, um damit eine positive soziale Interaktion zu fördern. Das demokratische Zusammenleben in der Kita und Kindertagespflege ermöglicht Kindern das Erleben von Gemeinschaft, Solidarität und Diversität, unter Beachtung von Gleichwertigkeit. Gefühlen von Überlegenheit bzw. Unterlegenheit wird vorgebeugt bzw. entgegengewirkt. Kinder erleben in der Gemeinschaft Unterstützung, Vertrauen, Empathie, Mitgestaltung und Aushandlungsprozesse. Dies sind gute Bedingungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und wichtige soziale Schutzfaktoren.

Eine Stärkung der Sozial-Kompetenzen erfolgt, wenn Kinder Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen, sich in die Perspektive des Anderen versetzen, achtungsvoll miteinander umgehen, die Individualität der Anderen respektieren, Kontakte aufnehmen, Hilfe anbieten und annehmen, sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen, auf Vorschläge und Ideen Anderer eingehen und sich an gemeinsamen Entscheidungen beteiligen. Sie erleben, dass sie durch gemeinsames Tun etwas bewirken können. Kinder entwickeln Konfliktfähigkeit, wenn sie unterschiedliche Interessen aushandeln, Kompromisse finden und Konflikte konstruktiv bewältigen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, ihre Sozialkompetenzen zu stärken, indem sie verdeutlichen, dass jedes Kind ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft ist. Gemeinsam mit den Kindern vereinbaren sie Regeln des Zusammenlebens und machen sie auf die Folgen des eigenen Verhaltens aufmerksam, ohne Kinder bloßzustellen. Sie ermutigen alle Kinder, gegenüber Diskriminierungen und Benachteiligung aufmerksam und unduldsam zu sein.

### 2.3 Kinder in ihren Sachkompetenzen stärken

Die Unterstützung der Sach-Kompetenzen (auch Fach-Kompetenzen genannt) sind darauf gerichtet, dass sich jedes Kind die Vielfalt der Lebenswelt in ihren sozialen Bezügen aneignen kann. Sie umfassen alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die für das Kind wichtig sind, um die Vielfalt und Zusammenhänge der eigenen Lebenswelt sowie der Welt im Allgemeinen zu erkennen und sich anzueignen.

Sachkompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit von Kindern, Wissen, Verständnis und Fertigkeiten in Bezug auf spezifische Themen oder Aktivitäten zu erwerben, anzuwenden und zu zeigen. Sachkompetenzen zeigen Kinder, die in der Lage sind, sich mit relevanten Informationen auseinanderzusetzen, Probleme zu analysieren, Lösungen zu entwickeln und kritisch zu denken. Sachkompetenzen umfassen dabei nicht nur das bloße Faktenwissen, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen in realen Situationen anzuwenden, Zusammenhänge zu verstehen und praktische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Kinder begegnen neugierig und wissbegierig den Impulsen, die ihre soziale, kulturelle und materielle Umwelt ihnen bietet. Themen, die für Kinder bedeutsam sind und denen eine gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben wird, sind in allen Bildungsbereichen zu finden.

Eine Stärkung der Sachkompetenzen erfolgt, wenn Kinder sich theoretisches und praktisches Grund- und Spezialwissen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen aneignen. Dies ist dann möglich, wenn Kinder Zusammenhänge, Wechselbeziehungen, Gefüge und Abfolgen verstehen und diese auf andere Situationen übertragen sowie sachbezogen urteilen und handeln. Dazu brauchen Kinder Bildungsgelegenheiten, die das aktive Lernen, die Exploration, die Neugier und die kritische Auseinandersetzung mit Themen fördern.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, indem sie ihre Interessen und Themen sowie ihre Lebenswelt genau erkunden und mit ihnen Aktivitäten planen, in denen sie ihre Sachkompetenzen einbringen und weiterentwickeln können. Dabei sind die individuellen Zugänge jedes Kindes zu den verschiedenen Bildungsbereichen zu beachten. Jedes Kind hat ein Recht auf Anregungen in jedem Bildungsbereich, die es dann annehmen kann, wenn seine Interessen und Zugänge berücksichtigt werden. Kinder sind oftmals Expertinnen oder Experten für etwas. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, diese vielfältigen Expertisen wahrzunehmen und zu achten, damit jedes Kind in der Kindertagesbetreuung Möglichkeiten hat, sich zu entfalten.

## 2.4 Kinder in ihren lernmethodischen Kompetenzen stärken

Die Unterstützung der lernmethodischen Kompetenzen (auch Methoden-Kompetenzen genannt) ist darauf gerichtet, dass jedes Kind ein Grundverständnis davon entwickeln kann, was es lernen und wie es lernen kann. Sie umfassen alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die für das Kind wichtig sind, um Aneignungs- und Lernprozesse zu erleben und zu begreifen sowie diese Erkenntnisse auf andere Zusammenhänge zu übertragen.

Lernmethodische Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeiten, Strategien und Techniken, die ein Kind entwickelt, um zu begreifen, nachhaltig zu lernen, Wissen zu erwerben und sich zunehmend selbstständig in verschiedenen Lernsituationen zu organisieren. Dazu zählen beispielsweise Selbstorganisation, Problemlösungsstrategien, Kooperation und Teamarbeit, Konzentration, Ausdauer und Zielstrebigkeit.

Kinder sind oftmals glücklich und stolz, wenn sie etwas herausgefunden oder gelernt haben, das für sie selbst bedeutsam ist. Dieses Gefühl ist für viele Kinder ein Antrieb für weitere Erkundungen und Lernprozesse. Bei der Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen geht es darum, solche positiven Lernerfahrungen bewusst zu machen, die Erkenntniswege zu dokumentieren und sie auf neue Situationen zu übertragen. Lernmethodische Kompetenzen helfen dem Kind, seine Interessen zu verfolgen und zu vertiefen, eigene Lernziele zu erreichen, selbstbewusstes Lernen zu fördern und lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Eine Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen erfolgt, wenn Kinder sich unterschiedliche Methoden aneignen und nutzen, um Bildungsgelegenheiten zu ergreifen. Sie können dadurch nachvollziehen, was und wie sie lernen: Kinder übertragen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedene Situationen, um Zusammenhänge zu erkennen, sich Wissen anzueignen und ihre Kenntnisse weiterzuentwickeln. Kinder haben Gelegenheit, sich als 'lernkompetent' zu erfahren. Pädagogische Fachkräfte erkennen, wenn Kinder Herausforderungen standhalten und bestärken sie darin. Sie unterstützen die Kinder dabei, Schwierigkeiten als solche wahrzunehmen und dafür Gründe herauszufinden und schaffen Möglichkeiten, Lösungen zu finden und Pläne zu deren Bearbeitung zu schmieden und umzusetzen. Die pädagogischen Fachkräfte schaffen Gelegenheiten dafür, dass Kinder selbstständig und flexibel handeln und unterschiedliche Methoden nutzen können.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, indem sie ihnen die Zeit geben, die sie für ihre Forschungs- und Lernprozesse brauchen und darauf achten, individuelle Bildungsprozesse nicht zu unterbrechen. Anregungsreiche Räume und Materialien bieten Kindern gute Bedingungen für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten. Dokumentationen und Portfolios ermöglichen Kindern, ihre Erfahrungen und Lernprozesse zu reflektieren und sich ihre Erkenntniswege bewusst zu machen.

### 3 Bildungsprozesse ermöglichen und gestalten

Das Leben in der Kindertagesbetreuung mit Impulsen und Herausforderungen für jedes Kind wie auch die verschiedenen Tätigkeiten während eines Kitatages bieten vielseitige Bildungsanlässe – sowohl bewusst und gezielt angeregt als auch in alltäglichen und wiederkehrenden (Routine-)Situationen. Es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den Alltag so zu gestalten, dass jedes Kind seine Kompetenzen, Interessen und Erfahrungen kontinuierlich einbringen, seinen Entwicklungsprozess fortschreiben, sein individuelles Kompetenzprofil weiterentwickeln und sich Zugänge zu allen Bildungsbereichen erschließen kann. Das ganzheitliche Erleben aller Bildungsbereiche bietet dabei neue Erfahrungswelten und unterstützt die Kompetenzerweiterung des Kindes. Für die Gestaltung des Tages in der Kita und Kindertagespflege ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte die Handlungen und Tätigkeiten des Kindes und der Kindergemeinschaft bewusst wahrnehmen.

#### Merkmale von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit

Kinder sind aktive Gestaltende ihres Tuns und aus sich selbst heraus (intrinsisch) motiviert. Sie mögen es, sich in forschende und entdeckende Bildungsprozesse zu begeben und sich damit ihre (Lebens-)Welt zu erschließen. Für diese ganzheitlichen Bildungsprozesse ist Wohlbefinden in allen Aspekten des Seins (vgl. Bildungsverständnis) die Voraussetzung. Fühlen sich Kinder wohl, werden sie viele verschiedene Wege nutzen, um sich in selbst gewählten Handlungen und Aktivitäten aktiv die Welt zu erschließen und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Jedes Kind nutzt im Verlauf des gesamten Tages Situationen, sein (Lebens-)Umfeld, seine sozialen Beziehungen, freies Spiel und pädagogische Aktivitäten, um seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und zu stärken. Eine bewusste alltagsintegrierte Beobachtung ermöglicht es herauszufinden, worauf Kinder ihre Aufmerksamkeit richten, wie sie ihr Interesse zeigen, ihre Themen erkunden und dabei die Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder und in der Kindergemeinschaft im Blick zu haben. Deshalb ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, diese bewussten Beobachtungen zu nutzen, um vielseitige Bildungsmöglichkeiten während des gesamten Tages zu gestalten.

Bildungsprozesse von Kindern verlaufen ganzheitlich und sind eng an das unmittelbare Erleben und die Erfahrungen jedes einzelnen Kindes gebunden. Über die alltagsintegrierte Beobachtung können pädagogische Fachkräfte an die verschiedenen Erfahrungen, Entwicklungen und Erlebnisse des Kindes und seiner Lebenswelt anknüpfen. Ziel ist, dass jedes Kind sich in bewusst gestalteten Bildungsmöglichkeiten Zugänge zu relevanten Bildungsinhalten erschließen, seine bereits erworbenen Kompetenzen einbringen und weiterentwickeln kann. Die pädagogischen Fachkräfte respektieren Anliegen, Gefühle und Ausdrucksformen der Kinder und bieten auf ihren Wunsch oder ihre Anfrage Begleitung und Anregungen an, damit Kinder ihre Bildungsprozesse gestalten können.

Wenn die Bildungsmöglichkeiten, die den Tag durchziehen, selbstbestimmt und für Kinder aus ihrer jeweiligen Perspektive und für ihren eigenen Alltag bedeutsam sind, wenn Kinder einen Sinnzusammenhang erkennen, dann entwickeln sie ihre Kompetenzen weiter.

## 3.1 Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation

### Alltagsintegrierte Beobachtung

Die alltagsintegrierte und bewusste Beobachtung bildet die Grundlage für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Alltagssituationen und die dabei stattfindenden Interaktionen sind Momente, in denen Bildungsprozesse stattfinden – ob geplant oder spontan. Daher ist es für pädagogische Fachkräfte wichtig, diese vielfältigen Bildungsprozesse in alltäglichen Aktivitäten zu erkennen, um daran anzuknüpfen und das Kind in seinen Bildungsprozessen zu begleiten. Pädagogische Fachkräfte nehmen deshalb Handlungen, Aktivitäten, Dialoge, Werke und Tätigkeiten des einzelnen Kindes und der Kindergemeinschaft bewusst und ressourcenorientiert wahr, indem sie das Kind und die sozialen Beziehungen in der Kindergemeinschaft beobachten. Sie hören ihnen zu, kommunizieren, und interessieren sich für die Empfindungen, Gedanken und Erfahrungen der Kinder.

Eine ganzheitliche Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass die pädagogischen Fachkräfte die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern in allen Aspekten ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten beobachten und für das Kind dokumentieren.

Kinder zu beobachten heißt, ihnen mit Aufmerksamkeit und Respekt zu begegnen. Pädagogische Fachkräfte zeigen dem Kind ihre Aufmerksamkeit durch physische Nähe, Mimik und Gestik. Sie begeben sich auf Augenhöhe und nehmen Blickkontakt mit einem oder mehreren Kindern auf. Jedes Kind hat ein Recht darauf, be(ob)achtet zu werden. Damit es seine Bildungspotentiale ausschöpfen kann, verständigen sich pädagogische Fachkräfte darüber, wie sie sicherstellen, dass sie jedes Kind beobachten und darauf aufbauend begleiten.

Pädagogische Fachkräfte nutzen alltägliche Situationen um darin die Interessen, individuellen Voraussetzungen, sozialen Beziehungen sowie Bedürfnislagen des einzelnen Kindes und der Kindergemeinschaft als Grundlage für die Gestaltung von Bildungsprozessen zu erkennen. Dazu ist es notwendig, sich die Beobachtungen bewusst zu machen und mit dem Kind ins Gespräch zu kommen. Darüber können die Handlungen, Äußerungen und Verhaltensweisen von Kindern eingeordnet, verstanden und mit seiner Lebenswelt verbunden werden. Das Bewusstmachen ermöglicht der pädagogischen Fachkraft, den Bildungsprozess des Kindes zu erkennen und zu verstehen, welches Interesse das Tun des Kindes leitet. Pädagogische Fachkräfte erkennen, wie jedes Kind sich entwickelt und mit seiner Umgebung im Kontakt ist. Pädagogische Fachkräfte beachten dabei folgende Aspekte:

### Motivation

In jedem intrinsischen (vom Kind ausgehenden) Bildungsprozess zeigt sich eine Motivation des Kindes. Man kann diese auch als „Beweis“ für einen, vom Kind ausgehenden Prozess verstehen. Um eine Handlung als einen Bildungsprozess zu erkennen ist es daher für pädagogische Fachkräfte wichtig, sich die individuelle (Bildungs-)Motivation des Kindes bewusst zu machen und zu reflektieren.

## Erkunden

Die Interessen und Themen des Kindes sind eng verknüpft mit seiner Motivation: Interessen sind „der Motor“ des intrinsisch motivierten Lernens. Interessen von Kindern zeigen sich auf der Sach- und auf der Handlungsebene. Sie handeln in einer Art und Weise, die Themen erkennen lassen und interessieren sich für bestimmte (Bildungs-)Bereiche und in beidem sind übergeordnete Themen als ‚roter Faden‘ erkennbar. Sie bringen zum Ausdruck, was im Leben des Kindes aktuell eine Bedeutung hat, welche Fragen sie sich stellen und welche Erfahrungen und Erkenntnisse daraus resultieren. Dabei können Themen positiv-emotional (bspw. Freude, Neugierde, Glück) als auch negativ-emotional besetzt sein (bspw. Angst, Trauer, Ärger, Enttäuschungen). Pädagogische Fachkräfte knüpfen in der Alltagsgestaltung daran an und begleiten das Kind in den eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozessen.

## Erkennen

Das Erkennen des individuellen Entwicklungsprozesses ermöglicht zu sehen, wie sich ein Kind entwickelt und welche Entwicklung es durchläuft. Entsprechend den individuellen Interessen des Kindes können Entwicklungsprozesse in allen Bereichen des Alltags sowie in den Bildungsbereichen stattfinden und die Begabungen und Stärken von Kindern aufzeigen.

## Einschätzen

Bei der Beobachtung können die erreichte Entwicklungsschritte eingeschätzt werden, die für den individuellen Entwicklungsverlauf wichtig sind und Ansatzpunkte für eine wirksame Begleitung des Kindes sein können.

## Beobachtung ist Dialog

Die Beobachtung ist ein Teil der ko-konstruktiven Interaktion. Sie ist ein dialogischer Prozess und bezieht das Kind und dessen Sicht aktiv mit ein. Pädagogische Fachkräfte interessieren sich deshalb für die Perspektive des Kindes, seine Erklärungen, Ideen, Meinungen und Wünsche. Sie beginnen einen bewussten Austausch mit dem Kind, der Anlass sein kann, dem Kind weiterführende Kenntnisse und Erfahrungen zu eröffnen.

Kinder können bereits in den Beobachtungssituationen bestätigende Rückmeldungen zu ihren Tätigkeiten erhalten. Der Blick der pädagogischen Fachkraft hat dabei einen bedeutsamen Einfluss auf die Wirkung für das Kind. Wenn Beobachtungen auf die Interessen und Stärken des Kindes gerichtet werden, stärken sie das Vertrauen in die Handlungsfähigkeit und das Selbstbild des Kindes.

## Kindorientierte Planung

Die Erkenntnisse aus den alltagsintegrierten Beobachtungen zu den Interessen, (Bildungs-) Motivationen und Entwicklungsprozessen des Kindes oder der Kindergemeinschaft bilden die Brücke für die kindorientierte Planung zur Gestaltung von Bildungsgelegenheiten. Das Berliner Bildungsprogramm versteht den Begriff der kindorientierten Planung als Reaktion der pädagogischen Fachkräfte auf die beobachteten Bildungsprozesse und Dialoge mit Kindern. Sie verstehen ihre Interessen und Bedürfnisse und beziehen das pädagogische Handeln gezielt darauf. Diese Planung kann von einem situativen,

bewussten Handeln in Interaktionen mit Kindern über eine mittelfristige Gestaltung von Bildungsgelegenheiten bis hin zu Projekten reichen. Jede pädagogische Anregung ist geleitet von der Begeisterung, der Neugierde, der Freude am (Er-)Forschen und dem aktiven Engagement der Kinder. Pädagogische Fachkräfte beachten deshalb die Erkenntnisse aus der alltagsintegrierten Beobachtung. Je nach Planungshorizont gestalten die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern Bildungsgelegenheiten im alltäglichen Leben durch die Bereitstellung von Materialien, die Unterstützung ihrer Spiele sowie bei der Auswahl längerfristiger Projekte.

Pädagogische Fachkräfte schaffen Bedingungen und eröffnen damit Kindern Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten, die ihren individuellen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten entsprechen und die Entfaltung ihrer Kompetenzen ermöglichen. Kindorientierte Bildungsmöglichkeiten sind so gestaltet, dass Kinder herausgefordert sind, die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu erreichen. Dies ist der Bereich, in dem ein Kind mit Begleitung und Anregung von Erwachsenen oder anderen Kindern in der Lage ist, seine Fähigkeiten und sein Wissen weiterzuentwickeln und nächste Schritte seiner Entwicklung zu erreichen. Dabei bleibt Flexibilität ein Schlüsselmerkmal der pädagogischen Planung. Eine Planung, die das Kind und die Kindergemeinschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, ermöglicht es, auf Veränderungen im Verhalten, den Interessen oder den sozialen Beziehungen der Kinder schnell zu reagieren und angemessene Begleitung anzubieten.

### Dokumentation im Portfolio

Pädagogische Fachkräfte gestalten mit dem Kind gemeinsam ein Portfolio als Buch des Kindes. Ein Portfolio ist eine wertvolle und wunderbare Möglichkeit die einzigartige Persönlichkeit des Kindes, seine Bildungsprozesse, seine Lebenswelt und seine Stärken und Begabungen aufzuzeigen. Das Portfolio ist das Buch des Kindes, mit dem es seine eigene Bildungsgeschichte, bedeutsame Entwicklungsschritte, seine Erlebnisse und Themen nachvollziehen, erkennen, reflektieren und erinnern kann. Das Portfolio entsteht in ko-konstruktiver Interaktion sowie alltagsbegleitend. Eine kindgerechte Darstellung im Portfolio (bspw. durch Fotos, Notizen, Briefe, Werke des Kindes und Aufzeichnungen von Gesprächen und Aussagen) stellt dabei die zentrale Bedingung an eine partizipatorische Haltung gegenüber dem Kind dar. Das Kind gestaltet sein Portfolio, bestimmt aktiv über dessen Inhalte und entscheidet selbstbestimmt, was es im Portfolio verwahrt. Das Portfolio ist jederzeit für das Kind erreichbar und einsehbar.

Das Portfolio bietet durch die kindorientierte Dokumentationsform vielfältige Sprechkanäle und bildet die Grundlage zum Austausch über die Beobachtung. Die Interaktion und der Dialog mit dem Kind ermöglichen es, den Inhalt gemeinsam zu interpretieren, die für das Kind bedeutsamen Aspekte zu erkunden und stärken- sowie ressourcenorientiert seine Bildungsprozesse nachzuvollziehen. Gleichzeitig zeigen sie dem Kind die Beachtung, die es in der Beobachtungssituation erfahren hat. Dadurch bekommt das Kind die Gelegenheit, sich bewusst zu werden über seine Erlebnisse, über seine Aktivitäten nachzudenken, seine Vorstellungen zu erkennen, sich der eigenen Bildungs- und Entwicklungswege bewusst zu werden und sich eigene Handlungsziele zu setzen. Pädagogische Fachkräfte betrachten Deutungen und Kommentare des Kindes als ebenso wichtig wie ihre eigenen. Die Kinder erfahren im Dialog nicht nur etwas darüber, wie und was sie lernen, sondern werden auch angeregt, sich ihrer

Stärken und Potenziale bewusst zu werden. Dadurch können Kinder ihr Selbstbewusstsein und ein positives Selbstbild aufbauen sowie ihre Widerstandskräfte stärken und i.S. von Resilienz ihre Schutzfaktoren ausbauen.

### Systematische Auswertung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes

Die alltagsintegrierten Beobachtungen des Kindes und der Kindergemeinschaft werden regelmäßig systematisch ausgewertet und im Bedarfsfall durch eine gezielte Beobachtung des einzelnen Kindes konkretisiert sowie ergänzt. Das *Berliner Beobachtungsverfahren „Beobachten und einschätzen im Kitaalltag-kindzentriert und ganzheitlich“ (BeoKiz)* verbindet die unterschiedlichen Aspekte einer ganzheitlichen und kindzentrierten Beobachtung. Die pädagogische Fachkraft erfasst daher mit dem *BeoKiz-Verfahren* die Interessen, die individuellen Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe sowie -schritte und wertet diese strukturiert und differenziert aus, um zu erkennen, wo sich das einzelne Kind aktuell in seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen befindet. Die Auswertung der Beobachtung nutzt die pädagogische Fachkraft zur Planung der individuellen Förderung. Zu zwei Zeitpunkten – mit 2,5 und mit 4,5 Jahren - erfolgt für jedes Kind eine Einschätzung und Einordnung des Entwicklungsstandes anhand der *Berliner Meilensteine*. Die *Berliner Meilensteine* umfassen verschiedene Entwicklungsbereiche und zeigen diejenigen Entwicklungsschritte im Entwicklungsprozess auf, die eine besondere Relevanz haben. Bei einer Einschätzung mit den *Berliner Meilensteinen* geht es um das Erkennen von erreichten Entwicklungsschritten und um eine wirksame und gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Kindes. Die *Berliner Meilensteine* stellen ein Unterstützungswerkzeug für pädagogische Fachkräfte dar, spezifische Bereiche als Stärke, Begabung und/oder als Entwicklungsmöglichkeit zu erkennen sowie die pädagogische Arbeit entsprechend auszurichten.

Darüber hinaus wird es in Einzelfällen nötig sein, Entwicklungsrisiken bei Kindern frühzeitig zu erkennen und Eltern dazu professionell zu beraten. Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die aufgrund dessen eine zusätzliche sozialpädagogische Förderung in der Kita erhalten, werden anhand des Berliner Teilhabe- und Förderplans beobachtet und im gemeinsamen Kitaalltag gefördert.

Das *BeoKiz-Verfahren* wird schrittweise in allen Berliner Kitas und in Kindertagespflegestellen eingesetzt. Bis zur Anwendung in allen Kindertageseinrichtungen sind das „Sprachlerntagebuch“ und die „Qualifizierte Stuserhebung vierjähriger Kinder“ (Quasta) weiterhin die vereinbarten Beobachtungsinstrumente.

### Austausch im Team

Die Beobachtungen werden in regelmäßigen Besprechungen im Team analysiert (vgl. Zusammenarbeit im Team). Der Austausch im Team dient dazu, gemeinsam zu überlegen, welche Anregungen und Herausforderungen Kinder brauchen, damit ihre Neugier und ihre aktuellen Erkenntnisinteressen befriedigt und weiter angeregt werden. Gleichzeitig gilt es zu überprüfen, ob geeignete Möglichkeiten zur Exploration und Partizipation für die Kinder gegeben sind, um ihre Kompetenzen einzubringen, sich angemessen zu entfalten und an der Kindergemeinschaft teilhaben zu können. Die Beobachtungen der individuellen Tätigkeiten von Kindern sind nicht isoliert zu betrachten. Sie sind stets in den sachlichen und sozialen

Kontext einzuordnen, in dem sie stattfinden. Das heißt, es ist zu reflektieren, welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten dem Kind und der Kindergruppe in dieser Situation zur Verfügung standen.

Die Beobachtungen, Einschätzungen und Dokumentationen bilden die Grundlage für eine kindorientierte Planung. Sie findet ihre Umsetzung im alltäglichen Zusammenleben, im Spiel sowie in Projekten und in der Raumgestaltung.

### Fragen zur Teamreflexion

Welche Möglichkeiten haben Kinder in unserer Kita sich in intrinsisch motivierte Bildungsprozesse zu begeben?

Wie erkennen wir intrinsisch motivierte Bildungsprozesse von Kindern?

Wie erkunden wir die Interessen und Themen des Kindes und der Kindergemeinschaft?

Wie erkennen wir Entwicklungsprozesse des Kindes in alltäglichen Tätigkeiten?

Wie gelingt es uns, das Portfolio als „Buch des Kindes“ zu führen?

Wie und in welchen Situationen kommen wir mit einzelnen Kindern oder der Kindergruppe über ihre Interessen und Themen in den Dialog und entwickeln mit ihnen gemeinsam Ideen zur Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten?

Wie planen und gestalten wir Bildungsmöglichkeiten, die auf alltagsintegrierten Beobachtungen basieren, um die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermöglichen?

Welche Möglichkeiten nutzen wir zum fachlichen Austausch und zur Reflexion unserer Beobachtungen?

## 3.2 Vielseitige Bildungsprozesse während des gesamten Tages ermöglichen

Um eine individuelle Kompetenzentwicklung zu unterstützen, planen und gestalten pädagogische Fachkräfte beobachtungsbasiert und in einem gemeinsamen, dialogischen Prozess mit den Kindern Bildungsmöglichkeiten während des gesamten Tages.

Planung bedeutet, Bedingungen zu schaffen und Kindern Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die ihren individuellen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten entsprechen und die Entfaltung ihrer Kompetenzen ermöglichen. Eine kindorientierte Planung umfasst die sorgfältige Auswahl von pädagogischen Inhalten, die den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsständen der Kinder sowie der Kindergemeinschaft entspricht. Diese Planung zielt darauf ab, die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung jedes Kindes in der Kita und Kindertagespflege zu gewährleisten. Ausgehend von der bewussten Wahrnehmung und Beobachtung (vgl. Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentieren) im Alltag können Interessen und Entwicklungsverläufe erkannt und für die Anregungen der Bildungsprozesse genutzt werden, die den gesamten Tag in der Kita durchziehen.

Das alltägliche Leben in der Kita und der Kindertagespflege bietet vielfältige Momente ganzheitlicher Bildung. Der Tagesablauf ist darauf ausgerichtet, dass die pädagogischen Fachkräfte sich sowohl auf die „zufälligen“ Bildungsprozesse im Alltag einlassen können als auch bewusste Anregungen gestalten.

Wiederkehrende Situationen werden als Bildungsmöglichkeit verstanden. Dazu gehen Fachkräfte mit den Kindern in den Dialog, nehmen ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen wahr und ernst und respektieren die Perspektiven und Deutungsmuster der Kinder. Denn Kinder bilden sich vor allem im Alltag durch eigenaktives Handeln und wechselseitige Anregungen innerhalb der Kindergemeinschaft. Pädagogische Fachkräfte geben diesem eigenaktiven Handeln Raum und begleiten Kinder unterstützend im Alltag.

Im Spiel konstruieren und rekonstruieren Kinder ihre Lebenswirklichkeit und setzen sich forschend und begreifend mit der sie umgebenden Welt auseinander. Spiel als Bildungsmöglichkeit zu gestalten, bedeutet in diesem Sinn, Zugänge zu Erfahrungsräumen und Bildungsinhalten innerhalb und außerhalb der Kita zu eröffnen, die den Interessen der Kinder entsprechen und zur Erweiterung ihrer Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten beitragen.

Projekte zeichnen sich für Kinder und pädagogische Fachkräfte durch ein entdeckendes und forschendes Lernen in Sinnzusammenhängen aus. Projektthemen entstehen aus den Interessen der Kinder und der Erkundung ihrer Lebenswelt. Zielgerichtete Beobachtungen, Erkundungsfragen und Gespräche mit den Kindern eröffnen Zugänge zu aktuellen Themen, Interessen, Fragen und Herausforderungen der Kinder, die in Projekten bearbeitet werden können.

Die Raumgestaltung beeinflusst das entdeckende Lernen in verschiedenen Bildungsbereichen und unterstützt die aktive Beteiligung der Kinder an ihren eigenen Bildungsprozessen. Eine konzeptionell durchdachte und kindorientierte Gestaltung der Räume drinnen und draußen basiert auf den vielfältigen Bildungsmöglichkeiten und -inhalten sowie den erkannten Interessen und Themen der Kinder. So ermöglichen Räume und Material allen Kindern ihre individuelle Entwicklung und selbstbestimmte Bildungsprozesse. Kleinsteinrichtungen ohne Außengelände und Kindertagespflegestellen erschließen sich öffentlich verfügbare Außenbereiche, die sich für entdeckende Bildungsprozesse eignen und achten dabei auf die Vielfalt der Spiel- und Aktivitätsmöglichkeiten in allen Bildungsbereichen.

### Fragen zur Teamreflexion

Wie erkennen wir Inhalte von Bildungsbereichen in den täglichen Situationen und Herausforderungen für die Kinder in der Kita?

Wie planen wir in unserer Kita prozessorientiert? Welche Rolle spielt die Gestaltung von guten Bedingungen in unserer Planung?

Wie gestalten wir zeitliche und räumliche Flexibilität, damit Kinder in ihren Bildungsprozessen nicht unterbrochen werden?

Woran orientiert sich der Tagesablauf in unserer Kita? Wie viel Struktur und Orientierung gibt er den Kindern und wie viel Flexibilität ist möglich, um auf die Anliegen, Wünsche, Bedürfnisse oder Gefühle der Kinder einzugehen?

### 3.3 Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten

Das alltägliche Leben in der Kindertagesbetreuung ist vielschichtig und umfasst die täglichen Handlungen im Zusammenhang mit der Bildung, Betreuung und Erziehung eines jeden Kindes. Alle pädagogischen Alltagsprozesse folgen dem Prinzip der Ganzheitlichkeit und ermöglichen vielseitige Bildungsprozesse in ko-konstruktiver Interaktion. Diese Interaktionen sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder in der Kita und der Kindertagespflege. Eine gute Interaktionsqualität ist eng mit positiven Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern verbunden. Dies beinhaltet ein begleitendes, vertrauensvolles und zugewandtes Verhältnis, in dem sich die Kinder zugehörig und in ihrem Sein akzeptiert fühlen. Die Interaktionsqualität ist dann hoch, wenn sie auf einer dialogischen Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern und Familien sowie relevanten Bezugspersonen beruht. Pädagogische Fachkräfte sind in der Lage, auf die verbalen und nonverbalen Bedürfnisse, Fragen und Anliegen der Kinder und Familien einzugehen und ihnen Raum für aktive Teilhabe und Dialog zu bieten. Insgesamt trägt eine hohe Interaktionsqualität dazu bei, eine anregende und auffordernde Bildungsumgebung zu schaffen, in der die Kinder sich wohl und begleitet fühlen. Sie ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften, die individuellen Bedürfnisse und Potenziale jedes Kindes zu erkennen und zu fördern.

#### Alltagsintegrierte Bildungsprozesse

Das alltägliche Zusammenleben, alle alltäglichen Handlungen und Interaktionen (bspw. Spiel, Aufräumen, Alltags- und Tischgespräche, Projektarbeiten, Gesprächsrunden, Kinderversammlungen, Entscheidungssituationen) sind nicht nur Alltagssituationen, sondern auch Momente, in denen ganzheitliche Bildungsprozesse stattfinden - geplant oder beiläufig.

Voraussetzung für die Entfaltung alltagsintegrierter ganzheitlicher Anregungen ist, dass die pädagogischen Fachkräfte sensibel für die Bildungsprozesse im Alltag sind und sich auf diese einlassen, mit den Kindern in den Dialog gehen, ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen bewusst wahrnehmen, ernstnehmen und respektieren. Pädagogische Fachkräfte gestalten Bildungsgelegenheiten in einem interaktiven Dialog mit den Kindern, der den gesamten Tag über anhält. Denn wenn Kinder sich bilden, erfolgt dies immer durch eigenaktives Handeln und wechselseitige Anregungen der Kinder, dem die pädagogischen Fachkräfte Raum geben und das sie unterstützend begleiten. Sie können die Interessen und Entwicklungsprozesse der Kinder erkennen, indem sie bewusst einzelne Kinder und die Kindergemeinschaft im Alltag beobachten und wahrnehmen (siehe auch Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation). Neben der beobachtungsbasierten Gestaltung anregungsreicher Lernumgebungen kommt den pädagogischen Fachkräften dabei die verantwortungsvolle Aufgabe zu, vielseitige und ganzheitliche Bildungsprozesse anzuregen, um jedes Kind in der Erweiterung seiner Kompetenzen zu unterstützen.

Die ins Alltagshandeln der pädagogischen Fachkräfte integrierten ganzheitlichen Anregungen umfassen die vielfältigen Sachinhalte der Bildungsbereiche. Sie ermöglichen allen Kindern, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, aktiv ein demokratisches Miteinander zu gestalten und Selbstbestimmung zu erleben.

Dafür lassen die pädagogischen Fachkräfte den Kindern ausreichend Zeit und berücksichtigen die Bedürfnisse aller Kinder nach unverplanter Zeit, um Ideen zu teilen und ihre Themen zu verfolgen. Pädagogische Fachkräfte respektieren den Wunsch von Kindern nach Freiräumen für Eigenaktivitäten, um ihren Alltag ohne Fremdbestimmung durch die Erwachsenen allein und in der Gruppe zu verbringen.

Pädagogische Fachkräfte begleiten und unterstützen Kinder dabei, ihren Bedürfnissen individuell oder in der Kindergemeinschaft nachzugehen und gestalten ihre Bildungsarbeit entsprechend. Die unterschiedlichen Anliegen von Kindern fließen transparent und für Kinder nachvollziehbar in Entscheidungsprozesse ein. Dies fördert die Selbstwirksamkeit der Kinder und ihre aktive Beteiligung am Bildungsprozess.

### Alltagssituationen als Bildungsprozesse

Wiederkehrende, alltäglichen Handlungen (bspw. Ankommen und Abholen, Wickeln und zur Toilette gehen, Körperpflege, Ausruhen, Mahlzeiten) enthalten immer Momente ganzheitlicher Bildung.

Dabei geben Rituale und regelmäßige Handlungsabläufe in der Kita und Kindertagespflege den Kindern Sicherheit und Orientierung im Miteinander des Alltags. Dazu gehören bspw. wiederkehrende Fixpunkte während des Tages, eine verlässliche Anwesenheit von vertrauten pädagogischen Fachkräften, Aufbewahrungsorte für persönliche Gegenstände, erreichbare Materialien und die Zugehörigkeit zu einer - für das Kind überschaubaren - Kindergemeinschaft.

Bei der Planung und Gestaltung des Tagesablaufs sind die psychischen und physischen Bedürfnisse aller Kinder zu beachten. Diese umfassen die Beteiligung an der Befriedigung ihrer elementaren, alltäglichen Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen, Wickeln, Körperpflege, unabhängig vom Alter des Kindes. Wie diese von den Kindern kommuniziert und ausgedrückt werden, ist individuell sehr verschieden. Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte gehört es daher auch hier, sich immer wieder für die verbalen und nonverbalen Mitteilungsformen der Kinder zu sensibilisieren, diese wahrzunehmen und angemessen zu handeln.

Ebenso bedeutsam im Tagesablauf ist ein sinnvoller Wechsel von Aktivität und Entspannung sowie Bewegung und Ruhe, der individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt.

Pädagogische Fachkräfte nehmen die unterschiedlichen Ruhebedürfnisse der Kinder wahr und stellen sicher, dass Kinder sich zurückziehen, entspannen und schlafen können, wenn sie es möchten.

Sie entwickeln mit den Kindern Rituale, die das Schlafen zu einer vertrauensvollen und angenehmen Situation werden lassen.

Damit die körperliche Selbstbestimmung des Kindes respektiert ist, ist es in Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte in jeder Pflegesituation aufmerksam für die Bedürfnisse, Anliegen und Wünsche der einzelnen Kinder zu sein. Sie sprechen vor jedem Körperkontakt das Kind an und vergewissern sich,

seine Signale richtig zu deuten. Sie gestalten mit dem Kind eine anregende und kommunikative Pflegesituation, in der sich das Kind wohlfühlen kann. Sie sorgen in der Wickelsituation dafür, dass die Intimsphäre geschützt und gleichzeitig Kontakt mit anderen Kindern möglich ist. Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder verständnisvoll in ihrem Bemühen, selbständig auf die Toilette zu gehen. Sie orientieren sich dabei an den Bedürfnissen und den Fähigkeiten der Kinder.

Mahlzeiten sind bedeutsame Bildungssituationen, die die körperliche, soziale, kulturelle und emotionale Entwicklung der Kinder unterstützen. Pädagogische Fachkräfte berücksichtigen die Essgewohnheiten der Kinder und geben Zeit für eine genussvolle Essenssituation. Sie begleiten die Kinder einfühlsam beim Essen, unterstützen die selbständige Nahrungsaufnahme und gewährleisten dabei die Bewegungsfreiheit der Kinder. Sie halten beim gemeinsamen Essen Blickkontakt und achten auf Signale, ob Kinder weiter essen möchten oder nicht.

Pädagogische Fachkräfte stehen in der Pflicht immer wieder zu reflektieren und zu prüfen, über welche Kommunikationswege und -formen sich Kinder mitteilen und diese Mitteilungen zu respektieren. Ebenso zentral ist die Verpflichtung, alle Kinder dabei zu unterstützen, sich in allen sie betreffenden Fragen äußern und beteiligen zu können. Ebenso bedeutungsvoll wie die gemeinsame Entwicklung von Formaten, die es allen Kindern ermöglichen sich an der Gestaltung des Miteinanders in der Kita und der Kindertagespflege zu beteiligen. Dazu gehört auch, mit Kindern über alle sie betreffenden Fragen und Festlegungen im Alltag zu sprechen, ggf. Zusammenhänge zu erklären und sie aktiv in Entscheidungen einzubinden.

### Partizipationskultur im Alltag

Demokratische Bildung basiert auf dem Prinzip der Partizipation. Demokratische Bildung in der Kindertagesbetreuung verfolgt das Ziel, alle Kinder frühzeitig an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und in die Gestaltung ihres (Lebens)Umfelds einzubeziehen. Entscheidungen werden daher gemeinsam mit den Kindern getroffen, damit ihre Selbstbestimmung und Mitbestimmung gefördert werden.

Die pädagogischen Fachkräfte agieren dabei als Begleiter und unterstützen die Kinder, ihre eigenen Meinungen zu entwickeln, Konflikte konstruktiv zu lösen und Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen. Demokratische Bildung bedeutet, die Vielfalt der Kinder zu respektieren und zu würdigen, ihre Perspektiven zu berücksichtigen und eine inklusive Gemeinschaft zu fördern. Demokratische Bildung legt den Grundstein für ein Verständnis von Gleichberechtigung, Toleranz und den respektvollen Umgang miteinander und trägt so zu einer demokratischen Gesellschaft bei.

Alle Kinder haben ein Recht darauf in der Kindergemeinschaft zu erleben, wie es ist, anderen gleichwertig und respektvoll zu begegnen, sensibel und verantwortungsvoll mit sich und anderen umzugehen, die eigenen Anliegen und Interessen zu vertreten, sich für die Anliegen und Interessen anderer einzusetzen, mit anderen zu teilen, Lösungen solidarisch auszuhandeln, und auch selbst als Person diese gleichwertige und respektvolle Begegnung erleben zu dürfen.

Im Alltag und den scheinbar 'banalen' Situationen, wie Wickeln, Schlafen gehen und Anziehen wird die Beteiligungskultur in der Kita und der Kindertagespflegestelle deutlich. Je nach Situation, Zusammen-

setzung der Kindergruppe und Rahmenbedingungen des Arbeitens zeigt sich, dass Partizipation verschieden realisiert werden kann und lebensweltlich-relevant übersetzt werden muss. Dabei erlebt sich jedes Kind als gleichwertiges Mitglied der Gemeinschaft, als aktiver und unverzichtbarer Teil der Einrichtung. Jedes Kind wird mit seinen Bedürfnissen, Themen und Bedarfen in Alltag ernstgenommen und aktiv einbezogen.

Pädagogische Fachkräfte haben die Verantwortung, den gemeinsamen Alltag nach demokratischen und partizipativen Grundsätzen zu gestalten und als Vorbild zu wirken. Diese Kultur der Partizipation drückt sich auch in den Kontakten der pädagogischen Fachkräfte untereinander, in ihrer Kommunikation und Zusammenarbeit im Team aus. Die Art und Weise des Aushandelns, der Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung, die Bereitschaft, Kritik zu äußern und anzunehmen, der respektvolle und anerkennende Umgang miteinander sind wichtige Bestandteile des Alltagshandelns und damit der unmittelbaren Bildungsumwelt der Kinder. Um sich mit der Partizipationskultur in der eigenen Einrichtung zu befassen, braucht es sowohl den Blick auf die Ebene der Erwachsenen als auch die der Kinder. Dabei geht es um das Verständnis von Beteiligung und um Autonomie. Entscheidungswege werden auf den Prüfstand gestellt. Pädagogische Fachkräfte betrachten aus der Perspektive der Kinder, inwieweit ihre Anliegen, Bedürfnisse und Themen im Alltag Raum haben.

Eine Beteiligungskultur in der Kita und der Kindertagespflege zu ermöglichen, erfordert von pädagogischen Fachkräften eine Palette an Möglichkeiten sich auszudrücken, mitzubestimmen und Einfluss in unterschiedlichen Situationen auszuüben. Es braucht dazu eine diskriminierungskritische Arbeitsweise, welche permanent reflektiert: Wer wurde 'vergessen'? Was haben wir übersehen? Welche Kinder haben gefehlt? War die Methode der Entscheidungsfindung für alle Kinder vertraut genug? Haben die Kinder genug Informationen bekommen, um sich zu entscheiden?

### Beteiligung im Alltag

Kindgerechte Beteiligungsformate sind Bestandteil einer partizipativen Alltagskultur. Es ist eine zentrale Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, in Abstimmung mit den beteiligten Kindern, Beteiligungsformen zu entwickeln, um die Partizipation der Kinder am Alltag zu gewährleisten. Dies kann in Strukturen wie bspw. Kinderkonferenzen und -beiräte münden, ist aber nicht darauf begrenzt. Hier können Kinder mit der notwendigen Ruhe, mit ausreichend Zeit und in einem passenden räumlichen Rahmen über Dinge sprechen, die sie bewegen und ihre Fragen und Meinungen einbringen. Hier können sie gemeinsam Ideen entwickeln, Regeln vereinbaren sowie Ziele und Kompromisse für das gute Gelingen ihrer Vorhaben aushandeln. Pädagogische Fachkräfte sind sich darüber klar, dass zwischen Kindern und Erwachsenen in einer Kita oder der Kindertagespflege Hierarchien bestehen, denn Erwachsene haben mehr zu 'bestimmen' als Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich kritisch damit auseinander, welche Folgen diese Ungleichgewichte für die Kinder haben, welche Veränderungen in Richtung von mehr Beteiligung sinnvoll wären, und setzen diese um. Pädagogische Fachkräfte achten dabei auch darauf, dass zurückhaltende Kinder zum Zuge kommen.

## Regeln und Verbindlichkeiten

Das alltägliche Leben in Kita und Kindertagespflege bietet vielfältige Gelegenheiten für Aushandlungen zwischen der Kindergemeinschaft und Erwachsenen. Dazu gehört unter anderem das Aushandeln von Regeln. Regeln organisieren das Zusammenleben von Menschen. Manche Regeln sind durch rechtliche Vorgaben gesetzt und nicht veränderbar (bspw. Bestimmungen zum Schutz des Lebens und der Gesundheit von Kindern). Andere Regeln machen Abläufe effizienter oder sind 'ungeschriebene Gesetze' die nirgendwo festgehalten, sondern in Handlungsroutinen eingeflossen sind. Für die demokratische Teilhabe von Kindern ist es bedeutsam, sie an der Entwicklung von Regeln zu beteiligen. Diese werden gemeinsam ausgehandelt und vereinbart sowie kontinuierlich von allen Beteiligten kritisch hinterfragt und ggf. verändert. Regelungen sollen begründet und transparent sein, Sicherheit geben und vor Willkür schützen. Es braucht diesen verbindlichen Rahmen, der sowohl ermöglicht als auch begrenzt und Kinder weder über- noch unterfordert. Kinder wollen den Sinn von Ge- und Verboten verstehen. Kinder erfahren dadurch auch, dass unterschiedliche Bedürfnisse und Vorstellungen im Raum stehen und es sich lohnen kann, die eigenen Ideen zurückzustellen, um in der Kindergemeinschaft gemeinsam handeln zu können. Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind pädagogische Fachkräfte gefordert, ihre Äußerungen sensibel wahrzunehmen, zu interpretieren und zurückzuspiegeln, ihnen in der Kindergemeinschaft 'eine Stimme zu geben'. Zu den Erfahrungen, die Kinder in der Kindertagesbetreuung sammeln, gehört auch, mit Kindern darüber zu sprechen, wann und aus welchen Gründen Erwachsene über den Alltag und konkrete Situationen bestimmen dürfen und müssen.

## Beschwerdeverfahren als integraler Bestandteil von Partizipationskultur

Häufig führen gegenläufige Interessen, Ungleichheiten in Beziehungen und bestehende Handlungsstrukturen im Aushandlungs- und Veränderungsprozess zu Konflikten. Daher brauchen Kinder Möglichkeiten, ihre Meinungen, Gefühle von Ungerechtigkeit, Kritik und Beschwerden zu äußern und damit ernstgenommen zu werden. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist daher ein vertrauensvoller, empathischer und wertschätzender Umgang miteinander, so dass Kinder für ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse, aber auch Beschwerden, Sorgen und Ängste bei allen pädagogischen Fachkräften ein 'offenes Ohr' finden. Die Strategien von Kindern sich mitzuteilen sind vielseitig. Sie drücken ihre Anliegen, Wünsche und Beschwerden auf viele verschiedene Weisen aus. Beschwerden von Kindern können sich in verbalem und nonverbalem Unmut äußern, Kinder können sich zurückziehen und wenig mitteilen oder laut werden und vermeintlich 'stören'. Beschwerden können subtil und leise sein, beispielsweise wenn Kinder die Einrichtung verlassen wollen und den Wunsch äußern, nach Hause zu gehen. Sie können sich auch in Form von Bauchschmerzen und körperlichem Unwohlsein, Weinerlichkeit und Ärger äußern oder durch ein körperliches Wegdrehen, Augen schließen, o.ä. Pädagogische Fachkräfte können diese Ausdrucksweisen erkennen und einordnen, wenn sie die Kinder bewusst beobachten und sich ihnen zuwenden. Erfahren Kinder so, dass sie in ihren Anliegen, Themen und Bedarfen ernst genommen werden, erleben sie sich als selbstwirksam und werden als Expertinnen und Experten ihrer Lebensrealität gesehen. Neben Vereinbarungen und vereinbarten Beschwerdewegen (wie ein Briefkasten, Kindersprechstunde mit der Leitung offene Abfrage im Morgenkreis) ist die Wachsamkeit der

pädagogischen Fachkräfte gefragt. Sie sind geschult, auditive und visuelle zwischenmenschliche Kommunikation mit Kindern responsiv, d.h. einfühlsam wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Es sollte Fachkräften in jeder Kita und Kindertagespflegestelle bewusst sein: Beschwerden, egal in welcher Form, sind erwünscht und haben das Potenzial, die pädagogische Arbeit zu verändern und die Beziehungen und Interaktionen zu demokratisieren. Kinder machen dadurch die Erfahrung, dass Erwachsene ihre Gefühle, Ideen, Anliegen und Handlungen wahr- und ernstnehmen und dass sie tatsächlichen Einfluss auf den pädagogischen Alltag in 'ihrer' Kita oder Kindertagespflege haben.

### Fragen zur Teamreflexion

Wie geben wir den Kindern die Zeit und den Raum, den sie brauchen, um ihren individuellen Bildungsprozesse nachzugehen?

Wie gewährleisten wir einen selbstbestimmten Zugang zu allen Bildungsbereichen?

Wie erkennen wir die verschiedenen Ausdrucksformen („100 Sprachen des Kindes“) in der Interaktion?

Wie nutzen wir wiederkehrende Situationen im Alltag für Bildungsprozesse?

Wie gestalten wir Mahlzeiten individuell, genussvoll und zugewandt?

Wie gestalten wir Pflege-, Hygiene- und Toilettensituationen individuell und zugewandt, so dass die körperliche Selbstbestimmung des Kindes geachtet wird?

Wie entwickeln wir Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung im Tagesablauf bieten? Wie stellen wir sicher, dass jedes Kind über die Strukturen des Alltags informiert ist?

Wie berücksichtigen wir im Alltag die Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen jedes Kindes?

Welchen Methoden und Formen der Beteiligung und Mitbestimmung lernen die Kinder in unserer Kita kennen?

## 3.4 Anregung erlebnisreicher und erfüllender Spiele

Spiel ist die Hauptaneignungstätigkeit der Kinder und die bedeutsamste und wirkungsvollste Art des Lernens. Spiel ist ein ganzheitlicher Bildungsprozess, ein „Lernen mit allen Sinnen“ mit starker emotionaler Beteiligung. Das Spiel fördert kognitive Fähigkeiten und stärkt die emotionale, soziale, motorische sowie soziokulturelle Entwicklung. Im Spiel konstruieren, dekonstruieren und rekonstruieren die Kinder ihre Lebenswirklichkeit. Sie setzen sich erforschend und lustvoll mit ihrer Umwelt auseinander. Kinder verarbeiten Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle und Gedanken im Spiel. Sie verbinden immer einen Sinn mit ihrem Spiel und seinen Inhalten. Für die Spielenden ist die Handlung wesentlich und nicht das Ergebnis.

Jedes Kind hat ein Grundrecht auf Spiel. Dieses Spiel - so die UN-Kinderrechtskonvention - sollte freiwillig, intrinsisch motiviert und eigenständig ausgeübt werden und nicht nur durch Erwachsene ange-

regt sein. Spiel als Bildungsprozess zu ermöglichen bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte im Tagesablauf ausreichend unverplante Zeit vorsehen, damit Kinder sich auf freie Spielprozesse einlassen können. Pädagogische Fachkräfte eröffnen Zugänge und regen das Spiel u.a. durch eine vielfältige Materialauswahl an.

Im Mittelpunkt jedes Spiels steht die selbstbestimmte Spieltätigkeit der Kinder. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder daher, selbst zu entscheiden, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten - unabhängig vom Alter der Kinder. Der Wechsel von Inhalt und Thema des Spiels richtet sich nach den Bedürfnissen der Kinder und ergibt sich auch aus dem Zusammenspiel mit Anderen. Das Interesse am Spielvorhaben und der Inhalt des Spiels führen die Kinder zusammen. Der Inhalt des jeweiligen Spiels gibt ihnen die Handlungen, die Art des Verhaltens und der Beziehungen untereinander vor. Pädagogische Fachkräfte ermuntern Kinder daher, eigene Spielideen zu entwickeln und stehen ihnen begleitend bei Bedarf zur Verfügung. Indem Kinder ihre Erlebnisse - auch beängstigende Ereignisse - verarbeiten und zugleich Interesse entwickeln, Neues in Erfahrung zu bringen, um ihr Spiel noch intensiver spielen zu können, dringen sie tiefer in für sie bedeutsame Lebensbereiche ein. Im Spiel stellen sie sich die Fragen selbst und erfinden bzw. suchen dazu die Antworten. Insofern kann das Spiel Anstoß geben, sich neues Wissen und Können anzueignen - es wird zu Erkenntnisquelle. Pädagogische Fachkräfte geben Impulse, um Spiele variantenreich und interessant zu gestalten, ohne die Spielideen zu dominieren. Die pädagogischen Fachkräfte eröffnen Kindern vielfältige Spielorte oder Räume, so dass die Kinder den für sie jeweils idealen Spielort auswählen können. Der Spielort kann sich von den Vorstellungen der Erwachsenen unterscheiden und kann neben den Gruppenräumen auch ein Funktionsraum (z.B. der Bewegungsraum), ein Flur, das Freigelände o.ä. sein. Gleiches gilt für die Auswahl der Materialien und deren Bedeutung im Spiel.

Pädagogische Fachkräfte können auch gezielt Lernpotenziale des Spiels nutzen und mit Bildungsinhalten verknüpfen. So können sie bspw. ein Interesse an Fußball, das sich im Rollenspiel zeigt, zur Bewegungsförderung nutzen und verschiedene Ballarten zur Verfügung stellen. Oder sie nutzen ein kreatives Interesse des Kindes dafür, verschiedene geometrische Formen in einem Mandala oder als Steckspiel zu sortieren und zu legen. Im Spiel wird interagiert und kommuniziert, wodurch die sprachliche Entwicklung 'nebenbei' aktiv geübt und (weiter)entwickelt wird.

Weiteres Lernpotenzial ergibt sich für die soziale Entwicklung. Das Spielen erfordert auch, auf andere Menschen zuzugehen, Andere am eigenen Spiel teilhaben zu lassen, das Spielgeschehen auszuhandeln und sich untereinander auszutauschen. Außerdem geht es im Spiel um Kompromisse, Perspektivübernahme, Konfliktlösungen, gewinnen und verlieren können, sich streiten und wieder versöhnen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder - falls erforderlich - beim Aushandeln von Regeln und begleiten sie, bei Konflikten und Streitigkeiten.

### Die Entwicklung des Spielens

Für die Entwicklungsaufgaben von Kindern hat das kindliche Spielen einen hohen Stellenwert, insbesondere in den ersten Lebensjahren.

Doch wie entwickeln sich die verschiedenen Spielformen von Kindern?

In der Spielentwicklung wird nach Funktions-, Symbol-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspiel unterschieden. Dabei lösen sich die verschiedenen Spielformen nicht einfach ab, sondern überschneiden sich und finden nebeneinander statt, um dann auf einem höheren Spielniveau ineinander überzugehen. Mit den kindlichen Entwicklungsphasen verändern sich auch die Schwerpunkte im Spiel. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Verwirklichung ihrer vielfältigen Spielideen und der Erweiterung ihrer Spielfähigkeiten und sorgen dafür, dass Kinder sich vielfältige Spielformen erschließen können. Bei Körper- und Funktionsspielen geht es um das Erkunden des eigenen Körpers und der Welt, ihrer Gegenstände und Materialien in der näheren und greifbaren Umgebung der Kinder. Die Objekte werden dabei unspezifisch genutzt, Kinder experimentieren damit und entdecken ihre Umgebung.

### Spiel jüngerer Kinder

Das Spiel für jüngere Kinder unterscheidet sich in einigen Aspekten von dem für ältere Kinder, da es stark auf Entwicklungsthemen begründet ist. In den ersten Lebensjahren sind Spieltätigkeiten von sensorischen Erfahrungen und der Interaktion mit der physischen Umgebung geprägt. Pädagogische Fachkräfte achten auf die Sicherheit der Kinder, ohne ihre Explorations- ihre Abenteuerlust unangemessen einzuschränken. Sie begleiten die Kinder in den verschiedenen Spielsituationen sprachlich.

Jüngere Kinder erkunden ihre Welt vorrangig durch ihre Sinne. Das Spiel konzentriert sich stark auf sensorische Erfahrungen wie das Berühren, Fühlen, Sehen, Hören und Schmecken. Pädagogische Fachkräfte stellen daher verschiedenste Gegenstände bereit, damit Kinder diese untersuchen und erkunden können. Auf diese Weise werden ihre Sinne stimuliert und die sensorische Wahrnehmung gefördert. In den ersten Lebensjahren nutzen Kinder Spielhandlungen zum Kennenlernen des eigenen Körpers und zur Entwicklung der motorischen Fähigkeiten. Pädagogische Fachkräfte geben Kindern ausreichende Möglichkeiten, ihren eigenen Körper zu erfahren, die Körperteile zu erkunden und ihre Funktion zu erforschen.

Spielen beinhaltet das Greifen, Halten, Werfen, Kriechen und die Entwicklung der eigenen Fortbewegung wie krabbeln, Hochziehen, erste Gehversuche bis hin zum Laufen. Spielmaterialien sind daher darauf ausgerichtet, die Fein- und Grobmotorik der Kinder zu fördern. Pädagogische Fachkräfte geben Kindern ausreichende Möglichkeiten, ihren eigenen Körper zu erfahren. Jüngere Kinder möchten ihre Umgebung erkunden und 'be'-greifen. Ihr Spiel beinhaltet daher oft einfache Entdeckungsspiele, bei denen sie Gegenstände untersuchen, stapeln, sortieren und manipulieren. Diese Spieltätigkeiten fördern bspw. die Auge-Hand-Koordination und das Verständnis von räumlichen Beziehungen. Kinder lernen dabei durch Wiederholung. Spiele und Aktivitäten, die wiederholt werden können, helfen dabei, Muster zu erkennen und mathematische und naturwissenschaftliche Vorläuferkompetenzen zu entwickeln. Pädagogische Fachkräfte beobachten daher die unterschiedlichen Spielschemata der einzelnen Kinder und unterstützen diese durch entsprechende Anregungen.

### Spiel als Bildungsprozess und Spielen als Selbstzweck

Die Fachkräfte unterstützen das Spiel als Bildungsprozess, indem sie es als eigenaktive Veranstaltung der Kinder respektieren und dennoch Angebote für rezeptives Spiel bereithalten. In diesen aufneh-

menden Spielmöglichkeiten erhalten Kinder Gelegenheit, ihre Kompetenzen zu erweitern. Dabei entscheiden sie jeweils neu, in welchem Umfang sie das tun. So können sie ein Brettspiel trotz Verlierens weiterspielen oder abbrechen, bei Bewegungsspielen mit anderen Kindern über Regelabwandlungen verhandeln oder die Aufgaben wie vorgegeben umzusetzen versuchen. Jedes Kleinstkind, das immer wieder versucht, eine geometrische Form in die vorgestanzten Öffnungen einer Box zu sortieren, nimmt die vorgesehene Aufgabe an und setzt sie so lange um, bis es irgendwann versucht, sie abzuwandeln (z.B. einen Quader in eine runde Öffnung der Box zu hämmern). Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eigene Spielwege geht, trifft es jeweils selbst oder mit seinen Spielpartnerinnen und -partner. Ebenso wie Spiel als Bildungsprozess bestärken Fachkräfte das Spielen als Aktivität aus purer Freude ohne Ziel, es braucht keinem Zweck zu dienen. Manchmal geht der Bildungsprozess in die Aktivität aus Freude ohne Zweck über, manchmal genügt Kindern auch eins davon. Freude bereitet es Kindern auch, wenn sie ihre Begeisterung am Spiel oder Spielen gemeinsam mit den Fachkräften erleben können, z.B. beim gemeinsamen Spieleerlebnis oder auch beim Beobachten der Fachkräfte im Spiel mit anderen Kindern.

Beim Symbolspiel, Fiktionsspiel oder Als-Ob Spiel (ca. ab dem 3. Lebensjahr) ersetzen Kinder den ursprünglichen Gegenstand und dessen typische Verhaltensweisen durch symbolische Gegenstände. Das Spiel wird abstrakter und es wird z.B. aus einem Karton ein Haus, aus einem Löffel ein Mikrofon.

Im Rollenspiel rekonstruieren Kinder das, was sie erlebt, erfahren, gesehen und gefühlt haben mit Hilfe ihrer Phantasie und Perspektivwechseln und lassen die Situationen neu entstehen. Das Rollenspiel zeigt sich ca. ab dem 4. Lebensjahr, wenn Kinder im abstrakteren Spiel miteinander interagieren. Dabei spielen sie gemeinsam in verschiedenen Rollen oder spielen Rollen nach. In selbstgewählten Themen und imaginären Spielhandlungen ist es Kindern möglich, das Leben der Erwachsenen zu imitieren oder in die Phantasiewelt von Märchen und 'Superhelden' einzutauchen. Die Kinder legen diese Wirklichkeit nach eigenen Vorstellungen fest und lassen z.B. Wünsche wirklich werden. Das phantasievolle Spiel ist für sie eine Möglichkeit sich mit Lebensbereichen auseinanderzusetzen, die ihnen im realen Leben (noch) nicht zugänglich sind. Pädagogische Fachkräfte unterstützen daher Kinder darin, Gesehenes, Erlebtes, Erfahrenes fantasievoll auszuleben. Auch wenn Rollenspiele bei jüngeren Kindern weniger ausgeprägt sind als bei älteren, können sie dennoch einfache Formen von Rollenspielen genießen. Dies kann beispielsweise das Nachahmen von Alltagshandlungen wie das Telefonieren mit einem Spieltelefon oder das Puppenpflegen sein.

Ungefähr ab dem 5. Lebensjahr spielen Kinder Konstruktionsspiele, die Kompetenzen in Handlungsplanung, Strategiebildung und Zielentwicklung erfordern. Bedürfnisaufschub, Konzentration und Ausdauer sind hierbei gefragt und es entsteht etwas Konkretes, wie z.B. ein Turm oder der Nachbau einer Kita.

In Regelspielen, in denen Kinder allein oder mit anderen nach Regeln einem bestimmten Spielverlauf folgen, werden ca. ab 6 Jahren gespielt und ermöglichen die Erfahrung von Spielregeln in sozialer Interaktion. Dies können Bewegungs-, Denk- oder Gewinnspiele sein, bei denen es z.B. um (senso)motorische Fähigkeiten geht, um Handlungsplanung oder die Bewältigung von (positiven und negativen) Emotionen. Dazu gehören z.B. Ballspiele, Wettkampf- oder Brettspiele.

### Fragen zur Teamreflexion

Inwieweit lässt unser Tagesablauf zu, dass Kinder selbst entscheiden können, wie lange sie spielen möchten?

Wie gestalten wir mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen zu vielfältigem Spiel?

Wie sind die verschiedenen Spielformen des Rollen-, Funktions-, Symbol-, Konstruktions- und Regelspiels in unserer Raumgestaltung und Materialauswahl berücksichtigt?

Wie sorgen wir dafür, dass sich Kinder vielfältige Spielformen erschließen können?

Welche Rollenspiele werden von unserer Materialauswahl begünstigt?

Wie begleiten wir Kinder dabei, ihre Interessen und Themen im Spiel auszuleben?

Welche Rolle haben wir beim Spiel des Kindes bzw. der Kinder?

Wie nutzen wir das Spiel des Kindes bzw. der Kinder zur Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung?

Wie unterstützen wir Kinder beim Aushandeln von Regeln, in Streitigkeiten und bei Konflikten?

### 3.5 Entdeckendes und forschendes Lernen in Projekten

Nicht alle Fragen und Themen, die für Kinder wichtig sind, erschließen sich ihnen durch eigene Erfahrungen im alltäglichen Leben und im Spiel. Aber ihre forschenden und entdeckenden Bildungsprozesse im Alltag bieten gute Möglichkeiten, ihre Fragen aufzugreifen und zu vertiefen sowie im Rahmen von Projekten ihre Fragen zu beantworten.

Projekte entstehen aus der Neugier und Begeisterung der Kinder für Themen, die sie faszinieren und zu denen sie mehr wissen möchten. Projekte sind für Kinder und pädagogische Fachkräfte wie ein Eintauchen in (teilweise) unbekannte Themen. Es geht dabei um die gemeinsame Suche nach Antworten, die Freude des Entdeckens sowie des Verstehens von Zusammenhängen. Dem Forscherdrang, der Kreativität und den Herangehensweisen an die Beantwortung der Fragen sind keine Grenzen gesetzt. Jedes Projekt ist anders – unterschiedlich in der Entstehung, in der Dauer, im Verlauf und in den Methoden. Aber jedes Projekt lebt von der Begeisterung der Kinder.

Projekte können aus konkreten Anlässen entstehen, in denen die Neigungen und Interessen der Kinder zum Ausdruck kommen: Im Alltagserleben, in anregungsreichen Räumen, im Spiel, auf Ausflügen oder angeregt durch Aktivitäten, entwickeln Kinder ihre Themen und Fragen an die Welt. Pädagogische Fachkräfte werden Kinder aber auch auf Dinge, Erscheinungen, Ereignisse aufmerksam machen und ihre Bedürfnisse und Interessen für Themen wecken, die für ihr Aufwachsen in dieser Welt und für ihre Entwicklung wichtig sind.

Insbesondere über die gezielte und bewusste Beobachtung (vgl. Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation), über Erkundungen und Gespräche mit den Kindern bekommen die pädagogischen Fachkräfte mit, welche Interessen, (Forschungs-)Fragen und Themen die Kinder aktuell beschäftigen: *Was ist der Unterschied zwischen einem Planeten und einem Stern? Wie atmen Fische? Warum wird Wasser eigentlich weiß, wenn es friert? Warum reißen die Bauarbeiter das Haus ein, denn dort leben Menschen?* Die Fragen von Kindern zu ihrer Lebenswelt sind vielfältig und vielschichtig. Dies können Spielthemen, Sachthemen, Familienthemen, Zukunftsthemen, Gruppenthemen oder Initiativen von Kindern sein. Themen ergeben sich aus Veränderungen im Sozialraum, gesellschaftlichen Ereignissen oder im Austausch mit den Familien. Sie können sich auch ableiten aus der Auseinandersetzung mit zukünftigen Herausforderungen.

Weitere Zugänge sind von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommene, gesellschaftliche Entwicklungen, die für das Aufwachsen von Kindern und ihre Entwicklung bedeutsam sind. So können sich Kinder in Projekten zu Themen wie beispielsweise Naturerlebnissen, Nutzung und Bedrohung von natürlichen Ressourcen, Umgang mit Tieren, mit Energie, Wasser, Ernährung, mit Fragen von Gerechtigkeit, Flucht und Migration oder dem Konsum mit zukunftsrelevanten Fragen auseinandersetzen. Sie erlangen so wichtige Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Mitgestaltung der Welt.

Lernen in Projekten ist für Kinder und pädagogische Fachkräfte ein entdeckendes und forschendes Lernen in Sinnzusammenhängen. Ein Projekt wird umso lebendiger, je stärker der Bezug zur Lebenswelt ist und je mehr es den Interessen und Neigungen der Kinder entspricht. Pädagogische Fachkräfte erkennen deshalb Initiativen von Kindern und folgen diesen. Wie und ob ein Projekt entsteht, ob es sich „leise entwickelt“ oder aktiv eingebracht wird, ob sich Fragen der Kinder für ein Projekt eignen, lässt sich an ihrem Verhalten und ihren Handlungen erkennen: Sind Kinder interessiert? Zeigen sie Neugier? Fragen sie nach und beteiligen sie sich? Kinder entscheiden dadurch, ob ein (Gesprächs-)Thema zu einem Projekt wird. Kinder können bei der Entscheidungsfindung, insbesondere bei Themen, die von pädagogischen Fachkräften eingebracht werden, verschiedene Formen der Mitbestimmung kennenlernen. Gesprächskreise, themenbezogene Bilderbücher und Geschichten sowie anregende Materialien und Auswahlmethoden sind geeignet, um auch schon sehr junge Kinder in bewusste Entscheidungen aktiv einzubeziehen.

### Ein Projekt mit den Kindern planen und gestalten

Projekte werden mit den Kindern geplant und nicht für sie. So werden sie für Kinder erlebnisreich und interessant. Entsprechend dem Entwicklungsstand überlegen und planen pädagogische Fachkräfte mit Kindern gemeinsam, welche Spiele, Aktivitäten, Medien, Materialien und Institutionen geeignet sind, um die Fragen der Kinder zu beantworten. Wie werden ihnen bestimmte Erfahrungen zu verschiedenen Bildungsbereichen ermöglicht und wie können welche Vorhaben gestaltet werden? Aus diesen Überlegungen leitet sich jedoch kein fester Projektfahrplan ab, sondern ein Fundus an Ideen und Möglichkeiten, auf den je nach Projektverlauf zurückgegriffen werden kann. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder und bringen ihrerseits Fragen und Vorschläge ein, ohne jedoch die Ideen der Kinder zu dominieren. Darüber hinaus sind sie durchgehend offen für Fragen und Dialoge. Sie setzen bei Bedarf neue Impulse, um den Prozess anzuregen. Dabei schaffen pädagogische Fachkräfte Zugänge

durch eine ganzheitliche Bearbeitung der Themen, unter Berücksichtigung verschiedener Bildungsbe-  
reiche.

Entlang des Projektthemas entwickeln sie im Team konkrete Ziele des pädagogischen Handelns. Sie überlegen, welche Erfahrungen sie den Kindern ermöglichen möchten und welche Kompetenzen sie fördern und unterstützen wollen. Dabei berücksichtigen sie die individuelle Entwicklung der Kinder und gehen auf besondere Bedürfnisse einzelner Kinder ein: Welche Kompetenzen, Stärken oder Begabungen können welche Kinder in das Projekt einbringen? Welche Entwicklungsthemen zeigen die jüngsten Kinder? Wie lässt sich die Teilhabe aller interessierten Kinder ermöglichen?

Projekte sind prozessorientiert und ergebnisoffen, das heißt bei Projekten stehen Ergebnisse und Antworten nicht schon vorher fest, vielmehr gehen Kinder und Fachkräfte gemeinsam in einen Prozess des entdeckenden und forschenden Lernens, um Antworten auf die Fragen zu finden. Die Erwachsenen achten dabei die Herangehensweise der Kinder und ihre Deutungsmuster. Im Rahmen der täglichen Bildungsarbeit gibt es Tätigkeiten und Aktivitäten, die Bezüge zu den Projektthemen aufweisen können, aber nicht müssen. Ein Projekt kann daher aus verschiedenen Aktivitäten bestehen, aber nicht jede Aktivität ist deshalb gleich ein Projekt.

Ein Projekt birgt immer wieder Überraschungen, wenn Kinder und andere Beteiligte neue Ideen und Fragen einbringen und sich dadurch neue Wege eröffnen. Ergibt sich ein „roter Faden“, kann dieser immer weitergesponnen werden. Gleichsam können sich dadurch auch die Inhalte verändern. Den Verlauf eines Projektes bestimmen immer die Kinder.

Ein Beispiel: Kinder entdecken auf dem Weg zum Wochenmarkt eine Graffiti-Künstlerin, die beauftragt wurde, die Stromkästen in der Straße zu gestalten. Die Kinder kommen mit ihr ins Gespräch und interessieren sich insbesondere für die unterschiedlichen Stifte, Spraydosen und Sprühtechniken. Zurück in der Einrichtung nutzen die Kinder das Atelier und gestalten gemeinsam ein Graffitiwerk. Dabei entdecken sie das Mischverhalten von Farben, setzen sich mit Schattierungen auseinander und erkennen, dass Lichteinstrahlungen einen Einfluss auf das Wahrnehmen von Farben haben. Ein Kind berichtet daraufhin, dass es bei einem Besuch seiner Großeltern in Madagaskar Chamäleons gesehen hat, die ihre Farbe auch immer verändern. In den folgenden Tagen erkunden die Kinder mithilfe von Büchern, Weltkarten und einer digitalen Kindersuchmaschine wie z.B. 'blinde Kuh' den Lebensraum der Tiere, erkennen typische körperliche Merkmale sowie die Vielfalt der Gattungen innerhalb der Familie der Chamäleons. Über die Lebensräume der Tiere entstehen Fragen zur Lebenswelt der dort lebenden Kinder und Familien, so dass sie Kontakt aufnehmen zu den dort lebenden Großeltern eines Kindes. So kann aus einem (einfachen) Ausflug zum Wochenmarkt eine mehrwöchige 'Forschungsreise' werden indem pädagogische Fachkräfte dem 'Forschungsweg' der Kinder folgen.

Die Teilnahme an einem Projekt ist immer freiwillig und interessensabhängig. Die Kinder sind jederzeit eingeladen, sich an allen oder auch nur einzelnen Aktivitäten zu beteiligen. Kinder setzen sich mit den einzelnen Aspekten eines Projektthemas in Einzel- oder Partnerarbeit, Kleingruppen und der gesamten Gruppe auseinander. Projekte sind zeitlich nicht begrenzt und dauern so lange an, wie die Kinder an

ihrem Verlauf interessiert sind. Projekte dürfen auch versanden oder abgebrochen werden, wenn Kinder das Interesse verlieren. Auch die Gruppe der aktiven Kinder kann sich verändern. Sie kann sich zu einzelnen Aktivitäten aufteilen und auch wieder zusammenkommen, um sich über das eigene Erleben und neu gewonnene Erkenntnisse auszutauschen.

Welche Besonderheiten erfordert Projektarbeit mit jungen Kindern?

Schon in den ersten Lebensjahren bieten die Bedürfnisse, Interessen und insbesondere die Entwicklungsthemen junger Kinder Anlässe für die Gestaltung erster Projekte, in denen sie sich zielgerichtet mit sich selbst, mit den Anforderungen der Kindergemeinschaft und dem Umfeld der Kita und Kindertagespflege auseinandersetzen können. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die - vor allem auch nonverbalen - Äußerungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder achtsam wahrzunehmen und diese sensibel im Projektverlauf aufzugreifen. In der Interaktion von jüngeren und älteren Kindern achten sie darauf, dass die Bedürfnisse und Interessen aller Kinder gleichwertig in das Projekt einbezogen werden. Projekte mit jungen Kindern sind oft zeitlich kürzer als solche mit älteren Kindern.

Projekte sind sehr gut geeignet, zur Öffnung der Kita und Kindertagespflege nach außen beizutragen. In Projekten können Kinder den eigenen Sozialraum als unmittelbares Lebensumfeld entdecken und durch weitere Exkursionen mit anderen Berliner Stadtteilen vergleichen. Eltern können hierbei aktiv einbezogen werden und die Fachkräfte unterstützen. Eltern, Großeltern und Menschen aus der Nachbarschaft, dem Handwerk und Kunstschaffende sowie weitere Kontakte können als Expertinnen und Experten Projekte sehr bereichern. Projekte bieten vielfältige Möglichkeiten, die unterschiedlichen Familienkulturen und Identitäten in der Kita lebendig werden zu lassen.

### Projekterfahrungen auswerten und dokumentieren

Alle Beteiligten werten die Erfahrungen kontinuierlich bereits während des Verlaufs aus. Pädagogische Fachkräfte regen die Kinder dazu an, ihre Erfahrungen nachzuvollziehen, eigene Erfolge zu sehen und anzuerkennen und mit Schwierigkeiten konstruktiv umzugehen. Auf diese Weise erweitern Kinder auch ihre lernmethodischen Kompetenzen. Der weitere Projektverlauf ergibt sich aus den gemeinsamen Reflexionen. Situationen, die die Kinder für bedeutsam halten, werden von ihnen im Projektverlauf und - bei Bedarf - mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte dokumentiert. Anschaulich wird die Dokumentation unter Verwendung verschiedener Medien. In vielen Kitas und Kindertagespflegestellen haben sich u.a. Projektwände und -tische, Projekt-Portfolios, Ausstellungen, Lerngeschichten der Gruppe, Forschungsbücher, Filme und Leporellos bewährt. Fragen, Ideen und Erkenntnisse der Kinder werden dabei sichtbar. Schilderungen zu den Erlebnissen und Emotionen der Kinder machen die Dokumentation lebendig und spiegeln das Engagement der Kinder wider. Bei der Wahl des Inhalts („was wird dokumentiert?“) und der Form („wie wird dokumentiert?“) ist entscheidend, wie der Prozess entlang der Neugier und der Fragen der Kinder verlief und was sie dokumentieren möchten. Erfahrungen und bedeutsame Bildungs- und Lernprozesse können auch im Portfolio des Kindes

dokumentiert werden. Dadurch wird die Funktion des Portfolios als Bildungsbiografie deutlicher und macht es möglich, im Gespräch mit dem Kind auf frühere Erfahrungen zurückzukommen und daran anzuknüpfen.

In einem Projekt gewonnene Erkenntnisse werden mit den Kindern reflektiert und von den pädagogischen Fachkräften ins eigene Team getragen. Sie motivieren zu weiteren Projekten, veranschaulichen die Lernprozesse der Kinder und sind Teil der pädagogischen Planung im Team.

### Fragen zur Teamreflexion

Wie erkunden wir, welche Themen hinter den Fragen und Interessen von Kindern liegen? Welche Bezüge können wir zu ihren Lebensrealitäten ziehen?

Wie ermöglichen wir eine kindgeleitete Projektarbeit? Wie stellen wir im Projektverlauf die gemeinsame Planung und Gestaltung mit den Kindern sicher?

Wie unterstützen wir die Kinder im Projektverlauf, ihre gemeinschaftlichen Erfahrungen und Eindrücke zu besprechen und zu veranschaulichen?

In welcher Weise können wir die Eltern der Kinder und Expertinnen und Experten aus der Nachbarschaft in die Projekte der Kinder einbeziehen? Welche Erkenntnisse können Kinder dadurch gewinnen?

Wie dokumentieren wir relevante Forschungsfragen und ihre Antworten? Wie werden für die Kinder bedeutsame Erkenntnisse und Erfahrungen auch für die Eltern und das Team der Kita sichtbar?

Welche Absprachen und Zeiten nutzen wir im Team, um uns über konkrete Ziele unseres pädagogischen Handelns für laufende und geplante Projekte zu verständigen?

## 3.6 Gestaltung anregungsreicher Räume mit Kindern

Eine bewusste Raumgestaltung hat eine große Bedeutung für das psychische und physische Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes. Die Raumgestaltung beeinflusst das entdeckende und forschende Lernen von Kindern in den verschiedenen Bildungsbereichen. Eine konzeptionell durchdachte und kindorientierte Gestaltung der Lernumgebung unterstützt selbstbestimmte Bildungsprozesse.

Räume sind deshalb Wohlfühl-, Bildungs- und Forschungsorte, in denen alle Sinne des Kindes angesprochen werden. Es sind Orte, an denen sie eigenaktiv und bedeutungsoffen tätig sein können und die dazu anregen, eigene Erfahrungen zu machen. Räume eröffnen Anlässe für soziale Interaktionen und Kommunikation, sie bieten Herausforderungen zum Experimentieren, Entdecken und Gestalten. Der von den pädagogischen Fachkräften mit den Kindern gestaltete Raum spielt eine aktive Rolle in ko-konstruktiven Bildungsprozessen. Räume und ihre Materialausstattung tragen aktiv dazu bei, wie Kinder lernen, wie sie angeregt werden, welchen Themen und Materialien sie sich widmen, wie sie sich

ausdrücken, im sozialen Miteinander sind und interagieren. Räume sind deshalb einladend gestaltet und regen Kinder an, sich in intrinsisch motivierte Bildungsprozesse zu begeben. Pädagogische Fachkräfte gestalten deshalb Räume und wählen Material gemeinsam mit den Kindern aus. Dies geschieht beobachtungs-basiert und veränderbar.

Pädagogische Fachkräfte achten auf eine Raumgestaltung, die eine Teilhabe jeden Kindes ermöglicht, so dass sich alle mit der Umgebung identifizieren können, sich wohl fühlen, frei bewegen sowie ihren Interessen nachgehen können. Räume fordern Kinder heraus, die eigenen Grenzen auszuprobieren und sich unbekanntem Themen zu widmen. Gleichsam bieten Räume aber auch Vertrautheit und Wiedererkennbarkeit, damit Kinder sich wohl und aufgehoben fühlen. In Räumen finden sich deshalb die Interessen und Themen der Kinder sowie ihre Lebenswelt wieder. Kinder finden z.B. Fotos von vertrauten Personen oder Gegenstände aus ihren häuslichen Umgebungen in den Rollenspielbereichen. Das heißt pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass die Familien der Kinder in der Kita und Kindertagespflege sichtbar sind, sowie spezifische Elemente der jeweiligen (Herkunfts-)Region. Räume und Materialien spiegeln so die Vielfalt der Kindergemeinschaft und des Sozialraums wider.

Die Gestaltung der Räume orientiert sich an den baulichen und konzeptionellen Grundlagen der Einrichtung. So wird bspw. eine Einrichtung, die als Kita gebaut wurde und ohne feste Gruppenstrukturen arbeitet, ihre Räume anders gestalten als eine Kita, die über einen Gruppenraum verfügt, in dem alle Spielbereiche vorzusehen sind. Noch anders stellt sich die Raumgestaltung für die Kindertagespflege dar, teilweise werden private Wohnbereiche der Tagespflegefachkräfte als Räume für die Bildungs-Erziehungs- und Betreuungsaufgaben genutzt.

Auch das Alter der betreuten Kinder spielt eine Rolle: Gibt es ein 'Nest' oder einen Krippenbereich? Wie ist dieser gestaltet? Die bereitgestellten Materialien sind vielfältig und repräsentieren alle Bildungsbereiche. Sie sind anregend präsentiert und laden Kinder zu ganzheitlichen Bildungsprozessen ein. Pädagogische Fachkräfte ermöglichen den Zugang zu Materialien aus allen Bildungsbereichen, die Kindern Freiräume zur Ausgestaltung von selbstwirksamen Bildungsprozessen sowie für kognitive Anregungen geben. Pädagogische Fachkräfte regen durch einen flexiblen und anregend gestalteten Raum vielseitige Sinnes- und Wahrnehmungserfahrungen an. Sie gewährleisten den Zugang zu kreativen Tätigkeiten, zum Werken und zu Werkzeugen. Kinder haben die Möglichkeit zum Bauen und Konstruieren. Bedeutungsoffene Materialien und Alltagsgegenstände sind unverzichtbar: Sie tragen zu einem phantasievollen Spiel der Kinder bei und können für Kinder heute diese und morgen jene Bedeutung bekommen.

Räume haben flexible Elemente, damit Kinder sie immer wieder entsprechend ihren Vorstellungen und Spielsituationen verändern können. Dazu eignen sich leicht verschiebbare Möbel, Materialien sowie Vorhänge, die sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Kinder sowie verschiedene Gruppenkonstellationen anpassen lassen.

Die Raumgestaltung bietet geschützte Spielbereiche, die selbständig genutzt werden können, die den jüngeren Kindern Sicherheit und Schutz bieten und zugleich Kontakt zu älteren Kindern ermöglichen. Versteckte Ecken, separate Räume und abgetrennte Bereiche, ein entsprechendes Außengelände ermöglichen ein ungestörtes Spiel drinnen wie draußen.

Verschiedene, ansprechend gestaltete Rückzugsmöglichkeiten ermöglichen Kindern selbstbestimmte Ruhe, Privatsphäre, Entspannung und eröffnen die Möglichkeit für ruhigere Tätigkeiten. Der Schlafbereich ist so gestaltet, dass die Kinder eine vertraute und sichere Umgebung vorfinden und Kinder ihren individuellen Schlafbedürfnissen nachkommen können.

Wasch- und Sanitärbereiche sind Bildungsräume. Sie ermöglichen eine beziehungsvolle Pflege und achten die Intimsphäre des Kindes. Es sind Toiletten und Waschbecken vorhanden, die für die Altersgruppe selbständig nutzbar sind bzw. es sind entsprechende Hilfsmittel zum Erreichen derselben verfügbar. Pädagogische Fachkräfte ermöglichen in den Bädern vielfältige Erkundungen und Kommunikation. Sie gestalten den Wickelbereich so, dass sie sich dem einzelnen Kind aufmerksam zuwenden und zugleich Kontakt zu anderen Kindern haben können. Sie schaffen Möglichkeiten, dass Kinder den Wickeltisch selbstständig erreichen können.

Pädagogische Fachkräfte erleichtern Kindern die Orientierung bei der Auswahl ihrer Tätigkeiten und Spiele durch Übersichtlichkeit und frei zugängliches Material. Die Materialien sind deshalb für die Kinder erreichbar und erkennbar aufbewahrt. Sie sind zugänglich sowie frei zu wählen und zu nutzen. Aufbewahrungskisten sollten durchsichtig bzw. für die Kinder offen einsehbar sein. Die Materialien stehen in offenen Regalen bereit und haben einen hohen Aufforderungscharakter. Klare Strukturen und Ordnung helfen den Kindern sich im Raum zurechtzufinden. Unterstützt wird dies durch Bilder an den Regalen und auf den Aufbewahrungskisten sowie schriftsprachliche Beschriftungen oder auch visualisierte Mengenangaben in Kombination mit Zahlen, die gemeinsam mit den Kindern angebracht werden.

Neben solchen konzeptionellen Überlegungen zu den Wirkungen und der Ausgestaltung von Räumen geht es auch darum, die Meinungen und Ideen der Kinder einzuholen. Pädagogische Fachkräfte können mit Kindern z.B. überlegen, wo sie besonders gerne spielen, von welchem Spielzeug es mehr geben sollte, was sie vermissen. Sie können mit Kindern einen Rundgang durch die Räume machen und fotografieren, was ihnen wichtig ist. Kinder können ihre Vorstellungen zeichnen oder mit einem Computerprogramm konstruieren. Pädagogische Fachkräfte können im Team über Vor- und Nachteile von spielzeugfreien Zeiten nachdenken. So gelebte Partizipation bei der Ausgestaltung fördert das Gefühl der Selbstwirksamkeit als auch der Zugehörigkeit, der Identifizierung und der Mitverantwortung. Neben der Einhaltung der sicherheitstechnischen Anforderungen sollte bei der Planung der Räume ein besonderer Wert auf Nachhaltigkeitsaspekte gelegt werden. Pädagogische Fachkräfte achten im Alltag auf eine wertschätzende und sichtbare Präsentation der Werke von Kindern, indem sie diese bspw. ausstellen, präsentieren oder als Vorlage für weitere Handlungen nutzen.

Nutzen Kindertagespflegestellen private Wohnbereiche, gestalten die Fachkräfte die Räume für Bildung, Erziehung und Betreuung ebenso auf Grundlage der Ansprüche der Kinder auf Orientierung, Anregung und Flexibilität unter Berücksichtigung der gegebenen Möglichkeiten.

In jeder Kita und Kindertagespflegestelle sollte es Flächen, Räume und Materialien für aktive Tätigkeiten und vielfältige Bewegungen geben. Pädagogische Fachkräfte setzen durch eine entsprechende Raumgestaltung – innen wie außen - Impulse und Bewegungsanreize mit einer ausreichenden Anzahl an Materialien zum Rennen, Klettern, Balancieren, Steigen, Schieben und Fahren. Sie regen Kinder damit zu vielseitigen Bewegungsaktivitäten an. Sollte die Kita oder die Kindertagespflege über kein Außengelände verfügen, nutzen pädagogische Fachkräfte regelmäßig die Möglichkeiten, die öffentliche

Spielplätze, Parks oder Turnhallen benachbarter Schulen bieten. Öffentliche Grünanlagen, die Berliner Wälder und umliegende Spielplätze eignen sich grundsätzlich, Kindern neue Erfahrungswelten zu eröffnen, neue Bildungsräume zu erschließen und Natur zu erkunden. Pädagogische Fachkräfte ermöglichen Bildungsgelegenheiten sowie vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten im Freien: Die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, um ein Waldgebiet aufzusuchen, der Bau eines Tippiis aus Stöcken, die Beobachtung und das Dokumentieren per Tablet von Käfern im trockenen Laub, das Balancieren auf Baumstämmen u.v.m. bieten neben dem Spaß eine Vielfalt von Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

### Fragen zur Teamreflexion

Inwieweit sind unsere Kitaräume „Werkstätten“, in denen sich die Kinder kreativ und ergebnisoffen ausprobieren können?

Wie ermöglichen wir selbstbestimmte und vielseitige Bildungs- und Lernprozesse?

Wie gewährleisten wir, dass Kinder zu allen Bildungsbereichen entsprechende Erfahrungen sammeln können?

Wie prüfen wir kontinuierlich, ob das Materialangebot den individuellen Kenntnisständen, Fähig- und Fertigkeiten, Lebens- und Familienwelten der Kindergruppe entspricht?

Inwieweit ermöglicht die Aufbewahrung der Materialien Kindern die Erkennbarkeit, freie Wahl, Nutzung und das Zurücklegen?

Wie achten wir mit der Raumgestaltung und dem Materialangebot auf Teilhabemöglichkeiten für jedes Kind?

Wie berücksichtigen wir die verschiedenen Spielformen der Kinder in der Raumgestaltung?

Wie gestalten wir den Bereich für Mahlzeiten, die Garderoben und die Wasch- und Sanitärbereiche als anregenden Bildungs- und Lernort?

Wie ermöglichen wir vielfältige Sinneserfahrungen im Innen- und Außenbereich?

Wie ermöglichen wir Bildungsprozesse im Freien?

## 4 Gemeinsame Bildung – Auf dem Weg zu Teilhabe und Inklusion

Das Berliner Bildungsprogramm wird in seinem Bildungsverständnis von einem umfassenden, d.h. auf alle Kinder, Familien und pädagogische Fachkräfte bezogenen Inklusionsbegriff getragen. Danach hat jedes Kind das Recht, unabhängig von sozialer Herkunft, national-ethnischer Zugehörigkeiten, Geschlecht, Alter und Fähigkeiten oder Behinderung an den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten der frühkindlichen Bildung teilzuhaben und seine Potenziale bestmöglich zu entfalten. Pädagogische Fachkräfte setzen sich in diesem Zusammenhang sensibel und diskriminierungskritisch mit vielfältigen Lebensrealitäten auseinander und ermöglichen die Teilhabe aller Kinder und Erwachsener.

Dieser in der UN-Behindertenrechtskonvention, UN-Kinderrechtskonvention, im Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz (KJSG) und im Berliner Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) und in den Kinderrechten formulierte Anspruch spiegelt die Forderung wider, die individuelle und gesellschaftliche Vielfalt zu berücksichtigen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Die seit 2018 stufenweise Einführung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) verstärkt den gesellschaftlichen Auftrag, die die Teilhabe aller Kinder und Erwachsenen ermöglichen sollen. Der Weg zu einer inklusiven Sicht- und Handlungsweise wird auf Barrieren und Rahmenbedingungen gerichtet, die die Teilhabe aller ermöglichen und wird nicht auf körperliche oder psychische Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder und Erwachsenen reduziert.

In Berlin leisten Kitas und Kindertagespflegen seit mehr als drei Jahrzehnten einen bedeutsamen Beitrag für die Umsetzung von Inklusion. Gemäß den rechtlichen Grundlagen werden alle Kinder gemeinsam gefördert und betreut und damit inklusive Bildung gestaltet. In dieser Zeit wurden viele Erfahrungen und Erkenntnisse in der praktischen Arbeit gesammelt, Erfolge in der inklusiven Bildung erzielt sowie Hürden in den strukturellen Rahmenbedingungen sichtbar gemacht, die einen Auftrag zur Weiterentwicklung darstellen.

Das Berliner Bildungsprogramm lädt alle pädagogischen Fachkräfte ein, gemeinsame Bildung im Alltag zu gestalten und so den Weg zur Teilhabe aller und zu gelebter Inklusion gemeinsam auszubauen.

### 4.1 Gemeinsame Bildung inklusiv gestalten

Inklusive Bildung bezieht sich auf alle Arten von Verschiedenheit, die die Bildungs- und Lebenschancen von Menschen beeinflussen und eventuell beeinträchtigen können. Jedes Kind zu beteiligen bedeutet, dass inklusive Bildung soziale, kulturelle, ethnische und individuelle Lebenslagen sowie psychische und physisch angeborene oder/und im Lebensverlauf entwickelte Dispositionen berücksichtigt und sensibel achtet. Das Ziel der inklusiven Bildung ist darauf ausgerichtet, auf heterogene Ausgangslagen von Kindern einzugehen und mögliche Barrieren mit individuellen Angeboten zu reduzieren oder zu beseitigen. Die Grundlage für die Gestaltung eines inklusiven Miteinanders stellt die Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Erwachsenen in der Gemeinschaft der Kita und Kindertagespflege dar.

Voraussetzung inklusiver Bildung ist, dass sich Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegen und pädagogische Fachkräfte auf die Individualität jedes Kindes einstellen und nicht erwarten, dass sich das einzelne Kind an die Bildungseinrichtung und deren Abläufe anpasst.

Um diesen Perspektivwechsel zur inklusiven Sicht- und Handlungsweise vorzunehmen, müssen sich pädagogische Teams aktiv mit Heterogenitäts- und damit einhergehenden Diskriminierungsdimensionen in der pädagogischen Praxis auseinandersetzen.

Die Prinzipien 'inklusive Bildung' als Basis für demokratische Bildung, Chancengerechtigkeit und Teilhabe sind ausführlich im "Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen" und "Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©" dargestellt und an dieser Stelle kurz erläutert:

- Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse.
- Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder und ihr Recht auf individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt.
- Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern, werden ausfindig gemacht und beseitigt.

Inklusive Praxis erfordert bei den pädagogischen Fachkräften einen Blickwechsel und eine Reflexion ihrer Arbeit sowie der eigenen Haltung. Dabei ist es wichtig, sich auf den Weg zu machen und Inklusion als Prozess zu begreifen, bei dem die pädagogischen Fachkräfte – und die Leitung – eine zentrale Rolle spielen. Die Erfahrungen zeigen: Wenn Inklusion gelingen soll, ist eine offene und selbstreflektierende Haltung der pädagogischen Fachkräfte, in der Unterschiedlichkeit als ein Teil von Vielfalt gesehen und geschätzt wird, zwingend notwendig.

Dazu ist es entscheidend, dass die pädagogischen Fachkräfte die aktiven und passiven Äußerungen und Handlungen jedes Kindes bewusst wahrnehmen, die Bedürfnisse des einzelnen Kindes beachten und erkennen, wo es Hemmnisse für seine Teilhabe gibt und aktiv dafür Sorge tragen, dass diese überwunden werden (vgl. Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, die Bildungsprozesse der Kinder mit ihren verschiedenen Voraussetzungen wirkungsvoll und ganzheitlich zu unterstützen. Eine wichtige Strategie der pädagogischen Fachkräfte ist das bewusste Fördern von Kontakten innerhalb der Kindergemeinschaft sowie die bewusste Einbeziehung aller Kinder ins Spiel und in gemeinschaftliche Aktivitäten. Pädagogische Fachkräfte beobachten, ob Kinder ausgeschlossen werden und worauf sich dieser Ausschluss begründet. Fachkräfte reflektieren Diskriminierungen und leiten daraus ab, welche pädagogischen Schritte hilfreich oder notwendig sind, um alle Kinder gleichermaßen in das Gruppengeschehen einzubeziehen. Denn alle Kinder brauchen eine, an ihren individuellen Bedarfen sowie Ressourcen und Interessen orientierte, sensible pädagogische Begleitung, um ihre Potenziale zu entwickeln und ihre Rechte auf Teilhabe und Beteiligung wahrnehmen zu können.

Die Grundlagen des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte sind der verbindliche, fachliche Austausch im Team, sowie die regelmäßige Selbst- und Teamreflexion u.a. im Rahmen der internen Evaluation sowie die Inanspruchnahme von Fachberatung und Fortbildung. Ebenso gehören

die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die professionelle Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen dazu. Durch ständige Reflexion des eigenen Handelns und den fachlichen Austausch sehen sich die pädagogischen Fachkräfte selbst als Lernende in diesem wichtigen Prozess.

Die Anforderung an inklusive gemeinsame Bildung und Vielfalt wird im Folgenden beispielhaft für fünf Aspekte ausgeführt:

### **Gemeinsame Bildung und Soziale Vielfalt**

Kinder gehören zu Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft, mit unterschiedlichem Bildungs- bzw. sozioökonomischem Hintergrund und mit unterschiedlichen Lebensformen und Gewohnheiten. Dies betrifft finanzielle Ressourcen, Wohn- und Lebensumstände, Alltagserfahrungen, Mobilität oder auch die Gestaltung der Freizeit. Wenn Kinder aufgrund dieser Lebensumstände diskriminiert werden, wird das als Klassismus beschrieben.

Die Anerkennung verschiedener Lebenswelten und Bildungspotenziale von Kindern erfordert vielfältige und differenzierte Anregungen, um Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten. Bildungseinrichtungen sind so auszurichten, dass Kinder aus Familien mit geringeren materiellen Ressourcen und weniger Möglichkeiten auf Grund ihrer sozioökonomisch-benachteiligten Lebenslage selbstverständlich Bildungsangebote wahrnehmen können. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Familien stellt die Basis dar, um Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Pädagogische Fachkräfte tragen Sorge dafür, dass Kinder auf Grund ihrer Kleidung, Spielzeuge und Einkommenssituation nicht ausgegrenzt werden. Sie ermutigen und bestärken Kinder darin, dass damit eventuell eingeschränkte Erwartungen an ihre Lern- und Leistungsfähigkeiten nicht in ihr Selbstbild eingehen. Ein positives Selbstkonzept, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im täglichen Handeln, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit sind wichtige Potenziale, die Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt stärken. Voraussetzung dafür sind pädagogische Fachkräfte, die spezifische Lebenslagen von Kindern und ihren Familien erkennen und die eigenen Einschätzungen bzgl. der Erwartungen an betroffene Kinder und Familien immer wieder hinterfragen. In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ist es möglich, mit viel Achtsamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so zu gestalten, dass Kinder auf Grund ihrer Lebenslagen keine Ausgrenzung erleben.

Die Berücksichtigung der sozialen Lebenslagen der Kinder und Familien erfordert eine enge Kooperation mit den Eltern und Bezugspersonen. Die Kompetenzen, Erfahrungen und Vorstellungen der Eltern und Bezugspersonen werden anerkannt und wertgeschätzt. Die Kooperation mit anderen unterstützenden Diensten im Sozialraum, wie beispielsweise Kinder- und Jugendhilfe, Familienförderung, Schulen, Kinderärztinnen und –ärzten kann hilfreich sein, um Familien eine, auf ihre Bedürfnisse und am Kindeswohl orientierte Unterstützung, anbieten oder vermitteln zu können.

### **Gemeinsame Bildung und geschlechtliche Vielfalt**

Geschlechtszugehörigkeiten haben Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Kindern. „Es gibt keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit. Nur wer für diese einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen“.

Die Geschlechtszugehörigkeit „männlich“ und „weiblich“ eines Kindes wird sowohl biologisch, psychologisch als auch sozial-kulturell unterschieden und hat einen Einfluss auf das Selbstbild von Kindern. Die kulturell überlieferte, männlich dominierte strukturelle Abwertung des Weiblichen wird diskriminierungskritisch als Sexismus beschrieben. Die Ausblendung zweigeschlechtlicher Identitäten wird als Cis-Sexismus bezeichnet. Nicht alle Kinder sind eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen. Manche Kinder identifizieren sich nicht mit dem ihm biologisch-zugeordneten Geschlecht. Gleichwohl begegnen Kinder Geschlechterrollen-Klischees am Beispiel der Männer und Frauen/Mädchen und Jungen, mit denen sie in Familie, Kita, Kindertagespflegestelle, Schule und Nachbarschaft leben, sowie in den Bildern von Männern, Frauen, die über Medien und Werbung transportiert werden.

Geschlechterstereotype, zweigeschlechtliche Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als sie Jungen und Mädchen auf bestimmte Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften festlegen und darauf reduzieren. Dies kann für Kinder von Nachteil sein und untermauert möglicherweise die Vorstellungen althergebrachter Geschlechterverhältnisse und traditioneller Rollenzuschreibungen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder darin, eigene Geschlechtsidentitäten zu entwickeln, ohne durch festgelegte Verhaltensanforderungen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen eingeschränkt zu werden und auf Grund ihrer Geschlechtsidentität Ausgrenzung zu erfahren.

Pädagogische Fachkräfte achten darauf, Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen auf Mädchen und Jungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern ihnen durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten. Auch in der zweigeschlechtlichen Auseinandersetzung geht es darum, Handlungsmöglichkeiten jenseits der Rollenklischees aktiv zu erweitern: „Hierbei geht es darum, ihnen vielfältige Möglichkeiten des Mädchen- und Junge-Seins zu ermöglichen, damit sie sich zu starken Persönlichkeiten entwickeln können.“ Dies geschieht auf der Grundlage des Wissens, dass die individuellen Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen größer sind als die zwischen den als Mädchen und Jungen definieren Geschlechtergruppen: DIE Jungen und DIE Mädchen als jeweilige homogene Gruppe gibt es nicht. Die Zugehörigkeit zu queeren Lebensformen ist positiv zu thematisieren, wenn beispielsweise Vater- und Muttertag hinterfragt werden und geschlechtergerechte Sprache bewusst genutzt wird.

Geschlechterbewusste, vorurteilsbewusste Pädagogik, die Benachteiligungen verhindern und abbauen möchte, bedarf der kritischen Wahrnehmung von geschlechterstereotypen und zweigeschlechtlichen gesellschaftlichen Erwartungen und von Kenntnissen über deren Auswirkungen auf die Lebenslagen von Kindern und der Ausgrenzungsfahr queerer Lebensformen und Familien. Raumgestaltung, die Auswahl des Spiel- und Arbeitsmaterials, Kinderliteratur/Bilderbücher und Medien bieten ein geeignetes Feld, diese auf einseitige und ausgrenzende Festschreibungen hin zu überprüfen.

### **Gemeinsame Bildung und ethnische Vielfalt**

Kinder wachsen in unterschiedlichen Familien auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, transnationaler Migrationsgeschichte und weiteren Merkmalen unterscheiden können. Dazu gehört die „national-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ von Kindern, die auch Religions-, Migrations- und

Sprachdiversität einschließen. Die Abwertung von Kindern und Familien aufgrund dieser national-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wird diskriminierungskritisch als Rassismus bezeichnet.

Indem pädagogische Fachkräfte Elemente aus den unterschiedlichen Familien im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Zugehörigkeit, Anerkennung und Förderung verschiedener sprachlicher, religiöser und transkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und andere Medien sowie die Präsenz der in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans, Materialfächern etc. ermöglichen den Kindern den sprachlichen Reichtum zu erleben und wecken die Neugier auf andere Sprachen. Von Vorteil sind darüber hinaus heterogen und multiprofessionell zusammengesetzte Teams, in denen Erfahrungen mit Migration, Mehrsprachigkeit und verschiedenen Religionen und Familienkulturen vorhanden sind und genutzt werden.

Durch Beteiligung von Familien erschließt sich eine wertvolle Quelle, verschiedene Familienkulturen und -sprachen erfahrbar zu machen und sie respektvoll, sachlich korrekt und frei von Stereotypen zu thematisieren. Pädagogische Fachkräfte reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-national-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen und entsprechenden Bildungsangebote eröffnen und Benachteiligungen, Barrieren auf Grund der national-ethno-kulturellen Diversität abzubauen.

### **Gemeinsame Bildung und generationale Vielfalt**

In der Kita und Kindertagespflege erleben und gestalten Kinder und Erwachsene unterschiedlichen Alters miteinander ihren Alltag. Pädagogische Fachkräfte wirken als Vorbild und haben darüber hinaus die Verantwortung, Kinder als gleichwertig Handelnde anzuerkennen und sie an alltäglichen Entscheidungen zu beteiligen. Diese Einstellung resultiert aus ihrem Bild von Kindern als Akteure und Subjekte ihrer eigenen Entwicklung und Lebensrealität. Kinder als soziale Personengruppe auf Grund ihres Alters gerade nicht zu benachteiligen ist Grundlage eines inklusiven Bildungsverständnisses. Die Bevormundung und Ausgrenzung auf Grund des Alters, der Größe, der Reife oder eines „geringeren“ Entwicklungsstandes kann diskriminierungskritisch als Adultismus bezeichnet werden.

Die Rolle der Erwachsenen ist, Kinder in ihrer eigenen Entwicklung und Selbsttätigkeit zu begleiten, ihre Kompetenzen und Persönlichkeit wahrzunehmen, anzuerkennen und ihnen das Lernen in komplexen Situationen zu ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte werden aktiv, indem sie gezielt Anregungen geben und mit den Kindern kritisch und aufmerksam Dialoge führen. In gemeinsamen Aktivitäten teilen Kinder und Fachkräfte ihr Denken, Empfinden und ihre Werte mit und sie lassen sich gegenseitig an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben. Sie fordern die Kinder heraus, ermuntern und bestätigen das Tun von Kindern.

Kinder als stark und kompetent zu betrachten, ihnen Aufgaben zuzutrauen und diese einzufordern, entbindet die Erwachsenen nicht von ihrer Verantwortung, Kinder zu schützen. Ihre Aufgabe besteht darin, einerseits Entwicklungsimpulse zu geben und andererseits jedes Kind vor Überforderungen und Schädigungen seiner körperlichen, sozialen, seelischen und geistigen Entwicklung zu bewahren.

Pädagogische Fachkräfte reflektieren dabei ihr eigenes Rollenverständnis und machen sich bewusst, inwieweit das vorhandene Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen von ihnen zu ihrem Vorteil genutzt wird und stellen die grundlegende Frage: Wieviel Entscheidungsmacht haben Kinder und wie viel davon wollen und können Fachkräfte abgeben, damit Kinder im Alltag tatsächlich etwas bewirken und mitentscheiden können?

Jüngere Kinder suchen gern den Kontakt zu den älteren Kindern. Sie erleben, dass sie Hilfe und Zuwendung nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von anderen Kindern erhalten. Diese altersbedingte Verschiedenheit fordert geradezu heraus, rücksichtsvoll zu sein, zuzuhören, anderen etwas geduldig zu erklären, sich von anderen etwas abzugucken, sich etwas zeigen zu lassen, eigene Interessen zu behaupten aber auch mal zurückzustellen. Das Zusammenleben von jüngeren und älteren Kindern stellt einen großen Gewinn für die Entwicklung aller Kinder dar. Kinder übernehmen gerne Verantwortung (wenn es nicht zur Verpflichtung wird) und sind oft hilfsbereit in sozialem Kontakt mit weiteren Kindern. Auf diese Weise können Kinder Gefühle der Zuneigung, Zärtlichkeit und liebevollen Zuwendung intensiv ausleben, was von ihnen oftmals als bereichernd erlebt wird und die eigene Kompetenz und den Selbstwert steigert. Die Jüngsten sind nicht nur hilfsbedürftig. Sie helfen, unterstützen selber gerne und geben wichtige Impulse: Unmittelbarkeit, Erfindungsreichtum, Experimentierfreude, Spontaneität. Besonders nachhaltige Wirkungen aus den Kontakten älterer und jüngerer Kinder ergeben sich für ihre sozialen und sprachlichen Kompetenzen. Durch vielfältige Sprachanlässe wird die Kommunikationsfähigkeit aller beteiligten Kinder erhöht und der Umgang miteinander wird zum Motor sozial-emotionaler Kompetenzen.

Eine altersgemischte Kindergemeinschaft bildet ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge, ein wirksames Übungs- und Lernfeld sozialen Verhaltens. Auch altershomogenere Gruppenbildungen bieten Begegnungsmöglichkeiten mit Kindern anderer Alters- und verschiedener Entwicklungsthemen, wenn Gruppen sich öffnen und vielfältige Räume für kinderkulturelle Aktivitäten im Alltag geschaffen werden.

### **Gemeinsame Bildung und psychische und physische Vielfalt**

Kein Kind entwickelt sich wie das andere. Die Entwicklung von Kindern unterscheidet sich in Tempo und Verlauf, im Zusammenspiel kognitiver, körperlicher und seelischer Kräfte. Gemeinsame Bildung sowie gleiche Bildungsansprüche und Rechte von Kindern unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen so früh wie möglich individuell einzulösen, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe für die pädagogischen Fachkräfte dar. Für diese Aufgabe werden in Berliner Kitas zusätzliche personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt, die im Kindertagesförderungsgesetz verankert sind.

Physische und psychische Dispositionen wie „Seherschädigungen, Hörbehinderungen, Spracherwerbsstörungen, Mobilitätseinschränkungen, kognitive Entwicklungsstörungen sowie ... (psychische) Störungen haben je eigene Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf der Kinder und die Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen“. Wenn Kinder auf Grund ihrer psychischen und physischen Fähigkeiten benachteiligt werden, so kann diskriminierungskritisch von Ableismus gesprochen werden.

Ziel der gemeinsamen Bildung ist es, ein Grundverständnis für die Würde und Situation eines jeden Kindes zu entwickeln und den individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Dabei richten die Fachkräfte den Blick primär auf die Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und fördern ihre Stärken, um diese in ihrer Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen.

Pädagogische Fachkräfte fördern den Kontakt und das Verständnis der Kinder untereinander und reflektieren, welche Interventionen hilfreich oder notwendig sind, um alle Kinder gleichermaßen in das Gruppengeschehen und in Bildungsangebote einzubeziehen. Im Sinne der inklusiven Bildung erleben Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch eine anregungsreiche und flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags, dass sie zugehörig sind. Sie können durch gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse reiche soziale Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder bieten. Dabei sind Kinder mit besonderen Bedürfnissen entlang der pädagogisch begleiteten Beteiligungs- und Beschwerdekultur in der Kindergruppe vor diskriminierenden Ausgrenzungen zu schützen.

Im Alltag der Kitas und Kindertagespflegestellen sind für die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, d.h. einem erhöhten oder wesentlich erhöhtem Förderbedarf, eine professionelle Förderplanung anhand des „Berliner Teilhabe- und Förderplans“, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Familien und Bezugspersonen, interdisziplinäres und multiprofessionelles Arbeiten und ein gegenseitig wertschätzendes Miteinander in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren (KJA/SPZ) bedeutsam.

### **Berliner Teilhabe- und Förderplan**

Wie im Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation beschrieben, beobachten pädagogische Fachkräfte jedes Kind alltagsintegriert, erkennen in dieser Beobachtung die Interessen und Entwicklungsprozesse des Kindes und leiten die individuelle pädagogische Planung im Dialog mit den Eltern und anderen an der Unterstützung beteiligten Fachkräften daraus ab. Die Bildungsprozesse des Kindes sowie weitere relevante Ereignisse des Kindes werden in einem Portfolio mit und für das Kind dokumentiert. Dem inklusiven Bildungsgedanken folgend, nutzen pädagogische Fachkräfte die beschriebenen Verfahren der Beobachtung und Dokumentation für alle Kinder.

In Berlin ist der „Berliner Teilhabe- und Förderplan“ verbindliche Grundlage für die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem oder wesentlich erhöhtem Förderbedarf. Neben dem Berliner Bildungsprogramm als Grundlage der frühkindlichen Entwicklung versteht sich der Förderplan als Arbeitsinstrument für die Förderung des Kindes, die Zusammenarbeit mit Familien und Bezugspersonen und bildet den Rahmen für das professionelle Handeln der Fachkräfte. Die Dokumentation im Portfolio erfolgt auf dieser Grundlage.

## 4.2 Zusammenarbeit mit Familien und Bezugspersonen

Für die Kitas und die Kindertagespflege sind die Familien mit ihrer Perspektive auf das Kind, ihren Zielen und Erwartungen die wichtigsten Partner. Die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen der Kinder und Familien erfordert eine enge Kooperation mit den Eltern, deren Kompetenzen, Erfahrungen und Vorstellungen anerkannt und wertgeschätzt werden.

Die Basis einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein vertrauensvolles Klima in der Kita. Insbesondere für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und weiterer Benachteiligungs- sowie Diskriminierungsrisiken ist sie elementar. Eltern haben spezifische Belastungen des Alltags zu bewältigen und ggf. zusätzliche Anforderungen an Organisation mit Ämtern und Diensten zu leisten. Oftmals haben sie aufgrund der zumeist sehr engen Bindung zu ihren Kindern Eingewöhnungsschwierigkeiten in der Kita- und Kindertagespflege, die von pädagogischen Fachkräften erkannt und sensibel begleitet werden müssen. In der Kita und Kindertagespflege beobachten und dokumentieren alle Fachkräfte aufmerksam und kontinuierlich den Entwicklungsprozess und das Teilhabegeschehen in der Kindergemeinschaft und tauschen sich dazu mit den Familien aus. In der Verantwortung der Pädagogischen Fachkräfte liegt es, den inklusiven Bildungsansatz und das Bildungsverständnis mit den Eltern zu teilen. Das bedeutet, gemeinsam die Potenziale der Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen. Die Eltern sind eng in die Entwicklung des Teilhabe- und Förderplans einbezogen. Mindestens zweimal im Jahr, je nach Förderbedarf und Entwicklungsverlauf auch häufiger, führen die pädagogischen Fachkräfte – ggf. unter Einbeziehung der therapeutischen Fachkräfte der Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrischen Zentren (KJA/SPZ) – gemeinsam mit den Eltern Entwicklungsgespräche. Dabei sollen die Fortschritte der Kinder in ihrer Entwicklung besprochen und die spezifischen und übergreifenden Zielsetzungen für die weitere Förderung festgehalten werden.

Vor dem Übergang in die Schule werden die Eltern über Möglichkeiten der Inklusion an Schulen beraten, bei der Suche nach der geeigneten Schule unterstützt und Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben. Hierbei sollte mindestens 6 Monate vor dem Übergang in die Schule das "Schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Überstützungszentrum (SIBUZ)" des Bezirks einbezogen werden.

In einem abschließenden Entwicklungsgespräch werden die Erfahrungen, die das Kind in der Kita gemacht hat, seine Entwicklungs- und Bildungsprozesse und die Schwerpunkte der bisherigen Förderung abschließend mit den Eltern reflektiert. Ziel in der Zeit des Übergangs ist es, den Eltern Sicherheit bei der Begleitung ihres Kindes in die Schule zu geben.

### 4.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team

Zentral für eine gelingende Umsetzung inklusiven Handelns im pädagogischen Alltag ist die kollegiale Zusammenarbeit, der verbindliche, fachliche Austausch im Team - bei Bedarf auch mit externen Fachkräften oder Institutionen. Ziel ist es, einen gemeinsamen Weg für die Gestaltung inklusiver Bildung sowie der individuellen Entwicklungsförderung des Kindes zu finden, diese regelmäßig gemeinsam zu reflektieren und von jeder pädagogischen Fachkraft diskriminierungskritisch im Alltag umzusetzen. Dabei stehen die Bedürfnisse und Bildungsprozesse des Kindes im Mittelpunkt, um individuelle Anregungen zu entwickeln und Situationen zu schaffen, die die Kinder fördern und Teilhabe ermöglichen. Heterogene und multiprofessionell zusammengesetzte Teams, in denen Fachkräfte ihre Kompetenzen und unterschiedlichen Ressourcen aus therapeutischen, pflegerischen, handwerklichen, künstlerischen Bereichen zielgerichtet einbringen, können positiv für die pädagogische Anregung und Förderung von Kindern genutzt werden. Eine bewusst an den aktuellen Bedarfen orientierte, interdisziplinäre Teamzusammenstellung fördert die Teilhabe aller Kinder und kann erheblich zu einer inklusiven Bildungsumgebung beitragen.

Inklusive Bildung und die individuelle Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sind nicht abhängig von der Anwesenheit einer spezialisierten pädagogischen Fachkraft, sondern vielmehr braucht es ein im Team geklärtes und reflektiertes Verständnis von gemeinsam getragener Verantwortung bei der Begleitung des Kindes und in der Kindergemeinschaft. Dies sollte sich in der Konzeption widerspiegeln.

Ebenso bedeutsam ist die regelmäßige Selbst- und Teamreflexion über Supervision und Fachberatung sowie die kontinuierliche Erweiterung des Fachwissens. Mit der Unterstützung von Leitungen können Teams ihre Handlungen, Vorstellungen und Normen reflektieren und an gemeinsamen, inklusiven Werten arbeiten. Dazu ist es unterstützend, wenn Teams sich selbstkritisch und aktiv mit Stigmatisierungen, Einseitigkeiten und Diskriminierungen auseinandersetzen.

Der Träger hat die Verantwortung dafür, die vorhandenen Mittel bedarfsgerecht und sinnvoll einzusetzen, sowie das Kitateam bei der Organisation und Konzeptionsentwicklung zu unterstützen. Dies umfasst insbesondere die Gestaltung von geeigneten Rahmenbedingungen für eine gelingende inklusive Bildung.

### 4.4 Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern

Neben der multiprofessionellen Arbeit im Team braucht es mitunter die Kooperation mit anderen unterstützenden Diensten wie Kinder- und Jugendhilfe, der Familienförderung, Schulen, Beratungsstellen, Kinderärztinnen und Kinderärzte sowie sozialpädiatrische Einrichtungen, um den Familien eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterstützung anbieten oder vermitteln zu können.

Beispielsweise können sich pädagogische Fachkräfte bei unklaren Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern, auftretenden Fragen und/oder Unterstützungs- und Beratungswünschen an die heilpädagogischen Fachdienste wenden. Die heilpädagogischen Fachdienste arbeiten in enger Kooperation mit den Kinder- und Jugendambulanzen/ Sozialpädiatrischen Zentren (KJA/SPZ) in Berlin und verfügen über eine umfassende Kenntnis zu Unterstützungs- und Beratungsangeboten in den Sozialräumen.

KJA/SPZ sind ergänzend zur sozialpädagogischen Förderung in Kitas und der Kindertagespflege für die medizinisch-therapeutische und psychologisch-heilpädagogische Komplexleistung Frühförderung nach § 46 Frühförderungsverordnung (FrühV) verantwortlich. Im Rahmen ihres Versorgungsauftrages sollen die wohnort- und familiennah arbeitenden KJA/SPZ die Komplexleistung Frühförderung unter Einbeziehung des sozialen Umfelds der Kinder einschließlich der mobilen Heilmittelversorgung in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle oder in der Familie erbringen. Das heißt in diesem Zusammenhang, dass notwendige Therapien und Fördermaßnahmen nach ärztlicher Einschätzung und in Abstimmung mit den Eltern mobil am Ort Kita erbracht und so die notwendigen Hilfen und Unterstützungen für die Kinder in den Kitaalltag integriert werden. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen therapeutischen und pädagogischen Fachkräften ist wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Förderung des Kindes. In Zusammenarbeit mit der verantwortlichen pädagogischen Fachkraft werden Schwerpunkte für die ganzheitliche Förderung entwickelt, in gemeinsamer Verantwortung im „Berliner Teilhabe- und Förderplan“ verankert und Schritt für Schritt in der Kita oder der Kindertagespflege umgesetzt. Dadurch kann integriertes Handeln von Kita und KJA/SPZ aus einer Hand von medizinischer, therapeutischer und pädagogischer Seite im Sinne des Kindes und seiner Eltern gestaltet werden.

### **Reflexionsfragen: Wie machen wir uns auf den Weg zu Teilhabe und Inklusion?**

Pädagogische Fachkräfte handeln dann inklusiv, wenn sie Kinder und Familien anerkennen, respektieren und bei der Gestaltung ihres pädagogischen Alltags von deren Möglichkeiten, Kompetenzen, Themen und individuellen Bedeutungen ausgehen. Die fortwährende Verständigung und Veränderung entlang dieser Fragen gibt Orientierung – dabei meint „alle“ Kinder alle Kinder (Kinder mit (Förder-)Bedarfen, mit ihren verschiedenen physischen und psychischen Fähigkeiten, Geschlechtsidentitäten, Alters- und Entwicklungsthemen, sozialen Lebenslagen sowie national-ethno-kultureller Zugehörigkeiten gleichwertige Teilhabe zu ermöglichen und Bildungsbarrieren gezielt abzubauen.

- Wie können sich alle Kinder in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle wohlfühlen, sich zugehörig erleben und in ihren Lebensrealitäten anerkannt, wertgeschätzt und respektiert werden?
- Wie wird sichergestellt, dass alle Kinder selbstbestimmt am gemeinsamen Alltag teilnehmen, an Entscheidungen teilhaben und aktiv die Ausgestaltung des pädagogischen Alltags beeinflussen können?
- Wie werden institutionelle und alltägliche Teilhabebarrrieren, Diskriminierungsrisiken erkannt und abgebaut? Wie wird diese Veränderung zur Teilhabe aller Kinder mit ausreichend Zeit, Raum und Aushandlungsprozessen verstetigt?

## 5 Bildungsbereiche

Die sieben Bildungsbereiche des Berliner Bildungsprogramms erläutern wesentliche Bildungsinhalte für Kinder in der Kita. Der Zuschnitt der Bildungsbereiche hat einen roten Faden und folgt einer analytischen Logik. Im realen pädagogischen Geschehen werden sich in der Gestaltung des Alltags und der Räume, in den Spielen und im entdeckenden forschenden Lernen der Kinder, Inhalte aus verschiedenen Bildungsbereichen immer miteinander verbinden. Die Bildungsbereiche bieten demnach eine Orientierung zur Reflexion für pädagogische Fachkräfte: Sind Inhalte aus allen sieben Bildungsbereichen bei den pädagogischen Planungen ausreichend berücksichtigt? Passen die Anregungen zu den beobachteten und erkundeten Themen der Kinder (Vgl. Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation)? Werden zu jedem Bildungsbereich verschiedene Zugänge für die Kinder ermöglicht? Welche Kinder zeigen besondere Interessen für bestimmte Bildungsbereiche? Wie spiegeln sich die Lebensrealitäten der Kinder in den Bildungsbereichen wider?

### 5.1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation

Ausgehend von der Idee der 100 Sprachen des Kindes von Loris Malaguzzi (Reggio Emilia) drücken sich Kinder ab ihrer Geburt in vielfältiger Weise aus, um mit ihren primären und später hinzukommenden, sekundären Bezugspersonen in Kontakt zu treten. Über verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten nonverbaler und verbaler Art stellen Kinder Beziehungen her und versuchen zunächst ihre emotionalen, körperlichen und sozialen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Kinder erkennen durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zunehmend, dass sie unter anderem durch Sprache etwas bewirken können. Ein Kind lernt im Zuge seiner Entwicklung sprechen, um sich immer genauer zu verständigen, wenn es etwas mitteilt und sich das Gegenüber dafür interessiert. Je intensiver alle Sinne und Emotionen dabei beteiligt sind, desto intensiver können die Kinder empfinden und denken, Erfahrungen sammeln und Hypothesen über die Welt aufstellen.

Grundlegend dafür ist eine dialogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die die Kommunikation mit dem einzelnen Kind wie auch in der Kindergruppe anregt. Dabei werden die Kinder ermutigt ihre Sprachenvielfalt als Ressource zu nutzen. Die Zeichenwelten und verschiedene Schriften sowie der Umgang mit Büchern eröffnen Gespräche unter Kindern und mit pädagogischen Fachkräften, bei einigen Kindern auch über Gebärden. Piktogramme, Bilder und Fotos ermöglichen einen Zugang und Verstehen des pädagogischen Alltags, des Materials und der Räume (early literacy). Insbesondere Kinder, die noch nicht oder wenig sprechen, profitieren davon, ebenso wie von den alltagsintegrierten und dialogorientierten Sprachlehrstrategien.

#### Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung durchzieht nahezu alle pädagogischen Situationen und Bildungsbereiche und beginnt bevor die ersten Worte gebildet werden. Sobald Kinder auf die Welt kommen, kommunizieren

sie mit ihrer Umwelt. Im weiteren Verlauf der ersten Lebensjahre entdecken sie zunehmend, wie sie das Medium der Sprache als eines der wesentlichen Ausdrucksmittel einsetzen können. Junge Kinder nehmen die Laute in ihrer Umgebung wahr und beginnen zu brabbeln und mit ihrer Stimme zu experimentieren (lautieren). Wenn sie etwas älter sind (ca. ein bis zwei Jahre) erwerben sie zunehmend mehr Wörter und beginnen sie in bestimmten Situationen sowie in Dialogen mit anderen Kindern und ihren Bezugspersonen einzusetzen. Sie erwerben so auch zunehmend die Strukturen der Sprache(n) (Grammatik) und ihren Satzaufbau (Syntax). Insbesondere junge Kinder benötigen von ihren Bezugspersonen eine besondere Ansprache bzw. Stimme: eher hohe Tonlage, ein betontes und ggf. verlangsamtes Sprechen, ein melodisches und rhythmisches Sprechen (Prosodie). Hören Kinder wenig oder nicht, bauen die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern zur gesprochenen Sprache eine alternative Kommunikation mit den Kindern und Familien auf, z.B. mit Gebärden.

Die Grundlage für jegliches Lernen ist dabei eine verlässliche Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften, die den Kindern Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Kinder erfahren auch Vertrauen in ihre sich entwickelnden Fähigkeiten und erhalten vielfältige Impulse, neue Erfahrungen zu sammeln. Den sprachlichen Bildungsprozess von Kindern zu begleiten und herauszufordern, ist eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist eingebettet im alltäglichen Leben der Kita und Kindertagespflege, wenn die pädagogischen Fachkräfte Alltagssituationen nutzen und hierbei den Themen und Interessen der Kinder folgen. Insbesondere junge Kinder benötigen vielfältige Gelegenheiten, Erfahrungen mit Sprache(n) und Hören von sprachlichen Strukturen zu sammeln, wie zum Beispiel beim dialogischen Erzählen bei der Bilderbuchbetrachtung. Materialien wie Geschichtensäckchen oder das Kamishibai (eine Art kleines Theater) eignen sich für junge und ältere Kinder, um das Sprachverständnis zu erleichtern und somit Geschichten folgen zu können, da diese durch Bilder und Gegenstände unterstützt werden. Durch häufige Wiederholung derselben Geschichten finden Kinder zunehmend in die Sprache (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Dialogisches Erzählen bei der Bilderbuchbetrachtung 63-64 und Geschichtensäckchen, Kamishibai, zweisprachige Bücher 65-66).

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder in ihrer Sprachentwicklung, indem sie Kinder ermutigen, sich auszudrücken und verständlich zu machen. Dabei steht weniger die korrekte Form im Fokus als vielmehr die Erzählfreude und das Erleben, mit Sprache etwas bewirken zu können. Wenn ein Kind auf seinen 'Fehler' explizit hingewiesen wird, könnte das Kind Verletzung und Beschämung empfinden, was sich wiederum negativ auf seine Lernfreude und -bereitschaft auswirken kann. Stattdessen kann eher beiläufig die Äußerung des Kindes aufgegriffen und dabei folgendermaßen modelliert werden: Ein zweijähriges Kind sagt beispielsweise „*difgig*“ und die pädagogische Fachkraft bestätigt: „Stimmt, die Pflanze ist *giftig*.“ Oder ein dreijähriges deutsch-arabischsprachiges Kind sagt: „da ist ein *kalb* (كلب)“ und die pädagogische Fachkraft führt den Dialog weiter: „und was macht der *Hund* da?“ oder ein Kind sagt: „ich möchte mit DICH spielen“, worauf die Fachkraft erwidert: „Ich freue mich, dass du mit MIR

spielen möchtest“ (Sprachlehrstrategie: Korrekatives Feedback<sup>1</sup>, vgl. dazu BBP-Box Sprache: Sprachlehrstrategien nutzen 5-6).

### Kommunikationskultur und dialogische Haltung

Sprachliche Bildung beruht auf Dialog und Beteiligung der Kinder. Kinder lernen in Handlungen und Dialogen sprechen, die für sie Sinn ergeben und die sie gemeinsam mit anderen ausüben. Dabei erfahren Kinder eine Kommunikationskultur, die dadurch geprägt ist, wie wertschätzend und respektvoll Menschen miteinander umgehen: Sie zeigt sich in Gesprächen der pädagogischen Fachkräfte untereinander, im Kontakt mit Eltern, im Gespräch mit einzelnen Kindern und Kindergruppen, in schriftlichen Aushängen, in Materialien. Kinder erfahren in Gesprächen mit ihren Bezugspersonen oder in der Kindergemeinschaft, dass es bedeutsam ist, was sie erzählen, dass ihnen zugehört wird. Die intrinsische Motivation ist hierbei der Schlüssel zum Erwerb der Sprache(n). Es muss sich für sie 'lohlen', eine Sprache zu erlernen.

Vielfältige Sprechansätze und Anregungen zum Sprechen erhalten die Kinder, indem pädagogische Fachkräfte ihnen den Raum und die Zeit lassen. Das bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft in einem Dialog den Themen des Kindes folgt, ihm ungeteilte Aufmerksamkeit schenkt und auf seine sprachlichen Äußerungen feinfühlig und zugewandt eingeht<sup>2</sup> (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Grundhaltung für einen Dialog mit Kindern 3-4). Alltagssituationen, in denen eine dialogische Eins-zu-Eins-Situation, wie beim Wickeln, möglich ist, eignen sich dafür besonders gut (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Mahlzeiten, Pflege 13-16).

Pädagogische Fachkräfte sollten sich dabei nicht an einer schriftsprachlichen Standardnorm in der alltäglichen Kommunikation orientieren und möglicherweise dadurch selbst einschränken, sondern authentisch sprechen und bleiben, auch wenn es beispielsweise in einem Dialekt oder mit einem Akzent ist. Kinder lernen durch die pädagogischen Fachkräfte sowie weitere Bezugspersonen in ihrer Umgebung, dass es verschiedene Sprechweisen, wie z.B. Regiolekte, Dialekte oder Akzente gibt, die gleichwertig sind.

Wenn eine Verständigung unter den Kindern schwierig erscheint, können pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, zwischen den Kindern sprachlich sowie sozial-emotional zu vermitteln, ohne dabei jedoch die Sprachproduktion an sich oder das Sprechen der Familiensprache(n) abzuwerten (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Kommunikation unter Kindern fördern 19-20; vgl. dazu BBP-Box Sprache: Aushandlung, Beteiligung, Konflikte 45-50).

Alltagssituationen oder Ausflüge können dazu genutzt werden, mit Kindern gemeinsam nachzudenken oder zu philosophieren. Dadurch werden sie zum Weiterdenken, zur Suche nach differenzierten Antworten, zur Formulierung eigener Gedanken herausgefordert. Förderlich sind hierbei Fragen, die die Kinder zum Nachdenken und Sprechen anregen. Sobald Kinder ins zweite Fragealter kommen und sie

---

<sup>1</sup> Weitere Sprachlehrstrategien folgen auf den nächsten Seiten.

<sup>2</sup> Jampert 2011

die Fachkräfte immer wieder fragen, warum etwas so ist oder was etwas bedeutet, können die diese das Kind zurückfragen, was es denn selbst denkt. Kindern kann es Freude bereiten, gemeinsam mit den Erwachsenen und anderen Kindern nach Lösungen für ihre Probleme zu suchen. Pädagogische Fachkräfte drücken Kindern und ihren Ideen gegenüber Wertschätzung aus, wenn sie gemeinsam mit ihnen nach Antworten suchen, statt lediglich 'vorgefertigte', schnelle Antworten zu geben<sup>3</sup> (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Philosophieren anregen 35-36).

Junge aber auch ältere Kinder, die eine Sprache (neu) erwerben, benötigen vor allem Zeit und Geduld, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder, indem sie ihnen aktiv zuhören und versuchen zu entschlüsseln, was das Kind ihnen mitteilen möchte (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Im Gespräch mit Kindern sein 7-8). Junge Kinder werden beim Sprechen darin unterstützt, wenn Fachkräfte den Grundgedanken seiner Äußerung aufgreifen und weiterführen bzw. ausbauen: „Deht schwer“ - „Ja, das geht schwer. Der Reißverschluss geht wirklich schwer zu. Soll ich dir helfen?“ (Sprachlehrstrategie: Expansion). Pädagogische Fachkräfte sind sensibel für die (körper-)sprachlichen Signale und Gesprächsangebote der Kinder<sup>4</sup>. Wenn Kinder erfahren, dass sie in ihren vielfältigen Ausdrucksformen verstanden werden, erhöht das ihre Motivation mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Hilfreich ist es, insbesondere für Kinder, die (noch) nicht sprechen und / oder eine geringe Kontaktdauer mit der deutschen Sprache haben, wenn Handlungen sprachlich begleitet und zusätzlich durch Körpersprache, Gesten, Mimik oder Gebärden unterstützt werden (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Sich vielseitig (non)verbal ausdrücken / GuK 29-30).

Doch nicht nur funktionales Sprechen, indem Sprache ein Werkzeug für Kommunikation ist, ist für die Kinder von Bedeutung. Auch die Freude und der Spaß am Erfinden neuer Wörter<sup>5</sup> und experimentieren mit Sprache(n) ist ein wesentlicher Motor für die Motivation beim Spracherwerb. Eine Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die Freude an der Sprache und am Sprechen aufrechtzuerhalten und zu fördern (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Humor und Quatsch - Mit Sprache spielen 61-62).

### Sprachenvielfalt als Ressource

Kinder, die in Berlin leben, wachsen mit einer enormen Sprachenvielfalt auf<sup>6</sup>. In ihrem Alltag begegnen sie Jugendlichen, die in der U-Bahn Kurdisch miteinander sprechen, einem Vater, der beim Kinderarzt mit seinem Kind Russisch spricht oder einer älteren Dame, die mit ihrem Enkel auf dem Balkon nebenan Ukrainisch spricht. Kinder erfahren so die Bedeutung sprachlicher Vielfalt in einer globalisierten Welt. Kinder werden angeregt, über sprachliche Phänomene nachzudenken. Durch einen wertschätzenden Umgang mit den verschiedenen Sprachen im Sinne der Inklusion wird den Kindern, aber auch

---

<sup>3</sup> Zur Vertiefung dieses Themas in der Praxis: Hosentaschendialoge (Hildebrandt 2020) und „Frag mich“ (Damm 2023). Zur Vertiefung des Konzepts des geteilten Denkens in der Theorie (Sustained Shared Thinking): vgl. Hebenstreit-Müller & Hildebrandt 2018; Siraj-Blatchford 2009.

<sup>4</sup> Jampert 2011

<sup>5</sup> Wortneuschöpfungen (Neologismen) sind sowohl kreativ als auch ein Hinweis darauf, dass das Kind das angemessene Wort noch nicht kennt, wie beispielsweise „Feger“ abgeleitet vom Wort fegen statt das Wort „Besen“ zu nutzen.

<sup>6</sup> Panagiotopoulou 2016

den Eltern, Familien und dem weiteren sozialen Umfeld vermittelt, dass in der Kita und Kindertagespflege eine von Vielfalt geprägte Gemeinschaft gelebt wird, zu der alle dazu gehören.

Damit erfahren insbesondere Kinder, die woanders aufgrund ihrer Sprache(n) oder Akzente diskriminiert werden (Linguizismus), dass hier ein sicherer Ort für sie sein kann, da sie in ihren lebensweltlichen Bezügen gesehen und wertgeschätzt werden. Familiensprache(n) als Teil der eigenen Familienkultur kann ein wesentlicher Faktor für ihre Identitätsentwicklung sein.

Kinder gelten als mehrsprachig kompetent, wenn sie in mehr als einer Sprache kommunikativ agieren und ihre kommunikativen Bedürfnisse erfolgreich bewältigen können<sup>7</sup>. Pädagogische Fachkräfte unterstützen hierbei Kinder darin, ihre sprachlichen Ressourcen einzusetzen, die jeweiligen dafür passenden sprachlichen Ausdrucksmittel zu kennen und anzuwenden und dies angemessen für die jeweilige Gesprächssituation und -partner\*innen (Pragmatik).

Pädagogische Fachkräfte sollen Kinder darin unterstützen, ihre mehrsprachigen Kompetenzen weiter auszubauen. Wenn Sprache(n) als durchlässig und fluide verstanden werden, geht es dabei nicht um das Lehren von mehreren Sprachen wie im Fremdsprachenunterricht der Schule. Es geht eher darum, Räume und Gelegenheiten für die Kinder zu schaffen, vielfältige Erfahrungen im Sprechen, Erzählen und Berichten in ihrer oder ihren bevorzugten Sprache(n) zu sammeln oder quer durch die Sprachen hindurch zu 'translanguagen'<sup>8</sup>. Im pädagogischen Alltag können beispielsweise die (Familien-)Sprachen einbezogen werden, indem Kinder in verschiedenen Sprachen zählen oder Lieder singen (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Familiensprachen wertschätzen 17-18).

Mehrsprachige wie einsprachige pädagogische Fachkräfte, die die jeweilige(n) Familiensprache(n) des Kindes nicht verstehen, nehmen hierbei die Rolle der interessierten Lernenden ein und fungieren damit als Vorbild für die Kinder. Wenn sie ein Wort nicht kennen und wissen, dass das Kind mehrere Sprachen verwendet, können sie z.B. auch wertschätzend nachfragen und sich zeigen lassen, was das Kind meint. Fachkräfte können sich auch Begriffe in verschiedenen Sprachen mit Hilfe der Eltern, der Kolleginnen und Kollegen oder von Übersetzungsapps aneignen, um Brücken der Kommunikation mit oder unter den Kindern zu bauen<sup>9</sup>. Kinder profitieren von Sprachvergleichen, wie beispielsweise: „Kennt jemand noch ein anderes Wort für Baum?“ Das fördert das metasprachliche Bewusstsein darüber, dass ein Begriff in verschiedenen Sprachen bezeichnet werden kann. In diesen Situationen können pädagogische Fachkräfte auch selbst die angeeigneten Wörter zum Sprachvergleich mit einbringen und ihre Kenntnisse verschiedener Sprachen gewinnbringend einsetzen. Im Umgang mit Mehrsprachigkeit können Kinder ihre sozialen Kompetenzen einbringen und weiterentwickeln: *„Ich kann einfach nachfragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Ich kann gemeinsam mit anderen Kindern*

---

<sup>7</sup> Lüdi & Nelde 2004: VIII

<sup>8</sup> List 2007

<sup>9</sup> Wenn sich Begriffe durch Übersetzungsapps angeeignet werden, sollten diese mit mehrsprachigen Personen im Umfeld auf ihre Angemessenheit geprüft werden, bevor als Brücke der Kommunikation genutzt werden, um nicht für mehr Missverständnisse zu sorgen.

*spielen, auch ohne die Sprache des\*der anderen zu verstehen.*“ Kinder lernen so den Umgang mit Sprachen, die sie möglicherweise (noch) nicht kennen. Sie können ein Gefühl der Sicherheit entwickeln, sich in Situationen zurecht zu finden, in denen nicht alles sprachlich verstanden wird.

Bei angehenden mehrsprachigen Kindern, die noch keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, muss die Dauer, in der sie Kontakt mit Deutsch hatten (die sogenannte Kontaktdauer) bei der Einschätzung ihres Sprachvermögens berücksichtigt werden. Wenn ein Kind beispielsweise in seiner Familie hauptsächlich mit Portugiesisch aufwächst und mit drei Jahren in die Kita oder Kindertagespflege kommt, kann es sein, dass es längere Zeit braucht, bis es in der deutschen Sprache auf dem Stand von Gleichaltrigen ist. Kinder, die erst mit zwei oder drei Jahren Deutsch erwerben, können jedoch auch Entwicklungsschritte im Deutschen überspringen, da sie auf ihren erstsprachlichen Strukturen aufbauen können. Wenn sie ihre Sprachkenntnisse beispielsweise in der Grammatik auf die deutsche Sprache übertragen (Transfer), sollte es nicht als Fehler gesehen werden, sondern als ein bedeutsamer Lernschritt, da sie die grammatische Regel der Erstsprache(n) verstanden haben. Pädagogische Fachkräfte können mit älteren Kindern explizite Sprachvergleiche anregen, um das metasprachliche Bewusstsein und Wissen über grammatikalische Strukturen zu erweitern und damit mögliche Unterschiede grammatikalischer Regeln in den verschiedenen Sprachen zu verdeutlichen.

Kinder, die erst kurz vor dem Übergang in die Schule - möglicherweise verpflichtend aufgrund fehlender Sprachkompetenzen – eine Kita oder Sprachfördergruppe besuchen, haben eine besonders kurze Kontaktzeit zu Deutsch als zweiter oder weiterer Sprache. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, ihren Spracherwerbsprozess mit besonderer Aufmerksamkeit zu beobachten, einzuschätzen und zu fördern.

### Zeichenwelten und Schriftkultur

Kinder wachsen mit Zeichen unterschiedlichster Art auf: Piktogramme, Icons in Smartphones und Tablets, Hausnummern, Autokennzeichen, Flaggen, Fußballtrikots oder Verkehrsschilder enthalten Buchstaben, Zahlen, geometrische Formen mit bestimmter objektiver oder symbolischer Bedeutung. Es erfordert Erfahrung und Hintergrundwissen, um sie zu ‘lesen’. So können Ausflüge in die Nachbarschaft oder weitere Umgebung u.a. dafür genutzt werden, Schrift und Zeichen zu erkennen, wie z.B. die U-Bahn-Station oder den Straßennamen (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Umgebung erkunden 43-44 sowie Symbole und Schrift 37-38).

Einfache Signalsysteme werden auch zur vereinfachten Verständigung in Gruppen gebraucht. Ein Gongschlag, ein Ruf oder eine Geste können bedeuten, dass jetzt der offene musikalische Morgenkreis beginnt. Die Kenntnis einer gemeinsamen ‘Signalsprache’ kann eine Kindergemeinschaft auszeichnen. Piktogramme können zur Nachvollziehbarkeit des pädagogischen Alltags eingesetzt werden. Sowohl Eltern, die nicht lesen können oder mit der lateinischen Schrift nicht vertraut sind, als auch Kinder profitieren von Bildern oder Piktogrammen: Fotos (auf Kinderhöhe) stellen das Frühstück oder Mittagessen dar. Bilder oder Piktogramme machen den Tagesablauf nachvollziehbar. Eine Fotodokumentation oder ein digitaler Bilderrahmen des letzten Ausflugs dienen sowohl als Sprachanlass für die Kinder untereinander als auch zur Veranschaulichung und Information für Eltern, die dadurch einen Einblick in den pädagogischen Alltag erhalten.

In unserer auf Schriftkultur basierenden Gesellschaft erkennen Kinder, dass Worte und Sätze der mündlichen Sprache mit Schriftzeichen festgehalten werden. Eine Erzählung oder eine Geschichte kann so z.B. in Form eines Buches aufbewahrt und übermittelt werden. Beim Betrachten der Dokumentation im eigenen Portfolio erfahren Kinder, wie das flüchtige gesprochene Wort durch Schrift eine feste, wiedererkennbare Form bekommt. Kinder interessieren sich für Schriften. Sie erkennen und schreiben einzelne Buchstaben, wie z.B. den eigenen Namen<sup>10</sup>. Indem Kinder Erwachsenen beim Schreiben zusehen, erwächst ihr Wunsch, selbst zu schreiben. Insbesondere durch das Experimentieren mit verschiedenen Schriftzeichen (z.B. Japanisch, Arabisch, Russisch, Braille) und schriftähnlichen Darstellungsformen kann die Schriftsprache auch als Kunstform erlebt werden (early literacy<sup>11</sup>). Kinder können Erfahrungen sammeln, indem sie mit der Hand (auf Papier, im Sand, usw.) oder der Tastatur (Tablet, Computer, Schreibmaschine o.ä.) schreiben oder Buchstaben drucken (Stempel). Sie erfahren wie Bücher betrachtet oder gelesen werden und dass dies in verschiedenen Sprachen unterschiedlich sein kann: ein Buch in Arabisch wird von rechts nach links gelesen, ein Buch in Deutsch von links nach rechts, chinesische Schrift wird von oben nach unten gelesen, lateinische Schrift von links nach rechts (multiliteracy<sup>12</sup>) (vgl. dazu BBP-Box Sprache: zweisprachige Bücher 65-66). Auch Zahlen können in verschiedenen Schriften dargestellt werden, dies gehört ebenso wie Zählen in verschiedenen Sprachen zur sprachlichen wie zur mathematischen Bildung.

Kinder entwickeln auch Freude an gesprochener und geschriebener Sprache selbst: Reime, Lieder und Gedichte lenken die Aufmerksamkeit noch mehr darauf, wie ein Text mit seinen Rhythmen und sprachlichen Melodien klingt. Im Klang der Worte, dem Rhythmus einer Zeile, dem Wortlaut einer Geschichte werden sprachliche Bildungsprozesse bewusster. Die Betonung von Silben, der Einsatz der Stimme, das bewusste Hören von Geräuschen als Spiel in der Kita oder Kindertagespflege oder beim Spaziergang im Wald oder im Kiez ist ebenso bedeutsam für die sprachliche Entwicklung der Kinder (vgl. phonologisches Bewusstsein; vgl. dazu BBP-Box Sprache: Klänge 41-42).

### Sprachliche Förderbedarfe<sup>13</sup>

Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Kindern ergeben sich aus den individuellen Potentialen sowie körperlichen oder psychischen Voraussetzungen. Beispielsweise beginnen Kinder mit

---

<sup>10</sup> vgl. dazu: Noack 2021

<sup>11</sup> Welche Aspekte in den Bereich der early literacy gehören vgl. dazu: Sauerborn 2015: S. 12ff. und weiterführend Zettl 2019.

<sup>12</sup> Im Konzept der multiliteracy geht es einerseits um Kompetenzen der Mediennutzung (vgl. dazu Kapitel ...BBP) und andererseits um den Einbezug verschiedener Sprachen und Schriften in Bildungsinstitutionen, um damit nicht nur die Identitätsbildung der Kinder zu stärken, sondern auch ganzheitliche Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. dazu u.a. Taylor et al. 2008). Dies kann auch mithilfe digitaler Medien umgesetzt werden, wie z.B. Sprachklemmen, Tip Toi, ... (Verweis zum BBP: digitale Medien)

<sup>13</sup> Damit ist gemeint, dass einer pädagogischen Fachkraft ein Kind sprachlich auffällt, sei es weil es wenig spricht oder nur langsam dazu lernt, was jedoch keine Sprachentwicklungsstörung sein muss, sondern zunächst einmal wieder beobachtet werden sollte.

einer Autismus-Spektrum-Störung später als Kinder ohne neurologische Veränderungen zu kommunizieren. Auch die unterschiedlichen Lebensbedingungen, wie etwa, wenn Kinder in einem spracharmen Umfeld<sup>14</sup> aufwachsen, können dazu beitragen, dass Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen nicht weiter ausbauen können und auf einer Lernstufe verweilen.<sup>15</sup>

Förderbedarfe in der Sprachentwicklung können sich dabei in folgenden Bereichen zeigen: Ab der Geburt bis etwa zum Alter von zwei bis drei Jahren zeigen sie sich insbesondere in der Sprachproduktion, d.h. im Bereich des Wortschatzes und einer angemessenen Verwendung von Begriffen, aber auch in der Aussprache (Lautbildung). Zwischen etwa drei Jahren bis ins Grundschulalter zeigen sich Förderbedarfe im Bereich der Grammatik, wie z.B. in der Satzbildung (Verbstellung) oder der Artikelbildung.

Um Förderbedarfe in der sprachlichen Entwicklung zu erkennen und als solche einzustufen zu können, ist es essenziell, Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess einzuschätzen. Hierbei ist es wichtig, nicht nur das Ausdrucksvermögen also die Produktion von Wörtern und später Sätzen zu beachten, sondern auch das Sprachverständnis (rezeptiver Spracherwerb). Im Unterschied zum Kinderarzt haben pädagogische Fachkräfte den Vorteil, dass sie die Kinder häufiger und in unterschiedlichen alltäglichen Situationen wie z.B. in Spielsituationen, in Gesprächen mit anderen Kindern oder allein systematisch beobachten und diese Beobachtungen dokumentieren können. Sie können erfahren, ob (junge) Kinder wirklich die Wörter verstehen, die in bestimmten Situationen gesagt werden, oder ob sie lediglich durch die Routine und die Handlungen anderer Kinder nachvollziehen können, was von ihnen erwartet wird (z.B. den Tisch aufräumen nach dem Frühstück o.ä.). Hinsichtlich des produktiven Spracherwerbs kann beobachtet werden, in welchen Situationen Kinder mit wem in welchen Sprachen sprechen und wann sie sich eher zurückziehen scheinen oder vermeiden gar zu sprechen.

Kinder, die erst in der Kita oder Kindertagespflege bewusster mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen oder die in einem Umfeld aufwachsen, in dem wenig gesprochen wird, können in ihrer Sprachentwicklung verzögert sein und in ihrer Kommunikation sehr zurückhaltend. Sie haben deshalb einen besonderen Unterstützungsbedarf. Sie benötigen häufiger anregende und reichhaltige Dialoge, wie oben beschrieben. Dies ist insbesondere in Eins-zu-Eins Kommunikation oder in Gesprächssettings in Kleingruppen möglich. Letztere sollten jedoch nicht eigens dafür eingerichtet werden. Speziell eingerichtete Sprachfördergruppen können dazu beitragen, dass Kinder sich abgesondert und dadurch abgewertet fühlen. Das gilt insbesondere dann, wenn sich in diesen Gruppen ausschließlich Kinder treffen, die sprachliche Sprachförderbedarfe haben. Kleinere Gruppen mit Kindern, die auf unterschiedlichem Sprachentwicklungsstand sind, haben den Vorteil, dass pädagogische Fachkräfte ihre oben beschriebenen Sprachlehrstrategien häufiger anwenden können. Wenn es beispielsweise um den Ausbau grammatikalischer Strukturen oder die Aussprache von bestimmten Wörtern geht, können den Kindern, die dies benötigen, zielsprachliche Formulierungen häufiger angeboten werden. Mithilfe eines

---

<sup>14</sup> In der Umgebung des Kindes wird entweder generell wenig gesprochen, den Kindern wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt oder es wird stark vereinfacht gesprochen.

<sup>15</sup> vgl. dazu: Albers et al. 2013

sprachanregenden Umfelds und einer feinfühlgigen Dialoghaltung folgt bei der Mehrheit der Kinder, die im Alter von zwei Jahren noch nicht viel sprechen, in der Regel eine sog. Wortschatzexplosion im dritten Lebensjahr<sup>16</sup>.

## 5.2 Körper, Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden

Die ersten Lebensjahre stellen einen Lebensabschnitt mit hoher Bedeutung zur Entwicklung von körperlichem und seelischem Wohlbefinden über den gesamten Lebenslauf dar. Kinder entwickeln bereits in dieser frühen Lebensphase grundsätzliche Verhaltensmuster, die sie lebenslang begleiten. Bewegung und die Koordination des Körpers sind in fast allen Abläufen des (kindlichen) Lebens präsent und haben einen wesentlichen Einfluss auf das selbstständige Leben des Kindes. Das Kind kann den eigenen Körper darüber kennenlernen, eigene Grenzen erfahren und sich der Bewegung im sozialen Kontext bewusstwerden. Außerdem etablieren sich in den ersten Lebensjahren grundlegende Haltungen, Einstellungen und Gewohnheiten zur psychischen Gesundheit und dem seelischen Wohlergehen. Die Lebenswelt des Kindes hat einen wesentlichen Einfluss auf seine Gesundheit und sein Wohlbefinden. Abhängig von den Lebensverhältnissen, körperlichen Voraussetzungen, sozial-emotionalen Settings, kognitiv anregenden Umgebungen und den Wertevorstellungen von Familien entwickeln Kinder ein Bewusstsein für ihr physisches und psychisches Wohlbefinden. Wenn Kinder mit gesundheitlichen Einschränkungen aufwachsen, können diese künftige Entwicklungsrisiken darstellen, z.B. mit Blick auf die soziale und emotionale Entwicklung, Sprache und Kognition sowie allergische Erkrankungen. Grundlage für die Entwicklung von physischer und psychischer Gesundheit ist Wohlbefinden und Zugehörigkeit (vgl. Bildungsverständnis). Wenn Kinder Erfahrungen von Beständigkeit und Verlässlichkeit machen, emotionale Zuwendung, Bindung und Sicherheit bekommen, dann können sie sich in gesundheitsförderliche Bildungsprozesse begeben. Fachkräfte gestalten diese pädagogischen Prozesse entsprechend dem salutogenetischen Ansatz aus. Das bedeutet, sie schauen darauf, was Menschen gesund hält und welche Dinge Kinder stärken. Das können positive Erfahrungen, Lebensgewohnheiten, soziale Unterstützung, persönliche Fähigkeiten oder auch der Zugang zu Bildung und anderen Ressourcen sein. Der salutogenetische Ansatz betont, dass Gesundheit nicht nur das Fehlen von Krankheit ist, sondern dass viele Faktoren dazu beitragen, dass Menschen sich insgesamt wohlfühlen und gesund bleiben können.

Eine salutogenetische Orientierung im pädagogischen Handeln bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder unterstützen, altersangemessene Handlungs- und Entscheidungskompetenzen aufzubauen, die zu einem gesundheitsorientierten Lebensstil führen. Dabei spielen sowohl Erfahrungen von Beständigkeit und Verlässlichkeit aber auch die Ermöglichung einer Belastungsbalance eine ebenso große Rolle wie Teilhabe, Akzeptanz und Respekt. So wird Gesundheit in der Lebenswelt Kita und Kindertagespflege verankert und Gesundheitsbildung nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden.

---

<sup>16</sup> Zollinger 2010

Demnach stellt die Kita bzw. Kindertagespflegestelle eine gesundheitsförderliche Lebenswelt für alle Beteiligten dar und neben den Kindern sind auch Eltern, Familien sowie pädagogische Fachkräfte angesprochen. Außerdem spielt die Zusammenarbeit mit relevanten Institutionen und Einzelpersonen (z.B. sozialen oder therapeutischen Einrichtungen, Sportvereinen etc.) im sozialen Umfeld der Einrichtung eine Rolle.

Das Berliner Landesprogramm "Kitas bewegen - für die gute gesunde Kita" unterstützt Kitas in einem Organisationsentwicklungsprozess dabei, Gesundheitsförderung im Setting Kita in bestehende Strukturen einzubetten.

### Voraussetzungen für Gesundheit und Wohlbefinden erkennen und gesundheitsförderndes Verhalten stärken

Wenn Gesundheit und Bildung in der Kita oder Kindertagespflege konsequent in einem Wechselverhältnis stehen, wird eine Gesundheitsbildung sowohl auf der Verhältnis- als auch auf der Verhaltensebene umgesetzt.

Die Verhältnisebene beschreibt als Oberbegriff die strukturellen, gesundheitsförderlichen und kitaspezifischen Rahmenbedingungen, die Kitas und Kindertagespflegen mit Blick auf Größe, Personal, päd. Konzeption etc. haben. Diese werden von den Trägern, den Kitaleitungen und den Fachkräften gestaltet. Das sind z.B.

- die Verankerung von Gesundheitsförderung in der Konzeption,
- Raumgestaltung und Materialangebot sind na Kriterien der Barrierefreiheit, Bewegungsfreude, Rückzugsmöglichkeiten, Raumatmosphäre, Beteiligung, Zugänglichkeit, Beleuchtung, Sicherheit, Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten etc. Ausgerichtet,
- der zeitliche Rahmen mit Blick auf Tagesstruktur und Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Kinder,
- Pausenzeiten, Rückzugsmöglichkeiten und Zeiten für mittelbare päd. Arbeit der Erwachsenen,
- Arbeitsqualität und -schutz, Hygiene und Infektionsschutz,
- Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte zu gesundheitsrelevanten Themen.

Die Verhaltensebene beschreibt das individuelle Verhalten des einzelnen Menschen und fasst als Oberbegriff die Förderung der persönlichen Gesundheitskompetenz von Kindern, aber auch der pädagogischen Fachkräfte und Familien zusammen. Hier geht es um die Förderung von Autonomie, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme für die eigene Gesundheit und das eigene Wohlergehen. Und es geht auch um eine gelungene Balance zwischen körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheitsbelastungen und Gesundheitsressourcen. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie Kompetenzen entwickeln können, die ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungen in gesundheitlichen Belangen erweitern und daher für ein gesundes Aufwachsen von Bedeutung sind. Kinder können so nach und nach immer mehr Verantwortung für ihre Gesundheit, ihre Bedürfniserfüllung und ihr Wohlbefinden entwickeln.

Für Familien heißt das, dass sie sowohl vom Träger als auch von den pädagogischen Fachkräften Zugang zu gesundheitsrelevanten Informationen über Flyer, Aushänge und Elternabende bekommen. Dabei kann es sich um Infos mit Blick auf die Bedeutung von Ernährung und Bewegung, aber auch zur

gesundheitlichen Versorgung, Kooperationen mit Sportvereinen oder bewegungspädagogischen bzw. -therapeutischen Angeboten im Sozialraum handeln. Es entlastet Familien, wenn solche Angebote niedrigschwellig in der Kita durchgeführt werden. Familien sollten von Gesundheitsangeboten der Einrichtung auch angesprochen und in diese einbezogen werden, z.B. durch gemeinsame Bewegungsangebote, -aktivitäten oder durch Kochen gesunder Mahlzeiten.

Zur Gesundheitsförderung in der Kita gehört auch ein angemessener, mit den Eltern abgestimmter, Umgang mit akut erkrankten Kindern. Dies betrifft sowohl das erkrankte Kind selbst und dessen Bedürfnisse nach Ruhe und Pflege als auch den Schutz der anderen Kinder sowie der Mitarbeitenden vor Infektionen.

Für pädagogische Fachkräfte geht es zunächst auch um den Auf- und Ausbau einer individuellen Gesundheitskompetenz sowie um Rahmenbedingungen, die gesundheitsbewusstes Verhalten ermöglichen.

### Gesundheit und Wohlbefinden fördern

Wesentlicher Bestandteil des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit ist das sog. 'in-sich-stimmig-sein'. Es wird als Kohärenzgefühl bezeichnet und ist wesentlicher Bestandteil der Salutogenese (Gesundheitsentwicklung). Das Kohärenzgefühl beschreibt das Erleben der jeweiligen Lebenssituation als sinnvoll, verständlich und handhabbar, damit Kinder sich den Herausforderungen des Lebens stellen können. Dafür ist es sinnvoll, wenn Kinder ein Verständnis ihrer Lebenswelt entwickeln. Es wird unterstützt, wenn Kinder Erfahrungen von Beständigkeit, Verlässlichkeit und Orientierung machen, emotionale Zuwendung, Bindung und Sicherheit bekommen, wenn sie teilhaben können, sozial eingebunden sind und sich ihr Bildungspotenzial entfalten kann. Dann erfahren Kinder die Gewissheit: Meine Welt ist verständlich, stimmig und geordnet. Ich kann Zusammenhänge meines Lebens begreifen und erhalte Informationen dazu. Je stärker dieses Gefühl ausgeprägt ist, umso eher können Kinder zunehmend flexibel mit unerwarteten Ereignissen umgehen (siehe auch Kapitel Übergänge).

Das Empfinden, die eigene Lebenssituation handhaben zu können, kann im Alltag der Kita oder der Kindertagespflegestelle unterstützt werden, wenn Kinder weder über- noch unterfordert werden und Anforderungen an die individuellen entwicklungsgemäßen Möglichkeiten angepasst sind. Pädagogische Fachkräfte geben Kindern genügend Zeit und Raum für das Erproben ihres Könnens und ihrer Grenzen sowie in ihrer Entscheidungsfreiheit, damit sie ihre eigenen Ressourcen kreativ nutzen und ihr Handeln abwägen können. Dann erfahren Kinder die Gewissheit: Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann und ich glaube fest daran, es auch in Zukunft bewältigen zu können! Ich kann darauf vertrauen, dass Menschen in meinem Umfeld mir dabei helfen.

Für die Entwicklung von Sinnhaftigkeit sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Akzeptanz wichtig. Dann erleben Kinder, dass sie Einfluss auf die Gestaltung einer Situation haben, dass sie beurteilen, abwägen und (mit)entscheiden können. Sie entwickeln die Zuversicht: Das, was ich jetzt vorhabe oder auf mich zukommt, ist für mich sinnvoll.

### Vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen

Bewegung ist ein entscheidender Schlüssel für den Erhalt und die Steigerung von Gesundheit und Wohlbefinden. Bewegung ist in den ersten Lebensjahren von fundamentaler Bedeutung für den Mensch-Welt-Bezug, d.h., dass Kinder sich selbst und die Welt begreifen lernen. Außerdem spielt Bewegung eine große Rolle bei der Entwicklung des Menschen zu einer individuellen, selbstbestimmten Person.

Pädagogische Fachkräfte geben den Kindern Raum für selbstwirksame und sinnstiftende Bewegungserfahrungen bzw. einen bewegungsförderlichen Lebensstil.

Bewegungserfahrungen ermöglichen körperliche Entwicklungsfortschritte. Bewegung hat ebenso Einfluss auf kognitive, soziale, emotionale und moralische und körperliche Prozesse. Bewegung trägt zum Aufbau eines Selbstkonzepts im Sinne von Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person bei. Dazu gehören sowohl das Selbstbild als auch das Selbstwertgefühl aber auch die Selbstwirksamkeit. Bewegungsfreude in der frühen Kindheit zu fördern, soll Kinder auch darin unterstützen, eine lebenslange Teilhabe an Spiel-, Bewegungs- und Sportkulturen zu haben. Im Mittelpunkt steht dabei, sogenannte Grundtätigkeiten des Bewegens zu erlernen, womit z.B. Springen, Balancieren, Hüpfen oder Klettern gemeint sind. Diese Grundtätigkeiten sind wiederum die Voraussetzungen für spätere Teilhabe an Freizeitkulturen und sportlichen Aktivitäten mit komplexen Anforderungen, z.B. dem Radfahren, Fußballspielen, Skateboardfahren, Schwimmen oder der Leichtathletik. Neben diesen motorischen Grundlagen sind für die Teilhabe an Bewegung, Spiel und Sport auch soziale Kompetenzen der Mitgestaltung notwendig, z.B. in Regel- oder Teamspielen und später z.B. in Teamsportarten.

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege als (gesundheitsförderliche) Bewegungsorte zielen darauf ab, mit alltagsintegrierten Möglichkeiten die Bewegungsfreude von Kindern zu unterstützen oder anzuregen. Kinder bewegen sich selbstbestimmt und entsprechend ihren Bedürfnissen, wenn die Zeitstrukturen und die räumlichen Bedingungen drinnen und draußen dies ermöglichen und vielfältige Anreize setzen. Diese beziehen sich auf strukturelle Rahmenbedingungen, wie z.B. von Kindern ständig frei nutzbare Bewegungsgelegenheiten, die räumliche Nähe öffentlich zugänglicher Spielplätze oder Grünflächen, einer bewegungsfreundlichen Raumgestaltung, eine Verankerung von Bewegung in der Einrichtungskonzeption, die Nutzung von etablierten Programmen zur Bewegungsförderung, die bewegungspädagogische Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften, die Größe von Innen- und Außenanlagen, Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, aber auch auf die Prozesse und Alltagsroutinen, wie z.B. die regelmäßige Durchführung von bewegungspädagogischen Angeboten.

Kitas und Kindertagespflegestellen können Kooperationsmöglichkeiten im Sozialraum aufbauen (z.B. Sportverein, Psychomotorik, Schwimmbad). Der Spielplatz oder der Park um die Ecke können Kitas und Kindertagespflege zusätzliche Anreize zu gezielten Bewegungsaktivitäten oder zum freien Bewegen bieten.

### Gesunde Ernährung genießen und positive Esskultur erleben

Eine ausgewogene Ernährung ist eine wesentliche Bedingung für die gesunde körperliche, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes. Dafür steht eine qualitativ hochwertige Mittagversorgung mit

physiologisch ausgewogenen, schmackhaften und abwechslungsreichen Speisen, frischem Obst und Gemüse und kalorienfreien Getränken täglich zur Verfügung. Genussvolles Essen und Trinken tragen zu Wohlbefinden und Lebensfreude bei. Das gemeinsame Essen in einer ansprechenden Atmosphäre hat einen positiven Einfluss auf das individuelle Wohlbefinden und die soziale Gemeinschaft. Kitas und Kindertagespflegen sind Orte, an denen Kinder in vielfacher Weise mit Wissen und Fertigkeiten zu gesunder Ernährung bekannt werden und eine positive Esskultur erleben. Bei gemeinsamen Mahlzeiten erleben sich Kinder in angenehmer und mit gemeinschaftlichem Austausch verbundenen, sozialen Situationen. Dazu gehört die freie Entscheidung der Kinder, was und wie viel sie essen möchten. Auch beim Essen und Trinken entwickeln Kinder schon früh individuelle Bedürfnisse. Sie haben von Anfang an verschiedene Vorlieben und mal mehr oder weniger ausgeprägten Appetit.

Durch gemeinsame Mahlzeiten in einer ansprechend gestalteten Umgebung werden Kinder vertraut mit vielfältigen und vollwertigen Nahrungsmitteln und einer Kultur des Essens, die Genuss und Freude verstärken können. Jedes Kind hat zu unterschiedlichen Zeiten Hunger und Durst und das Angebot von Mahlzeiten muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass alle Kinder gleichzeitig essen. Es kann mehrere Essenszeiten geben oder das Angebot eines gleitenden Mittagessens in einem 'Kinderrestaurant', das Kinder allein oder in kleinen Gruppen selbstbestimmt aufsuchen. Sie erfahren, dass gesunde Ernährung Spaß machen kann und einen bedeutsamen Einfluss auf ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit hat. Sie können sich – z.B. in Kinderküchen - aktiv an der Auswahl der Lebensmittel sowie der Planung und Zubereitung von Mahlzeiten beteiligen. Dies bietet wichtige Lerngelegenheiten, die das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit jedes Kindes fördern. So können auch vielfältige Verknüpfungen zu anderen Themen hergestellt: Die Herkunft von Lebensmitteln, Essen und Trinken in kulturellen und religiösen Kontexten, verschiedene Ernährungsweisen, wie vegetarische, vegane oder zuckerfreie Ernährung oder der Umgang mit Unverträglichkeiten und Allergien. Die individuellen Bedarfe von Kindern und Familien gilt es mit den Möglichkeiten und Gegebenheiten des Trägers und der jeweiligen Kita abzugleichen. Medizinisch notwendige Einschränkungen für einzelne Kinder werden berücksichtigt. Pädagogisch bedeutsam ist, dass individuelle Ernährungsbedürfnisse nicht zur Ausgrenzung von Kindern führen. Die pädagogischen Fachkräfte sorgen für eine Gesprächsatmosphäre, die es jedem Kind ermöglichen (auch mit besonderen Ernährungsvorschriften), die gemeinsamen Mahlzeiten in der Tischgemeinschaft zu genießen ermöglicht. Die pädagogischen Fachkräfte beteiligen sich an den Tischgesprächen bei den Mahlzeiten und finden Möglichkeiten, sich – bezogen auf gesundes Essverhalten - als Vorbild für die Kinder zu zeigen.

Wenn Kinder in der Kita oder Kindertagepflege die Erfahrung machen können, dass ihre eigenen Bedürfnisse respektiert werden, steckt darin ein positives Bildungs- und Bindungspotenzial. Die Kinder entwickeln Selbstbewusstsein, Eigenverantwortung und Körperbewusstsein und entfalten Lust an gutem Essen und Trinken.

### **Zähne putzen und Zahnhygiene beachten**

Auch das Zähneputzen stellt - wie Händewaschen und Windelwechseln - eine verbindliche Routine und unerlässlichen Bestandteil der täglichen Körperhygiene in Kita und Tagespflege dar. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen das Erlernen des kindgerechten Zähneputzens, indem sie für alle Kinder von

Anfang an die Zahnpflege als tägliches Ritual in der Betreuung verankern. Für das altersentsprechende Erlernen des Zähneputzens wird die KAI-Technik empfohlen. KAI steht für die Putzreihenfolge der Zahnoberflächen: erst die Kauflächen, dann die Außenflächen und abschließend die Innenflächen.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen dabei - je nach Entwicklungsstand der Kinder. Das Zähneputzen in der Kita ist in den aktuellen Leitlinien zur Kariesprävention festgelegt. Durch angeleitetes, gemeinsames Zähneputzen nach einer der Hauptmahlzeiten (Frühstück/Mittagessen) werden nicht nur die Zähne täglich sauber geputzt, sondern auch motorische Fähigkeiten geübt, Eigenverantwortung geschult und ein systematisches Ritual erlernt. Die fluoridierten Kinder-Zahnpasten stärken durch die Fluoride den Zahnschmelz und schützen so vor Karies.

Da zur Erziehungsverantwortung der Eltern auch ihre Verantwortung für die kindliche Mundgesundheit gehört, sollten Einrichtungen Info-Angebote zur Mundgesundheit für Eltern bereithalten bzw. entsprechende Kooperationsangebote mit den bezirklichen zahnärztlichen Diensten und der 'Landesarbeitsgemeinschaft Gesundheit und Soziales' Berlin e.V. einrichten.

### Körper- und Sexualitätsentwicklung begleiten

Zur gesunden körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung gehört auch die Wahrnehmung und Erforschung des eigenen Körpers. Körperliche Veränderungen beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern jedes Geschlechts. Schon kurz nach der Geburt werden Hände und Füße erforscht, das Saugen vermittelt Nähe, Lustgefühle und beruhigt.

Wenig später werden die eigenen Geschlechtsteile entdeckt und intensiv erforscht. Sexuelle Neugierde gehört zu einer gesunden physischen und psychischen Entwicklung, Selbstbestimmung ist dabei entscheidend. Sexuelle Neugierde bei Kindern und das Genießen von Lustgefühlen am eigenen Körper ist Teil der Entwicklung. Kindliche Sexualität grenzt sich bewusst und klar von der Erwachsenensexualität ab. Kinder entdecken ihre eigenen Geschlechtsteile, erforschen sie intensiv und möchten diese Erfahrungen mit anderen Kindern teilen. Sie lieben es zu spielen und entdecken ihren Körper z.B. über Rollen- oder Bewegungsspiele. Um solche Erkundungen zu ermöglichen, werden in der Kita und ggf. der Kindertagespflege individuelle Erfahrungsräume für Kinder gestaltet, in denen sie ein Gefühl für stimmiges und authentisches Verhalten entwickeln können. Dabei werden die Kinder von den pädagogischen Fachkräften nicht gestört, aber mit gemeinsamen Absprachen begleitet: Jedes Kind macht nur mit, wenn es sich wohl dabei fühlt und kann jederzeit aufhören. Es werden aufgrund des Verletzungsrisikos keine Gegenstände, Genitalien oder Finger in Körperöffnungen eingeführt. Der Altersunterschied zwischen den Spielenden darf nicht zu groß sein. Die pädagogischen Fachkräfte schaffen so einen sicheren Ort für jedes Kind. Denn pädagogische Fachkräfte sind gefordert, für Kinder eine sexualfreundliche und sinnesfördernde Haltung zu entwickeln und diese in die pädagogische Konzeption der Kita zu integrieren. Die pädagogischen Fachkräfte beteiligen jedes Kind bei der Entwicklung von Fragestellungen zur Sexualität. Bilderbücher können die pädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung einer bejahenden Haltung zur Sexualität unterstützen.

Aufgrund eigener Biografie- und Sozialisationserfahrungen ist der Umgang mit kindlicher Sexualität und Körpererkundungen für manche Erwachsene nicht unbeschwert möglich. Hier können Reflexions-

und Beratungsrunden im Team hilfreich sein. Dazu gehört auch der Erwerb von Fachwissen zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern sowie Kenntnisse zu sexuellen Ausdrucksformen von Kindern im Vorschulalter und Kompetenzen in der Gesprächsführung und Beratung von Familien.

Insbesondere im Alter zwischen drei und sechs Jahren beschäftigen Kinder sich auch mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Deshalb arbeiten pädagogische Fachkräfte geschlechtersensibel. Das bedeutet, dass sie darüber Bescheid wissen, wie sich das individuelle Kind konstruiert. Sie praktizieren bewusst einen Umgang mit dem Thema Geschlechtsidentität.

Werden pädagogische Fachkräfte auf Signale oder Handlungen eines Kindes aufmerksam, die auf einen möglichen sexuellen Übergriff und eine eventuelle Kindeswohlgefährdung schließen lassen, ist konsequentes Handeln erforderlich. Im Team existiert ein abgestimmtes Konzept wie bei Verdacht einer Verletzung der körperlichen, seelischen oder sexuellen Selbstbestimmung eines Kindes gehandelt wird.

### Selbstfürsorge stärken und beziehungsvoll pflegen

Händewaschen, Umziehen, zur Toilette gehen oder Wickeln und weitere Pflegesituationen gehören zum täglichen Ablauf in einer Kita und der Kindertagespflege. Durch diese Tätigkeiten lernen Kinder früh Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen und ihre Gesundheit zu übernehmen oder dabei mitzuwirken. Gleichzeitig sind diese Pflegesituationen eine Möglichkeit, die Bindungsqualität zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft zu stärken. Alle Kinder können bei diesen Abläufen erleben, dass die körperliche Pflege eine wichtige Voraussetzung für Gesundheit ist. Kinder werden dabei gestärkt und unterstützt, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen Verantwortung für sich und ihren Körper zu übernehmen.

In Wickelsituationen erleben die jüngsten Kinder eine besondere Nähe und die ungeteilte Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft. Die pädagogische Fachkraft gestaltet diese Situation einfühlsam und zugewandt, indem sie mit dem Kind über ihr Tun spricht, Blickkontakt zum Kind hält und das Kind, wenn es selbst möchte, am Wickelvorgang beteiligt. Diese Situationen bieten besondere Gelegenheiten für eine individuelle Beziehung zum Kind.

Wenn pädagogische Fachkräfte einem Kind in den verschiedensten Pflegesituationen mit Aufmerksamkeit und Respekt begegnen, wird das Grundbedürfnis nach Zuwendung und Beachtung jedes Kindes befriedigt. Damit ist gemeint, dass die pädagogische Fachkraft die Selbstbestimmung des Kindes achtet, seine Intimsphäre gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen schützt, auf die Empfindungen des Kindes eingeht, eine individuelle Zeitgestaltung gewährt und dabei den Fokus auf die Kommunikation mit dem einzelnen Kind legt. So erfährt das Kind Wertschätzung, Achtung, Geduld und Rücksicht.

### 5.3 Soziokulturelle Bildung

Soziale Beziehungen sind Grundvoraussetzung aller Bildungsprozesse. Kinder erfahren und entwickeln im sozialen Miteinander Überzeugungen, Wert- und Normalitätsvorstellungen, die ihren jeweiligen soziokulturellen Kontext prägen. Das ko-konstruktive Bildungsverständnis unterstreicht die aktive Beteiligung der Menschen an der Gestaltung ihrer sozialen Umgebung und die Bedeutung von Interaktion, Kommunikation und gemeinsamer Sinnggebung in sozialen Beziehungen. Soziale Beziehungen sind dynamische Prozesse und Interaktionen basieren immer auf Gegenseitigkeit und Wechselwirkung. Dies bedeutet, dass die Beteiligten nicht nur auf ihre individuellen Perspektiven achten, sondern auch die Perspektiven und Bedürfnisse der anderen erkennen und auf diese eingehen.

In der Interaktion mit anderen Menschen entstehen vielfältige Impulse, die die Bildungsprozesse der Kinder anregen. Diese Impulse für das forschende Erkunden eigener Möglichkeiten und der Möglichkeiten Anderer sind von Geburt an wirksam. Diese Impulse entstehen daraus, dass sich jeder Mensch in konkreten Alltagssituationen auf seine ganz eigene Weise verhält. Das Erkunden der unterschiedlichen Verhaltensweisen, Vorstellungen und Handlungen, dem die Kinder im pädagogischen Alltag in der Kindergemeinschaft begegnen, macht ihnen Vergnügen. Durch die wechselseitige Einflussnahme entstehen soziale Beziehungen, die sich dynamisch verändern, kontinuierlich gestaltet und angepasst werden: So können z.B. Freundschaften sehr schnell wechseln. Dies gilt ähnlich für die Beziehungen zu den Erwachsenen. Deshalb ist die Kindergemeinschaft ein wichtiges Erfahrungsfeld für soziale Prozesse.

#### Beziehungen eingehen und als Bezugspersonen wirksam werden

Die erste Bezugsgruppe, mit der sich ein Kind identifiziert, ist seine Familie. Kinder sind von Geburt an soziale Wesen. Sie reagieren auf ihr Gegenüber mit Zuneigung oder Ablehnung, bauen Beziehungen zu vertrauten Menschen auf, verfolgen das Geschehen in ihrer Umgebung und ahmen Mimik, Gestik oder Laute nach, sie 'mischen sich ein'.

Bei Eintritt in die Kita oder Kindertagespflege erweitern Kinder den Kreis ihrer Bezugspersonen. Sie zeigen Bindungs- und Trennungsverhalten, suchen emotionale Rückversicherung und Bestätigung und bauen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern auf.

Im sozialen Miteinander entwickeln Kinder ein Bewusstsein für sich selbst, für ihre Ich-Identität. Kinder lernen die eigenen Bedürfnisse, Ansprüche und Gefühle kennen. Sie erkennen, dass sie nicht Eins mit den sie umgebenden Personen sind. Dabei bekommen sie eine Vorstellung von ihrer individuellen Einzigartigkeit und von der Einzigartigkeit anderer Menschen. Aus den Rückmeldungen ihrer Bezugspersonen - Erwachsenen wie Kindern - gewinnen sie Informationen über sich selbst und konstruieren daraus ihr Selbstbild. Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre Gefühle und Wahrnehmungen respektieren und ihnen ermöglichen, die Perspektiven anderer Menschen kennen zu lernen. Ein erprobtes Vorgehen, um Perspektivwechsel und Empathievermögen zu fördern ist, Gemeinsamkeiten z.B. in der Kindergruppe herauszufinden und davon ausgehend respektvoll das zu thematisieren, was sich unterscheidet. Pädagogische Fachkräfte finden in zahlreichen Alltagssituationen wie Gesprächskreisen, Begrüßungsritualen, beim Vorlesen, oder in Essensituationen Gelegenheiten, Themen der Kinder aufzugreifen. Es

kann dabei um Gefühle, um Streit, Freundschaften oder Regeln gehen, bei denen z.B. die Frage danach, wie die Perspektiven anderer Kinder sind, weiterhilft und zur Lösung beiträgt. Auch im Rahmen von Projekten gibt es immer wieder Möglichkeiten, mit der Kindergemeinschaft Trennendes und Verbindendes positiv zu thematisieren. Pädagogische Fachkräfte bestärken die Identität der Kinder und die soziokulturellen Bezüge, indem sie bei Alltagsroutinen oder auch der Raumgestaltung die Vielfalt der Kindergemeinschaft im Blick haben, sich darauf einstellen und sie als Ressource für alle sehen.

Eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung zu Bezugspersonen und Gemeinschaften ist Grundlage dafür, dass Kinder jederzeit wieder von ihren Erkundungsgängen auf unbekanntem und faszinierendem Terrain in der Kindergemeinschaft zur sicheren Basis der Bezugspersonen zurückkehren können. Dort tanken sie Energien und Zutrauen für neue Erkundungen und forschendes Lernen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder auf ihren Erkundungsgängen indem sie sie beobachten und bereitstellen, wenn Nähe oder Ermutigung gebraucht werden oder Streit unter den Kindern zu begleiten ist. Geben pädagogische Fachkräfte Kindern Raum und Zeit, ihre Welt zu entdecken und teilen sie den Stolz und die Freude des Kindes an seinen forschenden und entdeckenden Bildungsprozessen, stärken sie die Selbstachtung und das Selbstgefühl der Kinder. Dies tun sie, indem sie sich den Kindern aufmerksam zuwenden, ihnen zuhören, Blickkontakt herstellen, sich interessieren oder ihnen respektvoll helfen, ihre Gedanken zu formulieren. Kinder erhalten so die Botschaft: Ich sehe dich, ich möchte dich verstehen und ich akzeptiere dich so wie du bist.

### Kindergemeinschaft ermöglichen

Ergänzend zu den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen haben die sozialen Interaktionen und Erfahrungen innerhalb einer Kindergemeinschaft einen bedeutsamen Einfluss auf die Stärkung der sozialen Kompetenzen. Das Miteinander innerhalb der Kindertagespflege oder der Kita unterstützt die sozialen Fähigkeiten, die emotionale Intelligenz und fördert damit die Bildungschancen von Kindern. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, jedes Kind dabei zu unterstützen, positives Verhalten aufzubauen, sich in die Kindergemeinschaft einzubringen und sich darin wohlfühlen.

In Kita und Kindertagespflege haben die Kinder Möglichkeiten, eigeninitiativ Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen, mit ihnen auf Spiel-, Bildungs- und Kontaktangebote zu reagieren und gemeinsam forschende und entdeckende Bildungsprozesse zu gestalten. Kinder bauen Freundschaften auf und pflegen diese im sozialen Miteinander. Dazu gehört es, die Gefühle, Perspektiven und Vorlieben anderer zu berücksichtigen und diese durch Interaktion mit den eigenen Vorstellungen und Handlungen zu verknüpfen. Dadurch erleben Kinder Beziehungen und erfahren Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und dem der anderen.

Bereits mit dem Eintritt in die frühkindliche Betreuung verfügen Kinder über die Fähigkeit zu unterscheiden, mit welchen anderen Menschen ihnen gemeinsames Tun angenehm ist oder zu welchen Menschen sie Abstand halten wollen. Diese sozialen Vorlieben oder auch Abneigungen beziehen sich auf Kinder wie auch auf Erwachsene. Im Alltag lässt sich bspw. beobachten, dass Kinder sich auf dem Arm einer pädagogischen Fachkraft wegstemmen oder umgekehrt den Körperkontakt suchen. Ein Kind will ein anderes nicht als Nachbarn am Essenstisch haben, eine Gruppe von Kindern will Andere nicht

mitspielen lassen oder Kinder äußern Meinungen, die andere Kinder verletzen. Diese Vorlieben und Abneigungen sind zu respektieren. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, ihre eigene Meinung zu vertreten und erkennen diese an. Dabei haben sie möglicherweise ausgegrenzte Kinder und Kindergruppen im Blick und schützen sie.

Pädagogische Fachkräfte entwickeln konkrete Ideen, an denen entlang sich eine (oder mehrere) Kindergemeinschaft(en) entwickelt, an der jedes Kind positiv teilhaben und in die es sich einbringen kann. Denkbar ist die projektbezogene Zusammenarbeit, oder eine verlässliche Tischgemeinschaft beim Mittagessen oder die Weggemeinschaft bei einem Ausflug zum Spielplatz. Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, jedes Kind darin zu bestärken, sich seinen Platz in der Kindergemeinschaft aktiv zu suchen und es dabei in einer Weise zu unterstützen, die es die Identitätsbildung des Kindes positiv stärkt: So kann z.B. ein Kind, welches nicht aktiv an einem Fußballspiel teilnimmt, in anderen Rollen einen wertvollen Beitrag zur Gemeinschaft leisten. Es kann das Spiel kommentieren, als Spielbeobachter analysieren, als Trainer begleiten und der Kindermannschaft im Nachgang die Dinge berichten, die diese während des Spielens nicht verfolgen konnten.

Wenn einzelne Kinder nicht in gemeinschaftliche Aktivitäten hineinfinden, thematisieren pädagogische Fachkräfte diese Beobachtung feinfühlig mit dem Kind und erkunden seine Interessen an sozialem Austausch. Sie suchen das Gespräch mit dem Kind darüber, wann es sich in Gemeinschaft wohl fühlt. Sie machen dabei die Gründe dafür transparent und respektieren, wenn Kinder die Unterstützung verbal oder nonverbal ablehnen. Die pädagogischen Fachkräfte suchen stets erneut nach aktuellen Gelegenheiten dafür, dass jedes Kind andere Kinder zum Spielen finden kann, ohne Kinder zum Kontakt oder gemeinsamen Spiel zu verpflichten.

In die Kindergemeinschaft bringt jedes Kind seine Ich-Identität, seine Meinungen, Vorstellungen und Handlungsweisen ein. Die Voraussetzung für positive Erfahrungen der Kinder in sozialen Kontexten ist das Hineindenken und -fühlen in ihr Gegenüber, also Perspektivwechsel und Empathie. Das bereichert einerseits das soziale Miteinander, gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit anderen Kindern auch zu Konflikten führen. Konflikte sind wichtig, denn Aushandlungsprozesse gestalten, Diskussionen führen und Kompromisse finden sind bedeutsame Erfahrungen zur Stärkung der Sozialkompetenz. Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Kinder dabei begleiten, ihre eigene Meinung zu vertreten, Grenzen zu benennen und gleichzeitig die Gefühle und Perspektiven anderer zu respektieren. Wenn Kinder - eigenaktiv oder moderiert durch pädagogische Fachkräfte - Konfliktsituationen klären, gemeinsame Lösungen oder Kompromisse finden und kooperieren, dann können Kinder das soziale Miteinander in der Gemeinschaft als wertvollen Zugewinn für sich erfahren.

In Kindergemeinschaften kommt es auch zu klaren Ablehnungsbekundungen oder Ausgrenzungen, die sehr verletzen können. Es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, sich dem Kind zuzuwenden, das verletzt wurde, bei ihm zu bleiben, bis es wieder ruhiger ist und anschließend in der Kindergemeinschaft die Verletzung zu thematisieren, sofern das betroffene Kind dies möchte. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass jedes Kind verlässlich Menschen in seiner Nähe hat, denen es sich zugetan fühlt und an die es sich mit seinem Wunsch nach Hilfe, bei Bedürfnissen, Interessen oder auch in Konfliktsituationen wendet.

Der Kontakt mit anderen Kindern und Bezugspersonen in Kita und Kindertagespflege fördert ein Gefühl der Gemeinschaft. Kinder empfinden sich als Teil einer Gruppe, übernehmen Verantwortung für ihr Verhalten und sind für andere da. Wenn Kinder Reaktionen der sozialen Gemeinschaft erfahren, gewinnen sie daraus auch Erkenntnisse darüber, welche sozialen oder kulturellen Erwartungen ihnen in der Gemeinschaft begegnen. Dabei interpretieren sie die konkrete Situation und konstruieren sich ihr einzigartiges Weltbild. Dieses wiederum bringen sie durch ihr konkretes Verhalten in die Kindergemeinschaft ein und gestalten sie mit.

### Soziokulturelle Bildung anstreben

Kitas und Kindertagespflege in Berlin repräsentieren – nach Einzugsbereichen verschieden – die Vielfalt unserer Gesellschaft. Sehr unterschiedliche Familienkulturen kommen hier zusammen, sehr verschiedene Vorstellungen von unserer Gesellschaft werden durch die Familien und die einzelnen pädagogischen Fachkräfte repräsentiert. Zudem entstehen in den verschiedenen Bezugsgruppen der Kinder Bindungen und Beziehungen, die sich jeweils in einem ganz bestimmten sozial-kulturellen Kontext vollziehen.

Was versteht man unter dem Begriff Kultur? Nach der UNESCO-Definition ist Kultur „die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte (...), die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen.“ In diesem weiten Verständnis ist Kultur nicht zu beschränken auf Kunst und Literatur, sondern umfasst „Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“

Kinder werden zu Mitgliedern der sie umgebenden Kultur, indem sie sich mit deren Wertmaßstäben und Traditionen auseinandersetzen: Sowohl gemeinsam in der Kindergemeinschaft wie auch für sich bildet jedes Kind eine soziokulturelle Identität heraus. Die Identitätsentwicklung als Suche jedes Kindes bzw. Menschen danach, wer und wie es ist und wohin es gehört, ist allerdings nie abgeschlossen, sondern ein lebenslanger Prozess.

Für Kinder ist die soziokulturelle Vielfalt ein reiches Feld für Entdeckungen und für die Erweiterung ihres Erfahrungsfeldes. Pädagogische Fachkräfte können daher an die vorhandene Vielfalt anknüpfen und diese bewusst zur Gestaltung des Alltags nutzen. Ihre Aufgabe ist es, vielfältige Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen sowie Wertvorstellungen erfahrbar zu machen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023), um Unterschiede auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten als Bereicherung wahrzunehmen und anzuerkennen. Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, dass jedes Kind gezielt Anregungen dafür erhält, sich in die soziale Kultur der Kindergemeinschaft einzubringen. Durch die Erfahrungen mit Verschiedenheit und den konstruktiven Umgang mit Vielfalt stärken Kinder ihre soziokulturellen Kompetenzen.

Neben die Familie als Ort des primären kulturellen Bezugsrahmens eines Kindes tritt die Einrichtung. Was es in der Familie erfahren hat und weiterhin erfährt, bildet die Grundlage für den Horizont seines Denkens, Fühlens und Handelns. Es ist das, was ihm selbstverständlich und „normal“ erscheint. Familien sind unterschiedlich. Sie positionieren sich auf ihre Weise in ihrem soziokulturellen Umfeld. Familienkulturen sind das „jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen

und Perspektiven einer Familie in das auch Erfahrungen (...) mit Diskriminierung oder Privilegierung eingehen.“ (Def. Wagner 2013, S. 223) Zur Familienkultur gehören auch Vorstellungen von Erziehung und Bildung. Diese können andere sein als die in Kita oder Kindertagespflege. Für die kindlichen Bildungsprozesse ist es förderlich, wenn an die Familienkultur des Kindes angeknüpft wird. Eine für das Kind spürbare willkommen heißende und akzeptierende Haltung zu den Eltern ist unabdingbar. Pädagogische Fachkräfte sind sensibel für kultur- und wertebedingte Entscheidungen und Fragen von Familien und tauschen sich mit diesen dazu aus. Kenntnisse und besondere Sensibilität sind gefordert, wenn in der Kita oder Kindertagespflege Kinder mit Fluchterfahrung betreut werden. Das Land Berlin fördert Einrichtungen, die eine besondere Expertise in der Inklusion von Familien mit Fluchterfahrung haben. Diese stehen auf Anfrage als Konsultationseinrichtungen anderen Kitas beratend zur Seite.

### Vorurteilsbewusste Reflexion im Team pflegen

Für einen bewussten und sensiblen Umgang mit der soziokulturellen Vielfalt der Kinder und Familien ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte sich ihrer eigenen sozio-kulturellen Identität bewusst sind und sich im Team damit auseinandersetzen. Für diese Aufgabe ist es unabdingbar, sich selbst vorurteilsbewusst zu reflektieren. Dazu gehört, die eigenen Vorlieben und Abneigungen zu analysieren und zu erkennen, ob und wenn ja welche Stereotype die eigenen Bewertungen von Menschen bestimmen. Es gilt zu überprüfen, wie diese in das pädagogische Handeln einfließen. Ziel ist, dass sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer eigenen Betrachtungsweisen und Wertungen bewusstwerden und sie diese angemessen im Team und ggf. gemeinsam mit den Kindern thematisieren. Wenn sich pädagogische Fachkräfte ihrer Vorurteile bewusst sind, gelingt es ihnen besser, diese zu kontrollieren. Sie schaffen es, die Stärken jedes Kindes mit ‘ungetrübtem Blick’ in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu rücken, und den Gewinn für die Kindergemeinschaft zu erkennen.

In der Konzeption wird das auf Vielfalt und Inklusion beruhende Wertesystem der Kita und Kindertagespflege verankert. Pädagogische Fachkräfte ‘übersetzen’ dieses in ihren pädagogischen Alltag. Eine Ausgangsfrage im Team könnte lauten: Was kennzeichnet den Sozialraum unserer Einrichtung und die Lebenswelten unserer Kinder? Was folgt daraus?“ oder “Welche Werte sind uns im Alltag wichtig?“ Diese Reflexionen sind bedeutsam, damit keine unbewussten Vorstellungen oder Bewertungen in den Kontakt mit den Kindern und Eltern einfließen und diese schlimmstenfalls ihr Selbstbild negativ beeinflussen. Die Kita oder Kindertagespflege als Ausschnitt der Berliner Gesellschaft spiegelt auch die sozialen Verhältnisse, in denen Familien leben und die mit Privilegien und Benachteiligungen verbunden sind. Familien haben nicht nur unterschiedliche Potenziale für ihre Lebensgestaltung, sie sind auch unterschiedlich betroffen von Abwertungen und Ausgrenzung auf Grund des Geschlechts, des Alters, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung, der Hautfarbe, der Religion, der ethnischen Herkunft, der sozioökonomischen Lage. Kinder sind aufmerksam für bewertende Botschaften über soziale Gruppen, auch die, denen sie sich zugehörig fühlen, und ziehen daraus Schlüsse für ihr Selbstbild und ihr Bild von anderen. Damit solche Bewertungen Kinder nicht entmutigen und bei ihren Bildungsprozessen behindern, bedarf es einer pädagogischen Praxis, die sich am inklusiven Bildungsverständnis des BBP orientiert und eine kontinuierliche Reflexion im Team.

### Unterschiede auf der Basis von Gemeinsamkeiten wertschätzen

Die physischen und psychischen Merkmale von Kindern in der Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege sind vielfältig: Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand und -verläufe, bei einigen Kindern auch eine Behinderung oder Beeinträchtigung, körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform, Statur, aber auch Lebensformen, biografische Ereignisse und vieles mehr. Jedes Kind bringt soziale Zugehörigkeiten mit, zunächst die Zugehörigkeit zu seiner Familie, die wiederum weiteren sozialen Gruppen zugehörig ist. Es erlebt seine Familie mit ihrer Geschichte, mit ihren Sprachen, Traditionen, Wertvorstellungen, auch dem sozioökonomischen Status als einzigartige Familienkultur, in die es hineingeboren wird und mit der es sich identifiziert. Darüber hinaus gibt es weitere Bezugsgruppen der Kinder wie die Großfamilie, der Freundeskreis, die Nachbarschaft oder auch weit entfernt lebende Bezugsgruppen.

Wichtig, um Kinder zu stärken, ist eine diskriminierungskritische Arbeitsweise pädagogischer Fachkräfte. Kinder werden in ihrem Gefühl für Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit gefördert, wenn sie Fälle von Diskriminierung in ihrer Gruppe thematisieren können. Neben Empathie und Mitgefühl brauchen Kinder passende Worte, um bestehende Ungerechtigkeiten und eigene Gefühle zu benennen und einordnen zu können. Durch Trauer, Wut, Frust und andere Empfindungen entsteht der Drang, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Pädagogische Fachkräfte greifen diese Ideen auf und entwickeln mit Kindern konkrete Schritte. Teams haben sich dazu verständigt, wie sie in Fällen von Diskriminierung und von Beschwerden vorgehen, um betroffene Kinder und Familien vor Diskriminierung zu schützen. Sie achten darauf, Kinder, ihre Handlungen und Ideen ernst zu nehmen und sie selbstwirksam erkunden zu lassen, wie Gerechtigkeit auch in Alltagssituationen hergestellt werden kann. Die Lebenswelten der Kindergemeinschaft und aktuelle gesellschaftliche und politische Ereignisse bieten genügend Raum sich zu engagieren: Wieso ist es wichtig, dass alle Kinder in Deutschland bleiben können? Warum haben viele öffentliche Haltestellen keine barrierefreien Zugänge? Warum darf kein Kind beleidigt werden? Wieso ist 'Mädchen' oder 'klein' oder 'Baby' häufig eine Abwertung, wenn Kinder miteinander interagieren? Einseitigkeiten, Stereotype und Verletzungen werden durch die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen und mit Kindern reflektiert. Dann wenn Kinder in der Kita erleben, dass pädagogische Fachkräfte ungerechte und unfaire Handlungen ansprechen, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann. Dass es zum Impuls „Da kann man nichts machen!“ und zu eigener Verunsicherung doch Alternativen gibt. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Solidarität mit anderen stärkt die Handlungsfähigkeit in weiteren Situationen: Kinder gewinnen Ideen, wie sie helfen oder eingreifen können und wissen, wie sie andere um Hilfe bitten können.

In Kitas und Kindertagespflegestellen sollen alle Kinder Zugehörigkeit und Beteiligung erfahren. Kinder entwickeln ein solidarisches, gerechtigkeitsorientiertes und demokratisches Selbst- und Weltbild, welches nicht losgelöst von ihnen selbst, der Einrichtung und dem gesellschaftlich-sozial-kulturellen Kontext betrachtet werden kann.

### Sozialraumerkundung anbieten

Für sozial-kulturelle Bildungsprozesse ist es bedeutsam, dass Kinder die sie unmittelbar umgebende (Lebens)Welt erkunden und erfahren können. Die Stadtteile, in denen Kinder in Kitas und Kindertagespflege betreut werden, sind unterschiedlich. Dennoch bietet jeder Stadtteil seine ganz eigenen Reize, Chancen und Gelegenheiten. Dazu gehören Grünflächen, Parks, Spielplätze und Freiflächen ebenso, wie Geschäfte, Institutionen, andere Kitas und Kindertagespflegen sowie Schulen. Für Kinder ist zunächst die Erkundung ihrer unmittelbaren Umgebung bedeutsam. Sie können in Kontakt mit den Nachbarn aus ihrem ‚Kiez‘ kommen, die Lebensorte der anderen Kinder kennenlernen und die ‚Orte für Kinder‘ besuchen. Die Kenntnisse einzelner Kinder und ihre jeweilige Perspektive auf ihr Lebensumfeld kann helfen, den Stadtteil in all seinen Facetten erlebbar zu machen: Welche Möglichkeiten gibt es für Kinder? Wo gibt es Orte für Begegnung, für Spiel und für Bewegung? Wenn Kinder ihr direktes Lebensumfeld kennen, haben sie die Möglichkeit sich in diesem zu orientieren und sich Stück für Stück eigenständiger zu bewegen und dieses für sich zu nutzen.

## 5.4 Ästhetische Bildung

Kinder leben im Augenblick. Je jünger sie sind, desto mehr nehmen sie das wahr, was gerade in ihrer Gegenwart präsent ist, und lassen sich davon berühren. Das kann ein Material oder Gegenstand, ein Geräusch oder Klang, ein Krabbeltier oder eine Pflanze sein. Auf diese vielfältigen Eindrücke reagieren Kinder kreativ, das heißt sie drücken sich aktiv handelnd und gestaltend aus. Diese schöpferischen Gestaltungsprozesse sind geprägt von der sinnlichen Wahrnehmung und den eigensinnigen Antworten darauf. Sie können demnach durchaus den Charakter des ernsthaften Spiels haben und sind immer mehr als eine Kopie der Wahrnehmung. Kinder vereinen dabei kognitives und magisches Denken. Durch diese einzigartige Verbindung von Realität und Phantasie entsteht etwas Eigenes, Neues. Kinder erfahren sich selbst als Gestaltende ihrer Welt.

Ästhetische Bildung umfasst genau diese beiden Aspekte: Zum einen die Wahrnehmung und Erkenntnis über Sinnestätigkeiten, in dem der altgriechische Begriffsursprung *aisthesis* anklingt. Zum anderen den eigensinnigen Gestaltungsprozess, der schöpferisch die Begegnung mit anderen Menschen, Lebewesen oder Dingen nachvollzieht.

Je älter Kinder sind, desto dominanter wird die explizite verbale Sprache. Ästhetische Bildungsprozesse bleiben jedoch für das gesamte Leben bedeutungsvoll. Sie erweitern – und unterwandern- immer wieder die rationalen Erfahrungen und Erkenntnisse.

**Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies,** dass sie Kindern für solche ästhetischen Bildungsprozesse

- interessante Räume und sinnesanregende Materialien zur Verfügung stellen,
- vielfältige wahrnehmend-gestalterische Handlungspraxis in gemeinsamem Tun von Kindern und Fachkräften vorleben und gemeinsam erleben,
- körperlich-sinnliche Zugänge zu Erkenntnisprozessen nutzen,
- die Entfaltung ihrer '100 Sprachen' fördern und
- die Phantasie der Kinder und ihre Kreativität verstehen, wertschätzen und unterstützen.

In der Praxis kann das bedeuten: *Eine Pädagogin nimmt wahr, dass sich eine Gruppe von 4 bis 5-jährigen Kindern um eines der Waschbecken im Bad versammelt hat. Sie realisiert, dass es der defekte tropfende Wasserhahn dieses Waschbeckens ist, der die Kinder in seinen Bann zieht. Einen Moment hat sie den Impuls, den Kindern zu erklären, dass der Wasserhahn tropft und repariert werden muss. Doch sie hält inne, um den Erfahrungsprozess der Kinder nicht zu stören. Sie beobachtet mit zunehmendem Interesse das wahrnehmende Handeln der Kinder mit den Tropfen. Sie überlegt, wie sie das Handeln der Kinder ausdifferenzierend begleiten und unterstützen könnte: Kleine Becher geben, in denen die aufschlagenden Tropfen einen Klang entwickeln und die gleichzeitig auch einladen, die Tropfen zu zählen und zeigen, wie sich die kleinen Becher ganz langsam füllen? Oder vielleicht Wasser in das Waschbecken füllen, um die Wirkung der Tropfen beim Fall in das Wasser und ihr Verschwinden im Wasser in Erfahrung zu bringen? Das Formenspiel der Wellen, die durch den Aufschlag der Tropfen auf der Wasseroberfläche entstehen, könnte in Weiterführung zu einer bildnerisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen führen, indem die Kinder ihre Beobachtungen mit verschiedenen Medien (Bleistift, Kreiden, flüssiger Farbe) schöpferisch nachvollziehen und so ihre Erkenntnisse vertiefen.*

Eine ästhetische Perspektive auf Bildung:

- Braucht Zeit: Empfindende Wahrnehmung braucht eine Alltagsgestaltung, die nicht streng getaktet ist, sondern in der sich Erfahrungen entfalten und entwickeln und auch nach Pausen und Unterbrechungen weitergeführt werden können.
- Liebt Raum: Vielfältige handelnde Wahrnehmungsweisen und wahrnehmende Handlungsweisen brauchen Raum, im Sinne von Zeitraum aber auch wirklichem Handlungsraum.
- Lebt von vielfältigen Anregungen: Material, Gegenstände, künstlerische Werke der verschiedenen künstlerischen Sparten, Orte der Alltags- und Hochkultur und auch Einblicke in künstlerische Ausdrucksweisen, die nicht so große Bedeutung haben wie andere (z.B. Comic-Zeichnungen, Graffitis, Pantomime u.a.).
- Sucht Begleitung: Erwachsene, die Lust und Freude haben in gemeinsame Erfahrungsprozesse einzutauchen und den Mut haben, Kinder in diesen anzuregen und zugleich achtsam sind, wie und ob Kinder auf diese Anregungen antworten.
- Entfaltet sich in einer Projektorientierung: Ästhetische Bildung entfaltet ihr Potential ganz besonders im Feld einer offenen und zugleich dichten lebensweltlichen Themensetzung und -entwicklung. Darin werden für Kinder ihr detailreiches Leben oder ganz konkrete Erfahrungen darstellbar. Sie können mit unterschiedlichen Zugängen und ästhetischer Praxis ihr jeweiliges

Thema verdichten und ihre eigenen Antworten herausarbeiten (z.B. in der gemeinsamen Arbeit an einer Bildergeschichte, die aus Zeichen und Zeichnungen, möglicherweise bei Nutzung von unterschiedlichen Materialien die Vorarbeit für eine Performance zu gemeinsamer Musik ist).

Im Folgenden werden spezifische Aspekte unterschiedlicher ästhetisch-künstlerischer Handlungs- und Wahrnehmungsweisen aufgeführt, die jeweils spezifische Zugänge zur Selbst- und Welterfahrung eröffnen. Im Handeln von Kindern werden sie jedoch niemals ganz isoliert auftreten. Insofern brauchen sie immer auch eine Betrachtung in ihrer Verschränkung und Verbindung. In besonderer Weise regen dazu Besuche von Kulturorten wie Kunstmuseen, Galerien und weiteren Kunstsparten an, auch in Projekten bzw. an Orten wie z.B. dem KinderKünsteZentrum, TUKI - Theater und Kita, Geräuschmusik. Die Lebendigkeit von künstlerischem Tun vermittelt sich auch in Kooperationen mit Kunstschaffenden. Die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen stellen einen konzeptionellen Bezug zum Rahmenkonzept Kulturelle Bildung her.

### **Zur Spezifik der unterschiedlichen Zugänge Ästhetischer Bildung**

#### **Ästhetisch-bildnerisches Gestalten**

Eine wesentliche Besonderheit ästhetisch-bildnerischen Gestaltens ist die Möglichkeit, dass sich etwas Gegenständliches bildet, das bleibt. Deswegen heißt dieser besondere Zugang ästhetischer Bildung auch *bildnerisches Gestalten, weil sich Etwas bildet, das bleibt*. Die Prozessdimension im ästhetisch-bildnerischen Gestalten bietet die Möglichkeit, im spontanen offenen wahrnehmend-gestalterischen Arbeiten mit ganz verschiedenen Materialien, ganz verschiedene Selbst- und Welterfahrungen zu machen. Das Wort *ästhetisch* betont diesen *offenen wahrnehmenden, sich berühren-lassenden* Aspekt im bildnerischen Gestalten. Diese ästhetische prozesshafte Orientierung, in der zugleich etwas Bleibendes entsteht, bringt eine besondere Erkenntnismöglichkeit mit sich, zu begreifen, was die spezifische Besonderheit eines Materials oder Gegenstands ausmacht.

#### **Musik und ästhetisch-musikalisches Hören und Gestalten**

Musik ist im Menschen so früh und so grundlegend angelegt, dass sie ein Band zwischen der Zeit vor und nach der Geburt bildet. So sind für viele Kinder von Anfang an Klänge, Töne und Musik eine Quelle reicher Empfindungen, intensiver Erlebnisse und großen Genusses. Babys lauschen intensiv, haben Freude an der eigenen Produktion von Lauten und Tönen und an der Interaktion mit ihnen. Auch ältere Kinder nutzen musikalische Elemente für die Kommunikation. Sie lassen sich zutiefst musikalisch berühren, sie lieben die bewegungsstimulierende Wirkung von Musik, sie gehen auf in der lustvollen Erzeugung von Klängen, eigenen Erfindungen oder erlernter Musik.

Pädagogische Fachkräfte pflegen eine Haltung des Zu- statt Weghörens, sie finden immer wieder mit den Kindern zum Horchen, Lauschen und Zuhören. Besonders in der Stadt dringen Stille und leise Naturklänge wie Blätterrascheln oder saches Regentröpfeln seltener in unser Bewusstsein. Auf die Umgebung zu hören, lässt Kinder spüren, was ihnen davon guttut oder was sie belastet. Zudem sind Klänge oder Geräusche aus der Umgebung - das Klopfen aus der Bauecke, der brummende Rasenmäher, der

quäkende Autoalarm - ein Anlass für Musik: Kinder und/oder Erwachsene können sich davon inspirieren lassen, zu einem Lied, einem Rhythmus, einem Frage-Antwortspiel, einem Geräuschexperiment.

Kinder sind in der Lage, auch komplexen Musikstücken zu begegnen. Die Verbindung mit einer Geschichte oder einer Gefühlswelt, einem speziellen Instrument, einer besonders interessant oder überraschend klingenden Stelle motiviert zur bewussteren Wahrnehmung von Musik. Dafür eignen sich Werke unterschiedlichster Entstehungsorte und -Zeiten: Musik aus den Familien der Kinder, aus der Folklore, Werke der europäischen Klassik oder Popmusik aus aller Welt, moderne oder mittelalterliche Chorklänge und vieles mehr. Kooperationen mit musikpädagogisch orientierten Institutionen und Konzertbesuche schaffen Begegnungen mit Kiezkultur und Kunstwerken. Singen ist jederzeit und mit Kindern in jedem Alter möglich, Singen vereint melodische und rhythmische Elemente, es stiftet verbindende Momente und kann daher als eine zentrale musikalische Aktivität angesehen werden.

Pädagogische Fachkräfte gehen flexibel mit der eigenen Stimme um und sind offen für stimmliche Aktivitäten. Schon Babys schaffen mit ihrer Stimme Tonhöhenverläufe, die nachgesungen oder musikalisch beantwortet werden können. Ein großer Anteil an Eigenschöpfungen ist auch bei älteren Kindern zu finden: Es gibt Kinder, die singend erzählen, neue Texte mit bekannten Melodien kombinieren oder ganze Lieder improvisieren. All dies kann von Kindern und Erwachsenen genauso aktiv praktiziert werden wie das Singen tradierter Lieder.

Das Liedrepertoire in der Kita repräsentiert idealerweise musikalische und gesellschaftliche Vielfalt. Die Texte ermöglichen Kindern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen Identifikation, regen dazu an, etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren und den eigenen Gefühlswortschatz zu erweitern. Sie sind frei von stereotypen Zuschreibungen<sup>17</sup>. Pädagogische Fachkräfte wählen daraus Lieder, die zur Entwicklung, der Situation und den Bedürfnissen der Kinder passen und stimmen sie in einer passenden Tonhöhe für Kinderstimmen an.

Das Instrumentalspiel beginnt bereits mit der akustischen Erkundung der umgebenden Materialien. Wie klingt die Tüte, wie der Schuhkarton? Welche Spielarten gestatten diese Materialien? Kratzen, schütteln, klopfen, schlagen, reiben - eine ganze Welt ist zu entdecken. Geräusche können verglichen, erraten, nachgeahmt, beantwortet, gemeinsam gespielt, aufgenommen und gestaltet werden. Mit zugänglich aufbewahrten Instrumenten aus Fell, Holz und Metall erweitert sich der Klangspielraum. Instrumente wie Xylophone eröffnen Erfahrungen mit Tonhöhen und -ordnungen. Das Instrumentalspiel kann rhythmisch, atmosphärisch und illustrierend sein oder Lieder begleiten.

### Ästhetisch-darstellendes Gestalten und Theaterspiel

Wie beim Zugang des ästhetisch-musikalischen Hörens und Gestaltens ist das ästhetisch-leiblich-performative Gestalten ein Zugang ästhetischer Bildung, der zunächst ein flüchtiger Gestaltungsprozess in der Zeit ist, bei dem nichts Bleibendes entsteht, es sei denn er wird per Foto oder Video festgehalten.

---

<sup>17</sup> Weitere Hinweise zu einer vorurteilsbewussten Liedauswahl enthält KiDs aktuell 2/2016: Kinderlieder für alle!  
[https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/07/kids\\_kinderlieder.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/07/kids_kinderlieder.pdf)

Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum zu Beginn der unterschiedlichen Zugänge ästhetischer Bildung beschriebenen ästhetisch-bildnerischen Gestalten.

Gemeinsam ist allen diesen Formen - weshalb sie hier auch im Sinne eines spezifischen Zugangs ästhetischer Bildung vorgestellt werden - dass das primäre Medium der Gestaltung und Erfahrung der eigene Körper mit seinen Ausdrucksweisen ist: Bewegung, Mimik, Gestik, Sprache. Insofern verbinden sich im ästhetisch-leiblichen-performativen Gestalten in besonderer Art und Weise auch die beiden zuvor vorgestellten Zugänge ästhetischer Bildung (ästhetisch-bildnerisches Gestalten und ästhetisch-musikalisch Hören und Gestalten). Denn insbesondere auch Musik bietet ja einen besonderen Impuls für leiblich-performatives Bewegungs- und Erfahrungsweisen des eigenen Leibes, von Zeit und Raum und gleichzeitig eröffnet sich über diese performativen Handlungsweisen die Erfahrung von Musik in einer besonderen Art und Weise.

Dazu gehört auch das Theaterspiel. Es ist nachahmendes Spiel, 'So-tun-als-ob-Spiel', Spiel mit Symbolen oder auch Spiel vor Publikum. Wenn dieses Spiel durch die pädagogischen Fachkräfte gerahmt wird, also einen Anfang und ein Ende und einen bestimmten Ort erhält, entsteht ein Theaterstück. Das Theaterspiel mit Kindern ist vor allem Improvisation und die Themen sollten sich an der Erfahrungswelt der Kinder orientieren (Vgl. BBP, 2014, S.121 / 122).

## 5.5 Mathematische Bildung

### Einleitung

So wie Buchstaben und Schrift mit Lesen und Schreiben in Verbindung gebracht werden, wird Mathematik mit Zahlen und Rechnen und dem Schulfach Mathematik gleichgesetzt. Häufig wird angemerkt, dass Mathematik etwas Abstraktes ist. Und viele teilen das Gefühl, dass es für sie zu abstrakt, zu kompliziert war und ist und sie keine guten Erfahrungen mit Mathematik gemacht haben. Dabei ist Mathematik vielmehr als Zahlen und Rechnen im Schulunterricht, allgegenwärtig in unserem Leben. Wir alle sind ganz selbstverständlich und oft unbemerkt unabhängig von unserem Lebensalter mathematisch tätig.

Mathematik entstand in der Menschheitsgeschichte aus praktischen Anforderungen des Alltags: des Bestimmens von Mengen (Zählen), einfachen Lösungen dafür, mit Veränderungen von Mengen umgehen zu können (Rechnen), des Bestimmens von Größen und Ausmaßen (Messen), Aufgaben des Sesshaftwerdens und der Nutzbarmachung des Landes (geometrischen Aufgaben bei Hausbau und Landvermessung). Die Grundidee der Mathematik ist, sich in der Komplexität und Vielfalt der Umwelt und ihrer Herausforderungen besser orientieren zu können. Seit mehr als 2500 Jahren beschäftigen sich die Menschen mit den rechnerischen und geometrischen Ordnungsstrukturen der Welt, um diese zu beschreiben und erfassbar zu machen. Mathematik nutzt dabei Symbole (z.B. Zahlen, Bezeichnungen für Flächen und Körper) und Formeln (z.B. Rechengleichungen, Bestimmung des Volumens eines Körpers), um komplexe Muster und Strukturen einfach darstellen zu können. So kann Mathematik auch als Sprache bezeichnet werden, die ermöglicht, natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Erscheinungen

mit Hilfe „mathematischer Modelle“ darzustellen und zu bearbeiten. Mathematik ist aus dem Alltag nicht wegzudenken, auch wenn man manchmal genauer hinschauen muss, um wahrzunehmen, dass man gerade mathematisch tätig ist. Die Grundidee der Mathematik ist an allen Orten auf dieser Welt vergleichbar, aber an unterschiedlichen Orten dieser Welt wurden unterschiedliche rechnerische und geometrische Ordnungsstrukturen, unterschiedlichste Symbole und Bezeichnungen entwickelt, die sich z.B. in der Vielfalt von Zahlsymbolen und Zahlbezeichnungen zeigt. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, sensibel und offen für unterschiedlichste mathematische Perspektiven, Lösungen und Anwendungen sein, die sich in Abhängigkeit von Biographie, Lebensraum und Erfahrungsmöglichkeiten entfalten.

Vollkommen richtig ist, dass Zahlen zur Mathematik gehören. Und es ist auch vollkommen richtig, dass Kinder das erste Mal über Zahlen, der abstrakten, mathematischen Symbolsprache der Mathematik, mit Mathematik im Sinne einer Wissenschaft in Berührung kommen. Häufig ist uns gar nicht bewusst, dass auch die sprachlichen Bezeichnungen für Flächen und Formen abstrakte Bezeichnungen sind, die wie Vokabeln gelernt werden müssen. Beides - Zahlen und Formen - begegnen Kinder ganz beiläufig und selbstverständlich von Anfang an - lange, bevor im Schulunterricht in Klasse 1 mit dem Zahlenraum bis 20 und ersten Inhalten der Geometrie gestartet wird. Mathematische Bildung beginnt viel, viel früher. Kinder jeden Lebensalters sind auf der Grundlage von angeborenen kognitiven Operationen mathematisch tätig. Die folgenden Seiten möchten einladen, zu entdecken, dass die gesamte Lebenswelt der Kinder einschließlich des Alltags in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle von Mathematik, vor allem aber von mathematischen Bildungsmomenten durchzogen ist und Mathematik bedeutet, Regelmäßigkeiten zu erforschen und zu erkennen und dieses Wissen zu nutzen, um Herausforderungen des Alltags zu meistern.

### Mathematik im Alltag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen - die Bedeutung von Zahlen, Mustern und Strukturen

In der gesamten uns umgebenden Welt, in öffentlichen Räumen in der Stadt, in Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen, in privaten Räumen und medialen Räumen, wie Fernsehen, Tagespresse, Zeitschriften, Büchern und Internet, begegnen uns „auf Schritt und Tritt“ neben Buchstaben und Schrift auch Zahlen: Die Seitenzahlen in Büchern, Zeitungen und Zeitschriften, Hausnummern, Nummern von Buslinien, Straßenbahnen und S-Bahn-Linien, Telefonnummern, Datumsangaben, Uhrzeiten, Gewichte, Längenangaben ..., um nur einige wenige Beispiele zu benennen.

Das zentrale Thema der Mathematik sind nicht die Zahlen, sondern Regelmäßigkeiten (**Muster**) und deren Zusammenhänge (**Strukturen**). Darum wird Mathematik auch als die Wissenschaft von den Mustern bezeichnet. Zahlen geben Informationen über die entdeckten Regelmäßigkeiten und deren Zusammenhänge wieder: die aufsteigende Angabe von Seitenzahlen helfen, die gewünschte Seiten wieder zu finden, das Muster, wie Hausnummern in einer Straße angeordnet sind, ermöglichen es eine bestimmte Adresse zu finden, Nummern von Buslinien, Straßenbahnen und S-Bahn-Linien informieren im Streckennetz des öffentlichen Nahverkehrs über das jeweilige Ziel und die befahrene Strecke und Fahrpläne informieren über Abfahrzeiten und Fahrdauer, Kalender beschreiben modellhaft den Ablauf ei-

nes Jahres und ermöglichen so Verabredungen und die Planung von Ereignissen und Abläufen. Die Angabe von Gewicht und/oder Längenangaben, Konfektions- und Schuhgröße erleichtern z.B. das Einkaufen, Mengenangaben in Rezepten beschreiben wie viel man von etwas braucht und wie die Abfolge der Arbeitsschritte zu einem gelungenen Ergebnis führen. Diese Regelmäßigkeiten helfen bei der Planung des Alltags und alltäglichen Lebens. Sie können Orientierung geben. Das damit verbundene Gefühl der Sicherheit begründet, dass bereits die Jüngsten ein großes Interesse an Mustern und Strukturen zeigen.

Mathematik, so kann man zusammenfassend sagen, umfasst also all jene Bereiche des Lebens und der Welt, die mit Anzahlen (Mengen), (An-)Ordnungen, Regelmäßigkeiten (Mustern), der Suche nach Zusammenhängen (Strukturen) und deren Beschreibung über Zahlen, Formen, Größen sowie des sich Orientierens in Zeit und Raum zusammenhängen. Mathematische Ordnungsmerkmale bilden so eine Grundlage für eine Orientierung im Alltag und logisches Denken.

### Regelmäßigkeiten, Zusammenhänge und Zahlen im Alltag der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle entdecken und erforschen

Die eben beschriebenen Regelmäßigkeiten und deren Zusammenhänge geben Orientierung, schaffen Planungs- und Handlungssicherheit und erleichtern so die Bewältigung verschiedenster Aufgabenstellungen des Alltags. Das Vergleichen und Unterscheiden bei der Suche nach ordnungs- und sinnstiftenden Regelmäßigkeiten (Mustern) und Zusammenhängen (Strukturen) ermöglicht Kindern im „Großen“ (Unterscheidung des Alltags in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und der Lebenswelten außerhalb der Kindertagesbetreuung) wie im „Kleinen“ (persönlichen Dinge und Kleidungsstücke in einer vollen Garderobe wiederfinden) sich im Alltag zu orientieren. Während der Woche erleben Kinder den Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle mit zeitlichen Einteilungen wie „morgens, mittags, nachmittags“. Zu bestimmten Tageszeiten und an bestimmten Tagen wiederkehrend stattfindende Ereignisse, wie Morgenkreis, Obstfrühstück, Waldtag u. ä. geben Kindern und pädagogischen Fachkräften Orientierung über die Zeit und Planungssicherheit, wann was stattfindet. Der vertraute und immer wiederkehrende Ablauf von Geburtstagsfeiern oder dem gemeinsamen Essen, ritualisierten Abläufen (z.B. „nach dem Essen gehen wir hinaus“) bieten Handlungssicherheit. Neben Regelmäßigkeiten (Mustern) im Ablauf des Alltags finden sich im gemeinsamen Miteinander zahlreiche Momente und Alltagshandlungen, in denen sich Muster und Strukturen entdecken lassen: *„Bewegungsmuster (z. B. abwechselndes Auftreten des rechten und des linken Fußes beim Gehen), Handlungsmuster (z. B. beim Zähneputzen erst Zahnpasta auf die Zahnbürste geben, dann Zähne putzen, dann Mund ausspülen) und Rituale (z. B. an den Tisch setzen, dann einen Guten-Appetit-Spruch aufsagen und dann gemeinsam Essen), akustische Muster (z. B. Klatschen im Rhythmus), Zahlenmuster (z. B. immer drei rote Perlen und dann zwei blaue Perlen auffädeln) und geometrische Muster (z. B. abwechselnd quadratische und dreieckige Plättchen legen) sein.“*

Neben diesen im Alltag und im Miteinander zu beobachtenden Mustern, erkunden Kindern mit Begeisterung wiederkehrende Muster in der Natur: sie erforschen z.B. die Symmetrien in Blüten und Blättern und auf den Flügeln eines Schmetterlings. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen unendlich viele Möglichkeiten umfasst, Muster zu erfahren. Diese hier vorgestellten Anlässe sind nur Beispiele für die vielfältige Ansatzpunkte,

um gemeinsam darüber nachzudenken, was sich ähnelt, was sich wiederholt, Vermutungen zu formulieren, was nun folgen könnte – und ganz im Sinne der Mathematik als Wissenschaft von den Mustern den Alltag und das Miteinander auf Regelmäßigkeiten und Strukturen zu untersuchen und dabei mathematische Bildung alltagsintegriert zu (er)leben.

Neben dem Hauptthema der Mathematik – den Regelmäßigkeiten und ihren Zusammenhängen - begegnen Kinder natürlich im Alltag der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestell und in all' ihren Lebensbereichen **Zahlen**. Zahlen gehören ganz selbstverständlich zum Alltag von Kindern und pädagogischen Fachkräften dazu: Es werden während des Morgenkreises gemeinsam die Anwesenden gezählt und herausgefunden, wie viele es sind und wie viele fehlen, Wochentag und Datum werden besprochen und visualisiert und z.B. ein Geburtstagskalender geführt. Die Kinder überprüfen, ob sie für das Mittagessen eine ausreichende Zahl an Tellern und Besteck auf den Tischen bereitgestellt haben. Sie zählen bei Gesellschaftsspielen die Augen auf dem Würfel und sprechen beim Vorrücken die Zahlen laut mit. Lange bevor Kinder das Geheimnis der Zahlen und des Zählens entschlüsselt haben, ahmen sie begeistert das Zählen nach, so wie es bei anderen beobachtete haben. Kinder lernen zunächst die Zahlwortreihe wie ein Gedicht auswendig und zeigen stolz mit den Fingern wie alt sie sind. Aber um zu verstehen, wie Zahlen und das Zählen „funktioniert“ und selbst kompetent Zahlen zu nutzen, müssen Kinder die Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge von Zahlen und Zahlwörtern entschlüsseln und verstehen, dass Zahlwörter und Zahlzeichen sozusagen „Namen“ und „Symbole“ einer bestimmten Menge sind – hier schließt sich der Kreis früher mathematischer Bildung: Um Zahlen zu verstehen, sind grundlegende kognitive Operationen erforderlich. Diese sind – wie generell beim mathematisch tätig sein - das Ordnen, Sortieren, Reihen bilden, Reihen fortsetzen. Mit Hilfe dieser grundlegenden kognitiven Operationen ist es möglich, das Muster der Zahlwortreihe zu verstehen und Zahlwörter und Zahlssymbole eins zu eins der richtigen Menge zuzuordnen.

### Was Kinder wissen, können, lernen - die sechs Grundpfeiler früher mathematischer Bildung

Kinder jeden Lebensalters sind mathematisch tätig, auch wenn es ihnen anfänglich noch gar nicht bewusst ist und sie noch nicht über ein Konzept von Mathematik verfügen. Pädagogische Fachkräfte können darauf vertrauen, dass Kinder von Anfang an, d.h., Säuglinge und Kinder unter drei Jahren ebenso wie Kinder über drei Jahren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrer Umwelt beurteilen können. Sie erkennen Dinge, die etwas gemeinsam haben als zusammengehörig und können Dinge ohne Gemeinsamkeiten als verschieden voneinander unterscheiden. Damit verfügen bereits Neugeborene über grundlegende Konzepte für die Wahrnehmung von Regelmäßigkeiten (Mustern), deren Zusammenhänge (Strukturen, z.B. in Form von Rhythmen) und damit auch über kognitive Strategien zur Orientierung auf zukünftige Ereignisse. Aus der Säuglingsforschung ist weiterhin belegt, dass bereits Säuglinge intuitives Wissen zur Orientierung im Raum und sogenanntes numerisches Kernwissen (intuitives Zählen und Rechnen) besitzen. Kindern wenden in den unterschiedlichsten Situationen des Alltags in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen und außerhalb dieser, ihr Können an, entwickeln so ihr vorhandenes Wissen weiter und lernen darauf aufbauend wichtige neue Dinge, z.B. mathematisch zu denken. Wenn Kinder bunte Holzringe der Größe übereinanderstapeln, Türme aus verschiedenen großen Bechern bauen, Bausteine wieder in eine Kiste und Spielzeugtiere in eine andere räumen, alle

Stifte wieder zurück in die Becher oder auch nur die roten in den für die roten Stifte stellen, sammeln sie Erfahrungen mit dem **Ordnen** und **Sortieren** und auf der kognitiven Ebene mit Prozessen des **Klassifizierens** und **Kategorienbildens**. Dies sind zentrale „konstruktive, entdeckende Prozesse“. Problemlösungen finden, Regelmäßigkeiten (**Muster**) und deren Zusammenhänge (**Strukturen**) erkennen und Vermutungen formulieren kennzeichnen mathematisches Denken.

Das Bewusstsein, Mathematik selbstbestimmt anwenden und nutzen zu können, entsteht erst aus diesem Tätig sein. Allerdings, und dies ist ganz wichtig, nicht einfach so. Mathematik als Konzept verstehen und anwenden zu können, muss aktiv konstruiert werden. Wie Kinder dabei vorgehen, ist individuell, immer wieder und in jedem Lebensalter anders. Es hängt jedoch nicht nur von der Individualität der Kinder ab, sondern auch ganz maßgeblich von den Lern- und Bildungsmöglichkeiten: Möglichkeiten und Materialien, die zum Ordnen, Sortieren und Erforschen von Reihenfolgen, Mustern und Strukturen einladen. Herausforderungen im Alltag, die unter Rückgriff auf mathematische Tätigkeiten gelöst werden können sind ebenso wichtig, wie Gespräche, Fragen und Impulse.

### Rolle der pädagogischen Fachkräfte - Alltagsintegriert und an den Interessen, Fragen und Bedarfen der Kinder orientiert

Die oben beschriebenen aktiv von den Kindern gestalteten Erfahrungs- und Konstruktionsprozesse gelingen Kindern umso besser, je sensibler und fachlich fundierter sie von pädagogischen Fachkräften dabei begleitet werden. Ausgangspunkt und Gegenstand dieser Begleitung sind dabei nicht - wie im schulischen Kontext - curricular zu fassende Inhalte, sondern die ganz individuellen mathematischen Zugänge der Kinder, Welt zu entdecken. Zentral für eine alltagsintegrierte mathematische Bildung ist, dass Kinder konkrete, für sie bedeutsame Erfahrungen benötigen, um daraus abstraktere mathematische Prinzipien abzuleiten und zu verstehen. Ein wichtiges Moment dabei ist, Erfahrenes und Vermutungen über Muster und Strukturen immer wieder zu überprüfen und auszuprobieren – Vertrautes zu variieren und neu zu kombinieren und Verstandenes verlässlich als Orientierung nutzen zu können: Z. B. finden Kinder ihre Kleidungsstücke in einer vollen Garderobe, wenn diese klare Ordnungsmerkmale aufweist und der Ort für persönliche Dinge (z.B. ein Fach oder Korb) mit Fotos der Kinder, oder Farben, oder Symbolen gekennzeichnet ist. Symbole für den Platz der Schuhe, Jacken, Schals und Mützen oder für die Frühstücksdose helfen den richtigen Platz und Dinge wieder zu finden. Dies gilt auch für Spielzeuge, Materialien zum Bauen, Konstruieren und Gestalten - wenn es feste Orte und eine Markierung mit Fotos, Symbolen oder anderen markanten Kennzeichnungen gibt, wird das Aufräumen zu einem mathematischen Bildungsmoment – es wird geordnet, sortiert, klassifiziert. D.h., eine weitere wichtige Gelingensbedingung für eine fachlich kompetente Begleitung der Kinder ist, neben der sensiblen, die individuellen Wege der Kinder respektierenden Lernbegleitung, das Erkennen von Potenzialen von Alltagsmomenten als alltagsintegrierte mathematische Bildungsmomente. Ebenso bedeutsam ist das reflektierte sprachliche Handeln, um mathematische Erfahrungen und Inhalte, für Kinder verständlich und trotzdem fachsprachlich korrekt zu thematisieren, z.B. statt „Wir brauchen für unser Spiel Stühle“ kommuniziert wird „Wir brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen“. Oder beispielsweise darauf zu achten, ob es sich bei der Benennung eines Vierecks um ein Rechteck, Parallelogramm oder z.B. ein Quadrat handelt.

So verstandene mathematische Bildung ermöglicht Kindern alltagsintegrierte mathematikbezogene Erfahrungen und damit den Aufbau mathematikbezogener Wissensbestände, auf die sie später bei der Vertiefung mathematischer Inhalte mit Hilfe der abstrakten Symbol- und Formelsprache der Mathematik aufbauen können. Gleichzeitig unterstützt mathematisches Tätigsein die Weiterentwicklung der grundlegenden oben genannten kognitiven Operationen, die nicht nur für mathematischen Denken relevant sind. Das Recht eines jeden Kindes auf Bildung schließt das Recht eines jeden Kindes auf mathematische Bildung ein: selbstbestimmt und aktiv die Welt mit einer „mathematischen Brille“ erkunden und verstehen zu können. Zum einen, weil mathematisches Wissen, mathematisches Tätigsein die Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen erleichtert und damit wichtig für ein selbstwirksames, selbstbestimmtes, aktives Handeln im Alltag ist, zum anderen, weil der mathematischen Bildung durch ihren positiven Effekt auf die Ausdifferenzierung grundlegender kognitiver Operationen eine besondere Bedeutung zu kommt.

Der Bildungsbereich Mathematik umfasst insbesondere folgende, aus den oben aufgeführten Beispielen ableitbare, Erfahrungsbereiche, die in der Literatur als sechs Grundpfeiler früher mathematischer Bildungsprozesse beschrieben werden:

- **Sortieren und Klassifizieren:** Erfahrungen im Umgang mit Dingen des täglichen Lebens und deren Merkmalen – wie Form, Größe und Gewicht, die ein Kind begreifen und klassifizieren kann
- **Muster und Symmetrie:** Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten entdecken und selbst bilden; Muster als wiederholende Ordnung wahrnehmen, Symmetrien als eine Sprache der Natur erkennen /Spiegeln)
- **Zahl und Zahlenmenge:** den Zusammenhang zwischen Zahlen und Objekten verstehen, sich dem Sinn von Zahlen nähern, Zahlvorstellungen erwerben, zum Zuordnen und zum Zählen gelangen (Grundzahlen[Kardinalzahlen]  $- (1, 2, 3, \dots)$  und Ordinalzahlen. 1., 2., 3., Hausnummer 46, 157 ...), und das Wesen der mathematischen Rechenoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) verstehen
- **Raum und Geometrie:** Perspektiven im Raum erfahren und erleben, was Geometrie ist und später abstrakte Formen und Körper verstehen
- **Wiegen, Messen und Vergleichen:** auf unterschiedlichsten Wegen bezogen auf Länge, Gewicht, Entfernung, Zeit und Umgang mit Mengen
- **Grafische Darstellung und Statistik:** visuelle Unterstützung bei Vergleichen von Anzahl und Mengen mit Tabellen, Diagrammen, Netzkarten

## 5.6 Medien und digitale Bildung

Der Begriff Medien beschreibt verschiedene Formen von Kommunikationsmitteln: Als analoge Medien bezeichnet man Medien wie bspw. Bücher, Bildbände, Plakate, Briefe, Fotos, Zeitschriften, Kassetten. Digitale Medien sind bspw. Tablets, Computer, Spielkonsolen und Smartphones.

Medien beeinflussen seit Jahrhunderten den Alltag, die Kommunikation und das Zusammenleben von Menschen - auch von Kindern. Mit der fortschreitenden Digitalisierung hat sich die Bedeutung von

digitalen Medien und auch die Art, wie Kinder und Erwachsene mit ihnen interagieren, jedoch wesentlich und innerhalb weniger Jahre verändert: Menschen können über räumliche Grenzen hinweg kommunizieren, immense Wissensbestände in der Hosentasche herumtragen, eine auf ihre Interessen zugeschnittene Auswahl an Inhalten anzeigen lassen und vieles mehr. Kinder kommen ab ihrer Geburt direkt und indirekt mit digitalen Geräten in Kontakt. Die Nutzung digitaler Endgeräte durch Kinder nimmt stetig zu, da diese über die Touch-Technologie oder Spracheingabe leicht zu bedienen sind. Das zielgruppenspezifische Angebot für Kinder an Spielen, Lernprogrammen, Serien, Filmen und sozialen Medien, die den Alltag vieler Kinder durchdringen, wächst stetig.

Medienbildung hat zum Ziel, Medienkompetenz zu fördern. Dies ist ein lebenslanger Prozess, denn Medien sind ununterbrochen im Wandel. Viele Kinder machen zwar breite Erfahrungen in der Nutzung von Medien, dies bedeutet jedoch nicht, dass sie dazu befähigt werden, analoge und digitale Medien kompetent, reflektiert und selbstbestimmt in ihrem Alltag zu nutzen. Medienkompetenz ist daher eine Querschnittskompetenz. Das bedeutet, dass sie sich durch alle Bereiche des Lernens zieht, ebenso, wie auch alle Bereiche unseres Alltags in Bezug zu Medien stehen: sei es die Art wie Beziehungen gepflegt werden, Urlaube geplant, für Unterhaltung und Entspannung gesorgt, nach dem Wetter gefragt oder mit anderen Menschen kommuniziert wird.

### Digitale Medien im Alltag von Kindern

Digitale Medien sind allgegenwärtig: Kinder werden häufig ab dem Moment ihrer Geburt fotografiert und beobachten schon früh, dass viele Erwachsene ihre Smartphones und anderen Geräte stets bei sich haben. Für Kinder ist der Umgang mit digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien Normalität. Sie entschlüsseln durch Beobachtungen und eigene Nutzungsweisen, welche Funktion und Bedeutung digitale Medien im Alltag und der Gesellschaft haben: Schon früh ahmen sie das Verhalten von Erwachsenen und älteren Kindern nach, indem sie zum Beispiel Gegenstände als 'Smartphones' ans Ohr halten oder Wischbewegungen auf dem Bildschirm machen. Sie nehmen digital-mediatisierte Inhalte als Teil ihrer Lebenswelt wahr und der Umgang mit Information und Kommunikation weckt bei vielen Kindern Neugierde und Interesse. Das direkte Antwort- und Reaktionsverhalten digitaler Medien ruft bei Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen hervor: Sie erfahren, dass Antippen und Wischen eine direkte Reaktion hervorrufen. Schritt für Schritt lernen sie mehr Funktionen kennen. Ob Videotelefonie mit Großeltern, das Fotografieren und Filmen, Hörspiele und musikalische Erfahrungen, eine Mal-App oder erste Sendungen, Apps und Spiele – Kinder erweitern ihre Medienkompetenz zunehmend. Dabei sind die Medienerfahrungen der Kinder sowohl im Umfang, in den Nutzungsweisen als auch in der konkreten Ausgestaltung und Ausrichtung unter Gleichaltrigen und in der Familie sehr unterschiedlich.

Familien, pädagogische Fachkräfte und andere erwachsene Bezugspersonen stehen der Mediennutzung von Kindern oft kritisch oder skeptisch gegenüber. Nicht selten vergleichen sie das heutige Aufwachsen mit ihrer eigenen Kindheit und haben eine bestimmte Vorstellung davon, welche Rolle digitale Medien im Leben von Kindern spielen sollten und welche Gefahren sich dahinter verbergen. Diese eher ablehnende Haltung sorgt dafür, dass die Erfahrungen von Kindern mit digitalen Medien häufig

abgewertet und nicht ernstgenommen werden. Kinder werden dazu angehalten, sich lieber mit „anderen Dingen“ zu beschäftigen. Erwachsene zeigen sich verunsichert oder überfordert in der Medien-erziehung, da sie viele Inhalte, Anwendungen und Funktionsweisen von digitalen Medien schwer einschätzen können und die Faszination für bestimmte Spiele oder Inhalte von Kindern weniger teilen. Für Kinder ist es jedoch wichtig, dass sie Bezugspersonen haben, die sich für ihre Medienerfahrungen interessieren, dabei begleiten sowie gezielt anregen und fördern.

Während Print-Medien wie Bilderbücher meist im Dialog mit dem Kind angeschaut werden, erfahren Kinder im Umgang mit digitalen oder elektronischen Medien eher geringere Unterstützung bei der Erkundung und Verarbeitung der Inhalte, da sie diese oft allein nutzen. Teilweise gehen Erwachsene davon aus, Kinder verstünden die digital-mediatisierte Welt besser und intuitiver als Erwachsene. Dabei gerät in den Hintergrund, dass Kinder diese Anwendungsweisen selbst noch erschließen und erlernen. Neben der funktionellen Nutzung von digitalen Medien entwickeln Kinder weiterführende Fragen, wie bspw. was ist eigentlich das Internet? Wieso kann mit dem Handy bezahlt werden? Wie funktioniert so ein digitales Gerät und warum braucht es Strom?

Daher begleiten pädagogische Fachkräfte die Kinder in der Erweiterung ihrer Medienkompetenz und stehen ihnen als Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung, indem sie gemeinsam die Themen erkunden. So wird unterstützt, dass Kinder das Vertrauen entwickeln, sich auch bei Problemen oder in Risikosituationen, bspw. wenn sie mit irritierenden Inhalten in Berührung gekommen sind, an Erwachsene wenden können.

### Medienbildung in der Kita

Die Erfahrungen, die Kinder mit Medien machen, spielen auch in der Kita und Kindertagespflege eine große Rolle und werden zum Thema gemacht. Kinder ahmen Superheldinnen und -helden nach, verarbeiten im Spiel medienbezogene Themen und haben Fragen und gemeinsam geteilte Medieninteressen, die in der Familie, in der Kindergemeinschaft und individuell bedeutsam sind. Medieninhalte und sie durchziehende Themen sind alltagsrelevant: Mit wem identifizieren sich Kinder in der Gruppe? Welche Spielinhalte zeigen sich allein oder in der Kindergemeinschaft? Wie wird der Umgang mit Medien in Familien und den Einrichtungen thematisierbar? Selbst über ihre Spielsachen, Kleidung, Rucksäcke und Brot Dosen drücken viele Kinder aus, wer ihre aktuellen Lieblingsfiguren sind. Medienerfahrungen sind Lebenserfahrungen von Kindern, welche wie Themen der vermeintlich „analogen“ Welt in der Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen relevant sind.

Viele Kinder haben bereits Zugang zu digitalen Endgeräten - ob das alte Handy von Eltern, das Tablet bei Nachbarinnen, Nachbarn oder der Fernseher, auf dem sich auch Spiele spielen lassen. Eine lebensweltorientierte Pädagogik ist angehalten, die vielfältigen Medienerfahrungen von Kindern ernst zu nehmen und ihre Bildungsprozesse in digitalen Settings genauso als integralen Bestandteil der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern wahrzunehmen. Entsprechend hat die Kindertagesbetreuung die Aufgabe, sich mit diesen Erfahrungen und digitalen Lebenswelten zu beschäftigen und Kinder zu ermutigen, sich vielfältig auszudrücken. Zeigen sich pädagogische Fachkräfte neugierig und offen gegenüber diesen Themen, haben sie die Gelegenheit, viel Neues über die Kinder und ihre Lebenswelten

zu erfahren. Statt Serien, Filme oder Spiele direkt abzulehnen, da sie etwa zu „hektisch“, „laut“, „nervig“ oder aus ihrer Sicht „gewalttätig“ scheinen, lohnt es sich, genauer nachzufragen: Was interessiert die Kinder daran? Welches Thema steckt hinter der Faszination für bestimmte Spiele oder Charaktere?

Kinder und Erwachsene haben hier die Gelegenheit, sich neuen Themen zu öffnen und gemeinsam sowie voneinander zu lernen. Daher ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, offen und vorurteilsbewusst mit digitalen Medien und Medienbildung auseinanderzusetzen und auf die vielschichtigen digital-analog verwobenen Erfahrungen von Kindern einzugehen, diese zu verstehen und zu begleiten.

Die Ausrichtung der Medienbildung ist vielfältig: es kann der kreative Einsatz digitaler Medien im Vordergrund stehen (z.B. das Experimentieren mit Fotografie, Videos und Stopp-Motion, mit Hörspielen und Tonaufnahmen, das Erforschen der Natur und Umwelt (z.B. über Endoskopkameras, Mikrophone oder Pflanzenbestimmungs-Apps). Andere Kitas oder Kindertagespflegestellen widmen sich dem kindgerechten Einstieg in das Programmieren und dem Experimentieren in sogenannten Maker-Spaces bis hin zum kritischen Rezipieren von Nutzungsweisen, technischen Funktionalitäten, Medieninhalten und Dienst Anbietern und Marken. Mit Kindern kann diskutiert werden, woran sich Werbung erkennen lässt, welche verschiedenen Funktionen digitale Medien erfüllen können (und welche nicht) und dass sie das Recht an ihrem eigenen Bild haben. Man kann mit ihnen erkunden, wie sich analoge und digitale Medien im Verlauf verändert haben und darüber philosophieren, wie sie alternativ aussehen könnten. Fragen von Kontrolle, Datenschutz und Preisgabe persönlicher Informationen sind bereits in der frühen Kindheit relevant. Kinder können einbezogen werden in die Aushandlung von Regeln im Umgang mit digitalen Medien und abwägen, welche positiven und negativen Seiten der Mediennutzung von Erwachsenen und Kindern für sie wichtig sind. Sie können nachschlagen, was in den Büchern der Kita zu einem aktuellen Thema zu finden ist und ergänzend eine Kindersuchmaschine (z.B. 'blinde kuh') im Internet zum Recherchieren verwenden und damit gezielt ihr Medienrepertoire im pädagogischen Rahmen erweitern.

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, dafür Sorge zu tragen, dass sich die medienpädagogische Arbeit immer an den Themen und Bedarfen der Kinder orientiert, sie begleitet, ihre Fragen beantwortet und Erfahrungen und Emotionen einbezieht. Der Einsatz von technischen Geräten ist kein Selbstzweck. -In der Kita und Kindertagespflege können Kinder einen sinnvollen Umgang mit Medien erfahren und dazu angeregt werden, digitale Medien als Werkzeug zu verstehen, welches von Menschen erschaffen wurde, um bestimmte Zwecke zu erfüllen. Solche Erfahrungen können sie in einem geschützten Rahmen und unter der Begleitung von Erwachsenen machen.

Medienkompetenz ist notwendig, um digitale Medien selbstbestimmt und zur Unterstützung der eigenen Bedürfnisse nutzen zu lernen. Diese Kompetenz erwerben Kinder nicht von selbst, auch wenn sie die Bedienung der Geräte scheinbar intuitiv aufgreifen. Medienkompetenz ist ein wichtiger Faktor für Teilhabe an einer Informationsgesellschaft und am Alltag von Kindern. Medien können Möglichkeiten der Information und auch der Zugehörigkeit von Kindern und deren Ich-Identität fördern. Über Sprach-Apps und kostenlose Übersetzungsprogramme können Inhalte in Sekundenschnelle mehrsprachig verfügbar und vorlesbar gemacht werden. Kinder können Musik, Lieder und Geschichten aus ihren jeweiligen Familienkulturen auch in die Einrichtung einbringen.

## Medienbildung als Kooperationsaufgabe

Inwieweit sich pädagogische Fachkräfte und Teams bereits mit Medienbildung auseinandergesetzt haben, variiert sehr stark. Damit der Bildungsbereich in der Breite des frühpädagogischen Felds verankert werden kann, braucht es nicht nur technische Ausstattung, sondern auch eine Auseinandersetzung im Team dazu, wie Medienbildung konzeptionell verankert werden kann und eine Sensibilität für die Medienerfahrungen von Kindern. Für pädagogische Fachkräfte ist es zentral, sich mit der eigenen Haltung, Erfahrung und auch mit Ängsten oder Vorbehalten auseinanderzusetzen.

Zur Umsetzung von Medienbildung in der Kita und der Kindertagespflege sind die Träger von besonderer Bedeutung: Sie entlasten die Einrichtungen, indem sie Orientierung und Unterstützung bieten, bei datenschutzrechtlichen Fragen und der Beschaffung technischer Ausstattung helfen sowie Weiterbildungen ermöglichen. Hilfreich ist auch die Vernetzung mit anderen lokalen Organisationen wie örtlichen Bibliotheken, Museen (zum Beispiel dem Deutschen Technikmuseum), Medienzentren, Fernseh- oder Radiosendern, Verlagen, medienpädagogischen Fortbildungseinrichtungen, Konsultationskitas, den Berliner Medienkompetenzzentren oder anderen frühpädagogischen Einrichtungen, die Erfahrung mit digitaler Bildung haben.

## Kommunikation mit Familien

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie ist für alle Lern- und Bildungsprozesse des Kindes wichtig - in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien nimmt sie jedoch eine besondere Bedeutung ein. Zum einen ist vielen Eltern unklar, was unter Medienbildung zu verstehen ist. Nicht selten haben sie die Sorge, dass ihre Kinder vor den Geräten 'geparkt' werden, sind sich unsicher im Umgang mit Nutzungszeiten und Regeln in der Medienerziehung und fühlen sich überfordert in der Begleitung ihrer Kinder. So divers die Familien in Deutschland sind, so sehr unterscheiden sich Eltern auch hinsichtlich ihrer Mediennutzung und -erziehung.

Viele Eltern empfinden den Umgang mit digitalen Medien als Stressfaktor im Alltag und wünschen sich Unterstützung. Auch ist nicht allen Eltern bewusst, wie sich ihre eigene Mediennutzung darauf auswirkt, wie ihr Kind digitale Medien wahrnimmt und auf diese reagiert. Hier kann die Kita und Kindertagespflege zur Seite stehen und sich mit Eltern und Bezugspersonen vertrauensvoll und wertschätzend austauschen. Es bedarf Feingefühl, da die familiäre Mediennutzung für viele ein sensibles und nicht selten scham- bzw. schuldbesetztes Thema ist. Da von verschiedenen Medienerziehungsstilen auszugehen ist, geht es häufig darum, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und Transparenz über die medienpädagogischen Ziele, Inhalte und didaktischen Ansätze in Kindertagespflege und Kita zu schaffen. Lockere Formate, bei denen Familien und Bezugspersonen untereinander ins Gespräch kommen und Erfahrungen austauschen können oder gemeinsam mit ihren Kindern Apps ausprobieren, eignen sich meist besser als klassische Info-Elternabende, in denen die Wissensvermittlung im Vordergrund steht.

## 5.7 Natur – Umwelt – Technik

Mit großer Neugier und all ihren Sinnen erkunden Kinder die Natur und ihre Umwelten und erschaffen sich somit ein eigenes Bild von der Welt. Dass dieses Bild der Welt ein anderes ist als das Bild der pädagogischen Fachkräfte oder der Eltern, stellt besonders im Kontext der naturwissenschaftlichen und technischen (Grund-)Bildung eine Herausforderung dar. Denn Kinder verfügen noch nicht über das Wissen Erwachsener. Ausgehend von sinnlichen und handlungsbasierten Erfahrungen mit Materialien und Objekten der belebten und unbelebten Natur beobachten Kinder zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten und stellen sich selbst und anderen Menschen Fragen zur Welt in all ihren Facetten. Über diese Alltagserfahrungen bauen Kinder nach und nach Wissen auf.

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

Das Erleben von Waldtagen, der tägliche Aufenthalt im Freien, Ausflüge und Erkundungsgänge in der Stadt, sind für viele Kinder selbstverständlich. Die Kinder kommen so in Kontakt mit den natürlichen und von Menschen gestalteten vielfältigen Umwelten. Diese sind in Berlin durch städtisches Leben geprägt. Dennoch bieten sich auch in städtischen Umwelten zahlreiche Möglichkeiten, die Elemente direkt zu erfahren: Jahreszeiten zu erleben, Wetterphänomene zu beobachten, Vielfalt und Eigenheiten im städtischen Raum zu entdecken und zu erfahren, wie Natur und Umwelt in unserer Kultur genutzt werden. Neben der Wahrnehmung als Teil der Natur ergeben sich (Lern-)Gelegenheiten mit Schnittstellen zu Naturwissenschaften und Technik sowie zu anderen Bildungsbereichen.

Dabei beobachten Kinder Naturphänomene und Lebewesen. Aber auch die unbelebte Natur wie Steine, Metalle und die Elemente wecken bei Kindern Neugier, sich damit zu beschäftigen und mehr darüber erfahren zu wollen. Sie entdecken Zusammenhänge in der Natur, zwischen sich und der sie umgebenden Natur und können so eine Beziehung zu unterschiedlichen Umwelten aufbauen. Sie beschäftigen sich mit dem Wandel und der Veränderung der Natur. Als Teil der Natur nehmen sie wahr, dass sie selbst im Laufe eines Jahres wachsen und gleiches auch bei Pflanzen oder Tieren beobachten können. Sie lernen verschiedene Kreisläufe kennen und erfahren, dass sie selbst Teil der Natur sind und dass wir Menschen Natur und Umwelt verändern. Die Kinder erfahren, dass wir die Natur ständig nutzen, dass alle unsere Lebensmittel und unsere körperlichen Aktivitäten auf natürlichen Lebensgrundlagen beruhen. Diese Erfahrungen bieten Anlässe, darüber nachzudenken, welche Bedeutung Natur für uns und unser Leben hat. All dies ist eine Voraussetzung, um Wertschätzung für die Natur, die natürlichen Lebensgrundlagen und die Leistungen der Natur für menschliches Leben zu erlangen, um somit das Bedürfnis nach Schutz für die Umwelt als wichtige Lebensgrundlage aller Lebewesen zu initiieren (Weiser 2021). Hierbei kann durch Gespräche über die Natur in anderen Gegenden als Berlin oder anderen Ländern die Wahrnehmung der Kinder erweitert werden. Denn die Wahrnehmungen von und Vorstellungen über die Natur und die damit verbundene eigene Beziehung zu Natur werden durch die individuelle Biographie geprägt und sind immer auch das Ergebnis der jeweiligen Kultur, in der die Menschen groß geworden sind.

### Scientific Literacy - Explorieren, Neugier wecken und Interesse an den Naturwissenschaften fördern

Naturwissenschaften richten sich insgesamt auf die systematische Erforschung der belebten sowie der unbelebten Natur durch Beobachtungen, Kategorisierung, Messungen und Analyse. Ziel ist es, Regelmäßigkeiten zu erkennen, um Prozesse in der Natur zu verstehen und zu nutzen. Kinder explorieren, erforschen so ihre Welt und stellen naturwissenschaftliche Fragen, indem sie bereits erste Wenn-Dann Verknüpfungen erkennen: „Der Magnet bleibt daran kleben, weil es aus Metall ist.“ (Steffensky 2022) Solche prozessbezogenen Kompetenzen werden in den Naturwissenschaften als naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen beschrieben, wie z. B. beobachten, vermuten, experimentieren, deuten oder argumentieren.

Kinder streifen bei ihrer Exploration oft unbewusst die drei Fachdisziplinen Biologie, Chemie und Physik. Sie gehen dabei nach ihrer eigenen Logik und ganz nach ihrem handlungsleitenden Interesse vor. Durch eigenes Beobachten, Ausprobieren, Prüfen, Beschreiben, Vergleichen, Konstruieren, Ordnen und Bewerten gewinnen Kinder zunehmend Vorstellungen davon, wie die Welt funktioniert und sammeln naturwissenschaftliche Erkenntnisse.

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

### Technische (Grund-)Bildung Technologisches Verständnis in der analogen und digitalen Welt ermöglichen

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

Kinder erleben in ihrem Alltag auch, dass Geräte manchmal nicht funktionieren. Sie stellen anhand von praktischen Erfahrungen, wie z.B. dem Besuch eines Reparatur-Cafés, fest, dass defekte Geräte repariert werden können. Kinder erfahren außerdem, dass alle Geräte eine Form von Energie benötigen, damit sie überhaupt arbeiten. Die Waschmaschine und das Tablet benötigen Strom, Autos werden mit einem Treibstoff betankt, damit sie fahren. Welche verschiedenen Formen von Energie gibt es? Wie werden diese hergestellt? Und woher bekommt der Mensch seine Energie? Reicht die Aufnahme von Nahrung in Analogie zum Auftanken – oder brauchen Menschen, Tiere und Pflanzen auch noch etwas

Anderes? Worin liegen die Gemeinsamkeiten zwischen natürlichen und technischen Systemen, und worin unterscheiden sie sich? Kinder beobachten, vergleichen, wiegen, messen und übertragen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Bereich in den anderen. Sie zeigen Verwunderung über technische Dinge, überlegen sich kreative Erklärungen, wie Geräte funktionieren könnten und versuchen diese nachzubauen. Sie tauschen sich untereinander oder mit Erwachsenen darüber aus. Sie beschäftigen sich dabei auch mit dem Lösen von Problemen, was einen zentralen Aspekt von technischer Bildung darstellt. Kinder sammeln so Erfahrungen, bauen erstes Basiswissen auf und entwickeln Kompetenzen, um sich an der Gestaltung von Zukunft zu beteiligen.

In Berlin gibt es verschiedene Initiativen und Projekte, die sich mit dem Thema "Technik in der frühkindlichen Bildung" beschäftigen, wie z.B. "Die jungen Tüftler:innen" oder die „Stiftung Kinder forschen“. Diese bieten u.a. Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte an und entwickeln pädagogische Konzepte, die den Einsatz von Technik in der frühkindlichen Bildung unterstützen können.

ENTWURF

## 6 Zusammenarbeit mit Familien

Jedes Kind ist Teil eines Familiensystems und wächst mit seinen Bezugspersonen auf. Das können Mutter und Vater sein, aber auch das Aufwachsen bei alleinerziehenden Eltern, in einer Wohngemeinschaft, in einer Pflegefamilie, mit oder bei Großeltern, mit oder ohne Geschwister, mit zwei Müttern oder zwei Vätern oder in anderen familiären Gemeinschaften. Der Begriff Eltern bezieht sich auf alle Menschen, die in häuslicher Umgebung Verantwortung haben, sie sind die Expertinnen und Experten des Kindes und somit unerlässliche Partnerinnen und Partner der Kita und der Kindertagespflege. Familien in Berlin bringen unterschiedlich viele Sprachen mit in die Kindertagesbetreuung, sie leben bereits lange in Berlin oder sind hierhergekommen, weil sie hier Arbeit, Zuflucht, ihre Großfamilie und Unterstützung gefunden haben oder zu finden hoffen. Die Voraussetzungen der Familien für Teilhabe am Leben in ihrem unmittelbaren Umfeld sind unterschiedlich und sie vertrauen für einen Teil des Tages ihr Kind zur Bildung, Erziehung und Betreuung der Kindertagesbetreuung und den dort tätigen pädagogischen Fachkräften an. Diese beiden sozialen Welten jedes Kindes sollen zueinander passen, weil die Familien und die pädagogischen Fachkräfte jeweils ihren ganz speziellen Zugang zum Kind haben und Einfluss nehmen auf das Bild, das sich das Kind von der Welt macht. In unterschiedlicher Weise tragen Bezugspersonen in den Familien und Fachkräfte ihre Vorstellungen und Themen an das Kind heran. Weil Bildung als ein Prozess der sozialen Ko-Konstruktion zu verstehen ist, soll die entscheidende Rolle der Eltern Beachtung im Handeln jeder pädagogischen Fachkraft finden, indem eine positive Beziehung zu jeder Familie aufgebaut und aktiv gestaltet wird.

### 6.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Chance begreifen

Für Kinder ist die Anerkennung ihrer Familie in der Kindertagesbetreuung wichtig. Sie stärkt ihr positives Selbst- und Weltbild. Die Wertschätzung und Sichtbarmachung von Sprachen, Festen, künstlerischen Ausdrucksformen wie auch das Einbeziehen von Alltagsroutinen der Familien bauen einen vertrauens- und respektvollen Bezug zur Lebenswelt und Familienkultur jedes Kindes auf. Die damit verbundene wertschätzende Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und ihrer Familie nehmen die Kinder wahr und fühlen sich dadurch in der Entwicklung ihrer Identität, Zugehörigkeit und Person angenommen und gestärkt. Die entstehende vertrauensvolle Beziehung zwischen den Erwachsenen führt dazu, dass Kinder sich wohlfühlen und auf Bildungsprozesse einlassen.

Bei der großen Vielfalt der Lebensformen in Berlin kommt es darauf an, allen Familien, gleich welcher soziokulturellen Zugehörigkeit, gleichermaßen respektvoll, achtsam und vorurteilsbewusst zu begegnen. Dafür brauchen pädagogische Fachkräfte Wissen darüber, dass es Familienkulturen gibt, die gesellschaftliche Diskriminierung erfahren. Dazu gehören z.B. Familien, die aufgrund ihrer nicht-christlichen Religionen, ihrer gelebten Familienmodelle oder wirtschaftlichen Situation als mehr oder weniger „normal“ etikettiert werden. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, diese Lebenswelten wahrzunehmen und eventuellen Nachteilen für das Kind innerhalb der Kindertagesbetreuung gemeinsam mit den Fa-

milien entgegenzuwirken und die Familie jedes Kindes wertzuschätzen. Das gilt für jedes Kind unabhängig davon, ob z.B. seine Familie wirtschaftliche Unterstützung in Anspruch nimmt oder eigenständig den Lebensunterhalt erwirtschaftet, ob es über viele Ressourcen zu Hause verfügt oder bei Wohnungslosigkeit kaum auf eigenes Spielmaterial zurückgreifen kann, ob es in eine große Familie eingebunden ist oder in (möglicherweise wechselnden) Pflegefamilien oder –wohngemeinschaften lebt.

Über eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern und Bezugspersonen können Kita und Kindertagespflege zusätzliche soziale, räumliche und lebensweltlich relevante Ressourcen erschließen, um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen: Eltern und Bezugspersonen sind eingeladen, an Aktivitäten und pädagogischen Angeboten der Einrichtung teilzunehmen, Neues anzuregen und ihre eigenen Kompetenzen einzubringen. Sie tragen so zur Lebendigkeit des Alltags ihrer jeweiligen Kindertagesbetreuung bei.

## 6.2 Kommunikation mit Eltern gestalten

In der Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und den Bezugspersonen bzw. den Familien haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung und Praxis gegenüber jeder Familie, allen Eltern und Bezugspersonen zu zeigen. Für die Zusammenarbeit mit Bezugspersonen sind bei Bedarf Möglichkeiten zu entwickeln, um zu gewährleisten, dass Informationen in den Familien ankommen – z.B. durch Übersetzung von Aushängen, Dolmetscherdienste, Übersetzungsapps usw.

Austausch und Verständigung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern und Bezugspersonen beginnen bereits vor der Aufnahme des Kindes. Auch das aufzunehmende Kind erhält Gelegenheit, sich im Rahmen des Erstgesprächs mit der Familie ein Bild von der Einrichtung zu machen. Im Erstgespräch erfahren Familien von der Leitung der Kindertagesbetreuung oder der Kindertagespflegestelle zentrale Punkte zu den Abläufen in der Einrichtung. Sie erhalten Informationsmaterial zur Konzeption, über die Ziele der pädagogischen Arbeit. Darin sind Informationen über ihre Rechte, Pflichten und Beteiligungsmöglichkeiten wie auch zum institutionellen Kinderschutz und das Beschwerdemanagement enthalten. Familien erfahren im Erstgespräch, wo sie diese wichtigen Informationen in ihrer Familiensprache nachlesen oder auf andere Weise in Erfahrung bringen können.

Die pädagogischen Fachkräfte und die Leitung schaffen in den Gesprächen mit Eltern und Bezugspersonen eine Atmosphäre, in der auch Punkte angesprochen werden, die für Familien Hürden in der Zusammenarbeit sein können. Dazu gehören Merkmale der jeweiligen Einrichtung wie die Alltagssprache, die religionspädagogische Ausrichtung des Trägers, das Ernährungskonzept, Tages- und Wochenabläufe, Schließzeiten oder Anforderungen an finanzielle Beteiligung für Aktivitäten. Ebenso wichtig ist der Austausch über die Gestaltung des Tagesablaufs. Mahlzeiten- und Bekleidungsgeohnheiten wie auch Pflegeroutinen. Die pädagogischen Fachkräfte besprechen mit den Familien, wie Hürden für eine Bildungsbeteiligung der Familie überwunden werden können und auch darüber, wie auftauchende Schwierigkeiten besprochen werden.

Nach dem Aufnahmegespräch und vor Aufnahme des Kindes verschaffen pädagogische Fachkräfte den Eltern und Bezugspersonen die Möglichkeit, sich über das Leben in der Einrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle zu informieren und einen Einblick in den pädagogischen Alltag zu erhalten. Mit den ersten Tagen und Wochen in der Kindertagesbetreuung während der Eingewöhnung ist der Austausch zwischen der Familie und den pädagogischen Fachkräften besonders wichtig. In dieser Zeit halten sich Bezugspersonen längere Zeit in der Einrichtung auf. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, aktiv eine positive Beziehung zu den Bezugspersonen aufzubauen und dafür zu werben, die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes als gemeinsame Aufgabe zu verstehen (vgl. Kapitel Übergänge).

Nach der Eingewöhnung werden Tür- und Angelgespräche für den täglichen Austausch zwischen Familien und Fachkräften sehr wichtig. Sie ermöglichen die Teilhabe am Geschehen in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle in einem informellen Format. Besonders den Kindern können diese Tür- und Angelgespräche den täglichen Übergang von ihrem Zuhause in die Kindertagesbetreuung erleichtern.

### 6.3 Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation teilen

Die systematische Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie die Beiträge und Werke eines jeden Kindes bilden die Grundlage für Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen. Die Anerkennung verschiedener Bildungs- und Familienbiografien ist dabei die Grundlage. Pädagogische Fachkräfte finden eine angemessene, familienorientierte Form, um von den Eltern und Bezugspersonen jedes Kindes in Erfahrung zu bringen, was ihre Familienkulturen kennzeichnet (Vorlieben, Abneigungen, Vorstellungen von Bildung und Erziehung, Familiensprachen, sprachliche Praxis zu Hause, Familienkonstellationen, Diversitäts- und Diskriminierungserfahrungen usw.). Sie gehen mit Informationen, die sie von Familien erhalten, professionell um und behandeln persönliche Belange von Eltern und Bezugspersonen vertraulich. Pädagogische Fachkräfte informieren Eltern darüber, wie ihr Kind ein Bild von sich selbst entwickelt und wie wichtig die Identifikation mit der eigenen Familie als erster Bezugsgruppe ist.

Diese Gespräche dienen der Verständigung über Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder und begleiten ihre Entwicklung während der gesamten Zeit in der Einrichtung. Daher finden sie regelmäßig und bedarfsorientiert statt – mindestens aber ein- bis zweimal in jedem Jahr. Eltern und Bezugspersonen bringen in den Gesprächen ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie, ihre Familienkulturen und Werte ein. Die pädagogischen Fachkräfte berichten auf Basis ihrer systematischen Beobachtungen (vgl. dazu Kapitel Beobachten und Dokumentieren) von den Themen und Entwicklungsfortschritten des Kindes seit dem letzten Gespräch. Für Eltern soll deutlich werden, welchen Herausforderungen sich das Kind gerade zuwendet und wie sie es anregen und unterstützen können. Die Beobachtungen stellen das einzelne Kind in den Mittelpunkt, ohne jedoch die Beziehungen des Kindes zur und in der Kindergemeinschaft sowie seine Lebensbedingungen außer Acht zu lassen.

## 6.4 Vernetzungsmöglichkeiten bereitstellen

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

Verschiedene Kommunikationswege und Austauschformate sprechen unterschiedliche Zielgruppen an: Während manche die persönliche Ansprache bevorzugen, reagieren andere besonders schnell auf E-Mails. Auch der Einsatz von Kita-Apps kann bewirken, dass Eltern und Bezugspersonen mehr Einblicke in den Alltag der Einrichtung erhalten. Eltern werden mit den Datenschutzbedingungen bekannt gemacht, so dass sie darauf vertrauen können, welche Informationen über ihr Kind in welcher Weise gesammelt und weitergegeben werden. Die Auswahl der Austauschformate sowie ihre thematische Ausrichtung sollte sich an den Gegebenheiten der Einrichtung und den Ressourcen und Bedarfen der Familien orientieren.

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegeeinrichtungen sind darüber hinaus Orte für Begegnungen von Familien aus dem Sozialraum. Ungezwungene Angebote geben Eltern und Bezugspersonen die Gelegenheit, mit anderen Eltern ins Gespräch zu kommen und soziale Netze zu knüpfen. Pädagogische Fachkräfte interessieren sich für die besonderen Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen von Eltern/Bezugspersonen, um sie zu ermutigen, diese in die Arbeit mit den Kindern einzubringen. Pädagogische Fachkräfte haben Kenntnisse über Einrichtungen im Sozialraum, Beratungsstellen, pädagogische Gruppenangebote, die Familien wahrnehmen könnten.

Fachkräfte erkunden gemeinsam mit Eltern und Bezugspersonen die Situation der unterschiedlichen Familien im Quartier und richten die Angebote immer wieder neu danach aus. Durch Vernetzung mit anderen Anbietern der Familienbildung und -beratung im Sozialraum erreichen sie nicht nur die Eltern und Bezugspersonen ihrer Einrichtung, sondern auch Besucher\*innen aus deren Umfeld. Sie kooperieren mit Kindertagespflegepersonen im Umfeld. Des Weiteren können Vernetzungen zu den „Frühen Hilfen“ hergestellt werden. Sie sind gemäß der Initiative der Bundesregierung präventiv ausgerichtete Unterstützungs- und Hilfsangebote im Rahmen eines gut funktionierenden Netzwerks für Eltern ab Beginn einer Schwangerschaft. Die Förderung durch das Programm reicht bis etwa zum Ende des dritten Lebensjahres eines Kindes.

Beim Übergang in die Schule sind Entwicklungsgespräche mit Lehrkräften der Schule ein wichtiges Instrument zur Unterstützung und Stärkung des Kindes beim Übergang.

## 6.5 Beteiligung der Familien ermöglichen

Wechselseitige Informationen zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften sind notwendig, um die im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz) und im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) geforderte Erziehungspartnerschaft zwischen Betreuungseinrichtung und Familien mit Leben zu füllen. Aufgrund der großen Vielfalt der Familienkulturen und Lebensformen in Berlin sind Fachkräfte besonders gefordert, allen Eltern, gleich welcher soziokulturellen Zugehörigkeit gleichermaßen respektvoll, achtsam und vorurteilsbewusst zu begegnen. Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Eltern und Bezugspersonen Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln, mitzuwirken und mitzuentcheiden.

Das KitaFöG beschreibt den rechtlich-formalen Rahmen für die Beteiligung der Familien. Deren Möglichkeiten zur Mitbestimmung in wesentlichen Angelegenheiten der Kita in den gesetzlich vorgesehenen Gremien sind eine sinnvolle und notwendige Fortsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern vor Ort. Damit auch Eltern und Bezugspersonen in solchen Gremien Gehör finden, die eher zurückhaltend und 'unsichtbar' sind, ist es hilfreich, dass pädagogische Fachkräfte diese Familien ansprechen und ermutigen, sich in die Gestaltung des Lebens in der Kindertagesbetreuungseinrichtung und auch in die Gremien einzubringen. Familien erleben auf diese Weise, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen Berücksichtigung finden.

Neben formalen Möglichkeiten der Partizipation von Familien und Bezugspersonen, sind non-formale Formen der Zusammenarbeit genauso bedeutsam. Wenn sich Eltern und Bezugspersonen aktiv in den Alltag der konkreten Kindertagesbetreuungseinrichtung einbringen können (z.B. durch Vorleseangebote, Hilfe bei Renovierungsarbeiten, Hospitationen o.Ä.), erhalten sie einen Einblick, wie der pädagogische Alltag in der Einrichtung abläuft und sie knüpfen Kontakte zu anderen Eltern. Dies stärkt ihre Verbundenheit mit der Einrichtung.

Um die aktive Gestaltung der Partnerschaft mit den Bezugspersonen zu fördern und geeignete Beteiligungsformen für sie zu schaffen, übernehmen die pädagogischen Fachkräfte die Initiative. Sie laden die Eltern zu Elternversammlungen und Gesprächskreisen ein und befragen sie zu den Bedarfen und ihren Interessen für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Sie besprechen mit

einzelnen Eltern und Bezugspersonen, welche Beteiligungsformen zu ihrer Lebenssituation passen und treffen entsprechende Regelungen. Sie finden geeignete Möglichkeiten, Eltern und Bezugspersonen bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption sowie der Planung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit einzubeziehen.

Pädagogische Fachkräfte sorgen gemeinsam mit der Leitung und dem Träger dafür, dass es klare Regelungen für ein diversitätssensibles, diskriminierungskritisches Beschwerdemanagement gibt, informieren darüber und entwickeln es gemeinsam mit Eltern weiter.

## 6.6 Als Kita den Weg zum Familienzentrum gehen

Das Land Berlin fördert Familienzentren in einem spezifisch dafür aufgelegten Programm. Wenn sich eine Kita zum Familienzentrum entwickelt bzw. mit einem Familienzentrum kooperiert, erweitert sie die Möglichkeiten, mit Eltern und Bezugspersonen in Kontakt zu kommen und sie mit unterstützenden Angeboten zu stärken. Die Bezirke sowie viele freie Träger der Jugendhilfe haben darüber hinaus in den letzten Jahren vielfältige Anstrengungen unternommen, um eine familienfreundliche Infrastruktur in den Sozialräumen auszubauen und Berlins Attraktivität für junge Familien zu erhöhen. Das Land Berlin hat entschieden, dass die Angebote der Familienförderung von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen koordiniert und in Kooperation mit pädagogischen Fachkräften und geschulten Personen aus den Familien erbracht werden. Diese Personen sind als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren tätig.

Über vielfältige Aktionen z.B. beim Väterfrühstück, dem Mutter-Kind-Turnen oder im individuellen Beratungsgespräch im Anschluss an die Babymassage oder die zweisprachige Spielgruppe gelingt es häufig besser, die Lebenssituation von Familien und ihre Perspektiven auf Kindererziehung und -bildung kennen zu lernen und weitere Angebots- und Kooperationsideen zu entwickeln. Hier können niedrigschwellig Kontakte zu weiteren Beratungsdiensten oder Hilfeangeboten geknüpft werden.

Die Kita auf dem Weg zum Familienzentrum sollte die Initiative ergreifen, Eltern und Bezugspersonen als Repräsentanten verschiedenster Bevölkerungsgruppen und Familienkulturen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen, um weitere Eltern zu erreichen und zu unterstützen. Eltern und Bezugspersonen als Teil der Gemeinschaft sind in einem nachbarschaftlichen Miteinander mit den Einrichtungen häufig erfolgreicher als Fachkräfte, wenn es darum geht, weitere Eltern und Bezugspersonen für die Unterstützung der Bildungsangebote zu gewinnen. Familien und Bezugspersonen werden auf diese Weise darin bestärkt, die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen und für andere Familien den Weg in die Kita zu ebnen, die eine Inanspruchnahme (noch) nicht in Erwägung gezogen haben. Die Lebenswelt der Familien wird damit stärker in das Familienzentrum hinein geholt und spielt so auch im Alltag der Kita eine größere Rolle.

## 6.7 Kommunikation mit mehrsprachigen Eltern

Eltern, die kein oder wenig Deutsch sprechen, können insbesondere von pädagogischen Fachkräften profitieren, die sprachlichen Ressourcen in verschiedenen Sprachen nutzen können oder zur Verständigung von einer geteilten Zweitsprache Sprache (z.B. Englisch) Gebrauch machen können. Zudem können Piktogramme und Bilder zur Kommunikation eingesetzt werden. Fotos und Videos aus dem Alltag der Kinder können in Entwicklungsgesprächen dazu genutzt werden, die Stärken, Ressourcen und Lernerfolge des Kindes zu veranschaulichen.

Insbesondere bei Entwicklungsgesprächen und bei besonderem sprachlichen Förderbedarf, kann ein Gespräch über folgende Fragen geführt werden:

- Zeigt das Kleinkind Freude am Experimentieren mit Lauten, am Gurren, lallen und Plappern?
- Folgt es Geräuschen mit einem Drehen des Kopfes oder des Blicks?
- Nimmt das Kind Blickkontakt zu anderen Menschen auf?
- Gibt es gesundheitliche Einschränkungen oder Besonderheiten, die auf die Sprachentwicklung Einfluss haben könnten?

Als Unterstützung für das Besprechen komplexer Themen oder vertraulicher Angelegenheiten eine anspruchsvolle Kommunikation, in der es u.a. um Konflikte oder Herausforderungen gehen könnte, wäre die Unterstützung einer\*s professionellen Dolmetscher\*in angemessen. Auf die Unterstützung bei der Übersetzung von Bekannten oder Familienangehörigen (wie z.B. eines älteren Geschwisters o.ä.) verzichtet werden, insbesondere bei vertraulichen Themen oder Angelegenheiten. Übersetzungs-Apps können je nach Gesprächsinhalt und Gesprächspartner\*in ebenfalls eingeschränkt eingesetzt werden, wobei hinsichtlich der Genauigkeit bei der Übersetzung einzelner Wörter (noch) nicht verlässlich hoch ist. Auch sind Dialekte und Ungeübtheit beim Hören (z.B. bei Sprachen aus dem asiatischen Raum o.a. ungewohnt klingenden Sprachen) für Apps z.T. schwer erkennbar.

Möchten pädagogische Fachkräfte, die Vielfalt der Familiensprachen in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle sicht- und hörbar machen, ist eine Beteiligung der Familien an Projekten zu Mehrsprachigkeit bedeutsam. Auf diese Weise gelingt die Berücksichtigung von Varianten der Sprache(n) (Sprachregister), die in der Familie gesprochen werden und die sicht- und hörbar gemacht werden sollen. Eltern können die sprachliche Vielfalt der Kita oder Kindertagespflegestelle erweitern, indem sie zum Vorlesen beim Morgenkreis eingeladen werden oder eine Geschichte erzählen oder vorlesen und diese digital für die Kinder Kita oder Kindertagespflegestelle aufnehmen (vgl. dazu BBP-Box Sprache: Bücher, Familien einladen zum Vorlesen in den Familiensprachen 39-40; BBP-Box Sprache: Digitale Medien nutzen 25-26).

Eltern sollten ermutigt werden, mit ihren Kindern die Sprache(n) zu sprechen, in der sie sich selbst wohl fühlen und authentisch kommunizieren und in Beziehung gehen können. So kann es vorkommen, dass sie translingual Deutsch-Spanisch sprechen, da sie seit geraumer Zeit in Berlin leben und selbst Deutsch erwerben oder weil sie selbst in Berlin aufgewachsen sind. In Erstgesprächen oder während der Eingewöhnung können Gespräche über folgende Fragen hilfreich sein, um über die sprachliche Situation der Kinder mehr zu erfahren:

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

Eine besondere Facette hat die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Familien dann, wenn Kinder aufgrund von Flucht in die Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle kommen. In angemessen

feinfühligere Kommunikation gilt es herauszufinden, besonders unsichere Lebenssituationen zu erkennen, z.B. mehrjährige Duldungsaufenthalte, die von den Kindern als unsichere Familiensituation wahrgenommen werden, auch wenn sie die Lebenssituation nicht einordnen (können) oder darüber sprechen (wollen). Für Kinder in diesen oder vergleichbaren Lebenssituationen sind die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zur Kooperation mit den Einrichtungen zur Unterstützung wie auch die Beachtung der emotionalen Absicherung von Übergängen von besonderer Bedeutung. (Verweis Kap. 7)

## 7 Übergänge gestalten

Im Leben eines Menschen kommt Übergängen eine große Bedeutung zu. So, wie ein Mensch erste Übergänge erfahren und bewältigt hat, werden oft lebenslang Wechsel und Veränderungen erlebt, gestaltet und verarbeitet. Übergänge sind von daher für junge Kinder ausgesprochen sensible Phasen, die der Aufmerksamkeit der begleitenden Erwachsenen in besonderem Maße bedürfen. Zu den ersten bedeutsamen Übergängen gehören der Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung sowie von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule. Aber auch die Wechsel des Kindes zwischen Kindertagespflege und Kita, zwischen zwei Tageseinrichtungen oder zwischen verschiedenen Gruppen und Bereichen sowie der Wechsel von Bezugspersonen innerhalb einer Kindertagesstätte weisen zentrale Merkmale von Übergangssituationen auf. Zunehmend Beachtung finden die vielen kleinen Übergänge im täglichen Geschehen - die sogenannten Mikrotransitionen.

Was gehört zu Übergängen, was kennzeichnet sie? Übergänge – und die damit verbundenen Transitionsprozesse – werden meist sehr emotional erlebt: Gefühle von Verlust und Abschied auf der einen bis zum Erfahren von Zugewinn durch Entdeckungen auf der anderen Seite begleiten sie. In all diesen Situationen werden Kinder mit erheblichen Veränderungen ihrer Lebenssituation konfrontiert, die sie vor eine Reihe von Entwicklungsaufgaben stellen. Hierzu gehören

**Veränderungen auf der Ebene des Individuums** mit der Notwendigkeit, starke Gefühle zu verarbeiten (Trauer, Verlustängste, Unsicherheiten – aber auch Freude, Stolz) und das eigene Selbstbild zu verändern ("Jetzt gehöre ich zu den Großen!").

**Veränderungen auf der Ebene der Beziehungen**, die einhergehen mit der zeitweiligen Trennung von vertrauten Bezugs- bzw. Bindungspersonen (insbesondere der Eltern) und der Notwendigkeit, auf bisher unbekannte Menschen zuzugehen, neue Beziehungen einzugehen und zu gestalten (andere Kinder, pädagogische Fachkräfte).

**Veränderungen auf der Ebene der Lebensumwelten** wie ungewohnte räumlich-materielle Bedingungen und Zeitabläufe, die – ebenso wie das Zusammenleben in einer Kindergemeinschaft- neue Orientierungen und Kompetenzen, mehr Selbständigkeit oder auch Bedürfnisaufschub verlangen.

Damit wird deutlich, Übergänge bergen in sich sowohl Chancen als auch Risiken. Chancen, wenn der Übergang vom Kind als spannende Herausforderung erlebt wird, an der es wachsen kann. Risiken,

wenn die neuen Anforderungen nicht den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes entsprechen und es verzagen lassen. Diese Gefahr besteht insbesondere in Situationen, in denen das Kind noch weiteren, zusätzlichen Belastungen ausgesetzt ist, wie Krankheit, Wohnortwechsel, Veränderungen in der Lebenswelt oder in einem belasteten familiären Umfeld.

Gelungene Übergänge stärken das Vertrauen des Kindes in die eigenen Kräfte und damit seine Widerstandsfähigkeit, auch Resilienz genannt. Umgekehrt gilt: Kinder, die in ihren ersten Übergangsphasen, ihren Transitionsprozessen, ernsthafte und anhaltende Verunsicherungen erfahren haben, werden sich zukünftig oft schwerer tun, auf sich verändernde Lebenssituationen positiv und mit Zuversicht zuzugehen. Deshalb ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte der Gestaltung von Übergangssituationen durchgängig eine hohe Aufmerksamkeit widmen und jedes Kind dabei unterstützen, einen Übergang gezielt zu bewältigen.

Übergangssituationen stellen hohe Anforderungen an das Einfühlungsvermögen und die Kommunikationsfähigkeit der Fachkräfte. Zusätzlich benötigen sie spezielles Fachwissen, u.a. zu Aspekten der Bindungstheorie, der Übergangsgestaltung, der Verläufe von Transitionsprozessen und Resilienzförderung. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das gesamte System der Kindertagesbetreuung gefordert, einschließlich der Leitung und Trägerorganisation. Gerade für die Organisation und Gestaltung von Übergangsphasen ist es entscheidend, kooperativ im Team zu agieren. Dabei koordiniert und unterstützt die Kitaleitung kontinuierlich ihr Team.

Grundsätze für die Gestaltung von Übergängen werden in der pädagogischen Konzeption verankert. Dies gibt Orientierung sowohl für die einzelnen Fachkräfte als auch für das Handeln in einem Team. Für die Eltern der Kinder enthalten diese Ausführungen Hinweise zur Gestaltung von Übergängen und schaffen Transparenz und Sicherheit.

Für die Kindertagespflege gelten – unter Berücksichtigung des kleineren Rahmens - grundsätzlich die gleichen Merkmale und Anforderungen an die Gestaltung von Übergängen.

## 7.1 Welche Faktoren begünstigen einen gelingenden Übergang?

Die Beteiligung des Kindes an der Gestaltung: Für alle Übergänge gilt, dass sie leichter gelingen, wenn die Betroffenen an deren Gestaltung beteiligt sind, wenn sie Einfluss auf das Geschehen nehmen können. Die Beteiligung drückt sich im Entwicklungsverlauf eines Kindes unterschiedlich aus: Bei sehr jungen Kindern wird es vornehmlich darum gehen, ihre Gefühle, Ziele und Handlungsmöglichkeiten durch sensibles Beobachten zu erschließen und angemessen darauf einzugehen (auf Signale des Kindes zu antworten, responsiv zu handeln). Mit voranschreitender Entwicklung von Sprache und Begriffsbildung gewinnen die Kinder die Möglichkeit, sich zukünftige Situationen und damit auch den bevorstehenden Übergang vorzustellen. Sie sollten ermuntert werden, ihre Vorstellungen und Erwartungen auszudrücken und mitzuteilen, worauf sie sich freuen, wovor sie sich ängstigen und was sie noch wissen wollen. Hierbei kommen alle Ausdrucksformen der Kinder zum Tragen, insbesondere das Spiel. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder, indem sie ihnen zu den benötigten Informationen verhelfen,

mit ihnen Strategien entwickeln, die Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs nehmen und zu seiner Bewältigung beitragen.

**Beteiligung der Familie / der Bezugspersonen:** Eine zentrale Bedeutung kommt den Einstellungen und dem Handeln der familiären Bezugspersonen sowie der pädagogischen Fachkräfte zu. Allerdings besteht zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren ein grundsätzlicher Unterschied: Für die pädagogischen Fachkräfte ist die Gestaltung des Übergangs Teil ihres professionellen Handelns. Sie gestalten den Übergang, bieten sich als neue Bezugspersonen für die Kinder an und kooperieren dabei mit der Familie. Auch wenn sie emotional an dem Geschehen beteiligt sind, erleben sie den Übergang doch nicht als Betroffene. Anders die Familie: Sie durchleben selbst einen Übergang und werden, z.B. beim Eintritt ihres Kindes in eine Tageseinrichtung, zu Bezugspersonen eines Kitakindes. Dies führt zu vielen neuen Anforderungen auf verschiedenen Ebenen: z.B. ein veränderter Tagesablauf, die zeitweilige Trennung vom Kind, die Bewältigung starker Gefühle wie Trauer, Sorge, eventuell schlechtes Gewissen, der Aufbau von Vertrauen zu den Fachkräften und die Übernahme neuer Pflichten. Eltern können in dieser Situation verunsichert sein. Die Fachkräfte sollten dies berücksichtigen und Familien in Übergangssituationen sensibel unterstützen und sie gleichzeitig als kompetente Partner bei der Gestaltung des Übergangs ihres Kindes einbeziehen. Eine anerkennende Zusammenarbeit mit den Familien stärkt deren Resilienz und fördert elterliche Erziehungskompetenzen.

**Individuelle Begleitung jedes Kindes:** So unterschiedlich kindliche Bildungsprozesse verlaufen, so unterschiedlich sind die Voraussetzungen der Kinder, um anstehende Übergangsprozesse zu bewältigen. Jedes Kind verfügt hierfür über individuell verschiedene Kompetenzen, über unterschiedliche Erfahrungen und eine jeweils eigene Lebenssituation. Das erfordert von pädagogischen Fachkräften, die Übergänge von Kindern individuell zu begleiten. Gezielte Beobachtungen und deren Dokumentation bieten dafür eine unverzichtbare Grundlage (vgl. dazu Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation)

**Die Balance zwischen Kontinuität und Veränderung:** Immer dann, wenn durch Unbekanntes neue Anforderungen entstehen, hat ein Kind die Chance, seine Möglichkeiten und Kompetenzen zu erweitern. Diese Chance können Kinder leichter nutzen, wenn sie im Übergang neben dem Neuen auch Vertrautes wiederfinden, an dem sie anknüpfen können: Dies können bei den Jüngsten vertraute Rituale oder Übergangsobjekte, wie ein Stofftier oder eine Kuscheldecke von zuhause sein. Beim Übergang in die Schule geben erprobte Arbeitsweisen, Materialien, die Freundin oder der Freund aus der Kita Sicherheit und Halt. Wichtig ist die Erfahrung, dass bereits erworbene Kompetenzen auch in der neuen Situation ihren Nutzen haben und wertgeschätzt werden.

**Die Kooperation aller Beteiligten:** Um das Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Diskontinuität zu erreichen, bedarf es der engen Kooperation aller am Übergang Beteiligten und den Austausch über gemeinsame Inhalte und Ziele. Die jeweils aufnehmende Einrichtung muss sich erkundigen, wie die Familien- und Lebenswelt des Kindes ist und welche Erfahrungen, Erwartungen, Wünsche, Interessen und Kompetenzen sie mitbringen. Nur so können die verschiedenen Lebenswelten und ihre Anforderungen wechselseitig eingeschätzt und angemessen aufeinander bezogen werden.

## 7.2 Der Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. Kindertagespflege – die „Eingewöhnung“

Die ersten Tage in Kita bzw. Kindertagespflege sind verbunden mit Spannungen, Aufregung und Ängsten –sowohl bei Kindern und ihren Bezugspersonen als auch bei den pädagogischen Fachkräften. Für einen sanften Wechsel hin zu einer außerfamiliären Betreuung werden verschiedene Konzepte und Modelle in der pädagogischen Praxis angewendet und haben sich bewährt: Bspw. das ‚Berliner Eingewöhnungsmodell‘ (Laewen, Andres, Hédervári, 2003), das ‚Münchner Modell‘ (Winner, Erndt-Doll;2013) und die ‚Eingewöhnung in der Peergruppe - das Tübinger Modell‘ (Fink, 2022). Der Vielfalt an Eingewöhnungsmodellen ist gemeinsam, dass Partizipation und Bedürfnisorientierung in der Zeit des Ankommens wichtig sind. Kinder sicher einzugewöhnen, erfordert die aktive konzeptionelle Auseinandersetzung in jedem Team, jeder Kindertagespflegestelle und in jeder Trägerorganisation. Alle Modelle zielen darauf ab, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit der Familie wechselseitig verständigen, um den für das Kind bestmöglichen Weg zum Übergang in Kita und Kindertagespflege zu gehen. Ausgehend von der Familie und dem einzugewöhnenden Kind ist es entscheidend den Übergang gut vorzubereiten und die Eingewöhnungsphase bewusst zu gestalten, sodass im Ergebnis eine tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und seinen neuen Bezugspersonen entstanden ist und gleichzeitig ein Vertrauen der Familien in die Kita oder Kindertagespflege aufgebaut werden konnte. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, sich mit der Lebenswelt der Familie vertraut zu machen und kulturelle Gegebenheiten der Familien in der Gestaltung von Übergängen angemessen zu berücksichtigen („kultursensitive Eingewöhnung“, siehe Kapitel „Zusammenarbeit mit Familien“).

Wie gestaltet sich nun die Eingewöhnung konkret?

### Vorbereitung in Kita und Kindertagespflege

Die Familien haben ein Wunsch- und Wahlrecht, um eine ihren Vorstellungen entsprechende Tagesbetreuung für ihr Kind zu finden. Neben den notwendigen Formalitäten (Gutschein beantragen, Vertrag abschließen) sind die Abstimmungen mit der Einrichtung zur Aufnahme des Kindes und zum Beginn der Eingewöhnungszeit Voraussetzung für einen gelingenden gemeinsamen Beginn. Unabhängig vom gewählten Modell ist eine systematische Vorbereitung der Eingewöhnungsprozesse für jedes Kind erforderlich. Dazu gehören in Kitateams beispielsweise die Auswahl der eingewöhnenden pädagogischen Fachkraft, sowie Tage und Uhrzeiten festzulegen, die jeweils im Dienstplan verankert werden. Die Absprachen mit der Familie nehmen einen breiten Raum ein. Erläuterungen zur Bedeutsamkeit der ersten Tage in der neuen Umgebung, Fragen zu Vorlieben, Gewohnheiten und Vorerfahrungen des Kindes gehören ebenso dazu, wie Erklärungen, wie die die Eingewöhnung gestaltet wird. Bei Verständigungsschwierigkeiten empfiehlt es sich, dolmetschende und/oder kulturvermittelnde Personen einzubeziehen, um sicherzustellen, dass alle Themen zwischen Eltern und Fachkräften zur Sprache gekommen sind.

### Gestaltung der Eingewöhnung

Die ersten Tage bringen viele neue Eindrücke für das Kind und die begleitende Bezugsperson mit sich. Von daher ist das offene, zugewandte und bewusste Begrüßen der Familie jeden Tag ein wichtiger Baustein zum Ankommen. Die für die Eingewöhnung des Kindes zuständige pädagogische Fachkraft begleitet das Kind und steht als verlässliche neue Bezugsperson zur Verfügung. Eine feinfühlig Responsivität, d.h. eine freundliche Zugewandtheit bezogen auf die Signale des Kindes, stärkt den Vertrauensaufbau. In allen Spielsituationen beobachten die Fachkräfte, wie das Kind seine Umgebung erkundet und wie sich die Beziehung zwischen dem Kind und ihnen und ggf. auch den anderen Kindern entwickelt. Sie machen aktiv Beziehungsangebote und lassen gleichzeitig das Kind „Akteur seiner Entwicklung sein“, d.h. greifen Signale und Angebote des Kindes auf. Den pädagogischen Fachkräften ist bewusst, dass der Verlauf und die Dauer der Eingewöhnung individuell unterschiedlich sind. Die Bedeutung anderer Kinder in dieser sensiblen ersten Phase wird in allen Eingewöhnungsmodellen betont, sodass das Einbeziehen anderer Kinder von Anfang an sinnvoll erscheint. Die pädagogischen Fachkräfte gestalten die täglichen Übergangssituationen sowie alle Pflegesituationen gemeinsam mit dem Kind und in enger Absprache mit den begleitenden Bezugspersonen. Sie unterstützen die Bezugspersonen sensibel im Loslösungsprozess und geben ihnen Signale, wie sie diesen ihrerseits unterstützen können. Die Fachkräfte bestätigen den Eltern/Bezugspersonen, dass sie auch weiterhin die wichtigsten erwachsenen Personen für ihr Kind bleiben, sodass eventuell entstehende Konkurrenzgefühle ausgeräumt werden.

### Der Übergang aus der Perspektive des Kindes

Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege bringt für das Kind viele neue Eindrücke mit sich: Es trifft auf zunächst unbekannte Erwachsene und Kinder; die Räume sind ihm noch nicht vertraut. Hinzu kommt die für manches Kind noch ungewohnte Trennung von den Bezugspersonen während des Tages. Damit diese neuen Erfahrungen Kinder nicht überfordern, brauchen sie für den Transitionsprozess – damit ist die länger andauernde Entwicklungsphase rund um den eigentlichen Übergang gemeint - die Anwesenheit vertrauter Bezugspersonen. Diese Bezugspersonen – in der Regel die Eltern – geben dem Kind in der neuen Umgebung Sicherheit und können es bei Bedarf trösten. Mit ihrer Unterstützung kann das Kind Kontakt zu den Erwachsenen sowie den anderen Kindern aufnehmen und sein neues Umfeld erkunden. Wichtig ist, dass die für das Kind zuständigen Fachkräfte dem Kind kontinuierlich zur Verfügung stehen, mit ihm interagieren und auch in den Pflegesituationen verlässlich präsent sind. Nach einigen Tagen beginnt das Kind eine Beziehung zu ihnen zu entwickeln. Diese Beziehung ist Voraussetzung dafür, dass sie sich in der neuen Umgebung wohlfühlen und ihr Umfeld erkunden. Vor allem in emotional belastenden Situationen wie bei Hunger, Müdigkeit oder Schmerz sind sie auf die Verfügbarkeit von vertrauten Bezugspersonen angewiesen: In solch einer Situation können nur sie das Kind trösten. Welchen Zeitraum das Kind benötigt, um eine stabile Bindung zu seiner neuen Bezugsperson aufzubauen, ist auch von seiner Entwicklung und vom Verhalten der Erwachsenen abhängig.

### Der Übergang aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und der Kindertagespflegepersonen

Sowohl in ihr Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit als auch im Aufbau neuer Beziehungen unterscheiden sich Kinder sehr voneinander. Deshalb liegt eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte bei der Eingewöhnung darin, das Verhalten des Kindes genau zu beobachten und feinfühlig auf seine Signale zu reagieren. In-dem sich eine pädagogische Fachkraft während der Eingewöhnung als verlässliche Bezugsperson für das neue Kind zur Verfügung stellt, kann sie durch Beobachtungen und den Austausch mit den Eltern die Vorlieben und Abneigungen des Kindes allmählich besser kennen lernen. Wichtig ist dabei, dass sie in den ersten Tagen Situationen wie Wickeln oder Füttern mit den Eltern gemeinsam gestaltet. Nähert sich ihr das Kind nach einigen Tagen aktiv an, ist es entspannt, spielt und lässt sich von seiner neuen Bezugsperson in schwierigen Situationen trösten, ist ein guter Anfang für die gesamte Zeit gelungen. Andere Kinder können viel zu einem Gelingen des Übergangs beitragen. So sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, das neu hinzukommende Kind kennen zu lernen und Kontakt aufzubauen. Wenn dieses erlebt, dass es willkommen ist, die anderen Kinder an ihm interessiert sind, gewinnt es Vertrauen in die neue Gemeinschaft und die neue Umgebung gewinnt an Attraktivität.

### Der Übergang aus der Perspektive der Eltern/der Familie

Für Eltern stellt der Übergang in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege eine emotional bedeutsame Situation dar, da sie sich oft zum ersten Mal regelmäßig von ihrem Kind trennen und es zunächst noch unbekanntem Erwachsenen in einer noch fremden Institution überlassen. Auch Eltern sollten folglich 'eingewöhnt' werden, denn sie müssen eine vertrauensvolle Beziehung zu dem neuen Lebensumfeld ihres Kindes aufbauen. Dabei sind sie auf die Kompetenzen und die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkräfte angewiesen, die in einem Aufnahmegespräch, das in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle angewandte Eingewöhnungskonzept erläutern und mit ihnen die Organisation dieses Ankommensprozesses abstimmen. Genaue Schritte und Etappen der Eingewöhnung werden besprochen: Der Zeitpunkt und die Dauer der ersten Trennung und das Verhalten des Kindes in dieser Zeit, die schrittweise Verlängerung der Trennungszeiten, die erste Mahlzeit in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle, das erste Wickeln durch die pädagogische Fachkraft, die erste Schlafphase, die Beteiligung anderer Kinder. Zudem tauschen sich die Fachkräfte mit den Eltern über Vorlieben und Abneigungen des Kindes sowie über bestimmte Alltagsabläufe und -rituale in der Familie aus. Auch die Entwicklung gemeinsamer Rituale (z.B. bei Abschied und Begrüßung), in denen das Kind im Mittelpunkt steht, hilft den Übergang erfolgreich zu gestalten.

### Abschluss der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die zuständige pädagogische Fachkraft und das Kind miteinander eine tragfähige Beziehung aufgebaut haben. Erkennbar ist dies daran, dass das Kind in ihrer Gegenwart entspannt ist, aktiv seine Umwelt erkundet und erprobt und sich in schwierigen Momenten von ihr trösten lässt.

Zum Abschluss der Eingewöhnungsphase kann, ergänzend zu dem kontinuierlichen Austausch mit der Familie, ein erstes Entwicklungsgespräch stehen – im Bedarfsfall erneut mit Unterstützung einer Kultur- oder Sprachmittlung. Grundlage dieses Gesprächs bilden die Beobachtungen und Eindrücke der eingewöhnenden Fachkraft, ergänzt durch die Dokumentation der Eingewöhnungszeit. Dies stellt zugleich den Anfang einer Bildungs- und Entwicklungsdokumentation des Kindes dar (vgl. dazu Kapitel Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation).

Ein gelungener Transitionsprozess ist eine wesentliche Grundlage für Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Rahmen der Kita oder Kindertagespflege. Die Eingewöhnung als Teil dieses Prozesses gilt somit als wichtiges Qualitätsmerkmal öffentlicher Erziehung und Bildung.

### 7.3 Übergänge bei Einrichtungswechsel bzw. beim Wechsel aus einer Kindertagespflegestelle

Es gibt viele Gründe, weshalb sich ein Wechsel von einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege in eine andere ergeben kann. Ein Wechsel aus der Kindertagespflege in die Kita bedarf für alle Beteiligten einer behutsamen Eingewöhnung wie oben beschrieben. Die pädagogischen Fachkräfte tragen auch hier die Verantwortung für eine sorgsame Planung im Sinne eines gelingenden Übergangs. Bei einem Wechsel greifen Kinder und Eltern auf ihre bereits gewonnenen Erfahrungen in der früheren Kita bzw. Kindertagespflegestelle zurück. Die pädagogischen Fachkräfte beziehen sich darauf und gestalten die nächsten Schritte.

### 7.4 Übergänge innerhalb von Kindertageseinrichtungen, auch im Tagesablauf

Im Lauf der Zeit in der Kita kommt es auch innerhalb von Kindertageseinrichtungen zu Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen und Bereichen. Junge Kinder beginnen ihre Kitazeit zumeist im Krippenbereich, häufig als „Nest“ bezeichnet. Die pädagogischen Fachkräfte planen die Verweildauer und später den Wechsel in einen Bereich mit älteren Kindern je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes. Dabei ist es unterstützend, wenn die Kinder bereits vor ihrem Wechsel in einen anderen Bereich der Kita Kontakt mit den dortigen Erwachsenen und Kindern aufnehmen und mit den neuen Räumen vertraut werden können. Auch hier sind eine sorgsame Planung und Unterstützung der Kinder beim Übergang in der pädagogischen Arbeit angezeigt. Peers, vertraute Kinder aus der Kindergemeinschaft, können hier Sicherheit vermitteln.

#### Mikrotransitionen

Betrachtet man den Tagesablauf einer Kita werden auch die 'kleinen' Übergänge, sogenannte Mikrotransitionen mehr und mehr beachtet (Gutknecht, 2018). Damit sind diejenigen kleinen Übergänge gemeint, die ein Kind im Lauf des Tages zu bewältigen hat. Gemeint sind alle Wechsel von Räu-

men, Aktivitäten und Personen, wo Kinder sich orientieren müssen oder wo Abläufe schwer zu überschauen sind. Solche Situationen verunsichern Kinder möglicherweise und lösen Stress aus. Das können Alltagssituationen sein wie der Wechsel vom Gesprächskreis zum Spiel nach draußen, vom Waschraum zum Ruhen oder der Wechsel von Erwachsenen aufgrund unterschiedlicher Dienstzeiten. Es braucht von daher eine gute Strukturierung und Planung des Tagesablaufs, in dem diese Übergänge kenntlich gemacht sind und indem Fachkräfte feinfühlig besonders jüngere Kinder unterstützen. Dabei hilft es in jedem Fall, die Kinder aktiv mitgestalten zu lassen und ihnen so aktives Bewältigen zu ermöglichen. Als überaus fruchtbar, weil belastungs- und somit stressmindernd für Kinder, hat es sich erwiesen, den Tagesablauf mit erwartbaren Routinen zu gestalten, Mikrotransitionen anzukündigen, längere Wartezeiten im Ablauf zu vermeiden. Jeder Aktivität etwas mehr Zeit einzuräumen, beugt einem Klima der Eile vor und stärkt das Sicherheitsgefühl der Kinder.

## 7.5 Das letzte Jahr in der Kindertagesbetreuung – Übergang in die Grundschule

Der gelingende Übergang von Kindern aus der Bildungsinstitution Kindertagesstätte /Kindertagespflege in die Grundschule und deren kooperierende Ganztagsbetreuungen ist von besonderer Bedeutung für die Bildungsbiografie und somit die kindliche Entwicklung. Er beginnt lange vor dem eigentlichen Schuleintritt und reicht bis weit in die Schulzeit hinein. Er wird auch als Transitionsprozess bezeichnet und ist ein bedeutsamer Schritt im Leben jedes Kindes. Der Übergang betrifft nicht nur das Kind selbst, sondern ebenso seine Familie und relevante Bezugspersonen. Alle Beteiligten sind in der Zeit des Übergangs mit einer Vielzahl von Veränderungen und (Entwicklungs-)Aufgaben konfrontiert: Kind, Familien, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte der aufnehmenden Grundschule. Darüber hinaus haben noch andere Personen Einfluss darauf, wie das Kind den Übergang an die Grundschule erlebt. Hierzu gehören die vertrauten Kinder aus der Kita, befreundete Kinder oder Geschwister, die bereits zur Schule gehen, die "neuen" Kinder in der Klasse oder im Freizeitbereich. Einen sehr langen Veränderungsprozess erleben die Kinder, deren Übergang sich aufgrund des in Anspruch genommenen Kita-Chancenjahres über sehr lange Zeit erstreckt und sich von der Aufnahme in die Kindertagesbetreuung bis in die erste Schulzeit erstreckt.

### Perspektive des Kindes

Die meisten Kinder sehen dem neuen Lebensabschnitt mit Vorfreude entgegen. Sie erwarten, in der Schule Neues und Interessantes kennenzulernen.-Sie versprechen sich von ihrem Status als Schulkind einen Prestige- und Kompetenzgewinn und begegnen den neuen Aufgaben meist mit Stolz und Einsatzbereitschaft. So birgt der Übergang zur Schule einerseits die Chance eines Motivations- und Entwicklungsschubs – andererseits stellt er auch neue Anforderungen:

Kinder bewältigen diese und andere Veränderungen auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und in ihrer Lebensumwelt. Veränderungen beginnen mit der Trennung von lieb gewordenen Menschen, einer vertrauten Lebensumwelt, bekannten Abläufen. Die Veränderungen umfassen außerdem

erhöhte Anforderungen an die eigene Selbstständigkeit und meist ein strengeres Zeitmanagement sowie die Notwendigkeit, Veränderungen anzunehmen und neue Beziehungen mit unbekanntem Kindern und Erwachsenen einzugehen. Hinzu kommen die verschiedenen Abläufe und Anforderungen des Unterrichts. Pädagogische Fachkräfte erkunden, welche Gefühle der bevorstehende Schulanfang bei den Kindern auslöst und entwickeln mit den Kindern Strategien, die sie in ihrer Vorfreude stärken und ihnen helfen, mit Unsicherheiten und Ängsten zurechtzukommen. Erlebt ein Kind zeitgleich mit dem Übergang in die Schule andere einschneidende Veränderungen (Umzug, Trennung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes u.a.) sollten Eltern und pädagogische Fachkräfte besonders auf die Signale des Kindes achten und es begleiten.

Unterstützend wirkt sich aus, wenn Kinder den Übergang selbst mitgestalten – dazu gehört auch, dass sie ausreichende Informationen sammeln können, um sich auf die neue Situation einzustellen und sich darauf vorzubereiten. Das zentrale Bestreben der Übergangsgestaltung ist die Begleitung zur Stärkung der Persönlichkeit des Kindes. Orientierung und ein positives Selbstbild gewinnen Kinder aus der Erfahrung, dass ihre bereits erworbenen Kompetenzen und Erkenntnisse ihnen in der neuen Situation nützen und sie daran anknüpfen können. Um dem Übergang mit Zuversicht zu begegnen, muss das Kind sich bereits während der Zeit in Kita und Kindertagespflege als selbstwirksam und kompetent erleben.

### Perspektive der Familien

In der Regel freuen sich die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind auf den neuen Lebensabschnitt und sind stolz auf ihr baldiges Schulkind. Die eigene Bildungsbiografie und Schulerfahrungen spielen dabei eine bedeutsame Rolle: Sie ermutigen ihr Kind, bestärken es in seiner Vorfreude auf die Schule und sprechen darüber, was es dort erwartet. Andere Familien sehen der neuen Phase im Leben ihres Kindes eher mit Unsicherheiten entgegen, weil sie ihrem Kind die neue Herausforderung noch nicht zutrauen, sie weniger mit dem aktuellen Bildungssystem vertraut sind oder weil ihr Kind aufgrund einer Beeinträchtigung einer besonderen Unterstützung bedarf. Sie sorgen sich um die Zukunftsaussichten ihres Kindes. Wenn Kinder Skepsis oder Sorgen seitens ihrer Eltern spüren, kann sich dieses Gefühl auf sie übertragen und sie verunsichern. Umgekehrt wirken zuversichtliche Empfindungen der Eltern ebenso auf das Kind. Pädagogische Fachkräfte nehmen daher die Erwartungen, Befürchtungen und Fragen der Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Schule ernst. Sie bieten Eltern Gespräche an und zeigen auf, welche Kompetenzen ihre Kinder erworben haben und wo ihre Begabungen und Stärken liegen.

### Das letzte Jahr in der Kindertagesbetreuung

Das Berliner Bildungsprogramm betont Bildung von Anfang an. Kinder nutzen von Beginn ihrer Zeit in der Kindertagesbetreuung an die Möglichkeiten in der Kita und Kindertagespflege, um ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die wesentlichen Kompetenzen für einen erfolgreichen Transitionsprozess werden somit bereits im pädagogischen Alltag durch Auseinandersetzungen mit Menschen und der Umwelt, durch das Entdecken und forschende Lernen in Kita und Kindertagespflege erworben. Im letzten Jahr vor dem Schuleintritt wird diese Pädagogik fortgesetzt und durch bewusste Anregungen sowie

Aktivitäten in Bezug auf den bevorstehenden Übergang ergänzt. Dies ermöglicht den Kindern eine positive und stärkenorientierte Förderung und Vorbereitung im letzten Kitajahr.

Hierfür sind die kontinuierliche und langfristige Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung wesentlich. Die Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen aus der Perspektive der Kinder bilden die Grundlage für die Übergangsgestaltung. Pädagogische Fachkräfte stimmen Kinder auf die Perspektive, bald in die Schule zu kommen, ein. Sie unterstützen und ermutigen jedes Kind in seiner Freude und bieten Raum für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen, die Kinder mit dem bevorstehenden Übergang in die Schule verbinden. Dazu planen sie bewusste Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten.

Eltern interessiert, was ihre Kinder in diesem Jahr in der Kita (noch) zu erwarten haben, welche besonderen Aktivitäten ggf. vorgesehen sind und wie die Kinder auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden. Die Fachkräfte informieren Eltern über die Inhalte der pädagogischen Arbeit im letzten Jahr vor der Einschulung. Im gesamten Transitionsprozess ist es von großer Bedeutung, die zu begleitenden Kinder und ihre Familien als heterogene Gruppe mit je individuellen Stärken, Möglichkeiten und Unterstützungsbedarfen wahrzunehmen. Die Übergangsbegleitung durch die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte sollte hier auch die individuellen Entwicklungsverläufe aufmerksam wahrnehmen und berücksichtigen.

#### Statuswechsel: „Ich bin schon groß“<sup>1</sup>

Im letzten Jahr vor dem Schuleintritt kennen viele Kinder die Kita bzw. Kindertagespflegestelle bereits seit einigen Jahren und sie sind jetzt „die Größten“. Als solche haben sie Erfahrungsvorsprünge gegenüber jüngeren Kindern und können für diese Vorbild, Modell und vielleicht sogar Mentoren und Mentorinnen sein. Sie haben andere Rechte, genießen vielleicht auch Privilegien, die Jüngere noch nicht haben. Gleichzeitig bereiten sie sich auf ihre neue Rolle als Anfänger in der Schule vor. Die pädagogischen Fachkräfte bieten den Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Möglichkeit, diesen vielschichtigen Rollen- und Statuswechsel zu erleben und daran zu wachsen. Sie bieten den zukünftigen Schulkindern Möglichkeiten, gemeinsam besonderen Aktivitäten nachzugehen und sich mit ihren spezifischen Themen und Fragen – z.B. im Rahmen der Projektarbeit - auseinander zu setzen.

#### Kompetenzen: „Ich weiß schon ganz viel“

So werden viele pädagogische Aktivitäten im letzten Jahr vor der Schule bewusst auf den bevorstehenden Übergang ausgerichtet. Die Gestaltung von Bildungsgelegenheiten ist deshalb (auch) im letzten Kita-Jahr so konzipiert, dass die Kinder umfassend in ihren Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen gestärkt werden. Dies kann erreicht werden, indem die Kinder sich als aktive Gestaltende ihres Transitionsprozesses erleben, ausreichend Bildungsgelegenheiten bekommen und diese reflektieren können. Pädagogische Fachkräfte orientieren sich insbesondere an den für den Übergang relevanten Kompetenzen und planen dazu Bildungsgelegenheiten.

### Übergangsrelevante Kompetenzen (Arbeitstitel)

Um die Kinder im letzten Kitajahr bestmöglich auf den bevorstehenden Übergang vorzubereiten, werden die für den Übergang besonders relevanten Kompetenzen geschärft in den Blick genommen. Diese übergangsrelevanten Kompetenzen sind auch dahingehend zu nutzen, im letzten Jahr einen Überblick über bereits erfolgte Aneignungs- und Entwicklungsprozesse zu erhalten. Die übergangsrelevanten Kompetenzen bieten somit eine gute Orientierung für die pädagogischen Fachkräfte zur Förderung und Vorbereitung der Kinder auf die in der Schule gefragten Kompetenzen. Pädagogische Fachkräfte können über die Reflexion ihrer Arbeit erkennen, ob zum Übergang in die Grundschule eine Begleitung in allen Entwicklungsbereichen auf adäquate Weise erfolgt ist. So unterstützen die übergangsrelevanten Kompetenzen die pädagogischen Fachkräfte bei der gezielten, individuellen und ressourcenorientierten Förderung der Kinder im letzten Kita-Jahr.

### SLT/Portfolio: „Damit alle wissen, was ich schon kann“

Am Übergang in die Schule ist es besonders wichtig, dass das Kind selbst und seine Eltern wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sich das Kind bereits angeeignet hat. Zum aktiven Austauschen und Reflektieren mit den Kindern eignet sich die Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch und dem Portfolio. Kinder, Familien und Fachkräfte erhalten durch die Dokumentation einen Überblick über die erworbenen Kompetenzen, Fähig- und Fertigkeiten des Kindes. Gleichsam werden die aktuellen Bildungsprozesse im Hinblick auf einen gelingenden, kindorientierten Übergang in die Grundschule in den Blick genommen. Das Sprachlerntagebuch und das Portfolio fördern den dialogischen Austausch zwischen allen Beteiligten am Übergang und nehmen damit die gesamte Lebenswelt des Kindes in den Blick. Der dafür notwendige Austausch über die bereits erworbenen Kompetenzen und individuellen Interessen und Erwartungen der Kinder findet strukturiert statt.

Für den Erhalt guter Bildungschancen ist es besonders wichtig, dass die Weitergabe von pädagogisch bedeutsamem Wissen über den bisherigen Kompetenzaufbau von der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege an die Grundschule ermöglicht wird. Die Unterstützung des weiteren Kompetenzaufbaus in der Schule kann daran anknüpfen. Die Lerndokumentation zeigt, ergänzend zum Portfolio, die erfolgten und erreichten Bildungs- und Entwicklungsschritte auf. Die Lerndokumentation wird, wenn Eltern dazu ihr Einverständnis geben, an die zukünftige Grundschule weitergegeben. Die bereits erworbenen Erfahrungen des Kindes können dort gezielt aufgegriffen und von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften bewusst für die erste Zeit in der Schule genutzt werden. Auch das Sprachlerntagebuch bzw. Portfolio können ergänzend den Lehrkräften der Schule zur Verfügung gestellt werden.

### Kooperationen: Gemeinsame Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Gemeinsame pädagogische Grundlagen der beiden Institutionen sind wesentliche Voraussetzungen für die Bildungs- und Entwicklungskontinuität des Kindes. Für beide gilt, die Neugierde der Kinder und

ihre Lust am Lernen zu erhalten und weiter anzuregen. Eine ausreichende Balance zwischen Kontinuität und Veränderung ist hierfür eine wichtige Voraussetzung. Auch diese kann nur gemeinsam geschaffen werden. Das erfordert eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesbetreuung und der Schule, in der beide Seiten sich kennen und wechselseitig um den jeweiligen Auftrag und die Rahmenbedingungen der Arbeit wissen. Für die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte an Grundschulen ist es sehr hilfreich, sich über ihr jeweiliges Verständnis von Bildung, von kindlichem Lernen und ihre Ziele auszutauschen. Die Qualität dieses Austausches wird sich auch in der Qualität des gemeinsamen Übergangskonzepts niederschlagen. Stimmen Kindertagesbetreuung und Grundschule in wesentlichen Punkten überein, ist das Konzept anschlussfähig und bietet den Kindern eine wünschenswerte Kontinuität.

Für Kinder bedeutsam ist, dass sie ihr Bild von der Schule mit der Realität abgleichen können. Kinder wollen wissen, wohin sie gehen und was sie dort erwartet. Im letzten Kitajahr werden besondere Anregungen entwickelt und zusätzliche Themen besprochen, die für das Kind mit Bezug auf den Wechsel an die Schule wichtig sind. Die Kita geht aktiv auf Schulen in der Umgebung zu und strebt die Vereinbarung verbindlicher Kooperationen an. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die künftigen Schulanfänger dabei, Informationen auf für sie wichtige Fragen zu erhalten und planen mit ihnen Aktivitäten zum Kennenlernen des Schulalltages.

Lehrkräfte und Fachkräfte aus der ergänzenden Betreuung, die Gelegenheit hatten, den Alltag einer Kindertageseinrichtung – z.B. im Rahmen von Hospitationen und gemeinsamen Projekten – mitzerleben, haben sich ein Bild machen können, wie und was die Kinder dort erfahren und gelernt haben. Pädagogische Fachkräfte, die ihrerseits in der Schulgemeinschaft zu Gast waren, bekommen einen lebendigen Eindruck davon, was die Kinder auf der nächsten Stufe ihres Bildungsweges erwartet. Ziel ist es, ein wechselseitiges Verständnis von den Bedingungen und der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule zu gewinnen.

Leitungskräfte aus Kitas und Grundschulen schaffen einen verbindlichen Rahmen, indem sie verantwortliche Fachkräfte benennen, Fort- und Weiterbildungen organisieren sowie die Bildung von Kooperationsnetzwerken gestalten. Schriftliche Kooperationsvereinbarungen dienen dazu, die Zusammenarbeit zu verstetigen und hierfür die vereinbarten Ziele, Inhalte und Arbeitsformen zu dokumentieren.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte können in der Zeit vor dem Einschulungstermin gemeinsam agieren, um Eltern das, was geschieht, transparent zu machen und ihnen aufzuzeigen, welche wichtige Rolle sie im Übergangsprozess einnehmen. Im Rahmen von Elternabenden und -nachmittagen, die von beiden Institutionen gestaltet werden, oder bei gemeinsamen Projekten von Kita- und Grundschulkindern wird deutlich, was die Kinder in der Schule erwartet, was Kita und Schule tun, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten – und was die Familie dazu beitragen kann. Ziel ist es, dass Familien ihrem Kind diesen Übergang zutrauen und ihm dabei zuverlässige und vor allem optimistische Partner sind.

## Grundlagen für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Zusammenhang des Übergangs in Berlin: Übergangsrelevante Kompetenzen (Arbeitstitel)

- Das 2024 als fachliche Rahmenvorgabe veröffentlichte Berliner Bildungsprogramm bietet auch den Schulen Klarheit über den Auftrag und die Arbeit der Kindertageseinrichtungen.
- Die für alle Kitas verbindliche Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG beschreibt in ihrer Anlage 5 "Grundlagen für den Übergang von der Kita in die Grundschule" Ziele und Grundsätze für die Gestaltung des Übergangs und die in diesem Zusammenhang notwendige Kooperation zwischen Kita und Grundschule.
- Ergänzend zum Berliner Bildungsprogramm stellt die für Jugend zuständige Senatsverwaltung eine "Rahmenkonzeption zur Gestaltung des letzten Jahres in der Kindertagesbetreuung" zur Verfügung, die für alle Kitas und die Kindertagespflege verbindlich ist
- Sowohl das Berliner Bildungsprogramm als auch die Rahmenlehrpläne für den Unterricht der Berliner Grundschule stellen "ein ganzheitliches Verständnis von Lernen", "das Entwickeln von individueller Handlungskompetenz als Ergebnis von Methoden-, Sach-, Sozial- sowie Personal-kompetenz"<sup>5</sup> sowie "die individuellen Erfahrungen und Kompetenzen des Kindes" in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns.<sup>6</sup>
- Das "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule setzt die Philosophie des Bildungsprogramms für die Kindertagesstätten und Kindertagespflege in der Schule fort. Seine Umsetzung erleichtert deshalb die Kooperation von Kitas und Grundschulen und ermöglicht den Kindern die Fortsetzung der Bildungserfahrungen aus ihrer Kitazeit."<sup>7</sup>
- Das "Berliner Sprachlerntagebuch" / Portfolio steht als Instrument zur Beobachtung und Dokumentation insbesondere sprachlicher Bildungsprozesse für alle Kinder zur Verfügung. Es soll u.a. dazu beitragen, die pädagogische Arbeit zwischen Kita und Grundschule anschlussfähig zu gestalten. Das Sprachlerntagebuch bzw. Portfolio gehört den Kindern und ihren Eltern. Seine (auch auszugsweise) Weitergabe an die Schule darf nur mit deren Zustimmung erfolgen.
- Berliner Rechtsgrundlagen verpflichten Kitas und Grundschulen zur Kooperation:
  - §3 (6) Grundschulverordnung **fordert** auf der Basis von §20 (7) Schulgesetz von den Schulen, "den Übergang der Kinder aus den Tageseinrichtungen der Jugendhilfe in die Schule (...) in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten systematisch vorzubereiten und zu begleiten." Die Regelung sieht den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen vor und benennt die Inhalte derselben.
  - §1 (4) Kindertagesförderungsgesetz verpflichtet die Kindertageseinrichtungen, den "Übergang zur Schule (...) durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule" zu unterstützen. §10 (5) fordert gleichfalls die Zusammenarbeit der Fachkräfte der Kitas mit den Schulen.

## 8 Die Kita als lernende Organisation

Dieses Kapitel ist vorwiegend auf die Kindertagesstätte als Institution, weniger auf die Kindertagespflege ausgerichtet.

Kitas sind mit sich ständig wandelnden Bedingungen konfrontiert: Ob gesellschaftliche, ökologische, technische oder politische Herausforderungen, Personalfuktuation und unbesetzte Fachkraftstellen, sich verändernde Familienkonstellationen, Belastungen in den Familien und daraus entstehende Erwartungen an Rahmenbedingungen, die Betreuung von Kindern mit Flucht- oder Kriegserfahrungen – die Umbrüche unserer Zeit machen vor der Welt der Kindertagesbetreuung nicht Halt. Aus den Veränderungen und dem pädagogischen Auftrag der Kita, das Kind und seine Lebenswelt in den Mittelpunkt zu stellen, ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit diesen Veränderungen zu befassen, im Team zu reflektieren und die Arbeitsweisen entsprechend zu verändern und weiterzuentwickeln, damit pädagogische Fachkräfte die Kinder kind- und lebensweltorientiert begleiten können. Das bedeutet: Damit Kinder lernen und sich entwickeln können, muss auch die Organisation Kita lernen und sich entwickeln. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um eine einzige Kindertagesstätte ohne Trägerorganisation oder eine Kita im Verbund eines Trägers handelt. Kleine Einrichtungen managen all die Anforderungen – seien sie administrativ, betriebswirtschaftlich oder fachlich-inhaltlich - auf ihre eigene Weise, häufig mit wenigen Ressourcen. Dabei sind regionale Netzwerke sinnvoll, genauso wie eine zeitgemäße digitale Ausstattung und Arbeitsweise, um aktuell mit Informationen zu Entwicklungen im Land Berlin versorgt zu sein.

Damit Kindertageseinrichtungen mit Veränderungen umgehen können, bedarf es entsprechender Strukturen, die eine Lernfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, aber auch der gesamten Einrichtung begünstigen. Hier hilft es, wenn Kitas sich als ‚Lernende Organisationen‘ verstehen. Das Konzept zeigt auf, wie Kitas Rahmenbedingen setzen können, die ein gemeinsames Lernen ermöglichen – damit pädagogische Fachkräfte nicht nur auf den Wandel des Alltags reagieren, sondern diesen – in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und im Austausch mit ihren Familien – aktiv mitgestalten können.

Im Arbeitsalltag von Kitas arbeiten viele verschiedene Personen zusammen, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinanderstehen und miteinander interagieren: Kitaleitung, pädagogische Fachkräfte, Hauswirtschaftskräfte, technische Mitarbeitende sowie Ansprechpersonen beim Träger. Lernfähige Kitas zeichnen sich in erster Linie durch eine Organisationskultur aus, welche die Bedingungen schafft, gemeinsam zu lernen und sowohl innerhalb des Teams als auch mit den Eltern in einen Dialog zu treten, eine gemeinsame Haltung zu entwickeln und Wissen nachhaltig zu verankern. Es braucht klare Absprachen zu Zuständigkeiten, Arbeitsabläufen und Entscheidungsprozessen, ebenso wie die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen und zu vertrauen. Der Austausch von Erfahrungen und die Klärung von Zielen tragen wesentlich dazu bei, dass die verschiedenen Akteurinnen und Akteure einer Kita gut zusammenarbeiten.

Die Bedingungen für ein lernförderliches Arbeitsumfeld in Kitas schafft der Träger. Der Träger setzt Schwerpunkte für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und gibt mithilfe der Rahmenkonzeption und/oder seinem Leitbild Orientierung. Er stellt sowohl zeitliche, inhaltliche als auch finanzielle

Ressourcen zur Verfügung. Er ist offen für Anregungen und steht mit den Einrichtungen, insbesondere mit den Kitaleitungen, in einem vertrauens- und respektvollen Austausch.

Der Kitaleitung kommt die Aufgabe zu, richtungsweisende Impulse zu setzen. Sie ist für das Team bei der Klärung wichtiger Fragen ansprechbar und lässt Gestaltungsfreiraum, damit die individuellen Erfahrungen und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte aktiv in den Lernprozess einbezogen werden können. Die Kita-Leitung verantwortet neben der pädagogischen Arbeit des Teams auch betriebswirtschaftliche und administrative Prozesse sowie Personalführung und -entwicklung in enger Abstimmung mit dem Träger.

Eine wertschätzende und fehlerfreundliche Teamkultur sowie der vertrauensvolle Dialog im Kollegium tragen wesentlich dazu bei, dass neuen Themen mit Offenheit begegnet wird, denn die Auseinandersetzung mit unbekanntem Inhalten und Veränderungen löst oft Unsicherheiten und Ängste aus. Die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten wird gefördert, wenn pädagogische Fachkräfte von der Kitaleitung und Kolleg\*innen dafür Anerkennung und Unterstützung erfahren. Besonders förderlich ist es, wenn Neuerungen nicht von Einzelpersonen erarbeitet werden, sondern von mehreren pädagogischen Fachkräften: So lässt sich nicht nur die Belastung verringern, sondern es wird auch sichergestellt, dass das gewonnene Wissen und die Kompetenzen (etwa bei Personalwechseln) nicht verloren gehen. Nicht zuletzt ist auch die Kooperation sowohl mit den Eltern und Familien, mit anderen Organisationen und mit lokalen Partnern wie z. B. Beratungsstellen, Bibliotheken, Museen und Vereinen hilfreich, um sich auszutauschen, gegenseitig zu unterstützen und von den jeweiligen Expertisen zu profitieren.

## 8.1 Aufgaben und Verantwortung des Trägers

Die Trägerlandschaft Berlins ist äußerst vielfältig. Neben den freigemeinnützigen Kindertagesstätten in den Verbänden der LIGA und Kitas in kommunaler Trägerschaft (Eigenbetriebe) finden sich zahlreiche kleinere oder auch private Träger mit nur einer oder mehreren Kindertagesstätten. Allen gemeinsam ist die Gesamtverantwortung eines Trägers für den Betrieb, das Personal, die Ausstattung und die Einhaltung aller gesetzlichen Vorschriften. Ein Großteil der Kitaträger organisiert sich in Dach- bzw. Interessensverbänden, die neben fachlicher Beratung auch Unterstützung bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen anbieten. In kleineren Trägerorganisationen werden teilweise Aufgaben an die Leitungs- und Fachkräfte der Kita übertragen; die Verantwortung bleibt auch bei Delegation beim Träger.

Jeder Träger agiert im Rahmen der gesetzlichen Regelungen von Bundes- und Landesebene (SGB VIII, KitaFöG, VO KitaFöG, RVTAG, QVTAG) und trägt Sorge für deren Umsetzung. Als Voraussetzung für den Betrieb von Kitas im Land Berlin unterzeichnet jeder Träger die Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG). Damit verpflichtet sich der Träger zu Maßnahmen, mit denen er die Qualität der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms in seinen Kitas sichert und weiterentwickelt. Gemeinsam mit Fachberatung, Kitaleitung, und Team sorgt er für die Umsetzung der Regelungen der QVTAG. Dabei ermöglicht er seinen Mitarbeitenden in der konkreten Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit ein hohes Maß an Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz.

Ein Träger setzt den Rahmen und steuert die betriebswirtschaftlichen, fachlich-pädagogischen und administrativen Prozesse seiner Einrichtungen. Um mit den Herausforderungen des stetigen Wandels umzugehen, bedarf es einer offenen Haltung gegenüber dem Change-Management, d.h. Veränderungen werden als kontinuierliche Prozesse verstanden und aktiv mitgestaltet. Damit geben die Verantwortlichen im Träger den Leitungs- und Fachkräften im System Kita Orientierung und Handlungssicherheit.

Eine der größten Herausforderungen für Träger von Kindertagesstätten stellt die Personalgewinnung dar. Auch eine Recruiting-Abteilung allein – wie sie vielfach in größeren Trägern etabliert ist – reicht nicht, um den Arbeits- und Fachkräftebedarf zu decken. Kreative Ideen und systematische Maßnahmen sind gefragt, um Menschen zu finden, die die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen unterstützen und die Werte und konzeptionellen Grundlagen des Trägers umsetzen. Die Kita als Lernort für pädagogisch Auszubildende oder Quereinsteigende benötigt eine systematische Unterstützung in Form von qualifizierter planvoller Anleitung und Willkommenskultur in zunehmend heterogener werdenden Kitateams. Für die erfolgreiche Arbeit als multiprofessionelles Team braucht es ein stabiles Kernteam als Voraussetzung für funktionierende Abstimmungen im pädagogischen Alltag. Dies Tag für Tag im Blick zu haben, geschilderte Nöte und Schwierigkeiten auszugleichen und stets eine konstruktive Unterstützung für das Bindeglied 'Kitaleitung' zu sein gehört zu den herausragenden Verantwortlichkeiten von Trägern. So sind Personalgewinnung und -bindung eingebettet in ein komplexes Personalmanagement, zu dem auch attraktive Maßnahmen zur Gesunderhaltung der Mitarbeitenden, für Wohlbefinden und Engagiertheit, Verfahren zur Ideen- und Beschwerdeverarbeitung und weitere Personalentwicklungsmöglichkeiten zählen.

Träger handeln auf verschiedenen Ebenen, die miteinander in einem Spannungsfeld stehen können. Dabei geht es auch darum, die Balance zwischen Steuern, Controlling und Partizipation von Fach- und Führungskräften zu finden. Es sollte innerhalb der Trägerorganisation immer bewusst sein, welche Schlüsselrolle die Kitaleitungen innehaben, um Betreuung und Bildung von Kindern abzusichern und damit deren Entwicklung zu fördern. Es ist ein Gewinn für beide Seiten, in die Profil- und Kompetenzentwicklung aller Kitaleitungen zu investieren und ihre Führungskraft zu stärken. Bei Beschwerden, in Konfliktsituationen, Krisen und weiteren Herausforderungen ist ein verantwortlich handelnder Träger an der Seite der Kitaleitung, um gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln. Eine besondere Verantwortung kommt dem Träger in Fragen der Sicherheit und des Wohlbefindens der Kinder zu: Verfahren zur Gewährleistung des Kinderschutzes nach §8a SGB VIII sind ebenso zu entwickeln wie ein umfassendes Schutzkonzept im Rahmen des Institutionellen Kinderschutzes (§8b SGB VIII).

Neben den Personalmanagementthemen bestehen Trägeraufgaben im Schaffen von weiteren Kita-plätzen, in der baulichen Unterhaltung und der (auch energetischen) Sanierung der Kitabauten. Bezogen auf das Berliner Bildungsprogramm unterstützen Träger mit einer zugewandten und wertschätzenden Grundhaltung nicht nur die Kitaleitungen in ihren Aufgaben, sondern auch die Familien mit all ihren diesbezüglichen Anliegen.

Wie sichert und unterstützt der Träger nun die Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm?

Das zeigt sich zum einen im Bekannt- und Vertraut machen mit den Inhalten und Zielen des Berliner Bildungsprogramms auf allen Ebenen der Fach- und Führungskräfte ihrer Organisation. Geeignete Praxisunterstützungssysteme werden je nach Trägergröße geschaffen und etabliert, allen voran eine auskömmliche Ausstattung mit Fachberatung, so dass jede pädagogische Fachkraft Zugang dazu hat.

Fachkräfte benötigen eine Auswahl an und Zugang zu Fort- und Weiterbildung. Diese kann trägerintern geschaffen, aber auch extern im Land Berlin genutzt werden. In Teamseminaren, auf Fachtagen, in Arbeitsgruppen und über weitere Formate vertiefen Fachkräfte ihr Wissen, setzen sich mit aktuellen Erkenntnissen und Anforderungen auseinander und planen die Umsetzung im pädagogischen Alltag. Sie transportieren die Inhalte von Fort- und Weiterbildungen ins Team, um den Qualitätsentwicklungsprozess im Sinne einer ‚Lernenden Organisation‘ zu befördern. All diese Prozesse steuert ein Träger und unterstützt mit den entsprechenden Ressourcen.

Das in Berlin bewährte Verfahren der internen und externen Evaluation sorgt für zielgerichtete Weiterentwicklung auf der Grundlage der im Berliner Bildungsprogramm beschriebenen Grundlagen, Aufgaben- und Bildungsbereiche und wird vom Träger verbindlich gewährleistet. Träger überprüfen ihre Maßnahmen auf Wirksamkeit, indem sie nach den Prinzipien der Wirkungsorientierung handeln und ein systematisches Wirkungsmanagement etablieren. Ausgangspunkt hierfür sind die Qualitätskriterien des Berliner Bildungsprogramms und das trägereigene Qualitätsmanagement bzw. die Kitakonzeption.

## 8.2 Aufgaben und Verantwortung der Kitaleitung

Die Leitung einer Kindertagesstätte ist die „Schnittstelle zwischen Träger und Team, Ansprechperson für die Familien, Vertreterin der Interessen der Einrichtung nach außen und in Verbindung mit dem Träger Gesamtverantwortliche für die Pädagogik und Qualität im Haus.“ (JFMK, KMK 2022, S. 19) Die Leitung nimmt eine entscheidende Schlüsselposition ein - und nicht selten befindet sie sich in einem Spannungsfeld hoher Erwartungen der beteiligten Akteure. Ausgehend vom Prinzip der demokratischen Teilhabe wird das Handeln der Kitaleitung bestimmt von einem respektvollen Miteinander, von Transparenz, Partizipation und Kooperation. Die Kitaleitung stimmt sich regelmäßig zu den Bedarfen und Entwicklungen der Kita mit dem Träger ab und vertritt diesen gegenüber dem Team und den Familien. Mit der Fachberatung steht ihr eine besondere Praxisunterstützung zur Verfügung, die sie zu konzeptionellen Entwicklungen, Fragen der Interaktion oder Konfliktlösung im Team nutzen kann und die ihr im Beratungskontext einen geschützten Rahmen bietet.

Je nach Größe der Kindertagesstätte, Sozialraum, Organisationsform, Trägerleitbild und Trägerstruktur unterscheiden sich die Anforderungen an die Leitung. Unabhängig davon stellen sich aus fachlicher Sicht in jeder Kita Aufgaben, die die Kitaleitung bzw. das Leitungsteam verantwortet. Sie gestaltet,

steuert, koordiniert und reflektiert die pädagogischen Prozesse gemeinsam mit dem Team. Sie sorgt in enger Abstimmung mit dem Träger dafür, dass die Aufgaben der Kita fachlich erfüllt und die rechtlichen und strukturellen Vorgaben eingehalten werden können. Dazu gehören auch Verwaltungsaufgaben zur ordnungsgemäßen Betriebsführung, die angemessene Versorgung der Kinder mit Lebensmitteln sowie Erfordernisse rund um die bauliche Erhaltung des Kitagebäudes.

*(Hier ggf. einfügen: Schaubild)*

### **Pädagogisches Profil der Kita und Gestaltung der Qualitätsentwicklung**

Jede Kita stellt ihre pädagogische Arbeit auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms in einer Einrichtungskonzeption dar. Die Kitakonzeption orientiert sich am Leitbild des Trägers, benennt die Ziele für die pädagogische Arbeit der Einrichtung und ist somit verbindliche Arbeitsgrundlage. Sie bietet Kitaleitung, Team und Familien Orientierung, schafft Sicherheit und zeigt Gestaltungsspielräume für eigenständiges Handeln auf. Die Kitaleitung versteht die Kitakonzeption als Führungsinstrument und arbeitet fortlaufend mit dem Team daran. Gleichzeitig ist sie Grundlage für die Betriebserlaubnis der Einrichtung.

Aus der Analyse der Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien und des Sozialraums entwickelt die Kitaleitung mit ihrem Team eine Vision von einem teilhabe- und inklusionsorientierten Profil der Einrichtung. Diese Analyse beinhaltet den Blick in den die Kita umgebenden Sozialraum mit seinen Rahmenbedingungen und berücksichtigt die Veränderungen in der Gesellschaft. Dabei profitieren Teams, Kinder und Familien von einer multiprofessionellen Zusammensetzung, wenn es gelingt, diese Vielfalt für den pädagogischen Alltag und die Kommunikationskultur als Ressource zu sehen. Diese Erkenntnisse und die Vorstellungen vom pädagogischen Profil münden kontinuierlich in die Weiterentwicklung der Konzeption.

Die Kitaleitung verantwortet den fortlaufenden Qualitätsentwicklungsprozess. Sie setzt Impulse, hält Entwicklungsprozesse in Gang und regt die pädagogischen Fachkräfte zur fachlichen Reflexion an. Werden Verabredungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit getroffen und Aufgaben im Team aufgeteilt, trägt die Kitaleitung Sorge für die schriftliche Dokumentation von Zielen und geplanten Veränderungen und begleitet ihr Team in der Umsetzung. In diesem Zusammenhang verantwortet sie die über die Qualitätsvereinbarung (QVTAG) verbindlich geregelten Ziele und Maßnahmen mit ihrem Team und gewährleistet mit Unterstützung des Trägers eine nachhaltige Qualitätsentwicklung. Die interne und externe Evaluation zum hier vorliegenden Bildungsprogramm versteht sie als Instrumente der Qualitätsentwicklung, die sie aktiv befördert und mitgestaltet.

### **Teamentwicklung und Personalmanagement**

Die Kitaleitung entwickelt und pflegt das Arbeitsklima in der Kita. Sie ist sich bewusst, dass ein Team mit hoher Kooperationsfähigkeit und fachlicher Kompetenz den Kern guter pädagogischer Qualität bildet. Sie hat sowohl jede einzelne Fachkraft als auch das gesamte Team im Blick. Entsprechend der Bedarfe in multiprofessionell zusammengesetzten Teams fördert sie die fachliche Weiterentwicklung

im Rahmen einer systematischen Fortbildungsplanung und mit gezielten Teamentwicklungsmaßnahmen. Konflikte versteht sie als Anregungen zur Weiterentwicklung, die sie aufgreift und zur Bearbeitung bringt. Die Kitaleitung agiert somit als Teamentwicklerin, die ihre Fachkräfte im pädagogischen und hauswirtschaftlichen Bereich fördert und zielorientiert führt, ohne deren Eigeninitiative unnötig einzuschränken.

Die Kitaleitung gestaltet eine verbindliche Besprechungsstruktur, in der die pädagogische Arbeit auf Grundlage von Beobachtungen systematisch geplant und organisiert wird. Mitarbeitende können aktuelle Themen einbringen und ansprechen. In Dienstberatungen und Teamsitzungen achtet sie darauf, dass sich alle Überlegungen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit am Bildungsverständnis des Berliner Bildungsprogramms und den damit verbundenen Zielen pädagogischen Handelns orientieren. Sie reflektiert und hinterfragt die Arbeit ihres Teams wertschätzend und gibt fachliche Rückmeldungen. Arbeitsabläufe werden von der Kitaleitung klar, transparent und zielorientiert gestaltet. Sie steht dem Team beratend zur Seite und regt den Erfahrungsaustausch im Team an. Sie gibt alle für die Arbeit wesentlichen Informationen an das Team weiter. Gleichzeitig unterstützt sie die pädagogischen Fachkräfte, ihre Aufgaben eigenverantwortlich wahrzunehmen und bestärkt sie darin, sich entsprechend ihrer individuellen Motivation mit aktuellen Fachthemen zu beschäftigen. Die Kitaleitung beteiligt die Mitarbeitenden in allen wesentlichen Fragen, bezieht sie in Entscheidungen ein und berücksichtigt ihre individuellen Stärken, Kompetenzen und Interessen in der Aufgabenverteilung. Ausgewählte Aufgaben können von der Kitaleitung an geeignete Fachkräfte delegiert werden. Sie gestaltet den Dienstplan der Einrichtung nach transparenten Kriterien und auf der Grundlage der fachlichen und rechtlichen Bedingungen.

Die Kitaleitung führt regelmäßige Personalentwicklungsgespräche, die auf den Stärken und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und ihrer vielfältigen beruflichen und kulturellen Hintergründe aufbauen und Weiterentwicklung absichern. In diesen Gesprächen werden Arbeitsaufgaben, Zufriedenheit im Team und persönliche Ziele thematisiert. Unter Einbeziehung der Bedarfe und Interessen aller pädagogischen Fachkräfte und den Erfordernissen der Einrichtung erstellt die Kitaleitung eine jährliche Fortbildungsgesamtplanung und stimmt diese mit dem Träger ab.

Das Personalmanagement ist eine umfangreiche, zeitintensive Aufgabe. Es umfasst neben der Personalführung und -entwicklung auch die Anforderung, in der Personalgewinnung aktiv zu werden, Zeit zu investieren in Bewerbungsgespräche, Rundgänge mit Interessierten oder Werbemaßnahmen. Der Personalbedarf wird nach Möglichkeit vorausschauend berechnet und fließt in die gemeinsame Personalplanung mit dem Träger ein.

### **Einarbeitung und Willkommenskultur**

Der Einarbeitung neuer Mitarbeitender kommt eine herausgehobene Bedeutung zu. Dies gilt umso mehr, als Kitas sich zunehmend öffnen für Fachkräfte mit sehr unterschiedlichen Bildungsbiographien, Berufsabschlüssen und/oder kulturellen Hintergründen. Nach einer Phase der Suche und der Gewinnung neuen Personals geht es darum, neu Hinzukommende im Team willkommen zu heißen und ihnen

eine strukturierte und systematische Einarbeitung zukommen zu lassen. Im besten Fall erfolgt die Einarbeitung nach einem mit dem Träger und dem Team erarbeiteten Einarbeitungskonzept. Die Kitaleitung terminiert und führt regelmäßige Feedbackgespräche und dokumentiert vereinbarte Ziele und Absprachen. In der Einarbeitung von weniger erfahrenen Personen – z.B. Quereinsteigenden oder Personen mit einem besonderen Profil – stimmt sich die Kitaleitung mit ihrem Team ab, welche pädagogischen Aufgaben neuen Teammitgliedern von Anfang an übertragen werden können und wie die Einarbeitung durch das Team unterstützt wird. Entsprechend dem Ziel der Inklusion und der Bildung multiprofessioneller Teams gilt auch hier, dass es nicht primär die Aufgabe neuer Teammitglieder ist, sich an das Bestehende anzupassen. Vielmehr kann es mit einem Blick auf die Ressourcen und Kompetenzen des erweiterten Teams gelingen, einen Nutzen für alle zu bewirken – vorausgesetzt, das Team zeigt die notwendige Offenheit für Veränderung und damit die Entwicklung zu einem multiprofessionellen Team. Die Kitaleitung kann einzelne Aufgaben der Einarbeitung an Teammitglieder delegieren und steht in engem Kontakt zur Praxisanleitung bzw. Mentorin oder Mentor. Sie trägt Sorge dafür, dass anleitende pädagogische Fachkräfte entsprechend ihrer Aufgaben qualifiziert sind und Feedback zu ihrer Anleitung erhalten. Für neue Teammitglieder, die berufsbegleitend eine fachliche Ausbildung erwerben, setzt sich die Kitaleitung für eine Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Praxis ein.

### Gesunderhaltung und Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte

Begriffe wie Selbstfürsorge und Selbstorganisation haben Einzug gehalten in den Sprachgebrauch von Kitaleitungen. Nicht zuletzt deshalb, weil die vielfältigen umfangreichen Arbeitsaufgaben nur bei klarer kontinuierlicher Priorisierung zu leisten sind. Die eigene Gesunderhaltung ist für Führungskräfte eminent wichtig und Voraussetzung dafür, dass auch ihre Teammitglieder dem Thema Gesundheit die Bedeutung beimessen, die es hat.

Die Kitaleitung setzt sich dafür ein, den Arbeitsschutz zu gewährleisten und die Belastungen durch einen ressourcensparenden wertschätzenden Umgang im Team zu reduzieren. Wenn die Ziele der Einrichtung im Einklang mit den persönlichen Einstellungen und Ansprüchen der pädagogischen Fachkräfte stehen, erhöht das die Arbeitsfreude und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Das Bewusstsein und die Erfahrung, den pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein, steigern Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen.

Was kann die Leitung konkret tun? Die Dienst- und Urlaubsplanung organisiert sie nach transparenten Kriterien in Übereinstimmung mit den betrieblichen und pädagogischen Erfordernissen. Auch die bewusste Gestaltung der Arbeits- und Pausenzeiten und des Pausenraums, eine Sensibilisierung zum Lärmschutz, erwachsenengerechtes Mobiliar und Hinweise zum rückengerechten Tragen und Heben tragen zur Gesunderhaltung bei.

Das Wohlbefinden im Team kann durch das Bewusstsein und konkrete Maßnahmen gestärkt werden, die die Selbstfürsorge unterstützen und Resilienz fördern. Eine Teamkultur, in der neben konzentrierter Arbeit auch Raum ist für Entspannung und Auftanken unterstützt die Bewältigung der komplexen Arbeitsanforderungen. Die Kitaleitung kann dies zum Thema machen und mit dem Team erarbeiten,

welche Strategien helfen, sowohl körperliche als auch psychische Belastungen abzubauen. Die psychische Widerstandskraft im Team kann gestärkt werden, indem Herausforderungen als Chancen gesehen und Ressourcen genutzt werden – auch aus einer multiprofessionellen Zusammensetzung des Teams. Erfolge zu feiern, Bestätigung im eigenen Wirken zu erfahren und eine fehlerfreundliche Teamkultur tragen zu einem respektvollen und wertschätzenden Arbeitsklima bei. Dies kann Leitung durch eine aufmerksame Feedbackkultur entwickeln und fördern.

### Zusammenarbeit mit Familien

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gestaltet die Kitaleitung den Erstkontakt mit interessierten Eltern und Bezugspersonen und bietet sich in allen wesentlichen, die Kinder und die Einrichtung betreffenden Angelegenheiten, als Ansprechpartnerin an. Sie informiert über das pädagogische Profil der Einrichtung und vertritt die pädagogische Konzeption und das dem Berliner Bildungsprogramm zugrundeliegende Bildungsverständnis. Die Kitaleitung gewährleistet die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Familien und schafft förderliche Bedingungen für die nach § 14 KitaFöG geltenden Regelungen zur Elternbeteiligung. Eltern und Familien sollten aktiv einbezogen werden. Die Kitaleitung bietet Gelegenheiten zur Mitwirkung an, auch neben den Gremien der Elternvertretung und dem Kitabeirat. In Fragen von Interessens- und Meinungsverschiedenheiten unterstützt sie die pädagogischen Fachkräfte beratend und sorgt für einen professionellen Gesprächsrahmen. Über eine offene und zugewandte Haltung schafft sie Bedingungen dafür, dass Ideen, Anregungen und Kritik von Eltern bzw. Bezugspersonen angenommen und beantwortet werden. Beschwerden nimmt sie auf und sorgt für eine umgehende Bearbeitung, unterstützt durch Fachberatung oder Fachvorgesetzte des Trägers.

### Kinderrechte und Kinderschutz

Das pädagogische Handeln orientiert sich am Recht jedes Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Bildung, auf Unversehrtheit und Wohlbefinden. Die Kitaleitung achtet darauf, dass Rechte der Kinder, insbesondere unveräußerliche Schutzrechte in der pädagogischen Arbeit, ausreichend Beachtung finden. Dazu gehört, Sorge dafür zu tragen, dass Kinder über ihre Rechte informiert sind und sie im Alltag umzusetzen. Es gilt darüber hinaus, sicherzustellen die Kinder an Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen und ihre Meinungen und Beschwerden ernst zu nehmen. Die Kitaleitung setzt sich für Vielfalt und Inklusion ein. Dazu wird die Vielfalt der Kinder und ihrer Familien in der Kita wertgeschätzt und jedes Kind wird gleichermaßen anerkannt und in seiner Bildung und Entwicklung unterstützt. Ein multiprofessionell zusammenarbeitendes Team zeigt dabei Kindern und Eltern, dass Vielfalt wertgeschätzt wird. Allen Formen von Diskriminierung tritt die Kitaleitung entschieden entgegen.

Die Kitaleitung sorgt dafür, dass die Kinder in der Kita vor Gefahren für ihr Wohl geschützt sind. In allen Fragen zum Kinderschutz ist die Kitaleitung für pädagogische Fachkräfte ebenso wie für Eltern und Bezugspersonen die erste Ansprechpartnerin und bezieht bei Bedarf eine „insofern erfahrene“ Fachkraft ein. Zur Erfüllung des Schutzauftrags setzt sie sich in allen Fällen, in denen das Wohl eines Kindes gefährdet erscheint, umgehend mit dem Träger in Verbindung und wendet die im Kinderschutzkonzept der Kita festgelegten Verfahrensschritte an. Jeder Verdacht einer Kindeswohlgefährdung wird in dem

Formular "Berlineinheitliche Risikoeinschätzung bei Verdacht einer Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen (Ersteinschätzung gem. § 8 a SGB VIII)" dokumentiert.

Darüber hinaus arbeitet sie mit allen pädagogischen Fachkräften mit dem Schutzkonzept im Sinne des Institutionellen Kinderschutzes (§8b SGB VIII). Dieses sensibilisiert und professionalisiert die Fachkräfte für den grenzwahrenden Umgang mit Kindern, ebenso wie für die Bedeutung von Partizipation und Beschwerderechten der Kinder bezogen auf Prävention.

### Vernetzung im Sozialraum und Kooperation

Die Kitaleitung kooperiert und vernetzt die Kita mit anderen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und Bildungseinrichtungen im Sozialraum, wie bspw. Jugendamt, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, dem Sozialpädiatrischen Zentrum, Grundschulen, Kindertagespflegepersonen und Familienzentren. Externe Partner, wie zum Beispiel Fachkräfte aus Gesundheits- und Sozialdiensten, aus Bereichen von Kunst und Musik oder therapeutischen Berufsfeldern können ihre Fachkenntnisse und Erfahrungen in die Kita einbringen. Sie unterstützen die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder, indem sie mit spezialisierten Leistungen das Bildungsangebot der Kita erweitern. Die Kitaleitung greift solche zusätzlichen Ressourcen auf und stimmt sich dazu mit dem Team und den Familien ab. Damit stellt sie insbesondere sicher, dass die Kita gut ausgestattet ist, um Kinder und Familien mit besonderen Bedarfen unterstützen zu können.

In der Kooperation mit Ausbildungsinstitutionen vertritt die Kitaleitung gemeinsam mit der Praxisanleitung bzw. Mentor\*in die Positionen der Kita und setzt sich für die Erfordernisse des 'Lernorts Praxis' ein. Ziele und Aufgaben der Kooperation mit Ausbildungsschulen werden von der Kitaleitung gegenüber dem Team transparent gemacht und vertreten.

*(HIER WÄRE EIN SCHAUBILD sinnvoll)*

## 8.3 Zusammenarbeit im Team

### Demokratische Teamkultur

Jedes Team ist eine heterogene Gemeinschaft mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, verschiedenem Alter, Geschlecht, vielfältiger ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung, Religionen, Sprachen, Biografien, Kompetenzen und persönlichen Werten. Gemeinsam sowie gleichberechtigt verantworten sie den Bildungsauftrag. In der Zusammenarbeit sind die Teams

gefordert, eine offene, vorurteilsbewusste Haltung einzunehmen und zu pflegen. In der Ausgestaltung des Alltags in Kitas einigen die Teams sich auf gemeinsame Werte und Orientierungen, die auf dem Bildungsverständnis des BBP beruhen und die Lebenssituation der betreuten Kinder berücksichtigen. Mitarbeitende handeln in einer nach demokratischen Prinzipien gestalteten Arbeitswelt eigenverantwortlich und in Abstimmung mit den anderen Teammitgliedern. Ein wertschätzendes und respektvolles Miteinander und die Beteiligung an Entscheidungen sind dabei Bestandteil des Selbstverständnisses. Eine vorgelebte, auf Beteiligung basierende Alltagskultur lässt Kinder wie Erwachsene spüren und

erleben, dass man sie als Persönlichkeit wertschätzt und ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen respektiert. So wird Demokratiebildung als Recht von Kindern und Erwachsenen in alltäglichen Handlungen, Prozessen und Strukturen erlebbar.

### Kommunikation und Verständigung im Team

Damit eine positive Gesprächskultur unter allen Mitarbeitenden entsteht, sollten Gemeinsamkeiten benannt und Unterschiede anerkannt werden. Wenn alle ihre persönlichen Stärken und fachlichen Kompetenzen in die Arbeit einbringen und die der anderen Teammitglieder anerkennen, entsteht Vertrauen zueinander. In einer solchen Atmosphäre des Miteinanders lassen sich Aufgaben ressourcenorientiert und gerecht im Team aufteilen. Es entstehen Gestaltungsspielräume für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit.

Die kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Alltagsgestaltung sowie der Inhalte und Ziele des Berliner Bildungsprogramms und konstruktives kollegiales Feedback sind wirksame Methoden, um sich mit seiner eigenen Arbeit und der von Kolleginnen und Kollegen auseinanderzusetzen. Sie dienen der Kompetenzerweiterung und Kooperation im Team. Wird ein wertschätzendes, ressourcenorientiertes Feedback gepflegt, ist es auch möglich, sachliche Kritik als Chance für Weiterentwicklung zu verstehen. Pädagogische Fachkräfte zeigen Kindern mit diesem Verhalten wie konstruktive Lösungen gefunden werden können.

Wie im Alltag auftretende Situationen jeweils bewertet werden, ist geprägt durch die Sicht aller Beteiligten. Daraus können Konflikte und Missverständnisse entstehen. Sie gehören zum Leben von Kindern wie Erwachsenen und sollten konstruktiv und respektvoll angesprochen und nach Möglichkeit von den Beteiligten selbstständig geklärt werden. Belastet ein Konflikt die Zusammenarbeit im Team, ist die Leitung einzubeziehen. Ein im Team abgestimmtes Konfliktmanagement kann schon präventiv entlasten. Fachberatung und/oder Supervision kann die Konfliktbewältigung erleichtern.

### Organisation der Arbeit und des Austauschs im Team

Für die Klärung handlungsleitender fachlicher und organisatorischer Fragen nutzen pädagogische Fachkräfte verbindliche Strukturen, die Zeiten für den notwendigen Austausch sichern. In Abstimmung mit der Leitung wird geplant, welche internen Besprechungsformate sinnvoll und notwendig sind, um unterschiedlichen Anliegen gerecht zu werden. Jedes Teammitglied trägt zu diesem Austausch mit eigenen Themen und Ideen, dem Hinterfragen des pädagogischen Alltags, der

Beteiligung an kollegialer Beratung aktiv bei. Absprachen zur Organisation der Arbeit und zum pädagogischen Handeln müssen für das gesamte Team transparent, nachvollziehbar und eindeutig sein. In Teamsitzungen lässt sich klären, wer welche pädagogischen Aufgaben übernimmt und wie besondere Stärken und Begabungen im multiprofessionellen Team als Gewinn für die Arbeit mit den Kindern und die Arbeit miteinander genutzt werden können. Die Übernahme von Anleitungsverantwortung für Menschen in der Ausbildung zur Fachkraft, der flexible Einsatz in Zeiten von Personalengpässen aber auch der Umgang mit Krisen stellen zusätzliche Herausforderungen für die Arbeitsorganisation dar.

Teams sind gefordert, sich in veränderlichen Konstellationen immer wieder neu zu formen und gleichzeitig für die pädagogische Arbeit mit den Kindern die notwendige Verlässlichkeit und Kontinuität herzustellen.

Darüber hinaus werden Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und für die Anleitung von Menschen in der Ausbildung zur Fachkraft eingerichtet. Jede pädagogische Fachkraft nutzt die mittelbare pädagogische Arbeitszeit für die Planung und konkrete Vorbereitung zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit, für Dokumentationsaufgaben und für Gespräche mit Eltern.

### Einarbeitung neuer Mitarbeitender

Die Einarbeitung neuer Fachkräfte erfordert für alle Beteiligten strukturierte Einarbeitungsplanungen. Die Integration in den Dienstplan sorgt für eine transparente Verankerung. Teamsitzungen geben Gelegenheit zur Verständigung über mit der Einarbeitung verbundene Ziele und Aufgaben. Dazu gehört das Benennen einer Person mit 'Paten-Aufgaben' und eine engere Begleitung in den ersten Tagen und Wochen. Die Situation neuer Mitarbeitender ist dabei in den Blick zu nehmen: Wie geht es dem neuen Teammitglied? Wie gewährleisten wir als Team die Einarbeitung? Wer braucht was, um gut in Beziehung und ins Arbeiten zu kommen oder es zu bleiben? Dazu gehört es zu klären, wie neue Mitglieder im Team stufenweise bei zunehmenden pädagogischen Aufgaben begleitet werden. Hierbei gilt es unterschiedliche Qualifikationen und Vorerfahrungen und kulturelle Hintergründe angemessen zu berücksichtigen.

Eine ansprechende Willkommensmappe ist geeignet, sich als Team vorzustellen sowie über Organisatorisches und wesentliche inhaltliche Fragen zu informieren. Checklisten helfen bei der selbstverantwortlichen Einarbeitung.

Kitas übernehmen zunehmend Verantwortung als Lernort im Rahmen der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. Praxisanleitende lassen sich von der Leitung, neuen Mitarbeitenden und anderen Beteiligten in regelmäßigen Abständen ein kollegiales Feedback geben und reflektieren das eigene Handeln. In der Kooperation mit Fach(hoch)schulen vertreten sie aktiv die Erfordernisse des 'Lernorts Praxis' und klären wesentliche, die Ausbildungsverantwortung betreffende Fragen.

### Reflexion und Weiterentwicklung als Grundhaltung

Menschen lernen ihr Leben lang. In der Kita und in der Kindertagespflege sind pädagogische Fachkräfte gefragt, die sich den Kindern gegenüber sowohl als Lehrende als auch als Lernende verstehen. Durch offenkundige eigene Lernprozesse zeigen sie dem Kind, wie es selbst lernen kann und dass Lernen und Entwicklung nie aufhören. Das gelingt nur, wenn die Erwachsenen dabei authentisch sind, d.h. wenn sie selbst etwas Neues herausfinden wollen und bereit sind, aus eigenen Fehlern zu lernen. Pädagogische Fachkräfte stellen sich in ihrer Arbeit mit ihrer ganzen Person zur Verfügung. In ihr Handeln fließen nicht nur das erworbene Wissen und Können ein. Orientierungen und Wertungen, die sie in ihrer eigenen Sozialisation erfahren haben, nehmen ebenso Einfluss. Ein professioneller Umgang erfordert eine selbstreflexive Haltung, in dem die pädagogische Fachkraft ihr Handeln analysiert, mit den Inhal-

ten und Zielen des Berliner Bildungsprogramms abgleicht, bewertet und daraus ggf. alternative Handlungsweisen entwickelt. Situationen und Handlungsanforderungen sind im frühpädagogischen Alltag sehr vielschichtig und immer wieder anders. Sie sind schwer vorhersagbar, oft mehrdeutig und daher nur begrenzt planbar. Pädagogische Fachkräfte erleben dabei häufig eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Der Kreislauf von professionellem Handeln - Selbstreflexion und sich daraus ergebender Gestaltung pädagogischen Handelns fördert die persönliche und fachliche Entwicklung.

Pädagogische Fachkräfte entwickeln ihr Wissen und ihre pädagogischen Handlungskompetenzen kontinuierlich weiter. Aus einer forschenden Haltung erwächst der Antrieb selbst dazu lernen zu wollen, neugierig und offen für Neues zu sein. Sie setzen sich mit der Lebenswelt der Kinder, wissenschaftlichen Erkenntnissen, sich verändernden Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Themen auseinander und beziehen diese in ihre pädagogische Arbeit ein. Hierfür nutzen sie vielfältige Wege, wie Ressourcen im Team, Fachberatung, Fortbildungen, Tagungen, Fachliteratur, Fachforen im Internet, um sich selbst zu bilden und tauschen sich dazu im Team aus. Teams, die ihre multiprofessionelle Zusammensetzung für ihren pädagogischen Alltag und die Zusammenarbeit mit den Familien nutzen, können den vielfältigen Anforderungen ggf. besser gerecht werden als homogener zusammengesetzte Teams. Die pädagogischen Fachkräfte machen sich mit neuen Instrumenten und Methoden vertraut und setzen diese zielgerichtet ein. Ein steter Fachaustausch im Team über neu erworbene Fachkenntnisse und Praxisanregungen wirkt stärkend auf die Zusammenarbeit und regt die Gestaltung der pädagogischen Arbeit an. Im Zusammenspiel pädagogischen Wissens, Handelns und dessen Reflexion, entwickeln pädagogische Fachkräfte ihre professionelle pädagogische Haltung kontinuierlich weiter.

Die interne und externe Evaluation unterstützt den Reflexionsprozess. Pädagogische Fachkräfte erhalten so systematisch klare Rückmeldungen zu ihrer pädagogischen Arbeit, aber auch zu Aspekten, denen sie sich im Sinne ihrer professionellen Weiterentwicklung widmen.

Der Schutzauftrag für das Kindeswohl wird durch Reflexionsprozesse kontinuierlich unterstützt: Die pädagogischen Fachkräfte überprüfen ihr eigenes grenzwahrendes Verhalten und etablieren für alle Kinder geeignete Verfahren, ihre Meinungen selbst zu vertreten, sich zu beteiligen sowie zu beschweren. Sie geben sich gegenseitig Rückmeldung zu Verhaltensweisen, die für Kinder schädlich sind oder deren Rechte verletzen und beziehen in solchen Fällen die Kitaleitung ein.

### Eigenverantwortung für die Gesunderhaltung

Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte, ihre Gesundheit und Zufriedenheit sind Voraussetzung für eine gute pädagogische Arbeit. Alle Mitarbeitenden sind verantwortlich dafür, auf Belastungen für die eigene Gesundheit zu achten, im Arbeitskontext auf sie aufmerksam zu machen und sich an der Entwicklung von Lösungen zu beteiligen (gutes Arbeitsklima, angemessener Lärmschutz, erwachsenengerechtes Mobiliar, Umgang mit Stress, Infektionsrisiken vermeiden). 2012 hat das Land Berlin mit zahlreichen Partnern aus dem Gesundheitsbereich das "Landesprogramm gute gesunde Kita" in mittlerweile allen Berliner Bezirken etabliert. Das Programm stellt umfangreiche Ressourcen zur Verfügung, hat den Lebens- und Arbeitsort 'Kita' im umfassenden Sinn im Blick und zielt auf die Gesunderhaltung von Erwachsenen und Kindern.

Alle pädagogischen Fachkräfte tragen zu einem guten Arbeitsklima in oben beschriebener Weise bei. Gemeinsame Ziele, angemessene Arbeitsverteilung, gleichberechtigte Kommunikation, gegenseitiges Interesse, grundsätzliche Hilfsbereitschaft und die Bereitschaft Konflikte klären zu wollen, stärken den Zusammenhalt und damit auch die Fähigkeit herausfordernde Situationen zu bewältigen. In geregelten Pausenzeiten sorgen die pädagogischen Fachkräfte für sich selbst.

Die Anforderungen an die Arbeit in der Kita sind vielfältig und können sich schnell wandeln - z.B. durch Veränderungen im Sozialraum. Um diesen und den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden ist es notwendig, dass Teams darüber verhandeln, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen, eigene Ansprüche mit den Bedarfen von Kindern in Übereinstimmung gebracht werden können. Ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis befähigt Teams in herausfordernden Zeiten den Blick auf das Wesentliche zu fokussieren und Überlastung entgegenzuwirken. Signalisieren einzelne Teammitglieder oder das Team als Ganzes eine hohe Arbeitsbelastung, findet ein gemeinsamer Austausch darüber statt, wie sich das Team gegenseitig unterstützen kann. Teams vereinbaren klare Kommunikationsregeln, zu denen es auch gehört, sich gegenseitig Hinweise zu geben, die zum Selbstschutz und dem Schutz der Kinder beitragen. Pädagogische Fachkräfte wirken als authentisches Vorbild für die Kinder, die beobachten und erleben wie Erwachsene Sorge für ihren Körper tragen, sich bewegen und wie sie mit Belastungen und Stress umgehen.

Pädagogische Fachkräfte tauschen sich mit der Leitung und dem Träger über gesundheitsfördernde Maßnahmen aus. Besondere Arbeitsbelastungen oder persönliche Probleme, die sich auf die Arbeit auswirken können, sollten offen gegenüber der Leitung und gegebenenfalls dem Träger angesprochen werden und müssen entsprechend der Fürsorgepflicht des Trägers bearbeitet werden. Mitarbeitende nutzen unter Beachtung datenschutzrelevanter Erfordernisse bei Bedarf frühzeitig unterstützende Ressourcen wie Fachberatung und die Vielfalt der regionalen und überregionalen Institutionen (zum Beispiel: Heilpädagogischer Fachdienst, Sozialpädiatrische Zentren, Teilhabefachdienst, Beratungsstellen), die sie mit fachlicher Expertise in der Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern unterstützen und damit auch entlasten.

## 8.4 Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung zielt darauf ab, Kitas und Kindertagespflegestellen als gute Orte für Kinder zu gestalten. Im Berliner Bildungsprogramm ist beschrieben, was als 'guter Ort' verstanden wird. Im Fokus der Qualitätsentwicklung stehen die Perspektiven von Kindern, Familien, pädagogischen Fachkräften, der Kitaleitung, des Kita-Trägers sowie von Politik und Gesellschaft. Deren Ansprüche verändern sich durch neue Erkenntnisse oder Erfordernisse, deshalb ist Qualitätsentwicklung ein dynamischer Prozess. Er erfordert eine fortlaufende Reflexion, Anpassung und Weiterentwicklung.

Mit der „Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen“ (QVTAG) wurde etwas deutschlandweit Einmaliges geschaffen. Die Spitzenverbände der freien Wohlfahrts-

pflege (LIGA Berlin), der Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKS) und das Land Berlin einigten sich auf Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und die entsprechende Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte für ihre Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm. Zentrale Maßnahmen sind die Konzeptionsentwicklung, die interne Evaluation und die externe Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm. Diese Maßnahmen greifen ineinander und werden von Fachberatung und Fortbildungsplanung unterstützt.

## **Maßnahmen der Qualitätsentwicklung:**

### **Konzeptionsentwicklung**

Mit der pädagogischen Konzeption konkretisiert jede Kita und Kindertagespflegestelle wie das Berliner Bildungsprogramm vor Ort ausgestaltet wird. In der Konzeption ist dargestellt, auf welches pädagogische Grundverständnis und welche Ziele sich das Team verständigt hat. Sie spiegelt das spezifische Profil des Trägers und das der jeweiligen Kita wider. Die Konzeption ist somit die gemeinsame Arbeitsgrundlage des Kitateams und dient der Kommunikation mit Eltern, neuen Mitarbeitenden und weiteren Interessierten. Dabei werden Schwerpunkte gesetzt und die Rahmenbedingungen der Kita oder Kindertagespflegestelle berücksichtigt, die die Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm vor Ort prägen. Eine Konzeption gibt Orientierung und ist gleichzeitig so konkret, dass Mitarbeitende daran ihr alltägliches, pädagogisches Handeln ausrichten können. An der fortlaufenden Konzeptionsentwicklung arbeiten alle mit – sie dient damit der Verständigung im Team über die pädagogische Arbeit vor Ort. Die Fortschreibung der Konzeption greift die Ergebnisse der internen und externen Evaluation, aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld sowie Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien auf. Sie bildet stets den aktuellen Stand der Diskussionen im Team ab.

### **Evaluationen**

Evaluationen ermöglichen es, die pädagogische Arbeit zu reflektieren, einzuschätzen und erkannte Veränderungen abzuleiten. Jede Evaluation trägt dazu bei, Fortschritte zu erkennen und wertzuschätzen sowie Entwicklungsbedarf und Perspektiven in den Blick zu nehmen. Regelmäßige Evaluationen dienen somit der systematischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Die Kombination aus interner und externer Evaluation ermöglicht es, sowohl die Perspektive der Kitas selbst als auch unabhängige, objektive Bewertungen durch Fachleute 'von außen' einzubeziehen, um die Einrichtung in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess zu unterstützen.

### **Interne Evaluation<sup>1</sup>**

Die interne Evaluation beschreibt die bewusste Reflexion der pädagogischen Arbeit. Im Mittelpunkt steht die Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte zu ihrem pädagogischen Handeln und ihren Wertvorstellungen, Überzeugungen, Zielen und Einstellungen. Entlang von Qualitätskriterien, die aus dem Berliner Bildungsprogramm abgeleitet und ggf. durch träger- oder einrichtungsbezogene Kriterien ergänzt sind, reflektieren die pädagogischen Fachkräfte die eigene Arbeit und gleichen sie mit ihrem

Alltag ab. Indem Teams über die eigenen Handlungen und Tätigkeiten nachdenken, können neue Erkenntnisse gewonnen und das eigene Wissen vertieft werden. Durch die Reflexion übernimmt das Team Verantwortung für das eigene Handeln und erfährt gleichzeitig Bestätigung. Über den Austausch im Team werden Arbeitsweisen transparent sowie Haltungen und die Praxis im Alltag dargestellt und reflektiert. Durch den Erfahrungsaustausch werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt und dadurch Stärken und Potenziale erkannt. Diese Vorgehensweise unterstützt das Team, die Qualität zu steigern.

Es verabredet Ziele zur Weiterentwicklung und leitet Maßnahmen ab, mit denen die Ziele erreicht werden können. In die interne Evaluation bringen sich alle pädagogischen Fachkräfte ein.

Die interne Evaluation führt zu einer klaren Orientierung am Berliner Bildungsprogramm. Wenn sich durch die interne Evaluation Orientierungen verändern, hat dies auch Auswirkungen auf das pädagogische Handeln. Besonders nachhaltig sind Entwicklungsprozesse, die ein tieferes Verständnis des Berliner Bildungsprogramms bewirken und die eigenen Ansprüche der pädagogischen Fachkräfte verändern.

### Externe Evaluation<sup>2</sup>

Die externe Evaluation, die wie die Interne Evaluation in der QVTAG verankert und in Berlin gut etabliert ist, ergänzt die Qualitätsentwicklung in der Kita um eine Außenperspektive. Sie findet im Dialog mit Trägern, Leitung, pädagogischen Fachkräften und Eltern statt und bindet deren Perspektiven ein. Mit dem 'Blick von außen' durch die evaluierende Person ergänzt die externe Evaluation die Innenperspektive und spiegelt damit die pädagogische Arbeit in der Kita. Auf diese Weise werden individuelle Entwicklungsthemen der jeweiligen Kita erkannt. Externe Evaluationen nehmen Entwicklungen und Potenziale in den Blick und i.d.R. mit den Beteiligten besprochen. Unterstützt vom Träger entwickelt die Kita Maßnahmen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Im Ergebnis wird die pädagogische Arbeit kindorientierter und die Kita nähert ihre Qualität dem Berliner Bildungsprogramm an.

### Kinderperspektiven auf Kita-Qualität

„Kinder haben ein Recht darauf, gehört, gesehen und gefragt zu werden.“<sup>6</sup> Dies gilt umso mehr für die Institutionen, die als Orte für Kinder geschaffen sind. Kinderperspektiven zu erheben bedeutet, von Kindern wissen zu wollen, wie die pädagogische Arbeit und Kita-Strukturen auf sie wirken. Eine interessierte, offene Haltung ist dafür die Voraussetzung: Wenn Erwachsene Kinder fragen, erfahren Erwachsene von ihnen ihre ganz eigene Sicht und vielfach Überraschendes. Dieses ehrliche Interesse führt zu guten Gesprächen mit Kindern und Erkenntnissen für die Qualitätsentwicklung.

Kinder drücken ihre Sichtweisen, Meinungen, Anliegen, Wünsche und Beschwerden auf viele verschiedene Weisen aus (100 Sprachen der Kinder). Pädagogische Fachkräfte können diese Äußerungen erkennen und verstehen, indem sie die Kinder offen beobachten und nachfragen. Sie können anregende, einladende Fragen stellen, um eine Einschätzung der Kinder zu bestimmten Merkmalen (z.B. Raumgestaltung, Material) oder Routinen (z.B. Essens- und Schlafenszeiten, Spiel- und Aufräumphasen) zu erhalten. Wenn sie den Kindern in ihren Aktivitäten folgen, können sie gemeinsam mit Kindern etwas in

der Kita verändern. Vielfältige Methoden zur Erhebung von Kinderperspektiven können dafür sensibilisieren und inspirieren. Dabei berücksichtigen pädagogische Fachkräfte die unterschiedlichen Entwicklungsalter der Kinder. „Der Kinderperspektivenansatz forciert einen Paradigmenwechsel: Es gilt, nicht nur Kinder als zentrale und gleichberechtigte Akteure im Alltag und in der Qualitätsentwicklung von pädagogischen Institutionen und Angeboten anzuerkennen, sondern darüber hinaus frühpädagogischen Fachkräften die methodischen Werkzeuge an die Hand zu geben, um sich selbst, und zwar über die Praxis des Forschens mit Kindern, einen reflexiven Blick auf ihr professionelles Handeln zu erarbeiten.“<sup>8</sup>

Kinder sollen erfahren, dass sie mit ihren Sichtweisen, Meinungen, Anliegen, Wünschen und Beschwerden gefragt sind und dass ihre Äußerungen sicht- oder spürbare Folgen nach sich ziehen. Deshalb haben pädagogische Fachkräfte die Verantwortung, Kinderperspektiven bewusst in die Qualitätsentwicklung einzubeziehen. Sie sorgen dafür, dass jedes Kind Gehör findet und sie machen die Veränderungen Kindern gegenüber transparent. Pädagogische Fachkräfte bringen die Bedeutsamkeit der Kinderperspektive auf den Qualitätsentwicklungsprozess konsequent in Gremien der Erwachsenen (Teamsitzungen, Elternausschuss), um die Bedeutung der Teilhabe von Kindern zu unterstreichen.

### Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege

*(Muss noch ergänzt werden)*

Ende.

---